

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

САВЕЛЬЄВ МИКОЛА ГРИГОРОВИЧ

УДК 372.833:37.035.3

ДИСЕРТАЦІЯ

**НАСТУПНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО
КОМПЛЕКСУ «КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ»**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
Педагогічні науки

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ М. Г. Савельєв

Науковий керівник

Сингаївський Дмитро Васильович
кандидат педагогічних наук, доцент

РІВНЕ – 2018

АНОТАЦІЯ

Савельєв М. Г. Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». – Кваліфікаційна праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти». – Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2018.

Дисертацію присвячено проблемі забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

У дисертації з'ясовано ключові чинники забезпечення наступності ступеневої професійної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти, осмислено сучасний вітчизняний та зарубіжний досвід із проблеми дослідження, розроблено структурно-функціональну модель наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», обґрунтовано організаційно-педагогічні умови її реалізації.

Результатом дослідження є авторська інтерпретація понять «наступність професійної підготовки майбутніх учителів технологій» і «професійна підготовка майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Аналіз філософської, науково-педагогічної, психологічної літератури з проблеми сутнісної інтерпретації поняття «наступність» дав змогу диференціювати її на три основних групи. Перша група зосереджена на обґрунтуванні наступності змістового наповнення навчальних дисциплін або напрямів підготовки (І. Гайсин, Л. Карашук, Ю. Шереметьєва, Ю. Четиркіна). Друга група присвячена вивченню аспектів наступності багаторівневої підготовки у різних типах навчальних закладів

(Г. Гордійчук, Р. Гуревич М. Дідовик, М. Левочко, А. Литвин, В. Терес). Третя група зосереджена на дослідженні наступності у вихованні та формуванні певних якостей особистості або спеціальних видів підготовки (В. Вовк, Л. Порядченко, М. Прокоф'єва, Л. Рибалко, Л. Мамчур).

Студіювання зарубіжного досвіду реалізації принципу наступності у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій у навчально-науковому комплексі «коледж-університет» дозволило виявити чимало наукових, нормативно-управлінських, організаційно-педагогічних підходів, а саме: стандартизація вимог до компетентності вчителя, директиви департаменту освіти, громадський контроль (США, Японія); державна регламентація «придатності вчителя» та громадський регіонально-освітній контроль (ФРН, Швеція); наукові, освітні, методичні, регіональні об'єднання коледжів та університетів (Велика Британія, Ізраїль, Китай). Зазначені тенденції мають неоднозначний характер, однак у них чітко прослідковується державно-регуляторна та суспільна потреба у реалізації наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Вітчизняна система багаторівневої професійної підготовки вчителів технологій налічує 12 закладів вищої освіти, які здійснюють підготовку за освітнім рівнем «молодший спеціаліст» (коледжі), та 22, які здійснюють підготовку за освітнім рівнем «бакалавр» (інститути, академії, університети).

Виявлено, що структура підготовки майбутніх учителів технологій носить трирівневий характер (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр) й регламентується відповідними стандартами вищої освіти. З'ясовано, що багаторівнева підготовка майбутніх учителів технологій на перший погляд є законодавчо стандартизованою, однак стандарти висувають базові вимоги щодо рівня та якості підготовки фахівця, а тому унеможливають забезпечення ефективного наступнісного переходу від одного етапу професійної підготовки до іншого освітнього рівня «молодший спеціаліст–бакалавр», тобто «коледж–університет».

Задля забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» відібрано та обґрунтовано використання низки оптимальних методологічних підходів, як-от: системний підхід, що регламентує цілеспрямований процес забезпечення оптимально-обґрунтованої послідовності вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, тобто певної змістової наступності; компетентнісний підхід, покликаний забезпечити концептуальну стратегію підготовки майбутніх учителів технологій у різних закладах освіти (коледж, університет), а практична реалізація компетентнісного методологічного підходу виражається у розробці навчальних програм, критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»; аксіологічний методологічний підхід, що забезпечує смисловий базис професійного становлення вчителя технологій у процесі його професійної підготовки, а саме: засадничими положеннями аксіології у підготовці вчителя технологій є формування певного рівня професійної культури, свідомості, цінностей; особистісно-орієнтований методологічний підхід спрямований на організацію навчально-пізнавальної та виховної взаємодії учасників навчального процесу, загальнообов'язковим є студентоцентризм під час організації планування та проведення навчальних занять (особливо практичних та лабораторних) з урахуванням особистісно-ціннісних інтересів та пріоритетів студентів; інтегративний методологічний підхід виступає у ролі підсумково-комунікаційного, оскільки дозволяє синтезувати організаційно-педагогічний «інструментарій» вищеописаних підходів, практична реалізація інтегративного методологічного підходу забезпечується розробкою комплексу інтегрованих програм навчальних дисциплін та засобів адаптації випускників коледжу в університеті.

Із метою планування та реалізації наступності у професійній підготовці майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу

«коледж-університет» запропоновано структурно-функціональну педагогічну модель. Методологічні підходи (компетентнісний, системний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, інтегративний) слугують підґрунтям наступнісного підходу в підготовці майбутніх учителів технологій в умовах їхнього переходу між ОР «молодший спеціаліст – бакалавр», а відтак, базисом *теоретико-методологічного компонента* запропонованої моделі наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Змістово-технологічний компонент передбачає забезпечення наскрізного, послідовного і міжпредметного алгоритму вивчення дисциплін професійно-практичного циклу; оцінювання навчальних планів педагогічних коледжів та університетів, а також встановлення певної відповідності та зв'язку між ними, що уможливають наступнісну, змістово-обґрунтовану підготовку майбутніх учителів технологій. Підкреслено наступність змістовного компонента не лише на етапі переходу від коледжу до університету, а й у ході університетської підготовки вчителя.

Важливість *аналітико-результативного компонента* зумовлена його потенціалом щодо визначення ефективності запропонованих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Для реалізації положень структурно-функціональної моделі наступності та інтегрованих навчальних програм у дослідженні визначено та обґрунтовано такі організаційно-педагогічні умови, як взаємовідповідність і послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу, узгодженість і наступність форм організації та диференційованих методів навчання майбутніх учителів технологій, соціально-психологічна адаптація випускників.

Взаємовідповідність і послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу. Послідовність і логічність вивчення навчального

матеріалу, оптимізація змісту засвоєння навчальних дисциплін є запорукою забезпечення наступності, а відтак – підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Змістова послідовність вивчення майбутніми вчителями технологій дисциплін професійно-практичного циклу полягає у міжпредметній узгодженості останніх, тобто послідовності та взаємодоповнюваності їхнього змісту.

Узгодженість і наступність форм організації та диференційованих методів навчання майбутніх учителів технологій. Диференційоване використання оптимальних методів навчання детерміновано належною формою організації професійної підготовки, тому узгодженість окреслено застосуванням таких форм і методів, які б сприяли інтенсифікації та підвищенню рівня професійної підготовки майбутнього учителя технологій (проблемні, ситуативні, практико-орієнтовані).

Соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті. Доведено, що забезпечення наступності та, як наслідок, ефективності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет» уможливило запровадження низки соціально-психологічних заходів адаптації випускника педагогічного коледжу.

Визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-особистісний), показники та рівні (початковий, середній, достатній, високий) сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Розроблено та впроваджено інтегровані навчальні програми із дисциплін професійно-практичного циклу, як-от: «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів», «Педагогіка». Зміст цих програм забезпечує низку переваг щодо професійної підготовки

майбутнього вчителя технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет», а саме:

1) добір навчального матеріалу із урахуванням специфіки професійно-педагогічної діяльності майбутнього випускника коледжу чи університету;

2) диференціація змістового наповнення професійно спрямованих дисциплін, яка уможлиблює раціональний розподіл навчального навантаження на студента у коледжі та університеті;

3) практико-орієнтований відбір змісту навчальних дисциплін, який припускає акцентування на професійно-орієнтованих аспектах діяльності учителя технологій та, відповідно, гарантує більш високий рівень професійної компетентності.

Експериментально доведено ефективність запропонованої структурно-функціональної моделі наступності та організаційно-педагогічних умов формування високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: учитель технологій, професійна підготовка, бакалавр технологічної освіти, наступність, навчально-науковий комплекс «коледж-університет», педагогічна модель, професійна компетентність.

ABSRTACT

Saveliev M. G. Continuity in The Professional Training of Prospective Technology teachers in the Conditions of the Educational-scientific Complex «College–university». – Manuscript.

Thesis for the degree of candidate of Pedagogical sciences, specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – Rivne State University of Humanities, Rivne, 2018.

The thesis deals with the problem of providing of continuity in the professional training of prospective Technology teachers in the conditions of the educational-scientific complex «college–university».

The analysis of philosophical, scientific-pedagogical, and psychological literature on the problem of the essential interpretation of the «continuity» concept made it possible to differentiate it into three main groups. The first group focuses on substantiating the continuity of filling content of educational subjects or areas of training (I. Gaisyn, L. Karashchuk, Yu. Sheremetieva, Yu. Chetyrkin). The second group deals with the study of the aspects of continuity of multi-level training in different types of educational institutions (G. Gordiychuk, R. Gurevych M. Didovyk, M. Levochko, A. Lytvyn, V. Teres). The third group focuses on the study of succession in the education and forming of certain qualities of a person or special types of training (V. Vovk, L. Poryadchenko, M. Prokofieva, L. Rybalko, L. Mamchur).

Studying foreign experience in the implementation of the principle of continuity in the training of future technology teachers in the «college-university» educational and scientific complex allowed to identify a large number of scientific, regulatory, managerial, organizational and pedagogical approaches, in particular: standardization of the requirements for the competence of the teacher, directives of the Department of Education, public control (USA, Japan); the state regulation of the «suitability of the teacher» and public regional-educational control (Germany, Sweden); scientific, educational, methodological, regional associations of colleges and universities (Great Britain, Israel, China). The indicated tendencies are ambiguous, however, they clearly observe the state-regulatory and social need for the implementation of the professional training continuation of future technology teachers in the conditions of the «college-university» educational and scientific complex.

The domestic system of multi-level professional training of technology teachers includes 12 institutions of higher education, which carry out training on the

educational level of «junior specialist» (colleges) and 22 who carry out training on the educational level «bachelor» (institutes, academies, universities).

It is discovered that the structure of the training of future technology teachers is three-tiered (junior specialist, bachelor, master) and is regulated by the relevant standards of higher education. It is found out that multilevel preparation of future technology teachers at first glance is legally standardized, but the standards put forward the basic requirements regarding the level and quality of specialist training, and therefore make it impossible to ensure an effective subsequent transition from one stage of professional training to another educational qualification level «junior specialist-bachelor», thus «college-university».

In order to ensure the continuity of the training of future technology teachers in the conditions of the "college-university" educational and scientific complex, a number of organic combinations of optimal methodological approaches has been selected and substantiated, for example: the system approach regulates the purposeful process of providing the optimally-justified sequence of the study of professionally oriented disciplines, that is to provide certain content continuity; competency-oriented approach is intended to provide a conceptual strategy for the training of future technology teachers in various educational institutions (college, university), and the practical implementation of the competency methodological approach is expressed in the development of curricula, criteria, indicators and levels of forming of professional competence of future technology teachers in the conditions of the educational and scientific complex «college-university»; the axiological methodological approach provides the notional basis for the professional forming of a technology teacher in the process of his professional training, namely, the fundamental principles of axiology in the preparation of a technology teacher is the forming of a certain level of professional culture, consciousness, values; personality-oriented methodological approach is oriented on the organization of educational, cognitive and educational mutual participants of the educational process, and student-centering is generally mandatory in the organization of planning and conducting of training sessions,

especially practical and laboratory ones, taking into account the personality-value interests and students' priorities; integrative methodological approach acts as a summary-communicative, since it allows to synthesize organizational and pedagogical «tools» of the above-described sub-topics (practical implementation of the integrative methodological approach is ensured by the development of a complex of integrated programs of academic disciplines and means of adaptation of college graduates at the university).

In order to plan and implement continuity in the training of future technology teachers in the conditions of the «college-university» educational and scientific complex, a structural-functional pedagogical model is suggested. Methodological approaches (competency, systemic, axiological, personality oriented, integrative) serve as the basis for the continuity approach to the training of future technology teachers in the conditions of their transition between the educational qualification level «junior specialist – bachelor» and, consequently, the basis of the theoretical and methodological component of the suggested model of continuity of professional training of future technology teachers in the educational-scientific complex «college-university»

The content-technological component involves providing a cross-cutting, sequential, inter-subject algorithm for studying the disciplines of the professional-practical cycle; evaluation of curricula of pedagogical colleges, universities and establishing of certain correspondence and links between them, which enables the continuing, content-based training of future technology teachers. The continuity of the content component is emphasized not only during the transition from college to university, but also during university teacher training.

The super importance of the *analytical and productive component* is determined by its potential in determining the effectiveness of the suggested organizational and pedagogical conditions for ensuring the continuity of the professional training of future technology teachers in the conditions of the «college-university» educational and scientific complex.

The criteria (motivational-value, cognitive, functional-activity, reflexive-personal); indicators and levels (initial, average, sufficient, high) for the forming of the professional competence of future technology teachers in the conditions of the «college-university» educational and scientific complex are determined.

The integrated curricula of the disciplines of the professional-practical cycle are developed and implemented, for example: «Methodology of technology teaching», «Processing of structural materials», «Pedagogy», the content of which provides a number of advantages in terms of professional training of the future specialist in technological education in the conditions of educational-scientific complex «college-university», among them:

- 1) selecting of educational material taking into account the specifics of the professional and pedagogical activity of a future college or university graduate;
- 2) differentiating of content filling of professionally directed disciplines, which enables a rational distribution of the academic load of a student at college and university;
- 3) practice-oriented selecting of the content of academic disciplines, which implies accentuation on the professionally-oriented aspects of the activity of the technology teacher and, accordingly, guaranteeing a higher level of professional competence.

The author put forward and implemented a number of organizational and pedagogical conditions that contribute to ensuring the continuity of the professional training of prospective Technology teachers in the conditions of the college-university educational and scientific complex, among which the following can be identified. *Correspondence and consistency of the contents of the professional-practical cycle disciplines.* The consistency and logic of studying the educational material is a guarantee of continuity, and accordingly, the improvement of the level of professional training of prospective Technology teachers. Optimization of the study of the disciplines contents is a key task in terms of ensuring the continuity of the training of prospective Technology teachers in the conditions of the «college-university» educational and scientific complex. Determining the content sequence of studying the professional-practical cycle disciplines of prospective Technology

teachers lies in their inter-subject integration, that is, the content of educational disciplines should be interconnected and complementary. *Coherence and continuity of organizational forms and differentiated teaching methods for prospective Technology teachers.* The consistent, differentiated use of optimal teaching methods is a certain «derivative» of the proper form of vocational training organization. Consistency consists in using such forms and methods that would allow to intensify and increase the level of professional training of the prospective teacher of Technology (problem, situational, practical-oriented).

Socio-psychological adaptation of graduates of the pedagogical college at the university. Ensuring continuity and, as a consequence, the effectiveness of the training of prospective Technology teachers in the conditions of the «college-university» educational and scientific complex, can be achieved by introducing a number of socio-psychological measures for the adaptation of the pedagogical college graduate.

The experimental verification provided for an ascertaining, formative and control phase. During the ascertaining phase, participants were selected for control and experimental groups. The formative phase provided for the direct implementation of an experimental model. At the control phase, a theoretical generalization, statistical and mathematical processing of empirical data, and the formulation of conclusions were conducted.

The effectiveness of the appointed structural and functional model of continuity and organizational and pedagogical conditions, which allow to ensure the formation of a proper high level of the formation of professional competence of prospective Technology teachers was experimentally certified.

Key words: Technology teacher, professional training, Bachelor Degree in Technological education, continuity, educational-scientific complex «college-university», pedagogical model, professional competence.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Савельєв М. Г. Забезпечення наступності формування професійної компетентності студентів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. Київ: ПІТО НАПН України, 2014. Вип. 7. С.51– 56.
2. Савельєв М. Г. Аналіз поняття «наступність у контексті педагогічних категорій». *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2015. Вип. 11(54). С.207– 209.
3. Савельєв М. Г. Теоретичні підходи до вивчення наступності професійної підготовки студентів-технологів. *Наукова педагогічна думка*: наук.-метод. журнал. Рівне, 2015. №4. С. 23– 28.
4. Савельєв М. Г. Сутність поняття наступності фахової підготовки майбутніх вчителів технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного інституту імені Олександра Довженка*: зб. наук. пр. Глухів: НПУ ім. О. Довженка, 2015. Вип. 29. С. 217– 223.
5. Савельєв М. Г. Наступність у формуванні наукових поняття у комплексі «коледж-університет». *Scienceand Educations New Dimension. Pedagogyand Psychology*. 2015. III (32), Issue: 63. С. 45– 47.
6. Савельєв М. Г. Розвиток самостійності творчої активності майбутніх вчителів технологій у процесі проектно-технологічної діяльності. *Науковий журнал «ScienceRise» Педагогічна освіта*. №1/5 (18) 2015. С. 36– 42.
7. Савельєв М. Г. Науково-дослідна робота з проблемами наступності у проектно-технологічній підготовці майбутніх вчителів технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інновація і технології*. Суми, 2016. №2 (56). С. 374– 383.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Савельєв М.Г. Історія першого педагогічного закладу на Волині. *Розвиток школи і освіти на Волині: матеріали науково-практичної конференції – до 100-річчя Володимир-Волинської Української школи імені Тараса Шевченка* (м. Володимир-Волинський, 15 трав. 2016 р.). Володимир-Волинський, 2016. С. 12– 15.

9. Савельєв М. Г. Змістовно-організаційні особливості проектно-технологічної підготовки майбутніх вчителів коледжів та університетів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний гуманітарний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища школа України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ, 2016. Вип. 36. С. 443– 454.

10. Савельєв М. Г. Наступність професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, 17 квіт. 2017 р.). Умань, 2017. С. 61– 64.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати

11. Савельєв М. Г. Експериментальна інтегрована навчальна програма. Педагогіка. Методика навчання технологій. Обробка конструкційних технологій. 5.010104, 6.010104 «Технологічна освіта» / Міністерство освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2013. 39 с.

12. Савельєв М. Г. Наступність як важливий чинник фахової підготовки майбутніх вчителів трудового навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2014. Вип. Ч. 3. С. 314– 320.

