

ГУСАК Н.В.,завідувач відділення Красноармійського педагогічного училища,
кандидат педагогічних наук

УДК 378.937+004

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

У статті розкриваються педагогічні умови розвитку професійної компетентності майбутніх учителів трудового навчання як суб'єктів професійної діяльності.

Ключові слова: педагогічна умова, вчитель трудового навчання, професійно-педагогічна підготовка, професійна компетентність.

В статті розкриваються педагогические условия развития профессиональной компетентности будущих учителей трудового обучения как субъектов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогические условия, учитель трудового обучения, профессионально-педагогическая подготовка, профессиональная компетентность.

The article describes the pedagogical conditions of professional competence of future teachers of labor education as a subject of professional activities.

Keywords: teaching conditions, teacher work training, vocational and teacher training, professional competence.

Постановка проблеми.

Конкурентноспроможною професійною компетентності випускників вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації на ринку праці можна досягти за умови суттєвих змін у системі вищої професійної освіти, а саме – управління функціонування необхідно замінити управлінням розвитку, що забезпечить гнучкість і динамічність у виборі цілей і прийнятті рішень, у самій діяльності [3].

Аналіз досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька поглядів щодо питань формування професійної компетентності та створення умов її формування.

Р. Нізамов вважав, що організація активної пізнавальної діяльності студентів можлива лише за умови створення психолого-педагогічного середовища з урахуванням фізіології, психології особистості, правил гігієни розумової праці, вимог педагогіки до організації процесу навчання й виховання [15].

С. Архангельський зазначав, що важливою й необхідною умовою переходу навчальної інформації в знання є психологічна сторона, що пов'язує попередні знання та нові повідомлення. Базисні та нові знання об'єднуються під час свідомого й активного процесу мислення, що відбувається не через просте складання старих знань та нових повідомлень, а через синтез багатьох складових пізнання [2]. А. Дьомін суб'єктивними дидактичними умовами пізнавальної діяльності студентів вважав такі, що визначають їхню підготовленість до свідомого вивчення навчального матеріалу [10]. Учений стверджував, що рівень підготовленості студентів до свідомого вивчення матеріалу визначається, здебільшого особистим досвідом. Досвід у пізнавальній діяльності студентів характеризується певними знаннями, уміннями й

навичками, які потрібні для формування нових знань і умінь, щоб успішно оволодіти спеціальністю. В. Вергасов зазначив, що початковий рівень знань, умінь і навичок студентів є одним із основних чинників, який впливає на якість підготовки спеціаліста загалом [6].

Питанням рівня попередньої підготовки студента, який впливає на засвоєння навчальної інформації, приділяється увага у працях А. Дьоміна, М. Скаткіна, Г. Щукіної та інших. На необхідність формування саме спеціальних умінь для оволодіння знаннями з конкретного предмета вказує М. Данілов, В. Сластьонін, О.Коберник, В. Сидоренко.

Метою статті є обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної компетентності майбутніх учителів технології з урахуванням обставин, що забезпечують ефективне здійснення практичної підготовки в умовах педагогічного училища.

Виклад основного матеріалу. Процес формування пізнавальних умінь і навичок ми розглядаємо як невід'ємну складову розвитку мислення й необхідну умову успішної пізнавальної діяльності студентів у будь-якій галузі знань. З урахуванням обставин, що забезпечують ефективне здійснення практичної підготовки в умовах педагогічного училища для досягнення визначеної мети – формування професійних знань, умінь і навичок з трудового навчання, ми визначили педагогічні умови підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Першою педагогічною умовою практичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання є організація оволодінням необхідними пізнавальними уміннями й навичками.

Якість отриманих студентами знань і вмінь, значною мірою, залежить від того, в яких умовах

організації навчального процесу відбувалось їхнє засвоєння. Процес навчання, на думку М. Кувшинова та Б. Іоганзена, буде функціонувати в оптимальному варіанті тільки за наявності між викладачем та студентами стійкого двобічного зв'язку з достатнім об'ємом інформації. Суб'єктові управління (викладачеві) потрібна постійна інформація про стан об'єкта управління (студентської аудиторії).

Отримувати інформацію про стан об'єкта управління чи інакше – отримувати інформацію про рівень засвоєння навчального матеріалу кожним студентом у процесі пізнання, на нашу думку, можливо лише за умов постійного, безперервного контролю. Зробити навчання повністю керованим, без щоденного виявлення та обліку результатів пізнавальної діяльності студентів неможливо. Тому ефективно управління навчанням потребує систематичного контролю, адже керувати без контролю неможливо.

