

Копіца О.І.,  
канд. пед.наук, ст.викладач,  
Криворізький ДПУ

## **КОМУНІКАТИВНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЇ**

*Стаття посвячена проблемі формування професійно-значущих комунікативних умінь майбутніх учителів трудового навчання в умовах впровадження освітньої області "Технологія".*

*The article is dedicated to the problem of forming the professionally significant communicative skills of would-be Handicraft teachers in the conditions of the introduction the educational field "Technology".*

Метою статті є розкриття шляхів формування професійно-значущих комунікативних умінь майбутніх учителів технології, як складової її професійної майстерності.

Проблема подальшого вдосконалення сучасної практичної підготовки майбутніх учителів технології, формування їхньої готовності до існування у багатоманітності соціальних зв'язків, потребує побудови нового типу відносин між викладачем і студентом на основі комунікативної взаємодії. Практика показує: якщо в період навчання у вищій школі майбутній педагог не навчився знаходити спільну мову, аргументовано відстоювати свою точку зору, використовуючи прийоми узгодження власної думки з думкою співрозмовника, то у нього будуть виникати певні труднощі у майбутній професійній діяльності.

Особливо актуально ця проблема звучить сьогодні, коли загострюється питання творчої діяльності і виховання творчого ставлення учнів до праці, адже сучасне високотехнологічне виробництво, підприємницька діяльність потребують не простих виконавців, а працівників, які виявляють творче, відповідальне та ініціативне ставлення до своєї роботи. Ефективно виконати ці завдання може, на думку О. Коберника, "тільки вчитель технології, який оволодів сучасними технологіями навчання й виховання, здатний пізнати і розвинути кожну дитину, вчитель, який має нове педагогічне мислення" [3, с.28]. Йдеться про адаптацію студентів до стрімкої переорієнтації ціннісних орієнтирів у суспільстві, які відображаються відповідними змінами на ринку праці.

Зазначений підхід до рішення проблеми професійно-педагогічної компетенції, шляхів формування комунікативно-діалогічних умінь привертають увагу багатьох учених. Зокрема, проблему формування вмінь комунікативної взаємодії у майбутніх учителів досліджували вчені: С.М.Амеліна, О.Є. Блінова, А.І. Годлевська, Є.А. Дурманенко, А.К. Маркова, Н.Є. Мойсеюк, С.О. Мусатов, Р.М. Фатихова та ін. Дослідники зазначають, що основна увага педагогів зосереджувалася на формуванні загальнонавчальних і загальнотрудових умінь. Йдеться про вміння, що є загальними для різних видів технічної праці і виступають в якості необхідних компонентів професійної майстерності майбутніх учителів технології. Вони переконливо доводять, що випереджаюча увага технологічним питанням виготовлення об'єктів праці значно знижує ефективність комунікативної взаємодії у процесі формування професійної майстерності майбутніх учителів технології.

Відомо, що існуюча система трудового навчання в свій час викликала незадоволення в суспільстві, причиною якої стала "низька інтелектуальна насиченість змісту предмета". На думку В.К. Сидоренка, саме цей факт "привів до уповільнення саморозвитку учнів, а трудове навчання – до розгляду другорядних питань у навчальному процесі" [5, с.2]. Це також є свідченням недостатнього усвідомлення важливості впровадження інноваційних технологій, що будуються на діалогічних засадах. В той же час, значна кількість дослідників стверджує, що саме трудове навчання покликане підсилити об'єктивну функцію взаємодії між людьми різних поколінь, забезпечити повноцінну життєдіяльність і розвиток особистості в усі вікові періоди. На думку вчених, розробка і впровадження засад „Державного стандарту освітньої галузі “Технологія” має вирішити існуючі проблеми. В основу цієї галузі, як показує аналіз, покладено проектно-технологічну діяльність. Остання, на думку В.К. Сидоренка, інтегрує всі види сучасної діяльності людини: “від появи творчого задуму до реалізації готового проекту” [6, с.3]. Отже, творчу проектно-технологічну діяльність слід розглядати як інтегративну: від діяльності щодо створення виробів чи послуг, що мають об'єктивну чи суб'єктивну новизну і особисту чи суспільну значущість.

На наш погляд, на шляху реалізації проектно-технологічної системи трудового навчання важливу роль відіграє діалогізація навчально-виховного процесу на основі професійно-педагогічної комунікації. Вона є одним із

основних джерел розвитку комунікативних можливостей особистості майбутнього вчителя. На думку Н.П. Волкової, професійно-педагогічна комунікація є “особливим типом активного взаємообміну інформацією у професійній педагогічній діяльності” [2, с.7]. Саме тому, підвищення ефективності процесу комунікативної взаємодії можливе за умов використання засобів діалогічного спілкування, діалогічних методів навчання, що сприятиме формуванню професійно-значущих комунікативно-діалогічних умінь. Сформованість цих умінь сприятиме ефективності організації комунікативної взаємодії між педагогом і студентами, між вчителем і учнями. Тому використання традиційних лекційно-семінарських форм навчання слід поєднувати з емоційно-комунікативними та рефлексивними способами інтенсивно-ігрового тренінгу. З нашої точки зору, саме вони покликані забезпечити коректувальний, психотерапевтичний і розвивальний ефект комунікативної взаємодії на основі співробітництва, взаєморозуміння та взаємоповаги. Останнє, в свою чергу, впливає на професійну самовизначеність і професійну майстерність учителя.