13. Савельєв М. Г. Програма соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті / Міністерство освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2015. 16 с.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ	18
ВСТУП	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАСТУПНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ «КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ»	27
1.1. Термінологічний аналіз та сутнісна характеристика понятійного апарату дослідження.....	27
1.2. Теоретичні аспекти наступності в сучасній практиці багаторівневої підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».....	44
1.3. Стандарт і структура професійної багаторівневої підготовки майбутніх вчителів технологій	62
1.4. Наукові підходи до забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».....	74
Висновки до першого розділу	90
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛЮВАННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ «КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ»	93
2.1. Обґрунтування та змістова характеристика організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».....	93
2.2. Структурні компоненти моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».....	109

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій	128
Висновки до другого розділу.....	141
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ НАСТУПНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ «КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ».....	144
3.1. Організація та методика експериментального дослідження.....	144
3.2. Обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».....	152
3.3. Аналіз результатів дослідження.....	170
Висновки до третього розділу.....	189
ВИСНОВКИ.....	192
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	196
ДОДАТКИ.....	236

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ

- ЗВО** – заклад вищої освіти
- ЗНЗ** – загальноосвітній навчальний заклад
- ПТНЗ** – професійно-технічний навчальний заклад
- ОР** – освітній рівень
- ОПП** – освітньо-професійна програма
- ОКХ** – освітньо-кваліфікаційна характеристика
- ВПНЗ** – вищий педагогічний навчальний заклад
- КГ** – контрольна група
- ЕГ** – експериментальна група

ВСТУП

Актуальність теми. Парадигма розвитку сучасного інформаційно-технологічного суспільства вимагає об'єктивного переосмислення освіти як однієї із його найважливіших інституцій з огляду на трансформаційні зрушення в технологічному секторі загалом і посилення значення технологічної освіти зокрема. Тому завданнями освітньої системи, серед іншого, проголошено підготовку особистості до життя в умовах сьогоденного високотехнологічного світового простору, які покладено на вчителя трудового навчання і технологій (далі – вчитель технологій). Сучасний учитель повинен виявляти сформованість широкого спектра професійних компетентностей, на обов'язковості забезпечення яких шляхом удосконалення процесу професійного становлення майбутніх учителів наголошено у провідних нормативно-правових актах (Конституції України), законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2017), «Про загальну середню освіту» (1999), «Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті» (2002), «Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року» (2013).

Висока динаміка розвитку технологій, поява нових форм і видів людської діяльності детермінують потребу неперервної освіти. Реалізація принципу неперервності – складний і багатоаспектний процес, вектором якого є гармонійний і злагоджений перехід людини між різними етапами освітнього процесу впродовж її життя. Це увиразнює потребу розроблення та обґрунтування механізму реалізації ефективної багаторівневої освіти, забезпечення її наступності не тільки у змістовому наповненні навчальних дисциплін, але й у принципах, методах, засобах і формах навчання. Виняткового значення набуває проблема реалізації принципу наступності в умовах таких комплексів, як «школа-університет», «профтехучилище-університет», «коледж-університет».

Попри увагу дослідників до таких науково-педагогічних проблем, як підвищення якості професійної підготовки вчителів технологій та

обґрунтування підходів до реалізації принципу наступності, питання наступності багаторівневої підготовки майбутніх учителів технологій залишається недостатньо осмисленим. Наступність як комплексне педагогічне явище опрацьовувала плеяда вітчизняних і зарубіжних учених – філософів (А. Абдурахманов, Е. Баллер, А. Зеленков, Г. Ісаєнко, В. Рубанов), психологів (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Кудрявцев, С. Рубінштейн, Н. Талізін), педагогів (С. Батишев, В. Безрукова, А. Беляєва, А. Богущ, Б. Величковський, Л. Виготський, В. Вовк, М. Волчаста, Ш. Ганелін, В. Гаркушевський, С. Годник, Г. Гордійчук, Р. Гуревич, М. Дідовик, А. Кухта, М. Левочко, М. Махмутов, Ю. Машбиць, Н. Менчинська, Л. Момот, Л. Порядченко, Л. Рибалко, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Тамарін, Л. Тютюн, Л. Фрідман, І. Якиманська, М. Ярмаченко й ін.).

Для сучасної освітньої парадигми професійної підготовки майбутніх учителів технологій видаються засадничими дослідження А. Абдуліної, Є. Кулика, А. Цини (загальнопедагогічна підготовка); О. Авраменка, П. Атутова, В. Борисова, Р. Гуревича, П. Дмитренка, В. Харламенка (удосконалення професійної компетентності); В. Андріяшина, В. Стешенка, Г. Терещука (удосконалення професійної підготовки); Я. Батишева (профорієнтаційна підготовка); О. Гедвіло, Д. Тхоржевського (політехнічна підготовка); А. Гедзика, В. Сидоренка (графічна підготовка); І. Жерноклеєва (інтеграція зарубіжного досвіду у процес професійної підготовки); О. Коберника (проектно-технологічна підготовка); М. Корця, В. Курок, С. Ткачука, В. Юрженка (технологічна й загальнотехнічна підготовка); С. Лісової (формування культури праці); Г. Левченка, В. Мадзігона (підготовка до організації продуктивної праці); Л. Оршанського, В. Тиценка (художня підготовка); Л. Сидорчук (формування ергономічної культури); В. Титаренко (формування естетичної культури); О. Торубари, С. Яшанова (інформаційно-комунікаційна підготовка).

Різноаспектне висвітлення проблеми реалізації принципу наступності у професійній підготовці майбутніх учителів технологій, представлене в

роботах: С. Цвілик (реалізація наступності у змісті природничо-математичної та спеціальної підготовки майбутніх учителів технологій), С. Кучер (умови та принципи наступності дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій у вищій педагогічній школі), І. Ареф'єва (наступність у підготовці майбутніх фахівців технологічної освіти до профорієнтаційної роботи), Ч. Машиєва (дидактичні умови реалізації наступності технологічної підготовки в загальноосвітній і професійній школі), А. Брехової і Л. Шаманіної (наступність підготовки вчителя технологій у системі «школа-університет» шляхом інтеграції навчальних дисциплін «Матеріалознавство» й «Технологія художньої обробки матеріалів»), видається недостатньо вичерпним.

Загалом постає очевидним, що, попри здобутки науковців щодо осмислення питань означеної царини, на сьогодні в педагогіці відсутнє комплексне дослідження проблеми реалізації наступності у професійній підготовці фахівців технологічної освіти у педагогічному коледжі й університеті.

На основі аналізу теоретичного підґрунтя та сучасного досвіду практичної підготовки вчителів технологій виявлено низку *суперечностей*:

- між високими європейськими вимогами сучасної школи до професійної підготовленості майбутніх учителів технологій і недостатнім рівнем їхньої кваліфікації;

- необхідністю впровадження інноваційних підходів до реалізації принципу наступності у підготовці майбутніх учителів технологій і відсутністю організаційно-педагогічних умов для цього;

- інтеграційними процесами в діяльності педагогічних коледжів та університетів, які здійснюють підготовку вчителів технологій, і відсутністю належного їй науково-педагогічного забезпечення.

Актуальність проблеми, відсутність її комплексного дослідження, наявність протиріч у сучасній педагогічній практиці зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Наступність у професійній підготовці майбутніх**

вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до науково-дослідницької теми кафедри теорії та методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету «Формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій у контексті неперервної професійної освіти України» (державний реєстраційний номер 0116U005228).

Тему дисертаційної роботи затверджено на засіданні Вченої ради Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №10 від 27 жовтня 2016 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити модель наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Досягнення поставленої мети передбачало вирішення таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан дослідження проблеми в педагогічній теорії та практиці, уточнити сутність базових понять в аспекті окресленої проблеми.
2. Науково обґрунтувати організаційно-педагогічні умови, що забезпечують наступність професійної підготовки майбутніх учителів технологій.
3. Визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій.
4. Розробити й експериментально перевірити модель наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів технологій.

Предмет дослідження – модель наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Методи дослідження. Мета дисертації та специфіка досліджуваного предмета зумовили потребу комплексного використання методів:

– *теоретичних* – теоретико-методологічного аналізу і синтезу філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури, змісту освітніх програм і нормативно-правового забезпечення щодо підготовки майбутніх учителів технологій; системного та функціонального аналізу, порівняння, класифікації, систематизації й узагальнення теоретичних і експериментальних даних, індукції, дедукції, абстрагування, моделювання педагогічних процесів;

– *емпіричних* – вивчення сучасного досвіду підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет»; вивчення академічної успішності студентів; опитування, тестування, експертного оцінювання, узагальнення педагогічного досвіду, педагогічного експерименту (констатувального та формувального);

– *методів математичної статистики* – для ранжування, диференціації, групування й обробки експериментальних даних у ході їхнього кількісного та якісного аналізу; критерію *t*-Ст'юдента – для визначення достовірних відмінностей між одержаними емпіричними результатами контрольних та експериментальних груп; χ^2 критерію Пірсона – для перевірки ефективності здійснення експериментальних заходів, зокрема виявлення статистично значущих відмінностей у рівні сформованості професійної компетентності учасників контрольної та експериментальної вибірок.

Експериментальна база дослідження. Комплекс заходів педагогічного експерименту реалізовували на базі Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича, Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А. Ю. Кримського, Ржищівського гуманітарного коледжу, Рівненського державного гуманітарного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Усього в

експерименті взяли участь 586 студентів і 20 викладачів-експертів названих навчальних закладів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* науково обґрунтовано та розроблено структурно-функціональну модель наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет»; обґрунтовано організаційно-педагогічні умови реалізації принципу наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж– університет», як-от: соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті, взаємовідповідність і послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу, узгодженість і наступність форм організації навчання майбутніх учителів технологій, послідовне та диференційоване використання оптимальних методів навчання; визначено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-особистісний), показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет»: початковий (репродуктивний), середній (репродуктивно-пошуковий), достатній (пошуково-творчий), високий (творчий);

- *обґрунтовано* зміст професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет» на основі констатувального, особистісно-орієнтованого, системного, аксіологічного й інтегративного методологічних підходів;

- *удосконалено* підходи до професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет»; підходи до обґрунтування змістового наповнення навчальних дисциплін професійно-практичного циклу, а саме: «Педагогіки», «Методики навчання технологій», «Обробки конструкційних матеріалів», які майбутні вчителі технологій вивчають в умовах багаторівневої підготовки;

- подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо вдосконалення процесу професійної підготовки та становлення майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет», а також щодо розроблення інтегрованих навчальних програм обов'язкових дисциплін професійної та практичної підготовки.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробленні й упровадженні у практику професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет» інтегрованих програм навчальних дисциплін професійної та практичної підготовки («Педагогіка», «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів»); розробленні програми соціально-психологічної адаптації випускника коледжу в університеті; визначенні критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Результати й матеріали дисертаційної праці знайдуть застосування під час укладання програм, формування навчально-методичного забезпечення для педагогічних і науково-педагогічних працівників ЗВО, що здійснюють підготовку майбутніх учителів технологій.

Основні положення та результати дослідження впроваджено в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 92 від 18.05.2017 р.), Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (довідка № 589-33/03 від 22.05.2017 р.) та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка №1186/01 від 22.05.2017 р.), Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича (довідка № 92 від 17.04.2017 р.), Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А. Ю. Кримського (довідка № 112 від 07.04.2017 р.).

Апробація результатів дослідження. Загальнотеоретичні положення, результати та висновки дисертації викладено в доповідях на науково-практичних, науково-методичних та інтернет-конференціях різних рівнів:

– *міжнародних*: Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки» (м. Бердянськ, 2016 р.); Міжнародній інтернет-конференції «Актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів технологій та інженерів-педагогів у вищих навчальних закладах» (м. Глухів, 2015 р.);

– *усеукраїнських*: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (м. Рівне, 2016 р.); XIII науково-практичній конференції «Економіка: сучасні проблеми та перспективи розвитку» The economic nature of the category «continuing education» in term of educational and scientific complex «college-university» (м. Київ, 2015 р.);

– *регіональних*: I регіональній науково-практичній конференції «Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах освіти гуманітарного та технічного напрямів» (м. Рівне, 2015 р.); Науково-практичній конференції «Розвиток школи і освіти на Волині до 100-річчя Володимир-Волинської української школи ім. Т. Г. Шевченка» (м. Володимир-Волинський, 2016 р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 13 публікаціях (із яких 2 – у зарубіжних педагогічних виданнях), серед них: 7 статей присвячено основним науковим результатам, 3 мають апробаційний характер, 3 додатково відображають результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків до них, висновків, списку використаних джерел (355 джерел, із них 30 іноземною мовою). Загальний обсяг роботи становить 322 сторінки, з них 183 сторінки основного тексту. Рукопис містить 9 додатків (на 82 сторінках), 24 таблиці, 8 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ НАСТУПНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ «КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ»

1.1. Термінологічний аналіз і сутнісна характеристика понятійного апарату дослідження

Професійна підготовка вчителя технологій – це складний, багатоаспектний, безперервний процес, який вимагає комплексного підходу щодо врахування вимог сучасного суспільства й освітніх інноваційних тенденцій. Постійне на сьогодні зростання потреб загальноосвітніх навчальних закладів у висококваліфікованих фахівцях технологічного профілю, здатних творчо й оперативно вирішувати завдання освітнього процесу, пролонгує процеси пошуку заходів і засобів оптимізації їхньої професійної підготовки.

Попри досить широке представлення дефініції поняття «професійна підготовка» у філософських і науково-педагогічних дослідженнях, для первинної інтерпретації видається логічним передусім звернутися до лексикографічних джерел, у яких наведені такі його тлумачення як: «запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання чи практичної діяльності» [32, с. 1016]; «досвід, запас знань, отриманих ким небудь» [166, с. 562]; «дія, спрямована на забезпечення чи здійснення чогось» [248, с. 431].

У зарубіжних лексикографічних працях поняття «підготовка» про трактовано так: в Оксфордському словнику англійської мови – як певні «стани, режими та положення за якими готуються до майбутнього» [305]; у німецькому тлумачному словнику «Duden» – підготовку» як «процес набуття певного професійно-ціннісного досвіду для забезпечення виконання певного виду діяльності» [293]; у французькому словнику «Le

Petit Robert» як «морально-інтелектуальне становлення», «отримання знань для провадження певної діяльності», «формування здатностей виконувати репродуктивні функції» [300]. Загалому вітчизняних і зарубіжних лексикографічних джерелах простежено ототожнення поняття «підготовка» ототожнюється із поняттями «запас знань» і «досвід».

У нормативно-законодавчому ракурсі «підготовка» постає як процес «здобуття кваліфікації за відповідним напрямком підготовки або спеціальністю» [157], тобто пов'язана з набуттям певного професійного рівня – професійною підготовкою.

У філософії професійну підготовку тлумачать як: «цілісний об'єктивний процес, який ґрунтується на певних закономірностях ... (потреби суспільства; відповідності змісту, форм та методів навчання; виховання; взаємозв'язок цілей; залежність змісту і методів від індивідуальних можливостей студентів)» [107, С. 77–79]; як синергію компонентів змісту, методології процесу навчання та організації самостійної (розвивальної, рефлексивної) роботи, внаслідок якої набувається певний професійний досвід [155, с. 61].

Дослідник у галузі філософії освіти В. Кремень акцентує увагу на переосмисленні філософських концепцій підготовки сучасного вчителя й аргументовано доводить необхідність урахування потреб ринку праці як однієї із закономірностей професійної підготовки [176, с. 4]. С. Ніколаєнко розглядає професійну підготовку як філософський, загальнокультурний, психолого-педагогічний освітній комплекс, адаптований до потреб ринкової економіки [163, с.34].

У педагогіці напрацьовано значно ширший спектр наукових дефініцій поняття «професійна підготовка».

У Великій педагогічній енциклопедії «професійну підготовку» окреслено як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії» [171, с. 573]. В іншому джерелі як «систему

професійного навчання, яка має за мету прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт» [172, с. 223].

У працях О. Абдуліної професійну підготовку визначено як процес формування й удосконалення знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцеві для вирішення професійних завдань [1, с.22–37]. На думку автора, «професійна підготовка» – це діяльність, спрямована на «особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного громадянина..., який навчається протягом усього життя» [160, с.12–14].

Н. Волкова вважає «професійну підготовку вчителя» опанування «системою професійних знань, які утворюють: загальнокультурні, психологічні, педагогічні знання, знання з методики викладання предметів, виховної роботи, дидактики, тощо [39, с. 247]. Інші автори називають професійною підготовкою «результат або процес отримання спеціальних знань, умінь, навичок та якостей професійного досвіду, які забезпечують можливість успішної професійної діяльності за професією» [9, с. 608–611].

А. Ортенбургер інтерпретує поняття «професійна підготовка вчителя» як комплексний процес формування диференційованих професіоналізованих знань і вмінь, необхідних для організації викладання та навчання. Зокрема зазначає, що професійна підготовка передбачає набуття педагогічних аналітично-діяльнісних здатностей (виховання, викладання, діагностика, оцінювання, консультування, рефлексія, розвиток) [304, с. 78]. Р. Шнайдер відзначає, що професійна підготовка – це «організаційно-педагогічний процес, метою якого є підготовка вчителя до викладацької та аналітичної роботи, а також з широким методичним інструментарієм і компетенціями щодо здійснення диференційованого навчання» [308, с. 69].

Аналіз філософської, педагогічної та психологічної наукової літератури дає підстави визначити поняття професійної підготовки вчителя технологій як *процес опанування системою професійних компетентностей (навчання, виховання, діагностування, рефлексія, консультування, аналіз,*

саморозвиток), необхідних для викладання трудового навчання, технологій та креслення у загальноосвітніх навчальних закладах. З огляду на багатоаспектність осмислення проблеми професійної підготовки вчителів технологій у працях вітчизняних та зарубіжних учених досить складно сформулювати чітке, однозначне тлумачення цього поняття. У нашому дослідженні послуговуватимемося зазначеним вище варіантом як таким, що уможлиблює узагальнення сутності явища «професійна підготовка вчителя технологій», абстрагуючись від його окремих виявів. Більш детально особливості професійної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти буде висвітлено в параграфі 1.2.

Сучасна практика вищої педагогічної освіти в Україні передбачає підготовку майбутніх учителів технологій за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, магістр. Підготовку здійснюють вищі навчальні заклади I–II рівнів акредитації (педагогічні коледжі) та III–IV рівнів акредитації (інститути, академії, університети). Тому видається необхідним і своєчасним розроблення механізму планомірної адаптації студентів на етапі їхнього переходу із ВНЗ I–II рівнів до ВНЗ III–IV рівнів акредитації шляхом змістової інтеграції навчальних дисциплін і реалізації принципу наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

Положеннями чинного освітнього законодавства регламентовано можливість здобувати вищу освіту на основі базової середньої освіти у ВНЗ I–II рівнів акредитації з отриманням ОР «молодший спеціаліст», а подальшу підготовку проводити у ВНЗ III–IV рівнів акредитації зі здобуттям ОР «Баклавр» і подальшим отриманням ОР «Магістр» (рис 1.1.1.).