Поточний контроль допомагає студентам раціонально організувати свою пізнавальну діяльність, зокрема він ефективно сприяє формуванню вмінь і навичок самостійної роботи. Систематична навчальна робота як результат впливу поточного обліку успішності, стверджують учені, допомагає закріпленню і вдосконаленню знань, так само допомагає об'єднати окремі елементи навчального матеріалу в єдине ціле, приводить їх до системи [10].

Такої ж думки щодо ефективності застосування прийомів поточного контролю для виявлення результатів пізнавальної діяльності студентів під час навчання дотримувався Ю. Бабанський. Учений зазначав, що систематична перевірка знань, підбиття підсумків кожного розділу курсу позбавляє від елемента випадковості під час оцінювання знань студентів, тоді як відповіді студента на два-три запитання, які може поставити екзаменатор, далеко не завжди дають правильне уявлення про систему знань з дисципліни [3].

Поточний контроль у процесі практичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання виконує такі функції:

1. Забезпечує активне повторення навчальної інформації і глибоке усвідомлення сутності основного змісту.
2. За результатами повторення сприяє формуванню стійких знань і вмінь.
3. Започатковує формування пізнавальних потреб.
4. Формує у студентів переконання в необхідності та готовність систематично виконувати навчальні обов'язки.

Отже, організація безперервного контролю знань як засобу залучення студентів до систематичної навчальної діяльності є другою педагогічною умовою практичної підготовки

майбутніх учителів трудового навчання для формування професійної компетентності.

Організацію й керівництво викладачем пізнавальною діяльністю студентів у процесі практичної підготовки здійснюють через застосування науково-обґрунтованих форм організації навчання студентів. Адже рівень розуміння навчального матеріалу та якість засвоєння знань на практичних, лабораторних заняттях, ступінь сформованості необхідних умінь і навичок під час проведення навчальної практики обумовлені змістом практичної діяльності студентів, яку визначає, впроваджує та реалізує педагог. Саме на це вказував О. Кондратюк, коли зазначав, що управління процесом навчання полягає у виборі й запровадженні у практику оптимальної системи методів і форм навчальної роботи, у розробці системи контролю й керівництва процесом навчання.

Під формою організації пізнавальної діяльності студентів чи формою організації праці ми розуміємо структурно визначений зміст діяльності студентів, який забезпечує ефективне оволодіння знаннями, вміннями й навичками та визначається викладачем, враховуючи форму організації навчальної роботи, дидактичну мету заняття, зміст навчального матеріалу, метод навчання, місце проведення заняття та можливості навчально-матеріальної бази навчального закладу.

На сучасному етапі педагогічних досліджень навчального процесу у вищих закладах освіти I-II рівнів акредитації вчені приділяють недостатньо уваги аналізу, розробці та впровадженню у процес практичної підготовки інноваційних форм організації праці. Науковці, які вивчають навчальний процес загальноосвітньої школи в достатньо повному обсязі, розкрили для аналізу наявні форми організації праці учнів у системі трудового та теоретичного навчання. Проаналізувавши форми організації праці учнів школи як базові для наукового дослідження, з'ясуємо особливості їх застосування в умовах вищого навчального закладу.

Особливості системи трудового навчання загальноосвітньої школи вивчав Б. Райський, який виділяв чотири організаційні форми трудового навчання: фронтальні заняття у складі класу (чи з половиною класу), коли всі учні виконують однакові форми роботи; організація праці учнів у складі бригади чи ланки; включення учнів під час навчально-виробничої практики до складу виробничих бригад підприємства чи учнівських сільськогосподарських бригад; під час навчально-виробничої практики учнів індивідуально закріплюють (один-два) за кваліфікованими спеціалістами, але й за такої схеми загальне керівництво залишається за вчителем.

У системі трудового навчання середньої школи,

залежно від складу учнів, К. Іванович та Д. Епштейн розрізняли три форми роботи на уроці трудового навчання: фронтальну, ланкову та індивідуальну.

Відзначимо вагомий внесок Д. Тхоржевського в розробку системи організаційних форм трудового навчання. За класифікацією вченого, система організаційних форм складається з трьох основних елементів: організаційні форми навчальної роботи, організаційні форми праці учнів, форми організації навчання. На думку науковця, до форм організації праці (занять) учнів належать фронтальна (групова), ланкова (бригадна) та індивідуальна форми.