Як зауважують учені (Т. Антонюк, В. Безрукова, В. Бондар, О.Коберник, В. Сидоренко та ін.), реалізація нового проектно-технологічного підходу до трудового навчання потребує пріоритету активного навчання і сучасних педагогічних технологій, основою яких повинна стати комунікативна взаємодія. У зв'язку з вищезазначеним потребує, в першу чергу, перегляду змістового наповнення професійно-орієнтованих предметів, оскільки вони мають бути спрямовані на формування уявлень та знань про перетворюючу діяльність людини. Важливого значення також набуває перетворення конкретного навчального матеріалу в систему комунікаційних впливів, які активізують комунікативну діяльність майбутнього учителя технології. Саме тому перед ним ставиться мета не лише навчити кожного учня сукупності трудових операцій та прийомів, але й виховати технічно освічену особистість, здатну швидко адаптуватися до стрімких змін в сучасному техногенному середовищі. Мова йде про розвиток комунікаційних здібностей майбутнього вчителя технології.

Організація навчання в ході реалізації технологічного проекту на принципах комунікативної взаємодії, співробітництва та співтворчості, як показує практика: активізує позицію студентів, забезпечує умови для створення комунікативних ситуацій, використання дидактичних ігор,

створення на лабораторно-практичних заняттях творчої, емоційної атмосфери, ситуації успіху та надання кожному студенту творчої свободи в рішенні професійно-значущих завдань. У зв'язку з цим, важливою складовою комунікативної взаємодії майбутніх учителів технології є вміння встановлювати контакти з суб'єктами взаємодії за допомогою "продуктивної комунікації", яка базується на взаємній повазі та довірі.

Вивчаючи проблеми міжособистісної комунікації в системі "викладач-студент", І.С. Булах та Л.В. Долинська, відмічають, що існують різні за змістом контакти, які можуть виникнути у навчальній аудиторії. Перший вид контакту вони називають "діловим", оскільки він спрямований на засвоєння майбутніми вчителями технології, матеріалу з конкретного предмету. Другий вид контактів називається "особистісним", і пов'язаний із "співпереживаннями, прийняттям внутрішнього світу іншої людини" [1, с.21-22]. Ці контакти реалізувалися в штучно створених комунікативних ситуаціях в процесі вивчення навчального програмного матеріалу на засадах співробітництва (наприклад, засвоєння правил поведінки учасників комунікативної взаємодії та будування власної діалогічної взаємодії за формою "снігова куля", виконання вправ "комунікативна атака", "рефлексивне слухання" тощо). Важливо, щоб у реалізації навчальних діалогів зберігалася рівність позицій викладача і студента, в процесі якого вони здобувають досвід доцільної комунікативної взаємодії.

Важливою складовою успішної комунікативної взаємодії є сформованість мовленнєвих умінь, а саме: розвиток техніки мовлення, логічність висловлювання, інтонаційна варіативність тощо. Організація комунікативної взаємодії на вищезазначених засадах дає можливість прогнозування комунікативної поведінки майбутнього вчителя та учнів (студентів); здійснення взаємодії з метою емоційно-експресивного впливу на учасників діалогу. Тому складовою роботи щодо формування комунікативних умінь у майбутніх педагогів вважаємо використання методу "конкретних ситуацій", в основі якого лежать окремі епізоди міжособистісної взаємодії ("слухати і чути", "висловлення власної думки", "зустріч", "запитання на розуміння" та ін.). Використання цього методу сприяло формуванню комунікативно-діалогічних умінь, зокрема: вести діалог; режисерувати та моделювати діалогічну взаємодію; оволодівати видами рольової поведінки через комунікативну взаємодію; створювати спільне поле діалогічної взаємо-

дії; виражати відношення до позицій інших співрозмовників.

Цікавою є думка І.І. Комарової щодо інформаційно-сислової сторони професійно-педагогічної взаємодії, яка сприяє формуванню професійно-значущих комунікативних умінь майбутніх учителів технології. До сутності цих умінь учена відносить: “здатність учителя чітко, зрозуміло і переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів інформаційного обміну з учнями” [4, с.9].

Що стосується майбутніх учителів технології, то це має бути інформація відносно поширених засобів, способів, процесів, результатів і наслідків виробничої діяльності; знання основ культури харчування; уміння виготовляти побутові вироби на традиціях українського декоративно-ужиткового мистецтва. Важливим є те, що комунікативна взаємодія не повинна зводитися лише до передачі інформації, вона є об'єктивно-необхідною умовою налагодження спільної комунікативної діалогічної діяльності. Крім того, комунікативна взаємодія являє собою не тільки процес “говоріння”, але й процес “слухання”. Так, зокрема, при обговорення теми “Вчитель трудового навчання XXI століття” студентам пропонується організувати процес професійно-педагогічної комунікації з уявною аудиторією та навести приклад ігрової комунікативної взаємодії. Крім того, майбутнім учителям доцільно програвати різноманітні діалогічні ситуації, а саме: ситуації “спонукання до дії”, метою яких є вдосконалення умінь студентів звертатись до інших з проханням, вести бесіду, враховуючи особливості праці учасників взаємодії. З нашої точки зору, виконання таких вправ сприяє формуванню комунікативно-діалогічних умінь майбутніх учителів технології, а саме уміння: входити у діалогічний зв'язок, співпрацювати в різних видах діалогічної взаємодії; гальмувати вияв негативних емоцій; прогнозувати комунікативну поведінку суб'єктів діалогічної взаємодії тощо.