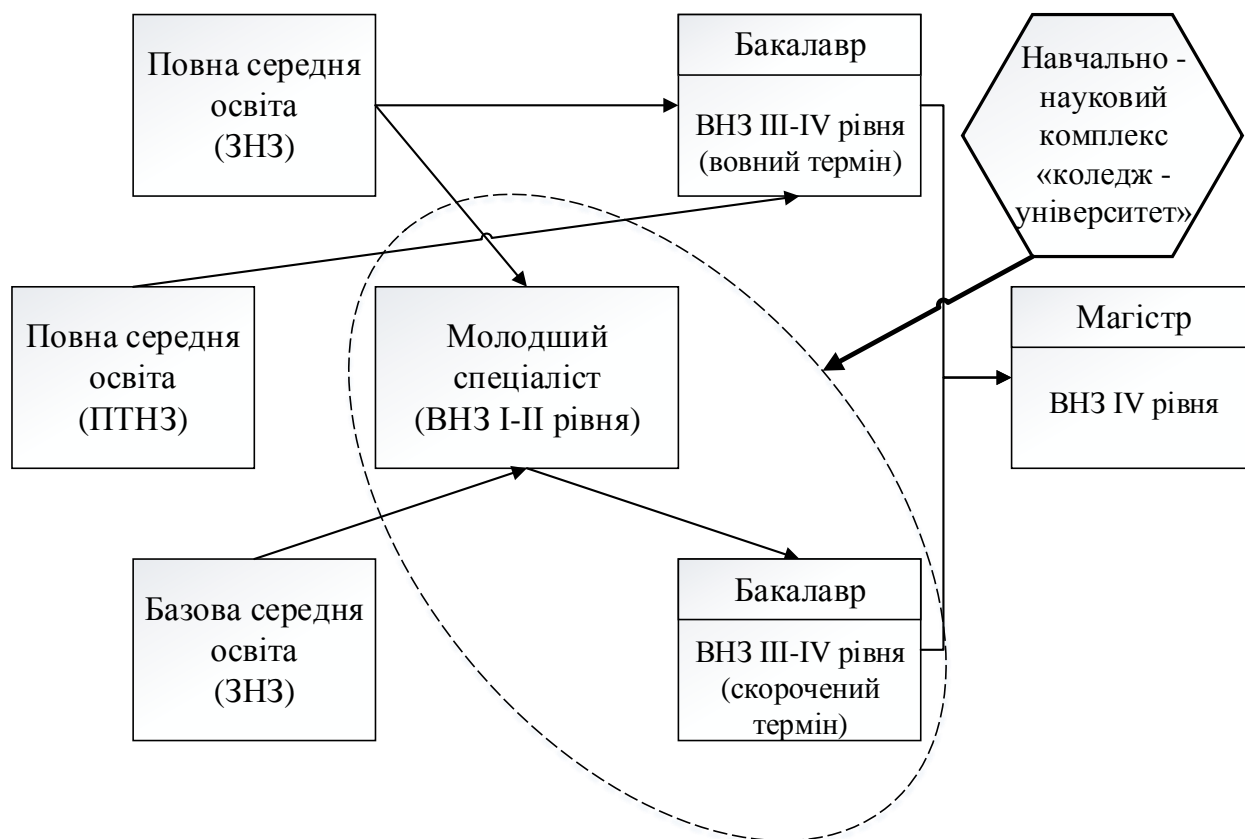


Рис. 1.1.1. Наступність здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів в Україні

У дискурсі пропонованого дослідження вважаємо за доцільне проаналізувати зміст понять «молодший спеціаліст» і «бакалавр» із законодавчої та педагогічної точок зору.

Молодший спеціаліст – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [85, с.31].

Бакалавр – освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула базову вищу освіту, фундаментальні і спеціальні уміння та знання щодо узагальненого об'єкта праці (діяльності), достатні для виконання завдань та обов'язків (робіт) певного рівня професійної

діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [85, с. 30].

У наведених визначеннях не спостережено чіткого розмежування щодо рівнів підготовки та потенційно можливого місця працевлаштування й посади майбутнього вчителя технологій. На практиці молодші спеціалісти такого фаху обіймають посади вчителів у ЗНЗ I–II ступенів, бакалаври – I–III ступенів. Підготовці за ОР «молодший спеціаліст» притаманний статус неповної вищої освіти. У світовій практиці такого ОР немає, а точніше – він відзначається певними альтернативами та модифікаціями. У більшості країн світу випускники коледжів є бакалаврами, проте в одних (Скандинавія, Велика Британія) країнах їх називають «молодший бакалавр», а в інших (США, Китай, Франція, Італія) – «базовий бакалавр». Крім того, в новому проекті українського закону «Про вищу освіту» не передбачено такого ОР, як «молодший спеціаліст».

Для нашого дослідження вважаємо засадничими положення, що підготовка молодшого спеціаліста – це складова підготовки бакалавра. З огляду на таку мету дослідження, як визначення механізму взаємоузгодженої підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», кінцевим суб'єктом такої підготовки постає бакалавр. Це увиразнює необхідність і доцільно більш глибокого осмислення сутнісної характеристики педагогічного феномену «бакалавр».

До широкого оббігу термін «бакалавр» було введено на початку 2003 року – внаслідок імплементації норм Болонського процесу в системі вищої освіти України [25, с.17].

За болонським протоколом «бакалавр» – це ступінь, який характеризується певним рівнем сформованості інтелектуальних якостей, які визначають розвиток особистості та забезпечують фахівцеві можливість займатися певним видом діяльності [93, с. 25].

У контексті ступеневої освіти в більшості західних освітніх практик «бакалавра» розглянуто й законодавчо регламентовано як «студента, що здобув базові професійні знання та вміння, які є необхідними для подальшої магістерської підготовки або здійснення професійної діяльності» [310, с.211; 295, с.119].

Серед інших трактувань «бакалавра» – його визначення як фахівця, який отримав певний рівень кваліфікації та повністю адаптований до умов ринку праці та майбутнього місця виконання своїх професійних обов'язків [82, с. 23]. Насамперед, бакалавра сприймають як фахівця із достатнім рівнем підготовки, а для його подальшої успішної трудової діяльності оволодіння магістерським рівнем не вважають обов'язковим.

До більш нормативних, формалізованих інтерпретацій поняття «бакалавр» належить його бачення як фахівця, що «пройшов певний цикл підготовки та виявляє певний рівень компетенцій для виконання окремих видів діяльності, а також бере активну участь у соціально-економічному житті суспільства» [149, с. 6]; «здатний виконувати свої професійні обов'язки, спираючись на знання, уміння й досвід, оперативно адаптуватися до нових умов праці й постійно самовдосконалюватися» [76, с.131].

Зважаючи на певні важливі аспекти наведених інтерпретацій «бакалавр» і в руслі вітчизняних і європейських освітніх інтегративних тенденцій вищої освіти, пропонуємо власне бачення поняття *«бакалавр технологічної освіти» як фахівця, який пройшов повний цикл професійної підготовки, має високий рівень знань із фундаментальних, соціально-гуманітарних, професійно спрямованих дисциплін, виявляє сформованість компетентностей із методики викладання технологій, трудового навчання та креслення у загальноосвітніх навчальних закладах, виховує учнівську молодь, займає активну позицію у соціально-економічному житті суспільства й здатний до постійного самовдосконалення».*

Тому, об'єктивно можна стверджувати, що інтеграція рівня «бакалавра» в українську систему вищої освіти детермінована приєднанням України до світового освітнього простору. Більшість вітчизняних і зарубіжних дослідників однак у переконанні, що бакалавр є достатньо підготовленим до майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Однак наявність у площині функціонування української системи вищої освіти низки організаційно-педагогічних колізій щодо ОР «молодший спеціаліст» і «бакалавр», вимагає проведення досліджень для встановлення взаємоузгоджених зв'язків і забезпечення наступності підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет». Окремим положенням Закону України «Про освіту» регламентовано, що саме «наступність є обов'язковою умовою здійснення неперервності здобуття знань, яка повинна забезпечити єдність й узгодженість мети навчання» [86, с.18].

Український педагогічний енциклопедичний словник тлумачить поняття «наступність» у навчанні як «послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, зв'язок і узгодженість ступенів і етапів навчально-виховного процесу... може здійснюватися при переході від одного уроку до наступного, ... року навчання до наступного» [48, с. 309].

Наступність як комплексне педагогічне явище розглядалася протягом тривалого часу рядом дослідників у різних напрямках. Одним із перших у своїх працях елементи наступності описав Я. А. Коменський. Він вважав надважливою таку організацію навчання при якій нові знання спиралися на раніше отримані [108, с. 124]. І. Песталоцці вважав основою навчання, причинно-наслідкові зв'язки між природними явищами та знаннями [174, с. 27]. Наступні згадки про наступність відображені у працях російських педагогів А. Луначарського та С. Шацького ще в 20-30-х роках ХХ століття, які розглядали наступність тільки у змістовому контексті [239]. Вважаємо неправомірним кроком вивчати поняття «наступність» лише в рамках

педагогічного вчення, тому розглянемо його сутнісну характеристику з точки зору інших наук.

У філософському вимірі наступність протягом останніх десятиліть вивчалася Е. Баллером [13], Г. Гегелем [15], Е. Гуссерелем [58], В. Ігнат'євим [89], М. Мамардашвілі [11], В. Рубановим [191]. Проаналізовані праці дозволяють констатувати, що наступність у філософській літературі дуже часто ототожнюється з поняттям «традиція» у культурному аспекті, однак наступність є поняттям значно ширшим, комплексним, яке формується з існуючих традицій та таких, які «віджили» й не відповідають вимогам сучасності.

Зміст поняття наступність, на думку А. Зеленкова, полягає у певному типі зв'язків між різними якісними станами розвиваючоїся дійсності, тобто філософська сутність поняття «наступність» полягає у єдності збереження, відтворення і модифікації певного змісту [88, с.22-24].

М. Зав'ялова розглядає «наступність» як зв'язок та збереження, утримання й одночасне «відкидання», втрату й відторгання певних сторін, форм, елементів попереднього розвитку [81, с. 126]. Наступність, як філософська категорія, дає передумови для «розуміння переходу від абстрактного до конкретного, від історичного до логічного» [190, с. 84].

На думку М. Мамардашвілі, наступність – це «зв'язок між різними щаблями розвитку суспільства, культури, що полягає у збереженні окремих елементів або характеристик цілого у процесі переходу до нового стану» [11, с.408]. В освітньому контексті наступність виявляє характерні риси зв'язків між різними науками, рівнями їх розвитку, що дозволяє сприяти вирішенню завдань прогнозування їх майбутнього [94].

У свою чергу В. Чалоян підкреслює, що наступність – це певна єдність старого та якісно нового, яка є цілісною та є окремою сходинкою розвитку дійсності» [267, с.125]. Е. Баллер інтерпретує наступність як «зв'язок між різними етапами буття та пізнання, сутність якого полягає у тих чи інших

компонентах цілого чи окремих сторін його організації, функціонування...» [67, 15с.].

Вцілому філософське трактування «наступності» є основою організації безперервної освіти. З точки зору організації едукативного процесу філософські погляди на наступність є лише частково правильними, оскільки обґрунтовані виключно з позиції діалектичного підходу. Пояснюється це тим, що наступність необхідно розглядати не лише у культурно-змістовому та в аспекті людських взаємовідносин, але й з точки зору форм організації навчального процесу й використання оптимальних методів навчання.

Значну увагу дослідженню поняття «наступність» приділяли вітчизняні й зарубіжні психологи: Л. Виготський [40], О. Додонова [68], В. Звягінський [84], Ю. Кулюткін [126].

Психологічна теорія наступності широко представлена в дослідженнях С. Рубінштейна. Вчений розглядає «наступність» як особливість «процесу розвитку особистості, коли кожна стадія є похідною від попередньої, яка виступає в ролі умови для переходу до наступної, тому всі стадії є взаємопов'язаними» [192, с. 144-148].

У публікаціях А. Брушулінського наступність розглядається як закономірність психологічного розвитку особистості, сутність якої полягає у тісній взаємодії внутрішніх та зовнішніх спонукальних чинників [28]. Психолог відзначає, що наступність урегульовує особливості поетапності й інтенсивності розвитку. В. Колесникова розглядає наступність як «зв'язок між різними станами або щаблями розвитку» [105].

Дослідження Л. Виготського присвячені проблемам взаємозв'язку освіти і психологічного розвитку особистості. Дослідник підкреслює, що освіта «повинна бути зорієнтована на вчорашній та завтрашній день дитячого розвитку», тобто розвиток повинен акумулюватися послідовно на основі попередньо сформованих властивостей особистості. Л. Виготський зазначає, що «навчити дитину можна лише тому, що вона здатна

вивчити» [67, с.252]. Це означає, що освіта повинна носити послідовний, наступнісний характер.

У працях Д. Ельконіна чітко прослідковується думка про зв'язок психічного розвитку особистості й змістового узагальнення, коли загальні знання є результатом раніше отриманих знань. Таким чином в дослідженнях чітко прослідковується наступність як психічного розвитку так і процесу навчання [75, с.374].

Основним лейт-мотивом науково-психологічного обґрунтування поняття «наступність» є обов'язковість її дотримання як головного чинника розвитку особистості у певному напрямі. Частково зазначене трактування «наступності» в освітньому вимірі є правильним оскільки описує процес певного становлення індивіда, у нашому випадку – педагога, однак не розглянутими залишаються проблеми змістового наповнення та алгоритм вивчення певних дисциплін та способів взаємодії суб'єктів навчального процесу.

Найбільш широко проблема наступності висвітлена у педагогічних дослідженнях. Однією із перших, обґрунтованих інтерпретацій зазначеного педагогічного явища на теренах України (1963 р.) є означення І. Ігнатенко: «Наступність у навчанні – це не тільки керування логікою навчального процесу, головним чином це таке використання знань та вмінь учнів, при якому забезпечувалося б створення нових зв'язків, розкривалися б ключові ідеї навчального предмету, відбувалося б осмислення матеріалу на новому, більш високому рівні, із врахуванням якісних змін, що відбуваються в особистості дитини» [91, с.9]. Автор наголошує, що «наступність» є значно ширшим ніж певне правило педагогіки та наголошує, що це одна із закономірностей навчання.

Згодом у 1969 році А. М. Кухта зазначає, що «наступність» як педагогічний феномен виступає у ролі засобу переходу в умовах сьогодення від минулого до майбутнього, який виконує дві ключових функції: зв'язок

між минулим, теперішнім та майбутнім етапом розвитку; виступає у ролі каталізатора виникнення цих етапів у майбутньому [129].

Пізніше (1990-ті роки) О. Савченко розглядає наступність як: «принцип освіти, який забезпечує зв'язок та узгодженість мети, змісту та організаційно-педагогічних етапів навчально-виховного процесу» [206].

За останні роки здійснена велика кількість наукових пошуків присвячених наступності у навчанні та вихованні підростаючого покоління. Сучасний стан дослідження наступності однозначно охарактеризувати неможливо, так як дослідження проводяться у різних напрямках, які умовно можна розділити на 3 категорії:

Перша категорія зосереджена на обґрунтуванні наступності змістового наповнення певних навчальних дисциплін або напрямів підготовки. Так, наприклад, Л. Каращуком запропоноване дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти, яке ґрунтується на основі принципу наступності [95]. Ю. Шереметьєва активно досліджувала змістові особливості підготовки інженерів-педагогів і, як наслідок, запропонувала, й розробила організаційно-педагогічні умови реалізації принципу наступності у змісті професійної підготовки фахівців за напрямом підготовки «Професійна освіта. Швейне виробництво» [277].

Результатом дослідження І. Гайсина є обґрунтування сутності та змісту, а також розробка дидактичних умов реалізації процесуальної сторони наступності безперервної екологічної підготовки підростаючого покоління [41]. Ю. Четиркіна досліджувала особливості наступності вивчення географії у ЗНЗ та виявила особливості структури і змісту географії у середніх та старших класах з позиції забезпечення наступності [271].

Друга категорія присвячена вивченню аспектів наступності багаторівневої підготовки у різних типах навчальних закладів. Аспекти наступності фізико-математичної підготовки в ліцях та ВНЗ досліджував М. Дідовик, який визначив організаційно-педагогічні умови, а також модель

реалізації принципу наступності фізико-математичної підготовки в освітній системі «ліцей–ВНЗ» [65]; В. Терес обґрунтував технологію відбору змісту та дидактичні умови реалізації принципу наступності економічної освіти учнів та студентів ВНЗ [243].

У дослідженні А. Литвина визначені основні напрями, педагогічні умови та модель наступності професійної багатоступеневої підготовки фахівців машинобудівного профілю в системі «вище професійне училище – вищий навчальний заклад». Автором додатково розроблені принципи наскрізного укладання навчальних планів та програм дисциплін [139]. Педагогічні умови й методичні рекомендації реалізації наступності у вивченні природничо-математичних дисциплін у ЗНЗ та професійно-технічних навчальних закладах були результатами наукових пошуків Г. Гордійчук [49].

Науковим доробком М. Левочко є система оптимізації навчальних планів і навчальних програм професійно-практичних дисциплін у системі «коледж-університет», а також розробка моделі структури й змісту підготовки майбутніх економістів з урахуванням принципу наступності [135].

Наступність змісту, форм, цілей, мети, різних типів підготовки є об'єктом дослідження Р. Гуревича. Вчений широко висвітлює найрізноманітніші аспекти підготовки учнівської молоді в системі «ЗНЗ-ПТНЗ», а також акцентує увагу на необхідності активної реалізації неперервної освіти в нашій державі з обов'язковим урахуванням принципу наступності [55, 53, 54].

Третя категорія зосереджена на дослідженні наступності у вихованні й формуванні певних якостей особистості або видів підготовки. Зокрема, результатом дослідженням В. Вовк є організаційно-педагогічні умови фізичного виховання підростаючого покоління [37]. Л. Порядченко вивчала змістово-методичні аспекти наступності у навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку [181]. М. Прокоф'єва розглядала наступність як

інтегративне явище, яке стосувалося аспектів підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів та вчителів початкових класів. Автор здійснила розмежування у змістовому та методичному аспектах їх підготовки, а також запропонувала й обґрунтувала педагогічні умови інтегративної підготовки майбутніх вихователів та вчителів-початківців [183].

Розробка дидактичної моделі забезпечення наступності у формуванні цілісних знань про живу природу – результат дисертаційного дослідження Л. Рибалко, яка встановила взаємозв'язок між наступністю і цілісністю знань [188]. У працях Л. Мамчур розроблено, а згодом впроваджено у практику модель-систему та розроблено методику розвитку комунікативної компетентності в учнів 5–9 класів основної школи [147].

Сучасна теорія і практика навчання технологій та трудового навчання також містить низку досліджень, присвячених проблемі наступності. А. Киверялг досліджував особливості наступності трудового навчання ЗНЗ та підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Педагог відзначає, що реалізація принципу наступності повинна забезпечувати засвоєння професійних знань шляхом систематизації та між предметної інтеграції змісту трудового навчання та профільних дисциплін у ПТНЗ [132].

Наступність змісту трудового навчання як педагогічна проблема розглядалася Н. Казмірчук в умовах навчально-наукового комплексу «педагогічний коледж – педагогічний ВНЗ» у процесі підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Результатом є система організаційно-педагогічних умов забезпечення принципу наступності під час вивчення трудового навчання майбутніми фахівцями початкової освіти у педагогічному коледжі та університеті, а також методичні рекомендації щодо їх впровадження [92].

Дослідження Ч. Машиєва полягає у виявленні дидактичних умов реалізації наступності технологічної підготовки учнівської молоді між ЗНЗ та ПТНЗ. Дидактичні умови, за словами автора, ґрунтуються на

політехнічній основі. Це дало можливості розробити методи й форми, які сприяють підвищенню рівня технологічних знань учнів (інтеграція діяльності ЗНЗ та ПТНЗ на методичному рівні, узгодження змістового наповнення дисциплін технологічного профілю, впровадження у навчальний процес проблемних методів навчання, відповідність змісту основним тенденціям розвитку науки й техніки) [152].

