

**Міністерство освіти і науки України
Уманський державний педагогічний університет імені
Павла Тичини**

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

Колективна монографія

Умань Видавець «Сочінський
М. М.» 2017

*Рекомендовано до друку Вченою радою Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини
(протокол № 3 від 31 жовтня 2017 р.)*

Рецензенти:

Курок В. П. – доктор педагогічних наук, професор,
Глухівський національний педагогічний університет імені
Олександра Довженка.

Торубара О. М. – доктор педагогічних наук, професор,
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г.
Шевченка.

Курач М. С. – доктор педагогічних наук, доцент,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Т. Г.
Шевченка.

Авторський колектив: Гедзик Андрій Миколайович (2.1., 3.2., 3.3., 3.4.), Коберник
Олександр Миколайович (2.1., 2.2.), Ткачук Євгеніслав Іванович (1.4.), Ящук Сергій
Миколайович (1.1., 1.2., 1.3., 4.1., 4.2.), Дубова Наталя Вячеславівна (8.1., 8.2.), Захаревич
Микола Анатолійович (7.1., 7.2., 7.3.), Ковальчук Юрій Васильович (5.1., 5.2., 5.3.), Кравченко
Леся Василівна (6.1.), Нагайчук Ольга Валеріївна (6.2.), Харитонова Валентина Василівна
(8.1., 8.2.).

**Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів ^{К63}технологій : колективна
моногр. / авт. кол.: А. М. Гедзик, О. М. Коберник, С. І. Ткачук, С. М. Ящук [та ін.]. – Умань :
Видавець «Сочінський М. М.», 2017. – 180 с.**

ISBN 978-966-304-237-4

Монографія присвячена актуальним проблемам професійної підготовки майбутніх
учителів трудового навчання та технологій. Вона складається з восьми розділів, у яких
представлено теоретико-концептуальні засади, практико-технологічні аспекти
впровадження інноваційних ідей та досвід організації освітнього процесу на різних
рівнях університетської підготовки.

Монографія розрахована на магістрантів, здобувачів, аспірантів, докторантів,
викладачів педагогічних університетів, науковців.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ» В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ.....	9
1.1. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього педагога освітньої галузі «Технології» в умовах переходу на дворівневу систему вищої освіти	9
1.2. Компетентності в структурі особистості педагога технологічної освіти.	22
1.3. Структурний аналіз професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога освітньої галузі «Технології»	35
1.4. Професійно-педагогічна компетентність як складова фахової підготовки майбутніх учителів технологій	47
Література.	54
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	57
2.1. Методична компетентність у системі професійної діяльності майбутнього вчителя технологій	57
2.2. Формування у студентів методичного досвіду проведення уроків технологій в умовах реалізації компетентнісного підходу.	65
Література.	79
РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.....	80
3.1. Графічна підготовка в структурі компетентностей майбутнього вчителя технологій	80

3.2. Визначення основних концептуальних положень професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.	85
3.3. Класифікація сучасних графічних засобів для професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій.	94
3.4. Формування готовності майбутніх учителів технологій до графічної діяльності.	104
Література.	111
РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.	112
4.1. Проектна технологія та її місце в професійній підготовці майбутнього фахівця технологічної освіти.	112
4.2. Проектно-технологічна компетенція в структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій.	123
Література.	133
РОЗДІЛ 5. ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.	136
5.1. Модель формування економічної компетенції у майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.	136
5.2. Педагогічні умови формування економічної компетенції у майбутніх учителів технологій.	145
5.3. Методика формування економічної компетенції у майбутніх учителів технологій у процесі фахової підготовки.	158
Література.	179

РОЗДІЛ 6. БЕЗПЕКОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ВИЩОЇ ШКОЛИ .	183
6.1. Формування здоров'язберігаючої компетентності у майбутніх учителів технологій.	183
6.2. Практичні аспекти формування компетентностей з БЖД та ОП у процесі професійної підготовки вчителів освітньої галузі «Технології»	191
Література.	203
РОЗДІЛ 7. ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ.	206
7.1. Теоретичні основи формування інформаційної компетентності в процесі професійної підготовки вчителів технологій.	206
7.2. Інформаційна компетентність майбутнього вчителя технологій як педагогічна проблема.	215
7.3. Підходи та методи формування інформаційної компетентності майбутніх учителів технологій	228
Література.	236
РОЗДІЛ 8. ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ	238
8.1. Формування дизайнерської компетентності як складової предметної підготовки майбутніх учителів технологій.	238
8.2. Теоретико-методичні аспекти формування у студентів предметної компетентності з технології обробки тканини і волокнистих матеріалів.	259
Література.	277

ПЕРЕДМОВА

Сучасні соціально-економічні умови, особливості розвитку держави, що характеризується переходом суспільства до нової техніки й технологій, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії й інформації в інтересах людини ставлять нові освітні й виховні завдання, виконання яких має забезпечувати формування компетентної у професійному й культурному відношенні особистості, здатної жити в технологічному суспільстві, бути конкурентоздатною в європейському та світовому просторах.

Оновлення змісту освіти, орієнтація на новий тип педагогічного світогляду, що відповідає соціокультурним викликам епохи, пріоритетність формування в учнівській молоді ключових компетенцій в інтелектуальній, громадянсько-правовій, комунікаційній, інформаційній сферах – ці та інші ризики кінця XX - початку XXI століття, безумовно, мають позначатися на професійних і особистісних якостях вчителя сучасної загальноосвітньої школи.

Сучасна педагогічна освіта поступово переорієнтовується з когнітивно зорієнтованої моделі підготовки фахівців на особистісно зорієнтовану, побудовану на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, співпраці, партнерства всіх учасників освітньо-виховного процесу. Про це свідчать положення національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, нової редакції закону України «Про вищу освіту» (2014 р.), у яких передбачається її докорінна перебудова, що забезпечить урахування безперервних змін у розвитку сучасного суспільства, буде гнучкою до створення освітнього простору, сприятливого для формування соціокультурної особистості та компетентності фахівця.

За таких умов, сьогодні перед системою вищої освіти стоїть завдання максимального розкриття творчого потенціалу майбутнього фахівця, його саморозвиток, формування його компетентності. Цілеспрямоване формування компетентності особистості передбачає реалізацію в освітньому середовищі компетентнісного підходу.

Сьогодні у вітчизняній педагогіці компетентнісний підхід є предметом вивчення багатьох дослідників: С. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), К. Корсак

(цивілізаційна компетентність), І. Ящук (життєва компетентність особистості), В. Ковальчук (соціальна компетентність), А. Михайличенко, В. Аніщенко (професійна підготовка на основі стандарту компетентності), О. Тімець (фахова компетентність) та інші.

Теоретичні й методичні засади підготовки вчителів школи першого ступеня докладно висвітлено в працях Н. Бібік, В. Бондаря, М. Вашуленка, Т. Гарачук, П. Гусака, В. Желанової, Л. Коваль, Я. Кодлюк, Г. Коберник, О. Комар, О. Кучерявого, С. Литвиненко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Д. Пащенко, Р. Пріми, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін.

У цільовій комплексній програмі "Вчитель" зазначається, що завдяки діяльності педагога має реалізуватися державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку, збереженні і примноженні культурної спадщини й формуванні людини майбутнього. Це завдання може бути виконане тільки щоденною, сумлінною, чесною працею багатьох педагогів, які підтверджують слова Я. Коменського, що справа вчителя, скромна ззовні, є однією з величезних справ історії. Нині, коли загальноосвітня школа переорієнтовується на вимоги ринкової побудови всіх сфер соціального життя держави, найперше змінилася роль вчителя як центральної фігури в організації навчально-виховного процесу. Є підстави говорити про тенденцію до розшарування вчителів середніх шкіл за рівнем майстерності. З'являється так званий елітний вчитель. Його характерні риси – професіоналізм, впевненість в собі, оптимістичне сприймання світу, заповзятість, творчість. За аналогією з економічними чуттями, такому вчителю притаманне чуття сучасності у педагогічній реальності. Такий учитель поєднує в собі вузьку спеціалізацію з широким світобаченням. Він готовий завжди оволодівати новими формами, методами, технологіями навчання і виховання, що дає йому впевненість у завтрашньому дні. Такий вчитель утверджує оптимістичний підхід до дійсності, є стійким у стресових ситуаціях, соціалізується в умовах кризи, залишається для учня важливим суб'єктом його соціалізації.

Аналіз стану професійної діяльності вчителів трудового навчання та технологій, підготовки студентів на факультетах технологічної освіти педагогічних університетів дали змогу виявити низку невідповідностей, зокрема між:

- суспільними потребами у якісній професійній підготовці майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах, конкурентоспроможних на ринку праці, та сучасним станом професійної підготовки фахівців технологічної освіти, недостатнім рівнем сформованості у них професійно-педагогічної компетентності;
- зрослими вимогами до рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів технологічної освіти та недостатньою розробленістю навчально-методичного забезпечення їх підготовки;
- утвердженням компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців та традиційною системою професійної підготовки вчителів технологічної освіти, що обумовлює недостатній рівень сформованості у них професійно-педагогічної компетентності;
- необхідністю наукового обґрунтування педагогічної системи професійної підготовки студентів технологічної освіти та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад її проектування, відсутністю науково обґрунтованих дидактичних і методичних основ організації процесу підготовки цих фахівців в умовах безперервної освіти.

Зазначені суперечності підтверджують: професійна підготовка майбутніх учителів технологій в педагогічних університетах на сучасному етапі розвитку вищої школи недостатньою мірою відповідає соціальному замовленню суспільства і держави.

Як наслідок виникає необхідність у вивченні структури професійної компетентності вчителя технологій, її структурних компонентів, виявлення умов, що сприяють формуванню складових професійної компетентності, визначення рівнів сформованості професійних знань, умінь і навичок, і виділення на їх основі системоутворюючих компонентів змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя технологій в контексті становлення особистісноорієнтованої парадигми освіти.

Розділ 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ» В УМОВАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ

1.1. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутнього педагога освітньої галузі «Технології» в умовах переходу на дворівневу систему вищої освіти

Зростаючі потреби сучасного суспільства у висококваліфікованих фахівцях, здатних адаптуватися до умов ринку праці, що швидко змінюються; приєднання України до Болонського процесу сприяли модернізації вітчизняної системи вищої освіти. Головними напрямками модернізації є перехід на дворівневу систему підготовки фахівців на засадах компетентнісного підходу та унеможливлення в навчальний процес інноваційних освітніх технологій.

Поняття «компетентнісний підхід» стало поширеним порівняно недавно у зв'язку з дискусіями про проблеми і шляхи модернізації середньої та вищої освіти. Звернення до цих понять пов'язане з прагненням визначити необхідні зміни в освіті.

На думку дослідників, компетентнісний підхід зародився у США, і однією з перших публікацій, яка «відкрила» цю проблематику, була стаття D. Mc. Clelland «Гестувати компетентність, а не інтелект». Однак в Америці, а у Великобританії концепція компетентнісноорієнтованої освіти з 1986 року була взята за основу національної системи кваліфікаційних стандартів і отримала офіційну підтримку уряду.

На думку Г. Зимньої, в історії розвитку компетентнісного підходу в освіті було три етапи:

-I етап (1960 – 1970 рр.) характеризує введення у науковий апарат категорії «компетенція», створення передумов розмежування понять «компетенція» та «компетентність». З цього часу в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання мовам починається дослідження різних видів мовної комунікації та введення поняття «комунікативна компетентність».

-II етап (1970 – 1990 рр.) характеризується використанням понять компетентність / компетенція в теорії і практиці навчання нерідної

мови, а також у сфері управління та менеджменту. В цей час було розроблено зміст поняття «соціальні компетенції / компетентності».

Дж. Равен у праці «Компетентність у сучасному суспільстві» (Лондон, 1984 р.) дає розгорнуте тлумачення компетентності, а саме: компетентність – це явище, яке складається з безлічі компонентів, багато з яких не залежні один від одного; одні компоненти належать до когнітивної сфери, інші до емоційної, ці компоненти здатні замінювати один одного як складові ефективної поведінки. Дослідник запропонував 37 компетентностей.

-III етап (1990 – 2001pp.) відзначається становленням компетентнісного підходу та активним використанням понять «компетентність» та «компетенція» в освіті [5, с.88].

Трансформація змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу, насамперед, визначається іншими принципами його відбору і структурування, спрямованими на кінцевий результат освітнього процесу – набуття майбутнім фахівцем компетентностей.

Основними ідеями компетентнісного підходу В. Краєвський, А. Хуторський вважають такі:

-компетентність є ключовим, своєрідним «вузловим» поняттям, оскільки воно, по-перше, об'єднує в собі інтелектуальний і діяльнісний складники освіти; по-друге, в понятті «компетентність» закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»); по-третє, ключова компетентність є інтегративною за природою, тому що вона містить однорідні або близькі знання і уміння, які належать до широких сфер культури та діяльності (комунікативної, інформаційної, ділової тощо);

Цей підхід не є новим, оскільки орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу потрібно спиратися на міжнародний досвід, ураховуючи необхідність адаптуватись до традицій і потреб України;

-не треба протиставляти компетентність знанням або вмінням і навичкам. Поняття «компетентність» ширше, ніж поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі (хоча, зрозуміло, не йдеться про просту адитивну суму «знання – уміння – навички», це поняття іншого значеннєвого ряду);

- поняття «компетентність» включає не тільки когнітивний і операційно-технологічний складники, а й мотиваційний, етичний, соціальний та поведінковий. Воно містить результати навчання (знання й уміння), систему ціннісних орієнтацій, звичок тощо; компетентності формуються в процесі навчання, і не лише в середній та вищій школах, а й під впливом родини, друзів, роботи, політики, релігії, культури та ін. У зв'язку з цим, реалізація компетентнісного підходу залежить від загальної освітньо-культурної ситуації, в якій живе й розвивається майбутній педагог. Стосовно кожної компетентності можна виділяти різні рівні її оволодіння (наприклад, мінімальний, достатній, високий).

Дещо спрощеним є трактування В. Химинець поняття «компетентнісний підхід», оскільки розуміє його як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості. Компетентнісний підхід скерований на формування набору компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими мають оволодіти учні під час навчання в школі. Науковець наголошує на тому, що традиційна система освіти акцентувала основні зусилля на набутті знань, умінь і навичок, що догматично абсолютизувало знання і формувало знаннєвий підхід до навчання. Основна увага при цьому фокусувалася на самих знаннях, а те, для чого вони потрібні, залишалася поза увагою.

Компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок в площину формування й розвитку в учнів та студентів здатності практично діяти і творчо використовувати набуті знання і досвід у різних ситуаціях. Це вимагає від викладача змістити акценти у своїй навчально-виховній діяльності з інформаційної на організаційноуправлінську площину. У першому випадку він відіграє роль «ретранслятора знань», а в другому – організатора освітньої діяльності. Змінюється й модель поведінки студента – від пасивного засвоєння знань до дослідницько-активної, самостійної та самоосвітньої діяльності. Процес учіння наповнюється розвивальною функцією, яка стає інтегрованою характеристикою навчання.

Компетентнісний підхід у вищій освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки

торкається майбутнього фахівця й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання ним певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для «всіх» майбутніх фахівців навчального процесу, на суб'єктивні надбання окремого студента, які можна оцінити.

Згідно з компетентнісним підходом метою організації навчально-виховного процесу вищої школи є створення умов для формування у студентів досвіду самостійного та творчого вирішення пізнавальних, комунікативних, організаційних та інших проблем, які становлять зміст освіти. Зміст освіти при цьому – це система компетентностей, що є сукупністю взаємопов'язаних смислових орієнтацій, умінь і знань для ефективного вирішення професійних завдань.

Трансформація змісту освіти, інші принципи його відбору і структурування, застосування нових методів і методик активізації навчального процесу, спрямованих на набуття випускником ВНЗ компетентностей, відкривають шлях до нової якості освітнього процесу і дозволяють підготувати фахівця, який відповідає сучасним вимогам ринку праці не лише України, а й всього світу.

Понятійний апарат, який характеризує сенс компетентнісного підходу в освіті, ще не сформульований. Проте можна виділити деякі істотні риси цього підходу. Компетентнісний підхід – це сукупність загальних принципів визначення цілей освіти, відбору змісту освіти, організації освітнього процесу й оцінки освітніх результатів. Суть зводиться до таких тверджень:

- сутність освіти полягає у розвитку в школярів або студентів здатності самостійно розв'язувати проблеми в різних сферах і видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є власний досвід;

- змістом освіти є дидактичний адаптований соціальний досвід у вирішенні пізнавальних, світоглядних, етичних, політичних та інших проблем;

- сутність організації освітнього процесу полягає у створенні умов для формування у школярів або студентів досвіду самостійного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, етичних та інших проблем, що складають зміст освіти;

- оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів освіченості, яких досягають школярі або студенти на певному етапі навчання.

