

**ДРОГОБИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені ІВАНА ФРАНКА**



Леонід ОРШАНСЬКИЙ

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ХУДОЖНЬО-
ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

Дрогобич – 2014

УДК 378. 14 : 378. 62
ББК 74. 580
О – 71

Рекомендовано до друку

Вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету
імені Івана Франка (протокол за № 15 від 22 жовтня 2014 р.)

Рецензенти:

Корець М. С. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальнотехнічних дисциплін, директор інженерно-педагогічного інституту Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова;

Гушулей Й. М. – доктор педагогічних наук, професор кафедри технологічної освіти та охорони праці Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Невмержицька О. В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри порівняльної педагогіки та методики викладання іноземних мов Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Оршанський Л. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності: монографія / Л. В. Оршанський // Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. – Дрогобич: Видавничий відділ ДДПУ, 2014. – 186 с.

ISBN 978-966-384-323-0

У монографії на основі проведених досліджень і багаторічного педагогічного досвіду розглядаються методологічні, наукові, організаційні і методичні основи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності .

Аналізуються теоретичні аспекти системи підготовки вчителів технологій та педагогічні умови навчання, виховання і творчого розвитку студентів у процесі творчої художньо-трудової діяльності. Пропонується зміст художньо-трудової підготовки та технологія формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій, які ґрунтуються на наукових засадах художньої і технологічної освіти, розроблені на інтегративній міждисциплінарній основі та передбачають реалізацію за кредитно-трансферною системою навчання.

Монографія розрахована на наукових працівників, викладачів педагогічних ВНЗ, учителів загальноосвітніх шкіл, магістрів та аспірантів, усіх, хто цікавиться проблемами художньо-трудової підготовки та формування творчої особистості майбутнього педагога.

ISBN 978-966-384-323-0

© Л.В.Оршанський, 2014
© РВВ ДДПУ, 2014

ВСТУП

У галузі вітчизняної освіти пошук нових орієнтирів найчастіше пов'язується з реалізацією особистісно орієнтованого підходу в навчанні та вихованні. Це зумовлено загальною гуманістичною спрямованістю соціальних змін, у рідчисті яких здійснюється модернізація системи вітчизняної освіти. Проте, стає очевидним, що орієнтація освіти лише на різнобічний і гармонійний розвиток людини, навчання відповідно до особистісних запитів не повною мірою відповідає вимогам сучасного суспільства. Освіта, передовсім професійна, визнаючи значущість і необхідність урахування інтересів особистості у процесі навчання, водночас не може ігнорувати й соціальних потреб, тому новий підхід має гармонійно враховувати як соціальні, так і особистісні запити.

Цим суспільним вимогам значною мірою відповідає ідея ключових компетенцій, яка сформувалася в зарубіжній соціальній теорії і практиці як один з найефективніших способів розв'язання суперечностей у розвитку освіти та суспільства, позначених у світовому співтоваристві як криза освіти. Зазначена ідея, висунута наприкінці ХХ ст. експертами Ради Європи, склала підґрунтя якісно нового, компетентнісного підходу в освіті, адекватного ціннісним орієнтирам і цільовим установкам постіндустріального суспільства. Офіційне визнання компетентнісного підходу як базового в освітній політиці відображено у нормативно-правових документах (Національній доктрині розвитку освіти, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейській освітній простір, Державних стандартах базової і повної загальної середньої освіти, Галузевих стандартах вищої освіти та ін.), які визначають загальну ідеологію модернізації вітчизняної освітньої галузі.

Водночас складно здійснити ефективну практичну реалізацію компетентнісного підходу в освіті, оминувши етап його ґрунтовного вивчення у філософському та психолого-педагогічному аспектах. Крім цього, очевидно, що застосування компетентнісного підходу в галузі педагогічної освіти, на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях матиме специфіку, без осмислення й урахування якої неможливе вироблення оптимальних організаційно-управлінських рішень, що забезпечуватимуть реальну модернізацію системи підготовки сучасного вчителя на основі компетентнісного підходу. У контексті дослідження, слід зазначити, що проблема використання компетентнісного підходу в процесі професійної підготовки педагогічних працівників не залишалася поза увагою вітчизняних і зарубіжних учених: С. Бертлетт [282], Н. Бібік [17], В. Бондар [22 – 24], А. Вербицький [37; 38], Д. Вос [44], М. Головань [53], І. Єрмаков [76 – 78],

Е. Зеєр [84], І. Зимня [89; 90], Г. Колман [283], В. Луговий [132], О. Овчарук [161], Дж. Равен [199], Н. Рейнолдс [286], І. Родигіна [204], Р. Сколлон [287], Л. Сохань [80], Ю. Татур [239], В. Шадріков [270] та ін. З іншого боку, до вивчення проблеми, присвяченій художньо-трудовій підготовці майбутніх учителів у галузі декоративно-ужиткового мистецтва, народних промислів і ремесел, зверталися Є. Антонович [6; 63], Н. Кардаш [104], М. Курач [123], Г. Мельник [138], Л. Оршанський [167], Г. Разумна [202], О. Пискун [183], Б. Прокопович [192], Л. Савка [206], Т. Сиротенко [218], В. Тименко [247], В. Титаренко [248], Р. Шмагало [278] та ін.

Разом з тим, аналіз літературних джерел показав, що на сьогоднішній день практично відсутні наукові дослідження, присвячені комплексному, системному розгляду процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел як цілісного педагогічного явища. Тому виникає *суперечність* між необхідністю широкого впровадження компетентнісного підходу в систему художньо-трудової підготовки вчителів освітньої галузі „Технології” та недостатньою розробленістю його науково-теоретичних і методичних засад. Розв’язання цієї суперечності вимагає дослідження таких основних аспектів проблемного поля: розгляду компетентнісного підходу як цілісного наукового феномену, з’ясування його сутнісних психолого-педагогічних ознак; виявлення структури професійної компетентності майбутнього учителя технологій з урахуванням специфіки його художньо-трудової підготовки; розробки структурно-функціональної моделі, змісту та технології навчання студентів народних художніх промислів і ремесел, спроектованих у логіці компетентнісного підходу.

У монографії з’ясовані сутнісні ознаки та розкрита структура професійної компетентності вчителя технологій, визначені педагогічні умови та розроблена структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності, обґрунтовані й апробовані зміст і технологія навчання народних художніх промислів і ремесел, спроектованих з урахуванням компетентнісного підходу до професійно-педагогічної підготовки студентів.

Монографія готувалася у межах науково-дослідної роботи на тему «Теоретичні та організаційно-методичні засади художньо-трудової підготовки майбутніх учителів», містить узагальнення, висновки і рекомендації, зроблені на основі науково-практичного досвіду професорсько-викладацького колективу кафедри методики трудового і професійного навчання та декоративно-

ужиткового мистецтва Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Теоретичні положення та результати можуть бути використані для подальших науково-педагогічних пошуків, при укладанні навчальних програм і методичних рекомендацій, написанні підручників та навчальних посібників з традиційних і сучасних видів художніх промислів і ремесел, розробці лекційних курсів та практичних занять, підготовці студентами курсових, дипломних і магістерських робіт, проведенні науково-методичних семінарів та практичних занять у системі підвищення кваліфікації вчителів технологій.

Розділ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

1.1. Сутнісно-логічний аналіз компетентності як психолого-педагогічної категорії

На початку XXI ст. у розвитку суспільства чітко окреслилися глибинні зміни, які ставлять нові вимоги до освіти, зумовлюють активний пошук напрямів її розвитку й удосконалення. Глобальна трансформація в розвитку людства на сучасному етапі пов'язана з переходом від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX ст. до постіндустріального. На відміну від індустріального суспільства, основним чинником розвитку якого виступало виробництво, постіндустріальне ґрунтується на науковому знанні технологічного характеру. Якщо індустріальне суспільство „вимірювалося” кількістю виготовленої продукції, то постіндустріальне визначається передовсім умінням виробляти та передавати інформацію. Саме тому його називають ще й інформаційним. У зв'язку з цим процеси створення і поширення знань, що здебільшого забезпечуються освітою, стають у такому суспільстві ключовими.

Ще одна відмінна риса сучасного етапу розвитку суспільства – його динамічність. Лавиноподібне збільшення соціокультурного досвіду й інформації, постійне відновлення і швидка зміна технологій ставлять людину перед необхідністю безупинно коригувати та доповнювати власний запас знань, підвищувати освітньо-професійний рівень, прилучатися до усього нового, що з'являється упродовж життя. Це зумовило необхідність зміни парадигми „освіта на все життя” новою – „освіта через усе життя” (*life-long education*), принципово змінивши її роль у суспільному й індивідуальному розвитку.

Таким чином, у сучасному постіндустріальному суспільстві кардинально змінюються роль і місце освіти, яка стає одним з найважливіших соціальних інститутів. Як наслідок, підвищуються вимоги з боку суспільства та держави до якості й ефективності освіти.

Постійний приріст обсягу інформації у сучасному суспільстві зумовлює необхідність вироблення оптимальних форм відбору та передачі знань суб'єктам соціальної дії відповідно до їхніх потреб. У контексті цієї проблематики здійснюється пошук форм і способів оптимізації навчального процесу завдяки технологізації та стандартизації освіти.

Технологізація освіти зумовлена тим, що нині в освітньому процесі задіяна велика кількість осіб, які в обмежений термін мають отримати значний обсяг різної інформації, що трансформується у теоретичні знання, а далі – у практичні вміння і навички. З іншого боку, педагоги постають перед необхідністю багаторазової взаємодії з учнями (студентами) у межах типологічних ситуацій, використовують повторювані операції, дії та процедури, дотримуються певної їх послідовності й алгоритму.

Стандартизація в освіті зумовлена низкою як суспільних потреб, так і безпосередньо потреб її розвитку. З цього приводу О. Субетто зазначає, що з позицій системогенетики й соціогенетики стандартизацією „є форма забезпечення соціальних, технічних, організаційних, культурних й інших потоків наступності у суспільстві, економіці, освіті, технології, культурі і т.ін.” [232, с. 15]. Б. Гершунський вважає, що стандартизація в освіті – це „черговий етап у пошуках дієздатного механізму надання освітньої діяльності чіткішої цільової спрямованості, підвищення відповідальності за результати праці всіх учасників освітнього процесу” [51, с. 269].

З іншого боку, хоча освітні стандарти стали реальністю освіти, поняття „стандарт” не користується популярністю серед педагогів, оскільки на перший погляд будь-яка стандартизація суперечить сутності творчої, нестандартної педагогічної діяльності. Це поняття здебільшого асоціюється зі зрівнялівкою в освіті, жорстким адміністративним стилем управління, централізацією й уніфікацією організаційного механізму, канонами і догмами авторитарної педагогіки та ін. Часто педагоги висловлюються про те, що стандарт і творчість узагалі, а педагогічна й поготів, несумісні, бо стандартизація в освіті призводить лише до механічної, формальної процедури оцінювання результатів освіти. На противагу цим думкам, відомий учений у галузі філософії освіти О. Субетто наголошує, що стандартизація не суперечить творчості, а лише упорядковує її, „відтинаючи” ті види, що не відповідають цілям освіти й інтересам особистості [231, с. 15].

Ученими виділяється низка загальних функцій, які встановлюють певні параметри освіти, тобто стандарт виступає засобом: а) осмислення цілей і змісту освіти на певному етапі; б) рефлексії суспільства щодо оновлених місця та ролі освіти; в) підтримки освітнього розмаїття й водночас упорядкування варіативної і диверсифікованої освітньої практики; г) об’єктивізації контролю за результатами й якістю освіти; д) прогностичного проектування національного освітнього продукту; е) підтримки загальноцивілізаційного рівня освіченості у світі та ін. [10, с. 19 – 20].

Це загалом дає підставу розглядати стандартизацію як процес, що передбачає: упорядкування її об'єктів; оптимізацію (раціоналізацію) їхніх параметрів (показників); нормування вимог до об'єктів стандартизації; регламентацію процедур і процесів, а також їх становлення, застосування, функціонування та розвиток; забезпечення взаємозамінності (типізацію, модуляризацію, уніфікацію), обмеження кількості типів – симпліфікацію [231, с. 14]. При цьому стандартизація виступає однією з форм взаємної адаптації суспільства й освіти, на необхідність якої ще в 60-х рр. ХХ ст. вказував Ф. Кумбс, підкреслюючи, що „без цього збільшуваний між ними розрив обов'язково зруйнує основу освіти, а в деяких країнах – фундамент самого суспільства” [10, с. 18].

На початку 80-х рр. ХХ ст. у світовій практиці проблеми освіти, поглиблюючи розрив між можливостями традиційної системи освіти та потребами суспільного розвитку, зумовили кризу освітньої галузі. Тоді була опублікована відома доповідь комісії США з вивчення проблем якості освіти, зміст якої полягав у такому: „Нація в небезпеці: необхідна термінова реформа освіти”. З того часу вчені намагалися виробити педагогічну доктрину, яка б вказала шлях виходу з цієї кризи. Подібних спроб було здійснено чимало, серед них – масштабний проект „Освіта світового класу”, розроблений педагогічною громадськістю штату Вірджинія [157].

Наприкінці ХХ ст. очевидним стало поглиблення кризи освітньої галузі, яка набула глобального характеру. Так, Заява міністрів освіти європейських країн, прийнята на 20-й Сесії постійної конференції у Кракові (2000), визначила низку чинників, які характеризують прояви кризи в освіті країн Європи. У документі, зокрема, йшлося: „Європейські держави стають суспільствами знання, де економіка функціонує в тісній залежності від постійних технологічних змін, і де ринок праці потребує від людей готовності та здатності до постійної перепідготовки” [101, с. 44]. Щоб уникнути кризи, міністри освіти європейських країн з-поміж необхідних заходів запропонували такі: „Сприяти отриманню кваліфікацій, визначених як щодо знань, так і методів, ключових компетенцій та здатності набуття нових умінь і навичок. ... Зміцнити роль професійної освіти та підготовки, створити умови для безперервної освіти і набуття нових кваліфікацій. Вжити конкретних заходів щодо усунення кордонів між різними рівнями формальної і неформальної освіти у перспективі навчання крізь усе життя” [110, с. 46].

Концептуальним підґрунтям цих заходів стала ідея ключових компетенцій, яка сформувалася у закордонній соціальній теорії і практиці як

один з найефективніших способів усунення суперечностей у розвитку освіти та суспільства. Запропонований європейцями набір ціннісних орієнтирів заклав основу вітчизняної освітньої політики, оскільки був суголосний ідеї гуманізації освіти, побудови демократичного суспільства і підписання Україною 19–20 травня 2005 р. Болонської декларації у м. Берген (Норвегія).

Нині ідея ключових компетенцій, висунута свого часу експертами Ради Європи, знаходить практичне застосування і розвиток у вітчизняній галузі освіти. Адже основні напрями модернізації освіти визначаються: об'єктивно – потребами суспільства і держави у громадянах, здатних зміцнювати державність у сучасних умовах світової глобалізації; суб'єктивно – потребами підростаючого покоління в одержанні якісної освіти, адекватної соціальним і економічним потребам особистості й умовам життя.

Концепція ключових компетенцій повною мірою відповідає цим напрямкам модернізації, оскільки компетенції можуть розглядатися як важливий етап конкретизації загальних цілей освіти, що дає підстави по-новому оцінити її якість. Саме тому компетентнісний підхід був покладений в основу стратегії модернізації вітчизняної освіти.

Порівняно з ідеєю реформування, що передбачає докорінне перетворення чинної освітньої політики, створення принципово нової системи, ідея модернізації освіти концептуально виражає необхідність гармонізації характеристик і якостей уже сформованої системи із сучасними вимогами за допомогою низки удосконалень. При цьому модернізація освіти передбачає її орієнтацію не лише на засвоєння учнями (студентами) визначеного обсягу знань, а й на формування особистості, розвиток пізнавальних і творчих здібностей, набуття ключових компетенцій.

Як вказується у Національній стратегії розвитку освіти на 2012 – 2021 рр., „формування та розвиток фахівця, соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу можливий за умови створення ефективної цілісної системи універсальних знань, умінь, навичок, а також досвіду самостійної діяльності й особистої відповідальності, тобто ключових компетенцій, які визначають сучасну якість змісту освіти” [151]. Звідси, основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованих працівників відповідного рівня і профілю, конкурентоздатних на ринку праці, компетентних і відповідальних, які вільно володіють своєю професією й орієнтовані на суміжні види діяльності, здатних до ефективної роботи з фаху на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Таким чином, компетентний підхід важливий для визначеності й унормування змісту освіти, що забезпечує усталену систему знань і компетентностей, потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на ринку праці, а ідея компетентнісно-орієнтованої освіти нині розглядається однією з найбільш адекватних відповідей на нове соціальне замовлення суспільства.

Практика реалізації компетентнісного підходу в освітній галузі вимагає глибокого й усебічного наукового вивчення усіх аспектів цього явища. При цьому слід зазначити, що розуміння компетентності як педагогічного феномену ускладнюється тим, що ця категорія була запозичена педагогікою з інших наук, у яких вона вже була достатньо глибоко осмислена й займає гідне місце. До категоріально-понятійного апарату педагогіки вона увійшла порівняно нещодавно як наслідок нових соціально-економічних процесів, тому не повною мірою співвідноситься із системою педагогічних, зокрема науково-дидактичних понять.

Водночас, у зв'язку з актуалізацією в освіті компетентнісного підходу, терміни „компетентність”, „компетенція”, „ключові компетенції” та ін. все частіше використовуються при обговоренні питань нової якості освіти. У науково-педагогічному середовищі завдяки численним і жвавим дискусіям здійснюється процес активного усвідомлення сутності та відбору ключових компетентностей і компетенцій, розробка способів їх формування й оцінювання тощо. Тому закономірно, що нині існує чимало тлумачень цих важливих для професійної підготовки понять.

Як зазначено вище, поняття „компетенція” й „компетентність” з'явилися і донині активно використовуються в інших галузях наукових знань, передовсім у теорії управління та професійній психології, а також сфері організації праці і професійної діяльності. Саме на основі цих підходів склалися традиційні загальновідомі та загальноприйняті значення цих термінів.

Важливо підкреслити, що, згідно з академічним словником української мови, слова „компетентність” і „компетенція” не є синонімами. Слово „компетенція” (від лат. *competo* – спільно досягаю, домагаюся; відповідаю, підходжу) має два значення: „добра обізнаність із чим-небудь” та „коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи”, натомість *компетентність* – це „володіння компетенцією” в обох значеннях слова [29; 223; 235]. Спеціальні словники дають конкретніші визначення цих понять. Зокрема, у Великому економічному словнику компетенція тлумачиться як „сукупність повноважень, які має в розпорядженні який-небудь орган або посадовець; визначена Конституцією, законами, статутами і виданими на основі й

у виконання їх актами державного управління” [21], а компетентність – як „володіння компетенцією” [56], тобто цими повноваженнями.

Інше значення слова „компетентність” сформувалося й отримало широке розповсюдження у зв’язку з розвитком теорій організації праці й управління. В одному зі словників це значення розкривається так: „Компетентність – глибоке, досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення намічених цілей, а також відповідних умінь і навичок; сукупність знань, що дають можливість судити про що-небудь зі знанням справи; риса особистості службовця, менеджера, фахівця, що полягає у здатності правильно оцінювати ситуацію, яка склалася, і приймати у зв’язку з цим потрібне рішення, що допомагає досягти практичного або іншого значущого результату” [82, с. 90]. При цьому підкреслюється, що компетентність – це не тільки і не стільки наявність та значний обсяг засвоєних знань і досвіду, скільки уміння їх актуалізувати в потрібний час і використати у процесі реалізації службових повноважень. У цьому значенні компетентність виступає як характеристика людини, особи, професіонала, причому вона є інтегральною характеристикою власних можливостей посадовця, його здатності до ефективної реалізації у практичній діяльності професійних знань і досвіду [56].

Загалом, порівняльний аналіз тлумачень цих термінів показує, що у традиційному розумінні (причому незалежно від конкретного значення) поняття „компетенція” характеризує явища, які зовнішні стосовно суб’єкта та виступають для нього об’єктом набуття знань, повноважень тощо, натомість компетентність – це характеристика, внутрішня якість суб’єкта, що сформувалася у результаті оволодіння компетенцією.

Компетентність як характеристика фахівця й особистісна здатність до ефективної професійної діяльності склала підґрунтя компетентнісного підходу в освіті. Підкреслюючи складний, інтегральний характер такої компетентності, у зарубіжних моделях управління виділяють її три рівні: 1) інтеграційна компетентність – здатність до інтеграції знань, умінь і навичок та їх використання в умовах зовнішнього швидкозмінного середовища; 2) соціально-психологічна компетентність – знання й уміння у галузі сприйняття, розуміння поведінки людей, мотивації їх діяльності, високий рівень емпатичності та комунікативної культури; 3) компетентність у конкретних сферах управлінської діяльності – ухваленні рішень, зборі інформації, методах роботи з людьми і т.ін. [230].

У психологічному аспекті компетентність визначається як міра розуміння навколишнього світу й адекватність взаємодії з ним (D. Priner) або більш інструментально як сукупність знань, умінь і навичок, що дають змогу успішно

виконувати діяльність (M. Permuter, L. Nyduist), або володіння методами впливу людини на середовище і на себе (R. Ullrich) [52, с. 176 – 177].

З позиції нової соціально-освітньої парадигми це поняття отримало подальший розвиток. Зокрема, перший аспект його розвитку був пов'язаний з розширенням спектру складових компетентності за рахунок включення до числа важливих для суб'єкта професійної діяльності додаткових сфер компетенції. Один із основоположників компетентнісного підходу, відомий британський психолог Дж. Равен, так пояснює необхідність цього: „Коли ми порівнювали більш або менш компетентних фермерів, учителів, водіїв, ковалів, менеджерів й армійських офіцерів, в кожному випадку саме політична (з маленької букви) поведінка, яку демонстрували успішні у своїй справі люди, виявлялася найважливішою. Навпаки, основним джерелом некомпетентної професійної поведінки у сучасному суспільстві є нездатність та небажання людей робити будь-що стосовно низки соціальних, організаційних і політичних обмежень, які перебувають за межами їхніх прямих службових обов'язків, тоді як саме вони головним чином і визначають, що людина може робити усередині цих меж” [199, с. 128].

Далі Дж. Равен стверджує, що складові компетентності розвиватимуться й проявлятимуться лише у процесі виконання цікавої для людини діяльності. Ефективна діяльність – результат декількох чинників – значно більше залежить від низки самостійних і взаємозамінних компетентностей, які охоплюють широкий спектр ситуацій у процесі руху до мети, ніж від рівня окремої компетентності або здатності, що проявляються у конкретній ситуації. Слід оцінювати повний набір компетентностей, що розкриваються індивідами в різних ситуаціях упродовж тривалого часу, який витрачається на досягнення особисто-значущих цілей, а не рівень якої-небудь окремої здатності. При цьому конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, безпосередньо впливає на формування у нього цінності та на можливість розвитку й оволодіння новими компетентностями [199, с. 132].

Саме усвідомлення розмаїття сфер компетенції, якими важливо оволодіти людині для того, щоб її професійна діяльність була ефективною, актуалізувало проблему визначення кола цих компетенцій, а також виділення з-поміж них *ключових, базових*, найбільш універсальних за своїм характером.

Нині у зарубіжній науці існують різні класифікації ключових компетенцій. Так, директор Департаменту освіти, культури і спорту Ради Європи М. Стобарт виокремив п'ять таких груп [110, с. 49]: 1) політичні і соціальні (наприклад, здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному ухваленні рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні та поліпшенні демократичних інститутів тощо); 2) компетенції, що стосуються життя в

полікультурному суспільстві (наприклад, розуміння відмінностей, повага один до одного, здатність жити разом з людьми інших культур, мов, релігій тощо); 3) компетенції, що стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням (наприклад, знання декількох мов); 4) компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства (наприклад, володіння новими технологіями, розуміння способів їх використання, здатність критичного ставлення до поширюваної електронними каналами інформації та реклами); 5) здатність навчатися упродовж життя як основа безперервної підготовки у професійному сенсі, а також в особистому і громадському житті.

Остання компетенція має особливу значущість, тому деякі дослідники називають її системною. Саме нестача необхідної системної компетенції та здатності управління знаннями відповідно до потреб, вважає Х.Й. Серве, найчастіше приводить людей до того, що „вони потрапляють в ситуації, коли здатність витримувати навантаження як фізичного, так і психічного плану досягає межі. Люди не справляються з потоком інформації та кількістю знань як усередині, так і поза ситуацією, яка вимагає швидких рішень і дій; не можуть подолати труднощі, тому збільшується кількість помилок” [159, с. 249].

Інший аспект розвитку понять компетенції та компетентності пов'язаний з усвідомленням необхідності і важливості реалізації компетентнісного підходу у галузі освіти, починаючи з її допрофесійного рівня. Інакше кажучи, хоча ці поняття характеризують людину в контексті її професійної діяльності, формування ключових компетенцій потрібно розпочинати в умовах загальної, шкільної освіти. Крім того, існують компетенції, актуальні для людини і за межами професійної сфери, – в її соціальному функціонуванні. Причому важливо підкреслити, що цей аспект актуалізується саме в сучасному, надзвичайно складно влаштованому, глобалізованому суспільстві.

У вітчизняній педагогіці поняття компетентності уперше було використане як освітня категорія в другій половині 70-х рр. ХХ ст. у дослідженнях співробітників Академії педагогічних наук СРСР, присвячених визначенню рівнів професійної компетентності директорів різних типів навчальних закладів. При цьому рівень професійної компетентності розумівся у традиційно вузькому сенсі – як певна міра сформованості професійних знань, умінь і певних якостей особистості, необхідних для виконання роботи та самореалізації в ній [57, с. 40].

На початку 80-х рр. ХХ ст. Є. Тонконога та В. Кричевський, розглядаючи особистісні професійно значущі якості директора загальноосвітньої школи, виділили компетентність разом з такими групами якостей, як моральні, організаційно-педагогічні, управлінські, комунікативні та ін. Власне компетентність передбачала

наявність у керівника широкого загального світогляду та культури, професійних знань педагогіки, психології, теорії управління, наукових засад управління школою; здатність розвивати свої знання з практики, методів соціологічного, психолого-педагогічного, школознавчого дослідження; володіння усім необхідним комплексом педагогічних й управлінських умінь [249, с. 12]. Тобто, компетентність визначалася наявністю професійних знань й умінь, а також здатністю застосовувати і розвивати їх у процесі практичної діяльності.

У 90-х рр. ХХ ст. пошук шляхів зближення цілей, змісту і результатів освітньої діяльності з потребами суспільного розвитку зумовив активізацію інтересу педагогів-дослідників до проблем компетентності та ключових компетенцій. Певну роль у цьому, безумовно, відіграв вплив зарубіжного досвіду щодо осмислення та практичної реалізації в освіті компетентнісного підходу. Однак при цьому актуалізувалося прагнення вітчизняних учених адаптувати компетентнісний підхід до умов розвитку та специфіки потреб української освітньої галузі.

До проблематики компетентнісно-орієнтованої освіти зверталися чимало учених-педагогів і психологів, які у своїх працях розглядали різні аспекти компетентнісного підходу в загальній і професійній освіті. Вивчення стану дослідженості проблеми свідчить, що цей аспект ґрунтовно представлено у працях: М. Голованя [53], С. Гончаренка, І. Гушлевської [59], О. Субетто [230], І. Чемерис [267] та ін. (визначення етимології понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентний підхід” тощо); Е. Зеєра [84], І. Зимньої [89; 90; 91; 228], І. Зязюна [95], Є. Огарьова [162], О. Пехоти [182], Ю. Татура [238; 239], В. Шадрикова [270], С. Шишова [275] та ін. (виокремлення ключових компетенцій, їх реалізація в освітніх стандартах і системах оцінювання якості навчальних досягнень, можливості використання компетенцій як дидактичних одиниць тощо); О. Овчарук [116; 161], О. Пометун [188], О. Локшиної [143] (порівняльна характеристика механізмів розроблення та впровадження компетентнісного підходу в зарубіжних країнах тощо); Н. Бібик [17], І. Єрмакова [76 – 78], С. Трубачова [251], Л. Паращенко [172] (шляхи упровадження компетентнісного підходу в освітньому процесі); Л. Дибкової [68], Г. Зеленіна [86], А. Земби [87], Н. Мурованої [144], В. Петрук [181], Л. Шовкун [279] (технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців) та ін.

Однак слід підкреслити, що більшість психолого-педагогічних досліджень у галузі компетентнісно-орієнтованої професійної освіти пов'язана з проблемами підготовки педагогічних кадрів. У цих наукових працях висвітлені питання формування професійної компетентності в учителів іноземної мови (В. Баркасі [11], В. Калінін [100], Г. Мельниченко [139], І. Халимон [258], С. Цимбал [262]),

географії (В. Саюк [209]), інформатики (М. Бирка [16], К. Осадча [168], Я. Сікора [219]), математики (О. Пеньковець [180]), географії (М. Елькін [74]), історії (Н. Лалак [125]), музики (Н. Мурована [144], І. Полубоярина [186]), трудового навчання (Н. Гусак [58]) та ін. Зазначені дослідження свідчать не лише про жвавий науковий інтерес учених до проблем компетентнісно-орієнтованої освіти, а й достатньо широке впровадження компетентнісного підходу в практику вітчизняної педагогічної освіти.

Водночас аналіз педагогічних праць з цієї проблематики засвідчує, що єдиних підходів до розуміння педагогічної сутності понять „компетентність” і „компетенція” досі ще не вироблено, однак ретельний науково-дослідницький пошук дає змогу здійснити морфологічний аналіз цих особистісних феноменів. Так, у працях учених виділені різні аспекти і складові компетентності, які допомагають об’ємніше та детальніше осмислити це явище з педагогічних позицій. Отже, під компетентністю вчені розуміють:

1) поєднання відповідних знань і здібностей, що дають підставу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній (А. Хуторський [260]);

2) загальну здатність (уміння) діяти на основі знань, досвіду, цінностей, нахилів, набутих завдяки навчанням (С. Шишов [276]);

3) існування знань й умінь у вигляді соціальних практик (Т. Іванова [96]);

4) здатність до здійснення практичних дій, які вимагають наявності понятійної системи, розуміння, відповідного типу мислення, що допомагає оперативно розв’язувати актуальні проблеми і завдання (А. Каспржак [105]);

5) здатність застосовувати універсальні методи діяльності, засновані на наукових ідеях і принципах, для використання системи знань (відомостей, понять, правил і норм, теорій та концепцій), отриманих з оригінальних джерел наукової інформації та у результаті власної науково-дослідницької діяльності з метою теоретичного обґрунтування багатокритеріального вибору розв’язку (І. Чемерис [267]);

6) індивідуальну здатність людини, звільнену від того контексту, в якому вона виникла, та проявляється у момент зміни умов і перенесення цієї здатності в інші умови (І. Родигіна [204]);

7) ключову здатність людини, що діє ефективно, досліджувати ситуацію, в якій вона перебуває, вибудовувати комунікації з іншими людьми, ухвалювати рішення, організувати індивідуальну та колективну соціальну дію з метою виконання прийнятих рішень, освоювати нові способи діяльності (М. Головань [53]);

8) міру актуалізації компетенцій у процесі їх розвитку, пов'язану з самоактуалізацією особистості у відповідних видах діяльності (О. Субетто [230]).

Нам також імпонує погляд І. Зязюна, який вважає компетентність першоосновою професійності, а на перше місце ставить комплексність знань, зокрема вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати сутність явищ, обирати засоби взаємодії [94]. В. Луговий у статті „Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс” визначає компетентність як особисті якості, а компетенцію – як здатність особи до певного виду діяльності [132, с. 10]. Оригінальною вважаємо думку К. Кіна, який порівняв компетентність з пальцями на руці (рецептори, знання, вміння, навички та цінності), які координуються долонею та контролюються нервовою системою, що управляє рукою загалом [285].

Таким чином, компетентність можна розглядати як здатність, готовність, можливість й водночас результат певних дій. Інакше кажучи, компетентність – категорія операційно-діяльнісна, яка проявляється у процесі професійної, соціальної та інших видів діяльності суб'єкта, спрямованих на розв'язання поставлених завдань. У найзагальнішому вигляді компетентність можна охарактеризувати як певний рівень сформованості окремих навичок і професійного досвіду взаємодії з навколишніми об'єктами та суб'єктами, потрібний індивідові для успішного функціонування у суспільстві загалом та професійній галузі зокрема.

Це, на думку І. Єрмакова, дає підставу розглядати компетентність як організацію суб'єктом власних й інших ресурсів для досягнення певної мети. Відповідно, *формування компетентності* передбачає формування ресурсів суб'єкта, які поділяються на *внутрішні* – знання, уміння і навички (загальні, прикладні, предметні, надпредметні, складні – організаційні, інтелектуальні, комунікативні тощо), цінності, мотиви, психологічні особливості; *зовнішні* – забезпечують реалізацію внутрішніх ресурсів у різних ситуаціях й обставинах життєдіяльності [78, с. 40]. При цьому автор вважає, що компетентність є результатом освіти, який можна реалізувати в різних предметних галузях, тобто ця категорія універсальна й надпредметна.

Уточнюючи та доповнюючи це визначення, В. Петрук компетентність розглядає як здатність людини до організації внутрішніх (знання, уміння та навички, ціннісні орієнтації, психологічні особливості тощо) і зовнішніх (матеріально-технічні; соціальні) ресурсів, спрямованих на розв'язання поставленої проблеми [181].

З психологічних позицій Г. Зеленін підкреслює, що компетентність – це характеристика конкретної людини-фахівця, а саме: індивідуальна характеристика міри його відповідності вимогам професії. Він підкреслює, що нині компетентність частіше визначають як поєднання психічних якостей, психічний стан, що допомагає діяти самостійно та відповідально (дієва компетентність), як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції. Судити про наявність у людини компетентності ним пропонується, зважаючи на характер результату її праці. „Кожен працівник компетентний настільки, наскільки виконувана ним робота відповідає вимогам, що ставляться до кінцевого результату цієї професійної діяльності. Неправомірно говорити про компетентність не за результатом, а за тим, що вкладає в його досягнення людина, наприклад, старання. Не можна звести компетентність і до освіченості” [86, с. 8]. Н. Глуханюк визначає компетентність як важливе інтеграційне новоутворення психіки, яке розвивається у процесі професіоналізації суб’єкта, тобто виникає під час освоєння ним функцій професійної діяльності [52, с. 177].

На думку О. Бондарчук, компетентність зумовлює принципово нову якість професійної підготовки. Вона наводить приклад з досвіду прийому на роботу співробітників американськими фірмами, коли претенденту можуть відмовити в отриманні місця лише тому, що його компетентність вища за рівень, потрібний для цієї вакансії. Специфіку компетентності О. Бондарчук убачає у тому, що: 1) знання компетентної людини оперативні і мобільні, вони постійно оновлюються; 2) компетентність містить як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти; необхідно не лише усвідомлювати сутність проблеми, а й уміти розв’язувати її практично, причому оптимальним способом, тобто гнучкість методу – обов’язкова характеристика компетентності; 3) компетентність передбачає вміння обирати оптимальне рішення, аргументувати вибір, відкидати неефективні шляхи, тобто володіти критичністю мислення [26, с. 67]. С. Цимбал до сутнісних ознак компетентності відносить: 1) діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними уміннями, навичками і знаннями в конкретних галузях; 2) уміння здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації [262, с. 11].

Показово, що в окремих працях поняття „компетентність” трактується, наприклад, як синонім професіоналізму або одна з його складових. Так, О. Новіков розглядає поняття „компетентність” як альтернативне поняттю „професіоналізм” і відзначає, що нині при оцінці ділових якостей людини взамін останнього поняття використовують „компетентність”. Перше поняття, на його думку,

суголосне технологічній підготовці, натомість до другого входить зміст надпрофесійного характеру, компоненти якого називає „базисними кваліфікаціями”. Це такі якості особистості, як самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, готовність постійно оновлювати знання, гнучкість розуму, здатність до системного й економічного мислення, уміння вести діалог, співпрацювати в колективі, спілкуватися з колегами та ін. Крім цього, компетентність сучасної людини також передбачає знання іноземних мов, комп’ютера, маркетингу, захисту інтелектуальної власності, екології тощо [156].

Відомий психолог А. Маркова вважає, що компетентність конкретної людини вужча, ніж її професіоналізм: „Людина може бути професіоналом в цілому в своїй галузі, однак не бути компетентною у розв’язанні певних професійних питань” [135, с. 34]. На думку Н. Кузьміної, компетентність є складовою професіоналізму, при цьому вона зумовлює його, співвідносячись з ним як категорія можливості та дійсності. Щоб компетентність як потенційна можливість людини сприяла ефективній професійній діяльності, потрібні певні об’єктивні умови, відповідна мотивація, вольові зусилля й актуалізація отриманих знань. Вона також відзначає, що компетентність – зовсім „не стабільний атрибут людини, а навпаки, це надзвичайно динамічна освіта, що є результатом ділового вдосконалення, безперервного процесу розвитку професіоналізму” [122, с. 72].

В інтерпретації І. Зязюна, компетентність суголосна поняттям „культура професійної діяльності” і навіть „професійні цінності та стереотипи” [94]. І хоча з-поміж різних визначень компетентності можна знайти найпростіше: „знання, досвід у тій чи іншій галузі”, найчастіше під цим терміном розуміють складну інтегровану якість особистості, що уможливорює здійснення певної професійної діяльності. Причому йдеться не про окремі знання або уміння і навіть не про сукупність окремих процедур діяльності, а про властивість, що дає людині можливість здійснювати діяльність загалом.

Досліджуючи співвідношення компетентності та кваліфікації, Е. Зеєр розглядає кваліфікацію як складову компетентності, яка, окрім цього, містить інтереси особистості, що об’єднують знання й уміння, індивідуальні здібності, ставлення до праці і соціального оточення [84].

Спираючись на вищенаведені тлумачення компетентності, у дослідженні нами сформульовано таке узагальнене визначення: **компетентність** – це інтегральна професійно-особистісна характеристика людини, що визначає її готовність та здатність виконувати професійні функції відповідно з прийнятими у соціумі нормами і стандартами. Здебільшого цей термін застосовується до суб’єктів певного соціально-професійного статусу,

характеризуючи міру відповідності їхніх знань й умінь реальному рівню складності виконуваних завдань і розв'язуваних проблем.

Узагальнюючи різні погляди, виокремимо низку *ознак*, що характеризують компетентність як цілісне особистісне утворення:

– оперативність та мобільність знань, здатність застосовувати й інтегрувати їх у конкретній ситуації з урахуванням різних її аспектів;

– здатність та готовність приймати рішення, вибираючи при цьому найоптимальніший у конкретній ситуації варіант;

– здатність до організації соціальної дії та залучення всіх необхідних для цього ресурсів;

– комунікативні уміння, що дають змогу цілеспрямовано й усвідомлено здійснювати взаємодію з іншими людьми у межах діяльності;

– наявність певних ціннісних орієнтації, світоглядної позиції, загальної й етичної культури, мотивів діяльності;

– здатність до розвитку власного творчого потенціалу, освоєння нових способів дії.

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі останніх років часто використовуються поняття „ключові компетенції”, „ключові компетентності” та „ключові кваліфікації”. Як зазначалося вище, педагогічно-дослідники інколи тлумачать слова „компетенція” та „компетентність” як синоніми. З іншого боку, зазначені поняття найчастіше використовуються у контексті проблеми визначення ключових компетенцій та компетентностей. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, затвердженому Постановою Кабінету міністрів України за № 1392 від 23.11.2011 р., зазначається, що „ключова компетентність – спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів”, натомість „ключова компетенція – певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати у сфері діяльності людини” [65].

Ключові компетенції, на думку багатьох авторів [9; 53; 90; 110; 132; 226; 230; 260; 267; 276 та ін.], становлять сукупність міжкультурних і міжгалузевих знань, умінь та здібностей, необхідних для адаптації і продуктивної діяльності людини у різних професійних середовищах. Саме ключові компетенції зумовлюють відбір знань (зміст освіти), що відрізняє компетентнісний підхід від традиційного, в основі якого лежить уявлення про те, що зміст освіти – це „педагогічно адаптований соціальний досвід людства, ізоморфний, тобто тотожний за структурою ... людській

культури у всій її структурній повноті” [120]. Узагальнюючи різні детермінації, під **ключовими компетенціями** розуміємо коло питань, знань, практичних відомостей і способів діяльності, які стосуються різних актуально і перспективно значущих сфер життєдіяльності людини у суспільстві, й оволодіння якими забезпечує, з одного боку, її успішне особистісне та соціальне функціонування, а з іншого – задоволення суспільних потреб у людських ресурсах визначеної якості.

Вітчизняні вчені-педагоги, на основі рекомендацій Міжнародної організації праці, класифікували ключові компетенції за сферами діяльності на: *соціальні* (здатність узяти на себе відповідальність, приймати рішення та брати участь у їх реалізації, толерантність, прояв суголосності особистих інтересів з потребами виробництва та суспільства); *комунікативні* (володіння технологіями усного і писемного спілкування на різних мовах, у т.ч. комп’ютерного програмування, уміння користуватися глобальною мережею Internet); *інформаційні* (оволодіння інформаційним ресурсом, інформаційними технологіями, критичне ставлення до отриманої електронної інформації); *спеціальні* (підготовленість до самостійного, творчого виконання професійних функцій, об’єктивної самооцінки та результатів своєї праці); *когнітивні* (готовність до постійного підвищення власного освітньо-кваліфікаційного рівня, потреба в актуалізації та реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння, прагнення до саморозвитку, постійного підвищення рівня професійної компетентності).

Аналіз літературних джерел уможливив з’ясувати, що науковцями пропонуються різні тлумачення дефініції „ключова компетентність”. Так, на їхню думку, ключові компетентності – це: найвагоміші, найбільш інтегровані компетентності (О. Овчарук [116, с. 8]); компетентності, що належать до загального (метапредметного) змісту освіти (А. Хуторський [261, с. 63]); визначальні компетентності, які відповідають необмеженим умовам реалізації, занадто специфічні, проте певною мірою універсальні (С. Шишов [276, с. 30]); об’єктивна категорія, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати у широкій сфері діяльності людини (О. Пошетун [116, с. 67]).

На основі врахування різних поглядів науковців та в контексті дослідження під **ключовими компетентностями** розуміємо системну сукупність суспільно визнаних знань, умінь, навичок, цінностей, які є результатом засвоєння суб’єктом метапредметного змісту освіти, мають надпредметний та міждисциплінарний характер і застосовуються у різних сферах життєдіяльності.

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти представлені такі ключові компетентності, як: уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною й іноземними мовами, математична та базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька та здоров'язбережувальна [65]. Такий підхід до визначення ключових компетенцій і компетентностей відповідає досвіду тих країн, у яких в останні десятиліття відбулася переорієнтація парадигми розвитку освіти на основі компетентнісного підходу. Водночас зазначений підхід також відповідає традиційним цінностям вітчизняної системи освіти, зокрема орієнтації на розуміння наукової картини світу, духовність, соціальну активність та ін.

Класифікація, яка склалася у процесі науково-практичної діяльності вітчизняних педагогів (Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачова), є найбільш прийнятною для української системи освіти, у тому числі професійної, та містить такі ключові компетентності: когнітивну, загальнокультурну, соціальну, інформаційно-комунікативну, громадянську, здоров'язбережувальну, підприємницьку [116].

З'ясовано, що ключові компетентності характеризуються такими *ознаками*: 1) багатофункціональністю – оволодіння ними допомагає долати різні проблеми у повсякденному, професійному і соціальному житті, досягати різних важливих цілей та розв'язувати складні завдання у різних ситуаціях; 2) надпредметністю і міждисциплінарністю – застосовуються у різних сферах діяльності (навчальній, професійній, соціальній, побутовій тощо); 3) розвитком інтелекту – абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо; 4) багатовимірністю – включають різні розумові процеси й інтелектуальні уміння (аналітичні, критичні, комунікативні та ін.), „ноу-хау”, а також здоровий глузд.

Нині ключові компетентності фахівця закріплені у Державних галузевих освітніх стандартах разом з іншими основними дидактичними одиницями, тому виділяти їх слід, виходячи з майбутнього характеру діяльності. Під характером діяльності Є. Хриков розуміє відношення між основними об'єктами професійної діяльності: „людина – людина”, „людина – машина”, „людина – теоретичні знання” і т.ін. Він зазначає, якщо соціально зумовлені вимоги до рівня підготовки фахівця називаються компетенцією, то рівень відповідності цим вимогам доцільно визначати як компетентність [259].

У зарубіжній педагогіці також широко використовується термін „ключова кваліфікація”, який, маючи самостійне значення, не пов'язаний з

певною професією. У вітчизняній професійній педагогіці традиційне розуміння кваліфікації істотно збагачується. Вона визначається як сукупність соціальних і професійно-кваліфікаційних вимог, що ставляться до соціальних і професійних здібностей людини [12, с. 112].

У західноєвропейських країнах склад ключових кваліфікацій фахівців визначався на основі опитувань менеджерів, підприємців, керівників і висококваліфікованих працівників різних спеціальностей. Після цього розроблялися й експериментально перевірялися методи формування ключових кваліфікацій у студентів, а також засоби для визначення рівня їх сформованості, що стало основою складання каталогів ключових кваліфікацій. Під **ключовою кваліфікацією** розуміється комплекс психологічних якостей, здібностей, знань, умінь і навичок фахівця, які забезпечують можливості ефективного виконання ним однієї або декількох професійних функцій [164, с. 48].

Ключові кваліфікації прийнято поділяти на три групи [160]:

1) *вузькопрофесійні* – ототожнюються зі спеціальними знаннями, вміннями, навичками, комплексами професійно важливих якостей та професійно значущих психофізіологічних властивостей; такі професійні характеристики діють у межах однієї професії або спеціальності, безпосередньо пов'язані з професійними функціями, обслуговують операційний бік діяльності і дуже швидко застарівають, бо залежать темпів науково-технічного прогресу та соціально-економічних змін у професійній діяльності;

2) *поліпрофесійні* – актуальні для групи професій або спеціальностей; допомагають фахівцям діяти у професійному середовищі більш ефективно, працювати з більшою віддачею, забезпечують якість і надійність праці в межах споріднених професій; згідно з класифікацією професій Є. Клімова [109], ці ключові кваліфікації охоплюють цілі групи професій: „людина – людина”, „людина – техніка”, „людина – жива природа”, „людина – знакова система”, „людина – художній образ”, „людина – ринок”; такі ключові кваліфікації мають тривалий період старіння та залишаються актуальними упродовж певного часу;

3) *екстрафункціональні* – не зв'язані з конкретними професійними функціями та використовуються у будь-якому професійному середовищі; такі кваліфікації найчастіше спрямовують професійну діяльність, забезпечують фахівців адекватною інформацією про себе та зовнішній світ, допомагають орієнтуватися у системі професійної праці; це інваріантні вимоги до професіонала з боку суспільства, технічного прогресу, соціально-економічних

умов і, зокрема, професійного середовища; вони не надто швидко застарівають у ході науково-технічного прогресу, змін умов праці, дії соціальних чинників.

Залежно від функціональної приналежності ключові кваліфікації класифікують на такі групи: 1) *загальнопрофесійні* (професійно-практичні знання й уміння для широкого кола професій, загальноосвітні знання й уміння широкого профілю); 2) *когнітивні* (здатність до самостійного мислення і навчання, аналізу, синтезу, перенесення знань й умінь з одного виду професійної діяльності на іншій, оцінювання, критичне мислення, творчі здібності); 3) *психомоторні* (загальні психомоторні уміння: координаційні, швидкість реакції, концентрація уваги та ін.); 4) *персональні* (самостійність, відповідальність, упевненість у власних силах, оптимізм та ін.); 5) *соціальні здібності* (здатності, орієнтовані на групову поведінку). Важливе місце у професійній підготовці відводиться персональній та соціальній ключовим кваліфікаціям.

Взаємозв'язок розглянутих ключових компетентностей, компетенцій та кваліфікацій представлений на рис. 1.1. Цей взаємозв'язок, зрозуміло, не можна розглядати досконалим та вичерпним, однак він може бути прийнятий як робочий.

1.2. Структура професійної компетентності вчителя технологій

На завершення підкреслимо, що донині у середовищі вчених-педагогів ведуться палкі дискусії щодо тлумачення термінів „компетенція”, „компетентність” і „кваліфікація”, а також їх сутності, змісту, взаємозв'язку, шляхів формування тощо. Це пояснюється тим, що вищезазначені поняття поки що недостатньо чітко позиціонуються у наявній системі педагогічної термінології. Водночас очевидно є необхідність їх розробки з огляду на підвищення вимог, що ставляться до кваліфікації сучасного фахівця, зокрема вчителя технологій.

Аналіз науково-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень [11; 16; 58; 74; 100; 125; 139; 144; 168; 180; 186; 209; 219; 258; 262 та ін.] показує, що при вивченні проблеми підготовки педагогічних кадрів учені все частіше звертаються до поняття „професійна компетентність”.