У навчальному посібнику за редакцією М. Данілова та М. Скаткіна «Дидактика середньої школи» зазначено, що на уроках використовують такі види організації роботи: колективні, індивідуальні, групові чи специфічні (групи, ланки, бригади, пари, трійки та ін.). А. Дьомін та В. Моцак виділяють п'ять форм практичної роботи учнів шкіл у процесі виробничого навчання: групову, групово-індивідуальну, ланково-індивідуальну, ланкову, індивідуальну [10]. Аналізуючи наведені форми організації виконання комплексних робіт, учені роблять такі висновки: групова форма дає змогу навчити учнів свідомо користуватися своїми знаннями під час практичних робіт, але не дає можливості закріпити їх так, щоб ці знання стали дієвими (учні докладно ознайомлюються з порядком виконання певної роботи, але недостатньо беруть участь у ній) [10].

Аналізуючи наведені форми організації праці учнів школи у процесі теоретичного та трудового навчання, зазначимо, що вчені під час розгляду організаційного аспекту навчального процесу не дотримуються єдиного підходу щодо визначення основних структурних елементів, з яких складається система організаційних форм. Так, маючи на увазі форми організації праці учнів, що розкривають зміст їх діяльності, вчені називають цей елемент системи організаційних форм так: форма роботи з учнями; форма організації занять; види організації роботи учнів.

На нашу думку, найбільш вдала класифікація організаційних форм навчання, наведена Д. Тхоржевським, є базовою для застосування й удосконалення в сучасних умовах [16].

Розглянемо ті форми організації праці, які застосовуються під час проведення практичної підготовки у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Д. Тхоржевський відзначав, що висока якість та успішне проведення лабораторно-практичних занять залежать від методичної підготовки й ініціативи викладача, обладнання лабораторій, кабінетів, майстерень та інших навчально-допоміжних установ; виконання викладачем основних дидактичних вимог правильної організації

проведення лабораторно-практичних занять. На думку вченого, правильною буде така організація лабораторної роботи, коли кожен студент самостійно, від початку до кінця виконує завдання (вправу, дослід, завдання, дослідження та ін.) [16]. Це дає можливість кожному студенту самостійно й свідомо опрацювати навчальне завдання, міцно засвоїти певну інформацію та виробити необхідні пізнавальні і практичні уміння та навички.

Проте, на нашу думку, потребують уточнення форми організації праці студентів на практичних заняттях. Так, першою формою організації праці, коли всі одночасно виконують завдання, може бути фронтальна. У разі, коли всі студенти виконують окремі завдання, які пов'язані між собою та належать до певного розділу навчальної програми, форма організації їхньої праці визначається нами як індивідуально-циклова. У разі, коли студенти об'єднані у бригади та кожен має індивідуальне завдання для виконання у складі бригади, вона є бригадно-індивідуальною формою організації праці.

П. Ярошенко та Л. Ярошенко виділяли два методи проведення лабораторно-практичних занять: фронтальний і комплексний (чи лабораторний практикум) [17]. За фронтальним методом проведення занять вся навчальна група на 6-7 робочих місцях виконує одну й ту ж лабораторну роботу. При використанні цього методу лабораторно-практичні заняття проводять після вивчення певної теми на теоретичних заняттях.

С. Архангельський зазначав, що під час проведення лабораторних робіт, на заняттях використовують такі методи: фронтальний, коли всі студенти виконують однотипні роботи; циклічний, коли у групі одночасно проводяться різні роботи певного циклу в будь-якій послідовності; індивідуальний, коли кожний студент виконує певний вид роботи за спеціальним розкладом [2]. Ми вважаємо, що наведені методи розкривають порядок організації виконання студентами лабораторних робіт у межах однієї дисципліни та не вказують на форми організації праці студентів.

А. Бондар та Л. Ранська вказують на те, що у практиці роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації існують такі методи проведення лабораторних і практичних робіт – фронтальний, метод практикуму й метод проведення робіт циклами. Фронтальні роботи організують тоді, коли вищий навчальний заклад має достатньо обладнаних лабораторій, необхідну кількість приладів, апаратури й установок для одночасного проведення однотипних робіт усіма студентами групи, зазначають автори. Проте цей метод при всіх позитивних моментах його проведення має й недоліки, основний із них – він не забезпечує достатньої самостійності роботи студентів [15]. Про форми організації праці студентів на лабораторних і практичних заняттях учені звернули увагу окремо,

не розглядаючи їх у контексті з методами проведення цих занять.