Багато ідей компетентнісного підходу з'явилися в результаті вивчення ситуації на сучасному ринку праці та визначення його вимог до майбутнього працівника.

При реалізації компетентнісного підходу виникають теоретичні та методологічні питання, основним з яких є питання різниці компетентнісного підходу та традиційного ЗУНівського.

В історії науки представлено багато підходів, які можна класифікувати за різними ознаками, зокрема: за науковими дисциплінами: філософський, психологічний, педагогічний, антропологічний, міждисциплінарний тощо; за об'єктом: діяльнісний, культурологічний, особистісний тощо; за організацією розгляду (аналізу): системний, комплексний, структурний тощо.

Компетентнісний підхід є системним, міждисциплінарним. Він характеризується особистісним і діяльнісним аспектами, тобто має практичну, прагматичну та гуманістичну спрямованість. Практичну спрямованість компетентнісного підходу визначили матеріали Симпозіуму Ради Європи, у яких підкреслено, що в результаті навчання випускник повинен знати не тільки «що», але і «як» робити. У прагматичному сенсі компетентнісний підхід не може бути протиставленим ЗУНівському, оскільки він підкреслює значення досвіду, вміння практично реалізувати знання, але не ототожнюється з ним, оскільки фіксує та встановлює залежність знань і умінь, акцентуючи на практичній стороні питання.

У позиції компетентнісного підходу особистість фахівця розглядається в її внутрішній цілісності, де професійне і особистісне «я» тісно пов'язані системою цінностей. Фахівцем є людина, орієнтована на виконання конструктивних соціально-етичних функцій у суспільстві, як професіонал, що володіє своєрідними можливостями та здібностями. Тому неможливо розглядати професійну компетентність фахівця поза його індивідуальністю, оскільки майбутній фахівець у процесі навчання засвоює необхідні знання, вміння й навички в особистісному контексті, а оволодіння професійною майстерністю можливе тільки на індивідуально-творчому рівні. Будь-які професійні знання, перш ніж втілюватися в діяльності,

наповнюються ціннісними сенсами, стають внутрішнім переконанням фахівця, частиною його власних оцінних і понятійних категорій, поведінкових стереотипів. Професійно значущі індивідуальні якості є новоутворенням, у якому зовнішні характеристики і вимоги діяльності перетворюються на індивідуальну неповторність фахівця.

Для підготовки педагогів, які володіють високою професійною компетентністю, необхідно враховувати професійні та особистісні якості, якими вони повинні володіти як кваліфіковані фахівці: компетентність; самостійність; відповідальність; мобільність; аналітичне мислення; інформаційна, правова і екологічна культура; підприємницька і творча активність; готовність до постійного оновлення знань тощо.

Перехід освітнього процесу у вищому навчальному закладі на ступеневу систему (бакалаврат – магістратура) спонукає до впровадження заходів по забезпеченню якості підготовки фахівців. Сучасний педагог є одним із основних носіїв якості освіти, а розвиток творчого потенціалу його особистості – ключова умова забезпечення готовності до роботи в умовах змін.

Нові принципи організації навчального процесу на основі компетентнісного підходу забезпечать безперервну багаторівневу підготовку висококваліфікованих фахівців нової формації. Адже в рамках реалізації ідей Болонського процесу було розроблено відповідні загальноєвропейські якісні стандарти, які визначають вимоги до результатів та якості підготовки фахівців на рівнях бакалавра, магістра, доктора. Так звані Дублінські дескриптори, розроблені міжнародною групою експертів з вищої освіти «Спільна ініціатива з якості», в яких зазначені описи основних загальних компетентностей майбутніх фахівців після одержання певного освітнього рівня [15, с.139]: знання і розуміння; здатність до застосування знань і розуміння; здатність до формулювання суджень та прийняття рішень; здатність до передачі знань та розуміння; здатність до продовження навчання.

Аналіз цього документа дозволяє визначити, що магістерський ступінь освіти, як ступінь підготовки вчителя вищої категорії, передбачає такі загальні компетентності фахівців:

-у галузі знань і розуміння – демонструвати знання і розуміння, сформовані на бакалаврському рівні підготовки і поглиблені в плані

знаннєвої компоненти, що дозволяє реалізацію оригінальних підходів при розробці та застосуванні ідей, зокрема, дослідницького характеру;

-у галузі здатності до застосування знань і розуміння – використовувати власні знання, розуміння й здатність вирішувати дослідницькі, управлінські та інші проблеми в нових і незнайомих ситуаціях в рамках більш широких (міждисциплінарних) галузей, пов'язаних з їх основним профілем;

-у галузі здатності до формулювання суджень і прийняття рішень – здатні інтегрувати знання і справлятися зі складними питаннями управлінського, наукового, дослідницького та іншого характеру, а також приймати рішення на основі неповної або обмеженої інформації, що передбачає врахування соціальної та моральної відповідальності, пов'язаної із реалізацією цих знань і рішень;

-у галузі здатності до передачі знань і розуміння – на підставі набутих знань можуть формулювати свою думку та висловлювати свої судження, обґрунтовувати їх у фахових і мефахових колах чітко, логічно і послідовно;

-у галузі здатності до продовження навчання – володіють належними вміннями, що дозволяють їм продовжувати навчання переважно самостійно і автономно.

Освіта магістерського рівня підготовки передбачає наявність таких здатностей: демонструвати глибокі сучасні знання в спеціалізованій галузі / предметній сфері; знати новітні теорії, їх інтерпретації, методи і способи дослідження; критично оцінювати та інтерпретувати новітні досягнення теорії і практики; володіти методами проведення самостійних досліджень та інтерпретації їх результати; робити власний оригінальний внесок у розвиток цієї дисципліни (через проведення науково-дослідної роботи); демонструвати оригінальність і творчість у процесі діяльності в конкретній галузі.

Визначальні особливості професійної підготовки майбутнього вчителя «Трудового навчання та технології» передбачають: у галузі знань і розуміння – набуті знання і розуміння є основою, яка дозволяє застосовувати оригінальні підходи для розробки та використання ідей, зокрема, у реалізації дослідницьких проектів; у галузі здатності до застосування знань і розуміння – набуті здатності дозволяють вирішувати проблеми в нових і незнайомих ситуаціях у рамках більш широких (міждисциплінарних) контекстів; у галузі здатності до

формулювання суджень і прийняття рішень – набуті здатності передбачають інтегрування знань для вирішення складних питань, формулювання суджень і прийняття рішень на основі неповної або обмеженої інформації; у галузі здатності до передачі знань і розумінь – висловлювати та обґрунтовувати власні судження на підставі використаних для їх формулювання знань у колі фахівців (у формі доповіді) і нефахівців (у формі стислої інформації); у галузі здатності до продовження навчання – набуті здатності дозволяють продовжувати навчання переважно самостійно й автономно [15, с.140].

Наведені вище загальноєвропейські вимоги до підготовки педагогів дозволяють зробити висновок про те, що фахівці мають бути висококваліфікованими професіоналами, які володіють глибокими предметними знаннями, здатні застосовувати дослідницькі пошукові методи при виконанні своєї професійної діяльності, зокрема в нових невизначених умовах, науково обґрунтовувати свої рішення, самостійно здобувати та узагальнювати інформацію.

Отже, перед сучасною вищою освітою поставлена мета підготувати педагога, який має вирішувати завдання формування інтелектуального потенціалу нації.

Саме тому в процесі професійної підготовки майбутнього педагога головна увага приділяється реалізації таких принципів Болонської декларації, як: забезпечення високої якості навчально-наукового процесу, доступності й прозорості освітніх послуг; орієнтація на міжнародні кваліфікаційні вимоги для підвищення мобільності студентів; запровадження системи визнання академічних досягнень студентів – системи залікових одиниць (ECTS).

Регістрація робить вищу освіту більш привабливою і конкурентною в світі, а також дозволяє кожній країні розробляти і реалізовувати свої імпортно-експортні стратегії в боротьбі за розум, імідж, ресурси.

Аналіз запровадження ступеневої підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України дозволяє виділити загальні підходи у реалізації магістерських програм, зокрема: орієнтацію магістерських програм на бакалаврський рівень підготовки; варіативність, гнучкість і мобільність магістерської освіти, врахування сучасних соціально-економічних тенденцій та регіональних потреб; науково-практичне

педагогічне спрямування та індивідуальні підходи в організації навчального процесу.

Основні види діяльності студента під час магістерської підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі – дослідницька й науково-педагогічна, які вимагають відповідного змістового наповнення освітніх програм, форм і методів організації навчального процесу, зокрема:

- знання сучасних парадигм у предметній галузі науки та сучасних орієнтирів розвитку освіти;

- засвоєння форм, методів та прийомів проведення наукових досліджень за результатами практичної діяльності;

- вміння використовувати експериментальні та теоретичні методи дослідження у професійній діяльності;

- вміння адаптувати сучасні досягнення науки і високотехнологічних технологій до освітнього процесу тощо.

Реалізація названих вимог процесу професійної підготовки педагога має забезпечуватися через вивчення базових дисциплін, які дозволили б усунути недоліки сучасної підготовки майбутнього педагога, серед них – методологія науки, філософія освіти, андрагогіка, педевтологія (наука про вчителя і його професійний розвиток), інформаційні та комунікаційні технології в науці й освіті, сучасні проблеми професійної освіти, інноваційні технології в науці й освіті та інші.

Організація навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі для професійної підготовки майбутнього вчителя освітньої галузі «Технології», яка буде побудована на принципах Болонської декларації зокрема на засадах компетентнісного підходу, дозволить: гармонійно врахувати потреби роботодавців та самих випускників; використовувати систему залікових одиниць як інструмент, що відображає значущість знань, умінь, навичок та особистісних якостей майбутнього фахівця; забезпечити можливість формування освітніх траєкторій у ході підготовки за власними уподобаннями майбутнього фахівця; передбачити одержання кваліфікаційних характеристик у прозорій та сумісній площині із закордонними аналогами тощо.

Отже, основними засадами реалізації педагогічної освіти мають бути:

-відмова від претензії на формування єдиного світогляду (вироблення світогляду – це справа особистісних зусиль кожної людини);

-зосередженість на рівності різних форм досвіду (інтелектуально-пізнавального, релігійно-містичного, морального, естетичного, практично-технічного, технологічного тощо);

-відмова від односторонньої орієнтації на трансляцію конкретних знань та вмінь на користь формування універсальних здібностей, які дозволяють людині самостійно формувати себе, організувати (раціоналізувати) необхідну інформацію в межах індивідуально вмотивованої програми життєвого розвитку;

-орієнтація на культурно-національний плюралізм, відтак, на полікультурність, міжкультурний синтез та діалог культур;

-подолання в педагогіці псевдонаукової позиції абсолютного суб'єкта, коли педагог, на основі того, що він нібито володіє істиною, вважає себе уповноваженим приймати рішення за студента та нав'язувати йому свою позицію;

-засвоєння педагогами нової освітньої парадигми, в якій педагог займає інноваційну позицію;

-орієнтація на формування особливого способу світоглядного мислення – системно-ситуаційного, у зв'язку з відмовою від побудови універсально-істинної картини світу та ціннісним переживанням повсякденного буття та діяльності;

-зміщення акценту змісту освіти із сфери науки у сферу культури, коли остання є не просто ілюстрацією певних сторін буття, а власне цим буттям, яке визначає індивідуальні моделі життя та діяльності;

-розширення ролі науки у процесі навчання, з одного боку, як однієї з форм буття культури, а з іншого – як поліраціональної дисципліни, яка ґрунтується на класичній, некласичній та посткласичній раціональності;

-розгляд культури як полісистемного утворення, що акумулює в собі різноголосся епох, народів, світоглядів, кожний із яких має свою унікальну цінність для сучасної цивілізації [13, с.56].

Комплексне застосування засад компетентнісного підходу забезпечить під час проектування програм підготовки майбутнього педагога, їх змістового наповнення, створення відповідних умов для організації навчального процесу та забезпечення

висококваліфікованим науково-педагогічним персоналом, сучасними науково-практичними лабораторіями, доступом до сучасної техніки і технологій, до джерел наукової інформації тощо, оскільки рівень підготовки майбутнього педагога у вищому педагогічному навчальному закладі має бути орієнтований на органічне поєднання освітньої підготовки і науково-творчої діяльності, створює передумови професійної підготовки висококваліфікованих педагогів з урахуванням сучасних досягнень науки й техніки.

Реалізація освітньої програми підготовки педагога технологічної освіти передбачає виконання вимог до професійної та особистісної підготовки дипломованого фахівця. Необхідна модель, заснована на аналізі соціальної, виробничої, педагогічної та іншої діяльності фахівця з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки і суспільства в цілому, що дозволяє виділити систему якостей особистості, які забезпечують її самообмеження, самоудосконалення та самонавчання для виконання завдань, що викликають у процесі життя. Поняття моделі фахівця є містким та багатограничним. Щоб її отримати, необхідно здійснювати опис взаємопов'язаних чинників.

У роботі Н. Маліванова [8] проведений моніторинг варіантів моделей, що дозволяють виділити найбільш важливі професійноособистісні якості фахівця. На думку Н. Тализіної [16], модель повинна враховувати три чинники:

1. Особливості суспільно-політичного ладу держави, обумовлені вимогами існування суспільства та способу життя людей: фахівець повинен мати високі моральні якості, здатність працювати в різних громадських організаціях, орієнтуватися в політичному житті країни, володіти загальною культурою особистості.

2. Ступінь науково-технічного прогресу, що включає такі показники, як знання та вміння, необхідні для реалізації не тільки конкретних сфер діяльності фахівця, але й міждисциплінарного характеру його праці: глибокий науковий світогляд, здатність самостійно вчитися та набувати нові знання, схильності до колективної діяльності, вміння спілкуватися та управляти людьми.

3. Завдання, які повинні вирішувати фахівці конкретного профілю відповідно до вимог державного освітнього стандарту вищої освіти.

У роботах Б. Гершунського та А. Кирсанова [2] в основу розробленої моделі закладено прогностичний підхід, що враховує вимоги, які реалізуються в процесі навчання фахівця: прогноз розвитку галузі; основні тенденції розвитку об'єктів, засобів та змісту праці фахівця; перспективні вимоги до знань та умінь у процесі професійної підготовки.

Прогностичний підхід, використовуючи спеціальні методики (моніторинг розвитку вищої освіти та виробництва, трудової діяльності та можливості навчального процесу; експертні оцінки провідних фахівців; аналіз можливостей використання сучасних інформаційних технологій), дозволяє вирішити одну з основних проблем у підготовці дипломованого фахівця. Вона полягає в неузгодженості вимог шкільної освіти до рівня професійної підготовки педагога та п'ятирічним терміном навчання, упродовж якого змінюються вимоги до змісту підготовки фахівця через те, що у багатьох сферах виробництва змінюються об'єкти та засоби праці, види ефективної діяльності.

Тривалий час підготовка педагогів технологічної освіти базувалася на педагогічно-технологічному підході, але зараз важливістю набуває особистісний потенціал індивіда. Н. Маніановим [8] представлена чотирьохкомпонентна структура особистості:

1. Спрямованість, що характеризується системою компонентів професійних потреб та мотивів: потреби (інтереси, схильності, ідеали); ціннісні орієнтації (сенса праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальне положення); професійна позиція (ставлення до професії, обіктування, готовність до професійного розвитку); соціально-професійний статус.

2. Професійна компетентність: соціально-правова (знання та вміння в галузі, взаємодії з суспільними інститутами та людьми); спеціальна (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні завдання та оцінювати результати праці); персональна (здатність до постійного професійного зростання та підвищення кваліфікації); аутокомпетентність (адекватне уявлення про свої соціальнопрофесійні характеристики); екстремальна професійна компетентність (здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися).

Показниками оцінки компетентності фахівця є:

- професійні знання, що включають дані педагогічних наук (факти, ідеї, поняття, сучасний стан та різні погляди на проблему), ерудиція, вільний виклад матеріалу тощо;

- рівень комунікативної культури, що враховує вміння виражати думки письмово та усно; вміння зацікавити та пояснити матеріал, вести суперечку, дискусію; аргументовано висловлювати свою думку, конкретно відповідати на питання; розуміти та вислуховувати співбесідника;

- прагнення до професійного зростання, що визначається наявністю усвідомлення, необхідності та значущості професійного зростання; володіння методами вирішення професійних завдань; вміння досягати поставлених цілей;

- критерій «здібність до рефлексії», що включає вміння оцінити себе, виділяючи позитивні та негативні сторони в особистісно-професійній сфері; вміння реально враховувати свої можливості та ресурси.

3. Найважливішими складовими діяльності людини є психологічні якості особистості, що визначають продуктивність, якість, результативність та інші види діяльності. Найбільш значущими професійними якостями є: образна, рухова та інші види спостережливості; технічне мислення; просторова уява; уважність тощо.

4. Важливими для людини є професійні значущі психофізіологічні властивості: моторна та рухова координація, окомір, реактивність, енергійність тощо.