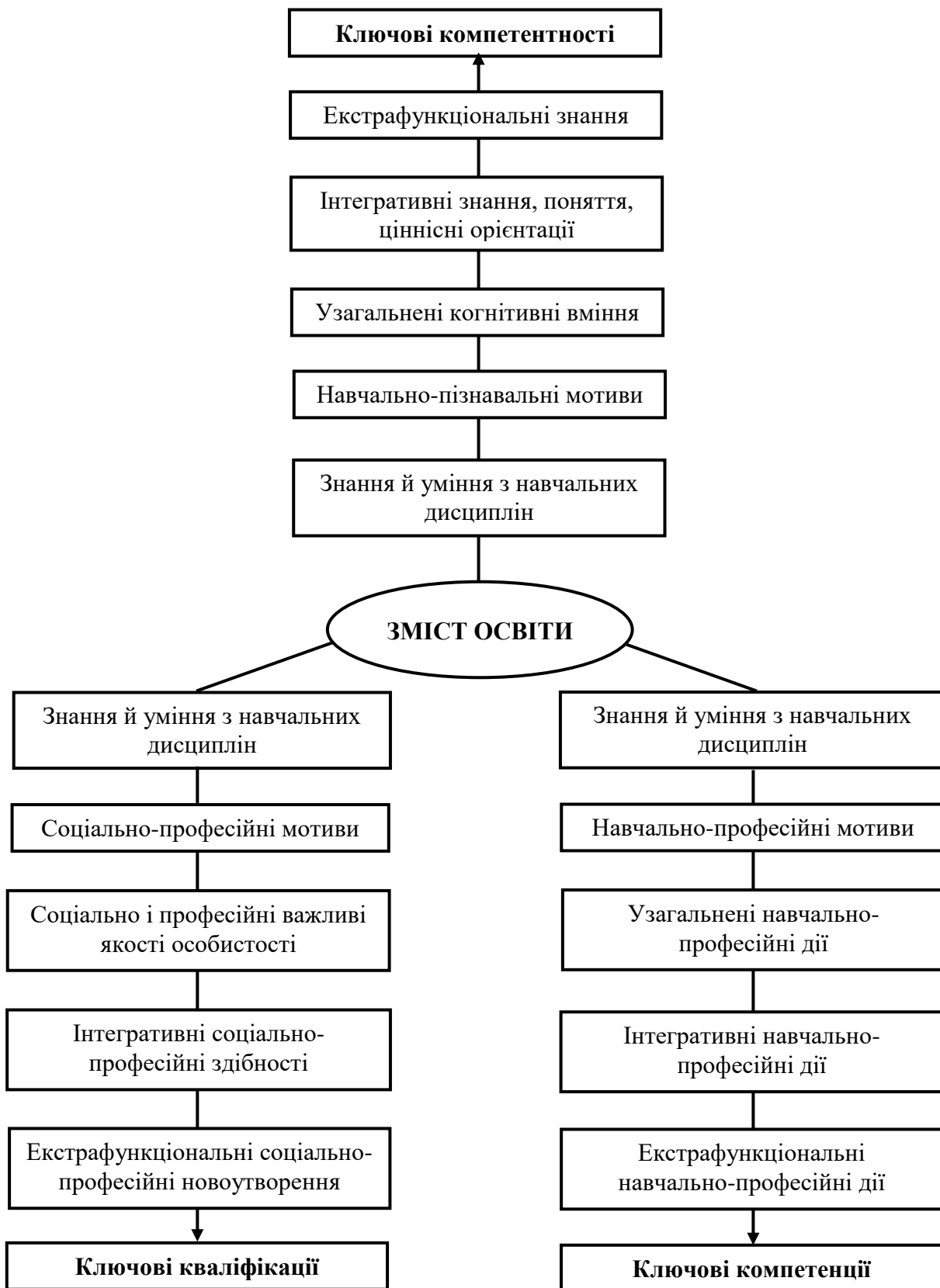


Рис. 1.1. Взаємозв'язок ключових компетентностей, компетенцій та кваліфікацій

Як зазначає А. Маркова [135], професії – це історично зумовлені та необхідні суспільству форми діяльності, для виконання яких людина повинна володіти сумою знань і навичок, мати відповідні здібності та професійно важливі якості. У цьому сенсі педагогіка вивчає носія педагогічної професії як цілісну особистість з розвиненими професійно-педагогічними якостями, які є головними чинниками успішності здійснюваної діяльності в умовах навчального закладу.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі розгляд компетентності, що характеризує не лише професійні, а й „допрофесійні” та „надпрофесійні” якості особистості, зумовив уведення до наукового обігу терміна „професійна компетентність”. Вона використовується у двох основних сенсах:

1) професійна компетентність у вузькому розумінні розглядається як характеристика сукупності якостей особистості, значущих безпосередньо для здійснення трудових функцій у межах вимог кваліфікації; з цих позицій професійна компетентність передбачає оволодіння професійною компетенцією, яка є основою професійних якостей особистості; при такому підході професійна компетентність і, відповідно, компетенція розміщуються поруч з іншими важливими для працівника компетентностями (компетенціями) – соціальною, громадянською, загальнокультурною, інформаційно-комунікаційною тощо;

2) професійна компетентність у широкому сенсі тлумачиться як синонім слова „компетентність” у її співвіднесенні з професійною діяльністю; у цьому випадку вона зорієнтована на увесь спектр професійних і надпрофесійних компетенцій, значущих для ефективного здійснення цієї діяльності; у межах цього підходу професійна компетентність відкривається як багатокomпонентне явище, яке має у структурі низку складових [259].

На думку К. Віаніс-Трофименко, професійна компетентність фахівця визначається не лише професійними базовими (науковими) знаннями й уміннями, а й ціннісними орієнтаціями, мотивами діяльності, розумінням себе і навколишнього світу, стилем взаємовідносин з колегами, його загальною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу. Автор відзначає, що більшість науковців розуміють професійну компетентність як багатофакторне явище, що містить ціннісні орієнтації, стиль спілкування з людьми, етичну та мовну культуру тощо [40]. П. Васюченко основними характеристиками професійної компетентності вважає мотиваційну і проєктувальну готовність [34].

Найбільш чітко, на наш погляд, професійну компетентність структурує А. Маркова, виділяючи такі її види [135, с. 34–35], виділяючи: 1) спеціальну – володіння на високому рівні професійною діяльністю, здатність проєктувати індивідуальний професійний розвиток; 2) соціальну – уміння здійснювати

спільну (групову, кооперативну) професійну діяльність, володіти прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування; соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці; 3) особистісну – володіння прийомами особистісного самовираження і саморозвитку, засобами протидії професійним деформаціям особистості; 4) індивідуальну – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності у межах професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість до професійного „старіння” і „вигорання”, уміння раціонально організувати роботу, не перевантажуючи час та зусилля, виконувати роботу без надмірного напруження та втоми тощо.

Зазначені види професійної компетентності, пояснює автор, можуть не збігатися в одній людині, яка може бути висококваліфікованим фахівцем, однак не вміти спілкуватися або проектувати власний професійний розвиток. Відповідно, у неї можна констатувати високу спеціальну компетентність й водночас низьку соціальну та особистісну. Вона також наголошує на деяких „ядрових”, професійно важливих якостях та типах поведінки, які складають підґрунтя широкого кола професій та не втрачають свого значення при змінах у виробництві чи соціальній практиці. Кожен з описаних видів професійної компетентності містить певний набір загальних міжпрофесійних компонентів. Так, спеціальна компетентність передбачає здатність до планування виробничих процесів, уміння працювати з технікою, читати технічну документацію, навички виконання загальнотрудових і спеціальних дій; особистісна – здатність планувати, контролювати і регулювати свою діяльність, знаходити та самостійно приймати нестандартні рішення (креативність), гнучке теоретичне і практичне мислення, уміння бачити проблему, здатність самостійно набувати нові знання й уміння; індивідуальна – мотивацію, ресурс успіху, прагнення до якості роботи, здатність до самомотивування, упевненість у власних силах, оптимізм [135, с. 35].

Останнім часом, уважає А. Маркова, доречно говорити ще про один вид компетентності – „екстремальну професійну компетентність”, коли людина готова до роботи в несподівано складних і навіть форс-мажорних умовах. Люди, що володіють цими і близькими психологічними якостями, більше, ніж інші, готові до зміни професії та перенавчання, їм менше загрожує безробіття [135, с. 39].

На думку Е. Зеєра, професійна компетентність – це „сукупність професійних знань й умінь, а також способів виконання професійної діяльності”, а з-поміж її основних компонентів він виокремлює [85, с. 118]:

1) соціально-правову компетентність – знання й уміння у галузі взаємодії з громадськими інституціями та людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки;

2) спеціальну компетентність – підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння розв’язувати типові професійні завдання й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно набувати нових знань й умінь зі спеціальності;

3) персональну компетентність – здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації, а також самореалізація у професійній діяльності;

4) аутокомпетентність – адекватне уявлення про власні соціально-професійні характеристики та володіння технологіями подолання професійних деструкцій.

Професійна компетентність, вважає цей відомий вчений, є однією з підструктур професійно зумовленої структури особистості фахівця, що входить до загальної структури разом з іншими підструктурами, зокрема, такими, як:

1) професійна спрямованість особистості – передбачає спрямованість на досягнення й успіх, готовність до кооперації, корпоративність, надійність, професійний менталітет та ін.;

2) професійно важливі якості – сумлінність, рефлексія, самостійність, відповідальність, соціальний інтелект, комунікативні, оцінні й прогностичні здібності, професійна мобільність, здатність до розв’язання проблеми та ін.;

3) професійно значущі психофізіологічні властивості – працездатність, мануальна вправність, психомоторні уміння, розвинений окомір та ін.

У співвідношенні з поняттями „грамотність”, „освіченість” і „культура” поняття „професійна компетентність” розглядає І. Зязюн. Грамотність й освіченість, на його думку, категорії структурно однопорядкові, хоча й не тотожні. Грамотна людина – це людина передовсім підготовлена до подальшого розвитку власного освітнього потенціалу, тобто грамотність забезпечує їй визначені стартові можливості. Освіченість – це грамотність, доведена до суспільно і особистісно необхідного максимуму; передбачає наявність достатньо широкого світогляду з різних питань життєдіяльності людини та функціонування суспільства. Структура освіченості в особистісному сенсі фактично відтворює структуру грамотності, однак наповнення кожного компонента конкретним змістом виявляється істотно різним, передовсім у кількісному плані – за обсягом, широтою і глибиною відповідних знань, умінь, навичок, способів творчої діяльності, світоглядних і поведінкових характеристик [94, с. 71 – 72].

Отже, з'ясовано, що професійна компетентність детермінується рівнем професійної освіти, досвідом й індивідуальними здібностями людини, творчим і відповідальним ставленням до справи, її вмотивованим прагненням до безперервної самоосвіти та самовдосконалення. З іншого боку, професійна компетентність у будь-якій сфері діяльності, зі свого боку, виступає необхідним компонентом залучення людини до культури у широкому сенсі цього слова [94, с. 73].

Узагальнюючи різні підходи до тлумачення, представлені в психолого-педагогічній літературі, під **професійною компетентністю** розуміємо особистісне утворення, своєрідний проміжний етап на шляху до професійної майстерності, який поєднує потребово-мотиваційну, когнітивну й операційно-діяльнісну сфери особистості та самосвідомість (рефлексію).

Професійна компетентність визначається як якісна характеристика міри оволодіння особистістю своєю професійною діяльністю та передбачає: 1) усвідомлення спонукань до цієї діяльності – потреб й інтересів, прагнень і ціннісних орієнтації; мотивів діяльності, уявлень про свою соціальну роль; 2) оцінку своїх особистісних властивостей і якостей як майбутнього фахівця – професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; 3) регулювання на цій основі свого професійного становлення [40, с. 11 – 12].

Відомо, що чинниками формування професійної компетентності є зміст освіти, методики і технології навчання, активність студентів та види діяльності, в яких вони беруть участь у процесі навчання, а також навички й уміння, які формуються у процесі оволодіння навчальними дисциплінами. Все це у комплексі формує та розвиває особистість, спрямовуючи її на оволодіння засобами саморозвитку і самовдосконалення. Учені серед умов розвитку професійної компетентності виділяють такі: 1) акмеологічні (формулювання цілей навчання, система мотивації та стимулювання, включення студентів до управління освітнім процесом, сприяння творчій діяльності, розвиток креативності тощо); 2) змістові (відбір змісту, інтеграція різних курсів, виділення провідних ідей тощо); 3) технологічні (організація активних форм навчання, використання інноваційних технологій, контрольо-оцінювальні процедури та ін.) [181; 66; 91].

Важливим показником професійної компетентності є наявність досвіду професійної діяльності, який може бути сформований винятково у процесі цієї діяльності і як її результат. Отже, при організації навчального процесу необхідно передбачити можливість для студентів здійснення різних видів і напрямів навчально-професійної діяльності (зокрема, для майбутніх учителів технологій – у галузі народних художніх промислів). Причому насиченість,

складність такої навчально-професійної діяльності повинна постійно зростати, наближаючись до характеристик реальної професійно-педагогічної діяльності в умовах загальноосвітньої школи або позашкільного навчально-виховного закладу. Тому компетентнісний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій, який передбачає активність, самостійність студентів і спрямований безпосередньо на розвиток окремих компонентів професійної компетентності, може бути взятий за основу при організації навчального процесу в умовах педагогічного ВНЗ.

Переорієнтація навчального процесу на компетентнісний підхід вимагає перегляду педагогічних умов, оновлення змісту, застосування інноваційних педагогічних технологій, адже професійна компетентність не зводиться лише до певного рівня набутих студентами знань й умінь з окремих дисциплін. Водночас не слід протиставляти професійну компетентність професійним знанням, умінням і навичкам, адже сутність і зміст поняття „професійна компетентність” є глибшими, бо включають знання, вміння та навички як результат навчання (хоча, зрозуміло, не йдеться про професійну компетентність як спрощену суму предметних „знань – умінь – навичок”, це поняття дещо іншою смислового ряду).

Зі сказаного вище випливає, що професійна компетентність як особистісне утворення має містити не лише когнітивну та операційно-діяльнісну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову тощо. Відповідно до цього, потрібне одночасне перетворення як змісту, так і форм організації навчального процесу. Причому останні мають забезпечити студентам не стільки знання про певну компетенцію, скільки виконання діяльності на її основі упродовж усього періоду навчання, а зміст – скласти предметну основу цієї діяльності. Тобто студент повинен „проживати” компетенції у процесі навчання, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору знань, умінь та навичок. Тому компетентнісно-орієнтована освіта в умовах педагогічного ВНЗ *повинна забезпечити*: а) внутрішню мотивацію учіння як джерела саморуку майбутнього вчителя освітньо-професійною траєкторією; б) самоорганізацію у процесі навчальної діяльності як умову оволодіння цілісною педагогічною діяльністю; в) самодиференціацію, що дає можливість кожному визначати власний рівень засвоєння того чи іншого навчального матеріалу; г) досягнення студентами особистісно значущих результатів; ефективну взаємодію усіх суб’єктів навчального процесу.

Методи і технології компетентнісно-орієнтованого навчання повинні уможливлувати перехід сформованих якостей в інші умови, відмінні від тих, у

яких вони виникли, а у результаті – повинна вироблятися здатність до т. зв. „неадаптивної активності” [135, с. 7].

Компетентнісний підхід також актуальний для оцінювання якості професійної освіти, оскільки головним результатом, який досягається студентами, є їхня професійна компетентність, а її основними параметрами – відповідність, з одного боку, нормативним вимогам Державного галузевого стандарту, з іншого, – запитам особистості та суспільства у висококваліфікованих педагогах. Таким чином, перша складова професійної компетентності зорієнтована на досягнення освітніх результатів, задекларованих у нормативно-правових вимогах (закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Державні галузеві стандарти, освітньо-професійні програми та ін.), а друга – визначається соціальними потребами й очікуваннями (запитами), тому адекватна контексту розвитку суспільства, універсальна, мобільна, схильна до змін і коригувань.

Проте хоча професійна компетентність багатьма вітчизняними і зарубіжними вченими досліджується як фундаментальна психолого-педагогічна проблема, її окремі практичні аспекти, в т.ч. формування цього особистісного феномену у майбутніх педагогів, загалом не лише не розв’язані, а й достатньою мірою не актуалізовані. На жаль, тривалий час не проводилися комплексні дослідження, присвячені системному аналізу компетентнісного підходу, виявленню теоретико-методичних засад і педагогічних умов його застосування у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що чимало дослідників виділяють основні ознаки професійної компетентності вчителя, однак не дають сутнісного визначення. В одному із педагогічних словників [196] міститься таке визначення: професійна компетентність педагога – це володіння ним необхідною сумою знань, умінь і навичок, що визначають сформованість педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості як носія визначених цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості. Відомий російський вчений-педагог В. Сластьонін разом зі співавторами [222, с. 40], під терміном „професійна компетентність вчителя” розуміють єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, вважаючи, що така готовність характеризує професіоналізм учителя.

Основними структурними елементами професійної компетентності вчителя виступають теоретичні знання, практичні вміння та його особистісні якості, а це значить, що необхідною умовою професійної компетентності вчителя є психолого-педагогічні та спеціальні знання. Однак **теоретична готовність** полягає не лише у володінні вчителем певною сукупністю знань, а

й творчій діяльності. Остання залежить від уміння вчителя педагогічно мислити, що, зі свого боку, визначається рівнем сформованості аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь.

Аналітичні уміння передбачають уміння аналізувати педагогічні явища, розчленовувати їх на складові; осмислювати кожен складову у взаємозв'язку з цілим і взаємодії з провідними складовими; віднаходити у теорії навчання і виховання ідеї, висновки, закономірності, адекватні логіці розглянутого явища; правильно діагностувати педагогічне явище; формулювати основне педагогічне завдання (проблему) та способи її оптимального розв'язання.

Прогностичні уміння, залежно від об'єкта, можуть бути розділені на три групи, в основу яких покладено прогнозування розвитку: 1) творчого колективу; 2) творчої особистості; 3) педагогічного процесу. Педагогічне прогнозування вимагає від педагога володіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполяція та ін.

Проєктивні уміння уможливають переведення мети та змісту освіти в конкретні педагогічні завдання; облік при визначенні педагогічних завдань і відборі змісту діяльності учнів залежно від їхніх потреб та інтересів, можливостей матеріально-технічної бази, власного досвіду й індивідуально-ділових якостей; визначення комплексу основних і додаткових завдань для кожного етапу педагогічного процесу; відбір видів діяльності, адекватних поставленим завданням, планування системи спільних творчих справ тощо.

Рефлексивні уміння мають місце при здійсненні педагогом контрольної-самооцінювальної діяльності. Рефлексія – не просто знання чи розуміння суб'єктом власної педагогічної діяльності, а й з'ясування того, наскільки та як інші (учні, колеги) знають, розуміють й оцінюють його особистісні якості, емоційні реакції та когнітивні уявлення.

Зміст **практичної готовності** розкривається у зовнішніх (предметних) умінях, до яких належать:

1) *організаційні* – містять мобілізаційні уміння (зв'язані зі стимулюванням уваги учнів та розвитком у них стійких інтересів до навчання та праці); інформаційні (навички роботи з друкованими джерелами і бібліографування, вміння знаходити інформацію з різних джерел і дидактично її обробляти); розвивальні (передбачають визначення „зони найближчого розвитку” (за Л. Виготським) окремих учнів і класу загалом, стимулювання пізнавальної самостійності та творчого мислення); орієнтаційні (спрямовані на

формування морально-ціннісних установок вихованців та наукового світогляду);

2) *комунікативні* – передбачають розвиток перцептивних умінь (сприймати й адекватно інтерпретувати інформацію від учнів й отриману у процесі суб'єкт-суб'єктної діяльності, а також проникнення у сутність вихованця, визначення його типу особистості і темпераменту); уміння педагогічного спілкування (управляти спілкуванням у педагогічному процесі);

При цьому нами звернена увага на низку принципових позицій щодо професійної компетентності саме вчителя технологій: 1) складові такої компетентності мають визначені доміанти, що зумовлено специфікою предмету „Трудове навчання” та методикою його викладання; 2) професійна компетентність поряд із психолого-педагогічною та предметно-методичною містить людинознавчу, дитиноцентричну складові (сучасна школа особливо потребує вчителів технологій як наставників і гуманістів, що володіють здатністю виявляти емпатію та повагу до школяра, розуміти і розкрити його творчий потенціал у суспільно корисній, продуктивній праці); 3) професійна компетентність учителя технологій не лише важлива умова успішності його професійної діяльності, а й безпосередньо пов'язана з якістю навчально-виховного процесу й організації продуктивної праці школярів.

Отже, **професійна компетентність учителя технологій** – це сукупність його особистісних якостей, загальної культури, кваліфікаційних знань й умінь і методичної майстерності, гармонійне поєднання яких у педагогічній діяльності уможлиблює отримання оптимального результату – високої якості трудової підготовки учнів сучасної школи.

Метою формування професійної компетентності є забезпечення належної професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах ступеневої освіти та його конкурентоздатності на ринку освітніх послуг.

Відповідно до мети, конкретизовано основні **завдання** формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій: 1) забезпечити оволодіння методами самоорганізації та самоактуалізації; 2) створити педагогічні умови для становлення професійної компетентності; 3) активізувати формування ключових (базових) компетентностей; 4) формувати професійну мобільність; 5) організовувати методичний та дидактичний супровід, моніторинг і підтримку; 6) формувати соціальну активність на основі особистісних якостей й умінь.

Акмеологічний підхід до професійної компетентності вчителя технологій дозволив окреслити її складові, характеристика яких представлена у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Характеристика складових професійної компетентності вчителя технологій

Складові	Об'єктивно необхідні характеристики		Психологічні характеристики праці вчителя	
	Знання	Педагогічні уміння	Професійні педагогічні позиції	Професійно важливі якості особистості
1	2	3	4	5
Компетентність у педагогічній діяльності	Про сутність та зміст педагогічної праці, психологічних і вікових особливостей учнів, зміст навчальних програм з трудового навчання	Вивчати педагогічну ситуацію та ставити адекватні педагогічні завдання. Відбирати, групувати й оновлювати навчальний матеріал. Вивчати учнів (пам'ять, увагу, мислення та ін.). Відбирати та комбінувати методи, засоби і форми трудового навчання та виховання учнів. Ставити проблеми та проводити педагогічні дослідження	Учитель-предметник („трудовик”), методист, майстер, новатор, діагностик, дослідник, експериментатор	Педагогічна ерудиція та поінформованість, педагогічне мислення; педагогічна інтуїція, педагогічна імпровізація, педагогічна спостережливість й уважність, педагогічний оптимізм, педагогічне прогнозування
Компетентність у педагогічному спілкуванні	Про завдання та засоби спілкування, педагогічну етику	Ставити широкий спектр завдань і гнучко їх змінювати під час спілкування. Вивчати й оцінювати досвід колег, брати активну участь у педагогічній співпраці.	Гуманіст, „психотерапевт”, актор, суб'єкт педагогічної співпраці	Педагогічна емпатія, педагогічний такт, педагогічна чутливість, емоційна саморегуляція

1	2	3	4	5
Особистісно-індивідуальна компетентність	Про психологію особистості	Вивчати і розвивати особистість учнів. Розуміти і зберігати моральні цінності у праці педагога. Розробляти та реалізовувати плани особистісного і професійного саморозвитку. Вивчати і хронометрувати процес своєї праці. Бачити сильні і слабкі сторони своєї праці. Підтримувати високу працездатність	Самодіагностика, усвідомлена індивідуальність	Педагогічне цілепокладання, педагогічна рефлексія

На думку вітчизняних учених-педагогів (С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Н. Ничкало та ін.), основу професійної компетентності складає загальнокультурна компетентність [94; 95; 196]. У широкому сенсі культура – це результат предметної діяльності людей, а також людських зусиль і здібностей, реалізованих у діяльності. З цього випливає, що основними напрямками загальнокультурної компетентності вчителя технологій будуть особистісні потенціали. Відомо, що особистість людини представлена сукупністю п'яти основних потенціалів: 1) *пізнавального* – визначається передовсім обсягом і якістю інформації, якою володіє особистість; 2) *морального* – базується на набутих у процесі соціалізації моральних і естетичних норм, життєвих цілей, переконань, прагнень; 3) *творчого* – характеризується наявним комплексом умінь і навичок, здібностями до творчої дії, мірою їх реалізації у визначеній сфері діяльності та спілкування; 4) *комунікативного* – оцінюється ступенем товариськості, характером і міцністю контактів з іншими людьми; 5) *естетичного* – зумовлюється рівнем й інтенсивністю художніх потреб, а також тим, як вони задовольняються [141].

Таким чином, учитель технологій як цілісна особистість повинен володіти сукупністю значущих професійно-педагогічних якостей, які дають йому змогу якнайефективніше реалізовувати мету та завдання своєї професійної діяльності. Ще понад 100 років тому професор П. Каптерев [103] зазначав, що особистість педагога в умовах навчального процесу займає провідну роль. Від рівня сформованості властивостей його особистості залежить виховний вплив навчання, і це передовсім „спеціальні властивості”, якими він вважає „наукову підготовку (ступінь знання предмету і суміжних дисциплін, ступінь наукової підготовки з фаху тощо) та „особистий талант” (педагогічний такт, педагогічна самостійність і педагогічне мистецтво). Поряд зі „спеціальними” педагогічними властивостями, які були віднесені вченим-педагогом до „розумових”, він виділяв важливі особистісні „морально-вольові властивості”, серед яких – неупередженість (об’єктивність), уважність, чуйність (особливо до слабких учнів), сумлінність, стійкість, витримка та справедливість. Виділений П. Каптеревим перелік властивостей педагога можна вважати однією з перших спроб їх структурної презентації у вигляді моделі (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Об’єктивні та суб’єктивні властивості особистості вчителя

Аналіз складових професійної компетентності вчителя (див. табл. 1.1) показує, що всі її характеристики співвідносяться з трьома сторонами педагогічної праці – педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням й особистістю вчителя. Взаємозв’язки між цими сторонами педагогічної праці відображені на рис. 1.3

Загалом, існуючі уявлення про структуру суб’єктивних властивостей (якостей, характеристик, чинників) як невід’ємної складової професійної компетентності дають підставу виділити такі чотири групи: 1) психофізіологічні (індивідуальні) властивості суб’єкта, тобто задатки;

- 2) здатності; 3) особистісні властивості, включаючи спрямованість; 4) психолого-педагогічні та предметні знання й уміння.



1.3. Взаємозв'язок між сторонами педагогічної праці

Як відзначалося раніше, перелічити всі ключові компетенції та компетентності вкрай складно. Це ж стосується професійної компетентності вчителя технологій. Однак уявити її у вигляді певної теоретичної конструкції (структури) цілком можливо, що зроблено нами за допомогою рис. 1.4.

Нижче подано розгорнутий перелік складових професійної компетентності вчителя технологій з огляду на особливості перебігу творчої художньо-трудової діяльності та подана їх стисла характеристика:

1. Активна життєва позиція

Якості особистості: переконаність у суспільній значущості та правильності вибору професії, сформованість системи педагогічних принципів та ціннісних орієнтацій; активність у захисті інтересів учнів і надання їм допомоги; здатність самостійно приймати рішення у різних ситуаціях навчання та виховання, нести відповідальність за прийняті рішення.

2. Професійні знання й уміння

Професійні знання

1. *Теоретико-методологічні* – знання цілей, принципів, змісту, методів і форм педагогічної діяльності та закономірностей формування і розвитку особистості учня; знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації трудового навчання і виховання.

2. *Культурологічні* – знання історії та розвитку народного декоративно-ужиткового мистецтва, композиції, кольорознавства, орнаментики тощо.

3. *Проектно-технологічні* – знання основ та етапів художнього проектування декоративно-ужиткових виробів, технології їх виготовлення й оздоблення.

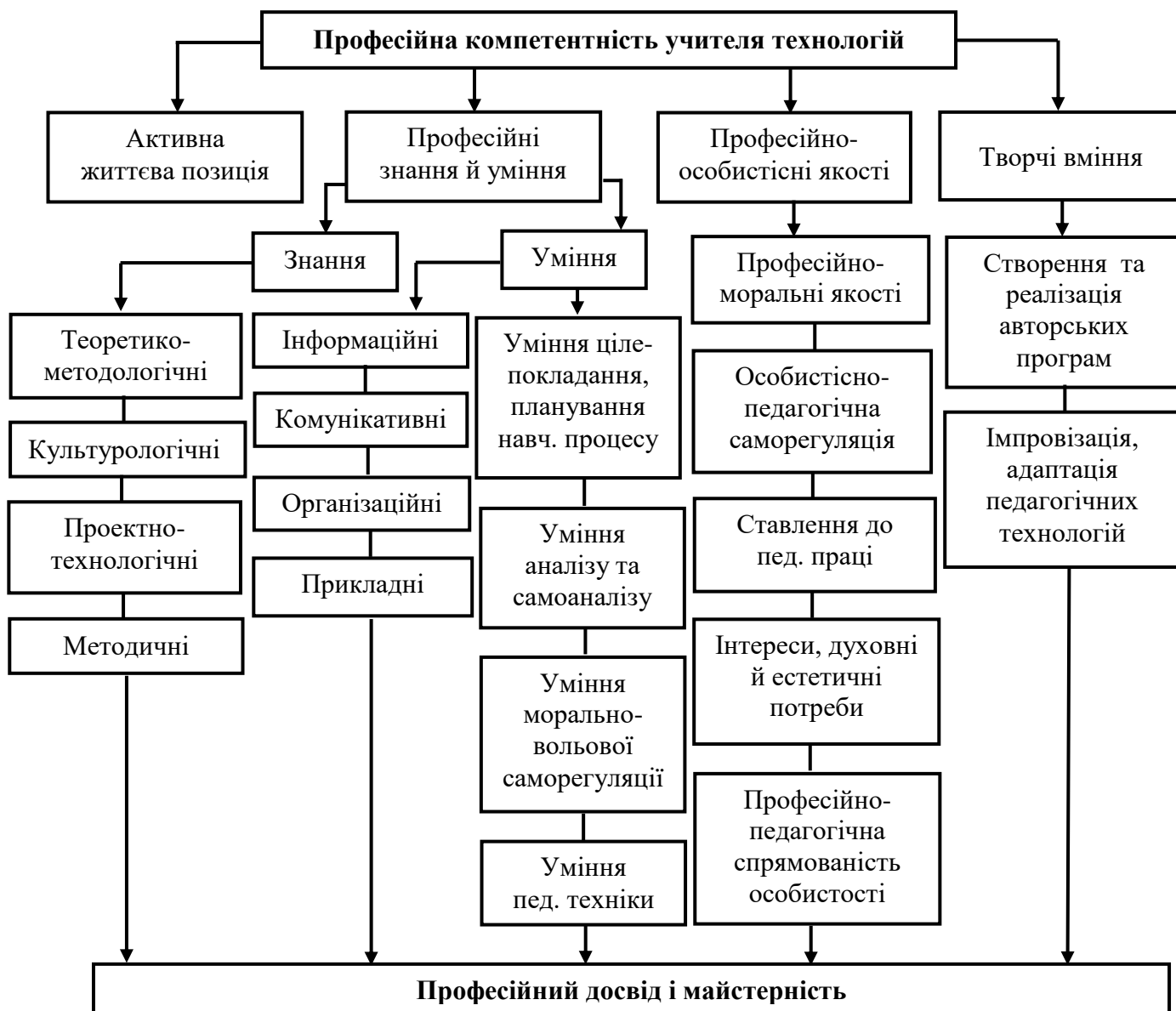


Рис. 1.4. Узагальнена структура професійної компетентності вчителя технологій

4. *Педагогічні* – знання основ психолого-педагогічних дисциплін, методики трудового виховання та навчання технологій, способів і прийомів творчої художньо-трудової підготовки учнів.

Професійні уміння

1. *Уміння цілепокладання та планування педагогічного процесу* – визначати конкретні навчально-виховні завдання, виходячи із загальної мети трудового навчання і виховання; проектувати кінцевий результат навчально-виховної роботи на півріччя, рік; визначати способи досягнення результатів навчально-виховної роботи; планувати етапи і засоби педагогічної діяльності

щодо досягнення кінцевого результату; планувати індивідуальну роботу з окремими учнями та колективом класу, зокрема у галузі народних художніх промислів і ремесел; планувати диференційований підхід до учнів.

2. *Інформаційні вміння* – відбирати зміст необхідної інформації та творчо її переробляти; виразно демонструвати почуття та ставлення до інформації (наприклад, про події, явища, пов'язані життєвим і творчим шляхом відомих народних майстрів і цілих династій); викладати матеріал логічно, доступно, образно, виразно; стимулювати інтерес учнів до поданої інформації; виділяти головне й другорядне; викладати матеріал з урахуванням проблемного підходу та спонукаючи учнів до дискусії; враховувати під час викладу особливості засвоєння, сприйняття, розуміння учнями інформації та коригувати процес викладу; поєднувати виклад інформації з управлінням пізнавальною діяльністю учнів щодо її засвоєння.

3. *Організаційні уміння* – організувати життєдіяльність учнів й окремі види навчально-виховної роботи, організувати свою працю і творчу художньо-трудова діяльність учнів (навчальну, продуктивну, суспільно корисну тощо); координувати власну діяльність з діяльністю навколишніх.

4. *Комунікативні уміння* – слухати і проектувати майбутнє спілкування; співпрацювати з колегами й учнями, налагоджувати ділові контакти; викликати довіру в учнів, формувати почуття співпереживання та причетності до спільної творчої художньо-трудова діяльності; створювати кожному учневі зону успіху; відмовитися від впливу і перейти до взаємодії; правильно сприймати індивідуальність учня та цілеспрямовано впливати на нього; проявляти ініціативність у спілкуванні; виявляти індивідуальний стиль спілкування.

5. *Уміння аналізу і самоаналізу* – вивчати колектив та кожну окрему особистість; проводити діагностування стану навченості й вихованості учнів; аналізувати конкретні педагогічні ситуації; правильно оцінювати творчу художньо-трудова діяльність учнів; аналізувати отримані результати та зіставляти їх із вихідними даними; аналізувати досвід інших педагогів з метою використання ефективних форм, методів і прийомів у практиці своєї педагогічної діяльності; на основі аналізу досягнутих результатів висувати й обґрунтовувати нові педагогічні завдання; виявляти ефективність трудового навчання і виховання; навчати учнів аналізувати і самоаналізувати діяльність.

6. *Уміння морально-вольової саморегуляції* – бути завжди толерантним і володіти собою у будь-якій ситуації; завжди керувати власними емоціями та здійснювати постійний самоконтроль; бути делікатним у спілкуванні з учнями; володіти своїм настроєм; боротися з несправедливістю, нечесними вчинками;

виявляти до себе підвищену вимогливість; поступитися своїми інтересами, потребами заради інших; правильно сприймати та враховувати критику; бути коректним у взаєминах із колегами-педагогами;

7. *Уміння педагогічної техніки* – аналізувати ситуацію з позиції учня та приймати рішення на його користь; висувати розумні вимоги до учня та забезпечити умови їх реалізації; стимулювати позитивні прояви у вчинках учнів; використовувати заохочення та покарання у їх розумному поєднанні; добиватися правильності (літературність) мови й артикуляції; володіти голосом, додаючи йому різної інтонації; володіти мімікою, жестами; виявляти дружелюбність й водночас вимогливість до учнів; створювати атмосферу комфортності у навчанні та творчій художньо-трудої діяльності; правильно сприймати процеси, що відбуваються у навчально-виховному середовищі.

8. *Прикладні уміння* – дидактично правильно підбирати об'єкти праці (декоративно-ужиткові вироби), використовуючи відповідні критерії (традиційність, естетичність, утилітарність, стильова довершеність, гармонійність форми і декоративного оформлення, відповідність оздоблення функціональному призначенню, оригінальність і творча новизна тощо); робити начерки, клаузури, ескізи, креслення майбутніх виробів; розробляти технологічну документацію на їх виготовлення; підбирати декоративні елементи і мотиви, створювати з них орнаментальні композиції; майстерно володіти технологіями виготовлення і техніками декорування виробів; готувати портфоліо виробу; організовувати публічний захист творчих робіт, а також етнографічні експедиції, музейні розвідки, виставки, майстер-класи.

3. Професійно-особистісні якості

1. *Професійно-педагогічна спрямованість особистості* – властивості особистості: інтерес до професії педагога та потреба в ній; переконаність у необхідності передавати іншим соціальний досвід; ставлення до учнів як головної цінності; потреба у досягненні навчально-виховних цілей; прагнення бути еталоном людини культури, мірилом добра й гуманності; соціальна активність, громадянськість.

2. *Позитивне ставлення до педагогічної праці* – властивості особистості: ставлення до педагогічної праці як головного сенсу життя; сумлінне, відповідальне ставлення до праці; здатність до самовіддачі у педагогічній роботі; захопленість і задоволеність власною педагогічною діяльністю.

3. *Інтереси, духовні й естетичні потреби* – властивості особистості: пізнавальна активність; різнобічність інтересів і потреб; потреба у красі та створенні естетичного предметного середовища; наявність улюбленого виду

творчої художньо-трудової діяльності (виду народного декоративно-ужиткового мистецтва).

4. *Професійно-моральні якості* – властивості особистості: милосердя, доброта у ставленні до дітей; здатність до співпереживання; готовність прийти на допомогу; прагнення захищати й охороняти дитинство; розуміння цінності людського життя; товариськість; справедливість; вимогливість; принциповість; об'єктивність.

5. *Індивідуально-педагогічна саморегуляція* – властивості особистості: самоконтроль, самодисципліна; самокритичність; самообмеження; оптимізм, почуття гумору, гарний настрій; педагогічний такт, витримка; культура зовнішнього вигляду; професійно-педагогічне самовдосконалення і самовиховання; культура поведінки.

4. Творчі уміння

1. *Розробка художніх проектів і втілення їх у матеріалі* – високий рівень володіння уміннями проектування декоративно-ужиткових виробів з використанням традицій народних художніх промислів і ремесел, майстерність у володінні інструментами при виконанні декоративних технік та ін.

2. *Створення та реалізація авторських програм* – самостійно осмислювати проблеми і знаходити оригінальні способи їх розв'язання; розробляти програми творчого розвитку учня; створювати у навчально-виховному процесі ситуації, які сприяють його творчому розвитку; розробляти варіативні модулі для трудового навчання творчого спрямування та навчальні програми гуртків, студій художньо-прикладної творчості.

2. *Імпровізація, адаптація педагогічних технологій* – підбирати та розробляти технології (засоби, способи, методи і прийоми організації та здійснення творчої художньо-трудової діяльності у галузі народних промислів і ремесел), відмінні від традиційних; організовувати дослідницько-експериментальну роботу з метою апробації авторських інновацій.

Запропонований перелік складових структури професійної компетентності не є вичерпним та остаточним, тому як робочий варіант може доповнюватися й уточнюватися. Крім цього, відбір цих складових здійснювався з огляду на формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності. Цей напрям художньо-трудової діяльності нами був обраний, зважаючи на вимоги Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, згідно з якими новій генерації вчителів технологій належить: „ознайомлювати учнів із змістом та особливостями найбільш поширених народних промислів, ремесел та видів

декоративно-ужиткового мистецтва свого регіону; формувати в учнів здатності: розвивати надбання рідної культури з використанням засобів декоративно-ужиткового мистецтва; володіти характерними для регіону основними техніками і технологіями створення виробів декоративно-ужиткового мистецтва; створювати вироби від творчого задуму до його практичної реалізації з використанням традиційних і сучасних прийомів обробки природних матеріалів; синтезувати естетичні та функціональні вимоги як провідний спосіб творення у декоративно-ужитковому мистецтві під час проектування та виготовлення виробу” [65].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, нами пропонується узагальнена структурна схема професійної компетентності вчителя технологій (рис. 1.5), яка містить такі основні компоненти:

1. Предметний

1.1. *Когнітивний* – відповідає за володіння вчителем технологій системно сформованими професійно-значущими знаннями, уміннями та навичками у галузі народних художніх промислів і ремесел, методами розв’язання педагогічних завдань з організації творчої художньо-трудової діяльності школярів, а також уможлиблює його здатність до безперервного творчого та професійно-педагогічного розвитку.

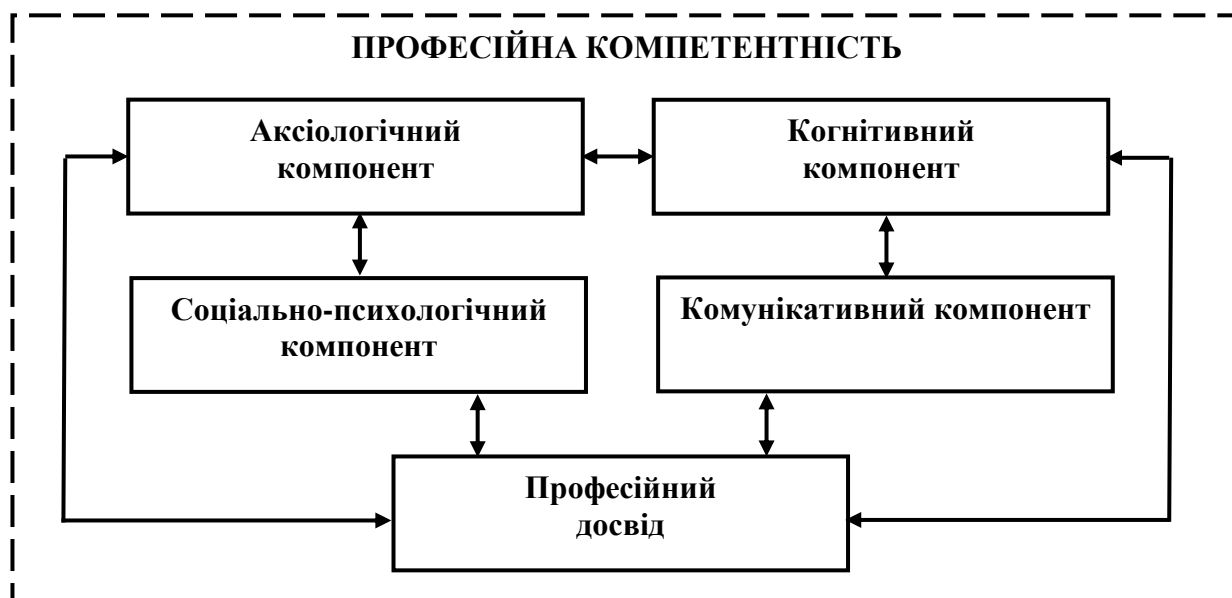


Рис. 1.5. Узагальнена структурна схема професійної компетентності вчителя технологій

2. Ключові та метапредметні компоненти

2.1. *Аксіологічний* – характеризує ставлення вчителя технологій до педагогічної професії як цінності та містить мету, мотивацію успіху в самореалізації особистості у художньо-трудої та педагогічній діяльності.

2.2. *Комунікативний* – визначає здатність вчителя технологій до професійного спілкування з учнями та колегами за допомогою рідної й іноземної мов, а також мови графічних побудов (ескізів, креслень, проектно-технологічної документації, орнаментів тощо) та сучасних інформаційних технологій.

2.3. *Соціально-психологічний* – відповідає за фізичне та психологічне здоров'я, наявність соціального досвіду співжиття у сучасному суспільстві, а також сприяє успішній реалізації інших особистісних компонентів професійної компетентності у потрібний час та певних умовах.

2.4. *Професійний досвід* – містить поетапно накопичений особистий професійно-педагогічний досвід майбутнього вчителя технологій, починаючи з першого курсу навчання у педагогічному ВНЗ, а також майстерність створення декоративно-ужиткових виробів на традиціях народних художніх промислів і ремесел.

1.3. Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудої діяльності

Реалізація компетентнісного підходу, який забезпечує переведення статичних теоретичних знань і практичних умінь у гнучкі, мобільні й оперативні форми практичної дії, вимагає радикальної трансформації процесу навчання. На жаль, сучасна практика педагогічної освіти засвідчує, що сутністю професійного навчання, як і раніше, залишається повідомлення знань в інформаційно-вербальному режимі, формування умінь і навичок з навчальних дисциплін, а не розвиток потреб і здібностей майбутніх учителів. Звісно, формально засвоєна навчальна інформація не дає студентам можливості діяти продуктивно, тому, як наслідок, у більшості з них виникає відчуття безглуздості нагромадження надмірної інформації, непотрібності педагогічної освіти, її абстрагування від реальної професійної діяльності в школі. Студенти виявляються ніби „вирізаніми” з просторово-тимчасового контексту життя: їм нав'язується мета – засвоєння накопиченої раніше інформації, яка знижує їхню

активність, а у підсумку зумовлює втрату особистісно та соціально усвідомленого змісту майбутньої педагогічної професії.

Вітчизняні вчені та практики сходяться у думці, що для реалізації сучасних цілей професійно-педагогічної освіти необхідна зміна фундаментальних засад навчання, його філософсько-методологічної парадигми [134; 154]. Однією з таких парадигм, що відповідають вимогам сучасності, визнане інноваційне навчання, розраховане на модерні освітні процеси та реалізацію нових педагогічних технологій. Інноваційне навчання, на думку М. Кларіна, покликане усунути принципові недоліки традиційного: по-перше, недооцінку провідної ролі суб'єктів навчально-пізнавального процесу; по-друге, відсутність цільового управління досягненням прогнозованого результату, по-третє, брак системності й безперервності навчання, по-четверте, нетехнологізованість процесу засвоєння теоретичних знань і формування практичних умінь [108].

У таблиці 1.2 проілюстровані головні ознаки, за якими простежується глибинна розбіжність між традиційною парадигмою професійної освіти та її інноваційною модифікацією (порівняння здійснене на матеріалах монографії К. Вазіної „Інноваційна освіта – виклик часу” [31]). Ці ознаки вказують на безумовну перевагу інноваційного навчання, що дає змогу успішно розв'язувати сучасні завдання професійної освіти та формування особистості сучасного фахівця.

Орієнтація не на негайне формування професійних умінь і навичок, а на перспективу досягнення кінцевого результату професійної освіти та розуміння важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії, визначає позитивне ставлення й емоційне сприйняття студентами задуму навчально-технологічних процедур. Навчальна дисципліна оцінюється як засіб розвитку особистості студента, оскільки перестає відігравати вузько дидактичну роль, визначену традиційною системою професійного навчання. Процес професійної підготовки сприймається студентами не як виконання відведеної їм функції статистів, а як здійснювана ними повноцінна, результативна професійна діяльність або, принаймні, її наближена модель. При переході на інноваційний режим роботи спостерігається перебудова позицій студентів: змінюється їхнє ставлення до процесу навчання, з'являються нові, більш широкі установки, ціннісні орієнтації, гуманістична спрямованість, які екстраполюються у духовні, емоційні, інтелектуальні та інші досягнення.

Порівняння традиційної парадигми професійної освіти
та її інноваційної форми за головними ознаками

Головні ознаки	Парадигми професійної освіти	
	Традиційна	Інноваційна
1	2	3
Основна місія професійної освіти	Підготовка фахівця до життя і майбутньої професійної діяльності	Забезпечення умов для самовизначення і самореалізації особистості в умовах професійної діяльності
Мета студентів	Пізнання світу й основ майбутньої професії	Пізнання світу та його освоєння у професійній діяльності
Мета викладачів	Повідомлення навчально-пізнавальної інформації на „класичних моделях”	Розвиток потреб безперервного пізнання, системи здібностей, які дозволяють самостійно задовольняти пізнавальні інтереси в різних навчально-професійних ситуаціях
Відносини між викладачем і студентом	Суб’єкт-суб’єктні, монологічні	Суб’єкт-суб’єктні, діалогічні
Зміст професійного навчання	Дискретні дисципліни	Системність предметних змістів, що досягається через їх діяльнісне перетворення
Способи професійного навчання	Методика викладання навчальних дисциплін	Технологічні процеси безперервного професійного розвитку студентів

У цьому контексті варто наголосити, що оновлення змісту, методик викладання, форм і засобів здійснення навчально-виховного процесу, впровадження технологій особистісно орієнтованої професійної підготовки та педагогіки партнерства уможлиблює створення освітнього середовища, за якого професійне навчання підвищує інтелект студентів, зміцнює віру у власні здібності, стимулює активність, творчість, самосвідомість тощо, у чому й виявляється гуманістична спрямованість інноваційної парадигми професійної освіти.

Відомо, що системною особливістю педагогічного процесу є цілісність, тобто внутрішньо зв’язана сукупність багатьох його складових. Зовнішні та внутрішні (прямі й зворотні) зв’язки між елементами педагогічного процесу (структурними одиницями) забезпечують цю цілісність. Структурність педагогічного процесу характеризується чітким і логічним розташуванням елементів у системі. У сучасних педагогічних виданнях [12; 13; 27; 41; 48; 129; 164; 185; 222; 224 та ін.] цей процес представлений як система елементів, що

діють гармонійно. Це – мета діяльності; викладач; студент; зміст діяльності; форми діяльності; засоби та способи діяльності; результат діяльності.

Основними системоутворювальними поняттями у процесі професійного навчання є мета, діяльність викладачів (викладання), діяльність студентів (навчання) та результат. Розглянемо сутність кожного з цих елементів системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Мета у загальнонауковому змісті – один з елементів поведінки, безпосередній мотив свідомої діяльності, який характеризується проектуванням у свідомості та мисленні результату діяльності та способів його досягнення [174]. Таким чином, взаємозв'язок мети і результату закладений у самому визначенні мети. Ця обставина передбачає наявність зворотного зв'язку, а отже, управлінської складової діяльності вчителя. На думку Б. Ліхачова, цілеспрямована педагогічна діяльність завжди приводить до результатів, причому процес їх досягнення виглядає циклічно, відбувається доти, доки не вирівнюються розбіжності між метою і результатом [129].