Дослідження Д. Сингаївського присвячене вивченню наступності змісту трудового навчання і продуктивної праці учнів 5–7 класів основної школи. Вченим виявлені та обґрунтовані дидактичні умови наступності змісту трудового навчання та продуктивної праці, реалізована технологія структурування змістового наповнення дисципліни, а також розроблені параметри і критерії рівнів сформованості загальношкільних умінь учнів як засіб оцінки ефективності запропонованої технології реалізації принципу наступності [218].

У результаті наукових пошуків О. Пінаєвої визначено структуру та критерії виявлення наступності у змісті шкільного курсу обслуговуючої праці та професійної підготовки робітників у ПТНЗ швейного профілю. Автором обґрунтовано й апробовано структурно-функціональну модель реалізації принципів наступності та змістового взаємозв'язку дисциплін у навчально-виховному процесі ЗНЗ та ПТНЗ, які готують фахівців для швейної промисловості [177].

У дискурсі нашого дослідження більш актуальними та близькими є наукові праці С. Цвілик та С. Кучер. Дисертаційне дослідження С. Цвілик висвітлює реалізацію принципу наступності у змісті природничо-математичної та спеціальної підготовки вчителя технологій у ВНЗ. Автором обґрунтовано педагогічні умови й запропоновано модель наступності змісту природничо-математичної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти [265, с.3].

С. Кучер визначає дизайн-підготовку як одну із підсистем професійної підготовки вчителя технологій у ВНЗ. Дослідницею запропоновані умови

реалізації принципу наступності у змісті, формах і методах дизайн-підготовки майбутніх вчителів технологій. Педагог обґрунтувала підходи оптимізації змістового наповнення спеціальних дисциплін для забезпечення безперервної дизайн-підготовки майбутніх вчителів технологій з позиції принципу наступності [131, с.56–58].

А. Брехова і Л. Шаманіна розглядають наступність як ключову передумову якісної підготовки вчителя технологій в системі «школа–університет» та запропонували інтеграцію навчальних дисциплін «Матеріалознавство» й «Технологія художньої обробки матеріалів» на основі принципу наступності. Педагоги вбачають наступність як засіб раціонального використання часу, відведеного на вивчення дисциплін та підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів технологій [27].

У дослідженні В. Гаркушевського розглядаються особливості реалізації принципу наступності при вивченні швейних дисциплін майбутніми вчителями технологій. У доборі методів та засобів навчання автор визначає такі дидактичні умови наступності: чітке визначення цілей і завдань, урахування індивідуальних відмінностей студентів, створення навчально-методичних комплексів послідовного вивчення дисциплін швейного профілю [154].

Розробка дидактичних умов наступності педагогічного керування навчально-трудовою діяльністю учнів було предметом дослідження Ю. Львова. Педагог розглядає наступність як важливий та високоефективний засіб удосконалення трудової підготовки учнівської молоді та вважає, що від ефективно організованого навчально-трудового процесу в школі залежить кадровий робітничий потенціал держави [143].

Як бачимо, у наукових працях однозначної думки щодо детермінації поняття «наступність» не зафіксовано. У більшій частині досліджень зазначається, що «наступність» носить загальнопедагогічний характер і покликана забезпечити узгодженість та взаємозв'язок дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, спеціальних та вищих закладів

освіти. Друга за кількістю частка досліджень розглядаю «наступність» як загальнодидактичний принцип, метою якого є інтегративність, систематизація та поглиблення професійних знань. Деякі автори розглядають «наступність» як методологічний підхід, інші як педагогічну закономірність. Ми ж в свою чергу притримуємося думки, що «наступність» не правомірно вважати дидактичним принципом навчання, вона є їх складовою, певною педагогічною закономірністю, інтегральною властивістю.

Комплексний аналіз наукових публікацій, монографічних та дисертаційних робіт із досліджуваної проблематики дозволяє визначити сутнісну характеристику поняття «наступність підготовки майбутніх вчителів технологій» як *системний, послідовний процес у розміщенні навчального матеріалу, використання форм, методів та засобів навчання; взаємозв'язок та узгодженість навчальних дисциплін та етапів професійного становлення майбутніх вчителів технологій.*

Незважаючи на велику кількість проаналізованої словникової, філософської, психологічної та науково-педагогічної літератури, проблема наступності підготовки майбутніх вчителів у деяких окремих аспектах є малодослідженою. Дослідження проводилися окремими дослідниками у таких напрямках: С. Цвілик – теоретичне обґрунтування розробка педагогічних умов та моделі реалізації принципу наступності у природничо-математичній та спеціальній підготовці вчителя трудового навчання; В. Гаркушевський – наступність змістового наповнення шкільного курсу трудового навчання і дисциплін швейного профілю, які вивчаються майбутніми фахівцями технологічної освіти; А. Брехова і Л. Шаманіна – реалізація принципу наступності шляхом інтеграції змісту трудового навчання й дисциплін «Матеріалознавство» і «Технологія художньої обробки матеріалів»; С. Кучер – умови реалізації принципу наступності у дизайн-підготовці майбутніх вчителів технологій.

Результатом сутнісно-термінологічного етапу дослідження є визначення та уточнення понять «професійна підготовка», «наступність підготовки»; визначення понять «бакалавр технологічної освіти» «професійна підготовка вчителів технологій» та «наступність підготовки майбутніх вчителів технологій». Помітним є і той факт, що проблема наступності у сучасній теорії та практиці підготовки майбутніх вчителів технологій вивчалася лише в окремих вузько-спеціалізованих напрямках. Проведений аналіз не дозволив виявити комплексних досліджень у визначеному напрямі, а саме не розкритими залишаються особливості підготовки вчителя технологій на різних етапах його професійного становлення. Однак найнагальнішою ми вважаємо проблему наступності у багаторівневій підготовці вчителів технологій в системі «педагогічний коледж-ВНЗ». Це пояснюється повною відсутністю досліджень цієї проблеми, великою кількістю закладів I-II та III-IV рівнів акредитації, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями та відсутністю взаємоузгодженості між особливостями їх організаційно-педагогічної діяльності.

1.2. Теоретичні аспекти наступності наступності у сучасній практиці багаторівневої підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет»

Усесторонній розвиток країни в значній мірі залежить від інтелектуального капіталу, тобто збільшення та удосконалення виробництва, соціальної сфери, культури, освіти. Не дивно, що саме «освіта виявилася тим першим ефективним імпульсом інтелектуального перезавантаження Європи», а відповідно і її економічного зростання [5]. Стрімкий розвиток соціально-

економічних систем США, ФРН, Швеції, Норвегії, Фінляндії, Сингапуру, Китаю в першу чергу, обумовлений освітніми реформами, які були зорієнтовані на трансформацію підготовки сучасних висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців усіх сфер економіки.

Підготовка сучасного, висококваліфікованого, професійно-мобільного фахівця в системі багаторівневої безперервної освіти має глибокі дидактичні передумови. З метою забезпечення належного рівня та якості підготовки вкрай необхідно здійснювати безперервний пошук інноваційних педагогічних підходів, запроваджувати новітні засоби навчання, трансформувати змістове наповнення дисциплін, однак неприпустимим є відхилення від загальнодидактичних принципів навчання. Варто згадати настанову відомого педагога-фундаменталіста, дидакта Я. Коменського: «Принципи навчання містять обов'язкові положення загальнометодичного характеру, на які спирається навчання» [42, с.114].

Як науково-педагогічне поняття «принцип (закон) навчання» є базовою компонентою (категорією) дидактики. Уперше детермінував та класифікував принципи навчання також Я. Коменський, який виділив: принцип свідомості й активності, наглядності, поступовості й систематичності, вправ та оволодіння знаннями та навиками [108, с.112]. К. Ушинський наводить таку класифікацію принципів навчання: наочності, доступності, свідомості й активності, послідовності й систематичності, міцності знань, взаємозв'язку з життям, емоційності, інтересу й відповідальності, самостійності й науковості [253, 254]. Класифікація за Ф. Дістервегом має такий вигляд: природовідповідності, наочності, проблемності, науковості, свідомості, активності, розвивального навчання та принцип вікових особливостей учнів [78]. Пізніше окремі дослідження зацентровані на детермінацію та диференціацію принципів навчання проводилися Ю. Бабанським [10], І. Зязюном [315], О. Пехотою [316], Т. Райценкінд [11], М. Скаткіним [317], А. Сманцером [319], В. Оконьом [320], В. Онищуком [321], І. Харламовим [318] та іншими.

І хоча зараз продовжується активна полеміка щодо одностайності класифікації дидактичних принципів, методолгічною основою сучасних підходів до класифікації є наступна: принцип науковості (достовірність знань); принцип систематичності й послідовності (алгоритмічний підхід до логічного вивчення матеріалу); принцип зв'язку із життям (взаємозв'язок з певними діями чи видами діяльності); принцип доступності (відбір оптимальних форм, засобів, методів і змісту навчання); принцип свідомості й активності особистості у пізнанні (осмислення та вмотивованість до навчання). Наголошуємо, що наведена класифікація є узагальненою та в тій чи іншій мірі акумулює сучасні види класифікацій дидактичних принципів навчання. У нашому дослідженні ми будемо керуватися останнім запропонованим підходом класифікації принципів навчання, оскільки він є синтезом концепцій, Я. Коменського, К. Ушинського та Ф. Дістервега, які є найбільш апробованими й авторитетними з точки зору дидактики.

Варто окремо зазначити, що реалізація принципів дидактики у професійній підготовці майбутніх вчителів має архіважливе значення, оскільки педагог є не лише об'єктом репродукції певного рівня засвоєних знань, умінь та компетенцій – він є об'єктом надбання та формування таких компетенцій у нової генерації молодого покоління. З огляду на вище сказане, особливо складним є процес професійної підготовки майбутніх вчителів технологій. Це обумовлено тим, що професійно-педагогічним завданням вчителя технологій є підготовка учнівської молоді до життя в умовах сучасного високотехнологічного світового простору [97], тобто характеризується надзвичайно широким спектром її змістового наповнення і відповідно вимагає використання значної кількості оптимальних методів, форм та засобів навчання. Особливо складним є процес *багаторівневої* підготовки майбутніх вчителів технологій, так як він вимагає чіткої синхронізації та взаємоузгодженості у діяльності закладів, які її здійснюють. В умовах багаторівневої освіти принципи навчання відіграють значно

важливішу роль, оскільки виступають у ролі складових механізму переходу між її рівнями.

Проблема професійної підготовки майбутнього вчителя технологій знайшла своє відображення у великій кількості кандидатських, докторських та монографічних дослідженнях. Так, С. Білевич [23], В. Буринський [29], П. Буянов [30], А. Гедзик [43], І. Нищак [162], Т. Оліференко [168], Ю. Притула [182], Н. Тітова [246], Ю. Фещук [256] присвятили свої дослідження удосконаленню графічної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти. І. Неговський [159], Р. Чепок [269], М. Корець [111], В. Курок [128] вивчали проблеми технічної та загальнотехнічної підготовки. Природничо-математична підготовка була предметом дослідження Д. Коломієць [106], ергономічна – Л. Сидорчук. Л. Макаренко [144], О. Торубара [249] В. Шевченко [276], С. Яшанов [283] здійснювали наукові пошуки у напрямі інформаційної підготовки вчителів технологій. У своїх роботах Л. Оршанський [169], О. Сидоренко [216], В. Слабко [223], В. Титаренко [245] висвітлювали проблеми художньо-естетичної та дизайн-підготовки. Основні підходи методичної підготовки вчителів технологій досліджували О. Дунаєва [74] та Т. Ковбаса [101]. Науковий доробок О. Коберника [99], М. Пелагейченко [173], С. Ящука [284] висвітлює особливості проектно-технологічної підготовки. Загальні засади професійної підготовки майбутніх вчителів технологій відображені у працях В. Сидоренка [215], В. Стешенка [232] та Д. Тхоржевського [252]. Безумовно, що такий великий науковий доробок дозволив у значній мірі удосконалити сучасну систему підготовки учителів технологій, однак не виявленими залишаються дослідження щодо їх багаторівневої підготовки в умовах навально-наукового комплексу «коледж-університет».

Концептуальні засади функціонування сучасної багаторівневої освіти вчителів викладені у «Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013). Метою концепції є підвищення вартості людського капіталу й

суспільного інтелекту, шляхом створення ефективної системи підготовки педагогічних працівників. Пріоритетними завданнями концепції є: вдосконалення змісту навчання, оптимізація мережі вищих педагогічних закладів, вдосконалення структури підготовки, *забезпечення якості освіти усіх рівнів*, тощо [110]. Водночас забезпечення якості професійної підготовки педагогічних фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів молодший спеціаліст та «бакалавр» є актуальною та молодослідженою проблемою. Варто зазначити й те що, у світовій освітній практиці професійна підготовка вчителів в системі «педагогічний коледж-університет» є досить поширеною та престижною [150]. Виникає дилема, що виражається у необхідності впровадження багаторівневої підготовки вчителів та відсутністю обґрунтованих організаційно-педагогічних підходів її реалізації.

Зараз в Україні нормативно-законодавчою базою функціонування навчально наукового комплексу «педагогічний коледж-університет» є «Положення про навчальний та навчально-науковий-виробничий комплекси» [178]. Метою положення є забезпечення функціонування ступеневої системи підготовки фахівців за наскрізними навчальними програмами й планами та ефективного використання засобів, методів та матеріально-технічної бази навчальних закладів.

На даний час в нашій державі професійна підготовка майбутніх вчителів технологій за освітньо-кваліфікаційним рівнем (ОР) «молодший спеціаліст» здійснюється у таких навчальних закладах: Бродівський педагогічний коледж ім. М. Шашкевича (Львівська обл.), Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського (Волинська обл.), Коломийський індустріально-педагогічний технікум (Івано-Франківська обл.), Коростишівський педагогічний коледж ім. І. Я. Франка (Житомирська обл.), Корсунь-Шевченківське педагогічне училище ім. Т. Г. Шевченка (Черкаська обл.), Красноармійське педагогічне училище (Донецька обл.), Красноградський коледж ХГПА (Харківська обл.), Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ (Чернігівська обл.), Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. Івана

Франка (Чернігівська обл.), Професійно-педагогічний коледж ГНПУ (Сумська обл.), Ржищівський гуманітарний коледж (Київська обл.).

Зазначимо, що близько 480-520 випускників, які пройшли підготовку за напрямом «Технологічна освіта» (ОР «молодший спеціаліст») продовжують навчання у ВНЗ III–IV рівня акредитації для здобуття ОР «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр» (дані інформаційної системи «Конкурс» за 2008–2015 роки). Таким чином, близько 75–80% випускників коледжів задіяні в системі ступеневої освіти.

Подальшу підготовку майбутніх вчителів технологій за ОР «бакалавр» здійснюють такі ВНЗ III–IV рівня акредитації: Бердянський державний педагогічний університет (Запорізька обл.), Вінницький державний педагогічний університет ім. Михайла Коцюбинського (Вінницька обл.), Глухівський національний педагогічний університет ім. Олександра Довженка (Сумська обл.), Донбаський державний педагогічний університет (Донецька обл.), Дрогобицький державний педагогічний університет ім. Івана Франка (Львівська обл.), Кам'янець-Подільський національний педагогічний університет ім. Івана Огієнка (Хмельницька обл.), Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка (Кіровоградська обл.), Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка (Тернопільська обл.), Луганський національний університет ім. Тараса Шевченка (Луганська обл.), Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова (м. Київ), Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди (Хмельницька обл.), Полтавський національний педагогічний університет ім. В. Г. Короленка (Полтавська обл.), Рівненський державний гуманітарний університет (Рівненська обл.), Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка (Тернопільська обл.), Хмельницький національний університет (Хмельницька обл.), Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини (Черкаська обл.), Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича (Чернівецька обл.).

Таким чином у системі багаторівневої професійної підготовки вчителів технологій задіяно 11 ВНЗ I-II рівня акредитації та 16 ВНЗ III-IV рівня акредитації. Така велика мережа закладів вимагає розробки механізму взаємоузгодження у їх діяльності, обґрунтування й дотримання певних принципів організації ступеневого навчального процесу. Зогляду на описані підходи детермінації та класифікації дидактичних принципів навчання зазначимо, що найбільш значущими в умовах комплексу «коледж-університет» є принципи науковості та принцип систематичності й послідовності.

Принцип послідовності й систематичності в першу чергу, забезпечує міжпредметний зв'язок багаторівневої підготовки фахівців та виявлення і обґрунтування певних змістових компонентів. Реалізація принципу науковості забезпечує точність та достовірність отриманих знань, їх природовідповідність та професійну спрямованість. Таким чином синтез системно-послідовного, науково достовірного навчання й формує фундаментальну основу діяльності «навчально-наукового комплексу». В останні роки дослідження присвячені професійній підготовці фахівців в системі «педагогічний коледж – педагогічний університет» проводили Н. Денисова [63], Р. Маслюк [150], О. Чепка [268]. Основним лейт-мотивом досліджень є розробка організаційно-педагогічних умов, моделей, макроумов професійної підготовки майбутніх вчителів, забезпечення її змістової послідовності й науковості. Досить широко в дослідженнях, присвячених діяльності навчально-наукових комплексів «коледж-університет», прослідковуються аспекти наступності.

Наступність як дидактична одиниця найбільш влучно описує процеси комплексної взаємоузгодженості у діяльності педагогічних коледжів та університетів, вона є органічним поєднанням принципів системності й послідовності та принципу науковості. Феномен наступності професійної підготовки фахівців технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж університет» має досить складну та багатоаспектну

структуру й водночас малодосліджену сутність. Наступнісна «єдність» діяльності ВНЗ I – IV при підготовці вчителів технологій повинна забезпечуватися у всіх напрямках їх діяльності.

Науково-термінологічний аналіз дослідження дозволяє задекларувати, що наступність розглядалася як певна послідовність, педагогічна закономірність або як окремий загальнодидактичний принцип. Невдаваючись до детального сутнісного аналізу цього поняття, варто відмітити, що певні його прояви спостерігаються під час підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Так, наприклад, М. Корець зазначає, що підготовка вчителя технологій повинна здійснюватися «з реалізацією принципу наступності через єдність змістової і процесуальної сторін студентів на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях» [113, с.127]. Тобто наступність, на думку вченого, є комплексом засобів та заходів синхронізації діяльності педагогічних ВНЗ з метою підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів технологій. Л. Оршанський переконаний, що підготовка вчителя технологій повинна бути системною та цілісною, а також спрямованою на «формування інтегрованих знань та комплексних умінь» [169]. Забезпечення такої підготовки можна гарантувати послідовним системним вивченням професійно-спрямованих дисциплін із дотриманням вертикалі наступності. На думку В. Степенка, досягнення високого рівня професійної компетентності майбутнього вчителя технологій можливе в умовах її дворівневості. Дослідник зауважує, що забезпечення високої якості підготовки досягається шляхом дотримання принципів наступності між її рівнями [232, с.3].