Для кожної професії існують відносно стійкі комбінації професійних характеристик: абстрактне теоретичне мислення; здатність до планування складних технологічних процесів; креативність; прогностичні здібності; здатність до ухвалення самостійних рішень; комунікативні здібності; здатність до співпраці; працездатність тощо.

Науковці пропонують різні підходи до проектування моделі фахівця, але в більшості з них на першому місці – професійна діяльність та врахування соціально-економічних умов розвитку суспільства. Модель фахівця включає такі параметри: вимоги до фахівця, зумовлені його професійною діяльністю та характером вирішуваних завдань; необхідні знання та вміння; специфічні соціальні

та психологічні якості, що забезпечують ефективність професійної діяльності.

Оскільки професійна підготовка педагога технологічної освіти відповідно до дворівневої системи вищої освіти здійснюється на базі бакалаврської, магістр підготовлений до всіх видів та узагальнених завдань професійної діяльності, до яких готовий бакалавр. Ступінь магістерської підготовки необхідний для здійснення випускником навчально-виховної, науково-дослідницької та організаційноуправлінської діяльності в умовах загальноосвітніх та вищих навчальних закладах.

Наведений перелік видів і узагальнених завдань діяльності засвідчує, що педагог, який здобув кваліфікацію освітнім ступенем «магістр», здобуває освіту вищої якості (рівня), яка надає йому порівняно з бакалавром додаткові можливості в галузі професійної діяльності, зокрема здійснювати педагогічну діяльність у старших класах загальноосвітніх навчальних закладів, вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації за фахом та право вступати до аспірантури. Тобто вищий рівень підготовки дає йому можливість займатися науковими дослідженнями в галузі освіти, розробками і відкриттями в сфері техніки та технологій.

Для забезпечення можливості адаптації до динамічної сфери техніки і технологій випускник повинен володіти широким світоглядом, техніко-технологічною освіченістю, що виходить за рамки загальної освіченості, під час засвоєння знань у галузі педагогіки та психології, методики викладання, інформаційних технологій, матеріалознавства, електротехніки, метрології, стандартизації та управління якістю тощо. Фундаментальні знання, що визначають техніко-технологічну освіченість, повинні формуватися в результаті засвоєння здобувачем основ наук під час вивчення природничонаукових дисциплін.

Отже, результатом професійної підготовки педагога освітньої галузі «Технології» є формування його професійно-педагогічної компетентності.

1.2. Компетентності в структурі особистості педагога технологічної освіти

Освіта ХХІ століття – це освіта для людини. Завданням сучасної школи є виховання компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання й беручи на себе відповідальність за свою діяльність. Натомість сучасна школа недостатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, бути компетентним у своїй діяльності тощо. Зміст освіти не відповідає потребам суспільства на ринку праці, не спрямований на набуття необхідних ключових компетентностей. Водночас зазначимо, що впровадження компетентнісного підходу в практику освітньої системи створює серйозні труднощі, залишається проблемою надзвичайно важливою і водночас неоднозначною з огляду на те, що:

– компетентність має бути кінцевим результатом навчання, і це зумовлює необхідність цілеспрямованої діяльності для її формування; недостатньо розроблено критерії оцінювання сформованості компетентності; додаткові труднощі створює розуміння вчителями

– глибини сутності цього поняття.

Традиційно цілі освіти визначались набором знань, умінь, навичок, якими повинен оволодіти випускник. Оскільки інформація втрачає вагу, якщо не має прикладного характеру, то немає потреби перевантажувати пам'ять певним знаннями, а лише зростає потреба вміти користуватися ними. Суспільству потрібні випускники, готові включитися в подальшу життєву діяльність, здатні практично вирішувати життєві та професійні проблеми.

Загалом відомих понять «знання», «уміння», «навички», «педагогічні технології», «особистісно орієнтоване навчання» тощо останнім часом долучилися ще дві наукові дефініції – «компетенція» і «компетентність», на сутності і змісту яких зупинимося більш докладно.

Звичайно, самі поняття «компетентність» та «компетенція» не є новими. Аналіз відповідної літератури свідчить, що значна частина науковців досліджувала цю проблему. Зокрема питанням структури й особливостей професійних компетенцій у галузі освіти займалися Н. Бібік, А. Маркова, І. Родигіна, А. Хуторський та ін.

У більшості зарубіжних досліджень останніх 5-7 років

(Cl. Beelische, M. Linard, B. Rey, L. Turkal, M. Joras та інші) поняття «компетенція» трактується не як набір здібностей, знань та вмінь, а як здатність або готовність мобілізувати всі ресурси (організовані в систему знання та вміння, навички, здібності і психологічні якості), необхідні для виконання завдання на високому рівні, адекватні конкретній ситуації, відповідно до цілей і умов перебігу процесу.

Практично укладачі всіх словників розмежовують категорії «компетентність» і «компетенція». Причому, визначення «компетентності» в різних словниках схожі, дублюють один одного, тоді як для «компетенції» немає єдиного тлумачення. «Компетенція» трактується як «сукупність повноважень якого-небудь органу або посадової особи, встановлена законом, статутом цього органу або іншими положеннями», «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «галузь питань, в яких хтось добре обізнаний». Або як «коло питань, явищ, в яких ця особистість володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом», «особистісні можливості якої-небудь особи, її кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або самому виконувати завдання наявності певних знань, навичок».

Багато в чому відмінність чіткої різниці між близькими поняттями пов'язана з трактуваннями англійського терміна «competence», який можна тлумачити як «компетенція» і як «компетентність».

Ми погоджуємося з А. Сурициним, який проводить чітку межу між цими поняттями. Під компетентністю він розуміє здатність особистості до здійснення якої-небудь діяльності, яких-небудь дій, а під компетенцією – зміст компетентності, тобто ті знання, уміння, досвід, які мають бути засвоєні для формування здатності та готовності виконувати відповідну діяльність. Отже, компетентність можна вважати інтеграційною якістю особистості, а компетенцію – результатом освіти – системою знань, умінь і досвіду, що засвоєна студентами для формування здатності й готовності виконувати відповідну діяльність.

«Компетенція», на наш погляд, позначає сферу багажу знань, умінь та навичок людини, тоді як «компетентність» представляє їх інтеріорізовану, (привласнену в особистий досвід) сукупність, систему, якийсь знаннєвий «комплекс» людини. Звідси «компетентна» в своїй справі людина (від лат. competent – відповідний, здатний)

означає «обізнаний, такий, що є визнаним знавцем з певного питання, авторитетний, повноправний, такий, що володіє повноваженнями, здатний».

На підставі дефініційного аналізу тлумачень за словниками подаємо узагальнене визначення поняття «компетенція» (від лат. *competentia* – здібний, «*competens (competentis)*» – здатний, досвідчений у певній галузі).

У Державному стандарті «компетенція» – це суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини.

Нерідко поняття «компетенція» використовується у двох взаємопов'язаних значеннях: дидактичні – визначальні, найбільш важливі знаннєво-навичкові результати освітнього процесу та психологічні характеристики особистості, на формування яких спрямований освітній процес. Вдале та широке розуміння компетенцій обґрунтоване в проекті Tuning. «Компетенції є поєднанням характеристик, що відносяться до знання та їх застосування, до позицій, навичок та відповідальності, які описують рівень або ступінь, до яких особистість здатна ці компетенції реалізувати». Як зазначає англійський експерт Адамса, «компетенції є комбінацією характеристик знань та їх застосування, навичок, обов'язків і позицій, що використовуються для опису рівня або ступеня їх застосування. Компетенції можуть демонструватися та оцінюватися» [1].

На думку В. Краєвського та А. Хуторського, уведення поняття «освітня компетенція» в нормативний і практичний складники освіти дозволяє розв'язати проблему, типову для навчальних закладів, коли учні можуть добре оволодіти необхідними теоретичними знаннями, але наражаються на значні труднощі в діяльності, що вимагає застосування цих знань для розв'язання конкретних завдань або проблемних ситуацій [7].

Важливою для нас є думка Т. Десятова, який наголошує, що кожна компетенція має власне поле, яке може бути вузьким або ширшим і мати свої межі. Одночасно можна розширити сферу перенесення компетенції, якщо людина розуміє сутність самої сукупності споріднених ситуацій, у яких можливе використання цієї компетенції. Розуміння онтологічної подібності ситуацій досягається за рахунок розуміння змісту кожної з них і визначення сфери «дії» компетенції. Т.

Десятов зазначає, компетенції розвиваються у двох площинах, які є взаємодоповнюючими і не суперечать одна одній, а саме: контекстуальна зумовленість формування компетенції належить до спеціалізованих компетенцій. Базові ж компетенції, включаючи і наскрізні, мобільні, можуть набуватися в будь-яких ситуаціях формального і неформального навчання.

Отже, спільним для всіх спроб дати визначення компетенції є розуміння її як здатності (або готовності) індивіда вирішувати різноманітні проблеми, котра виявляється в сукупності знань, умінь та навичок, необхідних для розв'язання певного завдання. Відповідно, статус знань, умінь та навичок (явно або неявно) трансформується із кінцевих у розряд проміжних цілей освіти, а цілі освіти переходить у засіб їх здобуття.

Ми вважаємо, що компетенція – соціально визначений освітній рівень знань, умінь, навичок, ставлень індивіда, що є необхідною умовою його ефективного функціонування у сферах людської діяльності.

Мова компетенцій використовується в освітніх програмах як мова опису академічних і професійних профілів. У проекті Tuning зазначається, що «засоби мови компетенцій дозволяють також описати загальні опорні точки для різних предметних галузей» [7]. Поняття «компетенції» включає знання та розуміння (теоретичне знання в академічній галузі, здатність з ним розуміти), знання як дію (практичне і оперативне застосування знань у конкретній ситуації), знання як життя (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття та життя в соціальному контакті).

Отже, термін «компетенція», як і термін «кваліфікація», служить для позначення інтегрованих якостей майбутнього випускника, тобто характеризує результат процесу освіти.

Німецький дослідник Дж. Еспенбек розглядає компетенцію як «диспозицію самоорганізації», акцентуючи увагу на формуванні «внутрішніх», особистісних якостей випускника. На його думку, здатність, готовність та знання перебувають у компетенції, пов'язаній із цінностями, які реалізуються за допомогою вольових імпульсів. Дж. Еспенбека вважає, що сьогодні людина функціонує в постійно змінному просторі, а компетенції є важливим персональним ресурсом. Фахівці відзначають, що на відміну від професії, компетенція відповідає вимогам «плаваючих професійних меж», динаміки

професій, їх глобалізації, руйнування професійних замкнутостей, хоча й не виключає вимог високого професіоналізму в конкретних галузях.

Нинішній етап вивчення компетенцій фахівця – це етап диференціації, аналізу (виявлення важливих для суспільства компетенцій та їх груп). У майбутньому етап аналізу, диференціації компетенцій, мабуть, неминуче повинен змінитися етапом їх синтезу, інтеграції.

У літературі виділяють предметно-спеціалізовані та загальні компетенції. Предметно-спеціалізовані компетенції належать до предметних галузей, які забезпечують своєрідність конкретних освітніх програм при дотриманні єдиного важливого принципу: результат освіти – формування компетентного вихованця в певній сфері діяльності. Загальні компетенції пов'язані з широким спектром особистісних якостей, необхідних для реалізації предметних компетенцій, тобто характеризують особистісні якості. Як наголошується в проекті Tuning, перелік загальних компетенцій складає 30 найменувань, які поділяються на три основні групи: інструментальні, міжособистісні та системні компетенції.

Кожна з цих груп компетенцій може бути диференційована на конкретні компетенції, які визначають уміння, які набувають в процесі навчання, здібності та навички.

I. Зимня виділяє 16 основних компетенцій, об'єднаних у 3 групи. Одна з них – компетенції, що відносяться до діяльності людини:

- компетенції пізнавальної діяльності: постановка та вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх усвідомлення та вирішення; продуктивне та репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби та способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

- компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна письменність; володіння інтернет-технологіями [3].

На нашу думку, для кожної з груп компетенцій необхідно визначити ті, які найповніше характеризують важливі сторони здібностей майбутнього педагога. При цьому формулювання

узагальнених компетенцій мають бути достатньо конкретними, щоб забезпечити можливість об'єктивного визначення рівня відповідності педагогів їх вимогам.

Як вже наголошувалося, у сфері освіти поняття «компетенція», окрім професійних категорій, включає також психологічні характеристики особистості. У зв'язку з цим, відповідь на поставлене питання необхідно, на наш погляд, шукати у сфері професійної діяльності майбутнього педагога.

«Компетенції – це деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і стосунків, які потім виявляються в компетентностях людини як актуальних діяльностей і проявах», – підкреслює І. Зимня [3]. Іншими словами, компетенція може сприйматися як деякий образ, програма, сценарій, правило, а компетентність – як актуалізація, актуальна реалізація цієї програми особистістю, але яка неминуче включає такі особистісні якості, як рівень домагань, спрямованість емоцій, волюву регуляцію, ціннісно-сміслові стосунки тощо. У такому трактуванні поняття «компетентність» набагато ширше за змістом, ніж поняття «компетенція».

Під компетентністю розуміється інтеграційна якість особистості, яка необхідна для виконання діяльності в певних галузях (компетенціях). У змістовому відношенні «...компетентність – це якість людини, що здобула освіту певного рівня, яка виражається в готовності (здатності) до посиленої (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості».

У спеціальній літературі поняття «компетентність» має широкий спектр значень. У деяких роботах компетентність співвідноситься з високим рівнем оволодіння знаннями, що дозволяють людині розмірковувати про щось, висловлювати авторитетну думку, бути авторитетним експертом. Вона визначається як психічний стан, що забезпечує самостійну та відповідальну активність, як поєднання психічних якостей, що дозволяють вміло виконувати певні професійні дії, як здатність до високопродуктивної праці, досконале знання своєї справи тощо.

Сутність та зміст компетентності розглядаються в руслі різних галузей знань: у системній методології, соціології, психології (психології управління, педагогічній психології), акмеології. У зміст

цього поняття багато авторів включають соціальні, індивідуально-автобіографічні, культурологічні та інші характеристики. Аналізуючи психолого-педагогічну, методичну та спеціальну літературу, ми виявили чималу кількість видів компетентності: педагогічну, психологічну, концептуальну, управлінську, соціокультурну, лінгвістичну, методичну, комунікативну, рефлексію, психологопедагогічну, технологічну тощо. Перелік засвідчує, що класифікація видів компетентності відбувається за різноприродними підставами, що спричинює виникнення труднощів її розпізнавання. У словниках поняття «компетентність» (лат. *competentia*, від *competere* – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу) трактується як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «обізнаність, правомірність», «авторитетність, повноправність».

Словник іноземних слів розкриває поняття «компетентний» як такий, що володіє компетенцією – колом повноважень певної галузі, особи або колом справ: *competent* (франц.) – компетентний, правомірний; *competens* (лат.) – відповідний, здатний. Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній.

Компетентність володіє досить чіткими «зовнішніми» межами. Їх можна окреслити, спираючись на ці завдання, які є посильними для вирішення, або на набір «робочих ситуацій», тобто компетенцій. Компетентність виявляється в особистісно орієнтованій діяльності. У ній яскраво виражені мотиваційно-ціннісний та емоційно-вольовий компоненти. За визначенням І. Зимньої, «компетентність – це побудована на знаннях інтелектуально та особистісно зумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини» [3].

У понятті «компетентність» відображена практична спрямованість освітнього процесу. Компетентність формується та виявляється в практичній діяльності, передбачає ефективну діяльність, та підвищує ефективність вирішення якої-небудь задачі або виконання якої-небудь дії. Вона вбирає в себе знання, уміння, навички та певний рівень розвитку різних особистісних якостей (комунікативність, толерантність, духовність тощо), які разом забезпечують високі

результати. Високий підсумковий результат – невід’ємна характеристика компетентності.

До поняття «компетентність» Н. Розов додає перспективний характер, пов’язуючи його з асиміляцією нових відкриттів у змісті та з розробками, що торкаються людського пізнання й практики. Компетентність поєднує три аспекти:

-смысловий, до якого входять адекватність осмислення ситуації в загальнокультурному контексті, тобто в контексті наявних культурних зразків розуміння, відношення, оцінки;

-проблемно-практичний, в якому забезпечується адекватність розпізнавання ситуації, адекватна постановка і ефективне виконання цілей, завдань, норм у цьому середовищі;

-комунікативний, в якому фокусується увага на адекватному спілкуванні в різних ситуаціях культурного контексту.

Людина має загальнокультурну компетентність, якщо вона компетентна (у трьох вказаних вище аспектах) в ситуаціях, що виходять за межі її професійної сфери. У професійній компетентності головна роль відводиться проблемно-практичному аспекту, а в загальнокультурній – смысловому та комунікативному. В цілому, важливі всі три аспекти, оскільки гуманітарна (зокрема професійна) освіта спрямована на підготовку загальнокультурної і компетентної в багатьох галузях особистості.