У меті відображається сукупність соціальних вимог до підготовки вчителя технологій, які відповідають основним тенденціям суспільного розвитку. Педагогічний ВНЗ, а разом з ним і професорсько-викладацький колектив, отримує цільові орієнтири („соціальне замовлення”) у вигляді узагальнених абстрактних формулювань. Далі – при організації процесу навчання мета конкретизується, вибудовується своєрідна логіка її уточнення: *загальні вимоги соціуму — завдання освітньої системи — загальні цілі педагогічного ВНЗ — цілі освітньо-професійної програми підготовки вчителя технологій — цілі предметної галузі (навчальної програми) — мета модулів і тем — мета заняття*. Інакше кажучи, кожна підсистема, кожен елемент системи навчання, забезпечуючи досягнення конкретної мети, діє у контексті загальної мети. Звідси, ця мета розкривається у вигляді розгорнутої конструкції цілей її підсистем та елементів, що утворюють своєрідне „дерево цілей”, у вершині якого – генеральна мета.

В умовах традиційної системи цільова орієнтація на зміст навчання забезпечує збігання мети та змісту: мета – засвоєння основ наук; зміст – безпосередньо ці основи, представлені в знаннях і вміннях. У системі підготовки майбутніх педагогів, яка відповідає сучасним вимогам, як підкреслює В. Андрущенко, метою стає розкриття особистісного потенціалу майбутнього вчителя, розвиток здібностей до адекватної (компетентної) поведінки у невідомих предметних і соціальних ситуаціях, а змістом – усе те, що забезпечує досягнення цієї мети [3]. У зв'язку з цим визначення цілей

педагогічної освіти має здійснюватися з позиції її нової стратегічної орієнтації, крім цього, мають бути усунуті головні недоліки постановки цілей цієї освіти, виправдані в умовах традиційної парадигми: 1) занадто загальне визначення цілей, коли стає неможливим їх порівняння з реальними результатами; 2) заміна цілей змістом, темами, елементами навчального процесу; 3) заміна дидактичних цілей запланованою діяльністю викладача.

Нині у світовому досвіді спостерігається тенденція до конкретизації цілей педагогічної освіти, накопичений чималий матеріал, який стосується цілепокладання як процесу формування і розгортання мети, пропонується процедура формування цілей, тобто прийомів уточнення цілей через виділення умовних ролей ідеального випускника, розроблена таксономія, що об'єднує пізнавальні, афективні, психомоторні цілі навчання, спираючись на які можна представити рівні засвоєння цілей та алгоритм їх виявлення, використовується покрокова процедура конкретизації мети (В. Bloom [288]).

З іншого боку, В. Беспалько підкреслював, що необхідною і достатньою вимогою до формулювання цілей функціонування сучасної педагогічної системи є їх діагностичність, тобто забезпеченість об'єктивною методикою для визначення ступеня досягнення цілей освіти, її результату [13]. Тому орієнтація на діагностично задані цілі-еталони уможливорює здійснювати системно-дидактичне проектування, яке охоплює усі структурні компоненти навчально-виховного процесу.

Зміст навчання містить соціальний досвід, досягнення культури, які через освіту перетворюються на надбання особистості, його внутрішню культуру (В. Краєвський, [118]). У підходах до змісту існують такі найпоширеніші концепції [41]: одна з них трактує зміст освіти як педагогічно адаптовані основи наук, не включаючи в нього особистісні якості людини, інша – розглядає зміст як сукупність знань, умінь і навичок, а також світоглядних ідей, що мають засвоюватися учнями, причому характер їх не розкривається. Обидві ці концепції спрямовані на „знаннєвий”, когнітивно-орієнтований підхід.

Натомість, сучасним цінностям освіти відповідає особистісно орієнтована концепція з альтернативним підходом до змісту освіти (А. Алексюк [2], І. Бех [15], В. Бондар [23] та ін.), відповідно до якої зміст освіти – це педагогічно адаптований соціальний досвід у всій його структурній цілісності: знання, досвід здійснення способів діяльності, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Ці елементи соціального досвіду постійні, характерні для будь-якої епохи, тому відсутність хоча б одного унеможливорює відтворення та розвиток культури, а отже, й суспільства. Так,

знання формують уявлення про світ, створюють умови для орієнтації в ньому, служать для самовизначення при реалізації мети. Освоєння способів діяльності забезпечує відтворення культури відповідно до сформованих стереотипів дій. Досвід творчої діяльності необхідний для подальшого розвитку суспільства у всіх його проявах. Емоційно-чуттєвий досвід, виконуючи сигнальні та регулятивні функції, відображає і формує потреби людини, зумовлює ставлення до світу, співвідносить її діяльність з навколишньою дійсністю.

Оскільки зміст є формою втілення поставлених цілей, у ньому повинні бути представлені усі чотири компоненти, однак нинішня освіта реалізує у кращому випадку лише два найпростіші: передачу знань і передачу способів діяльності. Інші компоненти, найважливіші для моральності, духовності, культури суспільства – передача досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу – не усвідомлюються та не використовуються (Б. Ліхачов [129]). Це призводить до невідповідності нинішнього змісту освіти соціальному замовленню на всіх його рівнях.

Нова соціально-економічна ситуація в країні вимагає рефлексивного підходу до змісту професійної підготовки педагогічних кадрів, перегляду навчальних планів і програм відповідно до рівня розвитку системи наук про людину і виробничу практику. Недоліками багатьох програм і навчальних посібників для педагогічних ВНЗ, як відзначає В. Андрущенко, є міждисциплінарна і внутрішньодисциплінарна роздробленість, лінійна побудова всупереч системному змісту професійної діяльності. Крім цього, передовий педагогічний досвід відображається недостатньо, без глибокого наукового аналізу й обґрунтування умов його становлення; відзначається незадовільна якість інформаційного апарату (термінологічна неузгодженість, надлишок інформації, складність мови, відсутність належного оформлення тощо); відбувається дублювання навчального матеріалу в низці предметних дисциплін або ж надмірна згорнутість окремих актуальних питань; простежується відрив педагогіки від психології та ін. [5].

Проблема вдосконалення структури та змісту професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ набуває особливої гостроти в умовах модернізації сучасної школи. Тому назріла необхідність співвіднесення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя технологій зі сучасними освітньо-професійними цілями (зокрема, для освітньої галузі „Технології”), зафіксованими у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти [65].

„Зміст – форма” представляє парну філософську категорію, бо розвиток змісту передбачає зміну та розвиток старих форм. Поняття „форма” означає зовнішній вигляд, зовнішній обрис; спосіб організації, існування та вираження змісту (предмета, явища, процесу); образ, установлений порядок [29; 234; 235; 257]. У посібниках з дидактики форми навчання визначаються як: а) найважливіший компонент навчального процесу, в якому виражена й чітко узгоджена в часі організація навчальної діяльності учнів, взаємозалежна з діяльністю вчителя (Б. Ліхачов [129]); б) взаємодія вчителя й учнів, регульована визначеним, заздалегідь встановленим порядком і режимом (І. Лернер [128]); в) дидактична категорія, що відображає зовнішню сторону процесу навчання, який характеризується складом учнів, місцем і часом занять, послідовністю видів діяльності учня і способами керівництва ними з боку вчителя (В. Бондар [23]; С. Гончаренко [55]; М. Скаткін [69]; М. Ярмаченко [177]) та ін. З позиції діалектичної єдності змісту та форми більш точним, на наш погляд, є визначення запропоноване І. Чередовим, відповідно до якого **форма навчання** – це спеціальна конструкція процесу навчання, характер якої зумовлений змістом, методами, прийомами, засобами, видами діяльності учнів [266, с. 3].

Однак загалом фахівці у галузі дидактики поки що не прийшли до єдиного тлумачення цього поняття, а педагоги-практики не надають належного значення підбору форм, які структурують й упорядковують зміст навчання. Номенклатура організаційних форм нині містить понад 20 найменувань [74, с. 19]. Найбільш цінна у теоретичному і практичному сенсі – розробка цієї проблеми в дослідженнях А. Вербицького (розподіл змісту навчання в адекватні йому форми організації навчальної діяльності студентів) [39; 37], В. Дьяченко (щодо об’єктивної необхідності колективного способу навчання) [72], В. Паламарчук (колективно-індивідуальна розумова діяльність) [171].

Будь-яка форма організації навчання, що відповідає змісту, підсилює можливості особистісного і професійного розвитку студентів. Тим часом у традиційній дидактиці, як відзначено багатьма педагогами-дослідниками, форми організації навчання ніби відірвалися від змісту, оскільки визначаються не його специфікою, а зовнішніми ознаками – режимом занять, складом студентів і т. ін. Звідси, з одного боку, канонізація уроків у школі, лекцій у ВНЗ як основних організаційних форм, а з іншого – довільність вибору форм. Тому „одне з основних завдань полягає в тому, щоб у формах організації діяльності суб’єктів пізнання відтворити предметну та соціальну реальність максимально повно і тим самим допомогти їй засвоєнню” [23, с. 61]. Інакше кажучи,

необхідно організувати, за висловом відомого психолога С. Рубінштейна, навчання „у контексті життя та діяльності” [205, с. 34].

Поняття „засіб” з погляду різних галузей наукових знань розглядається як: форма, в якій концентруються властивості середовища [56]; передавальна, узгоджувальна, зв’язувальна одне з іншим ланка [234]; прийом, якась спеціальна дія, що дає можливість здійснити що-небудь, досягти чогось [64]. У дидактиці **засіб навчання** тлумачиться як матеріальний чи ідеальний об’єкт, що „міститься” між викладачем і студентом та використовується для організації процесу засвоєння знань, формування досвіду пізнавальної або практичної діяльності [164, с. 112]. Без засобів навчання стає неможливим здійснення навчально-пізнавального процесу та професійного розвитку студентів.

У педагогічній літературі [64; 73; 227; 245 та ін.] пропонується класифікувати засоби навчання за: властивостями; суб’єктами діяльності (засоби викладання й учіння); впливом на якість знань і розвиток різних здібностей; ефективністю у навчальному процесі; складом об’єктів (матеріальні, ідеальні); способом відображення дійсності (статичні, динамічні) та ін.

Передовий педагогічний досвід (Ш. Амонашвілі, Б. Неменський, В. Шаталов, М. Щетінін та ін.) й експериментальні дослідження учених-психологів (Л. Виготський, П. Гальперін, Л. Заков, Г. Костюк, Р. Павелків, О. Скрипченко, К. Ушинський та ін.) показали, що інтенсивність розумового розвитку залежить від ступеня включеності студентів у роботу із засобами. Виготовлення засобів разом із викладачем, самостійна робота з ними дає більш інтенсивний розвивальний ефект, ніж їх одноразове представлення викладачем. Нині у педагогічній практиці поширені три підходи до розробки, конструювання та використання засобів навчання: 1) недооцінка їх ролі: використання того, що є в готовому вигляді та наявне у матеріальному оснащенні кабінету (достатніми іноді вважаються дошка і крейда); 2) абсолютизація ролі засобів як найбільш значущих у досягненні мети, що детермінують вагу інших компонентів навчання; 3) наділення засобів визначеними функціями у системі пізнавальної діяльності, які забезпечують, поряд з іншими компонентами, розвиток здібностей [173, с. 239 – 240].

У зв’язку з використанням різноманітних педагогічних технологій, розумінням необхідності включення до процесу навчання внутрішніх, сутнісних сил людини (В. Бондар [23], К. Вазіна [31], А. Вербицький [39], С. Гончаренко [196], І. Зязюн [94], Н. Ничкало [154] та ін.) роль засобів в організації навчально-пізнавальної діяльності зростає; розширюється розуміння їх сутності, з’являються нові підходи до

класифікації. Так, виходячи з позиції системного устрою світу, виникає визначення засобу як методу життя системи або матеріалізованого способу діяльності людини [148]. Взаємодіючи із засобами (системами об'єктивного світу), людина вчиться жити у навколишньому світі, тому всі види засобів, якими вона користується, можна, на думку К. Вазіної, поділити на дві групи: біосоціальні (природа, люди, студент, викладач, творча група, студентський колектив) і соціотехнічні (об'єкти рукотворного світу) [31]. Взаємодія з різноманітними засобами у процесі навчання забезпечує студентові засвоєння культурних норм побудови різних видів відносин, сприяє налаштуванню його природного механізму на алгоритмічну життєдіяльність за законами гармонії: доцільну й економічну. У навчальному процесі система засобів звільняє педагога від прямих навчальних впливів, виводить його на рівень коригувальника саморозвитку студента.

Таким чином, у процесі навчання різні елементи у комплексі утворюють інформаційний обмін між його учасниками, сприяють засвоєнню й одночасно практичному застосуванню отриманих знань, так званої змістовної навчальної інформації. Така інформація проходить як у площині „викладач – студент”, так і „студент – викладач”, тобто відбувається цілеспрямований інформаційний обмін, що забезпечує пізнавальний і практичний результат. Взаємозумовленість названих компонентів об'єктивно визначає властивості усієї системи навчання як форми людської (педагогічної) діяльності. При цьому важливим моментом є позиція всіх учасників навчального процесу, від якої залежить результативність професійно-педагогічної підготовки. Це стосується також стилю педагогічної діяльності, загальної та професійної культури викладача в єдності її аксіологічної, діяльнісної й особистісної складових, виконання кожного акту навчального процесу на основі закономірностей навчання та виховання.

Неузгодженість навчального процесу зі сформованим типом передачі змісту освіти та виробничих процесів (навчальний процес, побудований за законами сприйняття знання, принципово несумісний із професійно-виробничим, що функціонує за законами технології і ринку), породила ідею діяльнісної організації неперервного навчального та виробничого процесів. Теорія діяльності, ґрунтовно розроблена О. Леонтьєвим [127] і С. Рубінштейном [205], допомогла вийти на організацію й управління навчальною діяльністю студента, під якою у навчальному процесі розуміється підґрунтя побудови, збереження і застосування знань. Психологічне вчення про інтеріоризацію П. Гальперіна [50] розкриває шляхи управління процесом перетворення зовнішньої предметної діяльності особистості на внутрішню, психічну діяльність, а також вказує на умови, які забезпечують формування розумових дій зі заздальгідь визначеними властивостями.

Діяльнісний підхід передбачає включення до навчального процесу ефективної діяльності студентів, що вимагає створення складної функціональної системи суб'єкт-суб'єктної взаємодії між ними і педагогом, результатом якої є підготовка висококваліфікованих фахівців. Очевидно, що тут мова вже йде не про дискретну методику навчання, а про **технологію навчання**. Це зумовило розробку моделі діяльнісної організації навчання як системи технологій (К. Вазіна [31], М. Кларін [108], В. Шадріков [270]).

Сутність педагогічної технології полягає в особливому конструюванні навчального процесу, що гарантує досягнення поставлених цілей. Аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних дослідників (В. Беспалько [13; 14], Ю. Васьков [35], К. Вазіна [31], М. Кларін [108], І. Лернер [128], А. Нісімчук [155], В. Паламарчук [170], В. Пітюков [184], І. Прокопенко [191], Г. Селевко [210], С. Сисоєва [178], М. Чепіль [265] та ін.) дає підставу виділити найістотніші ознаки, властиві саме педагогічній технології: діагностичність, результативність, економічність, алгоритмічність, проєктивність, цілісність, керованість, коригувальність, візуалізація тощо.

Діагностичність і результативність як ознаки педагогічної технології передбачають гарантоване досягнення цілей та ефективність процесу навчання. Економічність виявляє якість педагогічної технології, забезпечуючи резерв навчального часу, оптимізацію праці викладача та досягнення запланованих результатів за обмежений час. Ознака коригувальності уможливорює постійний оперативний зворотний зв'язок, орієнтований на чітко визначені цілі. У цьому сенсі ознаки коригованості, діагностичності, результативності взаємозалежні й доповнюють одна одну. Ознака візуалізації стосується аспектів використання аудіовізуальної та комп'ютерної техніки, а також конструювання і застосування різноманітних дидактичних матеріалів й оригінального наочного приладдя, приміром, електронних підручників, тестових програм тощо.

Варто наголосити, що педагогічна технологія є складовою методичної системи. Так, наприклад, якщо методична система спрямована на розв'язання завдань: чому учити, навіщо учити, як учити, то технологія навчання відповідає на третє питання з одним суттєвим доповненням: як учити результативно? Таким чином, ключовою ланкою будь-якої технології є детальне визначення кінцевого результату та контроль точності його досягнення. Власне, навчальний процес лише тоді отримує статус технології, коли заздалегідь спрогнозований, створені умови для його якісного здійснення, визначені кінцеві результати та засоби досягнення.

Прибічники запровадження педагогічних технологій активно розробляють дидактичні підходи та засоби, що виводять навчання на рівень технологічного процесу з гарантованим результатом, за який педагог несе персональну відповідальність

[14; 155; 158; 178; 184; 191; 210; 265 та ін.]. Цінним у їхньому досвіді є прагнення перейти на діяльнісний режим навчання. Однак у запропонованих технологічних підходах майже зовсім виключені такі суттєві компоненти розвивального навчання, як мотивація пізнавальної активності (тобто потреби, інтереси, установки, ціннісні орієнтації, світогляд, свідомість), способи пізнавальної діяльності (система здібностей) та ін.

Зокрема, Г. Селевко [210] представив у класифікаційному й узагальненому вигляді майже 50 педагогічних технологій, більшість з яких, на його думку, за цілями, змістом, методами та засобами подібні, що уможливило їх об'єднання у декілька узагальнених груп: традиційне навчання, модернізовані технології, альтернативні технології, технології розвивального навчання та технології авторських шкіл. Виходячи з позицій системно-діялісного підходу, І. Прокопенко також розглядає „узагальнені педагогічні технології”, до яких відносить: проблемне, розвивальне, диференційоване, концентроване, модульне навчання, активне (контекстне) навчання та дидактичні ігри [191]. А. Нісімчук [155] класифікує педагогічні технології за такими критеріями: рівнем застосування, філософською основою, провідним чинником психічного розвитку, орієнтація на особистісні структури, характером змісту та структури, типом організації й управління пізнавальною діяльністю, характером суб'єкт-суб'єктної взаємодії, доміантними методами тощо. І. Підласий [185] залежно від організації навчально-виховного процесу педагогічні технології виокремлює як предметно орієнтовані й особистісно орієнтовані, а також технологію співпраці (партнерську технологію).

Цікавою для дослідження є технологія контекстного навчання, розроблена А. Вербицьким [39] на основі концепції знаково-контекстного навчання та теорії діяльності. Основною характеристикою педагогічного процесу в межах цієї технології виступає моделювання мовою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності. Так, студентам з початку навчання задаються контури професійної праці та базові форми діяльності: навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність), де провідна роль належить лекціям, семінарам, лабораторним і практичним заняттям; квазі-професійна діяльність (ігрові форми); навчально-професійна (НДРС, виробнича практика, кваліфікаційні роботи). Контекстне навчання органічно поєднує нові та традиційні форми, що дають можливість моделювати в навчальній діяльності реальні виробничі ситуації, при цьому нівелюється розрив між навчанням і вихованням, а студент має можливість розкритися як суб'єкт навчальної і майбутньої професійної діяльності, формується його професійна компетентність відповідно до сучасних вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців.

Отже, розробка й упровадження педагогічних технологій, що забезпечують умови повноцінного розвитку особистості на різних ступенях системи неперервної освіти, можлива лише завдяки кардинальному відновленню педагогічних засад навчального процесу, усіх його елементів, що, зрештою, зумовлює формування індивідуальної професійної компетентності студента як результату професійної освіти.

Загалом новий тип навчання, як підкреслює Л. Паращенко, характеризується зміною орієнтації навчання із засвоєння кліше минулого досвіду, об'єктованого у вигляді навчальної інформації, на ситуації професійної діяльності із загальною установкою на майбутнє. Метою діяльності студентів стає не просте оволодіння певною частиною змісту соціального досвіду, представленого у знаковій формі, а виховання здібностей, по-перше, до виконання майбутньої професійної діяльності за допомогою знань і, по-друге, до здобування нових знань упродовж усього наступного життя. Інакше кажучи, така освіта передбачає формування механізму саморозвитку особистості [172, с. 115].

У науково-педагогічних працях, присвячених проблемам формування та розвитку компетентності, пропонуються й обґрунтовуються різні педагогічні способи і засоби досягнення цих освітніх цілей у навчальному процесі. Так, Г. Зеленін вважає, що технологія формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів може будуватися як процес перетворення навчальної діяльності студента на професійну діяльність фахівця. При цьому умовами формування професійної компетентності інженера-педагога він визначає: 1) професійну спрямованість та пізнавальну активність, які уможливають перетворення засвоєного соціального досвіду на творчу, пошукову діяльність; 2) розвиток наукового мислення, який забезпечує підґрунтя для ухвалення самостійних рішень у будь-якій нестандартній ситуації, що притаманні педагогічній діяльності, а також для аналізу явищ, фактів, результатів цілісного педагогічного процесу; 3) організацію самоосвіти за різними напрямками, які передбачають оволодіння світовою та національною культурною спадщиною, усвідомлення процесу навчання творчості, удосконалювання педагогічних здібностей, орієнтацію особистості на розвиток дослідницьких інтересів тощо; 4) персоналізацію й індивідуалізацію навчання студентів професійній діяльності, які сприяють становленню індивідуального стилю розумової та практичної діяльності, заснованого на усвідомленні власної самоцінності [86].

На думку В. Петрук, розвиток професійної компетентності доцільно здійснювати у процесі проблемно-діяльнісного навчання, сутність якого полягає в забезпеченні діяльнісної позиції у навчальному процесі, що сприяє становленню у студентів досвіду цілісного системного бачення майбутньої професійної діяльності [181]. В. Саюк з-поміж головних умов розвитку професійної компетентності вчителів

у системі післядипломної педагогічної освіти розглядає демократичний характер навчання, а також комплекс заходів, що стимулюють їхню пізнавальну активність і творчість. Крім цього, виділяє організаційно-методичні умови подолання вузькопрофесійної орієнтації у розвитку професійної компетенції педагогів, зокрема: створення передумов і мотивацій саморегуляції у діяльності; безперервне підвищення рівня знань у галузі базової професійної освіти; управління процесом навчання на основі особистісно орієнтованої освітньої парадигми [209]. К. Осадча вважає, що основними видами організаційної діяльності, які стимулюють розвиток професійної компетентності педагога, є діалог, тісна взаємодія змістово-педагогічної й емоційно-комунікативної сфер професійної діяльності. Підвищення професійної компетентності, на її думку, може забезпечуватися інтеграцією функцій управління та самоврядування [168].

Для наочності у таблиці 1.3 подана порівняльна характеристика традиційного та компетентнісного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Таблиця 1.3

Порівняльна характеристика традиційного і компетентнісного підходів до професійної підготовки майбутніх учителів технологій

№ з/п	Елементи навчального процесу	Традиційний підхід	Компетентнісний підхід
1	2	3	4
1.	Цілі	Спрямовані на формування професійних знань, умінь та навичок	Спрямовані на формування професійних компетенцій
2.	Освітньо-професійні програми (зміст професійно-педагогічної освіти)	Реалізують Державний галузевий стандарт підготовки вчителів за напрямом „Технологічна освіта”	Індивідуальний маршрут освоєння професійно-освітньої програми (Болонська система)
3.	Форми організації навчання	Аудиторно-самостійна: майже 70 % – аудиторні заняття, 30 % – самопідготовка	Індивідуальні заняття, робота у парах, малих (до 7 осіб) та великих (до 25 осіб) групах
4.	Методи організації та здійснення педагогічного процесу	Методи, задані межами аудиторної організації навчання	Методи, задані індивідуальною і компетентнісно-орієнтованою спрямованістю освоєння освітньо-професійної програми
5.	Діяльнісні позиції викладачів	„Ментор”, „інформатор”, „оцінювальник”	„Співробітник”, „консультант”, „партнер”, „посередник”
6.	Діяльнісні позиції студентів	„Слухач”, „сприймаючий”, „запам’ятовуючий”	„Співробітник”, „дослідник”, „експериментатор”, „конструктор-творець”

1	2	3	4
7.	Структура управління педагогічним ВНЗ	Структура, орієнтована на функціонування педагогічного ВНЗ	Структура, орієнтована на розвиток педагогічного ВНЗ
8.	Контроль і оцінка результатів професійної підготовки	Спрямовані на перевірку сформованості професійних знань, умінь та навичок	Спрямовані на визначення рівня особистісного та професійного розвитку вчителя технологій

Аналіз наведених характеристик дає підставу виділити *умови становлення компетентнісного підходу* в професійній підготовці вчителя технологій:

а) знання подається як системне, міждисциплінарне, узагальнене в різноманітних формах пошукової, розумової діяльності, продуктивного творчого процесу;

б) викладач займає позицію фасилітатора, який забезпечує успішну суб'єкт-суб'єктну та групову взаємодію, тобто позицію співробітництва, демократичності, допомоги, уваги до особистісної ініціативи студента, розвитку його особистості;

в) студент зорієнтований на активну взаємодію з іншими студентами та викладачами, створення клімату взаємної підтримки і відповідальності;

г) студентом через групові форми організації навчання забезпечуються умови для практичного освоєння різноманітних форм міжособистісних відносин і спілкування, можливості відчувати радість від співробітництва та співтворчості;

д) відмова викладачів від оцінювання відповідності заданому зразку дії та поведінки.

Серед інноваційних технологій навчання, на нашу думку, найбільш прогресивною і такою, що відповідає цілям компетентнісного підходу в освіті, є технологія колективно-індивідуальної діяльності, розробленої професором В. Паламарчук на основі сучасного філософського розуміння цілісної картини світу та концепції саморозвитку людини [170; 171]. Вихідними сутнісними ознаками цієї технології є два принципи: персоніфікованого управління та діяльнісної організації змісту навчання. Перший концентрує всі досягнення наукової думки щодо людини та пошукової орієнтації освіти. Він заснований на розумінні людини як природної саморозвивальної системи і складається з духовного, інтелектуального, сенсорного, фізичного світів, що відрізняються унікальним змістом. Механізм саморозвитку закладений у природному устрої людини та забезпечується головними параметрами самоуправління: потребами – здібностями – свідомістю. Другий принцип ґрунтується на ідеях діяльнісної організації розвитку особистості та колективу. Через діяльність відбувається освоєння культурних норм життя, загальнолюдських цінностей, які, перетворюючи внутрішню природу людини, визначають систему її ставлення до

навколишнього дійсності та самої себе. У діяльності усвідомлені потреби стають цілями, дії із засобами спрямовуються на досягнення результату, оцінку його якості. Залучення майбутніх педагогів до різних видів колективної діяльності у навчально-виробничих ситуаціях (наприклад, при розробці колективних проектів) розвиває відповідну систему здібностей.

Згідно зі сказаним вище, проектування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій представляє модель безперервного перетворення внутрішнього потенціалу студента через зовні організовану само- та взаємодіяльність. При цьому важливо розрахувати всі етапи діяльничної організації навчання, яка становить своєрідний каркас педагогічного процесу – від постановки мети до досягнення кінцевого результату. Розвивальний простір у технології колективно-індивідуальної діяльності – це природне соціальне середовище, де у системі відносин – суспільних (колектив), міжособистісних (творчі об'єднання за інтересами) та професійних (предметний зміст) – розв'язуються пізнавальні й навчально-професійні проблеми.

Таким чином, діяльність стає універсальним способом, який уможливорює знання перетворювати на уміння жити та працювати у складному, мінливому світі, тобто знати, розуміти, приймати й діяти. Технологія колективно-індивідуальної діяльності є важливим етапом організації навчального процесу, бо в ній містяться можливості безперервного розвитку (саморозвитку) особистості студента з орієнтацією на сучасні цінності професійної освіти – гуманізацію і демократизацію.

Особливий ефект моделі саморозвитку – в її інваріантній структурі, адаптивній до будь-якого предметного змісту на будь-якому ступені професійної освіти. Це положення особливо важливо з погляду того, що ключове значення у компетентнісному підході має *системна компетентність*, яка забезпечує оволодіння студентом інструментарієм переведення статичних знань у гнучкі, мобільні, оперативні форми практичної дії. Однак системна компетентність, хоча й виступає ядром професійної компетентності, сама собою, поза предметно визначеним змістом ключових компонентів її структури, утрачає сенс. Це означає, що системна компетентність може розвиватися лише у межах формування змістових компонентів компетентності, тобто на конкретній предметній, когнітивній основі.

Водночас формування системної компетентності стає необхідною умовою формування усіх інших компонентів професійної компетентності вчителя технологій, чим і зумовлене пріоритетне значення цієї надпредметної складової компетентності. Сутність системної компетентності полягає у забезпеченні формування здатності та готовності студента до самостійної пізнавальної діяльності, рефлексії, творчості, набуття навичок фізичної і психічної саморегуляції, самоорганізації та саморозвитку.

Цьому також повною мірою відповідає теорія саморозвитку особистості, яка була нами прийнята як теоретико-методологічна основа проектування моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій.

Концепція саморозвитку особистості та можливість побудови на її основі технологічного процесу допомогли нам переорієнтувати педагогічну діяльність і навчальний процес, надати йому реальної спрямованості на формування принципово нових якостей вчителя технологій, які забезпечують його системну компетентність, а на її підґрунті – професійну компетентність загалом. У цій парадигмі новою стратегічною метою навчання стає не дискретне оволодіння визначеним, кількісно зростаючим набором розрізнених професійних знань, умінь і навичок, а формування професійної компетентності як інтегративної якості особистості, а також орієнтація студентів на безперервний розвиток, розширення меж професійної компетентності, необхідних безпосередньо як для майбутньої педагогічної діяльності, так життєдіяльності загалом. Слід зазначити, що безперервність розвитку професійної компетентності досягається шляхом цілісного оволодіння багатствами професійної культури відповідно до індивідуальних можливостей, інтересів та схильностей студента, а також забезпечується умовами, які створюють основу для формування його внутрішніх потреб. Внутрішні потреби, мотивація до діяльності й оволодіння механізмами її реалізації визначають оптимальний результат професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Забезпечити формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової підготовки можливо при виконанні таких основних **педагогічних умов**:

1) *модульності* – забезпечує доцільну організацію змісту естетичної, проектно-технологічної та педагогічної підготовки, підґрунтя якої складає дидактично адаптована концепція інтегрованих знань, структурованих відповідно до ключових компетенцій, що відображають специфіку професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел;

2) *активно-діяльній організації навчання* – зумовлює відбір відповідних форм, методів і засобів, адекватних цілям та завданням естетичної, проектно-технологічної й педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій;

3) *технологізації освітнього процесу* – покликана забезпечити цілісність розвитку творчої особистості студента шляхом організації безперервного процесу навчання з реалізацією прогнозованого результату – високого рівня художньо-трудової і педагогічної компетентності майбутніх учителів технологій.

Важливе місце у реалізації компетентнісного підходу професійної підготовки студентів належить **технологіям** розвивального навчання, зокрема: 1) *когнітивно-*

орієнтованим – нетрадиційні лекції, діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне інструктування, тренінг рефлексії та ін.; 2) *діяльнісно-орієнтованим* – метод проектів, контекстне навчання, організаційно-діяльнісні ігри, комплексні дидактичні завдання, технологічні карти, імітаційно-ігрове моделювання художньо-проектних і технологічних процесів тощо; 3) *особистісно орієнтованим* – інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги художньо-естетичного розвитку та ін.

Доцільно адаптовані зміст і форми навчання зумовлюють вибір відповідних засобів, які забезпечують, зі свого боку, умови для ефективного застосування системи технологій. Однак безпосередньо ці чинники і технології не забезпечать реалізацію цілей компетентісно-орієнтованої освіти, якщо застосовуватимуться автономно, як окремо узяті елементи навчального процесу. Тому необхідною і вирішальною умовою формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій є *створення цілісного освітньо-професійного простору*.

Компетентісно-орієнтоване навчання має організовуватися у такий спосіб, щоб під час аудиторних і позааудиторних занять студент був зайнятий творчою роботою, вмів знаходити шляхи розв'язання проблемних ситуацій; відстоювати власну позицію при реалізації нестандартних життєвих і навчальних завдань; постійно опановувати нетрадиційні способи самореалізації у навчально-пізнавальній та практичній діяльності. З цього погляду важливою умовою організації навчального процесу на основі компетентісного підходу у педагогічному ВНЗ є соціальна природа навчання і розвитку особистості студента, з чим пов'язана орієнтація на індивідуально-особистісні форми професійної підготовки педагога, розмаїття шляхів взаємодій, міжособистісних відносин і спілкування, природне вирощування індивідуальності з „колективного суб'єкта”.

На рівні педагогічного ВНЗ (або факультету технологічної освіти) освітньо-професійний простір має забезпечувати повноцінний, гармонійний розвиток особистості студента, наповнення навчального процесу соціокультурним змістом, який забезпечує його прискорену адаптацію до різних сфер життєдіяльності. Це можливо лише за умови створення у педагогічному ВНЗ навчально-розвивального середовища, в якому студент відчувається комфортно та вільно, а також забезпечення повноцінного функціонування природного механізму його саморозвитку в навчальній діяльності, що сприяє переведенню зовнішньої матеріально-духовної культури у внутрішню культуру майбутнього вчителя технологій.

Отже, формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій має здійснюватися в умовах гармонійної взаємодії єдиного освітньо-професійного простору, що охоплює усі складові навчально-виховного процесу, та розвивального

середовища, спрямованого на розкриття творчого потенціалу і здібностей кожного студента.

Сприяти створенню розвивального середовища у системі технологічної освіти, на наш погляд, повинні народні художні ремесла, вивчення яких уможливило ефективний розвиток естетичної, проектно-технологічної та педагогічної складових фахової підготовки майбутніх учителів технологій. Ці складові, своєю чергою, зумовлюють формування елементів структури професійної компетентності студентів (див. рис. 1.4), зокрема: активної життєвої позиції, професійних знань та вмінь, професійних особистісних якостей і творчих умінь.

Коротко зупинимося на характеристиці феномену „народні художні ремесла” з погляду вищезазначених складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій. Отже, народні художні ремесла завжди були органічною складовою побуту людини та суспільного устрою, в якому вони створювалися. Їх можна вважати корінням величного дерева народної декоративної творчості, в якій черпає творчі ідеї, натхнення сучасне самодіяльне і професійне декоративно-ужиткове мистецтво. Стійкість традиції, її тісний взаємозв'язок з художньою цілісністю ремісничих виробів визначає їхню культурну цінність. Локальні особливості народних художніх промислів і ремесел зумовлені, звісно ж, наявністю природного матеріалу в потрібній кількості. Усе інше – справа рук людини, що прагне прикрасити, естетизувати повсякденність, внести до предметного світу красу та гармонію, жити в цій красі, створювати нові шедеври, дотримуючись традицій, регіональних особливостей, співвідносячи їх із власними уявленнями про прекрасне [43, с. 32].

Споконвіку народне декоративно-ужиткове мистецтво розвивалося у двох напрямках: 1) домашні ремесла для потреб родини; 2) організовані промисли, де створювалися товари для продажу або спеціально на замовлення споживача. Звідси – організовані художні промисли виникали на основі домашніх ремесел. За ступенем художньо-творчої праці ремесла поділяють на декілька груп: 1) ремесла, в яких переважає виробничо-реміснича майстерність з виготовлення виробів утилітарного призначення (реманент, посуд, прості меблі та ін.); 2) ремесла, в яких творчий і виробничий процеси відіграють приблизно однакову роль (декоративний посуд, ткацькі вироби, вишивка, дитячі іграшки та ін.); 3) ремесла, в яких художньо-творчий процес займає головне місце (настінний розпис, писанкарство, витинанки та ін.).

Ремесло – це дрібне виробництво ужиткових та мистецьких товарів, основою якого є переважно ручна техніка виготовлення без виробничого поділу праці. Технічна майстерність зазвичай передавалася з покоління в покоління, тому саме в народних художніх ремеслах збережені найдавніші традиції, художні стилі, віками нагромаджений ремісничий і художній досвід. Говорячи про народність художніх

промислів і ремесел, водночас не слід забувати про роль окремих творчих індивідуальностей, талановитих майстрів, які часто формували традиції того чи іншого промислу, хоча загалом – художня своєрідність народних промислів і ремесел визначається спільними стильовими особливостями, характерними для певного регіону чи осередку. Тому для традиційних художніх промислів і ремесел природною є відсутність т. зв. „авторського права” на стильові та сюжетно-тематичні новації (вони стають надбанням усього колективу) [6]. На жаль, така суперечність між колективним й індивідуальним часто призводила до занепаду народних художніх промислів і ремесел.

З іншого боку, нині основною проблемою є те, що народні художні ремесла, поставлені на промислову основу, тиражують вироби низької художньої якості, тим самим спрощуючи мистецькі смаки споживача, а іноді просто спричиняючи байдужість до народного декоративно-ужиткового мистецтва. Отже, творчість у галузі народних художніх промислів і ремесел має бути спрямована на створення й перетворення духовно-матеріального світу, в процесі чого людина набуває головної якості: уміння втілювати власний творчий задум у природному матеріалі, пройти шлях від образу майбутнього декоративно-ужиткового виробу до конкретного результату. Ця здатність людини діяти за „законами краси” дає можливість для саморозвитку, виховання, виходу на нові щаблі творчого розвитку. Саме прагнення розвинути ці здібності, на наш погляд, має бути однією з головних цілей творчої художньо-трудої діяльності у галузі народних промислів і ремесел, зокрема в умовах професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій.

Зважаючи на вищевикладене, розроблена нами модель формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудої діяльності визначає структуру навчально-виховного процесу та функціональні зв'язки між її елементами (рис. 1.6), а система описаних педагогічних умов, необхідних для успішного функціонування цієї моделі, містить потенційні можливості якісного розв'язання досліджуваної проблеми.

Також зауважимо, що виокремлені педагогічні умови містять усі структурні елементи навчально-виховного процесу, тому саму модель, як і технологію навчання студентів на традиціях народних художніх промислів і ремесел, можна вважати основною умовою отримання прогнозованого результату – високого рівня сформованості у майбутніх учителів технологій професійної компетентності та готовності до організації творчої художньо-трудої діяльності школярів.

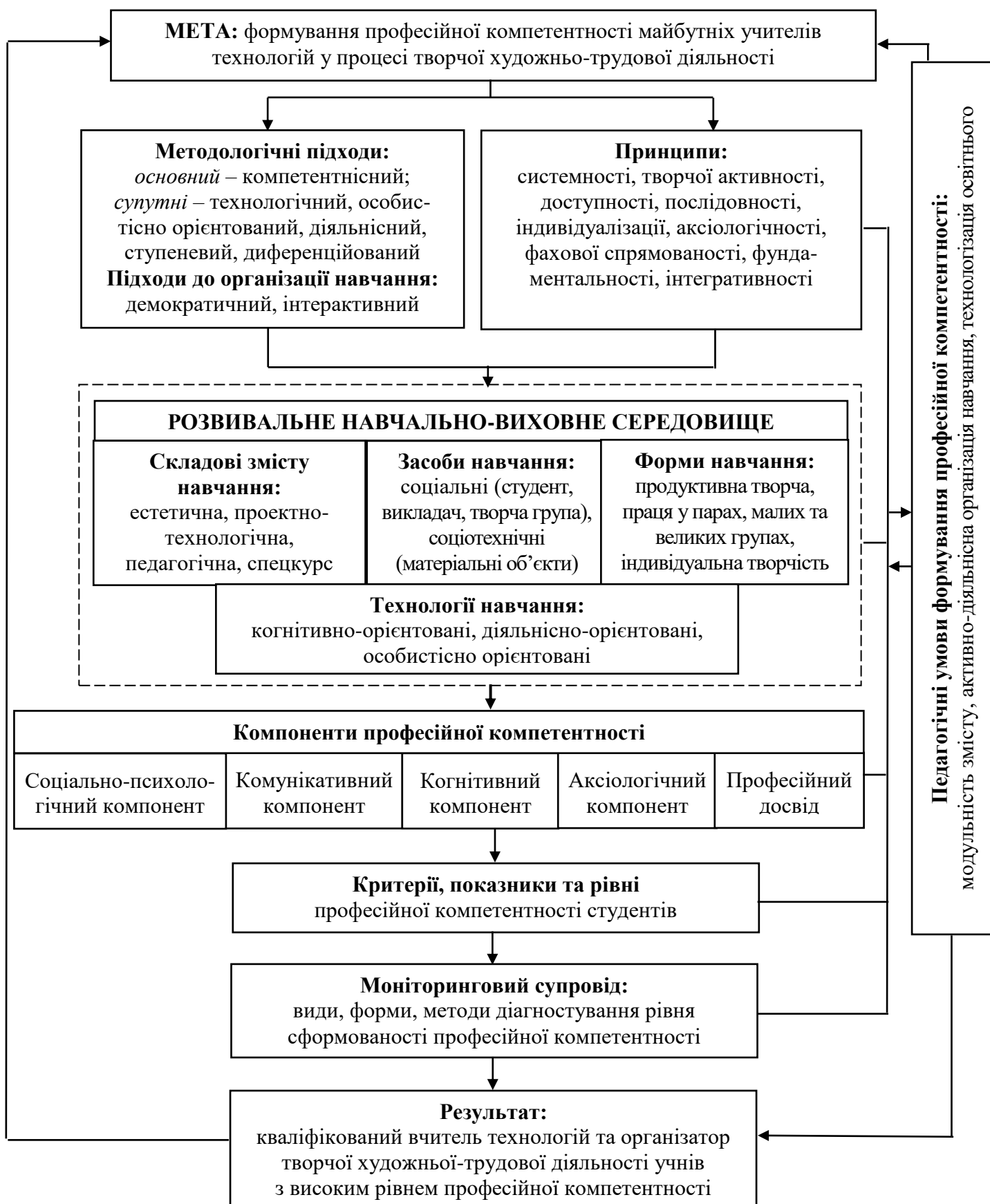


Рис. 1.6. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності

Наприкінці зазначимо, що аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, проведений у межах дослідження, а також анкетування та бесіди з викладачами, які здійснюють підготовку майбутніх учителів технологій, анкетування і тестування студентів, уможливили виокремлення загальних для їхньої професійно-педагогічної підготовки та специфічних для навчання народних художніх промислів і ремесел проблем, з-поміж яких:

1. Низький рівень загальноосвітньої підготовки вступників. Напрямок підготовки „Технологічна освіта” переживає не найкращі часи своєї історії. Відновлене у 1954 р. трудове навчання у загальноосвітній школі, потребувало відповідних педагогічних кадрів, тому, починаючи з 70 – 80-х рр. ХХ ст., на факультети підготовки вчителів трудового навчання вступали абітурієнти з достатньо високими прохідними балами. На жаль, нині комплектування груп майбутніх педагогів цього профілю здійснюється за залишковим принципом, адже змінилися як суспільні, так й особистісні життєві пріоритети. З іншого боку, низький рівень творчої художньо-трудової підготовки вступників інколи зумовлений відсутністю стійких традицій народного декоративно-ужиткового мистецтва в регіоні, де розташований педагогічний ВНЗ.

2. Труднощі навчання першокурсників зумовлені тим, що викладачі не завжди допомагають їм адаптуватися у середовищі педагогічного ВНЗ, не прищеплюють навички самостійної роботи (особливо творчого характеру), не стимулюють професійну спрямованість вивчення ними кожної навчальної дисципліни.

3. Високі вимоги до майбутніх учителів технологій у процесі професійно-педагогічної підготовки зумовлені положеннями Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти [65] та зацікавленістю суспільства у формуванні в умовах сучасної школи інформаційно і технологічно компетентної, творчої особистості. Тому викладачі та студенти відзначають складність навчання у зв'язку з різнопрофільністю професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій порівняно з іншими педагогічними спеціальностями.

4. Суттєвим є скорочення навчальних годин на художньо-трудова підготовку (естетичну і проектно-технологічну) студентів в останній версії освітньо-професійної програми напряму „Технологічна освіта” (2010). Звідси, невідповідність змісту цієї підготовки вимогам формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі творчої художньо-трудова діяльності. Недостатня кількість аудиторних годин не дає змоги організувати творчу художньо-трудова діяльність студентів на необхідному рівні.

5. Слабкий взаємозв'язок змісту навчальних курсів, спрямованих на професійно-педагогічну підготовку у галузі народних художніх ремесел, зі змістом інших дисциплін. Відомо, що основними умовами успішного професійного становлення є такі основні чинники: мотиви вибору професії, задоволеність цим вибором, початковий рівень підготовки, а також явище переносу знань умінь і навичок, отриманих при вивченні однієї навчальної дисципліни, на іншу. Тому важливо, щоб цей перенос був не формальним підсумовуванням фактів, наприклад, з історії виникнення окремих видів художніх ремесел у тому чи іншому регіоні, а творчою переробкою засвоєної мистецтвознавчої інформації, підбором об'єктивних етнографічних даних, необхідних для ілюстрації, доказу вірогідності нових знань.

6. Відсутність на факультетах підготовки вчителів технологій окремої структури, яка б проектувала та координувала технологію формування професійної компетентності студента, контролювала не лише рівень набутих знань, умінь і навичок, а й розвиток їхніх особистісних і професійно значущих якостей. Основними завданнями такої структури мало б стати: відстеження потреб загальноосвітньої школи стосовно видів і напрямів трудової підготовки учнів та організація семінарів для викладачів на ці актуальні теми; визначення компонентів професійної компетентності, за розвиток яких несуть відповідальність усі навчальні дисципліни, закладені в освітньо-професійну програму напряму підготовки „Технологічна освіта”; визначення доцільності змісту інваріантних і варіативних навчальних дисциплін з погляду розвитку компонентів професійної компетентності студента; проектування системи інтегрованих взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розробка критеріїв і діагностування рівня розвитку професійної компетентності студента на різних етапах навчання.

Отже, аналіз проблем професійно-педагогічної підготовки студентів у галузі народних художніх промислів і ремесел показав, що чинна освітньо-професійна програма (а звідси – і навчальні плани) не передбачає комплексного розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Зміст більшості навчальних дисциплін загалом не співвідноситься із розвитком компонентів професійної компетентності студента. Розв'язання цієї проблеми вимагає, на наш погляд, застосування компетентнісного підходу при розробці змісту та технології навчання дисциплінам (естетичним, проектно-технологічним та педагогічним), спрямованим на підготовку майбутніх учителів технологій до організації творчої діяльності школярів на традиціях народних художніх промислів.

Висновки до першого розділу

1. Компетентнісний підхід, який закладає підґрунтя стратегії модернізації вітчизняної вищої педагогічної школи, нині розглядається як одна з найбільш адекватних відповідей освітньо-професійної галузі на вимоги, що ставить суспільство до сучасного вчителя. Цей підхід формується як новий діяльнісний концепт у сфері вищої педагогічної освіти та методологічно цілісний орієнтир її успішного розвитку. З'ясовано, що реалізація компетентнісного підходу у практиці підготовки педагогічних кадрів вимагає глибокого і всебічного наукового вивчення. Водночас сутнісно-логічний аналіз компетентності як педагогічної категорії показав, що, незважаючи на низку науково-педагогічних досліджень, проведених в останні десятиліття, компетентнісний підхід донині не осмислений як фундаментальна педагогічна проблема.

2. На основі аналізу літературних джерел встановлено, що основним концептом, який визначає специфіку компетентнісного підходу у підготовці вчителя, є ключові (базові) компетенції. Зумовлені соціальним запитом, вони зі свого боку, визначають змістові компоненти, з яких складається компетентність майбутнього вчителя – мета й особистісний результат професійно-педагогічної освіти. Оскільки нині одним із головних завдань педагогічних ВНЗ є формування професійної компетентності майбутнього вчителя, то зміст дисциплін і технології навчання повинні мати на меті розвиток таких особистісних і професійних якостей, які сприятимуть його успішній діяльності на педагогічній ниві. Отже, сутність професійної компетентності вчителя визначається специфікою його професійно-педагогічної діяльності, яка детермінована сучасними Державними стандартами базової і повної загальної середньої освіти та Галузевими стандартами вищої педагогічної освіти.

3. З'ясовано, що професійна компетентність вчителя технологій є цілісною особистісною системою, яка перебуває у безперервному розвитку. Структурні елементи цієї системи тісно взаємозалежні завдяки особистісній рефлексії вчителя й аналізу його професійно-педагогічної діяльності. Таким чином, професійна компетентність – це інтегративна характеристика вчителя технологій, здатного кваліфіковано виконувати визначені (необхідні) функції, регламентовані освітньо-кваліфікаційними вимогами, в усіх видах професійно-педагогічної діяльності. З іншого боку, професійна компетентність вчителя технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності – це сукупність його особистісних якостей, ціннісних орієнтацій та загальної культури, кваліфікаційних знань й умінь, проектно-технологічної і методичної майстерності, гармонійне поєднання яких у педагогічній діяльності уможливорює отримання оптимального результату – високої якості художньо-трудової підготовки учнів сучасної школи.

Професійна компетентність вчителя технологій містить професійно-особистісні якості, професійно-педагогічні знання й уміння, творчі здібності тощо, які проявляються у педагогічній діяльності. Структура професійної компетентності (соціально-психологічний, комунікативний, когнітивний, аксіологічний компоненти та професійний досвід) диктує вибір оптимального методологічного підходу для дослідження конкретних особистісних якостей, якими має володіти майбутній вчитель технологій, та їх розвитку у процесі творчої художньо-трудової діяльності. Таким підходом, як свідчать результати проведеного теоретичного пошуку та вивчення педагогічного досвіду, є компетентнісний.