У дослідженнях В. Сидоренка та О. Коберника чітко прослідковується обов'язковість дотримання принципів системності та наступності підготовки вчителів технологій як передумови її модернізації [98, 210]. Професійна підготовка повинна здійснюватися шляхом послідовного вивчення циклу дисциплін, які повинні бути змістово інтегровані та послідовно розміщені. Є. Кулик сформулював положення професійної підготовки вчителів

технологій до педагогічної і дослідницької роботи. Педагог вважає, що забезпечення високого рівня якості підготовки можливе за умов запровадження неперервних едукативних заходів, забезпечення їх наступності й системності [124]. У статті М. Ховрич та О. Нечай розглядають деякі аспекти підготовки вчителів трудового навчання в системі «коледж-університет». Автори зазначають, що реалізація наступності підготовки вчителів технологій в системі «коледж-університет» полягає у розв'язанні двох взає'ємопов'язаних завдань: організаційної та педагогічної. Організаційна задача покликана забезпечити наступність навчальних програм підготовки фахівців різних ОР. Педагогічні завдання полягають у приведенні до відповідності навчального плану підготовки фахівців у коледжі та університеті, а також кожного їх циклу [11].

За словами С. Цвілик, принцип наступності природничо-математичної підготовки вчителів трудового навчання забезпечується за умов науково-обґрунтованого змісту та технології поетапного відбору навчального матеріалу та його системним коригуванням. Дослідником зазначено, що дидактичні умови наступності передбачають: відбір та структурування навчальної інформації, врахування вимог кваліфікаційних характеристик, встановлення міжпредметних зв'язків загальних та спеціальних дисциплін, обґрунтування способів взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу [265, С.11-12].

Звертаючись до зарубіжного досвіду треба зазначити, що велика увага наступності підготовки вчителя технологій приділялася у контексті компетентнісного підходу, концептуальними засадами якого ми будемо користуватися у нашому дослідженні. Переконливо доводить Є. Коростильова, що наступність є обов'язковою передумовою формування професійних компетенцій майбутнього фахівця технологічної освіти, а неузгодженість змістового наповнення циклів вивчення дисциплін за семестрами унеможлиблює цей процес. Педагог обґрунтовує наступність як один із компонентів формування професійно ціннісних орієнтацій майбутніх

вчителів технологій [116, с.81]. Дослідження С. Баєва за змістом є досить близьким, однак він пропонує зворотній взаємозв'язок наступності і компетентнісного підходу. На думку вченого, компетентнісний підхід у проведенні занять із професійно-орієнтованих дисциплін, змістовому наповненню навчальних програм є засобом забезпечення наступності професійної підготовки вчителів технологій.

Результатом дослідження Т. Смоліної є розробка та обґрунтування моделі неперервної підготовки вчителів технологій та підприємництва в умовах навчально-педагогічної системи «коледж-ВНЗ». Ключовим чинником, на думку вченої, забезпечення якісної неперервної освіти є зміст підготовки вчителя технології на основі принципу наступності освітніх програм середніх та вищих професійних навчальних закладів [224, с.12]. Педагогічні погляди щодо наступності підготовки вчителів технологій А. Стручкової дещо різняться із попередніми. Педагог зазначає, що у процесі дворівневої підготовки студент із навчально-методичної бази вільно обирає певну наступнісну освітню програму і таким чином формує власну освітню траєкторію у коледжі та ВНЗ [233].

У США вчитель технологій у переважній більшості проходить підготовку за освітньою програмою «Технологічна та інженерна освіта», тобто отримує кваліфікацію «вчитель технологій та інженерії» (Technology and Engineering Teacher). Професійну підготовку на теренах Сполучених Штатів проводять класичні університети, при яких діють педагогічні факультети [291]. Варто зазначити, що проблем наступності професійної підготовки вчителів технологій на етапі переходу майбутніх фахівців від педагогічного коледжу до університету не спостерігалось до 2005 року. Річ у тім, що до 2004 року включно підготовка вчителя технологій здійснювалася виключно за чотирирічною бакалаврською програмою у 32 коледжах та ВНЗ. Починаючи з 2005 року реалізація принципу наступності при підготовці майбутніх фахівців технологічної освіти постала значно гостріше, оскільки з метою підвищення технічної підготовки молодого населення США

запроваджено магістерську програму «Технологічна та інженерна освіта» [296]. Поява вказаної програми спричинила певні організаційно-педагогічні колізії, оскільки прийом на магістерську програму був можливий лише за умови отримання ступеня бакалавра та щонайменше дворічної педагогічної практики. Таким чином утворилася дисузгодженість змістового наповнення циклів підготовки бакалавра та магістра технологічної освіти.

Для вирішення таких суперечностей Н. Маккаслін пропонує поглибити, в першу чергу, підготовку у сфері техніки та технологій, а також із спеціальних педагогічних дисциплін [301]. Реалізація принципу наступності забезпечується шляхом вивчення більш складних курсів, змістовий контент яких базується на основі дисциплін, що вивчалися у коледжі. Тобто «наступність» розглядається як змістовий принцип. Проте відхилення від такого принципу є не припустимим, оскільки вносить дисбаланс у підготовку вчителя технологій, що суперечить федеральним стандартам та концепції її розвитку [302].

Іншої думки притримується А. Портер. Дослідник зазначає, що існує стандарт компетентості вчителя технологій департаменту освіти (аналог МОН України) та регіональні стандарти. Такі стандарти, в першу чергу, зорієнтовані на особливості промислового виробництва регіону, а тому відповідно, й мають особливі вимоги до підготовки фахівця [307]. За таких умов, принцип наступності в системі «коледж-університет» має трирівневий тип. Базисна підготовка вчителя технологій, яка проводилася у коледжі та певний педагогічний досвід не дозволить підготувати затребуваного на ринку праці вчителя технологій. Доцільно, щоб магістерська програма містила такі навчальні курси (цикли дисциплін), які б відповідали виробничим та потребам розвитку регіону.

Доцільно зазначити, що існує нормативний правовий акт так звана інструкція підготовки «Industrial Teacher Education Directory», розроблена Т. Беллом та ухвалена асоціацією вчителів технологій США. В документі йдеться про важливість дотримання принципів науковості, системності та

наступності підготовки вчителя технологій та інженерії на різних етапах його неперервного становлення [287].

Громадський міжнародний контроль за дотриманням якості технологічної освіти, відповідно й вимог до вчителя технологій здійснюється РАТТ ((Pupil's Attitudes Toward Technology), яка заснована 21 серпня 1988 року у Нідерландах. Метою організації є проведення досліджень у сфері розвитку, стимулювання світових тенденцій технологічної освіти. Одним із статутних положень РАТТ є компетентнісні вимоги до вчителя технологій, а точніше «підготовка вчителя повинна носити науково обгрунтований, суспільно-затребуваний, змістово обгрунтований послідовний, неперервний, багаторівневий організований характер» [306]. З огляду сутнісного аналізу базових понять дослідження й інтерпретації дефініції «наступність» можна вважати, що за вимогами «РАТТ» це неперервна, багаторівнева професійна підготовка майбутнього вчителя технологій, яка повинна проводитися на основі принципів науковості, системності та наступності.

Досвід підготовки майбутніх вчителів технологій у ФРН має дещо видозмінену, однак не менш наступнісну структуру. Як і зазвичай підготовка вчителів проводиться за ОР бакалавра (Bachelor of Education) та мігістра (Master of Education). Однак отримати ступінь бакалавра можна у спеціальних школах чи при університетах [288]. Варто зазначити, що така підготовка здійснюється дуально, тобто в навчальному закладі та майбутньому робочому місці. Замовником такої підготовки зазвичай є роботодавець. На думку Е. Арнольда, підготовка вчителя за освітньою програмою «бакалавр» покликана задовольнити найнагальніший попит у педагогічних фахівцях, тому більш ефективною є ступенева підготовка «бакалавр-магістр» [286]. Автор вбачає у магістерській підготовці завершальну фазу професійно-педагогічного становлення вчителя.

Реалізація принципу наступності професійної підготовки вчителя технології у ФРН є значно складнішим процесом ніж в інших країнах. Поясненням цьому є те, що магістерські освітні програми діють при технічних

університетах. Такий підхід обґрунтований необхідністю удосконалення та поглиблення саме технічної підготовки вчителя технологій. Методичне та педагогічне довершення майбутнього педагога відбувається у процесі дворічної практики, під керівництвом тьютора (аналог укр. Керівник педагогічної практики) [314, с.54]. Варто відмітити і те, що бакалаврська програма супроводжується дуальною практикою в навчальних закладах.

На відміну від практики підготовки вчителів технологій США, німецький досвід має більш широкий діапазон реалізації принципу наступності в системі «коледж-університет». По-перше необхідною є змістова послідовність та відповідність циклів дисциплін, які вивчаються в умовах коледжу та ВНЗ, тобто змістова наступність. По-друге методична (практична) підготовка в переважній більшості проводиться на базі шкіл, якою керують вчителі-практики та тьютори, тобто обов'язковим є принцип взаємоузгодженості та наступності у діяльності педагогів закладів в яких здійснюється підготовка майбутнього вчителя технологій. По-третє професійна придатність (атестація) вчителя, перевірка вимог державного стандарту їх підготовки за ОР бакалавра та магістра здійснюється також в умовах навчального закладу, що зумовило розробку відповідних критеріїв. Такі вимоги також носять наступнісний характер, оскільки критерії повинні відповідати послідовності та змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця технологічної освіти.

Досвід підготовки вчителів технологій у Ізраїлі досить схожий на досвід України. Об'єднання педагогічних коледжів та університетів юридично носять науково-освітньо-виробничий або науково-освітньо-методичних центрів зазначає М. Дресерман [70, с.246]. Тобто підготовка вчителів технологій здійснюється у єдиній організаційно-педагогічній, взаємоузгодженій системі. Автор зазначає, що підготовка в системі «коледж-університет» повинна забезпечувати: «єдність загальнонаукової, спеціальної, психолого-педагогічної, науково-дослідної, культурологічної і практичної педагогічної підготовки» [69, с.277]. Не зважаючи на дещо іншу інтерпретацію стає

очевидним, що одним із ключових напрямів підготовки в системі «коледж-університет» є реалізація принципу наступності.

На думку Ю. Воргана і Г. Натана багаторівнева підготовка вчителя технологій повинна бути послідовно взаємоузгодженою (наступнісною) та бути зорієнтованою на регіональні потреби. І. Розенберг зазначає, що технологічна підготовка повинна здійснюватися не тільки в системі «коледж-університет» вона повинна поступово продовжуватися у ході регулярних семінарів та тренінгів [299]. Доктор педагогіки Е. Гріншпун є прихильником спеціальної, регіонально-спрямованої, спеціальної технологічної підготовки. Педагог зазначає, що підготовка вчителя у коледжі повинна носити базовий характер. Однак для забезпечення належної спеціальної підготовки підростаючого покоління, необхідно відповідно підготувати вчителя в університеті. Наступність у такому процесі має надзвичайно важливе значення, оскільки базова підготовка у коледжі та спеціальна підготовка в університеті повинна бути послідовною та чітко синхронізованою [50]. Резюмуючи, ізраїльський досвід можна зазначити, що окремі думку та твердження педагогів-дослідників зацентровані на проблемах реалізації принципу наступності, однак контроль за його дотриманням та удосконалення здійснюється на державному нормативно-законодавчому рівні.

Реалізація принципу наступності при підготовці вчителів технологій також має певні особливості у Великій Британії. Шкільна технологічна підготовка охоплює такі предмети як «Праця», «Комп'ютерні технології», «Основи дизайну», «Ведення домашнього господарства», «Бізнес та домашня економіка», тому вимоги до вчителя є досить високими [229]. Професійна підготовка включає в себе чотири послідовних цикли. Перший цикл здійснюється у ЗНЗ на базі профільних класів (початковий). В рамках другого циклу здійснюється професійна підготовка на педагогічних факультетах політехнічних коледжів (перехідний). Отримання звання бакалавра в галузі освіти проходить на третьому етапі (базовому), після якого випускнику

дозволяється працювати у навчальному закладі. Четвертий етап передбачає отримання звання магістра наук в освіт [184, с.140].

З огляду на зазначені положення можемо запропонувати певні перехідні висновки, а саме: підготовка в рамках першого циклу носить ідеалістичний характер, оскільки не є обов'язковою; безпосередня підготовка може відбуватися в системі другого-третього або виключно третього циклів. Четвертий цикл професійної підготовки має на меті підготовка магістра, а також підготовку дисертаційного дослідження.

Передумови наступності професійної підготовки вчителя технологій задекларовані у “Національному стандарті кваліфікації вчителя”, в тому числі вчителя дизайну та технологій [292]. Принцип наступності професійної підготовки реалізується встановленими вимогами до професійних цінностей, знань й умінь, викладання профільного предмета. Вимоги стандарту чітко диференційовані до освітніх програм бакалавра та магістра, тобто базовий принцип системності й наступності регламентований законодавчо.

Професійна підготовка вчителів технологій в Китаї має дворівневу структуру: коледж готує фахівців для початкових й неповних середніх шкіл, університет - для повних середніх загальноосвітніх шкіл. Тобто професійна підготовка вчителів технологій у Китаї поділяється на середню (коледж) та вищу спеціалізовану (університет) й триває відповідно 3 та 4 роки [234].

Слід відмітити, що університетська й підготовка в коледжах фахівців технологічної освіти не регламентована чіткими державними освітніми стандартами. Кожен заклад розробляє власний навчальний план, який враховує потребу регіональних ЗНЗ та особливості промисловості [294]. За таких умов реалізація принципу наступності в умовах системи “коледж-університет” стає значно проблематичнішою. Виходом із такої ситуації є формування певних регіонально-освітніх об'єднань шкіл, коледжів, університетів, органів управління освітою [312]. Такі об'єднання здійснюють планування спільної діяльності, яка виявляється в урахуванні потреб ринку

праці та ЗНЗ, змістовій взаємовідповідності підготовки вчителів технологій у коледжах та університетах, враховуючи при цьому новітні наукові досягнення.

Освітня реформа виступила в ролі каталізатора Японського економічного дива. Переосмислення парадигми підготовки педагогічних працівників дозволило вивести економіку Японії на якісно новий рівень, особливо у технологічному напрямі. Особливу роль у технологічному розвитку суспільства відводиться вчителю технологій, метою якого є формування базових трудових знань та вмінь підростаючого покоління, а також ознайомлення з новітніми виробничими технологіями. Підготовка вчителів технологій проводиться у педагогічних коледжах, молодших коледжах, інститутах й університетах, а також шляхом сертифікації [167, с. 51]. Реалізація принципів наступності професійної підготовки вчителя технологій є малодослідженою з науково-педагогічної точки зору. Наступність в умовах системи «коледж-університет» в першу чергу інтерпретується у змістовому контексті [289, с.188]. В переважній більшості, коледжі є структурними підрозділами педагогічних університетів, тобто дворівнева підготовка здійснюється за наскрізним навчальним планом. Другим засобом реалізації принципу наступності є державна норматива стандартизація, яка проявляється у спеціальних щорічних програмах співробітництва Міністерства освіти, вищих педагогічних навчальних закладах, префектурних та регіональних управлінь освіти, які встановлюють вимоги до вчителів різних рівнів підготовки, в тому числі вчителів технологій [298]. Ще одним напрямом дотримання принципів наступності є міністерські програми підготовки й сертифікації вчителів технологій, в яких встановлені вимоги та зміст підготовки вчителів у молодших та базових педагогічних коледжах й університетах [297].

Велику увагу технологічній підготовці підростаючого покоління приділяють у країнах Скандинавії. Вчитель технологій забезпечує формування базових компетенцій ведення домашнього господарства за гендерним розподілом, а також знайомить учнів із сучасними засобами технічної

інноватики [311]. У монографічному дослідженні І. Жерноклєєва зазначено, що передумовою викладання у ЗНЗ є обов'язковий магістерський ступінь, що зумовлює підготовку вчителів технологій в Фінляндії та Норвегії виключно в університетах. Втім шведський досвід підготовки фахівців технологічної освіти здійснюється в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Існує практика, коли бакалавр в галузі технічних наук опанувавши дворічну магістерську освітню програму отримує кваліфікацію вчителя технологій [80]. Проблема наступності за таких умов стає значно гострішою, оскільки необхідно взаємоузгодити технічну й педагогічну підготовку. Наступність професійної підготовки вчителя технологій забезпечується шляхом стандартизації освітніх програм, в яких чітко окреслений цикл дисциплін їх обсяг окремо для коледжів та університетів (бакалаврів та магістрів). Крім того вимоги до педагогічного циклу підготовки вчителів чітко зафіксовані в державному стандарті «Навчальна дисципліна і професійна освіта», в який аргументовано визначені вимоги до підготовки вчителя в коледжі та університеті з урахуванням принципу послідовності й наступності [303].

Студіювання зарубіжного досвіду реалізації принципу наступності у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в навчально-наукового комплексу «коледж-університет» дозволило виявити велику кількість наукових, нормативно-управлінських, організаційно-педагогічних підходів (таблиця 1.2.1). Варто відміти, що вказана педагогічна проблема вирішується у багатьох напрямках та є досить гостродифіцитною у науково-педагогічному вимірі.

Зазначені тенденції мають неоднозначний характер, однак в них чітко прослідковується державно-регуляторна й суспільна потреба в реалізації наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Насамперед варто відмітити, що в світовій практиці існує дефіцит досліджень присвячених вихначеній проблемі. Тим не менше якісна підготовка вчителя технологій, а

відповідно й технологічна підготовка підростаючого покоління є запорукою промислового розвитку будь-якої країни.

Таблиця 1.2.1.

Світові тенденції забезпечення принципу наступності професійної підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

№	Країна	Шляхи реалізації принципу наступності
1	США	Стандарт компетентності вчителя, директиви департаменту освіти, окремі прикладні педагогічні дослідження, громадські обговорення
2	ФРН	Державні вимоги придатності вчителя, директиви регіональних управлінь освіти
3	Ізраїль	Науково-освітньо-методичні об'єднання коледжів та університетів, прикладні педагогічні дослідження
4	Велика Британія	Об'єднання коледжів та університетів, національний освітній стандарт кваліфікації вчителя
5	Китай	Регіонально-освітні об'єднання ЗНЗ, коледжів та ВНЗ
6	Японія	Державна програма стандартизації підготовки вчителя
7	Швеція	Стандартизація програм підготовки у коледжах та ВНЗ, окремі прикладні педагогічні дослідження

Складне соціально-економічне становище українського суспільства нагально потребує переосмислення й трансформації підготовки майбутнього фахівця технологічної освіти. Професійна підготовка, яка на сьогоднішній день здійснюється у педагогічних коледжах та університетах не завжди є взаємоузгодженою та довершеною. Дворівнева професійна підготовка вчителів у першу чергу повинна бути наступнісною й відповідати таким вимогам:

- системність й послідовність змістового наповнення підготовки;
- механізм взаємозв'язку між коледжами та ВНЗ;
- розробка наскрізних, інваріантних навчальних програм;
- запровадження інноваційних взаємоузгоджених методів, засобів та форм навчання;

- узгодженість вимог до підготовки вчителя між ЗНЗ коледжем і ВНЗ.