Співзвучна поняттю «компетентність», визначеному Н. Розовим, концепція В. Серікова про особистісно орієнтовану освіту [14]. Сутністю освіти дослідник вважає проектування таких ситуацій особистісного розвитку, в яких стало б можливим вільне життя людини, використання власних сил, захоплення, знань, умінь, навичок людини в смислотворчій діяльності, яка сприяє отриманню нею професійної компетентності.

При цьому зміст є стратегічною лінією руху освітнього процесу і несе в собі життєві цінності та суперечності, що вимагають особистісного осмислення, задіяння особистісних функцій: мотиваційну, критичну, смислотворчу, орієнтуючу, творчоперетворювальну, самореалізуючу тощо.

Отже, основні характеристики компетентності:

багатофункціональність; універсальність; багатомірність; об'ємність; надпредметність; багатомірність; інтелектуальна насиченість; дієвість; соціальність тощо.

У процесі дослідження та на основі аналізу літератури з проблеми нами виділені сутнісні ознаки компетентності, обумовлені постійними змінами, що відбуваються у світі, та визначають вимоги до «успішного фахівця»:

1. Компетентність має діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями та знаннями в конкретних галузях.

2. Компетентність виявляється в умінні здійснювати вибір залежно від адекватної оцінки себе в конкретній ситуації.

Отже, на думку дослідників, компетентність – це специфічна здатність індивіда, яка дає змогу ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя, через використання знань, досвіду та цінностей. В основі поняття «компетентність» лежить ідея виховання компетентної людини, який не лише має необхідні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але й уміння діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за певну діяльність.

Об'єднаємо найбільш прийнятні трактування компетентності. Поперше, у визначенні цього терміна маються на увазі нормативні вимоги до ділової сторони професії людини, по-друге, це поняття означає сукупність характеристик людини, необхідних для успішного виконання роботи, індивідуальна характеристика ступеня відповідності працівника вимогам професії. По-третє, компетентність розуміється як нормативний набір психічних якостей, необхідних для усвідомлення готовності до праці. У цьому випадку компетентність стає внутрішньою характеристикою особистості людини.

Отже, під компетентністю треба розуміти таку характеристику кваліфікації, в якій представлені знання, необхідні для здійснення професійної діяльності. У самому трактуванні компетентності фахівця відображено його здатність застосовувати наукові та практичні знання до предмета професійної діяльності.

«Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення та здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, навички, особистісні якості тощо) для

посиленої продуктивної діяльності в професійній та соціальній сферах, усвідомлення її соціальної значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення».

У вітчизняних дослідженнях педагогічну компетентність сьогодні визначено як:

-єдність теоретичної та практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності;

-певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; володіння здатністю та умінням виконувати певні трудові функції;

-професійна підготовленість та здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності то.

Досліджуючи педагогічну компетентність, одні вчені віддають перевагу загальним і спеціальним знанням педагога, інші – засвоєнню професійних умінь, треті – доповнюють необхідні знання й уміння певними якостями особистості педагога. Проте треба визнати, що компетентність є однією із сторін, основою професіоналізму діяльності педагога. Саме в діяльності відбувається особистіснопрофесійний розвиток педагога, критерієм якого, а також мірою досконалості в педагогічній діяльності є його рівень сформованості компетентності.

Проблема формування професійно значущих компетенцій і компетентностей педагога є частиною загальної проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Спираючись на методологію системного аналізу, дослідники справедливо розглядають професійно-педагогічну підготовку та формування значущих компетентностей педагога як цілісний педагогічний процес.

Сластьонін на основі матеріалів багаторічних спостережень, аналізу й узагальнення досвіду роботи педагогічних вищих навчальних закладів розкриває наукове уявлення про суть та творчий характер педагогічної діяльності, про основні напрями професійного становлення особистості педагога, про шляхи його самовиховання й самоосвіти.

Проблемі професійної компетентності присвячені праці українських (Н. Бібік, В. Луговий, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пометун та інші) та російських (В. Байденко, І. Зимня, Г. Ібрагімов, В. Краєвський, В. Сластьонін, Ю. Татур, А. Хуторський, С. Шишов) науковців. На думку науковців, компетентний педагог – це такий

фахівець, який володіє ґрунтовними знаннями з будь-якого предмета шкільного курсу навчання.

Професійна компетентність є одним із основних компонентів професійного становлення майбутнього педагога. Сутність цього поняття по-різному визначають та характеризують дослідники. Найбільш вдалим є визначення змісту професійної компетентності педагога як інтегративного особистісного утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду індивіда, що зумовлюють готовність педагога до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень його самореалізації. Як відомо, професійна компетентність педагога не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних, технологічних та інших проблем, пов'язаних із системою освіти.

Так, О. Долматов професійною компетентністю вважає особливу організацію знань та вмінь, що дозволяє ефективно діяти в професійній галузі за будь-яких обставин. Основними характеристиками компетентності він називає такі: обсяг знань, що відповідає умовам достатності для продуктивної професійної діяльності; системність організації та структуризації знань, усвідомлення реальних зв'язків між елементами; фундаментальність знань, що визначає значення загальних принципів, ідей, методологічність, прагматизм; рефлексивність знань, а С. Бондаренко вважає, що компетентний учитель організує педагогічну діяльність так, щоб вона була спрямована на отримання усвідомленого результату.

Існують й інші підходи до трактування професійної компетентності педагога. Виходячи із загального розуміння компетентності та компетентності.

Науковці Ю. Кайнова, Н. Лобанова та інші підкреслюють наявність у професійній компетентності особистісного компонента. Вони визначають професійну компетентність як співвідношення в реальній праці професійних знань та умінь, з одного боку, і професійних позицій, психологічних якостей, з іншого. Компетентність вони розглядають як психічний стан, що дозволяє діяти самостійно та відповідально, як володіння людиною здатністю та умінням виконувати певні трудові функції, тобто, на їхню думку, суть професійної компетентності виражається в ступені зв'язку

об'єктивного еталону професійної діяльності, відображеного в нормативних документах, з суб'єктивними можливостями особистості працівника. Формування професійної компетентності характеризується як процес розвитку індивідуальної своєрідності суб'єкта професійної діяльності, що забезпечує формування індивідуальних способів самоствердження в професійному середовищі.

У роботах з професійної компетентності (Н. Кузьміна, М. Лук'янова, Н. Матяш, О. Шиян) акцентується увага на пріоритетному розвитку діяльнісного компонента в її складі, а досліджуване поняття є «складним, багатовимірним, психологопедагогічним утворенням, спрямованим на виконання практичних дій» «якісною характеристикою ступеня оволодіння педагогом своєю професійною діяльністю» [10], «сукупністю умінь педагога як суб'єкта педагогічної діяльності особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою кращого вирішення педагогічних завдань».

Науковці О. Арцишевська, А. Кабардова та інші розглядають професійну компетентність з психологічної точки зору як характеристику особистості педагога та вводять в її зміст результативний компонент. Розмірковуючи над проблемою розмежування понять «здатність» і «компетенція» (синонімом є для авторів і категорія «компетентність»), вони вводять до поняття «здатність» оцінний критерій: «...енційні можливості й здібності, від яких залежать швидкість, якість та рівень відповідної компетенції». «Здатність» в розумінні психологів не ототожнюється з «компетенцією», а є початком її становлення. Під останньою дослідники мають на увазі «характеристики поведінки, домінуючу форму акційної особистості, сформованість відповідних навиків та вмінь, ступінь оволодіння» [4].

Професійна компетентність – це високий рівень професіоналізму, мірило ділових якостей фахівця. Професіоналізм як комплексне явище виражається не тільки в здатності людини до творчого виконання своїх обов'язків, але і до самореалізації в професійній діяльності, до гармонійного поєднання майстерності з широким світоглядним підходом до аналізу та вирішення проблем.

Розглянувши різні підходи до змістового наповнення поняття «професійна компетентність педагога», ми звертали увагу на поступове уточнення змістової частини цієї категорії.

Питання професійної компетентності фахівця привертають увагу сучасних зарубіжних учених (G. Moskowitz, R. Oxford, R. Scarcella, A. Schelten, E. Stevick, E. Tarone, G. Yule). Як показує аналіз досліджень цієї проблеми у провідних зарубіжних країнах (США, Англія, Німеччина, Франція), у вимогах до сучасного працівника зміщується акцент від формальних чинників його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

Отже, в теорії і практиці педагогічної освіти нагромаджено багатогранний та цікавий досвід професійної підготовки педагога, узагальнений у теоретичних роботах, монографіях, статтях.

Проте сьогоднішній стан освіти й характер самої педагогічної діяльності піддається впливу та впливає на кардинального перегляду якості підготовки педагога, зокрема за рахунок уваги до формування його професійно-педагогічної компетентності, компетенцій.

Професійно-педагогічна компетентність ґрунтується на високій кваліфікації, майстерності, особистості. Вона характеризує особистісні та соціальні можливості фахівця, його здатність вибирати оптимальні та відповідні конкретній ситуації способи діяльності. Професійно-педагогічна компетентність – це достатньо високий рівень професіоналізму, мірило цілових якостей фахівця.

Основна мета вищої педагогічної освіти полягає в тому, щоб сформувати в майбутнього фахівця такі основи професійно-педагогічної компетентності, які будуть достатніми для успішної професійної діяльності педагога як особистості та професіонала.

Незважаючи на увагу до професійної підготовки педагога, лише окремі науковці зверталися до проблеми формування компетентності в майбутнього фахівця. Наукових робіт, у яких досліджують теоретичні основи формування компетентностей у магістрантів конкретної спеціальності, як результат цілісного процесу професійного розвитку, немає. Хоча треба визнати, що сьогодні інтенсивно ведеться дослідження професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога.

Отже, професійно-педагогічна компетентність педагога освітньої галузі «Технології» – складний соціально-педагогічний феномен, що вимагає деталізації й конкретнішого дослідження його структури й змісту.

У дослідженні основоположним стала думка О. Коберника, що компетентність у галузі технологічної освіти є досвідом, освіченістю, ерудованістю індивіда у сфері виробничих технологій, у різних видах предметно-перетворювальної діяльності, його умінням і навичками, підготовленістю, знаннями, ерудицією, здатністю до визначення шляхів і можливостей їх набуття та функціонування за допомогою свідомості й мислення [5].

Відтак, професійно-педагогічну компетентність педагога технологічної освіти розуміємо як інтегральну професійноособистісну характеристику з набором якостей та сукупністю знань, умінь, навичок, ставлень у виробничо-педагогічній сфері, рівень сформованості якої свідчить про готовність фахівця реалізовувати професійні функції, вирішувати фахові завдання відповідно до визначених освітніх стандартів.

1.3. Структурний аналіз професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога освітньої галузі «Технології»

Формування професійно-педагогічної компетентності педагога середнього та вищого навчального закладу є пріоритетним завданням вищої освіти. Поняття «професійно-педагогічна компетентність» визначає причину та характер обізнаності фахівця про певну професійну діяльність, здатність до ефективної реалізації в практичній діяльності своєї кваліфікації та досвіду.

В американській соціальній науці розроблено модель «компетентного працівника», яка все більше поширюється в професійній діяльності. Вона передбачає формування таких індивідуально-психологічних якостей фахівця, як дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку (Д. Же. Мерілл, Д. Дзиг, І. Стевік).

У цій моделі найважливішим компонентом кваліфікації працівника є уміння швидко та безконфліктно адаптуватися до

конкретних умов праці, тому велике місце тут відводиться розробці методів та способів формування професійно компетентного працівника в тій або іншій галузі сучасного виробництва.

Дослідження німецьких науковців, проведені на початку 90-х рр., показали, що найбільш затребуваними й актуальними характеристиками фахівців є самостійність, адаптивність, спеціальні знання, комунікативні уміння, оперативність, пунктуальність, творчі здібності. Ці дослідження стали основою складання каталогів основних компетенцій. А. Шелтен склав такий розширений каталог основних компетенцій:

1. Загальноосвітні знання, вміння і навички широкого профілю:

культура мови, знання іноземних мов, загальна технологічна й економічна освіта.

2. Загальнопрофесійні знання й уміння в галузі вимірювальної техніки, техніко-технологічної діагностики, читання та розробка технічної документації, охорона праці, необхідна для широкого кола діяльності.

3. Когнітивні здібності – здатність до перенесення знань та вмінь із однієї професійної діяльності в іншу, до вирішення проблем, самостійність і критичність мислення.

4. Психомоторні здібності – загальні психомоторні вміння: координація дій, витривалість, швидкість реакцій, ручна вправність, концентрація уваги тощо.

5. Персональні якості: надійність, відповідальність, самостійність, оптимізм, мотивація досягнень, прагнення до якості в роботі.

6. Соціальні здібності: співпраця, готовність до кооперації, комунікативність, толерантність, корпоративність, справедливість.

Формування цих основних компетенцій, за задумом прихильників підходу, повинно допомогти подолати невизначеність ринку праці, скласти довготривалу основу професійної діяльності, максимально враховувати тенденції третьої технологічної революції.

Розробляючи концепцію основних компетенцій в професійній освіті, А. Шелтен виділяє такі їх підгрупи:

1. Базові матеріальні знання і вміння для широкого кола діяльності, до яких належать професійно-практичні знання і навички,

необхідні для широкого кола діяльності: з вимірювальної техніки, охорони праці, обслуговування машин; уміння перетворювати робочі інструкції у вигляді креслень у плани дій, шукати і знаходити дефекти та причини пошкоджень; працювати економічно і на перспективу, уміння читати, застосовувати й розробляти технічну документацію, планувати й управляти виробничим процесом, контролювати та оцінювати результати; загальноосвітні знання і навички широкого профілю: культура мови, знання іноземних мов, загальнотехнічна та економічна освіта.

2. Формальні здібності (когнітивна сфера): здібності до самостійного мислення й учіння, аналізу й синтезу; творчі здібності; здібності до перенесення знань і навичок з одної сфери професійної діяльності в іншій; здібності вирішувати проблеми, давати оцінки, критичне мислення.

3. Формальні здібності (психомоторна сфера), до яких належать координаційні вміння, витривалість, швидкість реакції, ручна вправність, здібність до концентрації уваги, розвиток інтуїції в правильній обробці матеріалів та інструментів.

4. Персональні здібності, які містять такі робочі якості: точність, надійність, прагнення до якості в роботі, сумлінність, почуття відповідальності, розвиток здібностей індивідуального характеру: самостійність, впевненість у роботі, оптимізм, здібності до критики, працездатності.

5. Соціальні здібності – здібності, орієнтовані на колективну поведінку: готовність до співпраці, комунікативні здібності, толерантність, коректність тощо [19].

Тільки ці компетенції відносно стійкі в умовах технічного прогресу, тому можна розглядати як довготривалу основу професійної діяльності. Основні компетенції є свого роду «спорядженням» для нового життя. Компетенції широкого радіуса дії – компетенції матеріального, формального і соціального типів, що з плином часу не старіють у процесі технічного розвитку. Компетенції середнього радіуса дії можуть відстати від життя через десятиліття, а компетенції вузького радіуса старіють вже через декілька років. Чим інтенсивніше передаються компетенції широкого радіуса дії, тим більше здатні працівники в майбутньому в результаті самостійного навчання справитися з вимогами, що висувуються.

На думку А. Шелтена, професійно-педагогічна компетентність містить такі компоненти: спеціальну компетентність, що передбачає наявність спеціальних знань і навичок; методичну компетентність, яку складають уміння самостійно вирішувати поставлені завдання, самостійно оволодівати новими знаннями, навичками; соціальну компетентність, яка охоплює, з одного боку, аспект розвитку позитивного уявлення про свою особистість, з іншого, – здатність спілкування з людьми, вміння поводитися в колективі [19].

Для оволодіння спеціальною компетентністю необхідні, насамперед, матеріальні знання й уміння, методично – потрібні формальні здібності в когнітивній сфері. Соціальну компетентність відображають соціальні та власні здібності.

Погоджуємося з думкою А. Шелтена про те, що неможливо ізольовано одна від іншої оволодіти спеціальною, методичною і соціальною компетентностями. Усі вони перетинаються між собою: «...При визначенні професійної компетентності об'єднуються іноді спеціальна і методична компетентності. Поряд ними стоять соціальна і персональна компетентності. Соціальна компетентність пов'язана з уміннями спілкуватися з іншими людьми, поводитися в колективі при виконанні групових завдань. Особистісна компетентність торкається розвитку позитивного уявлення про свою особистість. Тут можуть бути відображені власні здібності у взаємозв'язку з мотиваційними та емоційними аспектами розвитку особистості» [19].