4. Результати вивчення стану професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій дають підстави стверджувати, що в окремих педагогічних ВНЗ не здійснюється системне і цілеспрямоване навчання у галузі народних художніх промислів і ремесел, що зумовлено низкою причин: 1) низьким рівнем творчої художньо-трудової підготовки вступників; 2) складністю навчання майбутніх учителів технологій у зв'язку з її різнопрофільністю та розмаїттям видів народного декоративно-ужиткового мистецтва; 4) суттєвим скороченням навчальних годин на естетичну, проектно-технологічну та педагогічну підготовку; 5) відсутністю якісного моніторингу результатів творчої художньо-трудової діяльності студентів; 6) небажанням студентів займатися самопідготовкою й індивідуальною творчістю у царині народних художніх промислів і ремесел; 7) відсутністю на факультетах підготовки вчителів технологій окремої структури, яка б проектувала та координувала процес формування професійної компетентності студента, контролювала не лише рівень набутих студентами знань, умінь та навичок, а й розвиток їхніх особистісних і професійно значущих якостей. Тому реальний стан професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел можна вважати таким, що недостатньою мірою відповідає сучасним вимогам.

5. Досягнення ефективності професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел можливий лише за умови застосування єдиних концептуальних підходів у всіх ланках цієї освітньої системи за допомогою цілеспрямованої і доцільної зміни якісних, змістових характеристик усіх її компонентів і налагодження стійких внутрішньосистемних зв'язків. Внутрішню організацію системи формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності візуально можна представити у вигляді структурно-функціональної моделі, яка містить такі елементи: 1) мету, принципи

та методологічні підходи; 2) розвивальне навчально-виховне середовище (зміст модулів і тем інваріантних дисциплін естетичного, проектно-технологічного, педагогічного циклів, безпосередньо або опосередковано спрямованих на творчу художньо-трудова підготовку студентів; спецкурс „Народні художні ремесла та методика їх викладання”; технологічна і педагогічна практики тощо; форми організації навчання (продуктивна творча праця у парах, малих та великих групах, індивідуальна творчість); засоби навчання (соціальні та соціотехнічні); технології розвивального навчання (когнітивно-орієнтовані, діяльнісно-орієнтовані, особистісно орієнтовані); 3) компоненти професійної компетентності (соціально-психологічний, комунікативний, когнітивний, аксіологічний та професійний досвід); 4) педагогічні умови (модульність змісту, активно-діялісна організація навчання, технологізація освітнього процесу); 5) критерії, показники та рівні професійної компетентності, а також моніторинговий супровід (види, форми, методи діагностування).

Розділ 2

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Зміст творчої художньо-трудової підготовки майбутніх учителів технологій

Найважливішими загальнотеоретичними положеннями, які уможливають розробку змісту професійно-педагогічної підготовки в цілому, є наукові педагогічні концепції трудового навчання і виховання в школі – головній сфері фахової діяльності вчителя технологій. Теоретичні обґрунтування спрямованості особистості на сферу праці і виробництва (П. Блонський [18; 19], В. Сухомлинський [233], Я. Чепіга [264], С. Шацький [274] та ін.), змісту політехнічної освіти (П. Атутов [7], М. Жиделев [79], О. Калашников [99], В. Сидоренко [216], С. Шабалов [269] та ін.), зв'язку трудового навчання з основами наук (Ю. Васильєв [33], В. Поляков [187], Г. Терещук [244], Д. Тхоржевський [252 – 254] та ін.), шляхів активізації навчально-пізнавальної діяльності (В. Бондар [23], М. Данилов [61], І. Лернер [128], М. Махмутов [137], В. Паламарчук [171], М. Скаткін [69] та ін.) органічно пов'язані з професійно-педагогічною підготовкою вчителя технологій та визначають її зміст і стратегію розвитку.

Зміст як одна з основних дидактичних категорій є найважливішим компонентом навчально-пізнавального процесу у педагогічному ВНЗ. Виходячи з понятійної характеристики змісту, його внутрішньої організації та співвідношення з іншими компонентами, викладеними у наукових працях Ю. Бабанського [8], В. Бондаря [23], В. Леднева [126], М. Махмутова [137], М. Скаткіна [220] видається доцільним підхід до відбору та проектування змісту підготовки вчителів технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел із системних, цілісно-діяльнісних позицій як найважливіших умов формування їхньої професійної компетентності, творчої та соціальної активності.

Одними з основних категорій, які детермінують й оптимізують зміст, склад і структуру професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій, є принципи та критерії відбору і побудови змісту. На основі аналізу науково-

педагогічної літератури та дисертаційних досліджень [117; 123; 167; 192; 229; 263 та ін.] нами запропоновані такі *критерії відбору змісту* навчання студентів народних художніх промислів і ремесел:

1) відображення у змісті позитивного досвіду педагогічної науки та вищої педагогічної школи у сфері професійної підготовки вчителя технологій;

2) відбір і проектування змісту відповідно до науково обґрунтованих дидактичних принципів;

3) відповідність змісту вимогам, які ставлять загальноосвітні заклади до рівня трудової підготовки школярів у сучасних умовах, а звідси – до вчителя технологій;

4) інтегративний зв'язок теоретичного матеріалу та практичної професійно-педагогічної діяльності;

5) відповідність змісту сучасним досягненням у науці, техніці та технології з урахуванням виробничих і художньо-естетичних традицій регіону;

6) забезпечення різнорівневої структури змісту, цілісності й оптимальності навчально-виховного процесу;

7) гнучкість і динамічність змісту, логіка структурування блоків (модулів) навчальних дисциплін та інтегративних зв'язків між ними;

8) відповідність змісту принципу єдиного комплексу ступеневої професійно-педагогічної підготовки, закладеної в освітньо-професійній програмі та навчальному плані на основі гармонізації і взаємозв'язку всіх компонентів їх структури, а також наступності змісту навчального матеріалу між освітньо-кваліфікаційними рівнями;

9) розвивальний характер змісту професійно-педагогічної підготовки;

10) пріоритетність взаємодії педагогічної, проектно-технологічної та естетичної складових професійно-педагогічної підготовки;

11) забезпечення комплексності професійно-педагогічної підготовки завдяки: взаємозв'язку і взаємодії (міжмодульної, внутрішньомодульної) навчальних дисциплін; основоутворювального та системоутворювального характеру основних навчальних курсів; інтегративності навчальних дисциплін; структурної єдності змісту на різних рівнях професійно-педагогічної підготовки; гармонізації й урівноваженості компонентів структури; єдності змістової та процесуальної сторін тощо;

12) зміст як чинник активізації процесу формування професійної компетентності, задоволення навчально-пізнавальної та творчо-пошукової діяльності студентів;

13) зміст як джерело формування ціннісних орієнтації особистості студента на основі традицій художніх промислів, ремесел і народної педагогіки;

14) відображення у змісті професійно-педагогічної підготовки комплексних педагогічних завдань, реалізація яких забезпечує готовність майбутніх учителів технологій до організації різних видів творчої, суспільно корисної праці, реалізації засад політехнічної освіти, формування технологічної, інформаційної та екологічної грамотності, розвиток естетичного смаку і національної самосвідомості, органічного поєднання навчання з продуктивною творчою працею у галузі художніх промислів і ремесел.

З метою уникнення технократичного підходу до проектування змісту підготовки вчителя технологій у досліджуваній галузі, нами як стратегічний, інтегративний принцип, покладений в основу змісту, обраний аксіологічний (ціннісний), який містить загальнонауковий, проектно-технологічний, естетичний, соціальний та інші компоненти структури ціннісних орієнтації й установок особистості майбутнього педагога. На наш погляд, у системі пріоритетів змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій, у структурі інтегративного аксіологічного принципу одне з першорядних місць займає формування професійної компетентності, стимулювання творчої активності, розвиток здатності до самовиховання, самоосвіти й самореалізації. Отже, проектування змісту підготовки вчителя технологій необхідно здійснювати, передовсім виходячи з індивідуально-творчого, професійно-мотиваційного й евристичного принципів, сутність яких полягає у переорієнтації студента з пасивного споживача навчально-пізнавальної інформації на активну і творчу особистість.

Варто наголосити, що відбір, розробка змісту й організація процесу професійно-педагогічної підготовки мають бути суголосними компонентам моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності. З іншого боку, проєктований на компетентнісній основі зміст професійно-педагогічної підготовки студентів, покликаний розв'язати досліджувану проблему, передбачав дотримання таких умов:

1) відбір і структурування змісту впливає з логіки спеціалізації у галузі народних художніх промислів і ремесел, адаптованої до творчої діяльності в сучасних умовах з використанням автентичних традицій;

2) побудову змісту навчальних дисциплін на фундаментальних основах відповідних наукових галузей (мистецтвознавство, етнографія, дизайн, інженерія, психологія, педагогіка тощо);

3) інтегрування у змісті професійно-педагогічної підготовки різних форм активної творчої діяльності (продуктивна праця у парах, малих та великих групах, індивідуальні заняття та ін.);

4) відображення у змісті принципу проблемності, аспектів мотивації студентів до творчості, набуття професійно-ціннісних орієнтацій тощо;

5) відповідність змісту принципу єдиного дидактичного комплексу професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій завдяки гармонізації і взаємозв'язкам усіх компонентів структури; наступності змісту навчально-пізнавального матеріалу; структурної єдності змісту на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях; інтегративності навчальних дисциплін тощо;

6) гнучкість і динамічність змісту та структури навчальних курсів (міжмодульна і внутрішньомодульна координація);

7) забезпечення у різнорівневій структурі змісту цілісності й оптимальності здійснення навчально-виховного процесу.

З метою реалізації зазначених принципів й умов відбору та проектування змісту, нами визначені навчальні дисципліни (інваріантні та варіативні), спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності, а також проаналізований Галузевий стандарт вищої освіти спеціальності „ПМСО. Трудове навчання” [26]. Проведений аналіз уможливив виділити **блоки навчальних дисциплін**, на базі яких пропонувалося здійснювати формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності. Це – блоки дисциплін підготовки:

1) естетичної – естетика; рисунок; композиція; комп'ютерна графіка;

2) проектно-технологічної – основи проектування і моделювання виробів; технологічний практикум;

3) педагогічної – педагогіка; психологія; основи теорії технологічної освіти; теорія і методика навчання технологій; теорія і методика позашкільної освіти; педагогічна практика.

Зміст відібраних навчальних дисциплін був ґрунтовно проаналізований, встановлені мета і завдання кожного навчального курсу, характер та рівень міжмодульної й внутрішньомодульної взаємодії, логіка наступності між окремими блоками дисциплін і послідовності їх вивчення з метою створення **інтегрованого дидактичного комплексу** (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Інтегрований дидактичний комплекс навчальних дисциплін, спрямований на формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності

Навчальні дисципліни та практики	Бюджет навчального часу (год.)	Тривалість вивчення (семестри)	Місце у навч. плані	Семестри							
				1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. ЕСТЕТИЧНА ПІДГОТОВКА											
1.1. Естетика	54 (18 / 36)	1	ІНВ	+							
1.2. Рисунок	108 (36 / 72)	1	ІНВ	+							
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.3. Композиція	54 (18 / 36)	1	СТ		+						
1.4. Комп'ютерна графіка	72 (34 / 38)	1	ВНЗ				+				
2. ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА											
2.1. Основи проектування виробів	108 (54 / 54)	1	ВНЗ			+					
2.2. Технологічний практикум	720 (280 / 440)	4	ІНВ			+	+	+	+		
3. ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА											
3.1. Педагогіка	324 (156 / 168)	3	ІНВ		+	+	+				
3.2. Психологія	270 (142 / 128)	3	ІНВ	+	+	+					
3.3. Основи теорії технологічної освіти	108 (54 / 54)	1	ІНВ					+			
3.4. Теорія і методика навчання технологій	144 (92 / 52)	2	ІНВ						+	+	
3.5. Теорія і методика позашкільної освіти	72 (36 / 36)	1	ВНЗ								+
Усього:	2034 (920 – ауд. / 1114 – позааудит.)										
Технологічна практика	3 тижні	1	ІНВ							+	
Педагогічна практика	6 тижнів	2	ІНВ								+

ІНВ – інваріантна складова;

ВНЗ, СТ – варіативна складова за вибором вищого навчального закладу або студента.

Для реалізації змісту цього дидактичного комплексу був розроблений (або відкоригований) комплект із 11 робочих навчальних програм підготовки вчителя технологій, який передбачає розгортання змісту навчального матеріалу в різних активних формах організації навчально-пізнавальної діяльності

студентів й частково уможлиблює формування професійної компетентності студентів у процесі творчої художньо-трудової діяльності.

Аналіз таблиці 2.1 дає підставу стверджувати, що відібрані дисципліни з інваріантної (нормативної) та варіативної складових навчального плану підготовки вчителів технологій освітньо-кваліфікаційного рівня „Бакалавр” безпосередньо або опосередковано спрямовані на формування професійної компетентності студентів у процесі творчої художньо-трудової діяльності, мають такий бюджет навчального часу: 2034 години академічних занять, з яких 920 год. аудиторної роботи (45 %), 1114 год. – самостійної й індивідуальної роботи (55 %); 10 тижнів практики – технологічної (3 тижні) і педагогічної (6 тижнів).

Отже, бюджет навчального часу, який сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності, згідно з навчальним планом 2010 – 2011 н.р. Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, становить 2034 годин або 23,5 % від загального бюджету часу (8640 годин), відведеного на професійно-педагогічну підготовку цієї категорії вчителів на ОКР „Бакалавр”. Водночас ґрунтовний аналіз змісту навчальних дисциплін показав, що безпосередньому вивченню орнаментики, колористики та технології виготовлення традиційних декоративно-ужиткових виробів (характерних для регіональних, місцевих народних художніх промислів і ремесел) приділено недостатньо уваги, а в процесуально-педагогічній підготовці – лише побіжно розкриваються особливості організації творчого художньо-трудового процесу з використанням народних традицій у загальноосвітній школі або позашкільному навчально-виховному закладі. Гостра потреба усунення зазначених проблем зумовила розробку й апробацію спецкурсу „Народні художні ремесла та методика їх викладання”, структура і зміст якого містить інтегративні зв’язки мистецтвознавчого, проектно-технологічного та методичного характеру.

Однак спочатку пропонуємо проаналізувати зміст естетичної, проектно-технологічної та педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності.

Передовсім наголосимо, що суспільно-історична практика органічно пов’язала в єдине ціле естетичні та проектно-технологічні аспекти перетворювальної діяльності людини. Мовою багатьох народів світу різні види такої діяльності називають мистецтвом (наприклад, мистецтво ткання, вишивки, розпису, кулінарії й ін.). Мистецтво і ремесло, які давніми греками позначалися одним словом „*τέχνη – techne*”, спираючись в еволюційному

розвитку на різноманітні природничо-наукові закони, процеси та явища, стали предметом пильного вивчення людством упродовж багатьох століть [102]. Це знайшло відображення в інтегративному понятті „технологія” (від грец. *τεχνολογια*, що походить від *τεχνολογος*: *τεχνη* – майстерність, техніка; *λογος* – (тут) передавати, навчати) – сукупності процесів, методів, правил, режимів зміни стану та властивостей сировини, матеріалів, напівфабрикатів, навичок обробки, формоутворення, що застосовуються при виробництві певного виду продукції [7].

Аналіз значної кількості літературних джерел показав, що проектно-технологічна діяльність людини в усіх її формах, крім утилітарного, практичного призначення, містить елементи естетики або наповнена естетичним змістом [6; 32; 43; 98; 102; 152; 193; 208; 212 та ін.]. Це аргументується тим, що проектно-технологічна діяльність, як і будь-яка інша, неможлива без образного мислення, інтелектуальної побудови ідеального образу майбутнього продукту, що визначають спосіб мислення й уможливають творчі дії. Стосовно матеріального виробництва, то в означеній діяльності достатньо чітко проявляється ступінь естетичного ставлення до праці, розуміння загальнолюдських аспектів цінності її продуктів, рівень художньо-естетичного смаку. Крім того, сукупний результат зазначеної діяльності відображає духовно-емоційний та матеріально-раціональний аспекти виробника матеріальних цінностей. Що вищий рівень проектно-технологічної культури та технологічної освіченості людини, то активніше вдосконалюється його чуттєва (естетична) сфера. У цьому сенсі важливу роль відіграє художній чинник. „Майстер своєї справи”, – традиційно говорять про людину, що володіє високою технологічною культурою, вміло виконує роботу. У тлумачному словнику В. Бусела це поняття трактується так: „Фахівець, людина, що досконало володіє певною справою”, з іншого боку, власне мистецтво тлумачиться як „досконале вміння в якійсь справі, галузі; майстерність” [29].

В основі проектно-технологічної діяльності, у т.ч. її вершини – формотворчості та технологічної майстерності, лежить праця. Вона, як відомо, відіграє вирішальну роль у походженні та розвитку не лише фізичних, а й духовних якостей людини. З працею генетично пов’язані різні види людської діяльності, зокрема її „друга природа” (І. Кант) – предметний світ навколо людини. Тому природа праці є підґрунтям для будь-якого виду діяльності – проектної, технологічної, естетичної, художньої тощо. Монізм проектно-технологічної й естетичної сторін трудового процесу розкривається як результат діяльності, що має визначене зовнішнє вираження – форму. З іншого

боку, створення форми передбачає узгодження відношень і зв'язків, усунення суперечностей між елементами формоутворення тощо, тому форма органічно пов'язана з технологією – процесом матеріалізації творчого задуму у виробі. Порушення технологічного процесу незмінно призводить до зміни форми та зовнішнього вигляду виробу, а звідси – до зниження його художньої якості, зумовленої гармонійністю композиційної побудови (співвідношення пропорцій, ритмічного ладу, фактури, кольору, декору тощо) [102].

Таким чином, будучи одним з найважливіших показників якості, естетичний рівень перебуває в органічному зв'язку із загальним рівнем якості виробу як сукупним результатом науково обґрунтованого використання законів конструктивного технологічного формоутворення, оптимальних технологічних процесів і знарядь праці, економічних оцінок у взаємодії та взаємозумовленості перерахованих чинників. Це підтверджує закономірний характер взаємозв'язку естетичного рівня та суспільної цінності виробу: *користь + зручність + краса*. Обґрунтування такого взаємозв'язку, натрапляємо у працях Є. Антоновича [6], В. Василенка [32], В. Воронова [43], Г. Земпера [88], М. Кагана [98], А. Канцедікаса [102], М. Селівачова [212] та ін., і це дає підставу для твердження, що його характер детермінований „функцією виробу” як центральною категорією, представленою у предметно-речовинних зв'язках з його морфологією, ступенем досконалості форми, конструкцією, композиційною цілісністю тощо.

Отже, досягнення естетичними, конструкторськими і технологічними засобами цілісності виробу забезпечують створення естетично виразної форми та зумовлюють суспільно-ціннісні властивості. Вищезазначені засоби досягнення цілісності виробу використовуються в історичній практиці народної і професійної творчості, а також у сучасному дизайні. Закріпившись і постійно розвиваючись у художніх і технологічних системах, вони органічно поєднують традиції та сучасність, відображають рівень духовної і матеріальної культури суспільства.

Удосконалення форми у процесі передачі досвіду формоутворення від покоління до покоління (зокрема, й у галузі народних художніх промислів і ремесел) підвищувало суспільну цінність створюваних виробів. У всій цій роботі з підростаючим поколінням, стихійно виявлялася єдність і нерозривний зв'язок трудового, морального, естетичного, фізичного розвитку та становлення особистості. З іншого боку, розмаїття форм, їх упорядкування, порівняння та гармонізація з навколишнім світом і відповідними потребами й можливостями

людини розвиває діяльність, що поєднує утилітарну, естетичну спрямованість, а також закладає основи творчої художньої праці.

Наукове осмислення практичної діяльності людини з перетворення матеріального світу та створення штучної, з розгорнутою проектно-технологічною інфраструктурою естетичної сфери, знаходить висвітлення в історико-філософських, психолого-педагогічних працях, естетичних теоріях і концепціях відомих вітчизняних і закордонних дослідників (Л. Виготський [47], Г. Земпер [88], І. Зязюн [93], М. Каган [98], Д. Ліхачов [131], В. Лозовий [169], В. Моляко [142], Я. Пономарьов [189], С. Рубінштейн [205] та ін.). Учені підкреслюють суперечливість і водночас соціальну значущість різноманітного характеру практичної діяльності та її продуктів у структурі культурного середовища. Інтегруючи у собі матеріальну, духовну та інтелектуальну складові й охоплюючи безмежний технологізований світ, культурне середовище об'єктивно зумовлює гармонійний розвиток інтелектуальних, фізичних і духовних потенцій людини, його проектно-технологічної і естетичної культури й освіченості як єдиного засобу збереження природи та людства.

У цьому сенсі, **естетична підготовка** майбутнього вчителя технологій, будучи головною сферою його прилучення до загальнолюдських і національних цінностей, закладає підґрунтя соціокультурного середовища, а тому є однією з вищих форм його соціалізації. Виходячи зі змісту майбутньої професійної діяльності, естетична підготовка вчителя технологій передбачає інтеграцію різних наукових знань, розкриття взаємозв'язку та взаємозумовленості загальнонаукових, соціальних, технологічних, естетичних, екологічних, педагогічних, психологічних та інших питань у системі глобальних проблем розвитку загальної й естетичної культури особистості.

Дослідження показало, що проблема естетичної освіти та виховання органічно пов'язана з проектно-технологічною підготовкою вчителя технологій. Різноманітність і поліструктура цього взаємозв'язку впливає з діалектичної сутності монізму технології та естетики, єдиних моральних засад естетичного і технологічного освоєння людиною навколишнього світу, єдиної системи педагогічних ідеалів – формування цілісної, гармонійної, самодостатньої, соціально ціннісної, інтелектуально розвинутої, активно творчої особистості, яка володіє високим рівнем естетичної і проектно-технологічної культури.

Водночас формування у студентів інтегрованих знань й умінь з проектування, технології та естетики відбувається в умовах складної взаємодії

їх гносеологічних (науково-теоретичних) і ціннісних (духовно-практичних) аспектів, зумовлених специфікою естетичних, проектних, технологічних, технічних засобів досягнення необхідного результату у процесі навчально-пізнавальної і предметно-перетворювальної діяльності. У цьому зв'язку важливою та складною педагогічною проблемою є розкриття студентам естетичних теорій наукових основ художнього і проектно-технологічного процесу створення декоративно-ужиткового виробу та діалектичного характеру моністичної єдності технології й естетики. Це пов'язано з формуванням у майбутнього вчителя технологій чітких уявлень, що досягнення художньої форми, якості та мистецької цінності декоративно-ужиткового виробу ґрунтується не лише на системі композиційних закономірностей, колористики та орнаментики, а й забезпечується проектно-технологічним процесом, детермінованим науково-природничими законами, що лежать в його основі. Отже, зазначені якості декоративно-ужиткового виробу забезпечуються органічною цілісністю предметно-перетворювального процесу.

У процесі дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій встановлено, що естетична освіта, а на її основі й естетичне виховання, мають ґрунтуватися на сформованих естетичних відносинах. Ці відносини зумовлені складною системою відносин людини з навколишнім природним і штучним предметним, технологічним світом та суспільством, які склалися у процесі суспільно-історичної практики [257] та містять такі компоненти, що діалектично взаємодіють, як діяльність, наукові знання і спілкування (комунікація). Їх взаємодія в навчально-пізнавальному процесі формує у студентів естетичну культуру, світогляд, смаки і відчуття.

Підґрунтя формування естетичних відносин складає естетична діяльність. Дослідження підтвердило, що вона є активним засобом та умовою естетичної підготовки майбутнього вчителя технологій в активному професійно розвивальному, творчому режимі. Саме цілеспрямоване формування у майбутнього педагога системи естетичних знань та вмінь, естетичного світогляду (як складової наукового світогляду), досягнення професійної майстерності й індивідуального стилю, може здійснюватися лише у предметно-перетворювальній діяльності на основі наукового й естетичного пізнання, творчості та спілкування.

Установлено, що в окресленій вище діяльності формуються естетична свідомість, естетичне ставлення до предмета, засобів, результатів праці, розвиваються міжособистісні відносини у творчому процесі. Необхідно зазначити, що ці відносини складають внутрішню єдність з моральними

відносинами й оцінками, а також технологічними, економічними і суспільними. Тому утилітарно-практичний підхід до предметів праці, зокрема декоративно-ужиткових виробів, повинен будуватися на принципах моральності і гуманізму, естетичної та технологічної етики. Дотримання цих принципів у поєднанні з розумінням естетичного як загальнолюдської цінності, дають можливість у процесі продуктивної діяльності оптимально використовувати об'єктивні естетичні та технологічні властивості матеріалу, створювати необхідну художню форму, якість й образ продукту творчості. Завдяки такому підходу, як свідчать результати дослідження, розв'язуються педагогічні задачі формування у студентів внутрішньої естетичної культури як найважливішого показника цілісності особистості майбутнього вчителя технологій. Внутрішня естетична культура визначає ціннісне ставлення до суспільних функцій створюваного декоративно-ужиткового виробу. Формування у студентів означеної системи цінностей органічно пов'язане з усвідомленням, що художня форма, якість і образ декоративно-ужиткового виробу залежать не лише від природних властивостей матеріалу, а й від соціально-економічних умов, духовно-морального стану суспільства, його традицій, рівня розвитку матеріального виробництва, наукових знань і професіоналізму, естетичної культури та ціннісних орієнтації учасників творчого процесу.

Дослідження змісту та перебігу естетичної підготовки майбутнього вчителя технологій дає підставу стверджувати, що компетентнісний підхід до її організації є головним чинником формування професійної компетентності майбутнього вчителя у процесі творчої художньо-трудової діяльності. Він, поряд з освоєнням студентами основ естетичної теорії, природного і суспільного світу, творів народного мистецтва, архітектури та побуту, передбачає їхню особисту участь у творчому процесі виготовлення декоративно-ужиткових виробів. З'ясовано, що зазначений процес має здійснюватися під сукупним впливом перерахованих компонентів, а також будуватися на ґрунті взаємодії та взаємозв'язку естетичних і технологічних принципів та категорій. Відомо, що краса і гармонія декоративно-ужиткового виробу базується на загальнохудожніх законах (цілісності, тектоніки, традиції), а також закономірностях, прийомах і засобах композиції (масштаб, пропорції, контраст, ритм, метричність, симетрія, асиметрія, статика, динаміка, використання кольору, фактури, текстури тощо). Виокремлені вище художні закони і закономірності, як і науково-природничі закони, мають реальний зміст, оскільки відображають властивості матеріалів і виявляються у різноманітних формах природного та штучного предметного світу. У майбутнього вчителя

технологій необхідно сформувати знання основних художніх законів, системи композиційних закономірностей, а також розвинути практичні вміння їх використання у процесі роботи з різними природними матеріалами.

Динамізм духовно-матеріального світу сучасної людини змінює соціальні, технологічні, економічні, функціональні основи її предметного середовища, а, отже, впливає на вироблення нових засобів композиційних рішень, побудови функціональної, конструкторської, естетичної форми декоративно-ужиткових виробів. Тому процес навчання майбутнього вчителя технологій мистецтва формоутворення, поряд з освоєнням найважливіших формотворних категорій (об'ємно-просторова структура і тектоніка, масштаб, пропорції, ритм, метр, контраст, нюанс, симетрія, асиметрія, колорит), має ґрунтуватися на розкритті хімічних, фізичних, механічних властивостей матеріалу, технологічного застосування законів фізики, хімії, біології, використанні математичних правил і канонів. Художнє осмислення майбутнім педагогом у процесі естетичної діяльності таких об'єктивних властивостей форми, як об'єм, просторовість, міцність, масивність, щільність, геометричність будови, фактура, текстура, колір та ін., допомагають зрозуміти науково-природничі основи технологічного процесу досягнення пластичної і колірної гармонії, функціональної здатності створюваного декоративно-ужиткового виробу.

Досягнення студентами у процесі самостійної естетичної діяльності функціональної та декоративної краси створюваного декоративно-ужиткового виробу на основі монізму технології й естетики уможливорює формування наукового, естетичного, технологічного мислення, гостроти і витонченості чуттєвої сфери, розвиває у них уміння діяти обґрунтовано, цілеспрямовано та продуктивно. Створювані у процесі естетичної діяльності декоративно-ужиткові вироби виступають не лише „як об'єкти пізнання, а й як рушійні сили досягнення естетичного ідеалу, мотивації творчої діяльності” [185, с. 225].

Підготовка вчителя технологій до творчої художньо-трудової діяльності, формування його професійної компетентності є цілісним процесом, об'єднаним спільністю педагогічних цілей, завдань, функцій, спрямованих на досягнення кінцевого результату. Тому відбір і побудова змісту естетичної підготовки майбутнього педагога передбачали органічний зв'язок і взаємодію з проектно-технологічною та педагогічною підготовкою, а також використання компетентнісного підходу до її реалізації у навчально-виховному середовищі, що активно розвивається. Дослідження структури і змісту естетичної підготовки дали підставу для висновку, що компетентнісний підхід до управління педагогічним процесом цієї підготовки майбутнього вчителя

технологій у професійно розвивальному режимі має здійснюватися на принципах функціональної єдності з вищеназваними блоками навчальних дисциплін.

Дамо стислу характеристику дисциплін естетичної підготовки вчителів технологій.

Аналіз структури та змісту естетичної підготовки майбутніх учителів технологій показує, що з першого курсу вони входять до багатоаспектного і різновекторного світу естетичної діяльності, досліджуючи основні категорії, закони, закономірності, принципи естетики, ознайомлюються з основними етапами розвитку естетичної думки, сутністю естетичного як загальнолюдської цінності. У студентів формується правильне уявлення про предметний світ, естетичне середовище, художні цінності, їхню роль у формуванні особистості, її духовно-практичної діяльності, а також основні аспекти органічного взаємозв'язку і взаємодії людини з навколишнім світом, форми естетичної діяльності у системі „людина – природа – культура”.

Компетентнісний підхід до реалізації естетичної підготовки майбутніх педагогів, на основі принципу активізації їхньої творчої діяльності, зумовлює необхідність забезпечення евристичного і художньо-концептуального тла його розвитку, починаючи з першого етапу професійно-педагогічної підготовки. Для цього важливо використовувати різні шляхи удосконалювання лекційної форми навчання студентів. Так, у процесі дослідження встановлена ефективність контекстних лекцій, зокрема: проблемних з елементами дискусії; лекцій „удвох” з широким використанням засобів візуалізації; лекцій з наперед запланованими помилками; лекцій-прес-конференцій тощо. З'ясовано, що самостійна робота студентів з естетики має концентруватися на виконанні тематичних рефератів й індивідуальних творчих завдань у галузі народного декоративно-ужиткового мистецтва.

Дослідження підтверджує, що одне з важливих місць у спроектованому змісті естетичної підготовки майбутніх учителів технологій займає навчальна дисципліна „Рисунок”. Виявлено, що знання й уміння з рисунка є фундаментом перетворювальної діяльності освіченої людини, невід'ємною складовою проектування декоративно-ужиткових виробів з використанням традицій народних промислів і ремесел, та й загалом творчої художньо-трудової діяльності майбутнього педагога. У процесі засвоєння програмного матеріалу аналізованої навчальної дисципліни у студентів формується розуміння багатогранної ролі рисунка у художньо-проектній і технологічній діяльності; вони оволодівають майстерністю відображення форми й характеру поверхонь

декоративно-ужиткових виробів за допомогою різних світло-тіневих і графо-технічних ефектів. На заняттях з рисунка студенти ознайомлюються з різними видами образотворчого мистецтва, їх класифікацією, фактурами матеріалів та їх зображенням, перспективним відтворенням простору і предметів, а також оволодівають методикою й послідовністю виконання рисунків форм декоративно-ужиткових виробів.

З'ясовано, що найважливішою умовою досягнення професійної компетентності у галузі народних художніх промислів є цілеспрямоване та послідовно ускладнювальне трансформувannya графічних умінь і навичок з рисунка у процес формування проектно-технологічної культури студентів. Образотворча діяльність майбутніх учителів технологій допомагає глибше вивчити форму предметів, їх будову, пропорції, розташування у просторі, колірні та тонові акценти і, тим самим, набути практичних умінь ефективного, різнобічного, поглибленого та точного їх сприйняття. У процесі навчання рисунка розв'язуються два взаємозалежні завдання: розвиток зорового сприйняття та формування умінь усвідомити побачене. Це дає змогу студентові навчитися порівнювати предмети й явища між собою, встановлювати подібність і розбіжність, класифікувати предмети за формою та фактурою, виробити свідому зорову увагу, вміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки про форму, структуру предмета, взаємозв'язок компонентів композиції. Дослідження показало, що перераховані вміння органічно взаємозалежні з пізнавальним предметно-перетворювальним процесом художньої обробки матеріалів; вони поглиблюють й узагальнюють уявлення студентів про навколишній природний і предметний світ, розширюють їхній науковий та естетичний світогляд. Встановлено, що малювання фігури людини у різних положеннях (з натури, по пам'яті та з уяви), зображення фактури природних матеріалів, вивчення прийомів формування плоскої поверхні матеріалу в криволінійну поверхню виробу, досягнення колірної, фактурної гармонії, композиційної єдності форми й орнаменту є невід'ємною складовою професійних знань й умінь у галузі народних художніх промислів і ремесел. Отже, навчання малювання як засобу розвитку зорової пам'яті, просторового мислення, образної уяви, формують не лише художню культуру майбутнього вчителя технологій, а й є важливим компонентом професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Знання й вміння студентів з рисунка неодноразово реалізуються у різних навчальних дисциплінах, а також організаційних формах активної самостійної діяльності у процесі естетичної та проектно-технологічної підготовки, включаючи лабораторно-практичні заняття,

роботу над рефератами, курсовими, дипломними роботами, творчими проектами, під час проходження технологічної та педагогічної практик.

При вивченні курсу „Основи дизайну” у студентів формуються поняття про художнє співвідношення, злагодженість природного і предметного середовищ, засоби їх гармонізації, природні матеріали, форми, образи та розмаїття способів їх використання у художньо-перетворювальній діяльності. Студенти ознайомлюються з основними видами і системами, законами, закономірностями та засобами композиції, їх застосуванням у процесі обробки природних матеріалів, навчаються самостійно виконувати композиційні побудови форм декоративно-ужиткових виробів, їх колористичного й орнаментального оздоблення.

В освоєнні студентами системи композиційних закономірностей, крім лекційної форми, широко використовуються практичні заняття, реферати, курсові роботи, а також екскурсії на вернісажі, в художні галереї, майстерні професійних художників і народних умільців. У процесі навчання майбутні вчителі технологій з'ясовують сутність та завдання композиції, її види і значення у декоративно-ужитковому мистецтві, основні форми і системи композиційних побудов. У студентів формуються поняття про фронтальну, об'ємну, глибинно-просторову композиції, а також ритмічну, симетричну, асиметричну, хаотичну (вільну), закриту, відкриту та інші композиційні системи. На практичних заняттях вони ознайомлюються з категоріями композиції і їх практичним використанням, відпрацьовують прикладні уміння і навички організації композиційної площини за допомогою вільно-пливучої лінії, створюють статичні дрібновізерункові композиції, складають відкриті композиції за допомогою пульсуючої рапортної лінії, а також гармонійно поєднують декоративні елементи і колір у замкнених геометричних фігурах (колі, квадраті, багатокутнику та ін.).

Установлено, що на основі отриманих теоретичних знань, набутих практичних умінь і навичок складання композицій, студенти успішно оволодівають технікою складання гармонійних композиційних систем, організації площин ритмічної чи вільної, симетричної або асиметричної композиції з використанням різних природних матеріалів.

У процесі дослідження доведена ефективність включення майбутніх педагогів до самостійного творчого процесу з побудови різних композиційних систем на основі глибокого вивчення ними основних художніх законів (цілісності, тектоніки, традиції) і законів композиції. Студенти, у різних формах організації навчального процесу й активної самостійної пізнавальної діяльності,

з'ясовують сутність і роль композиції у гармонізації навколишнього предметного світу, усвідомлюють важливість співвідношення форми та змісту, принципу гармонії та закону „золотого перерізу” чи квадратури кола Леонардо да Вінчі, а також застосовують їх у процесі виконання навчальних завдань. На практичних заняттях вони активно послуговуються отриманими знаннями про прийоми, засоби композиції, принципи (пластичності, контрасту, подібності, нюансу, пропорційності, ритмічної і метричної узгодженості, симетрії й асиметрії), колір і кольорові поєднання.

З'ясовано, що колір є не лише незамінним засобом естетичного осмислення студентом матеріального об'єкта та його колориту, а й фундаментальним фізичним поняттям та унікальним явищем природи. Тому формування у майбутнього вчителя технологій цілісного поняття про колір і колірні поєднання, наукових знань, практичних умінь і навичок їх правильного використання як засобів гармонізації творів декоративно-ужиткового мистецтва відіграє важливу роль в естетичній підготовці. На лекційних, практичних заняттях з кольорознавства у студентів виробляються комплексні знання теоретичного і практичного характеру про колір, його фізичну й естетичну сутність, основні характеристики (колірний тон, насиченість, інтенсивність), зв'язок кольору з іншими засобами композиції (пропорцією, нюансом, контрастом), місце, функції і значення кольору в мистецтві та побуті. Майбутні вчителі технологій навчаються зображати й аналізувати поліхромію і монохромію, основні, додаткові, хроматичні й ахроматичні кольори і їх властивості. Вони також вивчають види фарб, їх технічні і художні характеристики, інструменти та матеріали в роботі з фарбами, техніки їх розведення і змішування, способи покриття площини аквареллю, гуашшю, яєчною темперою, а також побудови хроматичних й ахроматичних кольорових рядів.

У процесі дослідження виявлена значущість системного навчання студентів гармонізації колірних поєднань у виробі декоративно-ужиткового мистецтва. Тому побудова навчально-пізнавального процесу в активному професійно розвивальному режимі ґрунтується на використанні самостійної діяльності майбутніх педагогів та індивідуальній роботі викладача з кожним студентом окремо. У процесі такої індивідуальної та спільної діяльності перед студентами розкривається широкий спектр властивостей кольору як засобу гармонізації творів декоративно-ужиткового мистецтва, його соціально-психологічна функція, види сприйняття (зорові, фізіологічні, асоціативні, психологічні), їх роль у художній композиції, гармонійні поєднання кольорів, їх

характеристики. Студенти освоюють колірне коло та принципи його побудови; родинні, родинно-контрастні та контрастні поєднання кольорів, їх значення у композиції; гармонійні пари кольорів та їх використання у творах декоративно-ужиткового мистецтва, а також опановують техніку побудови простих і складних колірних композицій монотипії.

Важливим етапом естетичної підготовки студентів у галузі народних художніх промислів і ремесел є вивчення курсу „Комп’ютерна графіка”, спрямованого на розв’язування різноманітних графічних завдань за допомогою комп’ютерної техніки, виконання художньо-графічних робіт, конструкторських і технологічних задач з підготовки виробництва засобами систем автоматизованого проектування (САПР). При цьому навчально-пізнавальний процес передбачає: ознайомлення студентів із основними положеннями комп’ютерної графіки, її апаратним та програмним забезпеченням; закріплення теоретичних основ інформатики, вивчення растрової, векторної та тривимірної графіки, що становлять науково-технічну базу комп’ютерної графіки; ознайомлення з основними способами створення об’єктів (форм, орнаментів) засобами комп’ютерної графіки (графічними редакторами), їх представленням, зберіганням та використанням; формування умінь і навичок створення та обробки графічної інформації за допомогою комп’ютерної техніки.

Опановування навчального матеріалу з предмету і його закріплення здійснюється на основі проведення лекційних і лабораторних занять, а також самостійної роботи студентів, яка передбачає активне сприйняття, усвідомлення й опрацювання теоретичного матеріалу та виконання індивідуальних практичних завдань творчого характеру з розробки форм і декору виробів з урахуванням традицій народних художніх промислів і ремесел.

Стосовно **проектно-технологічної підготовки**, з’ясовано, що важливою умовою досягнення професійної компетентності у галузі народних художніх промислів і ремесел є сформованість у студентів практичних умінь проектування майбутнього декоративно-ужиткового виробу, а також підготовка конструкторсько-технологічної документації та його виготовлення.

Передовсім зазначимо, що проектування – це процес створення проекту-прототипу передбачуваного або можливого об’єкта, стану [29, с. 998]. Історично проектування стало самостійним видом діяльності, коли відбувся розподіл праці між архітектором (конструктором) та власне виробником: перший відповідав за семіотичний й інтелектуальний етап роботи (конструктивні ідеї, клазури, начерки, креслення, розрахунки тощо), а другий

– за створення матеріальної частини (виготовлення виробу згідно з конструкторсько-технологічною документацією).

Мета проектування полягає у створенні об'єкта (предмета), який задовольняє визначені вимоги та володіє визначеною якістю (структурою). У проектуванні об'єкт розробляється у площині „семіотичної” (знакової і знаннєвої) парадигми. Знання при проектуванні – лише засіб, будівельний матеріал, за допомогою якого (на основі опису прототипів, функцій, співвідношень, норм тощо) проектувальник, з одного боку, створює „розпорядження” для виготовлення об'єкта у матеріалі (проект як система розпоряджень), з іншого – описує будову, функціонування, зовнішній або внутрішній вигляд об'єкта, домагаючись, щоб його структура відповідала вимогам замовника та принципам проектування (проект як модель створюваного об'єкта) [67, с. 24].

Одна з умов ефективності проектування – можливість у процесі проектування не звертатися до створюваного в матеріалі об'єкта, дослідження його властивостей та характеристик на практиці. Ця фундаментальна особливість проектування забезпечується за допомогою наукових знань, в яких уже встановлені основні закономірності, що дають підставу зробити висновок про принципову можливість проектованого виробу виконувати покладені на нього функції [67, с. 28].

Таким чином, у процесі проектування створюється загальний вид виробу, здійснюються необхідні розрахунки, які забезпечують його принципове функціонування. Наступний етап – конструкторський, коли робляться розрахунки конкретних конструктивно-технічних характеристик спроектованого виробу, які враховують специфічні умови його виготовлення, та, згідно з регламентованими вимогами, виконуються робочі креслення. Наприкінці розробляється технологія виготовлення виробу, у разі потреби коригуються конструкції деталей (зادля підвищення технологічності) з урахуванням специфіки організації виробничого процесу. Ці пояснення є абсолютно необхідними, оскільки йдеться про застосування методу проектів при створенні декоративно-ужиткових виробів з використанням традицій народних художніх промислів і ремесел.

Метод проектів – це система навчання, при якій учні здобувають знання у процесі планування та виконання поступово ускладнювальних завдань – проектів [241, с. 12]. Аналіз літературних джерел [106; 111; 112; 136; 200; 216; 240; 243; 241] показує, що означений метод виник у другій половині XIX ст. у сільськогосподарських школах США, де його частіше називали „методом

проблем” або „методом цільового акту”. Основою методу проектів були педагогічні концепції одного із засновників філософії прагматизму Дж. Дьюї [70]. Ще на зламі XIX – XX ст. ним були сформульовані основні положення інструментальної педагогіки, відповідно до якої наукові концепції, теорії, гіпотези, поняття служать інтелектуальними інструментами при розв’язанні завдань в умовах проблемних ситуацій. Такими ж інструментами, на думку цього відомого філософа і педагога, є виховання й освіта, покликані створювати умови для реалізації внутрішніх потенцій особистості з метою задоволення її потреб як суб’єкта соціальної діяльності.

Особливе значення для дослідження мають положення Дж. Дьюї про демократичне виховання й освіту, які заклали концептуальне підґрунтя прагматичної педагогіки [114]. Центральною ланкою технологічного ланцюжка прагматичного освіти є розв’язання проблемних ситуацій. У цьому контексті Дж. Дьюї запропонував замінити традиційні форми і методи самостійним навчанням учнів шляхом розв’язання навчально-практичних проблем. Він виділив п’ять окремих логічних етапів, які поклав в основу проблемного методу навчання [70, с. 60]: I – відчуття утруднень, II – загальне визначення утруднень та їх меж; III – уявлення щодо можливого розв’язання; IV – розвиток шляхом розмірковування про відносини цього уявлення; V – подальші спостереження, що приводять до визнання або відхилення, тобто формулювання висновку щодо впевненості чи непевності.

Перший та другий етапи коли мова йде про фіксацію (визначення) утруднення, проблеми або суперечності, часто поєднуються в єдине ціле. Цей етап є вкрай важливим, що зокрема зазначав відомий учений у галузі професійної освіти В. Сластьонін: „нездатність бачити проблему призводить до більшої або меншої безсистемності знань, до формального та бездумного їх запам’ятовування” [222, с. 107]. Етап, пов’язаний з визначенням суперечності, проблеми або утруднення, передбачає індуктивний характер дій, слугуючи визначенню меж проблеми, її взаємовідносин з іншими передбачається дедуктивний (від загального до часткового) характер розумових дій, що вимагає, своєю чергою, системного знання конкретної предметної галузі.

На думку Дж. Дьюї, уявлення про можливість розв’язання проблеми передбачає „врахування великої кількості уявлень або припущень, які взаємно виключають один одного” [70, с. 61], що і є чинником правильного мислення. Інтерпретуючи це положення, можна стверджувати про необхідність створювати умови, за яких студент висуває максимально можливу кількість гіпотез, не обмежуючись однією, навіть якщо вона передбачає очевидний шлях

розв'язання суперечності. Тут можливі два прийоми: перший – полягає в формулюванні гіпотез, виходячи з власних знань і суб'єктивного досвіду; другий – передбачає низку пропозицій можливих шляхів розв'язання суперечності, виходячи з того, що студентові невідомо. Завдання педагога полягає у спонуканні до використання другого варіанту, коли пріоритетом діяльності студента стає „добування знань про незнання” [70, с. 62]. У цьому зв'язку четвертому етапу, на якому у процесі розмірковувань відкидаються ті чи інші варіанти розв'язання проблеми, надається особливого значення. Тому викладачеві, який має системне знання вищого порядку, слід обґрунтувати відхилення свідомо неприйнятних варіантів, обраних, виходячи з незнання студента. Якщо варіант розв'язку проблеми містить раціональне зерно та може об'єктивно привести до продуктивного результату, то такий шлях не повинен відкидатися.

Останнім, заключним є етап експериментального підтвердження або перевірки ідеї, що ґрунтується на висунутій гіпотезі. Найчастіше безпосереднє (натуральне) експериментування неможливе або ускладнене, тому цей етап пов'язаний здебільшого з розумовим експериментом, коли формується остаточне судження, обґрунтовуються правильні та відкидаються недостовірні, неточні положення.

Отже, принцип проблемності навчання та застосовуваний метод проектів як його персоніфіковане вираження формує визначені вимоги не лише до студента, а й до викладача, який проектує навчальний процес на основі означеного принципу. Це вимагає від них планомірної самоосвіти, вивчення прогресивних розробок естетичного, проектно-технологічного, педагогічного характеру.

Важливу технологічну складову педагогіки прагматизму взагалі та методі проектів зокрема, складає прагнення до інтегрування знань як у змісті, так і в процесі викладання. Однак механізм реалізації цієї інтеграції достатньо суперечливий, зважаючи на думку представника педагогіки прагматизму Е. Коллінса, який зазначав: „Ми повинні прагнути до інтеграції знань і позбавити шкільні програми від розподілу їх за предметами” [114, с. 405]. Нам більше імпонують положення іншого послідовника Дж. Дьюї, американського педагога У. Кіпатрика, який так охарактеризував метод проектів: „Це метод планування доцільної (цілеспрямованої) діяльності у зв'язку з розв'язанням певного шкільного завдання в реальній життєвій обстановці”. При цьому завдання методу проектів, на думку автора, полягає у вихованні людини, „що

вміє працювати, постійно виявляючи власну ініціативу та ставлячи перед собою широкі практичні завдання, які успішно реалізовує” [106, с. 444].

Вищезазначене приводить до таких важливих, на наш погляд, висновків:

а) метою проектного методу навчання є інтеграція знань студента на певному етапі формування його професійної компетентності;

б) проектний метод навчання ґрунтується на розв’язанні проблемних ситуацій;

в) використання проектного методу вимагає від викладача розробки адекватної педагогічної технології, здатної сформувавши у студентів достатню мотивацію до використання у процесі проектно-технологічної діяльності раніше отриманих і набуття нових знань.

Щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технології у галузі народних художніх промислів і ремесел, то доцільно говорити про проектно-технологічний метод навчання, який відповідно до логіки цієї підготовки, знаходить персоніфіковане вираження у технологічному проекті, формуючи уміння і навички власне проектування, конструювання та технології виготовлення декоративно-ужиткового виробу, а також його економічного обґрунтування, презентації тощо. Тому основними дисциплінами, спрямованими на реалізацію проектно-технологічного методу навчання, на наш погляд, є: „Художнє проектування” і „Технологічний практикум”.