Результатом наукових пошуків у параграфі 1.2. нами комплексно проаналізовані принципи навчання, які є основою підготовки вчителів технологій, а також їх класифікації. Вивчений вітчизняний та зарубіжний досвід багаторівневої підготовки майбутніх вчителів технологій. З метою більш глибокого вивчення проблеми дослідження вивчено й виявлений зарубіжний досвід (США, ФРН, Велика Британія, Швеція, Ізраїль, Китай, Японія) реалізації принципу наступності у професійній багаторівневій підготовці вчителів технологій. Зафіксовано, що наступність професійного становлення вчителя технологій забезпечується на законодавчому, громадському, організаційно-педагогічному та інших рівнях.

За доцільне, ми вважаємо, проведення досліджень у напрямі обґрунтування та пошуку засобів й заходів удосконалення дворівневої професійної підготовки вчителів технологій в Україні. Необхідно розробити механізм системного, взаємоузгодженого становлення фахівця технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». З метою реалізації поставлених цілей необхідним і першочерговим кроком є вивчення сучасних стандартів вищої освіти, які регламентують вимоги щодо підготовки вчителя технологій, а також структури сучасного стану його професійної підготовки.

1.3. Стандарт і структура професійної багаторівневої підготовки майбутніх вчителів технологій

Європейська та світова інтеграція України зумовлює освітні інтегративні тенденції в сфері освіти. Сучасна освіта повинна задовольняти вимоги сьогодення, враховувати науково-технічні, соціальні й культурні інтереси суспільства – відповідати сучасним світовим стандартам. На засіданні комітету міністрів Ради Європи щодо відповідальності про вищу

освіту (2007) затверджений ряд директив, які стосувалися розробки та запровадження інноваційних стандартів підготовки фахівців [187]. Окрім цього, у 15 травня 2015 року Європейською асоціацією забезпечення якості освіти, Європейською спілкою студентів, Європейською асоціацією університетів, Європейською асоціацією вищих навчальних закладів, Європейським реєстром агенцій із забезпечення якості вищої освіти були затверджені стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості вищої освіти у Європейському просторі [227]. Доцільно підкреслити, що саме цими документами керуються при здійсненні певних освітніх інновацій, реформ та розробці галузевих стандартів вищої освіти в Україні.

Така освітня політика проводиться з метою уніфікації та стандартизації підготовки фахівців у ВНЗ України відповідно до європейських вимог. Okремо варто зазначити, що підготовка вчителя повинна також відповідати певним освітнім стандартам, оскільки від якості роботи вчителя залежить загальний рівень освіченості в суспільстві. Якісна шкільна підготовка є базисом для подальшого професійного самовизначення й становлення фахівця будь-якої галузі.

За словами Л. Томаса, освітні стандарти слугують у якості гарантії відповідної підготовки майбутнього фахівця та здатностей виконувати власні професійно-педагогічні обов'язки [313]. Узагальнене означення стандарту формулюється як норма, еталон, форма, зразок, який може бути елементом порівняння з ним іншим подібних об'єктів. Галузевий стандарт вищої освіти слугує «основою для розробки, впровадження, удосконалення нормативної і навчально-методичної бази, що визначає підготовку фахівців із вищою освітою» [242].

На думку М. Кравчук, стандарти покликані забезпечити певні заходи взаємодоповнення та визначають: виявлення потреб суспільства та ринку праці; зміст навчання, структуру та обсяг навчальної інформації відповідно до кваліфікації випускника; підходи й засоби діагностики кількісної та якісної характеристики компетентностей фахівця; нормативні терміни

навчання [118]. Близькою за змістом є думка Ж. Таланової, яка вважає, що метою стандартизації освіти є державно обґрунтована нормативно-законодавча регламентація змісту й обсягу навчання, його структури, визначення структури професійної компетентності фахівця, механізму перевірки професійної придатності фахівця, також термінів його професійного становлення [235, С. 24-28].

Саме, мабуть, керуючись поглядами М. Кравчук та Ж. Таланової, сформульоване й офіційне трактування “стандарт вищої освіти”: – це “сукупність норм, які визначають зміст вищої освіти, зміст навчання, засіб діагностики якості вищої освіти та нормативний термін навчання. Відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту» «стандарт є основою оцінки якості вищої освіти та професійної підготовки». Зогляду на ряд наукових тверджень й положень освітнього нормативно-правового забезпечення, можна констатувати, що стандарт вищої освіти є так званим «комплексом засобів» державного регулювання, встановлення вимог до підготовки фахівця й перевірки її якості. Окремо варто відмітити, що державні стандарти є обов’язковими для виконання в усіх закладах освіти України. Ціла плеяда дослідників едукативного процесу С. Гончаренко [47], І. Зязюн [315], В.Луговий [323], О.Ляшенко [325], Л.Майборода [322], А.Субетто [324] – дотримуються думки, що стандартизація виступає у ролі інструменту державної політики у галузі освіти, який застосовується при обґрунтуванні праксеологічних аспектів стандартизації вищої освіти.

У довідково-педагогічній та лексичній довідковій літературі існує велика кількість інтерпретації феномену «стандарт освіти». Вчоргове звертаючись до праці С. Гончаренка можна зазначити, що «стандарт освіти є системою основних параметрів, які приймаються за державну норму освіченості» [48, с.318]. Стандарт визначає мінімальний рівень засвоєння певних знань, умін та компетентностей фахівця, а також орієнтований обсяг навчального навантаження.

На думку Б. Бім-Бада, стандарт – це «певні орієнтири навчання й виховання, загальнообов'язкові вимоги до освіти, які встановлені законодавчо». В стандартах визначені мінімальні частки змістового наповнення навчальних дисциплін, які має засвоїти фахівець. Крім того, на думку педагога, стандарт є засобом об'єктивної оцінки рівня освіти [172, с.278].

Інші трактування визначеного поняття в цілому подібні за змістом. О. Локшина детермінує «стандарт освіти» як «обов'язковий нормативний ключовий компонент змісту освіти» [141,]. В. Полонський окреслює поняття «стандарт освіти» як «систему основних показників, які виступають у ролі державно-регламентованої норми освіченості» [179].

Зазначимо, що стандарти освіти у США мають трирівневу структуру, а саме: стандарти навчальних програм; стандарти оцінювання рівня сформованості фахової компетентності; стандарти кадрового й матеріального забезпечення навчального процесу [230]. В країнах Скандинавії у переважній більшості основним є «компетентнісний стандарт», похідними «стандарти навчальних програм». У ФРН та Франції існують «стандарт професійної компетентності» й «стандарт перевірки професійної придатності». В Україні на сьогоднішній день функціонує деякий гібридний, з огляду на зазначені, підхід стандартизації підготовки фахівця. Український галузевий стандарт містить вимоги до освітніх програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівця та їх засобів діагностики.

Доцільно зауважити, що стандартизація є всеохоплюючим освітньо-організаційним коцептом, оскільки він властивий для усіх рівнів освіти у нашій державі. Стандарт освіти повинен забезпечувати формування рівня компетентності, який відповідав би сучасним соціальним, екологічним, технологічним викликам суспільства. Стандарт освіти, як педагогічна дефініція та нормативно-правовий акт повинен носити прогностично-випереджувальний характер, готувати фахівця професійно-відповідного майбутнім потребам ринку праці. Особливо складною у таких умовах є

стандарт розробка галузевих стандартів вищої освіти для проесії вчителя, оскільки він повинен забезпечувати випереджальну підготовку учнівської молоді. Професійно-педагогічне становлення вчителя-предметника ЗНЗ повинно враховувати тенденції розвитку його навчальної дисципліни, щоб забезпечити якісне, актуальне в умовах сьогодення навчання учнівської молоді.

Особливо складним, за таких умов, є процес розробки стандартів підготовки майбутнього вчителя технологій. Технологічне переозброєння, геометрична прогресія інтенсивності появи нових технологій вносить постійні корективи до вимог технологічної підготовки сучасних учнів. Вчитель технологій, як ніхто інший, повинен здобути такий рівень й зміст підготовки щоб професійно-педагогічна діяльність відповідала умовам та вимогам майбутнього стану розвитку науки і техніки. Стандарт підготовки вчителя технологій доцільно регулярно переглядати й уточнювати з метою осучаснення й приведення його у відповідність до вимог сучасності. Саме через це стандарт підготовки вчителя технологій різних ОР за останні роки змінювався й удосконалювався у 2003, 2006, 2009, 2011 та 2012 роках. До того ж чергова переорієнтація підготовки учнів у ЗНЗ на 12-річну систему й створення компетентнісної школи вимагатиме розробки нової, оптимізованої редакції стандарту освіти для підготовки вчителів технологій.

Порередньо проведений аналіз сучасного стану професійної підготтвки вчителів технологій (параграф 1.2.) та науково-педагогічної й філософської інтепретації концепту «стандарт освіти» (параграф 1.3.) дозволяє зафіксувати такі базові положення дослідження:

- професійна підготовка майбутніх вчителів технологій є неперервною та має дворівневу структуру;

- забезпечення підготовки вчителів технологій здійснюється у педагогічних коледжах (I-II рівень акредитації) та вищих навчальних закладах (інститути, академії, університети) відповідно (III-IV рівень акредитації);

- стандартизація є обов'язковою передумовою професійно-педагогічного становлення вчителя технологій;
- зміст галузевих стандартів вищої освіти повинен відповідати сучасним вимогам суспільства, розвитку технологій й умовам сучасного навчально-виховного процесу у ВНЗ.

Визначені узагальнення, на перший погляд, є обґрунтованими, закономірними й відповідають сучасним науково-педагогічним тенденціям, а також освітній нормативно-правовій базі. Не врахованими залишаються аспекти стандартизації, системності, послідовності й наступності підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

У законі України «Про вищу освіту» поняття «коледж» визначається як «галузевий ВНЗ або структурний підрозділ інституту чи університету, який проводить освітню діяльність пов'язану із здобуттям ступеня молодшого бакалавра або ОР молодшого спеціаліста [85]. Варто відмітити, що підготовка майбутніх вчителів технологій не має чіткої регламентації стандартом освіти. Тобто не існує уніфікації та синхронізації процесу професійної підготовки вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

У своїй діяльності педагогічні коледжі, які здійснюють професійну підготовку майбутніх вчителів технологій керуються освітньо-професійною програмою молодшого спеціаліста 5.010104 «Технологічна освіта». Названа міністерська нормативно-освітня директива визначає перелік та обсяг нормативних дисциплін за циклами підготовки. Тобто цей документ є базовим документом організації професійної підготовки за ОР «Молодший спеціаліст» 5.010104 Технологічна освіта.

З метою оцінки переліку нормативних професійних дисциплін, їх змісту та обсягу доцільно провести порівняння циклів підготовки за ОР «молодший спеціаліст» та «бакалавр». Аналіз буде здійснюватися саме за цими рівнями, оскільки саме на межі їх взаємоузгодженості відбувається

підготовка фахівця технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Порівняння буде виконуватися за галузевим стандартом вищої освіти 6.010104 Технологічна освіта.

Підготовка фахівця за ОР «молодший спеціаліст» здійснюється з такими циклами: гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природно-наукової, професійної та практичної підготовки – нормативний (обов'язковий) компонент; цикл дисциплін самостійного вибору навчального закладу та цикл вільного вибору студента – варіативний компонент. Професійна підготовка майбутніх вчителів технологій за ОР «бакалавр» забезпечується у процесі вивчення циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, циклу математичної та природничо-наукової підготовки, професійної і практичної підготовки – нормативний компонент; цикли вільного вибору ВНЗ та вільного вибору студентів.

Як бачимо, нормативно-правове узгодження підготовки вчителя технологій в умовах переходу від коледжу до університету має певні закономірності. Простежується певна системність й наступність у назвах циклів та їх змістовому наповненні. У контексті нашого дослідження необхідно провести аналіз циклів професійної та практичної підготовки для ОР «молодший спеціаліст» та «бакалавр».

Спільними для обох ОР є такі навчальні нормативні дисципліни: «Педагогіка», «Психологія», «Історія педагогіки», «Методика навчання технологій», «Методика креслення», «Основи техніки і технологій», «Економіка і організація виробництва», «Стандартизація та управління якістю», «Матеріалознавство», «Технології виробництва конструкційних матеріалів», «Обробка конструкційних матеріалів», «Технічна механіка», «Робочі машини», «Енергетичні машини», «Інформаційні машини та кібернетичні системи». Притаманною для здобуття ОР «молодший спеціаліст» є дисципліна «Технічна естетика» та «Загальні питання методики». Програма підготовки вчителя технологій за ОР «Бакалавр» передбачає вивчення таких дисциплін, як «Основи проектно-технологічної

діяльності», «Теорія і методика профорієнтаційної роботи», «Основи дизайну», «Комп'ютерна графіка».

Як видно, велика кількість дисциплін має свої аналоги при підготовці за ОР «Молодший спеціаліст» та «Бакалавр», тобто яскраво виражено є проблема, як мінімум, змістового дублювання. В значній мірі така підготовка буде нераціональною з точки часових затрат, сприятиме зниженню мотивації, а відповідно й деактивізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, зниженню рівня сформованості знань, вмінь й професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Зазначений стан проблем зумовлений не урахуванням принципу наступності під час підготовки фахівця технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Стандарти освіти в таких умовах не забезпечують системності й наступності підготовки фахівця, або ж точніше не враховують особливостей змістового наповнення навчальних дисциплін. Доцільно звернути увагу на думку Г. Коджаспірової, яка визначає «стандарт освіти» кінцевим результатом вивчення комплексу предметів (знання, уміння, навички) та як так зване «змістове ядро» [102, с.232].

Безумовно, що галузевий стандарт і «малий стандарт» вищої освіти є змістово обґрунтованим, оскільки укладачі розробляли їх, не враховуючи ту ситуацію, коли випускник продовжить навчання у ВНЗ III-IV рівня акредитації. Враховуючи особливості підготовки вчителя технологій в нашій державі стає очевидним, що випускник коледжу повинен бути компетентним, сформованим фахівцем. Це пояснюється тим, що вчитель здобувший кваліфікацію за ОР «молодший спеціаліст» може здійснювати навчання у ЗНЗ I-II ступенів.

Неправомірним буде рішення щодо обмеження аналізу стандарту лише з огляду професійно-практичного циклу дисциплін. Майбутній фахівець технологічної освіти повинен отримати достатньо високий рівень фундаментальної, природничо-математичної, методичної, інформаційно-

технологічної, практичної, соціально-гуманітарної та психолого-педагогічної, практичної підготовки. Відштовхуючись від ключових положень стандарту підготовки вчителя технологій, а саме освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП) можна виявити складний міжпредметний, наступнісний характер цього документа.

Ми вважаємо, що стандарт, у першу чергу, слугує комплексом засобів, базового контролю за процесом підготовки та необхідними якостями майбутнього вчителя технологій. Звісно, доцільно було б розробити й затвердити на законодавчому рівні перехідний стандарт підготовки фахівця технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», однак такий хід мав би ряд організаційно-методичних й нормативно-законодавчих колізій. Відомо, що варіативна частина підготовки будь-якого фахівця у ВНЗ становить близько 30-40 % від загального обсягу дисциплін [85]. Водночас при розробці навчальних планів й робочих навчальних програм усіх дисциплін взаємоузгоджується із особливостями матеріально-технічного забезпечення, науково-педагогічного кадрового потенціалу, специфіки регіону [87]. Окрім цього, загальні тенденції гуманізації, диференціації, індивідуалізації підготовки фахівців у вищій школі та концепція компетентнісного підходу вимагають переорієнтації професійного становлення до суб'єкт-суб'єктного рівня, тобто обов'язковим є урахування студентських інтересів, їх фахового самовизначення. Одночасно міністерські ініціативи щодо надання навчальним закладам академічної автономності вкотре підтверджують тенденції розвитку та становлення вільної освіти. Таким чином, «перехідний стандарт» виступає у ролі неефективного засобу контролю за якістю підготовки фахівців технологічної освіти.

Доцільним, на нашу думку, є компромісний підхід, який враховуватиме базові положення щодо специфіки підготовки й вимог до професійної компетентності фахівця, а також академічну автономність ВНЗ у виборі ряду дисциплін. Керуючись положеннями нормативно-правового забезпечення [87]

можна констатувати, що структура підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах сьогодення носить трирівневий характер (рис.1.3.1).

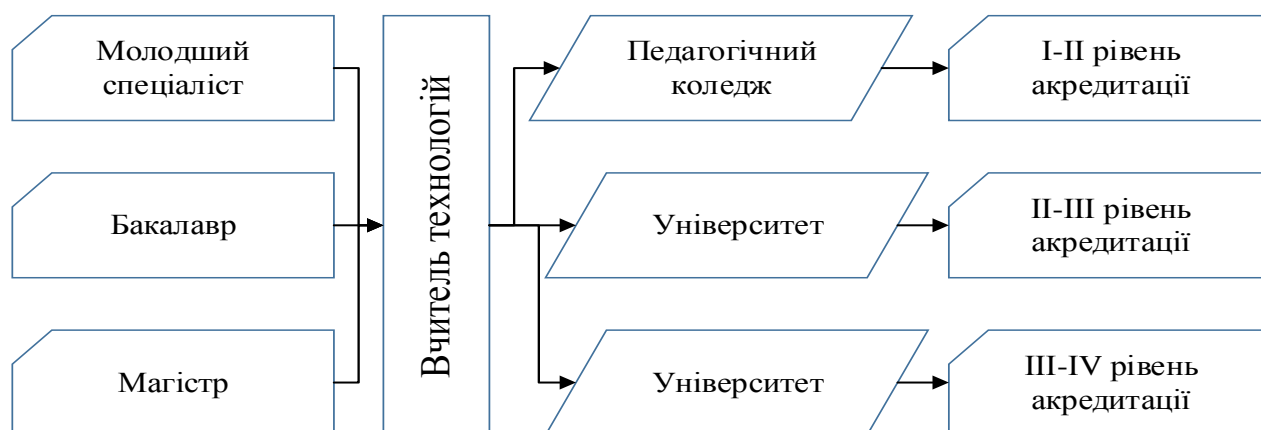


Рис. 1.3.1. Нормативно-законодавчо встановлена структура багаторівневої, ступеневої підготовки майбутніх вчителів технологій

Вказана схема унаочнює ступені, рівні акредитації, а також можливості навчальних закладів, які можуть здійснювати підготовку майбутніх вчителів технологій. Кожен рівень підготовки, безумовно, проводить підготовку на значно вищому рівні, проте нагальною є потреба взаємоузгодженості між ними. Нами виявлені певні спільності й відмінності у підготовці фахівців технологічної освіти за ОР «молодший спеціаліст» та «бакалавр», однак не проаналізованими є наступні зв'язки у підготовці за магістерською програмою. Обґрунтованим буде порівняння саме циклів підготовки, оскільки вони дозволяють визначити загальні етапи й складові процесу підготовки фахівця. Підготовка за ОР «магістр» здійснюється за такими циклами: професійно-орієнтованих та соціально-економічної підготовки, до яких в переважній більшості входять дисципліни за вибором студента та ВНЗ та курс «Філософія освіти»; цикл-природничо-наукової, професійної та практичної підготовки («Організація управління ВНЗ», «Охорона праці в галузі», «Цивільний захист», «Основри наукової діяльності у ВНЗ», «Методика викладання технічних дисциплін у ВНЗ», «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Теорія і методика

профільного навчання», «Теорія і методика навчання технологій у старшій школі», «Сучасні інформаційні технології в освіті»). Слід зауважити, що для вивчення дисциплін професійно-практичної підготовки відводиться близько 60% навчального часу.