Однією з ефективних форм роботи є також імітаційні ігрові комунікативні ситуації (“висловлення власної думки”, “професійний діалог”, “відмова від стереотипів”), мета яких полягає в тому, щоб викликати спонтанні реакції учасників комунікативної взаємодії, що у майбутньому буде розвивати смак до слова, жесту, міміки, інтонації тощо.

Суттєвою складовою майстерності майбутнього вчителя є оволодіння студентами алгоритмом розв'язання комунікативно-діалогічних ситуацій. Йдеться про уміння: зібрати і записати інформацію; чітко визначити



проблему; сформулювати ситуацію; зрозуміти причину; зібрати інформацію про учасників діалогічної ситуації; чітко уявити кінцеву мету; визначити тактику і техніку дій; вибрати оптимальний варіант розв'язання ситуації тощо.

Практика показала, що розвиток умінь у майбутніх учителів технології режисерувати діалогічну взаємодію ефективно сприяє їх професійному становленню. В свою чергу, це впливає на зміну їх ціннісних орієнтацій, цільових установок та критичну переоцінку власного досвіду професійної діяльності. Зауважимо, що, в повній мірі означеним завданням відповідає зміст і вимоги освітньої галузі "Технологія".

Як показав аналіз програм, завдань щодо впровадження комунікативної взаємодії на практиці часто не використовувались, залишаючись декларативними. Основна увага зосереджувалася на формуванні загально навчальних і загально трудових умінь. Йдеться про вміння, що є загальними для різних видів технічної праці і виступають вони в якості необхідних компонентів професійної майстерності майбутніх учителів.

Активне впровадження комунікативної взаємодії у всіх ланках навчально-виховного процесу у вищій школі дозволить студентам, майбутнім учителям технології, у майбутньому бути: мобільними (швидко адаптуватися у змінних умовах навчання і виробництва); соціально здібними (йдеться про вміння працювати в команді); готовими до взаємодії з людьми у різних видах діяльності; здатними до професійних комунікацій на засадах поваги до прав інших людей тощо.

Впровадження різних видів активної комунікативної взаємодії, створення різноманітних соціокультурних ситуацій, в яких особистість майбутнього вчителя активно розвивається, набуває соціального досвіду дозволить в процесі професійної підготовки відійти від виконання вузько прагматичних завдань. Сформованість комунікативно-діалогічних умінь дозволить реалізувати в повній мірі завдання освітньої галузі "Технологія", що сприятиме вирішенню актуальних проблем якісної професійної підготовки й підвищення майстерності майбутніх учителів трудового навчання. Саме тому, сформованість комунікативно-діалогічних умінь майбутніх учителів технології сприятиме активізації професійно-педагогічної комунікації, що дасть можливість набуття пріоритету інтелектуальному та емоційному розвитку особистості. Це, в свою чергу, й

стане запорукою гармонізації взаємовідносин студентів з іншими учасниками навчально-виховного процесу.

#### *Список використаних джерел*

1. Булах І.С., Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: Навчально-методичний посібник. – К.: НПУ, 2002. – 114 с.

2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: Навч. посіб. – К.: ВЦ “Академія”. 2006. – 256 с.

3. Коберник О. Модернізація підготовки майбутніх учителів трудового навчання // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. - № 4. – С. 28-30.

4. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. /Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2000. – 19 с.

5. Сидоренко В. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. - № 2. – С. 2-4.

6. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні. – 2004. - № 2. – С.41-44.

Серьогіна І.Ю.,  
канд.пед.наук,  
Криворізький ДПУ

### **ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ВНЗ**

*В статье рассматривается содержательный аспект контроля учебной деятельности студентов высших учебных заведений.*

*The semantic aspect of control of educational activity of students of higher educational establishments is examined in the article.*

Метою статті є аналіз контрольно-оцінної діяльності студентів та викладачів, розгляд змістового аспекту контролю навчальної діяльності.

У сучасних умовах розбудови вищої школи закономірно постає питання про підвищення якості та результативності навчальної діяльності

студентів. Засобом визначення якісних параметрів може виступати контроль як один з невід'ємних компонентів цього процесу. Він дозволяє забезпечити визначення рівня знань, практичних навичок і умінь студентів, відповідність їх знань освітнім стандартам, уносити корективи у зміст, організацію і методику викладання навчальних дисциплін, у стиль діяльності викладачів, розвиток їхньої педагогічної культури і майстерності.

Аналіз науково-методичної літератури показав, що питанню контролю навчальної діяльності присвячено багато робіт. Питання технології контролю розглядали С. Архангельський, Ю. Бабанський, О. Безносюк, М. Єсіпов, М. Кларин, Л. Кудряшова, М. Махмутов, В. Онищук, І. Подласий, М. Поташник, Н. Тализіна, Д. Чернилевський та ін. Психолого-педагогічні аспекти проблеми розглядались у працях К. Делікатного, Н. Довгалецької та ін. Вивченням питання стимулювання контролю займалися В. Бочарнікова, Ф. Козак, І. Мельничук та ін.