У контексті дослідження варто наголосити, що основним компонентом, підсистемою цілісної системи професійної освіти майбутнього вчителя технологій виступає **педагогічна підготовка**, спрямована на формування професійної компетентності в організації творчої діяльності школярів у галузі народних художніх промислів і ремесел. Взаємодіючи з естетичною та проектно-технологічною, вона має виконувати найважливішу творчо-педагогічну функцію: формувати в розвивальному середовищі навчально-виховного процесу готовність студента до майбутньої педагогічної діяльності та високий рівень його професійної компетентності.

Дослідження засвідчило, що компетентнісний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій у вищій школі зумовлює побудову цілісного навчально-виховного процесу, який забезпечує цілеспрямований фаховий розвиток студента як активного, творчого суб’єкта пізнавальної діяльності на шляху досягнення ним головного результату – високого рівня професійної компетентності, естетичної та проектно-технологічної культури, широкої ерудиції, соціальної значущості педагога й особистості.

Загальнотеоретичні та спеціальні аспекти формування творчої, активної особистості вчителя, його мотиваційно-ціннісного ставлення до організації ефективного педагогічного процесу в умовах загальноосвітньої школи, широко досліджуються педагогічною і психологічною наукою. У працях багатьох дослідників (А. Алексюк [2], В. Андрущенко [5], В. Беспалько [13], В. Галузинський [48], І. Зязюн [94], В. Краєвський [119], О. Пехота [182], В. Сластьонін [222] та ін.) підкреслюється важливість комплексного забезпечення предметної, психологічної, дидактичної, методичної готовності майбутнього вчителя до продуктивного, творчого розв'язання педагогічних завдань навчання, виховання та розвитку школярів.

Встановлено, що в цілісному навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи органічно взаємодіє низка підсистем, особливе значення серед яких мають змістова, мотиваційна, гносеологічна, соціально-моральна, управлінська, процесуальна. Вони визначають головні напрями навчання як складно-структурованої системної цілісності: змістову і процесуальну, а їх єдність становить наукове підґрунтя для побудови навчально-виховного процесу (В. Андрущенко [3], Ю. Бабанський [8], В. Бондар [23], В. Краєвський [119], Н. Кузьміна [122], І. Лернер [242], М. Махмутов [137], М. Скаткін [220] та ін.). Тому проектуючи естетичну, проектно-технологічну та педагогічну підготовку вчителя технологій, її зміст і форми, необхідно виходити з головного й визначального аспекту педагогічного процесу – системної цілісності навчання та єдності змістовної і процесуальної сторін формування професійної компетентності студентів у процесі творчої художньо-трудової діяльності.

Аналіз літературних джерел та результати дослідження засвідчили, що проектування має ґрунтуватися на таких системоутворювальних педагогічних чинниках, як мета, закономірності, принципи та зміст професійної освіти майбутніх учителів технологій, а також урахувати специфіку й умови формування професійної компетентності студентів в активно-діяльнісному режимі при вивченні естетичних, проектно-технологічних і педагогічних навчальних дисциплін, а також проходження різних видів практик (технологічної, педагогічної). Компетентнісний підхід до оволодіння відібраними навчальними дисциплінами уможливорює процес розгортання системного змісту художньо-трудової підготовки майбутніх учителів технологій у логічному взаємозв'язку з її процесуальною стороною – метою навчання, діяльністю викладачів і студентів, формами, засобами та методами навчання у їх єдності, множинності, розмаїтті, упорядкованості, організованості

й активності. Спрямованість художньо-трудової підготовки на формування професійної компетентності студентів у взаємозв'язку та взаємодії всіх її елементів показує, що перераховані вище педагогічні чинники утворюють цілісну систему, фахової підготовки нової генерації вчителів технологій.

Установлено, що структура педагогічного процесу естетичної та проектно-технологічної підготовки студентів має дидактичні особливості й відмінності, які впливають зі специфіки навчальних дисциплін та зумовлюють необхідність поглибленого розгляду окремих питань педагогічної підготовки вчителя технологій. Дослідження показало, що педагогічна підготовка вчителів технологій як процесуальна категорія та динамічна підсистема цілісного навчально-виховного процесу, складається з найрізноманітніших видів професійно спрямованої діяльності, що реалізується в активному розвивальному середовищі. Ґрунтуючись на тих же стратегічних засадах, що й естетична та проектно-технологічна підготовка вчителя, вона є базисом формування наукових основ його майбутньої педагогічної діяльності. З'ясовано, що найважливішим мотивом такої діяльності виступає професійний мотив, який може бути ефективним за умови, якщо в спроектованих формах організації процесу педагогічної підготовки студенти (індивідуальні заняття, продуктивна творча праця у парах, малих та великих групах та ін.) реалізують власні творчі ідеї, розкривають потенціал і здібності до педагогічної діяльності, усвідомлюють власну значущість в особистісному та професійно-педагогічному аспектах. Звідси, основними компонентами процесуальної підготовки є такі групи навчальних дисциплін: психологічні, педагогічні та методичні.

Аналіз практики навчання майбутніх учителів технологій свідчить, що педагогічна підготовка здійснюється на основі вивчення традиційних навчальних дисциплін, які володіють високими системоутворювальними якостями. Такими навчальними дисциплінами є „Психологія” (загальна, вікова і педагогічна) та „Педагогіка” із властивими їм різноманітними формами академічних занять і педагогічних практик. Науковий потенціал названих психолого-педагогічних навчальних дисциплін, будучи синтезом сучасних знань про людину, її життєдіяльність, психічні і фізичні системи розвитку, педагогічні, психофізіологічні закони управління процесом пізнання та виховання, формування і розвитку цілісної особистості тощо, визначив їх домінуюче місце у процесуальній підготовці вчителів будь-яких спеціальностей, зокрема й учителів технологій. Водночас окремі питання вимагають спеціального вивчення. Як показало дослідження, трудове і

професійне навчання та виховання, формування і розвиток особистості, її соціалізація у трудовій діяльності, взаємодія трудового навчання і виховання в цілісному навчально-виховному процесі, відіграють особливу роль у підготовці підростаючого покоління до життєвого самовизначення, вибору майбутньої професії, конкурентоздатності на ринку праці, збільшення валового національного продукту, підвищенні якості послуг й обслуговування населення тощо.

Зрозуміло, що особливості теорії і практики трудового, професійного навчання й виховання, політехнічної та технологічної освіти, організації суспільно корисної, продуктивної діяльності, формування технологічної культури, включення до виробничих відносин та інші проблеми трудової підготовки школярів не розкриваються у змісті навчальної дисципліни „Педагогіка”. Педагогічна й соціальна значущість перерахованих проблем зумовила необхідність цілеспрямованого посилення педагогічної освіти майбутнього вчителя технологій, яка реалізується завдяки навчальним дисциплінам „Основи теорії технологічної освіти” та „Теорія і методика навчання технологій”. Вони відіграють важливу роль у процесі професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій в активному, професійно розвивальному режимі, адже, як засвідчило дослідження, їх зміст і спроектовані відповідні форми та методи реалізації активної навчально-пізнавальної діяльності, відповідають основним напрямам формування професійної компетентності студентів. У навчальних предметах розкривається процесуальна сторона вивчення наукових основ виробництва, трудового навчання та виховання, організації суспільно корисної, продуктивної праці, створення матеріально-технічної бази тощо, закладається підґрунтя поглибленої методичної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Зміст навчальної дисципліни „Основи теорії технологічної освіти” першопочатково був запропонований наприкінці 1990-х рр. академіком Д. Тхоржевським у першій частині підручника „Методика трудового та професійного навчання” [252]. Нині, постійно удосконалюючись, поглиблюючись і наповнюючись новим змістом, цей курс пропонує історико-педагогічний огляд розвитку проблеми, відображає тенденції трудової підготовки школярів у сучасних умовах модернізації загальноосвітньої школи, розкриває мету, завдання, змістові лінії Державного стандарту освітньої галузі „Технологія”, виявляє дидактичні закономірності та принципи трудової навчання, характеризує системи трудової підготовки, акцентуючи увагу на проектно-технологічній діяльності, висвітлює педагогічні проблеми

формування особистості у праці тощо. Отже, навчальна дисципліна „Основи теорії технологічної освіти”, будучи системоутворювальною, ніби прокладає „місток” між базовим навчальним курсом „Педагогіка” та методикою навчання різних технологій, органічно поєднує їх, тобто цілеспрямовано підсилює професійну підготовку студентів, виходячи зі специфіки їхньої майбутньої педагогічної діяльності.

Принципові зміни у змісті загальної середньої освіти та трудового навчання, запровадження профілізації у старших класах зумовили необхідність оперативного вжиття заходів щодо вироблення нової методології методичної підготовки майбутніх учителів технологій та створення відповідного науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Навчальна дисципліна „Теорія і методика навчання технологій”, будучи важливим завершальним компонентом педагогічної підготовки студентів, забезпечує їхню теоретичну, практичну і методичну готовність, розкриває характер і зміст діяльності вчителя технологій. Основними завданнями її вивчення є: розкриття змісту нової структури трудової підготовки у загальноосвітніх навчальних закладах; оволодіння майбутніми вчителями технологій теоретичними і методичними знаннями та формування умінь проведення уроків трудового навчання з використанням активних, інтерактивних методик, інформаційних засобів навчання; показ шляхів забезпечення освітньої, розвивальної і виховної функцій трудової підготовки школярів; здійснення зв'язків трудової підготовки учнів з основами наук, інтеграція знань учнів про техніку, технологію і виробництво; визначення змісту роботи вчителя щодо організації, планування і матеріально-технічного забезпечення трудового навчання та суспільно корисної, продуктивної праці школярів; підготовка і розробка необхідної документації для вчителя технологій.

Дослідження показало, що навчальні дисципліни „Основи теорії технологічної освіти” та „Теорія і методика навчання технологій”, ґрунтуючись на положеннях, сформульованих у курсі „Педагогіка”, та розкриваючи зміст, форми, методи, засоби трудового навчання і виховання, способи організації суспільно корисної, продуктивної праці учнів, складають комплекс процесуальної педагогічної підготовки майбутнього вчителя технологій.

На наше переконання, дидактичний комплекс навчальних дисциплін, що об'єднує знання, уміння і навички студентів зі створення та реалізації художньо-проектних розробок, технологій виготовлення декоративно-ужиткових виробів, методики навчання школярів народних художніх промислів

може бути реалізований у процесі вивчення певного інтегрованого спецкурсу, виконання курсових і кваліфікаційних робіт, а також в умовах позааудиторної діяльності у складі творчих студентських об'єднань (проблемних груп, проектно-конструкторських бюро, предметних гуртків тощо).

Слід зазначити, що аналіз відібраних навчальних дисциплін свідчить про недостатність змістовно-процесуальної підготовки майбутніх вчителів технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел. У зв'язку з цим нами був розроблений спецкурс „Народні художні промисли і ремесла та методика їх викладання”, який виконував роль додаткового інтегруючого компонента естетичної, проектно-технологічної і педагогічної підготовки та став важливим чинником формування професійної компетентності студентів. Структура та зміст спецкурсу враховують особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій та специфіку навчання різних видів народних художніх промислів і ремесел. Спецкурс розрахований на 6 кредитів – 324 години, з них: 243 год. – аудиторних занять, 81 год. – самостійна робота студента з виконання творчого проекту та втілення його в матеріалі. Він містить 4 послідовні дидактичні модулі: 1) „Історія народних художніх ремесел і промислів України” (8 год. – лекцій, 8 год. – семінарських занять, 8 год. – самостійна робота); 2) „Український традиційний орнамент” (8 год. – лекцій, 16 год. – практичних занять, 8 год. – самостійна робота); 3) „Технології художньої обробки матеріалів” (24 год. – лекцій, 147 год. – практичних занять, 57 год. – самостійна робота); 4) „Методика навчання народним художнім ремеслам” (16 год. – лекцій, 16 год. – семінарських занять, 8 год. – самостійна робота), вивчається у 6 – 7 семестрах, завершується екзаменом та публічним захистом творчого проекту перед художньо-педагогічною радою. Зміст спецкурсу „Народні художні промисли і ремесла та методика їх викладання” представлений у додатках.

Зміст спецкурсу спрямований на ознайомлення студентів з історичними, етнографічними, мистецтвознавчими, художньо-проектними та технологічними особливостями вітчизняних художніх промислів і ремесел; проектуванням і технологією виготовлення декоративно-ужиткових виробів з урахуванням регіональних художньо-естетичних традицій; навчально-виховними можливостями творчої художньо-трудової діяльності школярів; формами, методами і засобами навчання учнів різних видів народних художніх промислів і ремесел тощо. Після вивчення спецкурсу студент повинен знати історію основних осередків народних художніх промислів і ремесел України, специфіку їх становлення і розвитку, морфологію та орнаментику традиційних декоративно-ужиткових виробів, технологію їх формотворення та декорування, особливості організації творчої

художньо-трудової діяльності школярів, а також уміти проектувати, виготовляти та презентувати сучасні декоративно-ужиткові вироби з урахуванням традицій народних художніх промислів і ремесел, забезпечувати матеріально-технічну, технологічну, методичну, наочну оснащеність навчально-виховного процесу в школі.

Нами здійснена систематизація та групування тем, які найбільш чітко демонструють інтегративний, цілісний характер процесуальної підготовки майбутнього вчителя технологій і основних напрямів, що відображають специфіку організації творчої художньо-трудової діяльності в школі. У результаті групування виділені такі два основні напрями: 1) підготовка вчителя технологій до розвитку, виховання і формування особистості школяра у процесі художньо-трудової діяльності; 2) підготовка вчителя технологій до організації творчого процесу з вивчення народних художніх промислів і ремесел на уроках трудового навчання і художньо-прикладних гуртках, специфіка яких розкривається у спецкурсі „Народні художні ремесла та методика їх викладання”. Так, у результаті опанування останнього дидактичного модуля спецкурсу „Методика навчання народним художнім ремеслам”, безпосередньо спрямованого на педагогічну підготовку, майбутні вчителі технологій повинні:

1) *знати* – нормативні документи з питань організації творчої художньо-трудової діяльності учнів в умовах загальноосвітньої школи або позашкільного навчально-виховного закладу; зміст типових навчальних програм із вивчення різних видів народних художніх промислів і ремесел; вимоги до організації та планування занять з художньої обробки матеріалів; специфіку формування в учнів умінь і навичок проектування та виготовлення традиційних декоративно-ужиткових виробів; форми і методи організації творчого навчально-виховного процесу; вимоги до організації та проведення масових навчально-виховних заходів етнографічного характеру; вимоги до педагогів, які забезпечують ефективну організацію творчої діяльності учнів у галузі народних художніх промислів і ремесел;

2) *уміти* – аналізувати чинні та розробляти навчальні програми з різних видів народного декоративно-ужиткового мистецтва; планувати й організовувати роботу дитячих творчих об'єднань за інтересами до видів народного декоративно-ужиткового мистецтва; організовувати матеріально-технічну базу та навчально-предметне середовище для занять народними художніми ремеслами; навчити школярів розрізняти види народного декоративно-ужиткового мистецтва, їх специфічні риси залежно від типології та регіону поширення, використовувати можливості головних композиційні

законів, прийомів та засобів формотворення, орнаментування і декорування виробів, добирати доцільні форми, методи та засоби творчої художньо-трудої діяльності школярів; проводити масові навчально-виховні заходи етнографічного характеру; аналізувати і відбирати об'єкти творчої художньої праці для учнів різних вікових груп; аналізувати й об'єктивно оцінювати результати творчої художньо-трудої діяльності учнів.

Отже, спецкурс „Народні художні ремесла та методика їх викладання”, будучи одним з важливих компонентів освітньо-професійної програми напряму „Технологічна освіта” та забезпечуючи міцні міждисциплінарні зв'язки, спрямований на інтеграцію естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки, яка дає змогу успішно організувати творчу діяльність школярів у галузі народних художніх промислів і ремесел.

2.2. Методичне управління творчою художньо-трудою діяльністю студентів

Методичне управління згідно з сучасними вимогами до вищої педагогічної освіти передбачає цілеспрямовану діяльність викладача в єдності з активною самоосвітньою і творчою діяльністю студентів.

Як зазначалося вище, організація фахового навчання майбутніх учителів технологій здійснюється на основі нормативних вимог і галузевого стандарту, а вони, своєю чергою, складають підґрунтя навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності. Наголосимо, що в європейських країнах „стандарти в освіті складають систему основних параметрів, які беруться за норму освіченості та відображають складну діалектику унормованості, усталеності та розвитку, вони мають як матеріалізовану, так і ідеальну компоненту. Остання виступає метою освітнього процесу” [75, с. 58]. Якщо елітарний та стратифікаційний принцип побудови змісту освіти у минулому сприяв здебільшого сепарації окремих блоків знань, посиленню їх академічності, фундаментальності, то у сучасній європейській спільноті спостерігається інший процес – розгортання знання у ширину з одночасною його спеціалізацією та інтеграцією [60, с. 79].

Як зазначав дослідник психології мислення П. Гальперін, „без навчання немає розвитку мислення, навчання містить необхідну, проте недостатню умову розумового розвитку, а розвиток відбувається лише в тій формі навчання, в якій засвоєння знань пов'язується з утворенням оперативних схем наукового мислення, що є для індивідуума новими засобами організації своєї

інтелектуальної діяльності [49, с. 116]. Наукову і практичну цінність для нашого дослідження мають думки, висловлені цим відомим ученим-психологом, про те, що процес засвоєння знань виокремлюється у два аспекти: 1) організацію орієнтовної діяльності студентів, яка визначає спосіб засвоєння знань; 2) процес інтериоризації дії, в якому орієнтація формується як „думка”, а результатом цього процесу є три типи засвоєння знань: 1) перший тип – засвоєння знань передбачає розвиток мислення; 2) другий тип – засвоєння нових знань й умінь із заданими показниками; 3) третій тип – засвоєння знань на основі схем наукового мислення, які обираються самим студентом, стверджуються результатами його власної діяльності і зумовлюють якісне зрушення в мисленні [49, с. 121].

Методичне управління творчою художньо-трудовою діяльністю студентів передбачає визначення переліку вмінь, необхідних для засвоєння знань, зокрема: 1) загальнопізнавальних – забезпечують засвоєння змісту навчального матеріалу з письмових і усних повідомлень (текстів) та виконання таких видів робіт, як складання плану, резюме, конспекту на основі аналізу, висновків, порівняння, узагальнення тощо; 2) предметних – забезпечують засвоєння знань усієї навчальної дисципліни або її конкретних тем, вказують, з якими знаннями зв'язані вміння, до яких складників змісту навчальної дисципліни вони належать; їх особливість визначається специфікою змісту конкретної навчальної дисципліни; за критерієм предметно-змістової належності певні предметні вміння забезпечують вивчення окремого питання теми, інші – сприяють вивченню усієї теми чи декількох тем, або й усього навчального матеріалу.

Важливим в організації процесу фахового навчання студентів є класифікація навчальних умінь за принципом їх співвіднесення з різними видами діяльності у засвоєнні змісту інформаційно-пізнавального матеріалу виокремлених нами дисциплін та спецкурсу. Так, практичну діяльність забезпечують такі вміння, як обстеження, оцінка, перетворення, застосування. До вмінь, які забезпечують дослідницьку діяльність, належать: спостереження, виділення й опис властивостей об'єктів і їх змін; вимірювання кількісних параметрів; узагальнення та класифікація об'єктів за емпіричними властивостями; встановлення зв'язків, закономірностей; виявлення наявних причин, що зумовлюють властивості об'єктів; визначення проблеми; розробка гіпотези; пояснення відомих явищ на основі запропонованої моделі; передбачення нових явищ тощо. Водночас дослідницькі вміння

диференціюються залежно від видів дослідницької діяльності – теоретичної або емпіричної [97].

Види умінь учені-педагоги класифікували: 1) за формою на предметні (матеріальні) – вміння засвоювати зміст навчальної дисципліни засобами зовнішніх об'єктів (програм, підручників, конспектів, структурно-знакових, предметних чи символічних моделей тощо); мовні – вміння засвоювати логічність думки в процесі усного повідомлення (вміння робити визначення, висловлювати власні погляди, судження тощо); розумові – вміння утворюють внутрішні образи як означення мовних одиниць в їх знаковій формі (засвоєння категорій, понять, дефініцій); 2) за способом усвідомленості – усвідомлені та механічні; 3) за повнотою – достатнього рівня сформованості та недостатнього [166].

Згідно з теорією поетапного формування знань (П. Гальперін), оволодіння системою розумових дій відбувається у процесу інтериоризації. Предмети мають різноманітні властивості й якості, тому складно виокремити те загальне, що складає орієнтовну основу дії. Тому, щоб краще побачити загальні риси дії, необхідно абстрагуватися від зайвих у конкретному випадку властивостей та якостей предметів чи явищ. А це означає перехід від дій з матеріальними предметами (явищами) до дій з їх моделями, вільними від усіх інших властивостей, окрім потрібних у конкретному випадку властивостей предметів [49]. Такими моделями можуть бути креслення, схема, клаузура (швидкий начерк на задану тему), ескіз форми, орнамент та ін.

Представлена характеристика навчальних умінь логічно узгоджується з блоково-модульним принципом структурування змісту фахового навчання майбутніх учителів технологій у галузі художньої обробки, є основою методичного управління та стратегічною ідеєю впровадження технології моделюючого навчання.

Як відомо, учіння (діяльність студента із засвоєння знань) і викладання (діяльність викладача) – дві взаємозумовлені сторони методичного управління, а навчання (педагогічна взаємодія між викладачем і студентами) є умовою цілісності педагогічного процесу. Навчання, будучи закономірним процесом вияву загальних суттєвих, відносно стабільних зв'язків, є основою управління педагогічним процесом як цілісною системою. Головною фігурою у процесі навчання є викладач, з ініціативи якого відбувається педагогічна взаємодія зі студентами, саме взаємодія, а не лише вплив викладача на студента. Тому процесуальний перебіг засвоєння знань, що ґрунтується на взаємодії, діяльності і розвитку, дає підстави розглядати процес фахового навчання студентів у

галузі народних художніх промислів і ремесел як методичне управління з боку викладача.

Методичне управління зумовлюється і реалізується суб'єктами педагогічного процесу та передбачає цілеспрямовану педагогічну взаємодію викладачів і студентів (див. рис. 2.1).

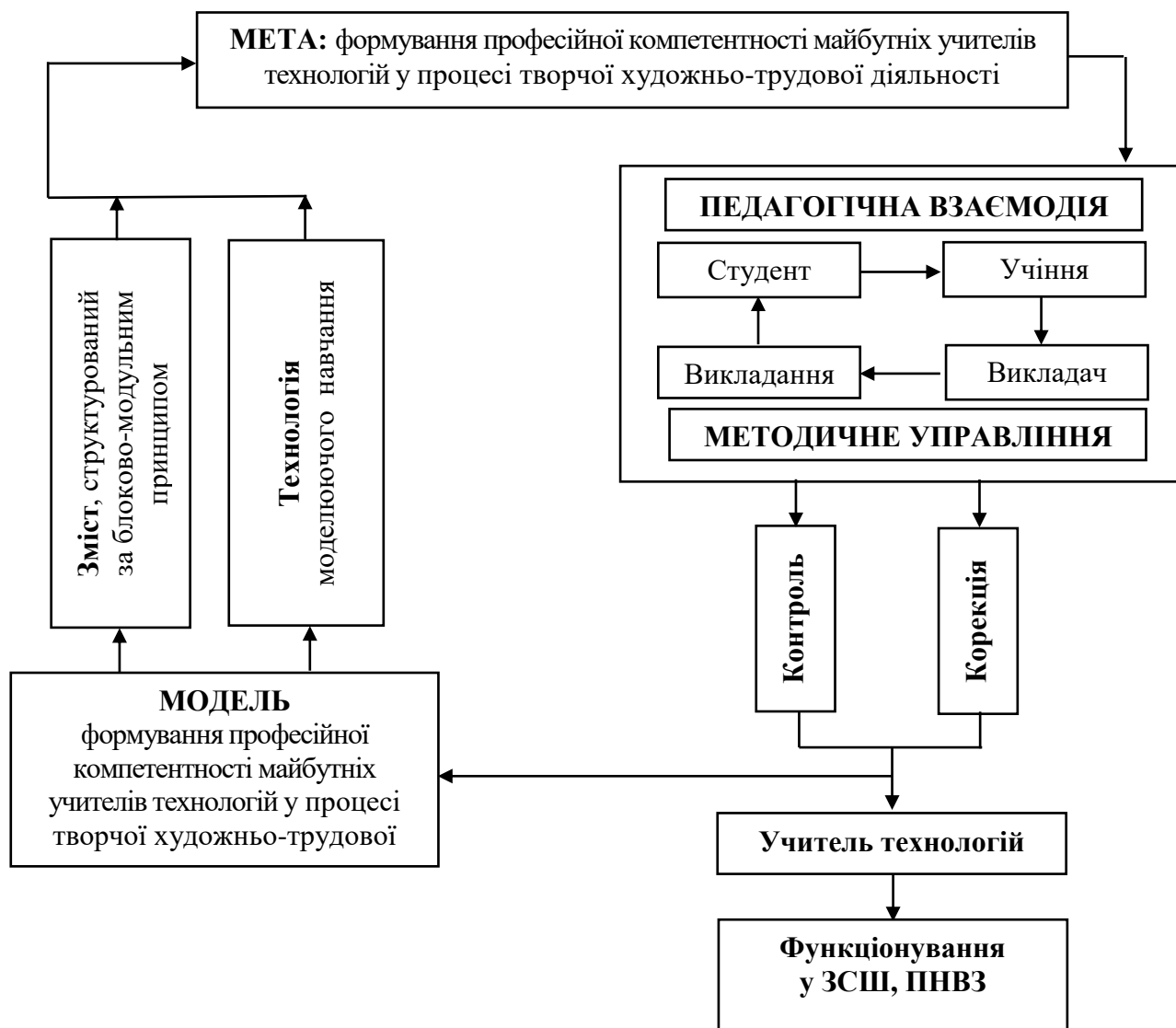


Рис. 2.1. Місце методичного управління творчій у художньо-трудовій діяльності студентів

Правильна організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяє розвитку особистості студента. Однак, аналіз традиційної системи фахового навчання у галузі декоративно-ужиткового мистецтва свідчить, що не будь-яка педагогічна взаємодія сприяє розвитку студента. Розвивальну спрямованість має лише та педагогічна взаємодія, яка є цілісною системою та розгортається в площині самоосвітньої діяльності й задоволення індивідуальних освітніх потреб

студентів. Отже, активізація навчальної діяльності можлива лише за умови максимально повного й ефективного задіяння студентів в усіх видах роботи під час аудиторних і позааудиторних занять, самостійної дослідницької роботи, а також передбачає якнайтіснішу взаємодію з викладачем.

Підставою детального вивчення одного зі складників методичного управління – педагогічної взаємодії викладача і студентів є положення, висловлене О. Киричук, що педагогічна взаємодія як усередині будь-якої підсистеми культури, так і між її підсистемами здійснюється засобом взаємодії особистостей, тоді зміст освяти народжується і засвоюється творчими зусиллями людей [107].

На думку сучасних психологів, найважливішим для характеристики особистості є типовий, домінуючий для неї спосіб ставлення до інших людей, зрештою, й до себе. З цього приводу С. Рубінштейн зазначав: „Найперша з найперших умов життя людини – це інша людина. Ставлення до іншої людини, до людей становить основну тканину людського життя, її серцевину. „Серце” людини усе зіткане з її людських стосунків з іншими людьми; те, чого вона варта, цілком визначається тим, до яких людських стосунків вона прагне, які стосунки з людьми, з іншою людиною вона здатна встановлювати” [205, с. 262 – 263].

Суб’єкт-суб’єктна педагогічна взаємодія викладача і студентів нами розглядається як одна з продуктивних форм пізнавальної діяльності, що поєднує навчальну і наукову складові, розглядає особистісні стосунки як взаємопо’язані системи, а особистісну діяльність, детерміновану об’єктивними обставинами, як діяльність, що їх змінює. Ця взаємодія ефективно функціонує та розвивається за умови оволодіння викладачем і студентами технологією моделюючого навчання, що дозволяє орієнтувати навчальний процес на їхню самоосвітню і дослідницьку діяльність, без якої неможливе створення дидактичного середовища, в якому здійснюється становлення вчителя технологій нової генерації – педагога-дослідника, готового до інноваційної діяльності, участі в науково-дослідницькій роботі. Така організація навчання дозволяє забезпечити нову якість підготовки вчителя технологій, що визначається не лише готовністю до застосування на практиці знань й умінь у галузі народних художніх промислів і ремесел, а й здатністю до самостійного пошуку нових проблем і шляхів їх успішного розв’язання (див. рис. 2.2).

Процес технології моделюючого навчання, який забезпечується взаємодією викладача і студентів, передбачає формування і розвиток у майбутніх учителів технологій готовності:



Рис. 2.2. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія викладача і студентів як системоутворювальний складник методичного управління

1) активного сприймання і репродуктивного використання існуючих педагогічних технологій, методичних розробок, стандартних способів вирішення педагогічних завдань у процесі навчання школярів народних художніх промислів і ремесел;

2) удосконалення, раціоналізації, оновлення відомого відповідно до нових завдань організації художньо-трудової підготовки в умовах загальноосвітньої школи або позашкільного навчально-виховного закладу;

3) прояву творчої індивідуальності, створення нових, високоефективних педагогічних технологій, використання нестандартних й оптимальних рішень

щодо виховання творчої особистості школяра засобами декоративно-ужиткового мистецтва.

На думку низки дослідників, функції методичного управління (мотивація, планування, організація, координування, контроль та ін.) здійснюються у процесі комунікації й відповідного стилю взаємодії [101; 107; 207].

Для педагогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії важливим є емоційність спілкування. Емоційність спілкування зумовлюється специфікою педагогічної діяльності, що вимагає постійного емоційного включення. Ефективна діяльність викладача неможлива без прояву емоцій у стосунках зі студентами. Чимале навантаження на емоційну сферу відзначав В. Сухомлинський: „Лише емоційно зріла особистість може подолати труднощі педагогічної праці” [233, с. 454].

На важливість емоцій в організації діяльності та поведінки людини звертав увагу відомий психолог Л. Виготський, наголошуючи, що багатогранність зв'язку людини зі світом проявляється в багатогранності емоцій [45]. Дослідники проблеми рефлексивної психології зазначають, що емоції закріпились на шляху еволюції людини як своєрідний інструмент, що утримує життєвий процес в його оптимальних межах [115; 213]. Так, І. Семенов характеризує емоції як складні форми відображення й оцінки дійсності на біологічному рівні [213, с. 35]; Т. Колошина підкреслює, що біологічне значення емоцій необхідно шукати в особливостях саморегуляції організму [115, с. 132]. Здавна науці відомий факт, що живий організм має особливість саморегуляції в різних умовах життєдіяльності. Цей механізм організовує відповідну поведінку й спонукає людину на належні дії. Кожна емоція – це виклик до дії, або ж відмова від неї. Отже, емоційна регуляція поведінки та діяльності спрямована на активізацію творчих здібностей студентів, розвиток у них ініціативності, цілеспрямованості, креативності.

Стан мобілізації творчих сил особистості студента – це стан оптимальної активності, який уможливорює успішне і раціональне виконання навчальних завдань. Динаміку та ієрархію розвитку фахового навчання студентів народних художніх промислів і ремесел визначають такі компоненти, як мотиваційний, когнітивний, процесуальний, оцінно-рефлексивний.

Важливим для педагогічної взаємодії є вибір стилю цієї взаємодії. Стиль взаємодії, як складник методичного управління, характеризується емоційним (підпорядковується психологічним законам) та інформаційним (підпорядковується законам логіки) напрямками. Характеристика стилів взаємодії в педагогічному процесі докладно розглядається І. Зязюном [92],

В. Кан-Каликом [101], В. Симоновим [217] та ін. Ученими визначається три стилі управління: авторитарний (директивний), демократичний (колегіальний), ліберальний (непослідовний, уседозволяючий, анархічний) [121; 272]. Кожен із них характеризується конкретними проявами: формальним (форма комунікації) і змістовим (зміст діяльності).

Найбажанішим і сприятливим є демократичний стиль взаємодії викладача і студентів. Демократичний стиль – це основа й умова ефективності взаємодії з колективом і з кожним його членом. Це – творчий діловий стиль з урахуванням наукових рекомендацій, конкретних умов і завдань, творчих здібностей і можливостей кожної особистості [272, с. 48]. Стиль взаємодії як одна з характеристик особистості може формуватися і розвиватися у процесі навчання на основі усвідомлення індивідуумами основних законів розвитку і формування системи міжлюдських взаємин.

Демократичний стиль взаємодії проявляється лише за підтримки студентського колективу. Викладач, який обрав демократичний стиль взаємодії, намагається донести мету діяльності до свідомості кожного студента, заохочує усіх до активної участі в обговоренні процесу майбутньої діяльності; оптимально розподіляє навантаження, враховуючи індивідуальні нахили та здібності кожного; заохочує до творчої активності, розвиває ініціативність і підтримує креативність; своє завдання вбачає не лише у контролі і коригуванні, а й формуванні здатності студентів до самоуправління.

Авторитарний стиль взаємодії характеризується тим, що викладач самостійно визначає напрям діяльності групи, розробляє чіткий регламентований план, користується лаконічною мовою, переважно з управлінською інтонацією, що не допускає заперечень. Основні форми взаємодії – інструкція, вказівка, план, програма дій тощо.

Ліберальний стиль взаємодії уможливорює анархічність, байдужість до результатів та ін. Викладач намагається не втручатися в життя студентського колективу, не виявляє активності; питання розглядає формально, тому він легко піддається іншим впливам (зокрема з боку студентів), інколи навіть суперечливим. Основні форми взаємодії – інформація, порада, прохання.

Важливою для дослідження є характеристика особливостей стилю спілкування викладача та студентів. Так, В. Кан-Калик розглядає стиль спілкування як індивідуально-типологічні особливості соціально-психологічної взаємодії викладача і студента, тобто як спілкування, у процесі якого виявляються: особливості комунікативних можливостей викладача; характер

взаємодії, що склався між викладачем і студентами; творча індивідуальність педагога і студента; особливості студентського колективу [101].

Аналіз стилів взаємодії дозволив визначити послідовність процесу викладання навчальних дисциплін і зокрема спецкурсу, яка містить низку етапів: 1) моделювання викладачем майбутнього викладання (прогностичний етап); 2) організація безпосередньої предметної взаємодії зі студентською аудиторією у момент початку заняття (початковий період спілкування); 3) управління спілкуванням під час викладу навчально-пізнавальної інформації та її використання у процесі формування практичних навичок; 4) аналіз застосованої системи спілкування.

Культура спілкування, встановлення педагогічної взаємодії в значній мірі залежить від формування у майбутніх учителів технологій риторичних вмінь (вмінь мислиннево-мовленнєвої діяльності, монологічного та діалогічного мовлення тощо). Риторичні вміння – це мислиннево-мовленнєві вміння, до яких належать умінням спілкуватися, логічно викладати власні думки, управляти своїм мисленням і мовленням, що уможливорює якнайповнішу реалізацію здібностей студента у навчальній і майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Відомий дослідник і розробник теорії риторики Ю. Рождественський описує мовленнєві засоби діяльності викладача через такі категорії: модальність мовлення, мовленнєвий контакт, вибір слів; мовленнєве ставлення до дії; мовленнєва оцінка; образно-логічний зміст промови, а до основних риторичних умінь він відніс уміння здійснювати логічні операції у мовленні через оригінальність думок, простоту рішення та його ефективність [201, с. 136].

Варто наголосити, що слова – це також вчинки, тому студентська аудиторія, яка стає співучасницею „виконавчого задуму” викладача, пильно стежить за його інформаційним повідомленням, виділяє потрібний їй навчальний матеріал, співрадіє або співчуває викладачеві тощо. Занадто ускладнений, академічний виклад навчально-пізнавальної інформації може стати причиною невдоволення аудиторії через почуття „неповноцінності сприйняття”, а в міру адаптований та емоційно яскравий – викликає інтелектуальне задоволення.

Власну оцінку викладач не повинен нав’язувати аудиторії, а обережно „вкладати” у підсвідомість студентів усім арсеналом риторичних, лінгвістичних, психологічних, етичних прийомів. Тут у пригоді можуть стати

класичні джерела, приклади риторики, внутрішня культура, естетичний смак й інтуїція, а головне – велика любов та повага до свої студентів.

Отже, умовами успіху педагогічної взаємодії виступають: глибоке знання викладачем змісту навчального предмета, ерудиція, компетентність аудиторії та риторичні вміння. Риторичні вміння викладача у дослідженні розглядалися як шлях до педагогічної майстерності, мистецтво ефективної переконуючої комунікації, засіб демократизації та гуманізації навчання студентів. Вони закладають міцний фундамент професіоналізму педагога в системі суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії.

Уміння вести бесіду, конструктивний діалог, дискусію також сприяє успішній педагогічній взаємодії. Обґрунтовуючи важливість риторики в педагогічній майстерності, І. Зязюн важливу роль відводить навчанню педагогів риторичного мистецтва, формуванню у них вмінь: 1) вести бесіду на різні теми, які входять до кола інтересів загальнокультурної, компетентної людини; 2) слухати та чути співрозмовника, ставити запитання в адекватній формі, коректно, етично подавати репліки, вступати до розмови, доповнюючи і розвиваючи тему бесіди, аргументовано заперечуючи співрозмовникові по суті проблеми; 3) брати участь у дебатах з проблеми, в якій співрозмовник є достатньо компетентним, викладати власні думки й судження на рівні чітко регламентованих вимог до виступу; 4) брати участь у дискусіях, зберігаючи усі логічні, етико-психологічні та педагогічні закони, правила, послідовно та доказово відстоювати погляди, якщо вони спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми; 5) виступати перед аудиторією із невеликою за обсягом монологічною промовою, коригуючи її зміст і обсяг, залежно від ситуації; б) вільно викладати свої думки у формі письмового повідомлення, лекції, статті; висловлювати оцінки, переконання, коментарії; 7) проникати у задум чужого письмового чи усного мовлення та розрізняти внутрішній зміст, глибинні цілі, тобто ефективно читати й слухати, надавати загальнориторичну оцінку прослуханого виступу чи тексту [94].

Підвищенню ефективності методичного управління сприяє удосконалення педагогічної техніки викладача, яка в узгодженні зі змістом навчальної дисципліни, забезпечує ефективне оволодіння студентами знаннями, відкриває шляхи для їхнього подальшого саморозвитку. Згідно з даними С. Сердюка, 46 % викладачів не вміють використовувати засоби педагогічної техніки, не знають, які відчуття викликає у студентів їхнє слово, погляд, жест тощо [214].

Аналіз науково-педагогічної літературі засвідчив, що під педагогічною технікою розуміється сукупність загальнопрофесійних умінь викладача, що складається техніки самоосвіти і техніки самореалізації. Техніка самоосвіти передбачає застосування загальних прийомів педагогічної діяльності. Вона використовується на етапі підготовки до розв'язання педагогічних завдань і складається з двох взаємопов'язаних компонентів: техніки самовиховання і техніки самонавчання [94]. Техніка самовиховання викладача містить: 1) конструктивно-гностичну діяльність (самопізнання, самопрограмування); 2) мобілізаційно-комунікативну діяльність (самоактивізація, самовплив), а техніка самонавчання: 1) організаційно-методичну діяльність (організація власної роботи, визначення навчально-виховних завдань); 2) організаційно-дидактичну діяльність (культура мови, пластична виразність тощо) [214, с. 132].

Техніка самореалізації передбачає застосування практичних вмінь і навичок, що використовуються викладачем безпосередньо в педагогічному процесі. Вона характерна для етапу розв'язання педагогічного завдання і складається з техніки навчання і техніки виховання студентів. Техніка навчання студентів містить такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, процесуальний, оціночно-рефлексивний. Процес навчання супроводжується безперервним обміном навчально-пізнавальною інформацією, тому діяльність викладача має спрямовуватися на розроблення плану подання інформації, її декодування та встановлення зворотного зв'язку.

Важливим чинником ефективного навчання є позиція викладача стосовно студентів, яка може бути зацікавленою та нейтральною (байдужою). Вибір зацікавленої позиції викладачем в методичному управлінні є важливим показником успішного оволодіння навчально-пізнавальним матеріалом, адже відомо, що часто студенти своє ставлення до викладача переносять на навчальну дисципліну, яку він викладає.

Техніка виховання студентів передбачає розвиток їхніх особистісних і професійних якостей, створення умов для розкриття творчого потенціалу. Пошук підвищення ефективності методичного управління виходить за межі технологічної схеми діяльності викладача і пов'язаний з аналізом особистості викладача як суб'єкта педагогічної діяльності [94]. З цього приводу, розробник педагогічної аксіології В. Сластьонін зазначає, що універсальною діалектичною характеристикою педагога є творча спрямованість його особистості з відповідною системою потреб, мотивів, цілей, ціннісних орієнтацій, ставлень та ін. Необхідно ліквідувати розрив, що існує між викладачем-гуманною людиною, та його професійними знаннями, навичками і вміннями [221].

Аналогічні погляди висловлює Є. Шиянов, зазначаючи, що метою гуманізації вищої педагогічної освіти є ліквідація розриву між людиною-громадянином нашого часу і людиною-фахівцем [277].

Для успішного здійснення методичного управління творчою художньо-трудовою діяльністю в умовах педагогічного ВНЗ викладач має володіти розвиненими управлінськими вміннями, зокрема:

1) гностичними – вміння аналізувати навчально-пізнавальний процес, виявляти в ньому об'єкти, що підлягають управленню; розробляти зміст навчальної дисципліни з урахуванням дидактичних принципів; диференціювати цілісні явища на структурні елементи; виявляти і встановлювати зв'язки між навчальною і педагогічною діяльністю; оцінювати умови, методи, засоби і результати управлінського впливу; аналізувати й об'єктивно оцінювати успіхи студентів за розвивальним ефектом;

2) конструктивними – вміння моделювати навчально-пізнавальний процес і визначати місце педагогічного управління в ньому; складати план своєї діяльності та діяльності студентів; здійснювати вибір стратегії навчання з урахуванням особистісно зорієнтованого характеру; аналізувати навчальну інформацію, передбачати і планувати шляхи подолання можливих труднощів у навчальній діяльності студентів; здійснювати вибір і абстрагування управлінських рішень на основі системно-синергетичного підходу; встановлювати пріоритети в навчально-педагогічній роботі; реалізовувати міждисциплінарні зв'язки, визначати найраціональніші види самостійної роботи студентів; проектувати адекватні цілям і завданням форми організації, методи та засоби навчання;

3) організаторськими – вміння реалізовувати систему методичного управління організацією навчально-пізнавальної і наукової діяльності студентів; організовувати колективну й індивідуальну діяльність студентів у процесі аудиторної і позааудиторної роботи; забезпечувати теоретичне і практичне оволодіння майбутніми учителями технологій змістом навчання; дбати за якість підготовки на основі застосування прийомів запобігання помилок і усунення причин їх виникнення; організовувати різноманітні види контролю, включати в методичне управління технічні засоби навчання.

Методичне управління творчою художньо-трудовою діяльністю майбутніх учителів технологій передбачає розробки технології навчання студентів народних художніх промислів і ремесел у логіці компетентнісного підходу.

2.2. Технологія формування професійної компетентності студентів засобами народних художніх промислів і ремесел

У процесі дослідження нами розроблена технологія навчання народних художніх промислів і ремесел, орієнтована на розвиток професійної компетентності майбутнього педагога. Відмінність цієї технології від наявних у тому, що традиційні технології враховують лише когнітивну складову у визначенні цілей навчання студентів художніх промислів і ремесел. При проектуванні експериментальної технології навчання передбачається досягнення мети розвитку всіх компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій (когнітивного, аксіологічного, комунікативного, соціально-психологічного, а також облік розвитку раннього професійного досвіду).

Система розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя технологій у процесі творчої художньо-трудої діяльності, як будь-яка педагогічна система, передбачає взаємний вплив студентів, викладачів, мети, змісту фахових дисциплін, організаційних форм навчання та дидактичних процесів. Цей взаємовплив відображений у моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудої діяльності (див. рис. 1.6).

Системоутворювальним елементом цієї педагогічної системи виступає мета, детермінована соціальним замовленням суспільства, а точніше – особливостями й вимогами сучасної професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій. Кожен елемент педагогічної системи – це складна підсистема, що має власну структуру взаємозалежних функціонуючих елементів. Зміна в системоутворювальному елементі зумовлює зміну усіх інших елементів системи. Так, заміна традиційних цілей навчання (набуття студентами предметних знань, умінь та навичок) більш широким спектром компонентів професійної компетентності, вимагає налагодження всіх інших елементів педагогічної системи.

Пристаюючи до проектування технології навчання народних художніх промислів і ремесел студентів на пряму підготовки „Технологічна освіта”, зазначимо, що технологія навчання як процес становить взаємозалежні педагогічні дії, спрямовані на розв’язання таких завдань: 1) попереднє проектування навчального процесу з наступним впровадженням цього проекту в педагогічну практику; 2) визначення цілей навчання й об’єктивний контроль їх досягнення; 3) цілісність структури та змісту проекту; 4) оптимізація методів,

форм і засобів навчання; 5) наявність оперативного зворотного зв'язку, який дає змогу коригувати процес навчання [191].

Проектування технології навчання певної дисципліни можна представити як процедуру опису системи взаємозалежних педагогічних процесів і способів розвитку компонентів професійної компетентності майбутнього педагога засобами досліджуваного курсу (у нашому випадку спецкурсу „Народні художні ремесла та методика їх викладання”). Тоді конструювання технології навчання пов'язане з відбором і компонованням навчального матеріалу, створенням методичної бази, необхідної для реалізації розробленого проекту на практиці.

У цьому контексті особливої уваги заслуговує стаття П. Образцова „Професійно орієнтована технологія навчання: особливості проектування і конструювання” [159], в якій пропонується алгоритм проектування технології навчання: а) визначення діагностичних цілей навчання – опис у вимірювальних параметрах очікуваного дидактичного результату; б) обґрунтування змісту навчання в контексті майбутньої професійної діяльності фахівця; в) виявлення структури змісту навчального матеріалу, його інформаційної місткості та системи змістових зв'язків між його елементами; г) визначення рівнів засвоєння досліджуваного матеріалу та вихідних рівнів навченості студентів; д) набуття професійного досвіду, що підлягає засвоєнню студентами у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань; е) пошук спеціальних дидактичних процедур засвоєння цього досвіду – вибір організаційних форм, методів, засобів індивідуальних і колективних навчальних занять; є) організація педагогічної взаємодії викладача зі студентами – створення комунікативних ситуацій; ж) вибір процедур контролю і моніторингу якості засвоєння програми навчання та способів індивідуального коригування навчальної діяльності; з) представлення проекту технології навчання у вигляді дидактичних карт.

Використовуючи цей алгоритм, процес проектування і конструювання професійно орієнтованої технології навчання народних художніх промислів і ремесел студентів напряму підготовки „Технологічна освіта” представлений у вигляді схеми (див. рис. 2.3). Ця схема враховує логіку компетентнісного підходу при проектуванні технології навчання.

Основною метою навчання визначено формування компонентів професійної компетентності студентів у процесі їх творчої художньо-трудої діяльності на традиціях народних промислів і ремесел. При цьому регламентується виконання низки умов:

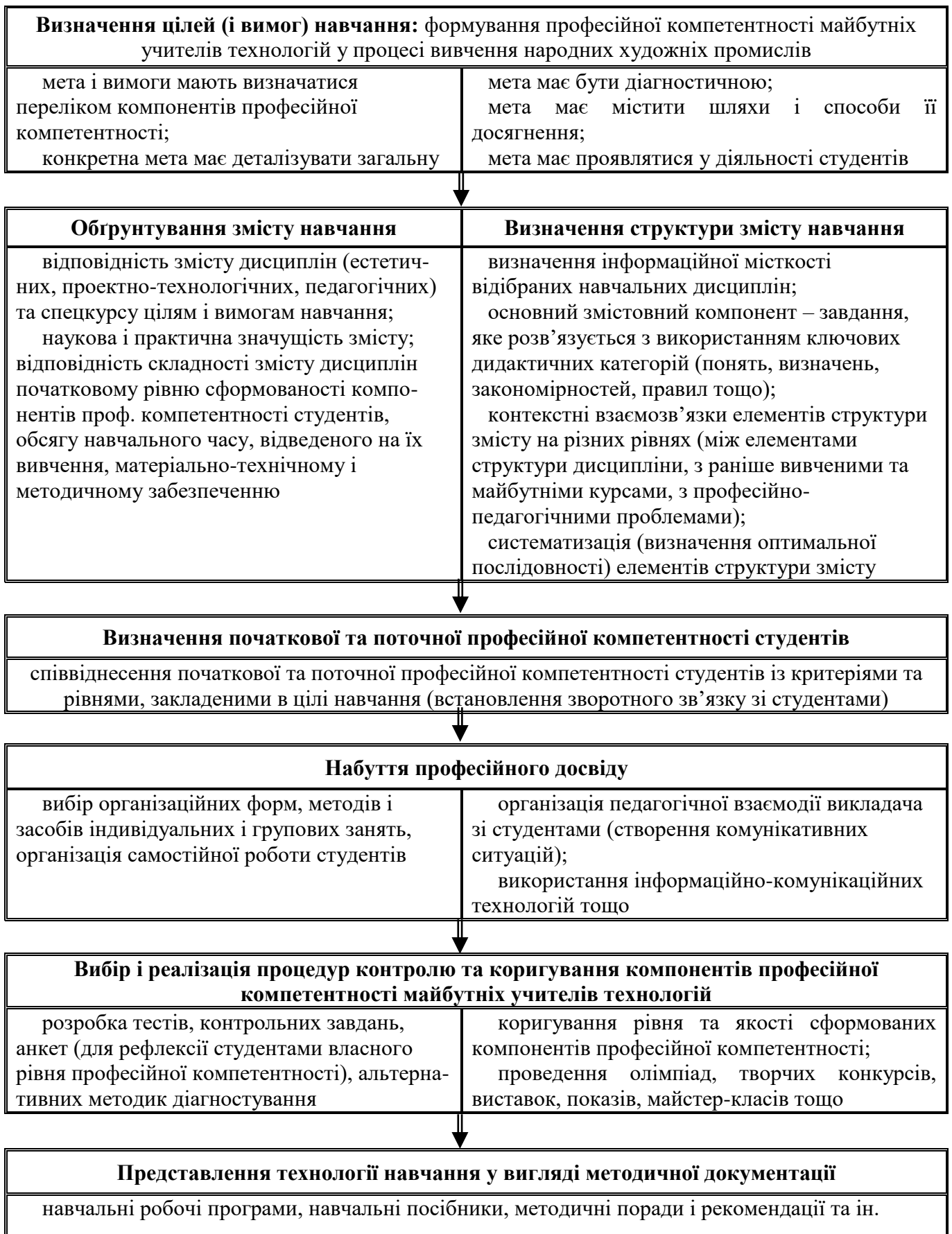


Рис. 2.3. Схема проектування технології навчання студентів народних художніх промислів і ремесел у логіці компетентнісного підходу

1. Цілі навчання мають відповідати переліку компонентів професійної компетентності, що формуються у процесі творчої художньо-трудової діяльності, та бути діагностичними.