Порівнюючи обсяг та зміст циклів навчальних дисциплін у бакалаврській та магістерській програмах підготовки майбутнього вчителя технологій очевидним є те, що в них є суттєві розбіжності. Підготовка за ОР «магістр» має значно вище освітньо-професійне спрямування та зацентроване на підготовці вчителя до діяльності в умовах старшої школи (ЗНЗ III ступеня), а також ВНЗ.

Таким чином, проблема взаємозв'язку, наступності підготовки вчителя технологій на етапі переходу від ОР «бакалавр» до «магістр» постає не досить гостро, оскільки навчальні дисципліни в значній мірі різняться за своїм змістовим наповненням та дидактичною метою. Більш гострою, з огляду на сучасну нормативну систему підготовки вчителів технологій, є проблема визначення наступнісних зв'язків на етапі переходу від ОР «молодший спеціаліст» до «бакалавр», оскільки понад 80% професійно-орієнтованих дисциплін є ідентичними. Такий стан проблем зумовлює необхідність наукового-педагогічного обґрунтування підходів оптимізації підготовки фахівців технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» та забезпечення механізму її наступності.

У цілому розглядати структуру підготовки майбутніх вчителів технологій у трирівневій системі (молодший спеціаліст, бакалавр, магістр) не проавомірно, оскільки потрібно враховувати бажання та професійне самовизначення старшокласників та післядипломну підготовку. Не врахованими залишаються допрофесійний етап підготовки вчителя технологій – профорієнтаційний компонент та механізм післядипломного, регулярного підвищення кваліфікації вчителя-предметника. У цілому структуру підготовки вчителя технологій ми вбачаємо у вигляді наступної схеми (рис.1.3.2).



Рис. 1.3.2. Структура багаторівневої неперервної професійної підготовки майбутніх вчителів технологій

Вважаємо, що в умовах структури схематично зображеної на рис (1.3.2) професійна підготовка вчителя технологій, а саме її рівень матиме значно вищі якісні показники. Пояснюється це тим, що професійне самовизначення, його особистісні мотиви у поєднанні з якісною професійною та післядипломною підготовкою дають можливість забезпечити формування професійно-мобільного, здатного до саморозвитку, висококваліфікованого сучасного вчителя технологій. Підготовка у першу чергу повинна носити певний компетентнісно-аксіологічний характер – формувати у вчителя певний рівень професійних переконань і компетентностей. Тим не менше запропонований тип структури підготовки вимагає системного ґрунтування послідовності етапів їх взаємної інтеграції та забезпечення принципу наступності. Як бачимо у повній мірі забезпечити взаємоузгодженість та наступність підготовки майбутніх вчителів технологій за допомогою стандартів освіти та обґрунтування алгоритму її здійсності неможливо.

Найдоцільнішим рішенням забезпечення наступності професійної підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» є забезпечення єдності навчальних планів,

навчальних програм навчальних закладів, які здійснюють таку підготовку. Керуючись зарубіжним досвідом (Ізраїль, Китай, США) необхідно запроваджувати певні навчально-науково-методичні об'єднання ЗНЗ, коледжів та ВПНЗ. Іншим шляхом вирішення вказаної проблеми є розробка стандарту компетенцій, які будуть диференційовані відповідно до кожного ОР. Або ж треба забезпечити чітку нормативну регламентацію змісту й структури підготовки фахівців у ВНЗ різних рівнів акредитації.

На основі вищесказаного, можна констатувати, що підготовка майбутніх вчителів технологій на перший погляд є законодавчо стандартизованою, однак помітно і те що стандарти висувають базові вимоги щодо рівня та якості підготовки фахівця. А тому не можна забезпечити ефективний наступнісний перехід від одного етапу професійної підготовки до іншого ОР «молодший спеціаліст-бакалавр», тобто «коледж-університет». З метою вирішення цих суперечностей доцільно провести наукові пошуки щодо розробки й обґрунтування організаціо-педагогічних умов забезпечення наступності підготовки вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «педагогічний коледж-університет».

1.4. Наукові підходи до забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Проблема підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» в наш час стає все більш актуальною, що пов'язано з потребою сучасного суспільства в учителях, здатних ефективно здійснювати педагогічну діяльність у постійно змінюваних виробничих умовах. Особливо складним є процес забезпечення наступності ступеневої професійної підготовки майбутніх вчителів технологій, оскільки навчання у ВНЗ різних рівнів акредитації пролонгує певний «десонанс» у змістовій, організаційній, методичній цілісності професійного становлення

педагога. В умовах сьогодення не існує єдиного підходу щодо забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій, який би описував його процесуальні особливості, зміст та структуру. Забезпечення наступності можливе за рахунок органічного поєднання кількох оптимальних методологічних підходів. Тому за доцільне вважаємо навести обґрунтування методологічних підходів, на основі яких здійснюватимемо подальше дослідження процесу забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»:

Компетентнісний підхід є найбільш поширеним і загальновизначеним в світлі останніх науково-дослідних тенденцій. Компетентнісний підхід дозволяє майбутньому фахівцеві отримувати практично-спрямовану підготовку, а також забезпечити формування професійної мобільності та культури (С. Вітвицька [35], О. Дубасенюк [71], О. Овчарук [109], О. Пометун [180], Г. Селевко [209]).

Практичне використання набутих знань, умінь та навичок майбутніми вчителями технологій, їх якість залежить від рівня сформованості їхньої професійної компетентності. Використання компетентнісного підходу у практиці підготовки майбутніх фахівців пояснюється рядом передумов:

1. Можливість керування індивідуальними навчальними траєкторіями, орієнтованих на розвиток компетентностей учнів (студентів).
2. Визначення індивідуальних особливостей студентів, сприяння розвитку їх індивідуальності.
3. Можливість оцінки педагогічної майстерності педагогів та оцінки їх результатів.
4. Удосконалення освітніх програм шляхом діагностики їх якості.
5. Можливість забезпечення неперервного професійного становлення фахівців [331, с.65].

Компетентнісний підхід у першу чергу акцентує увагу не на засвоєнні певного рівня знань, а на умінні вирішувати певні виробничі проблеми [332,

с. 10]. Компетентнісний підхід забезпечує взаємозв'язок та взаємоінтеграцію різних етапів навчального процесу у ході якого здійснюється професійне становлення фахівця, і як наслідок, студенти усвідомлюють результати навчання [333]. Доцільно відзначити і те, що компетентнісний підхід покладений в основу головних вітчизняних нормативно-законодавчих актів, які регламентують процес підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», як от: закон України «Про освіту», закон України «Про вищу освіту», освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця, освітньо-професійна програма, засоби діагностики, тощо. Таким чином компетентнісний підхід номінально повинен забезпечувати наступність практико-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя технологій.

Компетентнісний підхід у забезпечення наступності необхідно розглядати крізь призму організаційно-методичного та оцінно-рефлексивного аспектів підготовки вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Компетентнісний підхід репрезентує інтегральний прояв професіоналізму фахівця, готовності вирішувати нестандартні професійні завдання [71]. Тобто компетентність, її критерії, показники та рівні сформованості є комплексним мірилом оцінки якості організації та результатів підготовки фахівця технологічної освіти.

Водночас науково-педагогічний «арсенал» компетентнісного методологічного підходу доцільно використати для перевірки запропонованих педагогічних інновацій. Компетентнісний підхід є основою для обґрунтування критеріїв та показників оцінки якості підготовки майбутнього фахівця технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» – рівня сформованості професійної компетентності. Синтезуючи положення нормативно-правового забезпечення, методологічного інструментарію компетентнісного підходу, сучасних науково-педагогічних тенденцій можна об'єктивно проаналізувати ефективність підходів забезпечення наступності.

Наше бачення компетентнісного підходу до підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» полягає в тому, що незважаючи на підготовку у різних закладах освіти повинна гарантуватися чітка лінійна (накопичувальна) послідовність оволодіння певним рівнем професійної компетентності на різних етапах професійного становлення педагога. Поряд із цим безперервним повинен бути процес компетентнісно зорієнтованого навчання дисциплін, їх змістового наповнення, щоб формувати у майбутнього фахівця технологічної освіти не лише певні професійні знання та вміння, а і здатності уміло й доцільно їх використовувати в умовах майбутньої професійної діяльності – ЗНЗ. Тобто основною вимогою до підготовки вчителя технології є не кількість та результативність пройдених навчальних курсів, а рівень його професійної компетентності.

Системний підхід розглядає певні педагогічні явища та процеси з точки зору розкриття їх цілісності (Л. Берталанфі [16], В. Беспалько [20], Ю. Шабанова [273], Е. Юдін [280]).

Ряд вчених провели певну диференціацію сфери використання системного підходу у педагогічних дослідженнях:

1. Формування цілісної загальної системної теорії – дефініції педагогічних та філософських концепцій із дослідженої проблематики.
2. Розробка логіки і методології системного педагогічного дослідження.
3. Спеціально-наукові системні розробки.
4. Формування узагальненої концепції теорії систем стосовно прикладних аспектів педагогічного дослідження [329].

Системний підхід позиціонують як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження та створення складних систем, обґрунтування їх цілісності, виокремлення зв'язків та інтерпретація єдиної теоретичної системи [48, с.305]. Основними передумовами (принципами) функціонування системного підходу є системність, цілісність,

узгодженість, сумісність, комплексність, повнота зазначає В. Корбутяк [334, с.35].

Професійну підготовку майбутнього вчителя технологій з точки зору системного підходу необхідно розглядати як цілісну педагогічну систему. Доцільно зазначає О. Адаменко, що педагогічному процесу притаманні всі характеристики системи: цілісність, структурність, ієрархічність та багатоваріантність опису системи [326, с.26–27].

Системний підхід доцільно застосовувати у дослідженні як теоретико-методологічну основу наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», тобто розглядати як цілісну систему. Системний підхід у змістовому та діяльнісному аспектах передбачає спеціальну стратегію забезпечення наступності, яка дозволяє обґрунтувати структурно-функціональну модель підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Ми розглядаємо «системність» як одну із головних концептуальних умов підготовки фахівців у ВНЗ.

Варто відмітити, що ступенева підготовка майбутніх вчителів технологій в коледжі та університеті повинна забезпечувати розв'язання ряду завдань організаційного характеру. Необхідно забезпечити єдину стратегію неперервної підготовки вчителя технологій, гарантувати збалансованість та послідовність вивчення навчальних дисциплін. Системний підхід забезпечує оптимальне (раціональне, переважне) поєднання та взаємодію елементів системи [327, с.26]. Тобто системний підхід дозволяє забезпечити управління процесом професійного становлення майбутнього педагога. Отож системний підхід доцільно розглядати з точки зору концептуальної та управлінської сторони забезпечення наступності підготовки вчителів технологій в коледжі та університеті.

Варто відмітити і про те, що системний підхід доцільно використовувати і як засіб наукового пізнання. Системний підхід є категорією гносеологічною, а отже є складовими в арсеналі теорії пізнання [330, с. 228]. Системний підхід

у вивченні літературних джерел, нормативних актів й статистичних даних з проблематики дослідження доцільно проводити за такими етапами: встановлення завдань, декомпозиція мети, визначення критеріїв щодо відбору засобів досягнення цілі, порівняння варіантів рішень з метою відбору найкращого [328, с.25].

Зогляду на проаналізовані праці упевнено можна зазначити широку розповсюдженість системного підходу у різних галузях наукового пізнання. Досліджуючи проблему наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» доцільно використати інструментарій системного підходу в якості комплексу засобів та заходів взаємодії ВНЗ різних рівнів акредитації, змістової та організаційної послідовності професійного становлення фахівця технологічної освіти, прогнозування наслідків та результатів підготовки, її аналізу та коригування.

Вбачаючи проблему забезпечення цілісності професійної підготовки вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», ми використали системний підхід як комплекс засобів встановлення зв'язків та закономірностей на різних етапах такої підготовки. Системний підхід у першу чергу спрямований на забезпечення оптимально-обґрунтованої послідовності вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, тобто на забезпечення певної змістової наступності. Системний підхід дозволяє надати процесу професійного становлення майбутнього вчителя технологій певної цілісності й структурності. Крім того, системний підхід дозволяє спрогнозувати певні якісні вимоги до процесу підготовки, а відповідно й спрогнозувати певні вимоги, критерії до рівня та якості професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» – їхнього рівня професійної компетентності.

Аксіологічний підхід в останні десятиліття набуває все більшої авторитетності й знаходить все більше прихильників серед філософів,

педагогів-дослідників (С. Вітвицька [36], А. Кір'якова [96], В. Кремень [121], В. Крижко [122], Н. Ткачова [247], О. Шевнюк [275]).

Аксіологія за своєю сутністю є філософською категорією й детермінується як наука про цінності, принципи, норми, канони, ідеали, тощо [258, с.86]. Аксіологія як методологічна складова педагогіки досліджує розуміння людських цінностей (життєвих та професійних), виховання, навчання та освіти вцілому [335, с. 29]. Тобто аксіологічний підхід ґрунтується на формуванні в майбутнього вчителя технологій не лише певного запасу знань, вмінь, навичок та компетентностей, але й певних професійних переконань, цінностей, шаблонів, еталонів.

Вважаємо, що висококомпетентний вчитель технологій неодмінно повинен володіти високим рівнем сформованості професійних цінностей та діяльнісних еталонів (взірців). Професійні цінності дозволяють забезпечити високий рівень особистісної мотивації вчителя до постійного розвитку та самовдосконалення. Аксіологічне обґрунтування цінностей особистості зумовило їх умовну диференціацію на такі групи:

1. Загальнолюдські (життя, природа, всесвіт).
2. Національні (патріотизм, гімн, герб, національна ідея, традиції).
3. Громадські (демократичні права, полікультурність, толерантність).
4. Сімейні (любов, вірність, взаємоповага)
5. Особистісні (творча активність, оптимізм, доброзичливість) [336, с. 23].

Значна увага, серед сучасних науковців, прикута до аксіологічних підходів підготовки вчителя нової генерації. Тенденції розвитку української загальноосвітньої школи диктують кардинально нові вимоги до змісту компетентності вчителя-предметника, що зумовлено змінами у культурному, політичному, соціальному та технологічними чинниках розвитку суспільства, вважає В. Андрущенко [337, с. 445]. Набуті компетентності вчителем у ході професійної підготовки з часом втрачають свою затребуваність та актуальність, тому необхідним є забезпечення

сформованості у вчителя певних педагогічних цінностей, які б дозволяли йому адаптуватися до різних етапів розвитку сучасної школи.

Інструментом аксіологізації підготовки фахівців у вищій школі є посилення ціннісно-сислової компоненти навчання, сприяння розвитку креативності особистості вчителя, самостійної діяльності, цілей професійно-педагогічного зростання [338, с. 7]. Тобто доцільним є використання методів навчання та обґрунтування його змісту відповідно до вимог професійних цінностей вчителя. Аксіологічне (ціннісне) ставлення до певного явища ґрунтується на когнітивному, емоційному та поведінковому прагненні й характеризується духовним прагненням до чогось, вільним вибором, почуттям задоволення [339, с. 14].

В останні роки аспекти впровадження аксіологічного методологічного підходу у процес професійного становлення вчителя вивчали В. Гриньова [340], А. Нікора [341], Е. Панасенко [342]. Зазначені дослідження присвячені формуванню у вчителя певних культурологічних та педагогічних цінностей, що, на нашу думку, доцільно інтегрувати у процес становлення майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Доцільно відзначити появу нового напрямку педагогіки аксіопедагогіки, засновником якої є вітчизняний педагог-дослідник Ю. Пелех. Аксіопедагогіка узагальнює систему психолого-педагогічних та філософських знань про людину як особливий психофізіологічний феномен та найвищу цінність суспільства [343]. Аксіопедагогіка комплексно розглядає особливості ціннісно-сислового становлення педагога, що доцільно використати при обґрунтуванні структури й змісту компетентності майбутнього вчителя технологій.

Орієнтація на аксіологічний підхід при забезпеченні наступності професійної підготовки майбутніх вчителів пояснюється у першу чергу тим, що набуття певних знань, умінь та навичок, а на основі них певних компетенцій, не задовольняє у повній мірі вимог до вчителя технологій. Вчитель повинен здійснювати педагогічну діяльність, спираючись на певні

професійні цінності, переконання, ідеали, принципи. Підготовку майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» необхідно розглядати з точки зору аксіології – певного «ідеалу» або «еталону» вчителя. Доцільно аби кожен етап професійної підготовки дозволяв усвідомити майбутньому учителеві професійні цінності, які у нього формуються та їхньої необхідності у майбутній педагогічній діяльності. Тобто студент повинен розуміти зміст й необхідність засвоєння компетенцій з певних навчальних дисциплін, роль отримуваних знань у процесі особистого професійного становлення. Вчитель технологій повинен володіти чіткими уявленнями про важливість своєї діяльності, а також бажанням постійного самоствердження й саморозвитку, саме тому підготовка повинна носити аксіологічний характер, який повинен відображатися у змісті, формах та методах навчання.

Особистісно-орієнтований підхід досить широко вивчався вітчизняними та зарубіжними дослідниками як навчальна та виховна детермінанта (В. Андрущенко [170], І. Бех [21], Г. Кравченко [117], А. Хуторской [263], І. Якиманська [281]).

Особистісно-орієнтоване навчання покликане забезпечити розвиток та саморозвиток студентів, враховуючи при цьому їх індивідуальні особливості. Особистісно-орієнтований підхід дає можливість майбутньому вчителю можливість у повній мірі самореалізуватися у процесі професійного становлення, враховує його здібності, професійні інтереси, досвід. І. Бех доводить, що сутнісні показники особистісно-орієнтованого підходу «спроможні виконувати функцію вищого критерію для орієнтації індивіда у світі й опори для особистого самовизначення» [344, с. 14]. Завданням особистісно-орієнтованого підходу є сконцентрована орієнтація студента на його особистісні інтереси, переживання, принципи та як наслідок засвоєння певних цінностей [345, с.13].

В умовах постійної перебудови і трансформації механізму професійної підготовки вчителів технологій особистісно-орієнтований методологічний підхід займає ключове місце у його розвитку і професійному самоствердженні.

Особистісно-орієнтований підхід у першу чергу повинен реалізуватися на рівні особистісної взаємодії учасників едукативного процесу. Завданням викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, які забезпечують підготовку майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» є орієнтація особистості вчителя на професійне самоствердження та усвідомлення особливостей й важливості власної професійно-педагогічної діяльності. Особливу увагу щодо інтеграції положень особистісно-орієнтованого підходу у процес становлення вчителя технологій в коледжі та університеті доцільно звертати на організацію викладання та зміст дисциплін професійного та практичного циклу. Таке припущення мотивоване особливостями концептуальних завдань дисциплін, які полягають у комплексному узагальненні загальнопредметних та загальнопедагогічних компетентностей, в процесі чого й відбувається безпосереднє формування професійно-орієнтованої компетентності.