Разом з тим, вивчення й аналіз цих джерел показали, що дослідження авторів у більшій мірі стосуються перевірки успішності і в меншій – оптимізації та інтенсифікації контролю навчальної діяльності студентів.

Змістовна сутність контролю полягає у тому, що існуючий у дидактиці загальноприйнятий принцип міцності знань вимагає, щоб у студентів були закріплені й довго зберігались свідомі, систематизовані знання, вміння та навички. З метою визначення ступеня досягнення цієї мети викладач повинен постійно спостерігати за навчальною діяльністю студентів. У такий спосіб викладач отримує інформацію про якісний стан навчальної діяльності студентів. Але в процесі систематичного спостереження це відбувається безпосередньо, а при отриманні результатів контролю опосередковано за оцінками та показниками якості та успішності (моніторинг).

Для повного визначення сутності контролю навчальної діяльності студентів ВНЗ, умов його ефективного застосування у навчальному процесі вищої школи має значення змістове наповнення ключових понять у їх проблемно-педагогічному аспекті.

Так, Т. Габай визначає, що навчальна діяльність – це діяльність, навмисно спрямована на придбання досвіду одним з її учасників. Забезпечуючи пізнання, вона дає його як прямий чи головний продукт. Цим навчальна діяльність відрізняється, зокрема, від трудової, де також відбувається придбання людиною нових чи удосконалювання попередньо одержаних знань і умінь, але лише як додатковий побічний продукт [3].



З точки зору психологічної теорії діяльності, будь-яка діяльність, у тому числі й навчальна, складається з таких елементів: потреба - мотив - ціль - завдання - дії - операції [4]. Крім зазначених елементів, прихильники даної теорії включають у структуру діяльності й умови, у яких вона відбувається.

Відмінність моделі навчальної діяльності від моделей інших видів діяльності міститься у специфіці та змісті потреб і мотивів, що викликають і спрямовують діяльність і, звичайно, що відповідають цілям, завданням, діям і операціям. А головна відмінність полягає в тому, що цілеспрямована навчальна діяльність передбачає за прямим і головним результатом зміни самого суб'єкта, тобто прямий і побічний її результати збігаються.

Розглянуті підходи дають уявлення про навчальну діяльність і відмінність її від інших видів. Але для цілей нашого дослідження ми обрали інший підхід до побудови моделі навчальної діяльності, а саме – функціональний, що відображає характер і напрям окремих елементів (етапів) діяльності. Наприклад, П. Я. Гальперін поділяє дію на три частини, визначаючи, що у кожній людській дії є орієнтовна, виконавча і контрольна частини [5].

Орієнтовна частина спрямована на встановлення характеру майбутньої дії, операцій, за допомогою яких треба виконати цю дію, та умов застосування цих операцій. Виконавча частина виявляється у здійсненні наміченого в орієнтованій частині плану дії, виконання всіх операцій з дотриманням певних умов. Контрольна частина забезпечує поопераційне спостереження за ходом виконання дії для того, щоб досягнути потрібних результатів. У цій частині при виявленні розбіжності між наміченими операціями й отримуваними результатами здійснюється корекція ходу реалізації дії.

Таким чином, вивчення літературних джерел, опитування різних категорій посадових осіб, викладачів, студентів дозволяють судити про функціональну структуру навчальної діяльності студентів і прийняти таку її структуру: мотиваційний; операціонально-пізнавальний і контрольно-оцінний компоненти.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності визначає: що повинні усвідомити, засвоїти студенти; для чого і чому їм треба вивчати дану навчальну дисципліну, дану тему, яке їхнє значення в науці; яка історія виникнення і розвитку тих понять і теорій, що їм доведеться вивчати; що саме їм треба дізнатися і що треба засвоїти, яке основне навчальне завдання

майбутньої професійної діяльності.

У мотиваційному компоненті можна виділити такі основні навчальні дії студентів: усвідомлення ними основної навчально-проблемної ситуації, що вводить їх у предмет майбутньої роботи з вивчення навчального матеріалу; формулювання основного навчального завдання; самоконтроль і самооцінка можливостей майбутньої діяльності з вивчення навчального матеріалу.

Операціонально-пізнавальний компонент пов'язаний безпосередньо з оволодінням студентами знаннями, вміннями й навичками, передбаченими змістом навчальної дисципліни. Основне навчальне завдання при цьому поділяється на послідовні часткові навчальні завдання, і весь процес навчання міститься у розв'язанні прийнятого навчально-пізнавального завдання і системи часткових навчальних завдань.

Контрольно-оцінний компонент передбачає аналіз здійсненої студентами навчальної роботи; перевірку сформованості знань, умінь і навичок; необхідне коректування виконаної роботи.

Навчальна діяльність без контрольно-оцінного етапу, проведеного узагальнення засвоєних знань, аналізу здійсненої роботи, виділення в ній використаних методів і способів подання навчального матеріалу та належної оцінки результатів діяльності, пошуку шляхів їхньої корекції втрачає смисл.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що у структурі навчальної діяльності викладача виділяють ті ж елементи, що характеризують навчальну діяльність студентів: мотиваційний, операційно-пізнавальний і контрольно-оцінний компоненти. Відмінністю служить наявність у діяльності педагога яскраво вираженого підготовчого етапу. Його змістом є: аналіз раніше проведеної роботи, а також навчального матеріалу з конкретного навчального предмета; установлення мінімуму знань, умінь і навичок, якими повинні оволодіти студенти; підбір завдань з кожного розділу і теми; виготовлення дидактичних матеріалів та ін.