На думку А. Маркової, професійна компетентність – це сукупність різних сторін трудової діяльності педагога: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування особистості педагога (процесуальні показники в змісті поняття), навченості, вихованості. В середині кожного з блоків вона виділяє об'єктивно необхідні педагогічні знання (відомості з психології та педагогіки про суть праці вчителя, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, про психічний розвиток учнів, їхні вікові особливості); уміння (дії, виконані на достатньо високому рівні); професійні психологічні позиції (стійкі системи стосунків учителя і учнів, колег, ставлення до самого себе, що визначають його поведінку, виражають його самооцінку, рівень професійних домагань, усвідомленням сенсу своєї праці); психологічні особливості (якості) педагога, що торкаються як його пізнавальної сфери (педагогічне мислення, рефлексію, самооцінювання,

спостережливість), так і мотиваційної (мотиви, інтереси особистості) [9].

Однією з перших у спеціальній літературі проблему структури професійної компетентності розглянула А. Маркова, яка виділила такі види професійної компетентності вчителя [9]:

- спеціальна компетентність – здійснення професійної діяльності на високому рівні, здатність проектувати власний подальший професійний розвиток;

- соціальна компетентність – здійснення спільної (колективної) професійної діяльності, володіння прийнятими в цій професії прийомами професійного спілкування, соціальною відповідальністю за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку, засобами

протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатності до індивідуального самозбереження, неухильності до професійного старіння, вміння раціонально організувати свою працю.

Узагальнюючи власні думки А. Маркова визначає професійну компетентність як «психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю та уміннями виконувати певні трудові функції, що виявляються у результатах праці людини» [9]. Поняття «компетентність» вона пов'язує зі становленням особистості та утриманням такого стану, який дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів. Тому, основоположним компонентом компетентності є операційно-діяльнісний, що виражається в уміннях та здібностях особистості.

А. Маркова вважає, що професійно компетентна людина – це та, яка: успішно розв'язує завдання навчання й виховання, готує для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями; задоволена професією; досягає бажаних результатів у розвитку особистості; має й усвідомлює перспективу свого професійного розвитку; відкрита для постійного професійного навчання; збагачує

досвід професії завдяки особистому творчому внеску; соціально активна в суспільстві; віддана педагогічній професії, прагне підтримувати навіть у складних умовах її честь і гідність, професійну етику; готова до якісної та кількісної оцінки своєї праці, уміє сама це робити [9].

Виокремлення в складі професійно-педагогічної компетентності лише діяльнісного компонента (уміння та здібності реалізовувати на практиці), на наш погляд, є вузьким і недостатнім, оскільки в цьому випадку залишається поза увагою система знань психологопедагогічного та предметно-методичного циклу (гностичний компонент).

При структурному аналізі професійно-педагогічної компетентності виділено три основні складові: загальнопрофесійну грамотність (необхідні знання), вміння використовувати набуті знання в процесі діяльності та індивідуально-особистісні якості, без яких неможлива компетентність фахівця. Але, крім вказаних якостей, професійну компетентність формують такі властивості, притаманні людині як унікальному явищу, які сприяють виробленню в професійній діяльності власного неповторного індивідуального стилю.

Удосконалення професійно-педагогічної компетентності триває все свідоме життя вчителя. Основа її закладається під час навчання у вищому навчальному закладі. Прослідкувати внутрішню динаміку професійно-педагогічної компетентності педагога – означає оцінити його професійно-педагогічну компетентність, зробити прогноз професійного зростання.

До поняття «професійна компетентність» фахівця В. Воронцова та І. Кузнецикова [6] відносять такі компоненти: особистісно-гуманну орієнтацію, уміння системно сприймати реальність та системно в ній діяти, вільну орієнтацію в галузі. Названі компоненти професійної компетентності можна доповнити ще такими. По-перше, компетентність виявляється в умінні узгоджувати свою діяльність із напрацьованим на попередньому рівні, в здатності продуктивно використовувати досвід колег, інноваційний досвід, в умінні узагальнити і передати свій досвід іншим. По-друге, в умовах динамічної ситуації необхідною нормативною якістю фахівця стає креативність як спосіб буття в професії. І, нарешті, професійно компетентний фахівець будь-якого рівня здатний до рефлексії, тобто

до способу мислення, що потребує стороннього погляду на навколишню реальність, на власну особистість.

Всі названі складові професійної компетентності тісно переплітаються, утворюючи складну структуру, що формує «ідеальну модель» фахівця, яка визначає його особистісно діяльну характеристику, оскільки компетентність виявляється в ході діяльності та може бути оцінена лише в рамках конкретної професії (посади).

На нашу думку, основним для розвитку проблеми формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього педагога є положення, в якому ключовим поняттям є особистість як цілісне, динамічне утворення. Методологічно важливим є розуміння особистості як такої соціальної істоти, вчинки діяльності якої, детермінуються не тільки тими або іншими зовнішніми обставинами, а й виявляються опосередкованими внутрішніми новоутвореннями: світоглядом, цільовими стратегічними установками, мотиваційною сферою, потребами тощо.

Важливим питанням у підготовці педагога технологічної освіти є визначення системи компетентностей, якими має володіти майбутній фахівець.

Аналіз наукових джерел щодо реалізації компетентнісного підходу засвідчує тенденцію формування певної системи компетентностей на різних рівнях змісту. Зокрема, цю систему складають:

- ключова («надпредметна») компетентність, що є основою в процесі навчання;
- базова (загальнопредметна) компетентність – їх набувають під час вивчення того чи іншого предмета/освітньої галузі;
- спеціально-предметна компетентність, яких набувають при вивченні певного предмета протягом конкретного проміжку часу (рис. 1.1.). Розглянемо їх більш докладно.



Рис. 1.1. Структура професійно-педагогічної компетентності

Поняття «ключові компетентності» у наукову літературу було введено на початку 90-х рр. Міжнародною організацією праці в кваліфікаційні вимоги до фахівців у системі післядипломної освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки управлінських кадрів. В середині 90-х рр. це поняття починає вказувати вимоги до підготовки фахівців у професійній сфері.

Оперуючи матеріалами симпозиуму «Ключові компетентності для Європи», що відбувся в Берліні в 1996 році, С. Шишов визначає компетентність як загальну здатність фахівця мобілізувати в професійній діяльності свої знання, уміння та узагальнені способи виконання дій. Ключові компетентності забезпечують універсальність фахівця та не можуть бути спеціалізованими. Фахівець виявляє свої компетентності тільки в діяльності, в конкретних ситуаціях. Невиявлені компетентності є прихованою можливістю.

Соціально-економічний аналіз розвитку сучасних професійних технологій дозволяє виділити основні чинники, що зумовлюють необхідність впровадження поняття ключових компетентностей у практику підготовки фахівців, серед яких:

- економічна невизначеність, що містить загрозу безробіття та зумовлена необхідністю безперервного підвищення рівня освіти й кваліфікації;

- зміна організаційної структури виробництва: замість ієрархічної вертикальної структури – командна (мережева) організація; широке розповсюдження антропоцентричної системи виробництва;

- децентралізація процесу ухвалення рішень, внаслідок чого все більшого значення набувають здатності працювати самостійно, аналізувати складні ситуації та ухвалювати відповідальні рішення;

- широке впровадження у виробництво, сервіс і побут комп'ютерних технологій, заміна конвеєрно-монтажного виробництва гнучким, керованим комп'ютером;

- наявність багатьох мов і культур, що вимагає ґрунтовної гуманітарної підготовки та володіння двома або трьома іноземними мовами.

На нашу думку, структура професійно-педагогічної компетентності педагога технологічної освіти має багаторівневу блочно-рівневу структуру, яка представлена на рис. 1.2.

На першому рівні відбувається поділ професійно-педагогічної компетентності на три блоки, які формують ключову, загальнопредметну та спеціально-предметну компетентність.

Ключова компетентність утворює певний комплекс знань, умінь та ставлень, що набуваються протягом засвоєння всього змісту освіти; вони не пов'язані з конкретним предметом, до них належать якості, які можна набути під час засвоєння кожного предмета, а тільки декількох або всіх одночасно (тобто використовуючи всі навчальні можливості, пропонувані формальною й неформальною освітою). Ключова компетентність формується зокрема, й через навчання в певній освітній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освіти, тієї пов'язаних із освітніми завданнями та змістом цієї галузі.

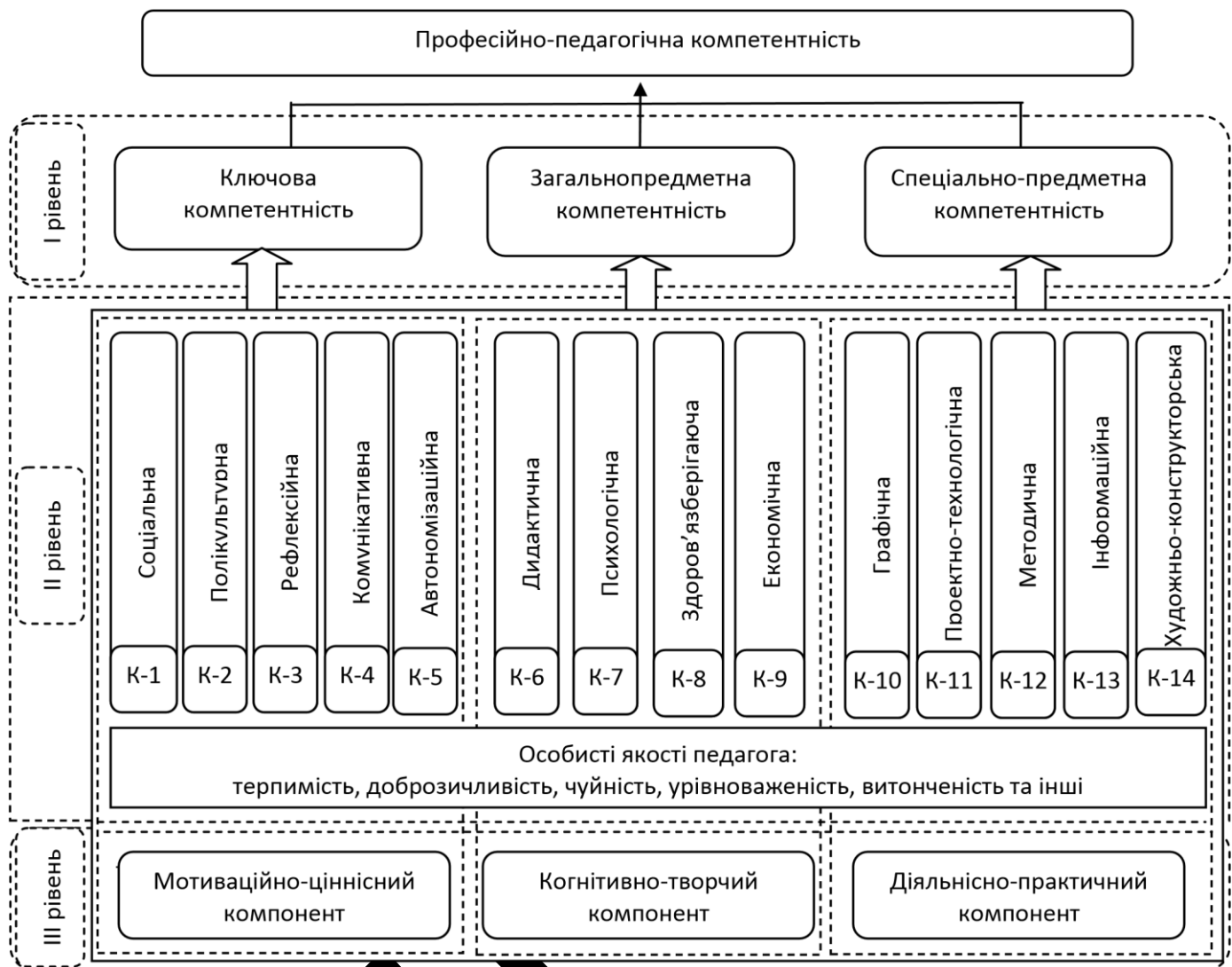


Рис. 1.2. Структура професійно-педагогічної компетентності педагога технологічної освіти

Загальнопредметна компетентність визначається для кожного предмета і формується протягом всього терміну його вивчення; вона вирізняється високим ступенем узагальненості та комплексності.

Спеціально-предметна компетентності визначається для кожного предмета, вона формується упродовж кожного року навчання, ґрунтуючись на загальнопредметній компетентності, і є стадіями, рівнями їх набуття.

На другому рівні представлені складові професійно-педагогічної компетентності – компетентності, що забезпечують її формування:

К-1 – соціальна; К-2 – полікультурна; К-3 – рефлексійна; К-4 – комунікативна; К-5 – автономізаційна; К-6 – дидактична; К-7 – психологічна; К-8 – здоров'язберігаюча; К-9 – продуктивна; К-10 –

графічна; К-11 – проектно-технологічна; К-12 – методична; К-13 – інформаційна; К-14 – художньо-конструкторська компетентності.

1. Соціальна компетентність – наявне загальнонаукове уявлення про норми соціальної поведінки через засоби моделювання ситуацій; володіння здатністю приймати відповідальні рішення, узгоджувати особистісні потреби з потребами колективу і суспільства; якість поведінки, вміння конструювати соціальні стосунки усіх рівнів.

2. Полікультурна компетентність – оволодіння досягненнями культури; розуміння інших людей, їхньої індивідуальності і відмінностей за національними, культурними, релігійними й іншими ознаками; здатність, що ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії.

3. Рефлексивна компетентність – здатність реалізувати результати своєї діяльності та спрямувати свої зусилля на її перетворення, вдосконалення; готовність до самостійного виконання професійних дій, оцінки результатів своєї діяльності; вміння бачити причинно-наслідкові зв'язки між його завданнями, цілями, способами, засобами, умовами, результатами. Педагогу необхідно переходити від оцінки окремих педагогічних умінь до оцінки професіоналізму, результативності.

4. Комунікативна компетентність – знання та вміння особистості, що сприяють успішному й ефективному спілкуванню у навчально-виховному процесі; володіння технологіями усного й писемного спілкування, в тому числі через Internet різними мовами; вміння брати участь у дискусії, аргументувати свою думку, будувати розумні умови слухати інших та ставити запитання; володіння вербальними й невербальними засобами спілкування в галузі техніки та технологій.

5. Автономізаційна компетентність – вміння до саморозвитку, творчості, самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; готовність і потреба навчатися протягом усього життя; володіння засобами зміни особистісних рис, самопрограмування та технологіями розвитку психологічних здібностей.

6. Дидактична компетентність – вміння визначати мету навчального заняття й всього курсу дисципліни; будувати навчальний процес; відбирати зміст і відповідне обладнання для проведення

навчального заняття; викладати навчальний матеріал доступно, чітко, виразно, переконливо; розробляти дидактичний матеріал для навчального заняття; вміння встановлювати і використовувати контакт із оточуючими, самостійно створювати різноманітні тестові дидактичні завдання; враховувати дидактичні принципи, закономірності, способи, форми організації навчального процесу.

7. Психологічна компетентність – майстерність педагога створювати позитивний психологічний клімат на занятті, використовуючи психологічні знання, вміння та навички й закономірності особистісного розвитку людини на різних вікових етапах; уміння використовувати соціально-психологічні механізми операційних засобів професійного спілкування, з допомогою яких педагог здійснює процес спілкування в колективі та які повинні бути співвіднесені з особистісними якостями.

8. Здоров'язберігаюча компетентність – інтегральна, динамічна риса особистості, що є сукупністю ціннісних орієнтацій, здоров'язберігаючих знань, умінь і навичок та проявляється у здатності організувати й регулювати свою здоров'язберігаючу діяльність; адекватно оцінювати власну поведінку й вчинки навколишніх; у певності зберегти та реалізувати здоров'язберігаючі позиції у складних несприятливих умовах професійної діяльності.

9. Економічна компетентність – сукупність здатностей, які обумовлюють успішність функціонування людини як суб'єкта економічних відносин.

10. Графічна компетентність – рівень усвідомленого використання графічних знань, умінь і навичок, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності, вільну орієнтацію в середовищі графічних інформаційних технологій.

11. Проектно-технологічна компетентність – здатність майбутніх учителів технології застосовувати набуті проектно-технологічні знання, вміння та особистий досвід у організації предметноперетворювальної діяльності учнівської молоді для успішного розв'язання проблеми (створення і виготовлення об'єкта праці) в соціально-комунікативній взаємодії з іншими в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

12. Методична компетентність – вміння використовувати ефективно методи й технології, засоби та форми у навчальному процесі (вміння використовувати різноманітні освітні інноваційні технології й засоби навчання, способи організації роботи на занятті; володіння знаннями з методики викладання, вміння визначати кінцеві й проміжні цілі, планувати, проводити й аналізувати заняття, налагоджувати й реалізовувати міжпредметні зв'язки з іншими дисциплінами).

13. Інформаційна компетентність – володіння інформаційнокомунікаційними технологіями та сукупністю знань, умінь і навичок в межах предметів інформаційно-технологічного спрямування (розуміння принципів роботи, можливостей і обмежень технічних пристроїв, призначених для автоматизованого пошуку й обробки інформації, матеріалів або сировини тощо) вміння здійснювати пошук, аналізувати, порівнювати й використовувати різні види інформації з різноманітних джерел у сфері техніки та технологій.