2. Конкретна мета має деталізувати загальну, тобто для оптимізації змісту спецкурсу слід виключити з навчальної програми зайву пізнавальну інформацію. Кожне завдання, включене до змісту спецкурсу, має розвивати ті чи інші компоненти професійної компетентності майбутнього вчителя технологій та сприяти розв'язанню інших завдань. Для кожної мети передбачений метод досягнення, тобто шляхи та способи її реалізації на практиці. Методи і засоби досягнення визначеного рівня компонентів професійної компетентності студентів, що формуються у процесі творчої художньо-трудової діяльності, представлені на рис. 2.4.

У процесі дослідження здійснений пошук дидактичних процедур засвоєння студентами професійно-педагогічних знань, умінь та навичок у галузі народних художніх промислів і ремесел і відбір організаційних форм, методів, індивідуальних та колективних засобів проведення навчальних занять. Дано їм стислу характеристику.

Термін „метод” походить від грецького слова „methodos”, що означає шлях, спосіб просування до істини. У педагогічній літературі відсутнє єдине тлумачення поняття „метод навчання”, його місця та ролі у навчально-пізнавальному процесі. Під методами навчання розуміють способи навчальної роботи вчителя й організації навчально-пізнавальної діяльності учнів [197], способи упорядкованої взаємозалежної діяльності викладача та студентів, спрямованої на розв'язання завдань освіти [8] та ін.

У процесі навчання студентів народних художніх промислів і ремесел та організації творчої художньо-трудової діяльності в школі найбільш ефективними є **методи**, які класифікують за характером діяльності, зокрема ступенем самостійності й творчості. Оскільки успіх художньо-трудової та педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій значною мірою залежить від їхньої професійної спрямованості і внутрішньої активності, характеру їхньої продуктивної діяльності, то ступінь самостійності та прояв творчих здібностей студентів служать важливим критерієм вибору методів навчання народних художніх промислів і ремесел. У цьому контексті, найоптимальнішими процесуальними методами навчання студентів народних художніх промислів і ремесел на різних етапах педагогічного процесу стали такі:

Таблиця 2.2

Потенціал навчальних дисциплін естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки та спецкурсу у розвитку компонентів професійної компетентності майбутніх учителів технологій

Мета навчання (формування компонентів професійної компетентності студентів)		Потенціал навчальних дисциплін
1	2	3
Когнітивний компонент	Професійно значущі знання організації творчої художньо-трудової діяльності учнів у галузі народних художніх промислів і ремесел	<p>Теоретико-методологічні – знання цілей, принципів, змісту, методів і форм педагогічної діяльності та закономірностей формування і розвитку особистості учня; знання загальних принципів вивчення педагогічних явищ, закономірностей соціалізації навчання і виховання.</p> <p>Проектно-технологічні – знання основ та етапів художнього проектування декоративно-ужиткових виробів, технології їх виготовлення й оздоблення.</p> <p>Педагогічні – знання основ психолого-педагогічних дисциплін, методики трудового навчання та виховання, способів і прийомів творчої художньо-трудової підготовки учнів</p>
	Професійно значущі вміння організації творчої художньо-трудової діяльності учнів у галузі народних художніх промислів і ремесел	<p>Прикладні уміння – дидактично правильно підбирати об'єкти праці (декоративно-ужиткові вироби), використовуючи відповідні критерії (традиційність, естетичність, утилітарність, стильова довершеність, гармонійність форми і декоративного оформлення, відповідність оздоблення функціональному призначенню, оригінальність і творча новизна тощо); робити начерки, клазури, ескізи, креслення майбутніх виробів; розробляти технологічну документацію на їх виготовлення; підбирати декоративні елементи і мотиви, створювати з них орнаментальні композиції; майстерно володіти технологіями виготовлення і техніками декорування виробів; готувати портфоліо виробу; організовувати публічний захист творчих робіт, а також етнографічні експедиції, музейні розвідки, виставки, майстер-класи та ін.</p> <p>Уміння цілепокладання та планування педагогічного процесу у галузі народних художніх промислів і ремесел. Інформаційні й організаційні вміння.</p> <p>Уміння аналізу та самоаналізу. Уміння морально-вольової саморегуляції. Уміння педагогічної техніки.</p>

Продовження табл. 2.2

1	2	3
<p>Аксіологічний компонент</p>	<p>Професійно-педагогічна спрямованість особистості</p>	<p>Інтерес до професії педагога та потреба в ній; переконаність у необхідності передавати іншим соціальний досвід; ставлення до учнів як головної цінності; потреба у досягненні навчально-виховних цілей; прагнення бути еталоном людини культури, мірилом добра та гуманності; соціальна активність, громадянськість.</p>
	<p>Позитивне ставлення до педагогічної праці</p>	<p>Ставлення до педагогічної праці як головного сенсу життя; сумлінне, відповідальне ставлення до праці; здатність до самовіддачі у педагогічній роботі; захопленість і задоволеність власною педагогічною діяльністю.</p>
	<p>Інтереси, духовні й естетичні потреби</p>	<p>Пізнавальна активність; різнобічність інтересів і потреб; потреба у красі та створенні естетичного середовища; наявність улюбленого виду творчої художньо-трудової діяльності.</p>
	<p>Професійно-моральні якості</p>	<p>Милосердя, доброта у ставленні до дітей; здатність до співпереживання; готовність прийти на допомогу; прагнення захищати й охороняти дитинство; розуміння цінності людського життя; товарицькість; справедливість; вимогливість; принциповість; об'єктивність.</p>
	<p>Схильність до безперервної педагогічної освіти</p>	<p>Визначення професійних цілей та мотивів навчально-пізнавальної діяльності. Визначення контекстів щодо організації творчої художньо-трудової діяльності у різних навчальних закладах</p>
	<p>Розвиток мотивації успіху самореалізації в обраній професії</p>	<p>Розвиток потреби в професійно-педагогічній діяльності у галузі народних художніх промислів і ремесел, упевненість в успіху власної творчої художньо-трудової діяльності, твердість у реалізації планів професійного розвитку</p>
<p>Комунікативний компонент</p>	<p>Усна та письмова культурологічно і технічно грамотна мова.</p>	<p>Поповнення власного лексикону професійними культурологічними і технічними термінами та поняттями; уміння правильно їх використовувати. Уміння правильно формулювати та захищати свої погляди на професійно-педагогічну проблему та шляхи її розв'язання.</p>
	<p>Спілкування з допомогою візуалізації об'єктів</p>	<p>Уміння з допомогою клаузур, ескізів, рисунків, креслень, схем орнаментів та інших зображень виразити творчий задум форми й оздоблення майбутнього декоративно-ужиткового виробу з використанням традицій народних художніх промислів і ремесел.</p>
	<p>Використання алгоритмічної мови</p>	<p>Уміння розв'язувати творче завдання (проект декоративно-ужиткового виробу) або професійно-педагогічної проблеми з організації художньо-трудової діяльності учнів з допомогою алгоритмів.</p>

Продовження табл. 2.2

1	2	3
	Використання комп'ютерних комунікацій	Уміння з допомогою сучасних комп'ютерних програм виконувати зображення форм й орнаментів майбутніх виробів, технічні креслення у 2D та 3D-побудовах. Використання іноземної мови при вивченні та використанні графічних редакторів, САПР тощо.
Соціально-психологічний компонент	Навички організації свого робочого часу	Швидкий перехід від одного способу творчої діяльності у галузі народних художніх промислів до іншого. Визначення мети творчої діяльності, складання плану роботи та його реалізація.
	Здатність рефлектувати власний професійно-педагогічний розвиток	Визначення рівня власного професійно-педагогічного розвитку у галузі народних художніх промислів і ремесел: аналіз досягнень і невдач, визначення причин утруднень в оволодінні навчальними дисциплінами естетичного, проектно-технологічного та педагогічного спрямування. Самооцінка творчої художньо-трудової діяльності.
	Індивідуально-педагогічна саморегуляція	Самоконтроль, самодисципліна; самокритичність; самообмеження; оптимізм, почуття гумору, гарний настрій; педагогічний такт, витримка; культура зовнішнього вигляду; професійно-педагогічне самовдосконалення і самовиховання; культура поведінки.
Професійний досвід	Реалізація набутих знань, умінь та навичок, інших компонентів професійної компетентності при виконанні курсових, кваліфікаційних робіт, проходженні різних видів практик	Реалізація набутих професійно-педагогічних знань, умінь і навичок в індивідуальній творчій діяльності. Реалізація набутих знань, сформованих умінь і навичок виготовлення декоративно-ужиткових виробів (технологічна практика), а також організації творчої художньо-трудової діяльності у професійно-педагогічній сфері (педагогічна практика).

1) *пояснювально-ілюстративний* – був найбільш поширеним при вивченні історії та морфології народного декоративно-ужиткового мистецтва, педагогічних дисциплін тощо, коли студенти отримували знання на лекції, з літературних джерел або через електронний посібник у „готовому” вигляді. При цьому, сприймаючи й осмислюючи факти, оцінки, висновки, студенти залишалися у межах репродуктивного (відтворювального) мислення;

2) *репродуктивний* – передбачав застосування вивченого на основі правила або зразка на практичних заняттях з рисунка, технології виготовлення

декоративно-ужиткових виробів тощо. При цьому діяльність студентів мала здебільшого алгоритмічний характер, тобто виконувалася за інструкціями, правилами, технологічними картами в ситуаціях, аналогічних або подібних з представленим зразком;

3) *проблемний* – передбачав перед викладом нового навчального матеріалу постановку проблеми, формулювання навчально-пізнавального завдання, а потім через розкриття системи доказів, порівняння різних поглядів і підходів, представлення способу його розв’язання. У такому разі студенти ніби ставали свідками та співучасниками наукового пошуку, наприклад, з розробки орнаментальної композиції для писанок, що складається з мотивів „Абетки символів”, „Цифрових символів”, „Символів сузір’їв” тощо;

4) *частково-пошуковий (евристичний)* – передбачав організацію активного пошуку шляхів розв’язку поставлених (або самостійно сформульованих) навчально-пізнавальних завдань під керівництвом викладача або на основі евристичних програм і вказівок. При такій організації процес навчання набував продуктивного характеру, який поетапно спрямовувався і контролювався викладачем або самими студентами на основі творчої роботи, наприклад, над проектом майбутнього декоративно-ужиткового виробу або під час організації виховного заходу національно-патріотичного спрямування з використанням традицій народних художніх промислів і ремесел;

5) *дослідницький* – передбачав, на основі аналізу вивченого матеріалу, постановку проблем і завдань, короткий усний або письмовий інструктаж, самостійне вивчення студентами літературних джерел з мистецтвознавства, етнографії, дизайну тощо, індивідуальну розробку творчих проектів сучасних декоративно-ужиткових виробів з використанням традицій народних художніх промислів і ремесел, їх втілення у матеріалі та презентації перед художньою радою, на виставках і вернісажах. Як свідчить досвід, ініціатива, самостійність, творчий пошук студентів найбільш повно виявлявся саме в дослідницькій діяльності, а методи навчальної роботи поступово трансформувалися у методи наукового дослідження мистецтвознавчого, етнографічного, художньо-проектного, технологічного, педагогічного спрямування залежно від зацікавленості і мотивації студентів.

Слід зазначити, що в межах проведеного дослідження, основним у розробленій технології професійно орієнтованого навчання дисциплін естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки студентів став метод *створення професійної мотивації з використанням багаторівневих*

контекстів, які підпорядковуються головній меті навчання – розвитку компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Зазначимо, що контекстне навчання належить до освітніх технологій, головне завдання яких полягає в оптимізації викладання і навчання з опорою не на процеси сприйняття або пам'яті, а передовсім на творче, продуктивне мислення та спілкування. Тому при контекстному підході до вивчення народних художніх промислів і ремесел особливу роль відігравали активні форми неімітаційного навчання, що забезпечували інтенсивний творчий розвиток особистості майбутнього вчителя технологій.

З-поміж основних форм організації контекстного навчання студентів народних художніх промислів і ремесел з використанням активних методів є нетрадиційні **лекції**. Лекція (від лат. *lectio* – читання) – систематичний, послідовний монологічний виклад викладачем навчального матеріалу, зазвичай теоретичного характеру [113]. Здавна відомо, що лекція – найбільш економічний спосіб передачі навчально-пізнавальної інформації, однак при цьому лектор змушений орієнтуватися на „середнього” студента. Глибоке та міцне засвоєння навчальної інформації не є безпосередньою метою лекційного заняття – воно лише реалізує етап загального орієнтування у навчальному матеріалі, сприяє формуванню первинних уявлень про досліджуваний предмет.

Нині в логіці розвитку лекційної форми важливим є використання лекцій контекстного типу, які передбачають перехід: від „суб'єкт-об'єктних” відносин лектора та студентів – до „суб'єкт-суб'єктних”; від безособистісної взаємодії – до міжособистісної; від монологу (інформування) – до діалогу (внутрішнього та зовнішнього); від „школи пам'яті” (запам'ятовування готової інформації) – до „школи мислення” (породження і презентація студентом власних думок під час лекції); від групової форми спілкування (у потилицю „один до одного”) – до колективної, спільної (амфітеатр, круглий стіл); від запам'ятовування абстрактної інформації як мети навчання – до знань як засобу практичної дії та вчинку; від переважної активності лектора – до активності викладача і студентів; від відтворення предметного контексту науки – до предметного і соціального контекстів практичного використання знань у житті, професійній або науковій діяльності [39].

У процесі дослідження найчастіше використовувалися такі лекції контекстного типу:

1. *Проблемна* – це форма теоретичної підготовки, де здійснюється реалізація принципу проблемності в змісті навчання та процесі його розгортання у діалогічному спілкуванні викладача зі студентами. Таким чином,

у процесі проблемної лекції відбувається внутрішній (уявний) та зовнішній діалог викладача і студентів на проблемно представленому змісті навчання. Основні цілі такої лекції (досягаються спільними зусиллями лектора й аудиторії) передбачають: засвоєння студентами теоретичних знань; розвиток теоретичного мислення; формування навчально-пізнавальної і професійної мотивації; створення можливостей дослідницького ставлення до змісту наукового знання. Основне завдання лектора-викладача полягає у прилученні студентів до суперечностей наукового знання та способів їх розв'язання, що сприяє формуванню їхнього теоретичного мислення, а основне завдання студента – у діалозі (внутрішньому і зовнішньому) з викладачем „відкрити” для себе нові знання, закономірності, положення тощо.

У процесі вивчення народних художніх промислів і ремесел проблемні лекції організовувалися не з кожної теми навчальної програми, а лише з ключових, де розкривалися основні суперечності наукового знання та логіка їх подолання (наприклад, при вивченні класифікації видів народного декоративно-ужиткового мистецтва залежно від різних локальних чинників). Отже, у навчальному процесі теоретичного вивчення, наприклад спецкурсу „Народні художні ремесла та методика їх викладання”, естетичних або педагогічних дисциплін використовувалася обмежена кількість проблемних лекцій, у проміжках між якими проводилися інші види лекцій, включаючи інформаційні, із залученням здебільшого пояснювально-ілюстративних методів. У процесі читання проблемної лекції нами ставилися такі вимоги: 1) створення проблемної ситуації до пояснення нового матеріалу; 2) виклад нового знання як ще невідомого науці і викладачу; 3) забезпечення для умов суб'єктивного „відкриття” студентами наукового знання за допомогою використання проблемних й інформаційних запитань; 4) узагальнення викладачем перебігу та результатів засвоєння змісту проблемної лекції, формулювання основних висновків. При цьому викладачі використовували методичні прийоми з управління процесом мислення студента, зокрема: постановку проблемних та інформаційних запитань; висування гіпотез, їх підтвердження або спростування; спонукання студентів до спільного розмірковування; звертання до студентів за „допомогою”; ведення міні-дискусії зі студентами; відповіді на заздалегідь заготовлені студентами проблемні запитання з теми лекції. Формами активності студента на проблемній лекції було активне слухання і розуміння нового матеріалу; ведення стислих конспектів; постановка усних запитань лекторові або іншим студентам; формулювання запитань у конспекті для пошуку відповідей на наступному

семінарі або у процесі самостійної роботи з різноманітними джерелами інформації.

У процесі дослідження з'ясовано, що ефективність проблемної лекції зумовлюється такими чинниками: педагогічною майстерністю викладача; методично грамотною реалізацією принципу проблемності в змісті лекції; організацією продуктивного діалогу зі студентами; відображенням у лекційному матеріалі предметного і соціального контекстів майбутньої професійно-педагогічної діяльності на посаді вчителя технологій та організатора творчої художньо-трудової діяльності школярів.

Лекція „удвох” (дуальні) – організаційна форма теоретичного навчання, в якій задаються предметний і соціальний контексти ситуації обговорення теми та пов'язаних з її розкриттям проблем із різних позицій: теоретика і практика, проектанта і технолога та ін. Лекція „удвох” уможливорює розкриття суперечливого, ймовірного характеру наукового та прикладного знання, демонстрування правомірності різних поглядів на проблему та підходів до її розв'язання, активізацію уваги студентів та стимулювання інтересу до процесу пізнання.

До лекторів, які спільно організовували лекційний процес, ставилися такі вимоги: високий рівень володіння навчальною дисципліною; інтелектуальна й особистісна сумісність; створення загального „фонду думок”; розвинута комунікативна компетенція і здатність до імпровізації; швидкість реакції та переключення уваги; володіння культурою полеміки, доказів і спростувань; уміння підключати до діалогу студентську аудиторію. З цього переліку вимог видно, що лекцію „удвох” могли проводити лише викладачі, які володіють високим рівнем педагогічної майстерності. При цьому підготовка до заняття передбачала спільний вибір теми лекції, розробку сценарію, в якому відображалася послідовність мовних дій кожного з лекторів та їхня тривалість, опрацювання спільного позитивного резюме дискусії та попередню репетицію (за відсутності студентів), а також розроблення наочних матеріалів, використання технічних засобів візуалізації тощо.

У процесі читання лекції „удвох” нами ставилися такі вимоги: тривалість мовної дії кожного з лекторів не мала перевищувати 3 – 5 хвилин (з нашого досвіду, якщо тривалість подання інформації є більшою, то лекція втрачає динаміку, що негативно позначається на когнітивній активності студентів); діалог викладачів не мав перетворюватися на монологічне висловлювання кожного без урахування позицій партнера; відсутність міжособистісного конфлікту лекторів із приводу незгоди з висловлюваним поглядом того чи

іншого партнера; наприкінці лекції викладачі мали дійти визначеного консенсусу з приводу озвучення положень, відзначивши правомірність різних поглядів на проблему.

Слід підкреслити, що лекції „удвох” – достатньо виняткове явище, яке варто організувати лише з певних вузлових або дискусійних питань змісту навчання народних художніх промислів і ремесел, спрямованих на формування складних міжпредметних і надпредметних компетенцій. Зазначимо, що ефективним таким вид лекцій був при вивченні проектно-технологічних аспектів створення та виготовлення декоративно-ужиткових виробів або психологічних особливостей формування творчих здібностей (розкриття творчого потенціалу) школярів у процесі художньо-трудової діяльності).

Лекція-візуалізація (презентація) – передбачає широке використання сучасних технічних і мультимедійних засобів, візуальне подання пізнавальної інформації, яке уможливорює краще сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, активізує розумову діяльність і допомагає глибше зрозуміти сутність явищ. Звідси, здатність оформляти інформацію у цікавій візуальній формі – професійно важлива компетенція викладачів педагогічного ВНЗ, адже візуалізація сприяє систематизації та концентрації змісту, виділенню ключових елементів, образному представленню та подальшому сприйняттю цілого, включенню розумових дій аналізу, синтезу, узагальнення, згортання і розгортання інформації тощо.

З'ясовано, що проведення лекції-візуалізації буде успішним за умови дотримання таких вимог до візуального матеріалу: проблемність (а не лише звичайна ілюстративність); використання різних форм унаочнення: натуральних, образотворчих, символічних (схеми, графіки, рисунки, креслення, орнаменти, відео та ін.); опора на психофізіологічні вимоги до подання та сприйняття інформації тощо. З метою успішного проведення такого типу лекції передовсім необхідно „перекодувати” словесну інформацію у візуальні форми, підготувати носії візуальних форм, підібрати технічні засоби, розробити сценарій лекції, вибрати візуальну логіку, ритм подання навчального матеріалу та його дозування, визначити спосіб коментування, спілкування викладача зі студентською аудиторією, підібрати помічників лектора з числа студентів, які допомагатимуть у підготовці візуальних матеріалів.

Як свідчить практика проведення лекцій-візуалізацій, вони „читаються” як звичайні лекції, що розкривають зміст теми, однак їхня головна особливість полягає в активному використанні, викладачами візуальних матеріалів (артефакти традиційного побуту українців, форми й орнаменти декоративно-

ужиткових виробів, виготовлених на традиціях народних художніх промислів і ремесел та ін.), презентованих за допомогою різних мультимедійних засобів (відеопроєктор, комп'ютерна дошка та ін.). Однак було зауважено, що перенесення на екран значного обсягу навчальної інформації „гасить” увагу студентів й усуває можливості розвитку продуктивного мислення, а лекція перетворюється для них на нудне заняття з фіксування зображеної на екрані інформації.

Лекція зі заздалегідь запланованими помилками – це лекція, в якій викладачем закладені змістові або методичні (у межах вивчення дисциплін педагогічної підготовки майбутнього вчителя технологій) помилки, які студенти повинні знайти. Такий тип лекцій сприяє розвитку у студентів умінь виступати в ролі експертів, виокремлювати хибну або неточну інформацію, активізації їхньої уваги й інтересу, контролю рівня і правильності засвоєння попереднього змісту навчальної дисципліни.

Досвід проведення лекцій зі заздалегідь запланованими помилками свідчить, що викладачі наперед готували список помилок (не більше 5 – 7), закладали їх у зміст і замаскували, а наприкінці заняття – демонстрували й аналізували. Натомість студенти під час лекції намагалися відслідковувати та відзначати у конспекті помічені ними помилки, називали їх на прохання викладача, виявляли активність, задаючи лекторові уточнювальні питання, а також записували правильні варіанти відповідей. При цьому суб'єкти педагогічної взаємодії чітко дотримувалися таких етапів проведення лекції: 1) викладачі попереджали студентів, що лекція містить декілька помилок, не розкриваючи їх зміст і кількість (інколи швидко демонстрували на екрані перелік) та не згадуючи упродовж лекції про помилки; 2) за 10 – 15 хвилин до закінчення лекції студентам пропонувалося назвати зафіксовані ними помилки; 3) викладачі вислуховували та занотовували думки студентів про зроблені помилки, далі – зачитували заготовлений список помилок; 4) наприкінці викладачі проводили розбір помилок і подавали студентам правильні варіанти.

Важливо знати, що лекції зі заздалегідь запланованими помилками мають проводитися лише на окремих етапах вивчення дисципліни, коли необхідно переконатися, що студенти системно засвоюють лекційний матеріал, а тому здатні зауважувати помилки в його подальшому викладі.

Лекція прес-конференція – це лекція, на якій викладач дає відповіді на запитання студентів, що виникають у результаті засвоєння попереднього навчального матеріалу. Для цього типу лекцій характерні різні цілі проведення на окремих етапах вивчення дисципліни: на початку лекційного курсу – для

виявлення кола інтересів студентів і готовності до сприйняття навчальної інформації, ставлення до цієї дисципліни; у середині лекційного курсу – стимулювання уваги студентів до ключових елементів змісту, уточнення ступеня засвоєння ними навчального матеріалу, коригування за необхідності системи лекційних занять; наприкінці лекційного курсу – оцінка результатів лекційної роботи, визначення перспектив застосування теоретичних знань на практиці.

У процесі читання проблемної лекції викладачі повідомляли тему, просили студентів протягом 2–5 хвилин письмово задати хоча б одне запитання з теми лекції, упродовж 1–2 хвилин сортували отримані питання за змістом, відбракували ті, що не стосуються теми, далі – розкривали тему лекції, у змісті якої містилися відповіді на всі задані запитання, й обов'язково проводили підсумкове оцінювання студентських запитань як відображення їхніх знань та інтересів.

Як свідчить досвід, такий тип лекцій може проводитися й у традиційній формі відповідей на кожне запитання, при цьому може поєднуватися з лекцією удвох, коли йдеться про формування складних міжпредметних компетенцій. Основними перевагами лекції прес-конференції, на наш погляд, є такі: з деперсоніфікованого інформування лекція перетворюється на процес, адресований особисто кожному студентові; необхідність сформулювати та грамотно поставити запитання передбачає процес самостійного мислення студента; чекання відповіді на поставлене запитання активізує його увагу.

Основною формою художньо-трудової підготовки студентів у галузі народних промислів і ремесел є **практичні заняття**, коли „викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх реалізації шляхом індивідуального виконання студентом відповідно сформульованих завдань практичного характеру” [133, с. 153]. Практичні заняття сприяють здійсненню зворотного зв'язку викладача та студентів з метою закріплення знань, формування практичних умінь і навичок з основних тем навчальної дисципліни.

Так, практичні заняття з дисциплін „Рисунок”, „Композиція”, „Основи проектування”, „Технологічний практикум”, а також спецкурсу „Народні художні ремесла та методика їх викладання” проводилися з підгрупами чисельністю 10–12 осіб у спеціально обладнаних кабінетах або навчально-виробничих майстернях, оснащених технічними засобами, технологічним обладнанням, інструментами, матеріалами та ін.

Метою практичних занять було формування професійної компетентності студентів у розробці художніх проектів, підготовці технологічної документації на виготовлення декоративно-ужиткових виробів, оволодінні техніками рисунка, формотворення та декорування, виконанні різноманітних технологічних операцій, ознайомленні зі сучасними технологіями виготовлення художньої продукції на підприємствах народних промислів тощо. Структура практичних занять була подібною до уроків трудового навчання у школі та містила організаційну частину, мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, підготовку до виконання практичних завдань, самостійну роботу під керівництвом викладача та заключну частину. Найважливішою на практичних заняттях була самостійна робота студентів, яка передбачала: виконання ескізів форм декоративно-ужиткових виробів та схем орнаментів; формування навичок графічних побудов, технічних прийомів виконання елементів декору, безпечної роботи на технологічному обладнанні тощо. Основною вимогою до практичних занять був відбір комплексу індивідуальних завдань, розроблених з використанням багаторівневих контекстів й орієнтованих на розвиток компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Лабораторна робота як організаційна форма навчального заняття передбачає „проведення натурних або імітаційних експериментів або дослідів з метою практичного підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни” [167, с. 196].

Лабораторні роботи здебільшого проводилися з курсу „Комп’ютерна графіка”, передбачаючи, на відміну від освоєння на практичних заняттях традиційної техніки виконання рисунків і креслень „від руки”, набуття студентами практичних умінь та навичок виконання графічних побудов за допомогою сучасних комп’ютерних програм (Adobe Illustrator, Corel Draw, AutoCAD, КОМПАС та ін.). Лабораторні роботи проводилися у спеціалізованих комп’ютерних класах з інтерактивною дошкою та плотером. Результати дослідження свідчать, що при організації лабораторних робіт головне завдання викладачів полягає у забезпеченні самостійного, індивідуального творчого пошуку студентів з метою досягнення навчальних, розвивальних і виховних цілей.

Важливим аспектом реалізації творчих задумів студентів у процесі створення декоративно-ужиткових виробів на традиціях народних промислів і ремесел стали **консультації** з викладачем. Консультавання як особлива форма навчання й управління самостійною роботою студентів здебільшого використовувалася у межах вивчення дисципліни „Основи проектування

виробів”, а також у процесі підготовки курсових і кваліфікаційних робіт, сприяючи їх успішній підготовці та захисту у зазначений термін і з високою якістю. На консультаціях, при особистісному контакті з викладачем студенти не лише набували предметних знань, умінь і навичок, а й оволодівали прийомами рефлексії професійного розвитку, навичкам самостійної роботи й ін.

Самостійна робота є найважливішим способом активного і цілеспрямованого набуття студентами нових знань й умінь без особистої участі у цьому процесі викладача. З'ясовано, що організаційні заходи, які забезпечують нормальне функціонування самостійної роботи студентів, мають ґрунтуватися на таких передумовах. Вона має бути: конкретною за своєю предметною спрямованістю; супроводжуватися ефективним і систематичним контролем й оцінкою її результатів. Крім цього, самостійну роботу студентів у процесі творчої художньо-трудої діяльності нами було класифіковано на такі типи: 1) репродуктивний (відтворювальні, тренувальні, оглядові); 2) пізнавально-практичний (навчально-практичні, суспільно-практичні); 3) пізнавально-пошуковий (підготовчі, констатувальні, експериментально-пошукові, логічно-пошукові); 4) творчий (художньо-образні, конструктивно-творчі, науково-творчі).

Самостійна діяльність студентів у процесі творчої художньо-трудої діяльності передбачала: 1) індивідуальне освоєння окремих тем з історії та морфології народного декоративно-ужиткового мистецтва, оволодіння техніками виконання графічних побудов (рисуноків, креслень, орнаментів) „від руки” і за допомогою комп'ютера, тренувальні вправи у набутті майстерності виконання технік декорування тощо; 2) виконання індивідуальних завдань з розробки форм декоративно-ужиткових виробів і орнаментів за допомогою графічних редакторів; 3) написання курсових робіт з проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів; 4) виконання кваліфікаційної (бакалаврської) роботи з методики організації творчої художньо-трудої діяльності учнів загальноосвітньої школи або гуртківців позашкільного навчально-виховного закладу; 5) науково-дослідницьку діяльність студентів: підготовку доповідей до наукових студентських конференцій, участь у предметних олімпіадах з комп'ютерної графіки, художнього проектування, методики навчання технологій та ін., організацію майстер-класів, авторських виставок, етнографічних експедицій і краєзнавчих подорожей та ін.

Наведемо приклад застосування творчого типу самостійної роботи студентів на практиці. Під творчими роботами нами розуміється самостійний вид діяльності, у результаті якого студенти створюють нові, оригінальні

декоративно-ужиткові вироби. Такий тип самостійної роботи ґрунтується на образному відображенні дійсності, коли студентам пропонувалося, наприклад, розробити проект декоративно-ужиткового виробу, присвяченого знаменним датам у житті країни (День незалежності, День Конституції України, День Соборності України, День Державного Прапора України, День гімну України, День свободи, День захисника Вітчизни, День Матері, День героїв, День українського козацтва та ін.) та релігійним святам (Різдво Христове, Великдень, Трійця. Зелені свята, Спаса (медового та яблуневого), Святого Андрія, Миколая та ін.). Така навчальна діяльність студентів завжди була пов'язана з проявами власної ініціативи, пошуку оригінальних рішень з обов'язковим дотримання традицій народного декоративно-ужиткового мистецтва. Слід зазначити, що залучення до подібної роботи творчого характеру було важливим засобом стимулювання інтересу студентів до самостійної діяльності у галузі народних художніх промислів ремесел.

Технологія навчання народних художніх промислів і ремесел, заснована на компетентнісному підході, передбачає активне використання новітніх інформативних технологій, які дають змогу створювати та редагувати зображення форм декоративно-ужиткових виробів за допомогою комп'ютера. Такі векторні та растрові зображення створюються за допомогою спеціальних програмних засобів типу CorelDraw 9 Premium Color Edition, Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Paint Shop Pro 11.20, PhotoImpact X3 та ін., формат графічних зображень у вигляді креслень використовується в усіх програмах системи автоматичного проектування САПР (PCAD, AutoCAD та ін.). Важливо, що растрова і векторна графіка не залежить від продуктивності апаратних засобів, яка дає можливість легко змінювати розміри статичних зображень (наприклад, збільшити розміри елементів і мотивів орнаменту або конструктивних елементів форми виробу) без втрати загальної кількості елементів зображення, ясності та чіткості їх меж при виведенні на екран монітора.

При розробці студентами форм декоративно-ужиткових виробів здебільшого використовувався двовимірний комп'ютерний живопис, програмні і апаратні засоби якого передовсім спрямовані на комп'ютерне втілення особливостей роботи з пензликом, використання різноманітних видів фарб, ґрунтовок та інших традиційних художніх інструментів і матеріалів. У процесі роботи студенти використовували спеціальні маніпулятори „Mous-Pen”, які уможлилювали максимально імітувати роботу пензликом. Такі маніпулятори у вигляді ручки (олівця) відслідковували не лише переміщення руки на двовимірній площині, його швидкість та інтенсивність натиску. При

застосуванні спеціальних редакторів з підтримкою таких маніпуляторів, студенти отримували можливість створювати форми декоративно-ужиткових виробів звичайними для них прийомами та рухами, що помітно нівелювало різницю між звичним і комп'ютерним рисунком.

З метою створення зображень та схем орнаментів для декоративно-ужиткових виробів студенти найчастіше використовували такі типові комп'ютерні програми: EmbroBox, Biserhelp, Beads Wicker, Easy Bead, The Bead Cellar Pattern Designer, Win-Stitch 6.4, Pattern Maker, PCStitch (для вишивання, бісерного рукоділля, в'язання та ін.). Наприклад, графічний редактор EmbroBox є одним з найбільш доступних і зручних засобів створення схем складних візерунків і схем орнаментів для вишивання хрестом. Ця програма дає можливість автоматично перетворювати будь-які зображення (світлини, малюнки та ін.) на схеми, підбирати кольори, відтінки, аналоги ниток різних виробників, розраховувати довжину ниток, розмір майбутнього рисунка на канві і навіть собівартість матеріалів. Графічний редактор Biserhelp забезпечує автоматичне створення матриць для орнаментальних схем у техніках „ткання”, „мозаїка”, „хрестик” та ін., а також задавати будь-як інше розташування елементів і мотивів з готових зображень форматів BMP, JPEG, GIF.

Педагогічний досвід дає підставу стверджувати, що при виконанні творчих проектів за допомогою комп'ютерних програм студенти активніше працюють, коли декор суголосний сфері функціонування виробу, тобто полюбляють розробляти схеми орнаментів, наприклад, для виробів з власним ім'ям, картин (портретів, пейзажів, архітектурних споруд тощо), геральдичних знаків, логотипів тощо. Отже, використання вищезазначених комп'ютерних програм не лише допомагає автоматизувати процес розробки орнаментальних композицій (схем), а й сприяє, з одного боку, формуванню стійкого інтересу студентів до творчої художньо-трудової діяльності, з іншого – розвитку їхньої професійної компетентності.

Найпопулярнішими графічними редакторами для виконання технічних креслень є AutoCAD фірми Autodesk та КОМПАС (комплекс автоматизованих систем). У процесі дослідження нами з'ясовано, що майбутні вчителі технологій для виконання креслень обраних виробів найчастіше використовували систему КОМПАС, яка відповідає таким умовам: легкість і простота для вивчення; можливість роботи на типовій комп'ютерній техніці (не дорогій та не дуже новій); відповідність вимогам ЄСКД; використання сучасних технологій проектування; оперативність супроводу й обліку специфічних потреб навчального процесу тощо.

Удосконалення комп'ютерного оснащення педагогічних ВНЗ, поява комп'ютерних навчальних програм і нових версій графічних редакторів, що дають змогу створювати орнаменти, виконувати проектування та креслення декоративно-ужиткових виробів за допомогою комп'ютера, відкривають можливості подальшого розвитку запропонованої нами технології навчання народних художніх промислів і ремесел, зокрема:

– читання викладачами лекцій з навчальних дисциплін естетичної, проектно-технологічної та педагогічної підготовки за допомогою комп'ютерної підтримки;

– використання студентами навчальних комп'ютерних програм при вивченні різних тем навчальних дисциплін під час практичних занять і у процесі самостійної підготовки;

– переміщення курсу комп'ютерної графіки для майбутніх учителів технологій у 4 семестр (відразу після вивчення креслення, інформатики, композиції та основ проектування виробів), що уможливить підсилити мотивацію вивчення графічних редакторів і забезпечить підвищення рівня сформованості компонентів професійної компетентності, що розвиваються за допомогою комп'ютерної графіки;

– уведення до програми вивчення комп'ютерної графіки способів 3D-моделювання допоможе студентам у проектуванні нових форм декоративно-ужиткових виробів.

Як зазначалося вище, **творча проектно-технологічна діяльність** є важливою умовою досягнення професійної компетентності у галузі народних художніх промислів і ремесел є сформованість у студентів практичних умінь проектування майбутнього декоративно-ужиткового виробу, а також підготовка конструкторсько-технологічної документації та його виготовлення.

Існують такі вимоги до використання методу проектів: 1) наявність значущої в дослідницькому сенсі проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, творчого пошуку задля її вирішення; 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; 3) самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; 4) структурування змістовного складника проекту (з вказівкою поетапних результатів); 5) використання дослідницьких методів, які передбачають визначену послідовність дій: визначення проблеми і завдань дослідження, що впливають з неї (використання у процесі спільного дослідження методу „мозкового штурму”, синектики, аналогій, евристичних запитань, морфологічного аналізу, алгоритму розв'язку творчих завдань та ін.); висування гіпотези; обговорення методів дослідження (спостережень,

експериментальних, статистичних, та ін.); обговорення способів оформлення кінцевих результатів (порт фоліо, презентацій, захисту, творчих звітів, переглядів та ін.); збір, систематизація й аналіз отриманих даних; підведення підсумків, оформлення результатів, їхня презентація; висновки, висування нових проблем дослідження [136].

Стосовно використання методу проектів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів технологій, то практичний інтерес викликають наукові розробки О.Коберника [111; 112], Н. Матяш [136], Л. Оршанського [163; 167], В. Сидоренка [215], А. Терещука [243], С. Ящука [281] та ін., які стосуються проектно-технологічної діяльності. Зокрема, О. Коберник трактує цей вид творчої діяльності як дидактичну систему, інструментарій для створення особистісно орієнтованого середовища, метод навчання, „який відрізняється від традиційних методів навчання і є найбільш продуктивним” [111, с. 10]. Стосовно художньо-трудової підготовки студентів, то ми цілком погоджуємося з думкою Л. Оршанського, який проектно-технологічну діяльність трактує як особистісно орієнтовану педагогічну технологію, що передбачає розроблення конструкції, форми і декору, технологію виготовлення і реалізацію об'єкта проектування (декоративно-ужиткового виробу) [167, с. 214].

У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, затвердженому, зазначено, що метою освітньої галузі „Технологія” є формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві, а основою реалізації змісту виступає проектно-технологічна та інформаційна діяльність, яка інтегрує всі види сучасної діяльності людини: від появи творчого задуму до реалізації готового продукту.

Навчання реалізації усіх етапів творчого проекту у галузі народних художніх промислів і ремесел й уміння організувати творчу діяльність зі школярами є головним завданням художньо-трудової підготовки студентів. Цілком погоджуємося з положенням, що проект – це своєрідне „проблемне завдання творчого характеру, яке передбачає організовану, тривалу, особистісно значущу для студентів дослідницьку діяльність щодо аналізу проектної ситуації (збирання автентичної інформації з різних джерел та її уточнення), синтезу (пошук, критичний розгляд, зіставлення, порівняння під час обговорення тощо), розробки та матеріального втілення ідеї, а також оцінювання кінцевого результату” [163, с. 406].

З іншого боку, проект – це ідеально існуючий образ майбутнього виробу, якому передує результат творчого пошуку студента (групи студентів), що

самостійно планується та реалізується на основі його (їх) вільного вибору, з урахуванням спектру спільних інтересів [111]. Тут найважливішим моментом вважаємо те, що проект виконується не під керівництвом викладача, а самостійно або разом із ним. Тобто в дію вступає „педагогіка співробітництва”, що передбачає глибоке розуміння та гуманний підхід до студента й зорієнтована на творчу реалізацію особистості.

Співробітництво викладача та студентів в умовах проектно-технологічної діяльності, відповідаючи специфіці творчого процесу, спрямоване на оволодіння ними методами проектування декоративно-ужиткових виробів та засвоєння способів наукового й практичного пошуку нових, оригінальних рішень, що ґрунтуючись на традиціях, відповідають сучасним вимогам. В умовах співробітництва викладач перетворюється на досвідченого організатора та консультанта проектно-технологічної діяльності студентів. Його завдання – правильно спланувати й організувати роботу студентів над творчим проектом: запропонувати цікаві й посильні об’єкти проектування, допомогти у розв’язанні тієї чи іншої проблеми в цілому, зокрема у виборі раціональної ідеї, оптимального варіанту технології виготовлення тощо.

Дослідно-експериментальне навчання доводить, щоб полегшити контроль за виконанням проектних робіт, викладачеві потрібно розробити чіткий алгоритм діяльності студентів на всіх етапах проектування: від первинного ескізу до складання робочого проекту, що є достатнім матеріалом для відтворення творчого задуму в матеріал. Комплексність початкової проектно-технологічної діяльності забезпечується систематичними консультаціями з викладачами різних циклів підготовки: графічної, художньо-проектної, техніко-технологічної, методичної тощо. Проектно-технологічна діяльність у галузі народних художніх промислі і ремесел поєднує в єдине ціле весь навчально-виховний процес і створює природний комплекс – цілісний педагогічний акт і взаємодію.

Оскільки особливості організації проектно-технологічної діяльності достатньо повно представлені у низці науково-методичних праць [111; 112; 136; 163; 198; 243; 281 та ін], детальніше зупинимося лише на методиці виконання основних етапів проектування і виготовлення декоративно-ужиткових виробів:

1. Організаційно-підготовчий етап

Перша стадія – розробка технічного завдання (вибір і затвердження теми). Викладач ознайомлює студентів зі змістом проектного завдання або комплексної роботи, дає необхідні роз’яснення й методичні вказівки, повідомляє список літературних джерел тощо. При виконанні колективних

проектів викладач розподіляє обов'язки між студентами та визначає відповідальність кожного за виконання творчого проекту.

Особливістю проектно-технологічної діяльності студентів на цій стадії є системний пошук розв'язку проектного завдання, коли процес проектування розпочинається задовго до появи креслень. Студенти самостійно приступають до збору і систематизації необхідної інформації – визначають предмет інформаційного пошуку, вимоги, що пов'язані з функціонуванням декоративно-ужиткового виробу, виділяють його основні якості, ознаки, визначають критерії для порівняльного аналізу, встановлюють матеріально-технічні можливості навчально-виробничих майстерень, де виконуватиметься проект у матеріалі. За необхідності, якщо виникають у студентів питання щодо технологічних, ергономічних, естетичних, композиційно-пластичних та ін. особливостей виконання майбутнього проекту, викладач проводить фронтальні або індивідуальні консультації.

Друга стадія – виконання клаузур – передбачає швидкі начерки форм та орнаментів майбутніх декоративно-ужиткових виробів. Після вибору теми студенти приступають до обмірковування загального задуму проекту. Для активізації цього процесу рекомендується виконати декілька клаузур. Саме під час їх виконання розпочинається творчий пошук студентів, тому цей вид графічної діяльності має на меті стимулювати творчий акт, розвивати творчу фантазію й уяву. Клазура вчить студентів за короткий проміжок часу розкривати основний зміст в ескізній формі, відіграє важливу навчально-виховну роль, коли перетворюється в метод систематичних тренувальних вправ, спрямованих на розвиток художньо-конструкторських здібностей; привчає студентів до швидкої реакції, зосередженості, вимагає напруження та переключення уваги, гнучкості розуму, роботи думки і пам'яті тощо. У клазури виявляється емоційно-творча готовність студента до виконання проектного завдання, його загальна ерудиція. Клазура має володіти достатньою інформативністю, мати завершене графічне оформлення, бути естетично вираженою тощо.

2. Художньо-конструкторський етап

Третя стадія – розробка ескіз-ідеї – характеризується пошуком загального задуму проекту шляхом виконання низки варіантів. Оскільки на цій стадії народжується значна кількість ідей – ескізи доречно виконувати у вигляді більш конструктивних начерків. Це дозволяє студентам оперативно вносити різні зміни в окремі деталі майбутнього декоративно-ужиткового виробу, а не в ескіз загалом. Тут творчий потенціал студента є необхідною, однак, як

доводить дослідно-експериментальна робота, не завжди достатньою умовою ефективної пошукової діяльності. Важливішою є тактично грамотна організація пошуком діяльності, адже широкий діапазон варіантів пошуку часто супроводжується не надто оптимальним методом „проб і помилок”, тому пошук оригінальної форми або орнаменту необхідно вести послідовно.

Четверта стадія – розробка завершального ескізу проекту. Це відповідальний та достатньо довготривалий етап, який передбачає розробку варіантів, їх порівняння і вибір найоптимальнішого з них. Ескіз визначає рішення проекту в цілому, його проблематику, творчий задум, містить комплексну відповідь на ергономічні, конструктивні, технологічні питання тощо і, в першому наближенні, дає уявлення про конструктивно-художнє рішення. Досягти єдності художнього і конструктивного задумів можна саме на цій стадії, адже взаємодія конструктивних і художніх чинників – важливий завершальний момент пошукової діяльності студентів. Пошук форми і конструктивного рішення виробу є творчим процесом, і оптимальний варіант може бути знайдений лише за умови, якщо враховуватиметься комплекс вимог технічної естетики.

Виконання ескізу виконується у встановлених масштабах і чіткому графічному виконанні. Рекомендується проводити проміжний захист ескізного проекту перед одногрупниками, коли студент коротко характеризує ідею проекту. Водночас, у нього формуються конструктивні навички, манера й уміння відстоювати власний задум, розвиваються комунікативні здібності. Викладач переглядає запропонований ескізний проект, робить критичні зауваження та дає рекомендації. Якщо, на його думку, ескіз потребує коригування або істотної доробки, студентові встановлюється термін повторного представлення ескізу.

3. Технологічний етап

П'ята стадія – робоче проектування. Студенти розробляють робочі креслення складних поверхонь та деталей, які найсуттєвіші для зовнішньої форми декоративно-ужиткового виробу. Крім робочих креслень, студенти планують майбутню послідовність виготовлення декоративно-ужиткового виробу, оформлюючи її у вигляді технологічної карти. Ця стадія ґрунтується на основі аналізу наявної матеріально-технічної бази навчально-виробничої майстерні та передбачає складання послідовності виконання трудових операцій, розробку поопераційної технології, підбір матеріалів, обладнання, інструментів і пристосувань, визначення необхідного часу, матеріальних витрат тощо.

Шоста стадія – реалізація проекту в матеріалі. Студенти здійснюють технологічний процес виготовлення, оздоблення і завершального опорядження декоративно-ужиткового виробу: підготовку матеріалів, ручних і електрифікованих інструментів, виготовлення пристосувань (за необхідності), перевірку і налагодження технологічного обладнання й іншого устаткування, розподіл між конкретними студентами завдань стосовно виготовлення окремих деталей або виконання різних технологічних операцій (при виконанні групових або колективних проектів). Самоконтроль за перебігом технологічного процесу не повинен мати чітких обмежень, бо контроль за якістю декоративно-ужиткового виробу студенти здійснюють поетапно. Це дає їм можливість коригувати власну діяльність, вносити зміни на будь-якому етапі – як у конструкцію виробу, так і в послідовність виконання окремих технологічних операцій.

4. Завершальний етап

Сьома стадія – захист проекту та декоративно-ужиткового виробу в матеріалі. Виконання творчого проекту має обов'язково завершуватися публічним захистом перед художньо-технічною радою. Цей захід доцільно проводити в єдиний термін із відкриттям загальної студентської виставки. До захисту проект експонується в повному обсязі з пояснювальною запискою та готовим зразком виробу.

Безпосередньо під час захисту, студент у стислій формі аргументує вибір теми, науково обґрунтовує потребу в розробці, дає пояснення щодо змісту проекту, розкриває головну ідею та етапи втілення, характеризує розділи проекту в тій послідовності, в якій вони викладені в пояснювальній записці.