Мотиваційний компонент навчальної діяльності викладача складається з таких елементів: визначення ролі й місця даної навчальної дисципліни в системі підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі; формулювання цілей і завдань майбутньої навчально-пізнавальної діяльності студентів; роз'яснення студентам плану вивчення дисципліни (теми), мінімуму знань, умінь і навичок, якими вони повинні оволодіти; вказівки щодо змісту самостійної роботи студентів на весь період навчання і щодо

конкретної теми.

Операціонально-пізнавальний компонент передбачає: виклад теми конкретного заняття; організацію і керівництво навчально-пізнавальною роботою студентів на кожному занятті; поточний контроль і оцінка навчальної роботи кожного студента на занятті; виявлення прогалин і недоробок окремих студентів в оволодінні знаннями, уміннями й навичками; поточну корекцію навчальної роботи студентів і власної навчальної діяльності педагога.

Змістом контрольної-оцінної компонента навчальної діяльності викладача виступають: узагальнення навчального матеріалу виучуваної теми в різних формах; організація і проведення підсумкового контролю й оцінки навчальної роботи кожного студента; коректування результатів навчальної роботи студентів.

Зіставлення навчальної діяльності студентів і навчальної діяльності викладачів указує на наявність у них однорідних компонентів. З погляду розглянутого процесу контролю навчальної діяльності студентів у двоєдиному процесі викладання-навчання відображаються і два види діяльності, пов'язані з контролем і оцінкою: зовнішня контрольна-оцінна діяльність, здійснювана викладачем, і внутрішня контрольна-оцінна діяльність, яка здійснюється самими студентами.

Зовнішня і внутрішня контрольна-оцінна діяльність виконуються викладачами і студентами цілком усвідомлено.

Контроль навчальної діяльності студентів має на меті установити відповідність результатів навчання, зафіксованим у навчальних планах і програмах, реальному стану їхньої навченості.

Для вищої школи діагностична функція контролю має суттєве значення і полягає у виявленні й оцінці процесу формування властивостей особистості кожного студента як майбутнього фахівця, а також рівня його знань, умінь та навичок щодо засвоєння програмного матеріалу, активності і дисциплінованості.

Наведена специфічність функціональної сторони контролю навчальної діяльності студентів у ВНЗ дозволяє нам сформувати та обґрунтувати змістовну сутність контролю навчальної діяльності студентів у процесі навчання.

Аналізуючи змістовий аспект контролю навчальної діяльності, встановлено, що контрольна-оцінна діяльність складається з окремих двох

актів контролю й оцінки. У кожному такому акті завжди є об'єкт контролю й еталон, з яким порівнюється об'єкт. Об'єктом контролю й оцінки може бути факт виконання студентами якого-небудь завдання, рівень його знань, умінь і навичок, розвиток певної якості особистості тощо. А еталоном, відповідно, є уявлення суб'єкта, що здійснює контроль, про нормативний характер (стан) об'єкта контролю. Таким представленням виступає зразок виконання контрольного акту, його поопераційний склад, прийнятий рівень розвитку якості чи властивості особистості й т.п.

На основі результатів контролю навчальної діяльності студентів відбувається процес оцінювання, що здійснюється суб'єктом контрольно-оцінної діяльності (викладачем чи студентом).

Для оцінки результатів контролю залежно від мети контрольно-оцінної діяльності суб'єкт обирає критерій і з його допомогою робить оцінку об'єкта контролю. Результат оцінювання формулюється суб'єктом у формі розгорнутої оцінки (характеристики об'єкта з погляду прийнятого критерію) чи у формі умовного знака – оцінки (зафіксований у балах результат контролю).

Як відзначає С. Архангельський, педагогічна оцінка – це послідовність дій викладача, що включає в себе постановку мети, розробку контрольного завдання (питання), організацію, проведення й аналіз результатів діяльності, реалізація яких у навчальному процесі приводить до висновку, що зумовлює цілі перевірки і її кінцевий висновок – оцінку в заліковій книжці студента [2].

Провівши контроль і оцінку навчальної діяльності студентів, рівня його знань, умінь та навичок або якої-небудь якості, викладач вживає, у разі потреби, заходи для корекції перевіреного об'єкта.

Здійснення контролю навчальної діяльності студентів є результативним тоді, коли сам контроль з огляду щодо своєї структури адекватний цій діяльності. Практичний досвід організації навчального процесу показує, що контроль навчальної діяльності студентів складається з чотирьох самостійних процесів: контрольного, оцінного, аналітичного і коректувального.

Контрольний акт – це мета та зміст контролю; оцінний акт – на підставі результату контролю відбувається оцінювання, порівняння з еталоном і за критеріями оцінки виводиться оцінка (“позначка” рівня засвоєння навчального матеріалу); аналітичний акт являє собою облік та

аналіз результатів контролю, на підставі якого відбувається коректувальний акт через визначені засоби, а результат корекції впливає на подальшу діяльність.