14. Художньо-конструкторська компетентність – інтегральна професійноособистісна якість, що виражається сукупністю взаємопов'язаних ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду у сфері художньо-конструкторської діяльності і дозволяє вчителю ефективно діяти від час розв'язання професійно творчих задач, які виникають у процесі навчання учнів художнього конструювання.

15. Особистісні якості вчителя – терпимість, доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, взаємоповага, людяність та інші.

На третьому рівні виділяємо єдність трьох її компонентів: когнітивно-творчого, мотиваційно-ціннісного, діяльніснопрактичного.

На думку науковців, критеріями когнітивно-творчого компонента виступає система знань, уявлень, поглядів, що відображає особистісно-індивідуальні способи пізнавального ставлення до світу, що вивчається; розуміння значущості педагогічної діяльності тощо; критеріями мотиваційно-ціннісного виступають: мотивація досягнення професійно-педагогічної компетентності, рівня професійної самосвідомості, комунікативності, емоційної гнучкості, вільним оперуванням набутими знаннями та вміннями, перенесенням відомих способів дій в нові, усвідомлення та вихід з нетипових

ситуацій тощо; діяльнісно-практичного – фахові уміння, виявлення активності думки, професійна мобільність, володіння в процесі практичної діяльності педагогічними та інформаційнокомунікаційними технологіями, прийомами педагогічної майстерності тощо.

З структури професійно-педагогічної компетентності педагога технологічної освіти випливає, що між її структурним і компонентним складом існує взаємозв'язок: знання, уміння, навички та способи їх творчого застосування інтегруються з загальнопредметною компетентністю та когнітивно-творчим компонентом; мотивація досягнення професійно-педагогічної компетентності та усвідомлення себе носієм національних цінностей – з ключовою компетентністю та мотиваційно-ціннісним компонентом; професійна зрілість, активність, мобільність у вирішенні різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях, володіння інноваційними технологіями та прийомами педагогічної майстерності – з спеціально-предметною компетентністю та діяльнісно-практичним компонентом.

На кожному з етапів навчання необхідно, застосовуючи системний підхід, здійснювати відповідні зміни в стандартах освіти й навчальних програмах із окремих предметів.

Отже, на нашу думку, професійно-педагогічна компетентність педагога освітньої галузі «Технології» – поняття динамічне, багатогранне й багатоаспектне, зміст змінюється відповідно до соціально-економічних, техніко-технологічних та інших процесів, що відбуваються в суспільстві й освіті. Структура професійнопедагогічної компетентності педагога технологічної освіти у зв'язку зі стрімким розвитком науки й практики періодично видозмінюється та коригується.

Література:

1. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. В. И. Байденко. – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов ; Российский Новый ун-т, 2005. – 379 с.
2. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика / Б. С. Гершунский. – К. : Изд-во КГУ, 1998. – 200 с.

3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Кабардов М. К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенций / М. К. Кабардов, Е. В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 34–49.
5. Коберник О. М. Технологічна освіта в Україні в контексті запровадження компетентнісного підходу / О. Коберник // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матер. V міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький, 2009. – С. 87–92.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: (Бібліотека з освітньої політики) : кол. монографія / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Савченко О. Я. та ін.] ; заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : “К.І.С.”, 2009. – 112 с.
7. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
8. Маливанов Н. Н. Организационно-педагогические основы формирования системы непрерывного образования в техническом вузе / Н. Н. Маливанов. – Казань : Изд-во КазГТУ, 2004. – 155 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : МГФ «Знание», 1996. – 308 с.
10. Матяш Н. В. Самовоспитание профессиональной компетентности будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика” / Матяш Н. В. – Брянск, 1994. – 16 с.
11. Педагогика: учебник / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева [и др.]; под ред. Л. П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 432 с.
12. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 65–69.
13. Романенко М. І. Освіта як об’єкт соціально-філософського аналізу / М. І. Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 1998. – 132 с.
14. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

15. Субіна О. О. Сучасна практика підготовки викладачів у магістратурі / О. Субіна // Вища освіта України. – 2013. – № 3 (дод. 1), тем. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології», т. 2. – С. 138–141.
16. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Вестник высшей школы. – 1986. – № 3. – С. 10–14.
17. Указ президента України № 344/2013 О Национальной стратегии развития образования в Украине на период до 2021 года: [Электрон. ресурс]. – Режим доступа : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>
18. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя [Електронний ресурс] / В. В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступу: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/2332010-08-25-07-10>
19. Шелтен А. Введение в профессиональную педагогику / А. Шелтен. – Екатеринбург : Изд-во Уральского гос. проф. пед. ун-та, 1996. – 287 с.
20. Шишов С. Компетентностный подход в образовании: международный аспект / С. Шишов, В. Кальней // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2004. – № 17–18. – С. 20–21.

Розділ 4

ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

4.1. Проектна технологія та її місце в професійній підготовці майбутнього фахівця технологічної освіти

Модернізація вищої освіти в Україні спрямовується на досягнення рівня кращих світових стандартів, що відображають орієнтацію українського суспільства на новий тип гуманістично-іноваційної освіти, яка передбачає розробку перспективних моделей підготовки кваліфікованих фахівців конкурентоздатних в європейському та світовому просторах, виховання професійно мобільного молодого покоління, здатного здійснювати особистісний духовно-ціннісний вибір.

Сучасні соціально-економічні умови, особливості розвитку держави, що характеризується переносом людства до нової техніки й технологій, зростання обсягу знань про перетворення матеріалів, енергії й інформації в інтересах людства ставлять нові освітні й виховні завдання, виконання яких має забезпечувати формування компетентної у професійному й культурному відношенні особистості, здатної жити в технологічному суспільстві розвитку суспільства.

Професійна підготовка фахівців у вищих педагогічних закладах України займає особливе місце серед пріоритетних завдань сучасної освіти, оскільки вона має спрямовуватися на формування особистості-педагога, що залишається головною дійовою особою, покликаною реалізувати її цінності.

За таких умов актуальність фахової підготовки майбутніх фахівців з галузі знань «Освіта» набуває особливого значення, оскільки вона має бути покликана на формування особистості, яка володіє не тільки системою спеціальних знань та професійних дій, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості при збереженні національних здобутків і пріоритетів, а також здатної до плідної педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Фундаментальні основи оновлення системи вищої освіти, професійної підготовки педагогів у вищій школі, теоретичні та

методичні засади формування професіоналізму, професійної культури, професійної майстерності і власне професійної компетентності педагогів середніх та вищих навчальних закладів розкриваються в працях В. Андрущенко, В. Бондаря, Н. Гузій, О. Дубасенюк, І. Зязюна, І. Ісаєва, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Лугового, В. Майбороди, І. Підласого, Н. Протасової, В. Семиченко, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, В. Тесленка та ін.

Водночас, як свідчить аналіз педагогічної практики, сучасна система методичної підготовки педагога у вищому навчальному закладі побудована в основному на традиційних технологіях навчання, залучення ж студентів до проектної діяльності у процесі навчання здійснюється побіжно й безсистемно. Отже, існує актуальна потреба суспільства у викладачах, що мають різнобічний досвід професійної, у тому числі й проектної.

Як зазначає О. Коберник, зміст професійно-педагогічної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі включає методичну підготовку майбутніх фахівців, сутність якої, згідно із дослідженням, полягає в досягненні єдності педагогічної теорії та практики у процесі вивчення методики навчання технологій та визначається як складне інтегроване утворення структуроване як система засвоєння теоретичних знань, сформовані педагогічні уміння та навички, оволодіння досвідом дослідницької діяльності у професійній сфері, а також формування особистісно-ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості [9].

Методичні дисципліни підготовки фахівців у сфері освіти, як відомо, формують методичну спрямованість і становить основу для його професійної підготовки. Водночас відбувається розширення функцій навчальних дисциплін, що пов'язано з процесами гуманізації та гуманітаризації педагогічної освіти. Методики покликані сприяти: розвитку в студентів діалогічного мислення; формуванню в них системи знань про дитину, яка розвивається як особистість, індивідуальність, суб'єкт життєдіяльності, про соціально-психологічні закономірності її взаємодії з іншими людьми, про сутність, зміст і структуру технологічної підготовки, про системи технологічної освіти, їх становлення, розвиток, перетворення, про себе як суб'єкта освітньої діяльності; оволодінню студентами вмінням будувати культуру - і природовідповідні освітні процеси, способами роботи з учасниками

освітнього процесу будь-якого віку й соціально-психологічного статусу, методами, формами і засобами навчання технологій тощо.

В умовах зміни місця та ролі методичних дисциплін у процесі підготовки майбутнього фахівця технологічної освіти актуалізується пошук нових підходів, форм, методів та технологій їх вивчення, таких, які б посилювали особистісну спрямованість навчання, поглиблювали гуманістичні аспекти, сприяли розвитку критичного мислення, пізнавальної самостійності, рефлексії, становленню адекватної самооцінки студентів, активізували співробітництво, забезпечували особистісне зростання майбутнього фахівця.

На основі аналізу наукових праць з проблеми дослідження виявлено, що проектна технологія має певні педагогічні можливості під час вивчення методичних та фахових дисциплін, оскільки забезпечує студентам «вільний вибір дій» та виявлення ініціативи (Д. Жак), дає можливість задіяти у проектній діяльності «і розум, і серця, і руки» (І. Флітнер) та створює умови для взаєморозуміння в педагогічній підсистемі «викладач-студент» через урахування вікового і освітнього рівня тих, хто навчається (Дж. Айріс).

У психологічному значенні поняття проектування останнім часом набуло значної актуальності і нового змісту у зв'язку з розробкою проблеми проектування освітніх систем (Є. Ісаєв, В. Ляудис, В. Слободчиков, Н. Тализіна, Якиманська). У цій галузі також акцентується перетворювальна функція проектування стосовно наявного рівня знань. Н. Тализіна вказує, що «проекти виступають у ролі допоміжних і трансформують, вони спрямовані на те, щоб змінити існуючий стан справ. З змістом проектування виступає як перетворення вже існуючих об'єктів у нову форму» [20]. Н. Тализіна представляє позицію, відповідно до якої проектування є рушійним механізмом справді розвиваючого утворення: «предметом проектування є створення умов (засобів, механізмів) кроку розвитку системи утворення в цілому, переходу з одного стану в інший» [20].

У педагогічному значенні проектування також займає визначне місце. Дидакти, педагоги звернулися до цього методу, щоб вирішити свої дидактичні задачі. В основу методу проектів покладена ідея, що складає суть поняття «проект», тобто те, що можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності.

Зарубіжні педагоги вважають, що метод проектів полягає у стимулюванні інтересу дітей до навчання через організацію їхньої

самостійної діяльності, постановку перед ними цілей і проблем, розв'язання яких веде до появи нових знань та вмінь.

У продуктивному навчанні метод проектів використовувався для розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності, побудови індивідуальних освітніх шляхів учнів.

Метод проектів (з грецького – «дослідження») – система навчання, за якої учні набувають знань в процесі планування та виконання завдань-проектів, які поступово ускладнюються.

Очевидно, що перед нами не метод у звичайному, вузькому розумінні цього слова, як спосіб взаємозв'язаної діяльності вчителя і учнів. У свій час американський професор В. Кіндратрик, зазначав, що метод проектів – це сукупність, синтез різних методів навчання.

У наш час метод проектів стає інтегрованим компонентом розробленої й структурованої проектно-технологічної системи трудового навчання. Але суть його залишається незмінною – поєднання академічних знань із прагматичними. Метод проектів спрямований на самостійну діяльність тих, хто навчається. В освітній галузі «Технологія» метод проектів – це комплексний процес, який формує в школярів загальнонавчальні вміння, основи технологічної грамоти, культуру праці, спрямований на оволодіння ними способами перетворення матеріалів, енергії, інформації, технологіями їх обробки. Самостійна творча робота виконується учнями або групою учнів під керівництвом (при допомозі) вчителя-майстра виробничого навчання).

Метод проектів дозволить активно розвивати в молоді основні види мислення, творчі здібності, прагнення самому створити, усвідомити себе творцем під час роботи з «неслухняними інструментами», «розб'яченими конструкціями», «технологічними системами» та ін. В учнів повинні виробитись і закріпитись звичка до аналізу споживчих, економічних, екологічних і технологічних ситуацій, здатність оцінювати їх, виходячи з реальних потреб, матеріальних можливостей і умінь вибирати найбільш технологічний, економічний спосіб виготовлення об'єкта проектної діяльності, який відповідав би вимогам дизайну.

Якщо ж говорити про метод проектів як педагогічну технологію, то ця технологія включає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своїм змістом. Сутність проектної технології – у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів

(змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних і організаційних вимог навчального проектування. В свою чергу, навчальне проектування передбачає системне й послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, які потребують від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів розв'язання проектів й оформлення письмовим звітом його практичного результату, їх неодмінний публічний захист і аналіз підсумків впровадження.

Кожен проект є одиничним (а значить і неповторним) та цілісним, він забезпечує організацію проектно-технологічної діяльності. В межах освітньої галузі «Технології» навчальний проект розуміють як завершальний цикл проектно-технологічної діяльності спрямованої на вмотивоване одержання очікуваного результату у визначеній часовій послідовності, продуктом якої є поєдано виготовлений художньо-матеріальний виріб та рівень сформованої проектно-технологічної культури.

Як відомо, найпоширеніші сфери діяльності людини, пов'язані з проектуванням, є будівництво, автомобіле-, корабле-, тракторо-, літакобудування, розробка комп'ютерних програм та багато інших. Окрім цих проектів досить часто можна бачити здійснення соціальних (пенсійна реформа), політичних (вибори до парламенту) або ж побутових (сімейне свято) проектів.

Таке різноманіття проектно-технологічної діяльності потребує певної класифікації проектів:

- за характером змін: оперативні, стратегічні;
- за масштабом (розміром): малі, середні, великі;
- за тривалістю (строками реалізації): коротко -, середньо - та довгострокові;
- за галузевою приналежністю: промислові, будівельні, транспортні, освітні, комплексні;
- за специфікою кінцевого продукту: економічні, організаційні, технічні, соціальні, змішані;
- за функціональним спрямуванням: виробничі, технологічні, фінансові, комбіновані;

- за характером залучених сторін: міжнародні, національні, територіальні, місцеві;
- за ступенем складності: прості, складані, дуже складні;
- за складом і структурою залучених організацій: одно - та багатофункціональні;
- за вимогами до якості: стандартні, з надзвичайними вимогами тощо.

Студентські проекти, що виконуються в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання (технологій), можна класифікувати за такими ознаками:

- за проведеною діяльністю: дослідницькі проекти, які потребують добре обміркованої структури, визначеної мети, актуальності предмета дослідження для всіх учасників, його соціальної значущості. Вони повністю підпорядковані логіці дослідження, розробляються здебільшого під час вивчення технологічних дисциплін і мають відповідну структуру: обґрунтування теми дослідження, аргументація її актуальності, визначення предмета і об'єкта завдань і методів, висунення гіпотез розв'язання проблеми і шляхів її розв'язання;

- практико-орієнтовані проекти, в яких результат діяльності учасників чітко визначено з самого початку. Він орієнтований на їх соціальні інтереси (документ, рекомендації, проект аудиторії, лабораторії тощо). Проект потребує складання сценарію всієї діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них. Особливо важливою є організація координаційної роботи у вигляді поетапних обговорень та презентації отриманих результатів і можливих засобів їх упровадження у практику;

- інформаційні проекти – спрямовані на збирання інформації про який-небудь об'єкт, на ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів. Ці проекти потребують добре продуманої структури, можливості систематичної корекції у ході роботи над проектом. Структуру цього проекту можна позначити наступним чином: мета проекту, його актуальність, методи отримання (літературні джерела, засоби масової інформації, бази даних, Інтернет) та обробки інформації (її аналіз, узагальнення, зіставлення з відомими фактами, аргументовані висновки), результат (стаття, реферат, презентація, відеофільм). Такі проекти можуть бути частиною будь-якого іншого проекту;

-творчі проекти, які не мають детально опрацьованої структури спільної діяльності учасників, вона розвивається, підпорядковуючись кінцевому результату, прийнятій групою логіці спільної діяльності, інтересам учасників проекту. Вони заздалегідь домовляються про заплановані результати і форму їх представлення – звіт, реферат, відеофільм тощо;

-за галуззю виконання: предметні (виконуються у рамках одного навчального предмета) і інтегровані (в процесі їх виконання використовуються знання з інших дисциплін);

-за змістом: інтелектуальні, матеріальні, сервісні, комплексні;

-за складом учасників: студенти однієї групи, факультету, університету, країни, різних країн світу;

-за кількістю учасників: індивідуальні, групові і колективні (при виконанні групових і колективних проектів розподіляють обов'язки між студентами та визначається відповідальність кожного за виконання проекту в цілому);

-за тривалістю виконання: короткотривалі (реалізація проекту за кілька занять з програми предмета), середньої тривалості (від тижня до місяця) і довготривалі (реалізація проекту охоплює кілька місяців).