А. Бондар та Л. Ранська наголошували, що лабораторні та практичні роботи можуть виконуватись студентами індивідуально чи колективно, тобто бригадою з двох-трьох осіб. За даними вчених, найпоширенішою є організація виконання робіт бригадою студентів, хоч бригадна форма має суттєвий недолік. Цей недолік учні бачать у нерівнозначній участі студентів у виконанні поставлених завдань, коли один із студентів бригади бере найактивнішу участь у виконанні завдань, а решта спостерігає чи бере пасивну участь [15].

Аналіз наведених форм організації праці студентів та методи проведення лабораторних і практичних занять, що обумовлюють застосування відповідних форм організації праці, дає підстави зробити висновок: ті види практичних занять, які наводять відомі вчені, а саме лабораторні й практичні роботи, організуються для вивчення тих предметів, що не вимагають складного, часто змінного на кожному занятті обладнання (електротехніка, основи швейного виробництва тощо). Швейне обладнання та верстати з обробки деревини та металу, які вивчають майбутні вчителі трудового навчання, мають характерну специфіку, що обумовлює відповідний вплив на організацію пізнавальної діяльності студентів.

Ураховуючи можливості навчально-матеріальної бази вищого навчального закладу, методи навчання, зміст навчального матеріалу, дидактичну мету заняття та місце його проведення, ми вважаємо за доцільне під час проведення лабораторно-практичних занять застосовувати фронтально-індивідуальну форму організації праці студентів, а у процесі проведення навчальної та виробничої практики – бригадно-індивідуальну форму. Отже, *третьою педагогічною умовою* практичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання є застосування на лабораторно-

практичних заняттях та практиці форм, адекватних навчальним цілям організації праці студентів.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця не може відбуватися стихійно, цей процес вимагає цілеспрямованої та наполегливої праці. Успіх забезпечують вибором відповідних методів навчання як способів упорядкованої роботи викладача й організації навчально-пізнавальної діяльності студентів з виконання дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння навчальним матеріалом.

Для забезпечення ефективного формування у студентів професійної компетентності необхідно реалізувати систему підготовки та підвищення педагогічної майстерності викладачів.

Схематично сферу й спрямованість регулювальної діяльності викладача у процесі роботи над формуванням професійної компетентності можна зобразити схематично (рис. 1).

Як видно зі схеми, роль викладача у процесі засвоєння студентами навчального матеріалу професійної спрямованості є регулювальною. Основними об'єктами її є: студент як суб'єкт навчального процесу, навчальна діяльність майбутніх фахівців, зміст навчального матеріалу.

Відзначимо також важливість чотирьох найголовніших аспектів регулювальної діяльності викладача у роботі з формування професійної компетентності:

- а. організація навчального процесу;
- б. добір змісту навчання (специфічність розвитку понятійного апарату);
- в. створення психологічного клімату;
- г. навчально-технічне забезпечення.

З огляду на це, *четвертою педагогічною умовою* професійної підготовки вчителів трудового навчання виділяємо сформованість професійної компетентності викладача.

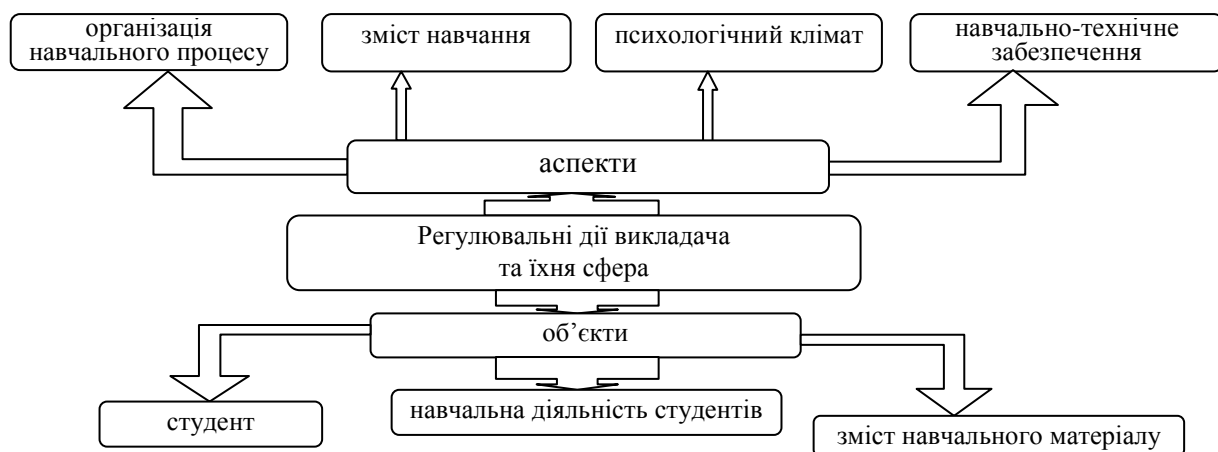


Рис 1. Сфера і спрямованість регулювальної дії викладача з формування професійної компетентності