Восьма стадія – оцінювання проекту. При оцінюванні творчого проекту виникають певні труднощі суб'єктивного характеру, які пов'язані передовсім з відсутністю єдиних критеріїв та методичних рекомендацій. Для розв'язання цієї проблеми існує певний позитивний досвід, запропонований у науково-методичній літературі. Проте, як свідчить дослідно-експериментальне навчання, основні труднощі виникають із різним тлумаченням самого предмета оцінки. Одні вчені вважають, що викладач має оцінювати творчий проект і кінцевий результат у матеріалі з позиції естетичних та функціональних якостей декоративно-ужиткового виробу за такими критеріями: функціональність, технологічність, конструктивність, естетичність та ергономічність [42]. Інші – оцінюють творчі проекти через ступінь самостійності, творчу активність, оригінальність ідеї [163], ще інші додають ще й ретельність, працьовитість, наполегливість, дисциплінованість у виконанні проміжних стадій, витрачені зусилля при виконанні проекту тощо [28].

Зрозуміло, що оцінювання результатів творчості завжди процес драматичний і суперечливий, тому не варто абсолютизувати його повну об'єктивність. Та все ж важливою складовою проектно-технологічної діяльності є система контролю за її перебігом і результатами. Іншими словами, зовнішня оцінка проекту (проміжна та підсумкова) є важливою дидактичною умовою, залежить від багатьох чинників і передбачає використання багатьох критеріїв.

У творчих проектах достатньо складно оцінити проміжні результати. Однак відслідковувати їх вкрай необхідно, щоб вчасно прийти студентів на допомогу. Так, наприклад, на організаційно-підготовчому етапі, оцінюючи вибір і обґрунтування проекту, варто зосередитися на способі його вибору з варіантів, запропонованих викладачем чи самим студентом. Оцінюючи обрану конструкцію чи форму виробу, викладач звертає увагу на реальність виготовлення, оригінальність, відповідність функціональному призначенню, іншим експлуатаційним вимогам (надійність, міцність, ергономічність, естетичність, екологічність тощо). При оцінюванні технології виготовлення проекту до уваги береться альтернативність й ефективність побудови технологічного процесу, використання способів ручної і механічної обробки, доцільність підбраного технологічного обладнання, різального та вимірювального інструментів, режимів різання, економічність й екологічність виробу тощо. На технологічному етапі оцінюється рівень дотримання технологічної дисципліни, культури праці та її наукової організації. Крім цього рекомендується враховувати ступінь самостійності студентів (висока, середня чи низька). На заключному етапі викладач оцінює проект та виріб, виготовлений в матеріалі і представлений до захисту. Оцінку якості готового виробу здійснюється за такими критеріями: відповідність цільовому призначенню; відповідність кресленню і технічним вимогам; надійність експлуатації; зовнішній вигляд (естетичні якості) тощо.

Для загальної оцінки виконання проекту доцільно враховувати додаткові критерії: оригінальність виконання; використання нових ідей і раціоналізаторських пропозицій, економія матеріалів; відповідність вартості виробу ринковій ціні; засвоєння алгоритму проектно-технологічної діяльності; якість оформлення проектної документації та ін.

Для дотримання всебічності й об'єктивності в оцінюванні творчої проектної діяльності студентів, доцільно використовувати оцінні листи проекту (див. таблицю 2.3).

При виставленні підсумкової оцінки необхідно врахувати поточні оцінки творчої діяльності студента на кожному з етапів виконання проекту та втілення його в матеріалі, а також ступінь самостійності студента. Облік поточних оцінок студента рекомендується фіксувати в оцінному листі етапів проекту (див. таблицю 2.4).

Таблиця 2.3

Оцінний лист проекту

Експерти	Відповідність призначенню	Відповідність графічним документам	Зовнішній вигляд	Якість виготовлення	Оформлення	Презентація	Відповіді на запитання
Самооцінка							
Викладач							
Члени художньо- технічної ради							
Усього:							

Таблиця 2.4

Оцінний лист етапів проекту

№ з/п	Етапи проекту	Оцінка
1.	Організаційно-підготовчий	
2.	Художньо-конструкторський	
3.	Технологічний	
4.	Завершальний	
Загальна оцінка		

При самооцінці проекту студентові бажано запропонувати міні-запитальник у вигляді таблиці 2.5.

Апробована у процесі дослідно-експериментального навчання система оцінювання проектно-технологічної діяльності, захисту проекту та виготовленого декоративно-ужиткового виробу дозволяє чітко диференціювати: а) ступінь виконання студентами вимог при розв'язанні творчих завдань одного й того ж типу, але різного рівня складності; б) виконання завдань різного типу, наприклад, з економічного, екологічного обґрунтування, розробки проекту,

підготовки технологічної документації, виконання проекту в матеріалі тощо;
 в) завдання репродуктивного і творчого характеру, а також стандартизувати контроль якості знань й умінь студентів.

Таблиця 2.5

Самооцінка рівня виконання роботи

Етапи	Операції	Оцінка виконання операцій			
		Виконав добре	Скоріше добре, ніж погано	Не дуже добре	Скоріше погано, ніж добре
1	1. Вибір теми проекту. 2. Побудова зірочки обдумування. 3. Вироблення ідеї проекту (клазури).				
2	4. Оригінальність графічної розробки (ескіз-ідеї, завершальний ескіз проекту). 5. Ергономічне обґрунтування проекту. 6. Економічне й екологічне обґрунтування проекту.				
3	7. Вибір матеріалів, обладнання, інструментів, пристосувань. 8. Складання технологічної документації. 9. Визначення витрат часу на виконання проекту в матеріалі. 10. Організація робочого місця і дотримання техніки безпеки. 11. Рівень виконання технологічних операцій.				
4	13. Усунення недоліків. 14. Випробовування виробу, контроль його параметрів. 15. Розробка реклами виробу та товарного знаку. 16. Оформлення проекту. 17. Захист проекту.				

Отже, проектно-технологічна діяльність якнайкраще сприяє генеруванню і збагаченню можливостей навчально-пізнавальних функцій фахової підготовки вчителів технологій, забезпечує культуру навчальної праці, формує у студентів уміння планувати й організовувати творчу діяльність, підвищує рівень їхньої активності та самостійності, динаміку й обсяг зворотних зв'язків, якість знань

та вмінь, розвиває творчі здібності, забезпечує об'єктивність й оптимальність контролю та оцінювання навчальних досягнень.

Варто наголосити, що технологію навчання народних художніх промислів і ремесел, створену на основі компетентнісного підходу, можуть практикувати викладачі, що працюють зі студентами інших педагогічних спеціальностей, зокрема „Дошкільного виховання”, „Початкового навчання”, „Образотворчого мистецтва” та ін., з урахуванням специфіки їхньої художньо-трудової підготовки. При цьому результати використання розробленої технології допоможуть обґрунтовано довести необхідність естетичної, проектно-технологічної і педагогічної підготовки студентів вищезазначених спеціальностей.

Упровадження технології навчання студентів народних художніх промислів і ремесел передбачає створення рейтингової системи діагностування рівнів розвитку професійної компетентності та дотримання таких педагогічних умов:

1. Дисциплінам естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки та спецкурсу „Народні художні ремесла та методика їх викладання” мають навчати викладачі, компетентні не лише у вузькій предметній галузі, а й знавці специфіки творчої художньо-трудової діяльності.

2. Студенти мають бути поінформовані про умови та результати діагностування рівнів сформованості компонентів їхньої професійної компетентності у процесі творчої художньо-трудової діяльності.

3. Для використання рейтингової системи діагностування рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій при деканаті слід створити адміністративно-методичний орган, який проводитиме програмно-комп'ютерну підтримку рейтингової системи, надаватиме викладачам інформацію щодо динаміки розвитку компонентів професійної компетентності студентів тощо.

Однією з проблем у застосуванні компетентнісного підходу є визначення критеріїв діагностування рівня сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх учителів технологій, що належать до ключових або метапредметних: навички організації свого робочого часу, позитивне ставлення до майбутньої педагогічної професії, схильність до освоєння нового та готовність до саморозвитку в художньо-трудої діяльності, навички рефлексії – адекватної самооцінки знань, умінь і навичок у галузі народних художніх промислів і ремесел, рівня розвитку компонентів професійної компетентності, власних творчих досягнень у проектуванні та виготовленні декоративно-

ужиткових виробів тощо. Пошук розв'язання цієї проблеми у працях учених-педагогів засвідчує, що однозначної думки з цього приводу не існує. Так, у дисертаційному дослідженні Л. Дибкової [68] критерій оцінки професійної компетентності зводиться до визначення ступеня формування системного мислення, що визначається за допомогою відомих психологічних тестів. В. Петрук [181] пропонує комплекс завдань з математики, контрольних робіт і тестів, спрямованих на формування й оцінку рівня розвитку базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Контрольні та тестові завдання, оцінені балами, складають сумарний результат для кожного окремого студента та заносяться до їхніх індивідуальних карт.

У дослідженні В. Баркасі пропонується розглядати такі критерії професійної компетентності майбутнього учителів іноземних мов, як „професійні знання”, „комунікативна культура”, „прагнення до професійного зростання” та „здатність до рефлексії”. Наприклад, останній критерій автор визначає такими показниками: „володіння уміннями і навичками критичного мислення”, „активність в оцінюванні власних досягнень в індивідуально-професійній сфері” та ін. З-поміж методик оцінювання рівня сформованості професійної компетентності розглядалися: презентація (М 1), портфоліо (М 2), дискусія (М 3), есе (М 4), інтерв'ю (М 5), а розрахунок результатів виконувався за формулою $Q = M1 + M2 + M3 + M4 + M5$ (де Q – якість професійної компетентності, М – виражена у балах оцінка якості професійної компетентності, отримана при використанні конкретної методики).

Вимога діагностичності при проектуванні технології навчання студентів народних художніх промислів і ремесел на основі компетентнісного підходу зумовлює диференційований підхід до оцінювання рівнів розвитку ключових, предметних і метапредметних компонентів професійної компетентності. Рівні формування предметних компонентів професійної компетентності (власне знань, умінь та навичок з дисциплін естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки та спецкурсу „Народні художні ремесла та методика їх викладання”) можна охарактеризувати такими послідовними рівнями засвоєння [13]:

1 рівень – вивчення об'єктів при повторному сприйнятті раніше засвоєної інформації про них чи виконання дії з ними;

2 рівень – репродуктивна дія шляхом самостійного відтворення по пам'яті та застосування інформації (алгоритмічна діяльність по пам'яті);

3 рівень – продуктивна дія, що виконується з великою кількістю об’єктів, або евристична діяльність, виконувана не за готовим, а за створеним під час цієї продуктивної дії алгоритмом;

4 рівень – продуктивна дія, що виконується шляхом самостійного конструювання об’єктивно нової орієнтованої основи діяльності (творча, дослідницька діяльність).

Перший та другий рівні сформованості предметних компонентів професійної компетентності досягаються студентами у процесі оволодіння змістом різних навчальних дисциплін естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки, а також спецкурсу „Народні художні ремесла та методика їх викладання”, та перевіряються за допомогою тестів і контрольних завдань. Критерієм досягнення третього рівня сформованості предметних компонентів професійної компетентності у процесі творчої художньо-трудої діяльності служить продуктивна дія – виконання студентами проектів декоративно-ужиткових виробів та втілення їх у матеріалі з використанням засвоєних раніше теоретичних знань, практичних умінь і навичок. Цей рівень засвоєння діагностується при перевірці самостійно виконаних студентами курсових робіт. Четвертий рівень сформованості розглянутих компонентів професійної компетентності досягається не кожним студентом, адже він передбачає оригінальні підходи до розв’язання комплексних завдань з проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів на задану тематику або на замовлення, творча робота у студентському художньо-проектному бюро або предметних гуртках, участь у науково-дослідницькій роботі етнографічного та культурологічного спрямування, педагогічна діяльність у шкільних художньо-прикладних гуртках та ін.

Рівні розвитку ключових і метапредметних компонентів професійної компетентності складно структурувати подібним чином. Наприклад, такі компоненти професійної компетентності, як навички щодо організації робочого часу, здатність до адекватного оцінювання рівня власних творчих досягнень у галузі народних художніх промислів і ремесел, розвиток професійного мовлення, знання та використання інформаційних технологій тощо, формуються зусиллями усіх учасників навчально-пізнавального процесу, у тому числі викладачів багатьох дисциплін. Тому складно визначити внесок того чи іншого учасника освітнього процесу у розвиток ключових і метапредметних компонентів професійної компетентності. Сучасні освітньо-професійні програми навчання не ставлять ні перед студентами, ні перед викладачами такої мети, як уміння рефлексувати власні досягнення і помилки, вміло

організувати робочий час, грамотно й переконливо захищати творчі ідеї тощо. Однак без формування перерахованих вище компонентів студент не зможе досягнути такого рівня професійної компетентності, при якому буде конкурентоздатним у сучасному освітньому просторі. Для розв'язання цієї проблеми потрібно розробити такі критерії оцінювання рівнів сформованості ключових і метапредметних компонентів професійної компетентності, які б дали змогу оцінити їх розвиток у процесі навчання народних художніх промислів і ремесел.

Наприклад, самостійність студента в освоєнні навчальних дисциплін і спецкурсу можна діагностувати такими показниками, як розв'язання поставлених завдань і виконання практичних робіт з проектування й виготовлення декоративно-ужиткових виробів у зазначений термін, якісно, у повному обсязі, самостійно або з мінімальною допомогою викладача.

Рефлексія студентом рівнів сформованості власної творчої та професійно-педагогічної діяльності може діагностуватися під час спілкування з викладачем як у письмовій, так і усній формі: при написанні резюме чи у випадку особистого спілкування з викладачем студент має оцінити власні досягнення у галузі народних художніх промислів і ремесел, а при виявленні недоліків – уміти проаналізувати їх причини та віднайти способи усунення. Заповнення анкети (див. додатки), розробленої авторами дослідження, також сприяє оцінці студентами власних творчих здібностей та досягнутого рівня розвитку професійної компетентності, а її адекватність перевіряється як тестами (теоретичні знання), так і результатами творчої проектно-технологічної діяльності, виражених у вигляді художніх проєктів і декоративно-ужиткових виробів та представлених на виставці студентських робіт.

Ставлення до обраної педагогічної професії може бути виражене словами й справами, однак здебільшого діагностується самими студентами. Наш педагогічний досвід свідчить, що далеко не всі студенти з високим рівнем навчальних досягнень позитивно ставляться до свого вибору професії вчителя технологій, а також далеко не кожен, хто має високий рівень сформованості практичних навичок виготовлення декоративно-ужиткових виробів, навчається на „добре” та „відмінно”. Тому високий рівень цього компонента професійної компетентності уможливлений збігом успішної навчально-пізнавальної діяльності й особистих позитивних відгуків студента про обрану педагогічну професію.

Комунікативний компонент професійної компетентності діагностується викладачем при особистому спілкуванні зі студентом під час занять, на

консультаціях, іспитах, наукових конференціях та ін., а рівень метапредметних компонентів професійної компетентності – при аналізі курсових і кваліфікаційних робіт у галузі народних художніх промислів і ремесел та методики їх викладання у школах і позашкільних навчально-виховних закладах.

З метою здійснення діагностування нами були розроблені критерії та рівні підготовленості майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел та організації творчої художньо-трудової діяльності школярів, тобто їхньої предметної (когнітивної) компетентності (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Критерії та рівні підготовленості майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел та організації творчої художньо-трудової діяльності школярів (предметної компетентності)

Рівні	Критерії
1	2
Низький	Студентові притаманні здебільшого низькі показники сформованості предметної компетентності, а також відсутність будь-якого практичного досвіду розробки та виготовлення декоративно-ужиткових виробів. Тому він фрагментарно й нечітко аргументує вибір майбутнього декоративно-ужиткового виробу та технологію його виготовлення й оздоблення; виявляє здатність висловлювати ідеї на елементарному рівні та не вміє обґрунтувати запропоновані рішення, підходи, висновки; абсолютно не проявляє креативності; обсяг і глибина художньо-проектних, техніко-технологічних та методичних знань й умінь – низькі (0 – 59 балів).
Середній	Студент характеризується середніми показниками сформованості предметної компетентності та має незначний практичний досвід. Тому він виявляє знання і розуміння основних положень та частково самостійно обґрунтовує вибір декоративно-ужиткового виробу; з певними відхиленнями аргументує запропоновані рішення, порівнює підходи та робить недостатньо аргументовані висновки, виправляє допущені помилки; рівень творчості – низький; теоретичний матеріал недостатньо усвідомлений; відповіді на запитання інколи правильні, тобто з певною кількістю помилок і неточностей; обсяг та глибина художньо-проектних, техніко-технологічних та методичних знань й умінь – середні (60 – 74 бали).
Достатній	Студентові притаманні здебільшого достатні показники сформованості предметної компетентності, а також практичний досвід роботи в дитячих творчих об'єднаннях. Тому він вільно володіє навчальним матеріалом та вміє застосовувати знання в дещо змінених ситуаціях; повно та логічно аргументує вибір декоративно-ужиткового виробу; обґрунтовує запропоновані рішення, узагальнює та систематизує підходи і висновки; деколи проявляє креативність; відповіді на запитання повні, змістовні, логічні, з узагальненнями; обсяг і глибина художньо-проектних, техніко-технологічних та методичних знань й умінь – достатні (75 – 89 балів).

1	2
Високий	Студент характеризується високими показниками сформованості предметної компетентності та має чималий практичний досвід. Тому він володіє системними знаннями, виявляє здатність творчо аргументувати вибір декоративно-ужиткового виробу з високим рівнем і повнотою творчої художньо-проектної розробки; приймає правильні рішення з погляду формотворення, декорування та технології виготовлення виробу; вміє аналізувати, систематизувати та порівнювати методичні підходи, творчо їх узагальнювати та робити виважені висновки; відповіді послідовні, логічно завершені, з використанням міждисциплінарних зв'язків, які часто мають дискусійний характер; постійно виявляє високий рівень творчості; обсяг і глибина художньо-проектних, техніко-технологічних та методичних знань й умінь – високі (90 – 100 балів).

У таблиці 2.7 пропонуються критерії оцінювання рівнів розвитку ключових і метапредметних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Таблиця 2.7

Критерії та рівні сформованості ключових і метапредметних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій

Назва ключових і метапредметних компонентів	Рівні сформованості ключових і метапредметних компонентів			
	низький	середній	достатній	високий
1	2	3	4	5
Навички організації робочого часу	Несамостійна робота, виконана поза графіком	Робота, виконана з порушенням графіку та з допомогою викладача	Робота, виконана за графіком, з допомогою викладача	Самостійно виконана робота з дотриманням усіх термінів графіку
Навички рефлексії сформованості творчої та професійно-педагогічної діяльності	Відсутність навичок рефлексії	Завищена або занижена самооцінка у зв'язку з невмінням проаналізувати власні помилки	Безсистемне вміння оцінювати власні досягнення та недоліки	Адекватна та грамотна рефлексія творчої та професійно-педагогічної діяльності
Ставлення до педагогічної професії (вчителя технологій)	Негативне ставлення до обраної професії	Байдуже ставлення до обраної професії	Виразене словами позитивне ставлення до майбутньої професії, однак пасивність у навчанні	Виразене словами позитивне ставлення до майбутньої професії й активність у навчанні

Продовження табл. 2.7

1	2	3	4	5
Здатність до спілкування за допомогою фахово грамотної рідної мови та використання іноземної мови	Безграмотність та відсутність активності у спілкуванні фахово грамотною рідною мовою	Активність у спілкуванні фахово грамотною рідною мовою та відсутність навичок спілкування іноземною мовою	Грамотність у використанні культурологічно і фахово грамотної рідної й іноземної мов та водночас пасивність у спілкуванні	Висока активність у спілкуванні фахово грамотною рідною та іноземною мовами
Здатність візуалізації об'єктів проектування за допомогою мови графічних побудов, а також використання інформаційних технологій	Абсолютна відсутність бажання використовувати інформаційні технології при проектуванні декоративно-ужиткових виробів	Низький рівень засвоєння графічних редакторів, зображення об'єктів проектування з грубими помилками	Середній рівень засвоєння графічних редакторів, повільність у роботі з операційними системами, зображення об'єктів проектування без грубих помилок	Високий рівень засвоєння графічних редакторів, висока швидкість виконання 2D та 3D-побудов, якісне виконання комп'ютерних варіантів проектів декоративно-ужиткових виробів
Розвиток здатності до самостійної творчої діяльності	Пасивне навчання	Активне навчання у межах програмного матеріалу	Творчий підхід до створення проектів декоративно-ужиткових виробів і втілення їх у матеріалі під час групових видів діяльності	Самостійне створення та виготовлення декоративно-ужиткових виробів високої мистецької якості, активність у науково-дослідницькій діяльності мистецтвознавчого, етнографічного, художньо-проектного, технологічного і педагогічного спрямування

Отже, запропонована нами технологія навчання сприяє формуванню та діагностуванню предметних, ключових і метапредметних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій, які рефлектуються та допомагають йому усвідомлювати себе не лише „майстром” у галузі народних художніх промислів і ремесел, а й активним і вмілим організатором творчої художньо-трудової діяльності школярів.

Висновки до другого розділу

1. Дослідженням встановлено, що на професійно-педагогічну підготовку вчителя технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел безпосередньо впливає зміст навчання, при проектуванні якого обраний інтегративний аксіологічний (ціннісний) принцип, який містить загальнонауковий, проектно-технологічний, естетичний, соціальний та інші компоненти структури ціннісних орієнтації й установок особистості студента. З'ясовано, що в системі пріоритетів змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя технологій, у структурі інтегративного аксіологічного принципу одне з першорядних місць займає формування професійної компетентності, творчої активності, здатності до самовиховання, самоосвіти й самореалізації. Тому проектування змісту навчання вчителя технологій у галузі народних художніх промислів і ремесел здійснювалося, виходячи з індивідуально-творчих, професійно-мотиваційних й евристичних засад, сутність яких полягає у переорієнтації студента з пасивного споживача навчально-пізнавальної інформації на активну особистість, дії якої спрямовані на творчу художньо-трудова та професійно-педагогічну діяльність.

2. У процесі проектування змісту відібрані блоки (модулі) навчальних дисциплін естетичної, проектно-технологічної та педагогічної підготовки, спрямовані на формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудова діяльності. Між цими блоками виявлені інтеграційні зв'язки, проаналізовані основні взаємодіючі компоненти (модулі та теми) за специфічними ознаками та спрямованістю на творчу художньо-трудова і професійно-педагогічну діяльність студентів. На основі принципу міждисциплінарної інтеграції створений навчальний комплекс, який містить: 1) модулі та теми інваріантних і варіативних навчальних дисциплін естетичної, проектно-технологічної та педагогічної підготовки, які безпосередньо чи опосередковано спрямовані на формування професійної компетентності студентів у галузі народних художніх ремесел; 2) спецкурс „Народні художні промисли і ремесла та методика їх викладання”; 3) технологічна і педагогічна практики.

3. Проведений аналіз стану художньо-трудова підготовки майбутніх учителів технологій зумовив необхідність розробки й упровадження спецкурсу „Народні художні промисли і ремесла та методика їх викладання”, який містить процесуальну і методичну складові та спрямований на розвиток у студентів професійно-педагогічних знань й умінь, що дають змогу організовувати творчий процес у

загальноосвітніх школах та позашкільних навчально-виховних закладах. Структура та зміст спецкурсу враховують особливості професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій та специфіку навчання різних видів народних художніх ремесел. Практичний досвід підтвердив, що компетентнісний підхід уможливив процес розгортання системного змісту творчої художньо-трудової підготовки майбутніх учителів технологій у логічному взаємозв'язку з її процесуальною стороною – метою навчання, діяльністю викладачів і студентів, формами, засобами та методами навчання в їх єдності, множинності, розмаїтті, упорядкованості, організованості й активності.

4. Розроблена технологія навчання народних художніх ремесел, орієнтована на розвиток професійної компетентності майбутнього вчителя, відмінність якої від чинних полягає у тому, що традиційні технології враховують здебільшого когнітивну складову у визначенні цілей навчання студентів народних художніх ремесел. Натомість експериментальна технологія навчання передбачала досягнення ширшої мети – розвитку різних компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій: когнітивного, аксіологічного, комунікативного, соціально-психологічного, а також формування раннього професійно-педагогічного досвіду, який набувається під час технологічних і педагогічних практик.

У процесі дослідження проведений відбір організаційних форм, методів, індивідуальних та колективних засобів навчання студентів мистецтву художньої обробки матеріалів. Основним методом розробленої технології професійно-орієнтованого навчання дисциплін естетичної, проектно-технологічної, педагогічної підготовки студентів став метод створення професійної мотивації з використанням багаторівневих контекстів, які підпорядковуються головній меті – формуванню компонентів професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. З-поміж основних форм організації контекстного теоретичного навчання студентів з використанням активних методів стали нетрадиційні лекції (проблемні, дуальні, візуалізації та ін.), а превалюючою формою творчої художньо-трудової діяльності у галузі народних ремесел – практичні заняття з розробки художніх проектів (з допомогою ІТ-технологій – графічних редакторів), підготовка технологічної документації на виготовлення декоративно-ужиткових виробів, оволодіння техніками рисунка, формотворення та декорування, виконання різноманітних технологічних операцій і декоративних технік тощо.

З'ясовано, що активізації процесу формування професійної компетентності студентів у процесі творчої художньо-трудової діяльності сприяє самостійна

робота, зокрема: 1) індивідуальне освоєння окремих тем з історії та морфології народного декоративно-ужиткового мистецтва, оволодіння техніками виконання графічних побудов (рисуноків, креслень, орнаментів) „від руки” і за допомогою комп’ютера, тренувальні справи у набутті майстерності виконання технік декорування тощо; 2) виконання індивідуальних завдань з розробки форм декоративно-ужиткових виробів і орнаментів за допомогою графічних редакторів; 3) виконання курсових робіт з проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів; 4) виконання кваліфікаційної (бакалаврської) роботи з методики організації творчої художньо-трудої діяльності учнів загальноосвітньої школи або гуртківців позашкільного навчально-виховного закладу; 5) науково-дослідницьку діяльність студентів, зокрема: підготовку доповідей на науково-практичні конференції, участь у предметних олімпіадах з комп’ютерної графіки, художнього проектування, методики навчання технологій та ін., організацію майстер-класів, авторських виставок, етнографічних експедицій, краєзнавчих подорожей та ін.

ВИСНОВКИ

1. Ґрунтовний аналіз філософської, мистецтвознавчої, психолого-педагогічної та методичної літератури з теми дослідження виявив актуальність проблеми підготовки учителів технологій до організації творчої діяльності школярів у галузі народних художніх ремесел, а також недостатній рівень розробленості відповідних теоретичних засад і практичних рекомендацій.

Аналіз освітянської практики дозволив з'ясувати, що нині спостерігається неухильне зростання інтересу до викладання народних художніх ремесел у школах і позашкільних навчально-виховних закладах, розширюється коло науково-педагогічних досліджень, присвячених художньо-трудоїй підготовці студентської та учнівської молоді, кардинально змінюється ставлення до викладання народних художніх ремесел, урізноманітнюються завдання, зміст і якість проведення занять з проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів. З іншого боку, розвиток народних художніх ремесел і промислів неухильно впливає на динаміку зростання виробничого потенціалу вітчизняної художньої промисловості, підґрунтя якого закладається саме в школі, де передовсім вчитель технологій має стати носієм і збирачем автентичних народних традицій, завзятим популяризатором художніх ремесел регіону, активним організатором творчої художньо-трудоїй діяльності учнів.

Отже, підтверджена потреба у нових підходах до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі народних художніх ремесел: зміні мети та завдань, удосконаленні структури та змісту інваріантних і варіативних навчальних дисциплін, упровадженні інноваційних технологій навчання, використанні сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, розширенні самостійної роботи студентів творчого характеру тощо.

2. Під професійною компетентністю розуміється інтегративна характеристика вчителя технологій, здатного кваліфіковано виконувати визначені (необхідні) функції, регламентовані освітньо-кваліфікаційними вимогами, в усіх видах професійно-педагогічної діяльності. З іншого боку, професійна компетентність вчителя технологій у галузі народних художніх ремесел – це сукупність його особистісних якостей, ціннісних орієнтацій та загальної культури, кваліфікаційних знань й умінь, проектно-технологічної і методичної майстерності, гармонійне поєднання яких у педагогічній діяльності уможлиблює отримання оптимального результату – високої якості художньо-трудоїй підготовки учнів сучасної школи. Професійна компетентність вчителя технологій містить професійно-особистісні якості, професійно-педагогічні знання й уміння, творчі здібності тощо, які проявляються у педагогічній діяльності.

З'ясовано, що професійна компетентність вчителя технологій є цілісною особистісною системою, перебуває у безперервному розвитку і детермінована взаємозалежними структурними компонентами (соціально-психологічним, комунікативним, когнітивним, аксіологічним) та професійним досвідом. Структура професійної компетентності диктує вибір оптимального методологічного підходу для дослідження конкретних особистісних якостей, якими має володіти майбутній вчитель технологій, та їх розвитку у процесі творчої художньо-трудової діяльності. Таким підходом, як свідчать результати проведеного теоретичного пошуку та вивчення педагогічного досвіду, є компетентнісний підхід.

3. Використання прогностичних методів дослідження уможливило розробку структурно-функціональної моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності, яка містить такі основні елементи: мету, принципи та методологічні підходи; педагогічні умови (модульність змісту, активно-діяльнісна організація навчання, технологізація освітнього процесу); розвивальне навчально-виховне середовище, що забезпечує доцільну організацію змісту, форм, технологій і засобів естетичної, проектно-технологічної та педагогічної підготовки; компоненти (соціально-психологічний, комунікативний, когнітивний, аксіологічний та професійний досвід); критерії, показники та рівні професійної компетентності, а також моніторинговий супровід (види, форми, методи діагностування).

3. Здійснено проектування змісту підготовки майбутніх учителів технологій до організації творчої діяльності школярів у галузі народних художніх ремесел. У процесі структурування змісту навчального матеріалу, між інваріантними та варіативними дисциплінами, різними видами практик виявлені і класифіковані інтеграційні зв'язки, проаналізовані основні взаємодіючі компоненти (модулі та теми) за специфічними ознаками та спрямованістю на професійно-педагогічну підготовку студентів у галузі народних художніх ремесел. Необхідність підвищення рівня професійної компетентності студентів у досліджуваній галузі зумовила розробку спецкурсу, який містить такі взаємопов'язані модулі: 1) Історія народних художніх ремесел і промислів України; 2) Український традиційний орнамент; 3) Технології художньої обробки матеріалів; 4) Методика навчання народним художнім ремеслам. У процесі дослідження виявлена необхідність його вивчення в 6 і 7 семестрах після або синхронно з технологічним практикумом і навчальними дисциплінами психолого-педагогічного та методичного циклів.

Обґрунтовано, що ефективність здійснення професійно-педагогічної підготовки студентів у галузі народних художніх промислів і ремесел

забезпечується технологіями навчання (когнітивно-орієнтованими, діяльнісно-орієнтованими й особистісно орієнтованими), які створюють реальні умови для формування професійної компетентності, уможливають прояв творчої активності й ініціативності, сприяють встановленню педагогічної взаємодії та самоактуалізації особистості кожного майбутнього педагога.

ДОДАТКИ

АНКЕТА

для дослідження умов формування професійної компетентності студентів напряму підготовки 6.010103 «Технологічна освіта»

1. Ви вчитеся на:

а) бюджетній формі навчання; б) позабюджетній формі навчання.

2. Ваш вибір спеціальності при вступі до педагогічного ВНЗ був :

а) осмисленим й особистим (покликання до педагогічної професії);

б) вимушеним (низький бал ЗНО);

в) за наполяганням родичів;

г) близькість до дому;

д) за компанію з друзями;

е) інше _____

3. Якою Ви бачите свою професійну діяльність:

а) вчитель технологій у загальноосвітній школі;

б) керівник художньо-прикладного гуртка (студії) у позашкільному навчальному закладі;

в) інша спеціальність (Яка?) _____

4. Ваші здібності відповідають вибраній професії:

а) так; б) немає; в) сумніваюся.

5. Чи переконані Ви у правильності вибору професії вчителя:

а) так; б) немає; в) сумніваюся.

6. Чи володієте Ви основами творчої художньо-трудової діяльності та чи проектували і виготовляли декоративно-ужиткові вироби?

а) так; б) ні.

7. Як би Ви хотіли виконувати художні проекти декоративно-ужиткових виробів у майбутньому:

а) вручну; б) за допомогою комп'ютера.

8. Чи є можливість працювати на комп'ютері поза заняттями (потрібне підкреслити):

а) одразу ж при першій необхідності;

- б) після довгого і наполегливого пошуку;
- в) немає.

9. Які з робіт або видів занять викликає у Вас найбільший професійний інтерес? (потрібно підкреслити):

- а) пошук інформації з історії народних художніх ремесел і промислів;
- б) розробка художніх проектів, передовсім створення нових форм виробів;
- в) розробка орнаментальних композицій;
- г) безпосереднє виготовлення декоративно-ужиткових виробів за зразком;
- д) організація позааудиторних заходів – виставок, творчих звітів, конкурсів творчої майстерності, олімпіад, майстер-класів, зустрічей з народними майстрами тощо;
- е) організація творчої художньо-трудової діяльності дітей.

10. Ваша оцінка з:

- а) в атестаті – трудове навчання _____; образотворче мистецтво _____;
- б) в заліковій книжці – рисунок _____; креслення _____; композиція _____; проектування _____; технологічний практикум _____

11. Ваш рівень художньо-трудової підготовки (потрібно підкреслити):

- а) я вступив в педагогічний університет (інститут) після ПТНЗ художньо-промислового профілю, педагогічного училища чи коледжу;
- б) у школі або позашкільному навчальному закладі опановував народні художні ремесла на достатньо високому рівні;
- в) художньо-трудова діяльність в школі не було організовано взагалі або художні ремесла викладалися на дуже низькому рівні.

12. Скільки годин в тиждень йде на підготовку до практичних занять з креслення, рисунку, композиції, проектування? (потрібно підкреслити):

- а) 10 – 30 хв. на кожну з дисциплін;
- б) 30 – 60 хв. на кожну з дисциплін;
- в) понад 1 год. на кожну з дисциплін.

13. Скільки йде або йшло годин в тиждень на самостійну роботу з виконання підсумкових (модульних) графічних або художньо-графічних робіт креслення, рисунку, композиції, проектування? (потрібно підкреслити):

- а) менше 1 год. на кожну з дисциплін;

- б) 1 – 3 год. на кожному з дисциплін;
- в) 3 – 5 год. на кожному з дисциплін;
- г) понад 5 год. (вказіть на яку дисципліну).

14. Чи використовуєте Ви отримані знання (потрібне підкреслити):

- а) при вивченні інших дисциплін;
- б) роботі, що підвернулася;
- в) ніде не використовую.

15. Які мотиви були головними при вивченні дисциплін «Креслення», «Рисунок», «Основи композиції», «Основи проектування», «Технологічний практикум» (потрібне зазначити для різних навчальних курсів):

- а) інтерес до змісту дисципліни;
- б) перспектива використання дисципліни у майбутній професії вчителя технологій або при вивченні інших дисциплін;
- в) можливість використання цих знань як додатковий заробіток;
- г) почуття власної гідності – бути кращим (або принаймні не гіршим) ніж однокурсники;
- д) відповідальність перед батьками;
- е) переживання за майбутній іспит або залік;
- є) цікаве викладання або інноваційні методи навчання;
- ж) вимогливість та контроль з боку викладача.

16. Що викликає труднощі в освоєнні цієї чи іншої навчальної дисципліни (потрібне підкреслити):

- а) сумнів у необхідності знань цієї дисципліни для майбутньої професійно-педагогічної діяльності;
- б) низький рівень шкільної загальноосвітньої підготовки;
- в) низький рівень викладання або особисті якості викладача;
- г) негативна думка про навчальну дисципліну попередників й однокурсників;
- д) занадто складний навчальний матеріал;
- е) невлаштованість особистого побуту;
- є) невміння правильно розпорядитися своїм часом;
- ж) відсутність інтересу.

17. Позитивні сторони у викладанні таких навчальних дисциплін:

- а) Креслення _____

б) Рисунок _____

в) Основи композиції _____

г) Основи проектування _____

д) Технологічний практикум _____

18. Негативні сторони у викладанні таких навчальних дисциплін:

а) Креслення _____

б) Рисунок _____

в) Основи композиції _____

г) Основи проектування _____

д) Технологічний практикум _____

19. Якими важливими якостями для успіху в кар'єрі Ви вже володієте (потрібно підкреслити; можливі декілька варіантів):

- а) прагнення до постійної самоосвіти впродовж життя;
 - б) уміння в навчальній дисципліні знаходити зв'язок з майбутньою професією вчителя технологій;
 - в) уміння неформально спілкуватися з іншими;
 - г) упевненість у собі, власних силах;
 - д) здатність успішно долати професійні труднощі;
 - е) орієнтація на успіх;
 - є) творчими здібностями;
 - ж) відповідальністю;
 - з) працьовитістю і наполегливістю;
 - і) енергійністю;
 - к) попереднім досвід в професії педагога;
 - л) позитивним ставленням до обраного фаху вчителя технологій;
 - м) інше _____
-
-
-

20. Наскільки легко Ви висловлюєте власну думку (на іспитах або заняттях):

- а) легко знаходжу потрібні слова та логічно будує речення;
- б) іноді не вистачає знання спеціальних термінів;
- в) іноді складно підібрати не лише спеціальні терміни, а й слова, що часто використовуються в побуті;
- г) усе розумію, але правильно виразити думку складно.

21. Яку іноземну мову Ви вивчаєте (потрібно підкреслити):

- а) англійську; б) німецьку;
- в) французьку;
- г) іншу _____

22. Чи допомагає знання іноземної мови (потрібно підкреслити):

- а) в освоєнні комп'ютерних програм з комп'ютерної графіки;
- б) у читанні спеціальної літератури;
- в) не використовую іноземну мову.

23. Що допомагало Вашій адаптації у вивченні навчальних дисциплін на 1 та 2 курсах:

- а) власні здібності до самоорганізації;
 - б) зрозуміла методика та чіткі вимоги викладача;
 - в) додаткове спілкування з викладачем на консультаціях;
 - г) організаційна допомога з боку деканату (кафедри);
 - д) інше _____
-

24. Чи брали Ви участь (потрібне підкреслити):

- а) в студентських олімпіадах з окремих дисциплін;
- б) науково-дослідницькій роботі (етнографічні експедиції, робота в музеях тощо);
- в) студентському дизайн-бюро;
- г) майстер-класах і творчих конкурсах;
- д) виставках студентських творчих робіт;
- е) фестивалях народної творчості.

25. Чи достатньо Ваших знань й умінь для художнього проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів з дотриманням народних традицій (потрібне підкреслити):

- а) так; б) недостатньо; в) іноді не вистачає.

26. Чи потрібний додатковий спецкурс у галузі художнього проектування та виготовлення декоративно-ужиткових виробів (потрібне підкреслити):

- а) так;
 - б) ні (обґрунтуйте) _____
-
-
-
-
-

Вдячні за співпрацю!

ПРОГРАМА
спецкурсу „Народні художні промисли і ремесла
та методика їх викладання”

1. ІСТОРІЯ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ РЕМЕСЕЛ І ПРОМИСЛІВ УКРАЇНИ

1.1. Народне декоративно-ужиткового мистецтво та форма його існування

Поняття народного мистецтва та народної творчості. Народне мистецтво – невід’ємна складова духовно-матеріальної, художньо-естетичної культури народу. Синтез мистецтв. Види народної творчості, їх розвиток, специфіка та органічна єдність.

1.2. Види народного декоративно-ужиткового мистецтва: їх історична та мистецтвознавча характеристика

Декоративне мистецтво. Види декоративного мистецтва: декоративно-ужиткове, монументально-декоративне, оформлювальне, театральнорекоративне. Класифікація, етапи розвитку та характеристика видів декоративно-ужиткового мистецтва.

1.3. Морфологія видів народного декоративно-ужиткового мистецтва

Основні принципи морфології видів декоративно-ужиткового мистецтва, його специфіка. Поняття виду декоративно-ужиткового мистецтва, роду, типологічної групи, художнього твору. Морфологія видів декоративно-ужиткового мистецтва за різними ознаками.

1.4. Історія становлення та розвитку організаційних форм народного декоративно-ужиткового мистецтва

Ремесло. Види художніх ремесел. Народні художні промисли та їх види. Історичні і соціокультурні передумови становлення вітчизняних художніх ремесел і промислів. Історичні етапи розвитку художніх ремесел і промислів. Особливості побутування художніх ремесел і промислів в різних етнографічних регіонах України: спільне та відмінне.

2. УКРАЇНСЬКИЙ ТРАДИЦІЙНИЙ ОРНАМЕНТ

2.1. Етапи дослідження української орнаментики у вітчизняному мистецтвознавстві

Характеристика етапів дослідження української орнаментики: I етап (остання чверть XIX – початок XX ст.); 2 етап (початок і перша третина XX ст.); 3 етап (друга половина XX – поч. XXI ст.).

З історії життя та науково-пошукової діяльності відомих учених у галузі етнографії, мистецтвознавства й культурології.

2.2. Основні мотиви української народної орнаментики. Види орнаментів

Характеристика композиційних частини орнаменту: мотиву, рапорту, елемента, модуля.

Характеристика видів орнаменту: геометричний, фітоморфний, зооморфний, антропоморфний, космогонічний, епіграфічний, скейоморфний.

2.3. Семантика української орнаментики

Семантична класифікація орнаментів. Характеристика графічних символів, колористичність і метафоричність символіки. Тлумачення символічного значення об'єктів природного світу та продуктів людської діяльності.

2.4. Етнографічні особливості українського орнаменту

Характеристика народної орнаментики українців, їх традиційні назви, регіони і ареали поширення та види декоративно-ужиткового мистецтва, де вони найбільш часто зустрічаються.

Зіставлення графіки візуальних знаків та їх лексичних позначень у народних назвах різних регіонів України.

3. ТЕХНОЛОГІЇ ХУДОЖНЬОЇ ОБРОБКИ МАТЕРІАЛІВ

3.1. Українське народне малювання

Традиції українського настінного малювання. Найбільші осередки настінного малювання, їх характерні особливості. Композиція, колористика, основні елементи. Декоративний розпис скринь та речей ужиткового призначення. Інші види народного малювання. Народний іконопис.

Петриківський декоративний розпис. Історія розвитку, характерні особливості. Яворівський розпис на дереві. Техніка. Технологія. Найвизначніші майстри українського народного малювання.

Ручна вибійка як один з найдавніших видів декорування тканин. Ручний розпис тканини.

3.2. Народна вишивка

Вишивка як найпоширеніший вид народного декоративно-ужиткового мистецтва. Народна вишивка з часів Давньої Русі до наших днів. Локальні особливості вишивального мистецтва різних етнографічних регіонів України: орнаментика, колористика, техніки вишивання та технології виготовлення побутових виробів та одягу, оздоблених вишивкою.

Матеріали, що використовуються у вишивці. Основні вишивальні техніки. Типологія вишитих виробів інтер'єрного, одягового та побутового призначення.

3.3. Художнє ткацтво. Килимарство.

Виникнення та розвиток ткацтва на території України. Цехове ткацьке ремесло. Пристрої та обладнання для виготовлення тканин. Вертикальний та горизонтальний ткацький верстат. Сировина, що використовується у народному традиційному ткацтві, її первинна обробка та фарбування. Основні техніки ручного художнього ткання. Найвідоміші осередки ткацького промислу, характерні риси та регіональні особливості тканих виробів. Типологія тканих виробів одягового та інтер'єрного призначення.

Історія розвитку килимарства до XIX ст. Розвиток килимарського промислу у XIX – XX ст. Провідні осередки килимарства. Технологічні особливості виготовлення килимових виробів. Традиційні українські килими, їх характерні риси та особливості. Гобелени як окремий вид килимових виробів.

3.4. Художня кераміка

Найдавніша кераміка на території України. Керамічні вироби періоду Київської Русі. Кераміка XIV – XVIII ст. Кахлярський промисел. Гончарний промисел XIX ст. Найвідоміші осередки гончарства. Художні особливості виробів основних керамічних центрів. Історіографія розвитку фарфору та фаянсу на Україні. Художня кераміка XX ст.

Матеріали та технологія виготовлення керамічних виробів. Керамічні глини. Декоративні покриття та інші способи декорування керамічних виробів. Способи формування керамічних виробів. Види кераміки. Типологія народних керамічних виробів. Орнаментики української кераміки.

3.5. Писанкарство і витинанка

Історія виникнення та розвитку мистецтва декорування Великодніх яєць. Звичаї і обряди, пов'язані з писанками. Особливості технології писанкарства. Писанка, крашанка, дряпанка, крапанка, мальованка. Найпоширеніші символи в писанкарстві, їх значення. Найвідоміші осередки писанкарства.

Історія виникнення та розвитку мистецтва витинанки. Звичаї і обряди, пов'язані з витинаками. Особливості технології витинанки. Типологія виробів. Найвідоміші вітчизняні осередки мистецтва витинанки.

3.6. Художнє деревообробництво

Характеристика основних формотворчих технік у художньому деревообробництві: видовбування, вирізування, виточування, бондарство, столярство, плетіння. Характеристика основних декоративних технік у художньому деревообробництві: різьблення (плоске – контурне, яворівське, тригранно-виїмчасте; плоско-рельєфне; об'ємне або скульптурне), інкрустація, інтарсія, маркетрі, розпис, випалювання, викладання соломкою.

Характеристика робочого місця різьбяра. Інструменти для різьблення та технологія їх виготовлення. Пристосування для різьблення та технологія їх виготовлення. Характеристика технологічного обладнання шкільного типу для виготовлення декоративно-ужиткових виробів з дерева. Вимоги безпечної праці при виготовленні й оздобленні виробів з дерева. Санітарно-гігієнічні норми роботи у майстерні. Правила пожежної безпеки.

Техніки оздоблення декоративно-ужиткових виробів з дерева контурним, яворівським і тригранно-виїмчастим різьбленням. Технологія виготовлення традиційних декоративно-ужиткових виробів площинних і призматичних форм, а також форм обертання.

4. МЕТОДИКА НАВЧАННЯ НАРОДНИХ ХУДОЖНІХ РЕМЕСЕЛ

4.1. Зміст та організаційні засади творчої художньо-трудової діяльності школярів

Історія розвитку художньо-трудової діяльності у творчих об'єднаннях школярів. Сутність та специфіка урочної, позакласної та позашкільної художньо-трудової діяльності учнів. Завдання урочної та позаурочної художньо-трудової діяльності та шляхи реалізації творчого потенціалу і здібностей школярів.

4.2. Навчально-матеріальна база для проведення занять з народних художніх ремесел

Оснащення приміщень для занять з різних видів художньої обробки матеріалів (матеріали, інструменти, обладнання, пристосування тощо). Ергономічний аналіз організації праці на робочих місцях. Організація естетичного навчально-предметного середовища. Санітарно-гігієнічні умови праці учнів.

4.3. Методика проведення занять з різних видів народних художніх ремесел

Методика проектування форми виробів, підбору кольорової гами та розробки орнаментальної композиції. Методика виконання технік (прийомів) декорування виробів.

4.4. Керівництво творчою художньо-трудою діяльністю школярів

Вимоги до педагогів, які забезпечують вивчення учнями різних видів народних художніх ремесел. Педагогічна компетентність, майстерність та показники педагогічного такту вчителів технологій, керівників творчих художньо-трудоих об'єднань школярів.

4.5. Процесуальні компоненти педагогічного процесу, які використовуються для реалізації творчої художньо-трудою діяльності учнів

Форми організації занять з вивчення народних художніх ремесел. Методи та засоби навчання і виховання, які використовуються для реалізації творчої художньо-трудою діяльності школярів.

4.6. Планування навчально-виховного процесу з вивчення окремих видів народних художніх ремесел

Змістові лінії типових програм з трудового навчання, спрямовані на художньо-трудою підготовку школярів. Навчальні програми гуртків з вивчення різних видів народних художніх ремесел. Складання календарно-тематичного плану. Дидактичний відбір об'єктів художньої праці. Структура конспектів уроків та гурткових занять.

4.7. Аналіз занять з народних художніх ремесел

Підготовка до відвідування заняття з народних художніх ремесел. Критерії оцінювання ефективності проведення заняття. Проведення й аналіз відкритого заняття з народних художніх ремесел.

4.8. Організація і методика проведення масових навчально-виховних заходів у галузі народних художніх ремесел

Сутність і місце екскурсії у навчально-виховному процесі. Функції навчальної екскурсії на підприємства народних художніх промислів, виставки творів народного декоративно-ужиткового мистецтва, у краєзнавчі музеї, галереї та майстерні народних умільців.

Методика організації та проведення виставок творчих робіт учнів. Організація конкурсів, олімпіад, майстер-класів, тематичних вечорів мистецтвознавчого та етнографічного спрямування. Аналіз ефективності масових виховних заходів.