Отже, проекти можуть виконуватися для ВНЗ, дому, дозвілля, у вигляді замовлень підприємств (фірм), організацій, установ тощо. Об'єктами проектування є об'єкти суспільної та/або особистісної значимості.

До вибору тематики проектів ставляться вимоги, які повинні бути сприйняті учасниками процесу проектування як інструкція, алгоритм дій:

-тема (виріб) повинен бути добре знайомий, зрозумілий і, головне, цікавий;

-майбутній новий виріб має бути розрахований на масове або одиничне використання;

-виріб має мати особистісну або суспільну значимість тощо.

Слід звернути увагу на те, що тематика навчальних проектів має бути спрямована на підвищення інтелектуальної складової технологічної підготовки, на стимулювання творчих можливостей майбутніх фахівців, на встановлення міжпредметних зв'язків.

Основні вимоги до проектованого виробу:

1. **Посильність.** Варто враховувати можливості учасника процесу проектування (фізичні, інтелектуальні, матеріальні).

2. **Наступність.** Зміст проектної діяльності повинен враховувати знання, уміння та особистий досвід проектувальника.

3. **Технологічність.** Полягає у можливості максимально простого виготовлення виробу, зокрема, на наявному устаткуванні, з доступних матеріалів, з найменшими витратами праці, тобто вибір найбільш раціональної технології.

4. **Економічність.** Економічність вимагає виготовлення виробу з найменшими витратами, з одержанням найбільшого прибутку при реалізації або експлуатації виробу.

5. **Екологічність.** Полягає в тому, що виготовлення й експлуатація виробів не спричинять істотних змін у навколишньому середовищі, порушень у життєдіяльності людини, тваринного і рослинного світу.

6. **Безпека.** Передбачається як на стадії виконання проекту, так і на стадії експлуатації. Безпека пов'язана із системою заходів для охорони праці, виробничою санітарією, гігієною і т.д. У проекті повинна виключатися можливість травматизму і професійних захворювань.

7. **Ергономічність.** Тісно пов'язана з науковою організацією праці і передбачає устаткування робочого місця з найменшими енергетичними витратами людини при обслуговуванні та подальшому застосуванні об'єкта проектування.

9. **Творча спрямованість і цікавість.** Передбачає творчу діяльність і врахування інтересів.

Відповідність вимогам дизайну. Проектований виріб повинен бути зовні естетично красивим, у ньому мають гармонійно поєднуватись усі деталі і колірна гама, а також бути практичним, функціональним.

11. **Суспільно-особистісна значущість.** Виготовлений виріб повинен мати певну цінність, бути корисним для конкретної особистості та/або суспільства.

Отже, об'єкти проектування, в якості матеріальних тіл повинні відповідати законам природи, а в якості суспільних речей - законам соціальної дійсності. До природних відносяться фізичні, хімічні,

енергетичні властивості речовин, а до суспільних - користь, зручність, краса.

Вибір індивідуальних проектів вимагає здійснення аналізу та синтезу усього багажу знань, практичних умінь та особистого досвіду майбутнього педагога, стимулює до самостійного пошуку, дає змогу забезпечити індивідуальний та оптимальний темп у всебічному зростанні особистості.

Залучення студентів до виконання проекту дає можливість їм самостійно займатися цікавою справою, що сприяє максимальному використанню особистісних можливостей; створює умови для самореалізації кожного її учасника; забезпечує використання набутих знань на практиці й публічну презентацію досягнутих результатів, а результат цієї діяльності має важливе прикладне й особистісне значення.

З педагогічної точки зору проекту технологію можна розглядати як:

- новий світогляд, за якого навколишнє середовище перестає сприйматися як детерміноване розгортання якихось закономірностей;
- вибіркочну спрямованість особистості, що звернена до певної галузі пізнання;
- дієвий засіб підвищення якості знань;
- складну динамічну систему, що поєднує волю, емоції та інтелект, процес пізнання сутності природи речей та їх причиннонаслідкові зв'язки;
- процес залучення тих, хто навчається, до самостійного здобування, збирання і дослідження інформації.

Тоді можна сказати, що проектна діяльність відрізняється від навчально-дослідницької діяльності тим, що передбачає не тільки всебічне дослідження проблеми та розробку конкретного освітнього продукту, а й тим, що її головним підсумком слугує не стільки і не тільки досягнення істини, а перш за все отримання практичного результату.

Під проектною діяльністю ми розуміємо цілеспрямовану, самостійну, соціально-, особистісно- та практико-орієнтовану діяльність суб'єктів навчального процесу, скеровану на мотивоване досягнення свідомо поставленої мети щодо створення навчального проекту та перспективи його практичного застосування. Тоді під навчальним проектом слід розуміти як інноваційну форму організації

навчального процесу, в основі якої лежить самостійна розробка тим, хто навчається, значущої проблеми (від ідеї до її практичної реалізації) під гнучким керівництвом викладача.

Ми згодні з Н. Дереклеєвою, яка вважає, що педагогічний потенціал проектної діяльності розкривається через: сприяння соціальному розвитку тих, хто навчається; розвиток управлінських умінь у суб'єктів навчального процесу (робота в групі, планування, розподіл обов'язків тощо); формування соціальних навичок кооперування, спільного прийняття рішень, розуміння та оцінювання того, як індивідуальні внески можуть скласти успішне ціле; серію продуктивної діяльності, де все спрямоване на досягнення кінцевого результату – продукту: ті, хто навчається, можуть реально відчувати радість успіху; розвиток незалежності, тому що ті, хто навчаються, приймають власні рішення; сприяння розвитку в тих, хто навчається, почуття впевненості у власних можливостях, оскільки передбачає презентацію та захист отриманих результатів; позитивний вплив на емоційний і персональний розвиток того, хто навчається [5].

На думку О. Коберника, залучення тих, хто навчається, до проектної діяльності сприяє: формуванню умінь самостійної орієнтації в науковій, навчально-методичній і дослідковій літературі: вчить здобувати потрібну інформацію самостійно; активному розвитку в тих, хто навчається, основних видів мислення, у тому числі й технологічного; розвитку інтелектуальних здібностей: вчить мислити від абстрактного до конкретного, тобто допомагає «розбудити дремаючі здібності дитини» (К. Маркс); привчає тих, хто навчається, до реальної самосвіти; дозволяє тому, хто навчається, усвідомити себе творцем власної діяльності; підсиленню позитивної мотивації навчання, що рідко створюється з урахуванням власних інтересів, потреб і можливостей тих, хто навчається; формуванню культури ділового спілкування, умінь аргументовано відстоювати власні позиції, мислити оригінально; розвитку уяви, що є потужним стимулом до появи нових ідей, пошуку альтернативних рішень, їх аналізу і синтезу, що в майбутньому стане основою інноваційного мислення; формуванню внутрішнього плану дій і його реалізації на практиці; допомагає успішній адаптації молоді до сучасних соціально-економічних умов життя [9].

На значення проектної діяльності у становленні майбутнього фахівця вказує вітчизняна дослідниця С. Ізбаш, що відображено у

таких твердженнях: дослідницький і практичний характер навчального проектування надає можливості для формування широкого спектру соціально значущих мотивів навчальної діяльності студентів – професійних, пізнавальних, особистісних (потреба у досягненні успіху, самореалізації); усвідомлення значущості, необхідності своєї праці підвищує самооцінку студентів, створює умови для творчої самореалізації особистості; в процесі виконання навчального проекту формується соціальний досвід тих, хто навчається, їх уміння бачити, виділяти та вирішувати соціальні та професійні проблеми; розширюються соціальні контакти студентів, розвивається їх уміння взаємодіяти з різними людьми в процесі вирішення проблем; проектна діяльність забезпечує розвиток дослідницьких здібностей студентів і формування необхідних для професійної діяльності умінь аналізувати виробничі проблеми, знаходити творчі шляхи їх вирішення на всіх етапах навчання, а не тільки на етапі курсового та дипломного проектування [8].

Має рацію О. Овчинникова, коли стверджує, що найбільш суттєві переваги проектної діяльності майбутніх фахівців полягають у її спроможності продуктивно впливати на процес вироблення і вдосконалення певних практичних умінь [9].

З точки зору М. Елькіна залучення студентів у процес розробки навчальних проектів дозволяє забезпечити: активність навіть тих студентів, які переважно мовчазні; розкриття студентами власних здібностей, що формує у них упевненість у собі; комфортність навчання для студентів, оскільки вони перестають боятися негативної оцінки; удосконалення комунікативних навичок у студентів, які можуть більше висловлюватися; формування професіоналізму студентів навіть в університетській аудиторії; розвиток у студентів певних важливих здібностей (спільне ухвалення рішень, творче професійне мислення тощо); розвиток мислення: не просто відтворення здобутих знань, а їх застосування у практикоорієнтованій діяльності; залучення студентів до розв'язання проблем, максимально наближених до професійних [7].

Отже, технологія проектування передбачає розв'язання студентом або групою студентів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Зауважимо, що освітній процес у вищому педагогічному навчальному закладі, здійснюючись з урахуванням потреб держави та суспільства, має сприяти максимальному наближенню особистості студента до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

Проектна діяльність відповідає цієї вимозі, оскільки її важливою складовою є практична спрямованість на результат, що може бути отриманий у процесі розв'язання практично значущої проблеми. Цей результат можна побачити, усвідомити, використати в реальній практичній діяльності. Щоб отримати такий результат, необхідно навчити студентів використовувати власний досвід, знання з інших предметів, самостійно мислити, знаходити та розв'язувати проблеми, прогнозувати результати.

Водночас організація проектної діяльності в контексті загальнопедагогічної підготовки майбутнього магістра технологічної освіти здатна не тільки стимулювати інтерес майбутніх педагогів до майбутньої діяльності, а й сприяти формуванню у них професійної готовності до педагогічної діяльності.

Тому проектна технологія стає об'єктивною необхідністю у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця освітньої галузі «Технології», метою якої є формування підростаючого покоління готовності до перетворюючої діяльності з використанням наукових знань. Цей вид освіти дає можливість перейти від традиційного накопичення знань і умінь до творчого їх використання у практичній діяльності, що підвищує мотивацію навчання і активізує пізнавальну трудову діяльність учасників навчального процесу.

Проектна технологія як практика особистісно орієнтованого навчання надає можливість людині більш гармонійно функціонувати в сучасному технологічному та інформаційному світі і більш ефективно реалізовувати свій інформаційно-технологічний потенціал.

Таким чином, суть проектної технології – стимулювати інтерес студентської молоді до певних проблем, що передбачають володіння визначеною сумою знань, та через проектну діяльність, яка передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, показати практичне застосування надбаних знань. Від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючи відповідний їх баланс на кожному етапі навчання.

Після навчання у вищому навчальному закладі випускник, тобто вчитель трудового навчання (технології) в загальноосвітній школі має

стати більш потрібен, так як, перш за все, він являється спеціалістом з високим рівнем технічної освіти, щоб займатися творчою працею, проявляти ініціативу, міг особисто, без зайвих проблем перестроїтись у різних ситуаціях своєї діяльності. Іншими словами, прискорення науково-технічного прогресу, на думку видатного педагога О. О. Суханова, - „требує нової стратегії образования, призначеного служити уже не цели научить человека на всю жизнь, а цели уметь учиться самостоятельно, приобретать знания, уметь мыслить”.

4.2. Проектно-технологічна компетенція в структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя технологій

Новий образ сучасної технологічної освіти пов'язаний з проектнотехнологічною системою навчання учнівської та студентської молоді, суть якої полягає в тому, що навчально-трудова діяльність здійснюється в через систему виконання проектів. Ця система навчання охоплює групу методичних підсистем в професійній діяльності вчителя технологій: проблемне навчання, пошуково-дослідницьку діяльність, продуктивну діяльність, подієве та контекстне навчання, імітаційне та інформаційне навчання.

Відповідно до концептуально-методологічного оновлення засад професійної освіти впровадження проектної роботи в системі підготовки майбутніх учителів – один із шляхів розв'язання таких освітніх суперечностей: між колективною формою навчання і персональним когнітивно-навчальним стилем кожного студента; між традиційним навчанням, орієнтованим на вироблення окремих знань, умінь, навичок, якому властиве домінування репродуктивного характеру, і потребою часу у формуванні компетентної особистості майбутнього педагога, здатного системно інноваційно й креативно діяти в професійній сфері; між недостатніми розвивальними можливостями усталених методів навчання та необхідністю запровадження новітніх методів і технологій навчання тощо. Для забезпечення належної організації проектно-технологічної педагогічної діяльності важливим є сформованість у майбутнього вчителя технологій проектно-технологічної компетенції.

Для з'ясування сутності цієї дефініції необхідно розглянути її складові, зокрема компетенція, проект, проектування та технологія.

В англійській мові слово “competence” й німецьке трактування слова “kompetent” – означає здібність, статок, повноваження.

У філософському розумінні компетенція (лат. *competentia*, від *compeo*) – це взаємне прагнення, домагання, відповідність [19]. Компетенція визначається як добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. У “Новому тлумачному словнику української мови” компетентна людина визначається як така, що має достатні знання в якій-небудь галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща, кваліфікована і яка має певні повноваження, права й владу.

У словнику іншомовних слів знаходимо, що “компетенція” – це “коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід” й відповідно “компетентність” – це поінформованість, обізнаність, авторитетність [19].

У тлумачному соціологічному словнику вказується, що компетентність – це фундаментальні здібності, які виявляються соціальними авторитетами, кваліфікаційними учасниками («членами») соціальних контекстів.

Тлумачний словник редакцією Д. Ушакова трактує слово компетентність як „обізнаність, авторитетність”, знання в якій-небудь галузі, а компетенція розглядається як „1) коло питань, явищ, у яких дана особистість володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом; 2) коло повноважень, область їх, що підлягають чиему-небудь веденню питань, явищ (право)”.

Термін «компетентність» науковці почали активно використовувати наприкінці ХХ ст., намагаючись з'ясувати зміст та сутність вказаного поняття, критерії оцінювання професійних задач і, відповідно, визначаючи обсяг знань, умінь та навичок, які необхідні для виконання визначених професійних обов'язків.

Поняття компетентності прийшло в педагогіку від західноєвропейських роботодавців, які саме в таких термінах формулюють вимоги до працівників.

Згідно із західноєвропейським розумінням, під компетентністю (або компетенцією) розуміється здатність здійснювати певну

діяльність відповідно до певного стандарту. До складу компетентностей при розробці стандартів включають опис того, наскільки добре повинна бути виконана робота.

Згідно з означенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Training, Performances and Instruction (IBSTPI)), поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [10].

Проблемі компетентності присвячена значна частина зарубіжних досліджень (Л. Отала та ін.), у яких компетентність розглядається також як умова розвитку системи безперервної освіти. Освіта протягом усього життя трактується як неперервний процес, що стимулює людей і дозволяє їм оволодіти потрібними знаннями, навичками, розумінням цінностей, потреба в яких виникає у перебігу людського життя.

Таким чином, зміст поняття компетентності включає в себе такі основні суттєві ознаки: мобільність знань, гнучкість методу професійної діяльності і критичність мислення [10].

Терміном «компетентність» визначають рівень поінформованості фахівця у своїй професійній діяльності. Ми погоджуємося з думкою науковця, який вважає, що компетентність – це результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, що забезпечує глибоке знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [11].

Розуміння розбіжностей між поняттями компетенції та компетентності було закладено ще у 60-х роках Н. Хомським, який підкреслив відмінність між знанням (компетенцією), та вмінням (компетентністю). Він визначає компетенцію як, деякі внутрішні, потенційні, приховані новоутворення: знання, уявлення, програми, системи цінностей та стосунків, які потім проявляються у компетентностях людини. Натомість, компетентність трактується, як

інтелектуально і особистісно-обумовлена соціально-професійна життєдіяльність людини, яка базується на знаннях.

Нині тривають суперечки стосовно розмежувань та визначень понять «компетентність» та «компетенція». Із цього приводу ґрунтовне дослідження проведено доктором педагогічних наук, професором, членом-кореспондентом НАПН України С.Сисоєвою, вона вважає, що компетенція – це визначена норма стосовно неперервної освіти, яка задається освітніми стандартами та використовується для формування вимог до результатів навчання. Компетентність – це інтегрована особистісна якість людини (її капітал), що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентний підхід до вирішення професійних завдань. Компетентність є оцінною характеристикою особи. Компетентності особи є її особистісним капіталом і результатом навчання у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти. Компетентнісний підхід – це підхід, спрямований на формування компетентності особи [18].

Ми погоджуємося з В. Введенським [3], який стверджує, що «компетентність» – це певна особистісна якість, а «компетенція» – сукупність конкретних професійних і функціональних характеристик.