Аналіз літературних джерел дозволив визначити класифікацію контролю навчальної діяльності. Згідно з визначенням В. Якуніна, контроль навчальної діяльності поділяється на такі види: за масштабом цілей навчання (стратегічний, тактичний, оперативний); за етапами навчання (початковий чи відбірковий, навчальний чи проміжний, підсумковий чи заключний); за тимчасовою спрямованістю (ретроспективний, попереджувальний чи випереджальний і поточний); за частотою контролю (разовий, періодичний, систематичний); за широтою контрольованого обсягу (локальний, вибіркового, суцільний); за організаційними формами навчання (індивідуальна, групова, фронтальна); за формами соціальної опосередкованості (зовнішній чи соціальний, змішаний чи взаємоконтроль і внутрішній чи самоконтроль); за видами навчальних занять (лекції, семінари, практичні, лабораторні роботи, заліки, колоквиуми та іспити); за способами здійснення контролю (письмовий, усний, стандартизований і не стандартизований, машинний, матричний та ін.) [6].

Щодо методів контролю, то традиційно використовувалися методи усного, письмового, практичного контролю, спостереження. Останнім часом з'являються й інші методи контролю. Найбільш вдало, на наш погляд, проведена класифікація методів контролю Д. Чернилевським і О. Філатовим за такими характеристиками: яка навчальна процедура контролюється; що контролюється – хід процедури чи її результат; які завдання для перевірки ходу і результатів навчальної процедури використовуються; які відповіді тих, кого навчають, використовуються при виконанні контрольних завдань; яка частота і періодичність контролю [1].

Прогресивним методом контролю навчальної діяльності студентів є тестовий контроль. Педагогічні тести вимірюють ступінь засвоєння навчального матеріалу, оволодіння необхідними знаннями, уміннями і навичками, рівень навчальних досягнень студентів.

Для інтенсифікації процесу навчання й одержання оперативної інформації про результати вивчення окремих питань, тем чи розділів навчальної дисципліни активно застосовуються комп'ютерні технології перевірки знань, умінь і навичок студентів.

Таким чином, проведений аналіз підходів різних авторів щодо

проблеми контролю навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів дозволяє зробити висновок, що сутність контролю полягає в послідовному здійсненні діагностичних процедур на всіх етапах навчання у закладі, як з боку науково-педагогічного складу, так і з боку самих студентів з метою визначення рівня засвоєння знань, сформованості умінь і навичок, якостей особистості студентів для наступної корекції всіх структурних елементів процесу навчання. Широке застосування всіх його видів і форм є важливою умовою підвищення ефективності навчальної діяльності студентів.

#### Список використаних джерел

1. Чернилевский Д. В., Филатов О. К. Технология обучения в высшей школе: Учебное пособие. – М., 1996. – С. 124–128.
2. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы: Учебно-метод. пособие. – М.: Высшая школа, 1980. – С. 15, 278–314.
3. Габай Т. В. Учебная деятельность и её средства. – М.: МГУ, 1988. – С. 76–77.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989 – Т. I. – 170с.
5. Гальперин П. Я. К проблеме внимания.// Доклады АПП РСФСР. – М., 1958. – № 3. – С. 34.
6. Якунин В. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. Европ. инт. экспертов. – Спб.: Полиус, 1998. – 211 с.

Драшко О.М.,  
асистент,  
Криворізький ДПУ

### ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ

*В статье рассматривается вопрос изучения проблемы профессиональной компетентности современного учителя обслуживающего труда на основе личностно-ориентированной технологии. Для лучшей подготовки специалиста автор предлагает применение проектной технологии, которая разрешит решить поставленные задачи.*

*In the article the question of study of problem of professional competence of modern teacher of labour studies is examined on the basis of personality – the oriented technology of.*



*For of the best preparation of specialist an author offers application of project technology which will allow to untie the put tasks.*

Метою статті є вивчення проблеми професійної компетентності сучасного вчителя технології.

У будь-якій сфері професійної діяльності та на кожному етапі розвитку суспільства актуальною виступає проблема професійної компетентності фахівця. Сутнісна характеристика такого феномену детермінована специфікою його діяльності.

Досліджуючи питання компетентності сучасного вчителя технології, ми виходили з її багатоаспектності: психологічні чинники управління пізнавальною діяльністю суб'єктів навчання; педагогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: методична вправність, практичний досвід трудової діяльності (пошиття одягу, вишивання і т.ін.). Теоретичні позиції нашого наукового інтересу базуються на твердженнях і висновках цілого ряду вчених.

Проблеми професійної компетентності педагога школи знайшли своє відображення у працях Я.А. Коменського, К.Д. Ушинського. Особливої уваги професійній діяльності вчителя надавав В.О. Сухомлинський. У багатьох працях він дав конкретні поради вчителям з приводу того, як постійно підтримувати та розвивати власні здібності; самовдосконалювати методичну майстерність, підвищувати творчий потенціал [4].

Проблемі компетентної професійно-педагогічної діяльності приділяли увагу науковці С.Я. Батишев, В.І. Гусев, О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін. На морально-педагогічні складові професійної діяльності вчителя наголошує Л.В. Кондрашова. Дослідження Л.В. Григоренко, О.Г. Мороз, Л.О. Савченко підкреслюють багатогранність професійно – педагогічної діяльності та важливість компетентного забезпечення кожної грані.