Приклади професійно-орієнтованих навчальних завдань

1-й рівень

(репродуктивний – звичайне застосування відомих засобів)

1. Виконати способи різьблення, інкрустації, випалювання, розпису, аплікації тощо.
2. Розпізнати в орнаменті окремі (наперед визначені) елементи і мотиви різьблення (інкрустації, випалювання, розпису тощо).
3. Користуючись запропонованим зразком, відтворити орнамент з елементів і мотивів різьблення (інкрустації, випалювання, розпису тощо).
4. Розробити композицію для оздоблення декоративної тарелі (скриньки, рахви, боклаги, куманці, свічника тощо).
5. Створити композицію для оздоблення декоративно-ужиткового виробу з матеріалів різьбленням (інкрустацією, випалюванням, розписом тощо).
6. Розробити композицію декоративного панно оздобленого розписом.

2-й рівень

(проблемно-пошуковий – винайдення нового засобу вираження або нове часткове використання вже відомого засобу)

1. У вас виникла ідея оздоблення полімерних матеріалів. Які відомі декоративні техніки Вами будуть запропоновані. Продемонструйте фрагмент виробу.
2. Дано спортивний канат довільної довжини. Розробіть пропозиції щодо використання його для виготовлення декоративних виробів.
3. Використовуючи дерев'яну стружку запропонуйте розробку театральних декорацій до обраної вами вистави.
4. Розробіть ескізи костюмів з лози чи лику.
5. Реалізуйте мотив „головкате” („копанці”, „медівник”, „зубчики”, „бесаги” та ін.) всіма відомими вам зображувальними засобами декоративно-ужиткового мистецтва.
6. Як правило, друкарська машина сьогодні вважається застарілим обладнанням для діловодства. Продемонструйте використання окремих її деталей у декоративно-ужиткових виробах.

3-й рівень

(творчий – новий тип засобів вираження)

1. Обґрунтуйте можливості використання шкіри (кольорового металу, пластику, скла та ін.) для оздоблення декоративно-ужиткових виробів.

2. Вам запропоновано створити орнамент для розпису за виглядом місцевості, видимої з висоти пташиного польоту. Використовуйте довільні матеріали, способи вираження тощо.

3. Як правило, хутро використовують для оздоблення швейних виробів, житла тощо. Запропонуйте способи декорування хутром декоративно-ужиткових виробів.

4. Запропонуйте композиції оздоблення декоративно-ужиткових виробів, поєднавши різностильові декори і типи орнаментів.

5. Металева сітка для огорожі буде виглядати набагато цікавіше, якщо...

6. Після новорічних свят накопичується безліч ялинок. Запропонуйте використання лише їх верхівок (верхніх розгалужень) для створення декоративного панно для стелі.

7. Перед вами міради висушених крилець метеликів. Лише вам відоме їх застосування в декоративно-ужитковому мистецтві. Обґрунтуйте ваші пропозиції.

8. Розробіть орнаментальні композиції, призначені для декоративного оформлення виробів крильцями колорадського жука і сонечок.

**Приклади запитань для визначення рівня знань
за основними темами спецкурсу „Народні художні промисли
і ремесла та методика їх викладання”**

1. Якою, на Ваш погляд, повинна бути мета та завдання спецкурсу „Народні художні промисли і ремесла та методика їх викладання”?
2. Назвіть основні види народних промислів та райони їх побутування.
3. Чи відомі Вам історичні періоди становлення народних художніх ремесел та їх переростання у промисли?
4. Якими є тенденції розвитку народних промислів і ремесел у сучасний період?
5. Чи відомий Вам життєвий та творчий шлях знаних народних майстрів (різьбярів, ткаць, вишивальниць, гончарів тощо)?
6. Дайте характеристику видів декоративно-ужиткового мистецтва, родів, типологічних груп.
7. Якою є типологія декоративно-ужиткових виробів з різних матеріалів?
8. Охарактеризуйте основні формотворчі техніки у декоративно-ужитковому мистецтві.
9. Охарактеризуйте основні декоративні техніки.
10. Охарактеризуйте робоче місце народного майстра: інструменти, пристосування, обладнання тощо.
11. Назвіть основні вимоги безпечної праці при виготовленні й оздобленні декоративно-ужиткових виробів.
12. Охарактеризуйте технологічні операції виготовлення традиційних декоративно-ужиткових виробів.
13. Назвіть мету і завдання технологічної освіти та творчої художньо-трудової діяльності.
14. Якою є роль художньо-проектних і техніко-технологічних знань в інтелектуальному та творчому розвитку особистості?
15. Дайте ретроспективний аналіз етапів розвитку вітчизняної художньо-промислової освіти.
16. Дайте аналіз сучасного змісту художньо-трудової підготовки у загальноосвітніх і професійних навчальних закладах.
17. Охарактеризуйте базовий навчальний план школи та його основні компоненти (державний, регіональний, шкільний).
18. Назвіть основні етапи і завдання освітньої галузі „Технології” стосовно організації художньо-трудової діяльності школярів.

19. Назвіть місце та роль художньо-трудої підготовки школярів у структурі Державного стандарту базової і повної середньої освіти.

20. Чи відомий Вам зміст навчальних програм, підручників і посібників з художньої обробки матеріалів?

21. Яким є бюджет часу та зміст навчання художньої обробки матеріалів в 5 – 7, 8 – 9 та 10 – 11 класах?

22. Яким є значення декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема художньої обробки матеріалів, в житті і розвитку суспільства? Обґрунтуйте.

23. Чи можливо розвинути творчий потенціал школярів засобами декоративно-ужиткового мистецтва (художньої обробки матеріалів)?

24. Що таке суспільно корисна, продуктивна праця? Назвіть форми її організації та способи нормування.

25. У чому полягає зміст планування творчої художньо-трудої діяльності?

26. Охарактеризуйте специфічні дидактичні принципи трудового і професійного навчання.

27. Назвіть основні методи і прийоми навчання учнів художньої обробки матеріалів.

28. Назвіть основні форми організації навчання учнів художньої обробки матеріалів.

29. Назвіть мету, завдання, функції та етапи проектно-технологічної діяльності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акмеология: учебник / [Абульханова К. А., Анисимов О. С., Асеев В. Г. и др.]; под общ. ред. А. А. Деркача. – М.: РАГС, 2002. – 681 с. – (Учебники Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации).
2. Алексюк А. М. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / А. М. Алексюк, І. Д. Бех, Т. Ф. Демків, І. Г. Єрмаков, І. О. Завадський; за заг. ред. Г. С. Сазоненко. – К.: Гопак, 2000. – 560 с. – (Сучасна освіта України).
3. Андрущенко В. П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В. П. Андрущенко, В. І. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 17 – 23.
4. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.
5. Андрущенко В. П. Педагогіка вищої школи: підручник / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук, О. В. Глузман, Н. В. Гузій, Н. М. Дем'яненко; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 256 с.
6. Антонович Є. А. Декоративно-прикладне мистецтво: навч. посіб. / Є. А. Антонович, Р. В. Захарчук-Чугай, М. Є. Станкевич. – Львів: Світ, 1993. – 272 с.
7. Атутов П. Р. Дидактика технологического образования: книга для учителя / П. Р. Атутов, В. А. Поляков, П. Н. Андрианов, Э. А. Байдалинова и др.; под ред. П. Р. Атутова. – М.: ИОСО РАО, 1997. – Ч. 1. – 230 с.
8. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 560 с.
9. Байденко В. И. Компетенции в профессиональном образовании / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 4 – 13.
10. Байденко В. И. Стандарты в непрерывном образовании: современное состояние / Валентин Иванович Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 249 с.
11. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 20 с.
12. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: учеб. для студ. / Батышев С. Я., Романцев Г. М., Гершунский Б. С. и др.; под общ. ред.

- С. Я. Батышева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоц. «Проф. образование», 1999. – 902 с.
13. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Новая школа, 1995. – 412 с.
14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
15. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2008. – 848 с.
16. Бирка М. Ф. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. Ф. Бирка. – К., 2010. – 19 с.
17. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи: колективна монографія / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К.: К.І.С, 2004. – С. 45 – 51. – (Бібліотека з освітньої політики).
18. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / Павел Петрович Блонский; сост. и авт. вступ. статьи М. Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 1979. – 304 с.
19. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / Павел Петрович Блонский; сост. и авт. вступ. статьи М. Г. Данильченко. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – 1979. – 399 с.
20. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец., 2006. – 211 с.
21. Большой экономический словарь: 19000 терминов / [М. Ю. Агафонова и др.]; под ред. А. Н. Азрилияна. – 3-е изд., стереотип. – М.: Институт новой экономики, 1998. – 864 с.
22. Бондар В. Управління формуванням професійної компетентності вчителя / В. Бондар, І. Шапошнікова // Освіта і управління. – 2006. – № 2. – С. 20 – 27.
23. Бондар В. І. Дидактика: підручник [для студ.] / Володимир Іванович Бондар. – К.: Либідь, 2005. – 264 с.
24. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності / В. І. Бондар // Початкова школа. – 2008. – № 7. – С. 22 – 23.
25. Бондар С. П. Компетентність особистості – стратегічна мета

- дванадцятирічної середньої школи / С. П. Бондар // Наукові записки; відп. ред. М. І. Шкіль, укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Вип. 46: Історичні та педагогічні науки. – С. 11 – 15.
26. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності: монографія / Олена Іванівна Бондарчук. – К.: Науковий світ, 2008. – 318 с.
27. Бордовская Н. В. Педагогика: учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб.: Питер, 2000. – 304 с. – (Учебник нового века).
28. Бурдун В. В. Критерії оцінювання проектних робіт учнів / В. В. Бурдун // Освіта Донбасу. – 2009. – № 2. – С. 22 – 27.
29. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
30. Быстров В. М. Методическая система подготовки учителя технологии и предпринимательства к эстетическому воспитанию школьников: автореф. дисс. на соискание науч. степени докт. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения общетехническим дисциплинам и трудовому обучению” / В. М. Быстров. – Череповец, 2000. – 42 с.
31. Вазина К. Я. Инновационное образование – вызов времени: монография / К. Я. Вазина, Ю. Н. Петров. – Н. Новгород: ВГИПУ, 2007. – 152 с.
32. Василенко В. М. Народное искусство. Избр. труды о народ. творчестве X – XX вв. / Василенко В. М. – М.: Сов. художник, 1974. – 294 с.
33. Васильев Ю. К. Политехническая подготовка учителя средней школы: монография / Васильев Ю. К. – М.: Педагогика, 1978. – 175 с.
34. Васюченко П. В. Феномен компетентісно орієнтованого підходу до підготовки фахівців [Електронний ресурс] / Васюченко П. В. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. № 2. – С. 17–26. – Режим доступу до ст.: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/2397/1/09vrvppf.pdf>.
35. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Васьков Ю. В. – Харків: Скорпіон, 2007. – 120 с.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Голов. ред. В. Т. Бусел; редактори-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. – К., Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
37. Вербицкий А. А. Компетентностный подход: проблемы и условия реализации / А. А. Вербицкий // Инновационные проекты и программы в

- образовании. – 2009. – № 2. – С. 103 – 111.
- 38.Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2009. – 336 с.
- 39.Вербицкий А. А. Педагогические технологии контекстного обучения: науч.-метод. пособ. / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2010. – 55 с.
- 40.Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Харків: Основа, 2007. – 176 с.
- 41.Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Наталія Павлівна Волкова. – К.: Академія, 2001. – 576 с.
- 42.Волкотруб И.Т. Основы художественного конструирования. Моделирование материалов и биоформ: учеб. пособие / И.Т. Волкотруб. – К.: Вища школа, 1982. – 152 с.
- 43.Воронов В. С. О крестьянском искусстве: избр. труды / Василий Сергеевич Воронов. – М.: Сов. художник, 1972. – 349 с.
- 44.Вос Д. Революція в навчанні / Дж. Вос, Г. Драйден / [пер. з англ. М. Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.
- 45.Выготский Л.С. История развития высших психических функций / Лев Семёнович Выготский. – М.: Просвещение, 1983. – (Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский; Т. 3. – 367 с.).
- 46.Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семёнович Выготский. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 533 с.
- 47.Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семёнович Выготский. – М.: Искусство, 1968. – 573 с.
- 48.Галузинський В. М. Педагогіка: теорія та історія: навч. посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – 237 с.
- 49.Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособ. / П.Я. Гальперин. – 3-е изд. – М.: Кн. дом „Университет”, 2000. – 329 с.
- 50.Гальперин П. Я. Управление процессом учения / П. Я. Гальперин // Новые исследования в пед. науках. – 1965. – № 4. – С. 24 – 32.
- 51.Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
- 52.Глуханюк Н. С. Аутопсихологическая компетентность как основа профессиональной компетентности педагога / Н. С. Глуханюк // Образование и наука [Известия Урал. науч.-образоват. центра РАО]. –

1999. – № 1. – С. 175 – 185.
53. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23 – 30.
54. Голуб Б. А. Основы общей дидактики: учеб. пособие [для студ. педвузов] / Борис Алексеевич Голуб. – М.: Владос, 1999. – 96 с.
55. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
56. Гончаров С. М. Тлумачний словник економіста / С. М. Гончаров, Н. Б. Кушнір. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 268 с.
57. Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования: монография / И. В. Гришина – СПб.: СПб ГУПМ, 2002. – 232 с.
58. Гусак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя трудового навчання в процесі фахової підготовки в педагогічних училищах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Гусак. – Чернігів, 2010. – 20 с.
59. Гушлевська І. Поняття компетентності у вітчизняній та зарубіжній педагогіці / І. Гушлевська // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 22 – 24.
60. Гушулей Й.М. Загальнотехнічна підготовка учнів у процесі трудового навчання: Дидактичний аспект: монографія / Й.М. Гушулей; за ред. Г.В. Терещука. – Тернопіль: ТДПУ, 2000. – 312 с.
61. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов; под общ. ред. Б. П. Есипова. – М.: АПН РСФСР, 1957. – 518 с.
62. Данилова Г. С. Акмеологія: сутність, становлення, практичне втілення / Г. С. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 90 – 98.
63. Декоративно-прикладне мистецтво з практикумом у навчальних майстернях / [укл.: Є. А. Антонович, М. Р. Селівачов, С. П. Свид]. – К.: РНМК, 1990. – Ч. III: Методичні рекомендації для студентів художньо-графічних факультетів педагогічних інститутів, вчителів образотворчого мистецтва і художньої праці. – 1990. – 100 с.
64. Денисов А. Е. О дидактических принципах применения средств обучения / А. Е. Денисов – К.: Вища школа, 1981. – 146 с.
65. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти / Постанова Кабінету міністрів України за № 1392 від 22 листопада 2011 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

66. Деякі питання реалізації Закону України „Про народні художні промисли” / Постанова Кабінету Міністрів України // Урядовий кур’єр. – 2002. – № 82 (30 квітня). – С. 12.
67. Джонс Дж. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс; [пер. с англ. К. Чеканова]. – 2 изд., доп. – М.: Мир, 1986. – 396 с.
68. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Дибкова. – К., 2006. – 20 с.
69. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособ. / Данилов М. А. и др.; под ред. М. А. Данилова и М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и дополн. – М.: Просвещение, 1982. – 324 с.
70. Дьюи Дж. Демократия и образование / Джон Дьюи: [пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой и др.]. – М.: Педагогика-пресс, 2000. – 382 с.
71. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления (Как мы мыслим) / Дж. Дьюи; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
72. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы: Кн. для учителя / Дьяченко В. К. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с. – (Мастерство учителя: идеи советы, предложения).
73. Евдокимов В. И. Наглядность и эффективность обучения: учеб. пособ. / Евдокимов В. И. – Харьков: ХГПИ, 1988. – 244 с.
74. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Елькін. – К., 2005. – 20 с.
75. Єгоров Г. С. Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу / Г. С. Єгоров, Н. М. Лавриненко, Б. Ф. Мельниченко. – К.: КМПУ ім. Б. Г. Грінченка, 2003. – 186 с.
76. Єрмаков І. Г. Види компетентності / І. Г. Єрмаков // Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Гессен. – К.: Богдана, 2003. – Розд. 2.5. – С. 125 – 138.
77. Єрмаков І. Г. Модель компетентного випускника. Якою їй бути? / І. Г. Єрмаков // Життєва компетентність особистості: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Гессен. – К.: Богдана, 2003. – Розд. 2.4. – С. 114–124.

- 78.Єрмаков І. Г. Освіта і цивілізаційна компетентність / І. Г. Єрмаков, С. М. Шевцова // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: практико-зорієнт. зб. – К.: [Б. в.], 2003. – С. 38 – 59.
- 79.Жиделев М. А. Методы обучения трудовым действиям / Жиделев М. А. – М.: Высш. шк., 1972. – 208 с.
- 80.Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та ін. – Запоріжжя: Центріон, 2005. – 633 с.
- 81.Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие [для вузов по спец. 050706 „Педагогика и психология”] / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 5-е изд. испр. – М.: Академия, 2008. – 206 с.
- 82.Занятость, безработица. Служба занятости: толковый словарь терминов и понятий / Под ред. Ю. В. Колесникова. – М.: Нива России, 1996. – 287 с.
- 83.Засіб [Електронний ресурс] // Український Вікісловник. – Режим доступу до ст.: <http://uk.wiktionary.org/wiki/%D0%B7%D0%B0%D1%81%D1%96%D0%B1>.
- 84.Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный поход / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Известия Урал. отд. РАО. – 2004. – № 3. – С. 42 – 53.
- 85.Зеер Э. Ф. Становление личностно ориентированного образования / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. Изв. Урал. науч.-образоват. центра РАО. – 1999. – № 1. – С. 112 – 122.
- 86.Зеленін Г. І. Когнітивні механізми засвоєння іншомовних текстів як чинник розвитку професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.03 „Інженерна психологія, психологія праці” / Г. І. Зеленін. – Харків, 2009. – 20 с.
- 87.Земна А. Б. Особистісна вимогливість як чинник професійної компетентності (на матеріалі держслужбовців центрів зайнятості): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 „Загальна психологія, історія психології” / А. Б. Земба. – Луцьк, 2010. – 20 с.
- 88.Земпер Г. Практическая эстетика / Готфрид Земпер; [пер. с нем. В. Г. Калиша]. – М.: Искусство, 1970. – 319 с.
- 89.Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании /Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

90. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
91. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (теоретико-методологический подход) / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 21 – 26.
92. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
93. Зязюн І. А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / І. А. Зязюн, О. М. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29 – 52.
94. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос [та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
95. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13 – 18.
96. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы / Т. В. Иванова // Стандарты и мониторинг качества образования. – 2004. – № 1. – С. 16 – 20.
97. Ильясов И.И. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине / И.И. Ильясов, Н.А. Галатенко. – М.: Педагогика, 1994. – 127 с.
98. Каган М. С. Морфология искусства: историко-теоретическое исследование мира искусств: монография / Моисей Самойлович Каган. – Ленинград: Искусство, 1972. – 426 с.
99. Калашников А. Г. Проблемы политехнического образования: избр. труды / Калашников А. Г. – М.: Педагогика, 1990. – 368 с.
100. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. О. Калінін. – Житомир, 2005. – 20 с.
101. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения / В.А. Кан-Калик. – Грозный: Терек, 1979. – 189 с.
102. Канцедикас А. С. Искусство и ремесло: К вопросу о природе народного искусства / Александр Соломонович Канцедикас. – М.: Изобр. искус., 1977. – 120 с.

103. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования //Избр. пед. соч. /Петр Федорович Каптерев. – М.: Педагогика, 1982. – С. 270 – 652.
104. Кардаш Н. В. Підготовка майбутніх учителів обслуговуючої праці до організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення художніх ремесел: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика трудового навчання” / Н. В. Кардаш. – К., 2006. – 20 с.
105. Каспржак А. Г. Модернизация образовательного процесса в начальной, основной и старшей школе: рекомендации для опыт.- эксперимент. работы школы /авт. Концепции: А. Г. Каспржак (рук. группы), Л. Ф. Иванова, К. Г. Митрофанов и др.; под ред. А. Г. Каспржака, Л. Ф. Ивановой. – М.: Просвещение, 2004. – 415 с.
106. Килпатрик У. Х. Метод проектов: Применение целевой установки в педагогическом процессе / Уильям Х. Килпатрик // Хрестоматия по истории педагогики: в 3 т. – М.: Сфера, 2007. – Т. 3: Новейшее время. – 2007. – С. 436 – 482.
107. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О.В. Киричук // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: книга [для вчителя] / О.В. Киричук, В.В. Авдієвська, Г.О. Балл; за ред. Г.О. Балла. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.
108. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин – Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
109. Климов Е. А. Введение в психологию труда: учеб. пособие / Е. А. Климов – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Моск. ун-та: Академия, 2004. – 334 с.
110. Ключевые компетенции и проблемы оценки качества подготовки учащихся: Итоговый документ конференции 2–4 ноября 2000 г. // Стандарты и мониторинг качества образования. Спецвыпуск. – 2000. – № 6. – С. 44 – 64.
111. Коберник О. М. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: навч. посіб. / Коберник О. М.; за ред. О. М. Коберника, В. К. Сидоренка. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
112. Коберник О. М. Трудове навчання в школі: проектно-технологічна діяльність. 5 – 12 класи / О. М. Коберник, В. В. Бербец, Н. В. Дубова та ін.; за ред. О. М. Коберника. – Харків: Основа, 2010. – 256 с.
113. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. – М., Ростов н/Д: Март, 2005. – 448 с.

114. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс // Хрестоматия по истории зарубежной педагогике; сост. и автор вводных статей А. И. Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 390 – 472.
115. Колошина Т.Ю. Рефлексивно-инновационная модель развития педагогического мастерства / Т.Ю. Колошина, Г.Ф. Похмелкина, С.Ю. Степанов, Т.В. Фролова // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. – Т. 3. – Казань: КГУ, 1990. – С. 127 – 194.
116. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – 112 с.
117. Корець М. С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі «Технологія»: монографія / Микола Савич Корець. – К.: НПУ, 2002. – 258 с.
118. Краевский В. В. Методология педагогики: пособие [для педагогов-исследователей] / Краевский В. В. – Чебоксары: Чуваш, ун-т, 2001. – 244 с.
119. Краевский В. . Общие основы педагогики: учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Краевский В. В. – М.: Академия, 2006. – 256 с.
120. Краевский В. В. Педагогика и ее методология: вчера и сегодня [Электронный ресурс] / В. В. Краевский // Эйдос: интернет-журнал. – 2003. – 2 дек. – Режим доступа до ст.: <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-03.htm>
121. Крыжко В.В. Психология в практике менеджера образования: материалы для специалиста образовательного учреждения / В.В. Крыжко, Е.М. Павлютенков. – СПб.: КАРО, 2002. – 293 с.: ил.
122. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Кузьмина Н. В. – М.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
123. Курач М. С. Педагогічні умови реалізації міжпредметних зв'язків у художньо-трудо́вій підготовці майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Курач Микола Станіславович. – Тернопіль, 2008. – 223 с.
124. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / Антс Аугустович Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
125. Лалак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання історії: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика навчання (історія та суспільствознавчі дисципліни)” / Н. В. Лалак. – К., 2009. – 20 с.
126. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы

- / Леднев В. С. – М.: Высш. шк., 1991. – 223 с.
127. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – 304 с.
128. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
129. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Борис Тимофеевич Лихачев. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт-М, 2001. – 607 с.
130. Лихачев Б. Т. Философия воспитания: спец. курс / Борис Тимофеевич Лихачев. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 335 с.
131. Лихачев Д. С. Искусство и наука // Воспоминания. Раздумья. Работы разных лет: в 3-х т. / Лихачев Д. С. – СПб.: АРС, 2006. – Т. 3. – 2006. – С. 22 – 35.
132. Луговий В. І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3 (Додаток 1). – Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. – К.: Генезис, 2009. – С. 8 – 14.
133. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: навч. посіб. / Лузан П. Г. – К.: Аграрна освіта, 2003. – 234 с.
134. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / Лутай В. С. – К.: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.
135. Маркова А. К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
136. Матяш Н. В. Подготовка будущих учителей технологии к обучению школьников проектной деятельности / Н. В. Матяш, Н. З. Семенова. – Брянск: БГПУ, 2000. – 256 с.
137. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе / М. И. Махмутов. – М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
138. Мельник Г. М. Формування базових професійних якостей в учнів профільних класів на заняттях з народних художніх ремесел: дис... кандидата пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / Мельник Галина Миколаївна. – К., 2004. – 235 с.
139. Мельниченко Г. В. Педагогічні засади модульної технології навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів англійської мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Г. В. Мельниченко. – Одеса, 2004. – 21 с.

140. Мистецька школа в системі національної освіти України: навчально-метод. посібник /Голод І. В. (відп. ред.). – Львів: Брати Сиротинські і К, 1999. – 204 с.
141. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: Психологические проблемы / Митина Л. М. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
142. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості / В. О. Моляко // Актуальні проблеми сучасної української психології: [наук. зап.]. – 2002. – Вип. 22. – С. 221 – 229.
143. Моніторинг стандартів якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / за заг. ред. О. Л. Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
144. Мурована Н. М. Педагогічне керівництво розвитком професійної компетентності вчителів музики у післядипломній освіті: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.06 „Теорія і методика управління освітою” / Н. М. Мурована. – К., 2008. – 20 с.
145. Навчальна програма «Технології. 10–11 класи» / укл.: Н. І. Боринець, С. М. Дятленко, В. К. Сидоренко, Г. В. Терещук та ін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://trudove.org.ua/post/programi-modul>.
146. Навчальна програма «Трудове навчання: основи дизайну» для загальноосвітніх навчальних закладів нового типу: ліцеїв, гімназій, коледжів (5 – 9 класи) // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 9. – С. 13 – 34; № 10. – С. 29 – 48; № 11 – 12. – С. 11 – 30.
147. Навчальна програма. Трудове навчання 5 – 9 класи. Нова редакція / укл.: Н. І. Боринець, В. М. Гащак, Р. М. Лещук, В. М. Мадзігон та ін. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://trudove.org.ua/post/nova-redakts-ya-programi-var-ativn-modul>.
148. Наукові і освітянські методології та практики: [монографія] / ред. кол.: В. П. Андрущенко, В. А. Рижко, С. Б. Кримський та ін. – К.: ЦГО НАН України, 2003. – 763 с.
149. Науково-освітній потенціал нації: Погляд у ХХІ століття: у 3 кн. /Авт.-упор. В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий, В. Зайчук, В. Кремень. – К.: Навч. кн., 2003. – Кн. 2: Освіта і наука: Творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2003. – 672 с.
150. Науково-освітній потенціал нації: Погляд у ХХІ століття: у 3 кн. / Авт.-упор. В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий, В. Зайчук, В. Кремень. – К.: Навч. кн., 2003. – Кн. 3: Модернізація освіти. – 2003. – 943 с.
151. Національна стратегія розвитку освіти на 2012-2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/4455.pf>

152. Некрасова М. А. Народное искусство как часть культуры: теория и практика: монография / Мария Александровна Некрасова. – М.: Искусство, 1983. – 334 с.
153. Немов Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. Заведений: в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – М.: Владос, 1998. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 1998. – 632 с.
154. Неперервна професійна освіта: Філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер, О. В. Чалий; за ред. В. Г. Кременя. – К.: Наук. думка, 2003. – 853 с.
155. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології: [навч. посіб.] / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.
156. Новиков А. М. Методология образования / Новиков А. М. – М.: ЭГВЕС, 2006. – 488 с.
157. Новиков А. М. Принципы демократизации профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 20 – 26.
158. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; [под ред. Е. С. Полат]. – М.: Академия, 2000. – 272 с.
159. Образцов П. И. Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования / П. И. Образцов // Almatmater. Вестник высшей школы. – 2003. – № 10. – С. 14 – 17.
160. Общая и профессиональная педагогика: учеб. пособ. [для студ. специальности „Профессиональное обучение”]: в 2-х книгах / под ред. В. Д. Симоненко, М. В. Ретивых. – Брянск: БГУ, 2003. – Кн. 1. – 2003. – 174 с.
161. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти України. – К.: К.І.С., 2003. – 295 с.
162. Огарев Е. И. Компетентность как социальный феномен / Е. И. Огарев // Инновационные процессы в повышении профессиональной компетентности организаторов народного образования / ред. Е. П. Тонконогая. – СПб.: Ин-т образования взрослых РАО, 1994. – С. 7 – 10.
163. Оршанський Л.В. Проектно-технологічна діяльність студентів у процесі виготовлення декоративно-ужиткових виробів та критерії її оцінювання / Л.В.Оршанський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні

- методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – К. – Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 2005. – Вип. 7. – С. 406 – 412.
164. Оршанський Л. В. Професійна педагогіка: навч. посіб. [для студ. спец. «Професійне навчання»] / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич: ДДПУ, 2007. – 224 с.
165. Оршанський Л. В. Художня обробка матеріалів: орнаментика і технологія: навч. посібник [для студентів і педагогів] (Рекомендовано МОН України) / Л. В. Оршанський, М. С. Курач, Г. Л. Ліщинська-Кравець, М. П. Олексюк; за заг. ред. Л. В. Оршанського. – Тернопіль: Терно-граф, 2013. – 296 с.
166. Оршанський Л.В. Українське художнє деревообробництво: історія і перспективи розвитку / Л.В. Оршанський // Художні ремесла в школі: навч.-метод. посіб. [для студ.]. – Дрогобич: РВВ ДДПУ, 2007. – С. 3 – 37.
167. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія / Леонід Володимирович Оршанський. – Дрогобич: Швидко Друк, 2008. – 278 с.
168. Осадча К. П. Формування професійної компетентності майбутніх вчителів інформатики у процесі вивчення фахових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / К. П. Осадча. – Вінниця, 2010. – 20 с.
169. Основи художньої культури: Теорія та історія світової художньої культури / за ред. В. О. Лозового, Л. В. Анучиної. – Харків: Основи, 1997. – Ч. 1. – 320 с.
170. Паламарчук В. Від творчої особистості до нових технологій навчання / В. Паламарчук, С. Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 52 – 62.
171. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: посіб. [для вчителів і керівників шкіл] / В. Ф. Паламарчук. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. – 152 с.
172. Паращенко Л. І. Вдосконалення організації педагогічної діяльності інноваційного навчального закладу за вимогами компетентнісного підходу / Л. І. Паращенко // Педагогічні науки: зб. наук. праць. – Херсон: Херсон. держ. ун-т, 2004. – Вип. 36. – С. 115 – 118.
173. Педагогика: учеб. пособие [для студ. пед. вузов и пед. колледжей] / под ред. П. К. Пидкасистого. – М.: Пед. общество России, 1998. – 640 с.
174. Педагогическая наука и ее методология в контексте современности: сб. науч. статей / под ред. В. В. Краевского, В. М. Полонского. – М.: [Б. в.],

2001. – 445 с.
175. Педагогіка вищої школи / [З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2005. – 400 с.
176. Педагогіка: підручник для пед. ін-тів та ун-тів / під ред. М. Д. Ярмаченка – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.
177. Педагогічний словник / ред. кол.: М. Д. Ярмаченко, І. А. Зязюн, В. М. Мадзігон, Н. Г. Ничкало та ін.; за ред. М. Д. Ярмаченко. – К.: Пед. думка, 2001. – 516 с.
178. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: [монографія] / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик, О. Ф. Кульчицька, Л. Є. Сігаєва, Я. В. Цехмістер та ін.; за заг. ред. С. О. Сисоєвої. – К.: ВПЮЛ, 2001. – 510 с.
179. Пелагейченко М. Л. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до організації проектної діяльності учнів основної школи: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / Пелагейченко Микола Леонідович. – Бердянськ, 2006. – 201 с.
180. Пеньковець О. В. Формування професійної компетентності з інформаційних технологій у майбутніх учителів природничо-математичного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. В. Пеньковець. – Чернігів, 2010. – 20 с.
181. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” 13.00.04 / В. А. Петрук. – К., 2008. – 37 с.
182. Пехота О. М. Педагогічна освіта з позицій самоактуалізації особистості / О. М. Пехота // Науковий вісник МДУ: Педагогічні науки: збірник наукових праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв: МДУ, 2008. – Вип. 20. – Т. 1. – С. 27 – 34.
183. Пискун О. М. Дидактичні засади художньо-конструкторської підготовки майбутнього вчителя трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Пискун. – Чернігів, 2009. – 20 с.
184. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии / Питюков В. Ю. – М.: МГПУ, 1997. – 152 с.

185. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: учеб. [для студ. пед. вузов]: в 2 кн. / Иван Павлович Подласый – М.: ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 2000. – 576 с.
186. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. І. Полубоярина. – Житомир, 2008. – 20 с.
187. Поляков В. А. Общая методика трудового обучения в старших классах / В. А. Поляков, А. Е. Ставровский. – М.: Просвещение, 1980. – 111 с.
188. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
189. Пономарев Я. А. Психология творчества / Яков Александрович Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 302 с.
190. Про заходи з відродження традиційного народного мистецтва та народних художніх промислів в Україні / Указ Президента № 481/2006 від 6.06.2006 (Із змінами, внесеними згідно з Указом Президента № 602/2013 від 31.10.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/481/2006>
191. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія: навч. посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Харків: Основи, 1995. – 103 с.
192. Прокопович Б. А. Зміст і методика навчання народним художнім ремеслам майбутніх учителів трудового навчання: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / Прокопович Богдан Антонович. – К., 2000. – 194 с.
193. Промисли і ремесла // Українське народознавство: навч. посібник / [М. С. Глушко, Т. О. Гонтар, Г. Й. Горинь, О. І. Гринів та ін.]; ред. С. П. Павлюк; передм. М. Г. Жулинського. – 3-тє вид., випр. – К.: Знання, 2006. – С. 338 – 389.
194. Про народні художні промисли / Верховна Рада України; Закон від 21.06.2001 № 2547-III (Із змінами, внесеними згідно з Законами № 1407-IV від 03.02.2004, ВВР, 2004, № 16, ст. 238; №5461-VI від 16.10.2012, ВВР, 2014, № 5, ст. 62) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2547-14>
195. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу / Наказ Міністерства освіти і науки України № 48 від 23.01.2004 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://www.mon.gov.ua/images/files/osvita/Evrointehraciya/mon_48.doc

196. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
197. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В. А. Бодров. – М.: Логос, 2007. – 855 с.
198. Пташнік Л. І. Організація проектно-технологічної діяльності майбутніх вчителів трудового навчання в процесі технічного моделювання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Леонід Іванович Пташнік; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2011. – 20 с.
199. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
200. Равкин З. И. Метод проектов / З. И. Равкин // Российская педагогическая энциклопедия: в 3 т. – М.: Педагогика, 1993. – Т. 1. – 1993. – С. 567 – 568.
201. Рождественский Ю.В. Теория риторики / Ю.В. Рождественский. – М.: Добросвет, 1997. – 597 с.
202. Розумна Г. І. Підготовка майбутніх вчителів трудового навчання до естетичного виховання учнів основної школи: метод. посіб. / Галина Іванівна Розумна. – Суми: Ітербук, 2001. – 211 с.
203. Решітнік П. М. Професійна освіта і компетентність / П. М. Решетник, Н. Г. Батечко // Науковий вісник НАУ. – 2005. – № 88. – С. 157 – 162.
204. Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / Родигіна І. В. – Харків: Основа, 2005. – 96 с.
205. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учеб. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб: Питер, 2006. – 713 с.
206. Савка Л. В. Методика вивчення «Української народної вишивки» майбутніми вчителями обслуговуючої праці: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 «Теорія і методика трудового навчання» / Савка Леся Василівна. – К., 2001. – 268 с.
207. Савчук І.В. Педагогічна взаємодія між шкільними уроками як важливий чинник художньо-трудової підготовки учнів / І.В. Савчук // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: [зб. наук. праць] / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2008. – Вип. 16. – С. 213 – 218.
208. Салтыков А. Б. Избранные труды / Салтыко А. Б. – М.: Сов. худ., 1962. – 728 с.

209. Саюк В. І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В. І. Саюк. – К., 2007. – 22 с.
210. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учебное пособ. / Селевко Г. К. – М.: Нар. образование, 1998. – 256 с.
211. Селівачов М. Р. Лексикон української орнаментики: іконографія, номінація, стилістика, типологія / Михайло Романович Селівачов. – К.: Ред. вісника «Ант»; Ніжин: Аспект – Поліграф, 2005. – 400 с.
212. Селівачов М. Р. Народне декоративне мистецтво. Художні промисли / М. Р. Селівачов // Історія української культури: У 5 т. / гол. ред. Б. Є. Патон. – К.: Наукова думка, 2001–2012. – Т. 4: Українська культура другої половини ХІХ ст. – Кн. 2. / Ред. кол.: Г. А. Скрипник (гол. ред.), Р. Я. Пилипчук, В. В. Рубан, Л. Г. Пономар, С. Й. Грица. – 2005. – С. 1153 – 1232.
213. Семенов И.Н. Рефлексия и организация творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35 – 42.
214. Сердюк С.Ф. Исследование проблемы педагогической техники в учебных заведениях // Известия МЦПО и КНИ при ГУК МВД России. – М.: 1997. – № 3. – С. 130 – 136.
215. Сидоренко В. К. Проектна методика як основа реалізації особистісно орієнтованого навчання / В. К. Сидоренко // Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2004. – № 1. – С. 19 – 24.
216. Сидоренко В. К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – С. 2 – 4.
217. Симонов В.П. Системный подход – основа педагогического менеджмента / В.П. Симонов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 14 – 18.
218. Сиротенко Т. А. Подготовка студентов к руководству кружковой работой учащихся по украинскому декоративно-изобразительному искусству (на примере кружков декоративного искусства по специализации «Обслуживающий труд»): дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики»; 13.00.02 «Методика трудового обучения» / Татьяна Анатольевна Сиротенко. – К., 1992. – 184 с.
219. Сікора Я. Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання: автореф. дис. на здобуття

- наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Я. Б. Сікора. – Житомир, 2010. – 20 с.
220. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин – 2-е изд. – М.: Педагогика, 1984. – 96 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя).
221. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Слостенин. – М.: Изд. центр „Академия”, 2003. – 192 с.
222. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие [для студ. высш. пед. учеб. завед.] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
223. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970 – 1980) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/>
224. Смирнов С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. – 5-е изд. – М.: Изд. центр „Академия”, 2004. – 210 с.
225. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
226. Спенсер Л. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы / Л. М. Спенсер, С. М. Спенсер. – М.: НИРО, 2005. – 384 с.
227. Средства обучения и методика их использования в начальной школе: [книга для учит.] / Г. Ф. Суворова, Я. В. Владимиров, А. В. Полякова и др.; [под ред. Г. Ф. Суворовой]. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 1990. – 160 с.
228. Становление ключевых социальных компетенций на разных уровнях образовательной системы (дескрипторная характеристика как база оценивания) / под науч. ред. И. А. Зимней: Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика», г. Москва, 16 – 17.03. 2006 г. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 82 с.
229. Стешенко В. В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки майбутнього вчителя трудового навчання: монографія / Володимир Васильович Стешенко. – Слов’янськ: СДП, 2004. – 188 с.
230. Субетто А. И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций / Александр Иванович Субетто. – СПб.; М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки

- спеціалістів, 2006. – 72 с.
231. Субетто А. И. Методология стандартизации непрерывного образования: Проблемы и пути их разрешения / Александр Иванович Субетто. – М.; СПб.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. – 70 с.
232. Субетто А. И. Онтология и феноменология педагогического мастерства / Александр Иванович Субетто. – Тольятти, 1999. – Кн. 1. – 1999. – 206 с.
233. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором /В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1977. – (Вибрані твори: у 5 т. /В.О. Сухомлинський; Т. 4. – С. 392 – 626).
234. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тисяч слів і словосполучень / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні; уклад. О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
235. Сучасний тлумачний словник української мови / [укладачі Н. Д. Кусайкіна, Ю. С. Цибульник]; за заг. ред. докт. філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Харків: Школа, 2006. – 1008 с.
236. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособ. / Нина Федоровна Талызина. – М.: Пед. образование, 2008. – 288 с.
237. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (Психологические основы) / Нина Федоровна Талызина. – М.: МГУ, 1984. – 344 с.
238. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Юрий Геннадьевич Татур. – М.: Логос, Университетская книга, 2006. – 153 с.
239. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20 – 26.
240. Татур Ю. Г. Проектирование образовательного процесса в вузе / Юрий Геннадьевич Татур. – М.: Исследоват. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 97 с.
241. Творческие проекты учащихся V – IX классов общеобразовательных школ: книга для учителя / Под ред. В. Д. Симоненко. – Брянск: Научно-методический центр «Технология», 1996. – 238 с.
242. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. Б. Краевского, И. Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
243. Терещук А. І. Методика організації проектної діяльності старшокласників з технологій: метод. посіб. для вчителів, навч. прогр., варіат. модулі / А. І. Терещук, С. М. Дятленко. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 128 с.

244. Терещук Г. В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект: монография / Г. В. Терещук / под ред. В. А. Полякова. – М.: Ин-т ПСМ РАО, 1993. – 200 с.
245. Технические средства обучения и методика их использования / Д. А. Сметанин, К. А. Квасневский, В. В. Ильин и др.; под общ. ред. К. А. Квасневского. – М.: Колос, 1984. – 223 с.
246. Технологія: освітньо-професійний комплекс: посібник /упоряд.: М. С. Корець, Т. Б. Гуменюк, А. І. Макаренко, О. П. Гнеденко; за ред. д. пед. наук, проф. М. С. Корця. – К.: НПУ, 2010. – Ч. 1. – 369 с.
247. Тименко В. П. Професійна дизайн-освіта: теорія і практика художньої обробки деревини / В. П. Тименко, В. К. Сидоренко, Л. В. Оршанський. – К.: Пед. думка, 2007. – 288 с.
248. Титаренко В. П. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів трудового навчання засобами українських народних промислів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теорія та методика трудового навчання” / В. П. Титаренко. – К., 2009. – 39 с.
249. Тонконогая Е. П. Совершенствование содержания и методики обучения руководящих педагогических кадров в системе повышения квалификации / Е. П. Тонконогая, В. Ю. Кричевский // Совершенствование подготовки и повышения квалификации организаторов народного образования: межвуз. сб. науч. трудов / отв. ред. Я. И. Поздьяев. – Горький: [Б. в.], 1988. – С. 7 – 19.
250. Торубара О. М. Формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Торубара. – К., 2009. – 42 с.
251. Трубачова С. Е. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Е. Трубачова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К.: К.І.С., 2004. – С. 53 – 56.
252. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання / Тхоржевський Д. О. – [4-е видання, перероблене і доповнене]. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000 – 2001. – Ч. 1: Теорія трудового навчання. – 2000. – 248 с.
253. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання / Тхоржевський Д. О. – [4-е видання, перероблене і доповнене]. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000 – 2001. – Ч. 2: Загальні засади методики трудового навчання. – 2000. – 184 с.

254. Тхоржевський Д. О. Методика трудового та професійного навчання / Тхоржевський Д. О. – [4-е видання, перероблене і доповнене]. – К.: РННЦ «ДІНІТ», 2000–2001. – Ч. 3: Методика технічної праці у 5-9 класах. – 2001. – 219 с.
255. Українська культура: лекції за ред. Дм. Антоновича / упор. С. В. Ульяновська; вст. ст. І. М. Дзюби; перед. слово М. Антоновича; додатки С. В. Ульяновської, В. І. Ульяновського. – К.: Либідь, 1993. – 592 с. – («Пам'ятки історичної думки України»).
256. Українська минувшина: ілюстративний етнографічний довідник / А. П. Пономарьов, Л. Ф. Артюх, Т. В. Косіна та ін. – 2-е вид. – К.: Либідь, 1994. – 256 с.
257. Філософський енциклопедичний словник / Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України; під керівництвом В. І. Шинкарука. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
258. Халимон І. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя з другої спеціальності «іноземна мова»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / І. Й. Халимон. – Житомир, 2009. – 20 с.
259. Приков Є. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс] / Євген Хриков. – Режим доступу: <http://prof.osvita.org.ua/uk/career/articles/2.html>
260. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Ученик в общеобразовательной школе. – М.: ИОСО РАО, 2002. – С. 135 – 157.
261. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Андрей Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
262. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / С. В. Цимбал. – Хмельницький, 2006. – 20 с.
263. Цина А. Ю. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутніх учителів технологій: теоретико-методичний аспект: монографія / Андрій Юрієвич Цина. – Полтава: ПНПУ, 2011. – 355 с.
264. Чепіга Я. Ф. До трудової вільної школи! / Я. Ф. Чепіга // Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.): хрестоматія / Л. Д. Березівська, Н. П. Дічек, Л. В. Пироженко,

- Н. С. Побірченко, Т. О. Самоплавська, О. В. Сухомлинська]; наук. ред. О. В. Сухомлинська. – К.: Наук. світ, 2003. – С. 212 – 216.
265. Чепіль М. М. Педагогічні технології: навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с. – (Серія «Альма-матер»).
266. Чередов И. М. Формы учебной работы и проблемно-поисковые методы обучения как условия развития активности и самостоятельности личности / И. М. Чередов // Формы обучения как условия развития активности и самостоятельности личности учащихся: Материалы науч.-практ. конф. / Омский гос. пед. ун-т. – Омск: [Б. в.], 2000. – С. 3 – 9.
267. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції / І. Черемис // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 84 – 88.
268. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. [для вузов] / Д. В. Чернилевский – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
269. Шабалов С. М. Политехническое обучение / С. М. Шабалов. – М.: АПН РСФСР, 1956. – 728 с.
270. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26 – 31.
271. Шадриков В. Д. Профессиональные способности / В. Д. Шадриков – М.: Университетская книга, 2010. – 320 с.
272. Шамова Т.И. Менеджмент в управлении школой: учеб. пособие [для слуш. сист. ППК организаторов образования] / Т.И. Шамова, Н.В.Немова, К.Н. Ахлестин и др.; [под ред. Т.И. Шамовой]. – М.: ИЧП „Издательство Магистр”, 1995. – 226 с.
273. Шапарь В. Б. Новейший психологический словарь / В. Б. Шапарь, В. Е. Россоха, О. В. Шапарь; под общ. ред. В. Б. Шапарь. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – 808 с.
274. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / Станислав Теофилович Шацкий; под ред. Н. П. Кузина и др. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 1980. – 304 с.
275. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 58 – 62.
276. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Е. Шишов // Стандарты и мониторинг качества образования. – 1999. – № 2. – С. 30 – 34.
277. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования. Состояние и

- перспективы: монографія / Е.Н. Шиянов. – М.-Ставрополь: [б.и.], 1991. – 205 с.
278. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції: монографія / Ростислав Тарасович Шмагало. – Львів: Українські технології, 2005. – 528 с.
279. Шовкун Л. М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л. М. Шовкун. – К., 2010. – 20 с.
280. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся: монография / Г. И. Щукина – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
281. Ящук С.М. Організація проектно-технологічної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 спец. „Теорія та методика трудового навчання” / С.М. Ящук. – К., 2004. – 20 с.
282. Bartlett S. Introduction to education studies / Steve Bartlett, Diana Burton. – London: SAGE, 2007. – 288 p.
283. Coleman H. L. K. Multicultural Counselling Competency and Portfolios / Hardin L. K. Coleman, Julie M. Hau // Handbook of Multicultural Competencies in Counselling & Psychology / [ed. by Donald B. Pope-Davis]. – Thousand Oaks – London: Sage Publications, 2003. – P. 168–182.
284. Hutmacher W. Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project [Електронний ресурс] / Wallo Hutmacher. – Режим доступу: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf>
285. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? / K. Keen // Instructional Design: Implementation Issues / J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen (Eds.). – Brussels, Belgium: IBM Educational Center. – P. 111–122.
286. Key Competencies in the Knowledge Society / ed. by Nicolas Reynolds, Márta Turcsányi-Szabó. – Berlin – Heidelberg – New York: Springer, 2010. – 458 p.
287. Scollon R. Intercultural Competence: a Discourse Approach / Ron Scollon, Suzanne Wong Scollon. – Cambridge: Blackwell Publishers, 1995. – 347 p.
288. Taxonomy of Educational Objectives. Book 1: Cognitive Domain / ed. Bloom B. S. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.amazon.com/Taxonomy-Educational-Objectives-Book-Cognitive/dp/0582280109>.

ЗМІСТ

ВСТУП	2
Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	5
1.1. Сутнісно-логічний аналіз компетентності як психолого-педагогічної категорії	5
1.2. Структура професійної компетентності вчителя технологій	22
1.3. Модель формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі творчої художньо-трудової діяльності	41
Висновки до першого розділу	63
Розділ 2. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ТВОРЧОЇ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	66
2.1. Зміст творчої художньо-трудової підготовки майбутніх учителів технологій	66
2.2. Методичне управління творчою художньо-трудовою діяльністю студентів.....	93
2.3. Технологія формування професійної компетентності студентів засобами народних художніх промислів і ремесел	105
Висновки до другого розділу	139
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	142
ДОДАТКИ	145
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	161

Наукове видання

ОРШАНСЬКИЙ Леонід Володимирович

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ
ТВОРЧОЇ ХУДОЖНЬО-ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Монографія

Літературний редактор – *Ірина Невмержицька*

Друкування і верстка – *Ірина Заліська*

Дизайн обкладинки – *Іван Нищак*

Підписано до друку 24.10.2014 р.

Формат 60 x 84 1/16. Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman

Ум. друк. арк. 11,6. Тираж 300 прим.

Замовлення № 295.

Видавничий відділ

Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(свідоцтво про внесення до державного реєстру видавців, виготівників та
розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 2155 від 12.04.2005 р.)

82100 Дрогобич вул. І. Франка, 24, к. 43,

Тлф. (03244) 2-23-78