Як відомо, основною метою професійної освіти є підготовка компетентного фахівця, здібного до ефективної професійної роботи за фахом і конкурентного на ринку праці. Завдання сучасних вищих навчальних закладів – формування компетентної особистості, яка володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за свою діяльність. Вважається, що формування у майбутнього фахівця важливих компетенцій надасть можливість краще орієнтуватись у сучасній швидкоплинній зміні потреб ринку праці.

Щодо іншої складової, то необхідно зазначити, що термін «проект» часто пов'язують із поняттям «проблема». Проект як проблема «може означати справжню ситуацію творчості, де людина перестає бути просто власником ідей, відмовляється від свого, приватного, щоб отримати шанс натрапити на щось інше, наповнитися ним, виявити його в своїй творчості» [9]. Розв'язання проблеми передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого, – необхідність інтегрування

знань, умінь застосовувати знання з різних галузей науки, техніки, технології.

Проект, що зорієнтований на здобуття реальності як предмета творіння й конструювання, не є витвором нашого часу, зазначає Т. Мачача [13]. Людині як діяльній істоті вони були притаманні завжди. Все, що було необхідним для життя в уявленнях того чи іншого історичного періоду – все проектувалося. Але ця діяльність не була усвідомленою як проектна, а також не була організована таким чином, як вона організовується в наш час. Тепер ці поняття використовуються у виокремленому науковому вигляді та стали об'єктом теоретичного аналізу. Вважається, що вперше використав термін «проект» у 1908 році Д. Снезден. Потім це французьке слово заповнили та наповнили новим змістом науковці Всесоюзного науково-дослідного інституту технічної естетики (ВНДІТЕ).

Відомо, що гносеологічний аналіз актів конструювання та теоретико-пізнавальних засобів, за допомогою яких будується феномен проекту, був проведений ще в XV столітті І. Кантом. З огляду на це, він вперше показав, що між емпіричною та теоретичною діяльністю виступає творча сила продуктивної уяви, яка опосередковує ці сфери актами констративізації. Звідси він зробив висновок про евристичну роль структур, креслень, схем як гідних інтуїтивних чинників трансформації емпіричного в абстрактнотеоретичне й навпаки. Конструктивні акти стають діяльною основою пізнавального процесу, що є головною умовою проектування.

В словниках знаходимо таке визначення поняття проект: проект – (лат. *projectus* – кинутий вперед):

- сукупність документів (розрахунків, креслеників тощо), необхідних для зведення споруд, виготовлення машин тощо;

- попередній гаданий текст будь-якого документа;

- план, задум організації, влаштування, заснування будь-чого.

Традиційними також є такі визначення, як: «задуманий план дій, задум, намір»; «прототип, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта, стану».

Сутність значення проекту в сфері педагогіки розкривається сукупністю таких визначень:

– Проект – це будь-яка робота учнів, виконана від «усього серця», і яка має певну цільову настанову (*Кільпатрик*).

– Проект – цільовий акт, діяльність від «усього серця», що з визначеною метою відбувається в певних суспільних умовах (*Кільпатрик*).

– Проект – це завдання, які виконуються в природних умовах (*Стефенсон*).

– Проект – це досить тривала й послідовна діяльність, яка виконується учнем для досягнення реальної мети та вирішення життєвої проблеми (*Уоткінс*).

– Проект передбачає активну й мотиваційну участь школяра в процесі його виконання (*Вудхелл*).

– Проект як організація і виконання певного цільового завдання (*Архангельський*).

Сучасні науковці по-різному тлумачать значення поняття «проект». Наприклад, за визначенням В. Буркова та Д. Новикова, проект – обмежена в часі цілеспрямована зміна окремої системи зі встановленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією [15]. Ф. Бегьюлі розуміє проект як послідовність взаємопов'язаних подій, які відбуваються протягом встановленого обмеженого часу й спрямовані на досягнення неповторного, але водночас означеного результату. Як систематичну форму організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичного та практичного аспектів, розуміє поняття «проект» С. Кримський [11]. Л. Онищук зосереджує увагу на сучасному розумінні проекту як завершального циклу продуктивної діяльності окремої людини, колективу, організації або спільна діяльність багатьох організацій та підприємств. Тому розвиток проектної культури він пов'язує з розвитком проектної уяви, ціннісними образами-замислами про майбутній об'єкт діяльності. Т. Мачача виокремлює такі основні напрями: по-перше – це його визначення як цілеспрямованого процесу одержання очікуваного результату (об'єктивно й суб'єктивно нового): від ідеї до її втілення; по-друге – як форма організації діяльності всіх його учасників, яка спрямована на досягнення визначених цілей [13]. Отже, як бачимо, сучасне розуміння проекту має різні тлумачення.

Проект є складовою проектування, що розглядається як створення проекту (прототипу, прообразу) передбачуваного або можливого об'єкта, стану, або ж як процес, під час якого створюється і виготовляється виріб (послуга).

Поняття «проектування» трактується як: «особливий тип інтелектуальної діяльності, суттєвою рисою якої є перспективне орієнтування, практична спрямованість дослідження, процес створення проекту – прототипу прообразу передбаченого або можливого об'єкта»; «спеціальна, концептуально обґрунтована й технологічно забезпечена діяльність зі створення образу бажаної майбутньої системи»; «новий тип мислєдїяльності, орієнтований на розробку програм, проектів майбутніх станів об'єктів і систем на основі тенденції їх розвитку, факторів можливості використання перспективних цілей, аналізу стану об'єктивної дійсності»; проектування – це ідеальна побудова (замисел) практичного втілення того, що можливо або того, що повинно бути за словами П. Андруховець, воно складається з окремого набору операцій та процедур, які відповідають на питання: як повинно бути?

Базовою характеристикою проектування є орієнтування його на об'єкт (об'єктно-онтологічну діяльність, оскільки об'єкт конструюється в онтологічних картинках), а робота з об'єктом полягає в тому, що його вивчають, трансформують і перетворюють. К. М. Кантор вводить парадигму проектування як відокремлену від практико-виробничої діяльності функцію цілепокладання, вільний прояв якої у своїх межах поєднується з космічним універсалізмом творчого пізнання, що реалізується в проектній мові замисли й цінності культури. Отже, взаємини проектування з наукою, освітою, мистецтвом, технікою, виробництвом й іншими соціальними інститутами повинні ґрунтуватися на основі інноваційного й культуротворчого потенціалу проектування.

Проектування за своєю сутністю є творчим видом діяльності, яка визначається духовними цінностями. Саме тому, воно має важливе значення у соціальній практиці та в сфері культури. Проектування стає найважливішою характеристикою свідомості сучасної людини, основним способом її мислєдїяльності, комунікації, організації матеріального середовища.

Отже, під проектуванням в загальному значенні необхідно розуміти науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проектапрототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі шляхами його досягнення.

Проектування в якості творчої, інноваційної діяльності завжди націлене на самостійну діяльність учасників навчального процесу – індивідуальну, парну, групову, яку виконують протягом визначеного проміжку часу для створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту. Результати проектування повинні бути, так би мовити, „відчутними”, тобто, якщо проект містив теоретичну проблему, то має бути конкретне її вирішення, якщо практичну – конкретний результат, готовий до використання (на занятті, вдома). Діяльність учасника проектної технології повинна орієнтуватися на розвиток мислення, в основі якого лежить особистий досвід.

Введення в технологічну підготовку процесів проектування збагачує його зміст, розвиває творчі здібності учасників: ідею, оцінку, прогнозування, планування, продуктивної уяви – мисленого створення образу об'єкта пізнання на основі перетворення власного досвіду та інтеграції отриманих знань. Проте процес проектування не містить етапів виготовлення, контролю й застосування готового виробу. Через те, для задоволення потреб особистості необхідна інша складова перетворювальної діяльності, яка забезпечує реалізацію проекту – технологія.

Розглянемо технологічну фазу проекту як форму організації практичної діяльності, певну культуру розумової праці. Технологія розглядається науковцями не тільки як інструмент досягнення цілей, як сукупність знань про способи роботи з матеріалів, але й як спосіб критичного й усвідомленого мислення, прагнення особистості компетентно розв'язувати практичні проблеми.

Значущість виокремлення технології як спеціально організованої діяльності, яка орієнтована на досягнення визначених результатів, в особливо важливу галузь культури не викликає ніяких сумнівів. Прийнято розділяти технології залежно від типу об'єктів, на створення яких вони орієнтовані – створення фізичних об'єктів, організація соціальної взаємодії, народження символів і знаків тощо.

Існує велика кількість підходів до розуміння феномену технології. Назва освітньої галузі «Технології» і нині потребує смислового визначення. Проте, є важливим визначення поняття «технології» як однієї з трьох основних фаз розглянутих раніше.

Загальновідомо, що термін «технологія» грецького походження: від «техно» – майстерність і «логос» – наука. Початкове значення цього поняття – «опис майстерності», знання про майстерність.

Формування поняття технології пов'язано з періодом завершення промислових революцій у Європі. В 1860 році Йоганн Бекман у своїх книгах «Entwurf einer Allgem. Technologie» і «Anleitung zu Technologie» намалював загальну схему науки «технології». Це поняття мало на меті систематизувати увесь спадок майстерності європейської цивілізації, тобто записати образ і послідовність операцій створення продукції. Абсолютною умовою такого опису було відчуження виробничого процесу від майстра та подальше його відтворення.

Як зазначає А. Веселов, технології з'явилися під час виникнення масового виробництва, появи цехового виробництва, розподілу праці. Продукцію виробляла уже не одна людина – ремісник, а процес виготовлення її розбивався на операції. Вимоги масового виробництва поставили питання про операційне навчання. Рецептура, яка використовується під час масового виробництва видозмінюється, вона повинна враховувати особливості організації людей, інструментів і механізмів, які включені в процес цього масового виробництва. Так з'являється організаційна складова технології. Вона з'являється також у зв'язку з виникненням ринкових відносин. У свою чергу ринок, збут виникають у зв'язку зі збільшенням кількості продукції. До цього ринок існує як базар, диктуючи певні умови. І це теж нова організаційна вимога збуту, поставка, транспортування й таке інше.

Так люди залучаються до великих структур. Виникає відчужена праця. Технологія пов'язана з необхідністю методичного опису того, які знання, до якого матеріалу, і в якому поєднанні з інструментами або машинами застосовуються. Технологія – це знання про те, як штучне (знання) застосовується до природного (матеріалу): якими інструментами, і в якій послідовності, включаючи часову послідовність.

Технологія тоді ефективна, коли вона суворо виконується. Вона задає порядок отримання очікуваного результату. В технології задано стандарт і норма якості продукту. З самого початку відомо, якої якості продукт треба отримати із даного матеріалу при певній послідовності операцій та інструментів.

Так, М. Павлова визначає технологію як «багатоаспектне поняття, яке поєднує в собі чотири сутнісні характеристики – об'єкт, знання, процес і волю (мотивації, потреби, наміри, цінності). Ці елементи

знаходяться в складній взаємодії, результатом якої є матеріальний світ, що створений людиною (від космічного корабля до бутерброду) [17].

Академік РАН О. Новиков пропонує визначення технології, яке в повній мірі відповідає проектно-технологічному типу культури, а саме, технологія – це система форм, методів і засобів вирішення поставленої задачі [15]. Академік вважає, що це визначення можна розглядати як універсальне.

Науковець Т. Мачача вважає, що технологія – це не лише система форм, методів і засобів вирішення поставленої задачі, вона є проявом цінностей тих, хто його проектує і виготовляє. В процесі реалізації технології формується культура особистості, важливі особистісні якості та компетентності. Таке розуміння технології віднімає її на соціокультурний рівень [13].

Поняття «технологія» можна визначити як послідовні, поетапні конкретні дії, операції, комунікації (уміння знайти потрібну інформацію, спілкування, діалог), що виконуються відповідно до цільових установок на конкретний очікуваний результат. Технологія передбачає врахування оптимальної реалізації людських і технічних можливостей. Поетапне планування й послідовна реалізація технології повинні гарантувати досягнення бажаних результатів кожним учасником процесу проектування.

Отже, як ми зазначали під проектуванням в загальному значенні необхідно розуміти науково обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно нового стану існуючого проекта-прототипу, прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі шляхами його досягнення. Натякність технологія проектування передбачає розв'язання студентом або групою студентів якої-небудь проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів, засобів навчання, а з другого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки, техніки, творчості.

Для формулювання власного визначення сутності проектнотехнологічної компетентності є досить вагомим твердження Т. Мачачі, поняття «проектно-технологічна компетентність» [14] – це сукупність наперед заданих, взаємопов'язаних знань, умінь, способів діяльності трудового навчання, що стосуються реальних об'єктів предметно-перетворювальної діяльності та орієнтовані на реалізацію

творчого потенціалу особистості. Вони необхідні для реалізації якісної проектно-технологічної діяльності.

Отже, проектно-технологічна компетентності – це здатність майбутніх учителів технології застосовувати набуті проектнотехнологічні знання, вміння та особистий досвід у організації предметно-перетворювальної діяльності учнівської молоді для успішного розв'язання проблеми (створення і виготовлення об'єкта праці) в соціально-комунікативній взаємодії з іншими в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Проектно-технологічна компетентності пов'язана з оволодінням досвідом освоювати різноманітні способи перетворення матеріалів, енергії, інформації, враховувати економічну ефективність і можливі економічні наслідки технологічної діяльності, визначати свої життєві й професійні плани.

Проектно-технологічна компетентності формується в предметноперетворювальній проектно-технологічній діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Саме тому проектнотехнологічна діяльність як універсальний спосіб пізнання і перетворення реальності: від ідеї до її реалізації є досить важливою складовою у професійній підготовці вчителів технології. В процесі цієї діяльності формується креативне мислення та здатність розв'язувати проблеми в освітніх, побутових та виробничих сферах діяльності.

Література:

1. Андруховець П. М. Проект «Тьютор»: [Опанування учнями управлінського способу діяльності] / П. М. Андруховець // Метод проектів: теорія, перспективи, життєві результати: Практико зорієнт. зб. / Ліцей міжкр. відносин № 51 м. Києва та ін.; Наук. кер. і ред. І. Г. Єрмаков.. – Б.: Департамент, 2003. – 500 с.
2. Бурков В. Н. Как управлять проектами / В. Н. Бурков, Д. А. Новиков – М.: ГЕО. – 1997. – 188 с.
3. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. 2003. – № 10. – С. 51–55.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. Бусел В. Т.] – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.

5. Дереклеева Н. И. Научно-исследовательская работа в школе / Н. И. Дереклеева. – М. : Вербум–М, 2001. – 48 с.
6. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної професії : монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
7. Елькін М. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії засобами проектної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Елькін Марк Веніамінович. – Бердичівськ. – 2004. – 199 с.
8. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ізбаш Світлана Сергіївна. – К., 2007. – 23 с.
9. Коберник О. М. Проектна діяльність – основа розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів виховного навчання / О. М. Коберник // Проблеми трудової та професійної підготовки : Науковий часопис НПУ – Сер. 13. – Випуск 1. – К. : НПУ, 2007 – С. 68–78.
10. 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.
11. Кримський С. Б. Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К., 2003. – 239 с.
12. Маркова С. М. Теоретические основы проектирования образовательных систем в условиях многоуровневого непрерывного профессионального образования. дис. д-ра. ... пед. наук: 13.00.03 / С. М. Маркова. – СПб, 2002. – 278 с.
13. Мачача Т. Обґрунтування компетентнісного підходу до відбору і реалізації змісту технологічної освіти / Т. Мачача // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2013. – №7-8 – С. 32-36
14. Мачача Т. С. Проблема формування сутності поняття «проектнотехнологічна культура» / Т. С. Мачача // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені Драгоманова.

Серія № 13: Проблеми трудової і професійної підготовки. –
Випуск 6: збірник наукових праць. – К.: НПУ ім.
М. П. Драгоманова, 2010. – С. 97-103.

- 15.Новиков А. М. Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / Новиков А. М., Новиков Д. А. – М.: «Эгвес», 2004. – 120 с.
- 16.Овчинникова А. Технология: проектная деятельность в учебном процессе / А. Овчинникова // Дайджест «Школа-парк». – 2001. – № 3–4. – С. 72–75.
- 17.Павлова М. Б. Образовательная область Технология: Теоретические подходы и методические рекомендации / М. Павлова, Д. Питт. – Йорк: Технологическое и предпринимательское образование в России, 1997. – 81 с.
- 18.Сисоєва С. О. Підготовка вчителів до формування творчої особистості учня: 197 Монографія. – К.: Поліграфкнига, 1996. – 407 с.
- 19.Словник іншомовних слів / [за ред.. О. С. Мельничука]. – К.: Головна редакція УРЕ., 1974. – 775 с.
- 20.Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников: Книга для учителя / Н. Талызина. – М.: Просвещение, 1988. – 175 с.