На залежність компетентної підготовки вчителя обслуговуючої праці від вдалого „системного підходу до проблеми педагогічного керівництва”, вказує В.С. Пікельна [ 3, с.162].

Професійна компетентність учителя є результатом підготовки до дій, володіння знаннями, уміннями, навичками, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними професійно значущими якостями особистості. Професійна підготовка майбутнього вчителя є процесом формування спеціаліста для однієї зі сфер трудової діяльності, пов'язаної з оволодінням певною спеціальністю.

З точки зору особистісних якостей це повинна бути людина високого інтелектуального, морального та культурного рівня з розвинутою здатністю до постійного професійного самовдосконалення, самостійного оволодіння новими знаннями, уміннями до типового та нестандартного їх використання. Для підготовки вчителя технології, а саме вчителя обслуговуючої праці вище висловлене вказує на важливість формування творчої особистості вчителя, який володіє: новими педагогічними технологіями та мистецтвом навчання і виховання, який знає політехнічні основи матеріального виробництва, володіє технологічними уміннями. Саме вчитель має культурологічні, народознавчі позиції; завжди готовий організовувати суспільно-цінну, продуктивну працю молоді, сприяти розвитку трудових умінь та навичок в учнів різного віку.

Практично всі дослідники компетентнісних позицій вчителя обслуговуючої праці (В.К. Сидоренко, О.М. Коберник), сходяться на думці, що функції вчителя технології не обмежуються тільки наданням учням знань, формуванням у них трудових умінь і навичок, організацією навчально-виховного процесу. Він забезпечує розвиток майбутнього трудівника, готує своїх вихованців до рішення конкретних виробничих, моральних, культурозумовлених завдань у динамічних умовах сьогодення і тим сприяє подоланню соціально-економічної та духовної кризи в Україні, формує готовність у молоді до самореалізації в нових ринкових умовах.

Проблема компетентного підходу до підготовки фахівців на рівні сучасних вимог спонукає систему професійної освіти до пошуку інноваційних способів навчання. Одним із таких способів виправдовує себе запровадження в практику професійної підготовки особистісно-орієнтованої проектно-технологічної діяльності вчителя.

Проектування – це вид діяльності, що синтезує в собі елементи ігрової, пізнавальної, цілісно-орієнтаційної, навчальної, теоретичної і практичної діяльності.

Основний зміст проектування навчальної діяльності полягає в конструюванні сукупності дій і засобів, що дозволяють розв'язати поставлені дидактичні завдання, досягти поставлених цілей.

Метод проектів передбачає самостійну творчу роботу студентів. За визначенням О.М. Коберника така робота проявляється "в умінні користуватися своїми знаннями, застосовувати їх у своїй практичній діяльності" [1, с.4]. Важливо, щоб проекти були реальними і доступними.

Практичне втілення проектів включає обов'язкове складання обґрунтованого плану дій кожного зі студентів на основі виявлення можливих розв'язань проблеми і обговорення найбільш оптимального шляху реалізації проекту. Завдання викладача при цьому – добитись якомога більшої самостійності студентів на всіх етапах виконання проекту – від ідеї до її втілення в практику. Система проектів будується за принципом ускладнення і має такі етапи: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний [2, с.138].

Етап організаційно-підготовчий. Включає формування особистісно-орієнтованого контексту проектного навчання, зумовлює визначення технологічних і методичних особливостей кожного етапу. Це суттєво впливає на рівень компетентності майбутнього фахівця.

Практичний досвід реалізації проектної технології навчання при підготовці вчителів обслуговуючої праці дозволяє нам зазначити наступне: пошук ідей і варіантів вирішення, вибір оптимального варіанта та обґрунтування вибору моделі виробу проектування майбутньої діяльності.

Перед початком роботи студенти повинні розробити модель виробу, передбачити матеріал для її виготовлення виробу, продумати раціональну послідовність виконання технологічних операцій і прийомів обробки окремих вузлів і деталей виробу. Після цього необхідно скласти опис роботи, з використанням спеціальної термінології. Опис повинен бути повним, грамотним з використанням обладнання. Допомога викладача на даному етапі носить консультативний характер.

При виборі моделі виробу необхідні наступні знання: про різні стилі в одязі; функціональні вимоги до одягу; про пропорції та особливості фігури; властивості різних швейних матеріалів і їхніх особливостей, що проявляються під час шиття (драпірувальність, сипучість, зсідання, зминальність, прорубування тканини під час шиття, її здатність до розтягування); правила визначення свого розміру; способи визначення витрат тканини.

При цьому студенти повинні враховувати вимоги щодо функціональності і технологічності моделі виробу, а також відповідності її особливому образу (з урахуванням індивідуальних особливостей фігури); робити обґрунтований вибір моделі й матеріалу з урахуванням ряду взаємопов'язаних вимог: відповідності моделі своєму функціональному призначенню, заданому стилю одягу, відповідності матеріалу

конструктивним і функціональним особливостям моделі з урахуванням технологічності матеріалу при пошитті.

Спеціальні уміння і навички: зняття вимірів: уміння і навички визначення свого розміру: виконання ескізу моделі( на ескізі модель повинна бути зображена спереду і ззаду так, щоб було чітко видно всі деталі).