Висновки. Отже, враховуючи доробки науковців, власний педагогічний досвід, результати опитування викладачів щодо обставин формування професійної компетентності, ми виділили такі педагогічні умови: організація оволодіння майбутніми вчителями трудового навчання необхідними пізнавальними вміннями та навичками; організація безперервного контролю знань як засобу залучення студентів до систематичної навчальної діяльності; застосування на лабораторно-практичних заняттях та практиці адекватних навчальним цілям форм організації праці студентів; сформованість професійної компетентності викладача.

Перспективи подальшої розробки окресленої проблеми. Реалізація означених педагогічних умов у практичній підготовці майбутніх учителів трудового навчання дасть можливість підвищити ефективність оволодіння студентами знаннями, вміннями й навичками, а також сприятиме формуванню професійної компетентності педагога.

Список джерел:

1. Андреев, В.І. Формування особистості фахівця / В.І. Андреев // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. – 1994. – С. 57-84.
2. Архангельский, С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Высш. шк., 1974. – 384 с.
3. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект) [Текст] / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
4. Бех, І.Д. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах / І.Д. Бех // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 3-4. – С. 157.
5. Бондар, А.Д. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі / А.Д. Бондар, Л.А. Ранська. – К.: Вища шк., 1977. – 80 с.
6. Вергасов, В.М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе [Текст] / В.М. Вергасов. – К.: Вища шк., 1985. – 176 с.
7. Державна національна програма „Освіта: Україна ХХІ століття”. – К.: Радуга, 1994. – 61 с.
8. Державні стандарти напряму «Педагогічна освіта: спеціальності 5.010103 – Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання». – К., 2002 р.
9. Дунець, Л. Формування професійних інтересів у майбутнього фахівця / Л. Дунець, О. Дунець // Рідна школа. – 2001. – № 1. – С. 8.
10. Дьомін, А.І., Моцак, В.З. Навчально-практичні роботи вучнівській виробничій бригаді [Текст] / А.І. Дьомін, В.З. Моцак. – К.: Рад. Школа, 1976. – 103 с.
11. Коберник, О. Дидактичні основи сучасного уроку трудового навчання / О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 2. – С. 3-7.
12. Корець, М. Професійна спрямованість фундаментальних навчальних дисциплін у фаховій підготовці вчителів технології / М. Корець // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 12-15.
13. Олексенко, В. Ефективні шляхи вдосконалення змісту і форм підготовки спеціалістів ВНЗ / В. Олексенко // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часопис. – 2004. – № 2. – С. 66-70.
14. Павлютенков, Є.М. Орієнтуватися на життєву компетентність людини / Є.М. Павлютенков // Школа життєтворчості особистості: наук.-метод. зб. – К.: ІСДО, 1995. – 480 с.
15. Проблемы развития познавательной активности студентов [Текст] / [под ред. Р.А. Низомова]. – Казань, 1980. – 176 с.
16. Тхоржевський, Д.О. Дидактика трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К.: Радянська школа, 1972. – 224 с.
17. Ярошенко, П.Н., Ярошенко, Л.О. Лабораторно-практичні заняття з сільськогосподарських машин [Текст] / П.Н. Ярошенко, Л.О. Ярошенко. – [2-е вид. доп. і перероб.] – К.: Урожай, 1968. – 260 с.

ТКАЧЕНКО К.О.,

аспірант кафедри соціальної педагогіки, дошкільної і початкової освіти
Черкаського національного університету ім.Богдана Хмельницького

УДК 371.1:372.3

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються основні аспекти формування комунікативних компетенцій учителів початкових класів, висвітлені основні напрямки формування професійної компетентності майбутніх фахівців, описан термін «комунікативна компетенція», розглянуті його походження і структура.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, професійна компетентність.

В статье рассматриваются основные аспекты формирования коммуникативных компетенций учителей начальных классов, освещены основные направления формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, описан термин «коммуникативная компетенция», рассмотрены его происхождение и структура.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность.

The article deals with the problem of forming of communicative skills of primary school teachers, highlights the formation of professional competence of future specialists, described the term "communicative competence", considered its origin and structure.

Key words: competence, communicative competence, professional competence.