Етап конструкторський. Здійснюється планування технології виготовлення виробу, а саме: складання ескізу; підбір інструментів і обладнання; вибір доцільної технології виготовлення обраної моделі; виготовлення викрійки; підготовка матеріалу до розкрою; розкрій виробу; визначення послідовності технологічних операцій.

На цьому етапі студенти повинні використовувати наступні знання: правила підготовки тканини до розкрою; правила раціональної розкладки і перенесення ліній викрійки на тканину; величини припусків на шви і підгин; правила розкрою залежно від фактури і ширини тканини.

На цьому етапі відпрацьовуються уміння: готувати матеріал до розкрою; визначити раціональний спосіб розкладки викрійки на тканині, розкладати деталі викрійки на тканину, враховуючи припуски на шви ; переносити лінії викрійки на тканину; здійснювати розкрій виробу.

Перед розкром перевірити правильність розкладки, припуски на шви , перенесення на матеріал ліній, які необхідно бачити під час шиття контролюється спочатку самим студентом, а потім викладачем . Тільки після цього здійснюється розкрій виробу.

Етап технологічний. На цьому етапі студенти виконують заплановані операції, здійснюють самоконтроль та контроль якості виробу.

Використовуються знання: технологічних способів обробки швейних матеріалів: спеціальних строчок, деталей, вузлів; спеціальної термінології; технології пошиття одягу; причин виникнення браку і способів їх усунення; основних видів післяопераційного контролю і підсумкової оцінки якості.

При виконанні технологічної частини проекту відпрацьовуються і закріплюються наступні уміння і навички: виконання вузлів і деталей швейних виробів із застосуванням прогресивних методів; робота з матеріалами, що вимагають здійснення спеціальних прийомів; використання необхідних пристосувань; визначення раціональної послідовності операцій; технологічно правильне пошиття виробу; оцінювання якості виконання операцій.

При пошитті студенти повинні приділяти особливу увагу якості виконання операцій. Викладач контролює процес виготовлення виробу з погляду правильності виконання операцій і дотримання технічних вимог (при необхідності корегує хід роботи).

Етап заключний. На заключному етапі здійснюється кінцевий контроль, порівняння і випробування проекту. Тут студенти встановлюють, чи досягли вони своєї мети. По закінченню роботи студенти захищають свій проект (план, модель, виріб).

Оформлення проектного завдання. Проект повинен містити: титульний лист (назва роботи, група, прізвище та ім'я студента); проектне завдання; обґрунтування вибору моделі; ескіз моделі; мірки; визначення розміру; перелік деталей виробу; план розкладки; витрати швейних матеріалів; опис технологічної послідовності операцій з виділенням оригінальних прийомів пошиття; опрацювання особливо складних технологічних елементів на зразках. При захисті проекту студент пред'являє готовий виріб.

При здійсненні даного виду роботи викладач пропонує студентам вибирати завдання різнорівневого характеру складності (із застосуванням технік вишивки, ткацтва, конструктивних елементів сучасного та національного одягу). Такі завдання потребують компетентності як вчителя, так і поєднання знань студентів з декоративно-прикладного мистецтва, матеріалознавства, обладнання швейного виробництва, конструювання та моделювання одягу і технології пошиву.

Таким чином, використання проектно-технології вказує на важливість, і можливість підготовки високого рівня компетентності студентів як майбутніх фахівців. Використання проектно-технології у професійній підготовці вчителя обслуговуючої праці доводить доцільність і ефективність особистісно-орієнтованої спрямованості такої підготовки.

#### *Список використаних джерел*

1. Коберник О.М. Урок трудового навчання в умовах проектно-технологічної системи Трудова підготовка в закладах освіти.-2006.-№1.-С.2-5.
2. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: Навчальний посібник За заг. ред. О.М.Коберника, В.К.Сидоренка.- Умань: Копі центр,2007.-154с.

3. Пикельная В.С. Теоретические основы управления: школоведческий аспект.- М. : Педагогика, 1990.-175 с.

4. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю.-.:Рад.шк.,1988.- 304с.

Лоштун О.Б.,

асистент,

Криворізький ДПУ

## СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СИСТЕМІ ВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЇ

*В статье рассматриваются основные составляющие профессиональной компетентности будущих учителей технологии путем введения в учебный процесс специальных тренингов самопознания.*

*In the article the basic constituents of professional competence of future teachers of technology are examined by introduction to the educational process of the special trainings of self-knowledge.*

Актуальність проблеми формування професійної компетентності зумовлена розширенням зовнішньоекономічних зв'язків України, посиленням процесу вивчення світового досвіду та його адаптації до соціально-економічних умов нашого суспільства. Комплекс знань, умінь та навичок з трудового навчання стає однією з важливих вимог підготовки фахівців в умовах Болонського процесу.

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття „компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Компетентність, на думку експертів Ради Європи, передбачає спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [2]. Українська освіта починає оперувати поняттям „компетентність” в тому сенсі, які пропонують європейські країни [6].

Поняття „компетенція” вперше стала вживатися в США в 60-ті роки в контексті діяльнісного навчання, мета якого – готувати спеціалістів, здатних конкурувати на ринку праці. Спочатку „компетенції учнів” розглядалися як