Наші переконання щодо змістового наповнення та організації навчання на основі принципів особистісно-орієнтованого підходу знайшли своє підтвердження серед ряду авторитетних педагогів-дослідників. Так, І. Якиманська надає змісту освіти особистісно-орієнтований характер, що виражається у таких положеннях як-от:

1. Орієнтація змісту навчальних дисциплін не на набуття та узагальнення теоретичного матеріалу, а постійне формування певного життєвого досвіду.

2. Узгодження змісту навчання із науковим суб'єктивним досвідом студентів.

3. Зміст дисциплін повинен забезпечити активне стимулювання до самосвіти та саморозвитку.

4. Конструювання змістового наповнення навчальних дисциплін повинне давати змогу вибирати власну траєкторію навчальних завдань.

5. Зміст навчальних посібників та підручників повинен враховувати особистісні інтереси учасників навчального процесу [346, с. 22].

Т. Шамова особистісно-орієнтований підхід підготовки фахівців з вищою освітою вбачає у забезпеченні специфічних методичних умов:

Проекція можливостей особистісно-орієнтованого підходу на механізм забезпечення наступності зумовлена сучасними вимогами до підготовки фахівців у вищій школі, а саме обов'язковістю урахування особливостей кожного суб'єкта едукативного процесу. На етапі переходу майбутнього вчителя від ОР «молодший спеціаліст» до ОР «бакалавр» дуже важливо враховувати особливості та рівень підготовки випускника коледжу, щоб відповідно до цих чинників планувати й продовжувати професійну підготовку у ВПНЗ. Окрім цього, весь період навчання майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» необхідно в певній мірі індивідуалізувати освітні траєкторії кожного студента, враховуючи його особистісні професійні, культурні та наукові інтереси. Оптимальним засобом реалізації особистісно-орієнтованого підходу у підготовці майбутніх вчителів технологій є ефективна організація їх індивідуальної та наукової роботи.

Інтегративний підхід (М. Берулава [17], О. Вознюк [38], С. Гончаренко [47], І. Козловська [103], Я. Собко [225]) характеризується такими рисами: міждисциплінарність, узагальненість, системність та загальнонауковість [238]. Необхідність використання педагогічного «інструментарію» зазначеного підходу обумовлена метою нашого дослідження. Оцінюючи змістову інтерпретацію поняття «наступність» та «інтегративність» можна помітити яскраво виражену подібність. Тобто інтегративний підхід окреслює процес професійної підготовки майбутніх

вчителів технологій у педагогічному коледжі та ВПНЗ, дозволяє забезпечити міждисциплінарну змістову взаємоузгодженість та послідовність. Інтегративний підхід доцільно використовувати як на «макрорівні» – комплексно планувати процес підготовки, так і на «мікрорівні» – описувати структуру заняття, модуля, навчальної дисципліни. У дискурсі нашого дослідження інтегративний підхід буде застосований у відборі змісту навчальних дисциплін, ретельному встановленні зв'язку між ними, а також виявленні наступності у їх вивченні.

Пріоритетність інтегративних підходів в освіті продиктована рядом важливих нормативно-правових актів [86, 85, 110] та положеннями першоджерел педагогічної науки [347]. Інтеграція як сутнісна дефініція апробована у різних галузях науки: техніки, соціології, психології, політології та ін. *Інтегративна освіта чи навчання* це «загальне визначення структури, стратегії та діяльності, спрямованих на поєднання вищої і середньої школи, загальних та профілюючих предметів, академічних дисциплін та практичного досвіду [348, с. 7].

Інтегративний підхід Н. Булгакова розглядає як «тип конструювання змісту навчання, що покликаний розв'язати внутрішньо- і міждисциплінарних проблем» [350, с. 16]. Вважаємо, що інтегративний підхід дозволяє диференціювати й алгоритмізувати наступність вивчення дисциплін професійного і практичного циклу майбутніми вчителями технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», й водночас унеможливити вивчення матеріалу, який не підкріплений попередньо сформованими знаннями студента. Д. Кільдеров розглядає інтегративний підхід з точки зору міжпредметної інтеграції, а саме а саме диференціації, структуризації та синтезу знань в багатьох різних галузях [351, с. 148]. Варто зауважити що використання інтегративного підходу лише у змістовому контексті є не правомірним, оскільки інтегративним підходам повинні підлягати й методичні аспекти організації

професійного становлення майбутнього вчителя технологій, його компетентність, життєві цінності, професійні переконання, тощо.

Більш комплексно проблеми інтеграції у професійній підготовці фахівців розглядалося в дослідженні Я. Собко. У дослідженні пропонуються підходи технологічної та змістової інтеграції навчальних дисциплін. Інтегровані навчальні курси, на думку автора, необхідно розробляти з урахуванням таких аспектів: ціловий, загальнодидактичний, історичний, функціональний, діяльнісний, навчальний, виховний, розвивальний та матеріальний. Тобто автор розглядає інтегративний підхід не лише з точки зору змістової точки зору, що дозволяє забезпечити професійне спрямування навчальних дисциплін.

Більш швидко розглядала зазначену проблему І. Козловська, яка позиціонує інтегративний підхід у професійній підготовці майбутніх фахівців як інструмент «подолання штучних бар'єрів між різними етапами навчання, між навчальними предметами, між школою та побутом, між собою і суспільством, собою та учнем» [349, с. 312]. Тобто дослідниця розглядає інтегративний підхід як засіб взаємозв'язків різних складових навчального процесу. Варто відзначити, що інтеграційні процеси притаманні не лише змістовим та методичним аспектам організації навчального процесу, а й процесуальним та ціннісним. Тобто взаємоінтеграція повинна забезпечувати усі процеси організації професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», а також зв'язки між ними.

Наше бачення використання інтегративного підходу полягає у комплексній інтеграції усіх процесів, що супроводжують процес підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Інтегративний підхід у деякій мірі є методологічним підходом, який узагальнює та взаємопов'язує компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний та аксіологічний.

Використання описаних методологічних підходів дозволяє забезпечити наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» у таких вимірах:

1. **Системний** підхід регламентує цілеспрямований процес забезпечення оптимально-обґрунтованої послідовності вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, тобто на забезпечення певної змістової наступності. Використання системного методологічного підходу обґрунтоване його можливостями стратегічного планування забезпечення наступності професійної підготовки як цілісного, послідовного, взаємоузгодженого процесу. Системний підхід дозволяє диференціювати суб'єктів навчального процесу та визначити їх роль на різних етапах, а також описати притаманні їм функції. Крім того методологічний апарат системного підходу дозволяє провести стратегічне планування результатів професійної підготовки, і як наслідок, інтерпретувати й обґрунтувати алгоритм формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

2. **Компетентнісний** підхід покликаний забезпечити концептуальну стратегію підготовки майбутніх вчителів технологій у різних закладах освіти (коледж, університет). Необхідним є гарантування компетентнісно зорієнтованого навчання дисциплін та змістового наповнення, щоб формувати у майбутнього фахівця технологічної освіти не лише певні професійні знання та вміння, а і здатності уміло й доцільно їх використовувати в умовах майбутньої професійної діяльності. Практична реалізація компетентнісного методологічного підходу виражається у розробці навчальних програм, критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

3. **Асіологічний** методологічний підхід забезпечує смисловий базис професійного становлення вчителя технологій у процесі його професійної підготовки. Зasadничими положеннями аксіології у підготовці вчителя технологій є формування певного рівня професійної культури, свідомості, цінностей. Практична реалізація аксіологічного методологічного підходу виражається у розробці критеріїв до оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця технологічної освіти. Додатково «інструментарій» зазначеного підходу доцільно використати при проведенні лекційних, практичних, лабораторних робіт, а також організації педагогічної практики.

4. **Особистісно-орієнтований** методологічний підхід зорієнтований на організацію навчально-пізнавальної та виховної взаємної учасників едукативного процесу. Загальнообов'язковим є студентоцентризм під час організації планування та проведення навчальних занять, особливо практичних та лабораторних. Провідним акцентом використання особистісно-орієнтованого методологічного підходу під час професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» є організація аудиторної, самостійної та наукової роботи студентів з урахуванням їх особистісно-ціннісних інтересів та пріоритетів. Практичним засобом реалізації особистісно-орієнтованого підходу є розробка навчально-методичного забезпечення до проведення лабораторних, практичних занять з дисциплін професійного та практичного циклу й організації самостійної і наукової роботи студентів.

5. **Інтегративний** методологічний підхід виступає у ролі підсумково-комунікаційного, оскільки дозволяє синтезувати організаційно-педагогічний «інструментарій» вищеописаних підходів. Змістова, методична, організаційна інтеграція підготовки майбутніх вчителів технологій дозволяє забезпечити комплексну наступність, а також реалізувати послідовність вивчення матеріалу (міжпредметні зв'язки) й унеможливити його дублювання під час підготовки навчання у коледжі та

університеті. Інтегративний методологічний підхід дозволяє забезпечити узгодженість не тільки методичного й дидактичного характеру, а і соціально-психологічного. Практична реалізація інтегративного методологічного підходу забезпечується розробкою комплексу інтегрованих програм навчальних дисциплін та комплексу засобів адаптації випускників коледжу в університеті.

Варто підкреслити, що запропоновані методологічні підходи описують стратегічно-концептуальну сторону забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», однак не розкривають практично-діяльнісну складову, що і покладено в основу наших подальших наукових пошуків.

Висновки до першого розділу

Аналіз наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених із досліджуваної проблеми дав підстави стверджувати:

1. Результатом науково-термінологічного аналізу нашого дослідження є уточнення понять «професійна підготовка», «наступність підготовки», а також визначення понять «професійна підготовка вчителів технологій», «бакалавр технологічної освіти». Встановлено, що у переважній більшості педагогічних досліджень «наступність» розглядається як загальнопедагогічний характер і покликана забезпечити узгодженість та взаємозв'язок дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних, спеціальних та вищих закладів освіти; як загальнодидактичний принцип, метою якого є інтегративність, систематизація та поглиблення професійних знань; як методологічний підхід та педагогічна закономірність. Ми ж під «наступністю професійної підготовки вчителів технологій розуміємо системний, послідовний процес у розміщенні навчального матеріалу, використання форм, методів та засобів навчання; взаємозв'язок та узгодженість навчальних дисциплін та етапів професійного становлення майбутніх вчителів технологій».

2. Вивчено й осмислено сучасну систему професійної підготовки вчителя технологій і встановлено її трирівневий характер здійснення у вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладах I–IV рівнів акредитації. Проаналізовано й розроблено топографічну характеристику мережі коледжів та університетів України (навчально-наукових комплексів), які забезпечують підготовку майбутніх вчителів технологій. Вивчено не лише вітчизняну практику підготовки фахівців технологічної освіти, а й багаторівневу підготовку вчителів технологій у США, Великій Британії, ФРН, Швеції, Ізраїлі, Китаї та Японії. Виявлено, що у вищезазначених країнах забезпечення наступності підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

шляхом нормативно-освітньої регламентації, об'єднання навчальних закладів в науково- та навчально-методичні об'єднання, розроблення наскрізних інтегрованих навчальних планів і дисциплін.

3. Для забезпечення комплексної наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» відібрано й обгрунтовано використання взаємопов'язаних методологічних підходів: системний – регламентує цілеспрямований процес забезпечення оптимально-обгрунтованої послідовності вивчення професійно-орієнтованих дисциплін, а також стратегічного планування забезпечення наступності професійної підготовки як цілісного, послідовного, взаємоузгодженого процесу; компетентнісний підхід забезпечує гарантування компетентнісно зорієнтованого навчання дисциплін, змістового наповнення для формування у майбутнього фахівця технологічної освіти комплексу професійних знань та вмінь й здатності уміло й доцільно їх використовувати в умовах майбутньої професійно-педагогічної діяльності; аксіологічний методологічний підхід встановлює смисловий базис професійного становлення вчителя технологій, а саме формування професійної культури, свідомості та цінностей; особистісно-орієнтований методологічний підхід зорієнтований на організацію навчально-пізнавальної та виховної взаємної учасників едукативного процесу з урахуванням їх особистісно-ціннісних інтересів та пріоритетів; інтегративний методологічний підхід виступає у ролі підсумково-комунікаційного, й дозволяє синтезувати організаційно-педагогічний «інструментарій» вищеписаних підходів, шляхом змістової, методичної та організаційної інтеграції підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

4. На основі аналізу державних стандартів і структури підготовки вчителя технологій виявлено найважливіші етапи та структурні компоненти вказаного процесу. Простежено детермінованість базових вимог до рівня та змісту підготовки в ОКХ та ОПП, положення яких унеможливають

забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Доведено необхідність розроблення і впровадження заходів і засобів реалізації принципу наступності шляхом розроблення наскрізних навчальних програм, обґрунтування і впровадження механізму взаємодії ВПНЗ (коледж-університет), які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів технологій. Встановлено необхідність забезпечувати підготовку майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» на основі компетентнісного, інтегративного, особистісно-орієнтованого та аксіологічного методологічних підходів.

Матеріали до розділу 1 попередньо пройшли апробацію у таких публікаціях автора [196, 195, 193, 200, 203, 199].

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ НАСТУПНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ «КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ»

2.1. Обґрунтування та змістова характеристика організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Сучасні педагогічні дослідження, пов'язані із удосконаленням професійної підготовки фахівців полягають у виявленні, обґрунтуванні та перевірці педагогічних або організаційно-педагогічних умов, які забезпечують цей процес. Професійна підготовка майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», її якість залежить від урахування широкого спектру умов як педагогічного, психологічного, так й організаційного характеру.

Дефініція поняття «умови» чи «умова» є досить широким та має глибоку термінологічну, змістову й наукову етимологію. Коротко проаналізуємо поняття «умова» у різних змістових аспектах. Термінологічний аналіз виявив такі тлумачення вказаного поняття:

- 1) Певні обставини від яких залежить протікання подальшого процесу, розвиток чогось, тощо.
- 2) Середовище, обставина, яка сприяє здійсненню чого небудь або забезпечує здійснення чого небудь.
- 3) Правила, які притаманні певному виду людської діяльності [33].

Лексичний аналіз дозволяє встановити загальнозмістову характеристику поняття, однак для визначення її сутнісних характеристик доцільно звернутися до філософської інтерпретації дефініції «умова»:

1) Відношення певного предмета з оточуючими його явищам та матеріальним предметам.

2) Компонент комплексу певних об'єктів (предметів, їх станів), що зумовлює існування певного явища [258, С. 706-707].

3) Зовнішнє відношення предмета до об'єктивного світу [257, с.632].

Тобто у філософському та лексичному трактуванні поняття «умова» розглядається як деякі зовнішні обставини, які забезпечують, пролонгують, сприяють виникненню, протіканню певного явища. Усереднене тлумачення досліджуваного поняття досить гармонійно інтегрується до процесу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, оскільки існування та виконання ряду умов можуть призвести до якісних змін у цьому процесі. Тобто умови, які забезпечують функціонування певних педагогічних процесів обґрунтовано можна назвати педагогічними умовами.

Педагогічні умови як комплекс заходів та засобів педагогічного впливу на навчальний процес досить широко досліджувалися провідними педагогами протягом останніх декількох десятиріч років. У своєму дослідженні В. Лозова детермінує педагогічні умови як «одну із сторін закономірності певного навчально-виховного процесу» [140, с.133]. Дослідниця наголошує, що наявність певних компонентів які впливають на педагогічний процес і є педагогічними умовами. С. Вишнякова так доносить до читача квінтесенцію поняття «педагогічні умови»: «комплекс чинників та обставин, які впливають на протікання педагогічних процесів» [34, с. 296].

Досить ґрунтовно інтегрувала поняття «педагогічні умови» Н. Тверезовська. Дослідниця умовно поділяє педагогічні умови на два рівні: перший рівень окреслюється особистісними характеристиками студента;

другий рівень характеризується певними обставинами реалізації навчально-виховного процесу. Педагогічні умови першого рівня як правило характеризують індивідуальні аспекти підготовки учня чи студента. Як правило в педагогічних дослідженнях під педагогічними умовами розуміють умови другого рівня, які цілісно окреслюють педагогічний процес. Педагогічні умови другого рівня Н. Тверезовська класифікує наступним чином:

- 1) Змісту та організації діяльності студентів.
- 2) Міжособистісних відносин, спілкування в академічній групі.
- 3) Адаптація студентів до нового освітнього середовища.
- 4) Відносин педагогів та студентів.
- 5) Взаємодії навчального закладу із зовнішнім середовищем [237].

Цікавим є трактування поняття «педагогічні умови» Т. Гуцан, а саме педагог зазначає, що це оболонка педагогічних технологій чи моделей, завдяки ним можлива реалізація їх компонентів [59].

Варто відмітити, що останні два тлумачення поняття «педагогічні умови» є досить характерними й відповідають меті й завданням нашого дослідження. Поясненням цьому є те, що ступенева підготовка майбутніх вчителів технологій це цілісний процес; відбір та обґрунтування змісту професійної підготовки важлива умова забезпечення наступності; адаптація учасників едукативного процесу в умовах нового навчального середовища також одна із умов забезпечення наступності (інтерпретація Н. Тверезовської). Менш ґрунтовним та глибоким є дослідження Т. Гуцан, однак твердження про те, що педагогічні умови є засобом реалізації певної педагогічної моделі є досить аргументованим. Пояснюється це тим, що педагогічна модель є певним концептуальним засобом педагогічних досліджень, а педагогічні умови практико-дільнісним засобом реалізації положень моделі.

Варто зазначити, що у подальшому визначені й обґрунтовані педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки

майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» ми частково керуватимемося поглядами Н. Тверезовської, а саме можливостями їх організаційно-педагогічного впливу.

У ході проведення комплексного аналізу досліджень у напрямі підготовки вчителів технологій на предмет виявлення випадків використання педагогічних умов, ми стикнулися із не менш поширеним педагогічним терміном «організаційно-педагогічні умови». Виникає питання щодо обґрунтованості вживання термінів «педагогічні умови» та «організаційно-педагогічні умови», а також щодо їх змістової характеристики.

Проведемо власний аналіз визначених педагогічних категорій та оцінимо їх придатність до умов підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Педагогічні умови в першу чергу забезпечують протікання стандартних педагогічних процесів чи дефініцій (зміст, методи, взаємодія суб'єктів навчального процесу, виховання). Педагогічні умови це певні обставини за яких відбувається певне педагогічне явище. Варто згадати і положення філософських першоджерел, в яких зазначено, що умови виділяють як зовнішні так і внутрішні обставини. Педагогічний процес явище цілісне, професійна ж підготовка вчителів технологій явище дещо розрізнене. Основним лейт-мотивом наших доводів є те, що для забезпечення наступності й цілісної ступеневої підготовки майбутніх вчителів технологій необхідно здійснити ряд організаційних заходів, які дозволили взаємоінтегрувати діяльність коледжу та університету.

Обґрунтування вибору тлумачення «організаційно-педагогічні умови» ми пояснюємо такими положеннями:

1. Організація спільної злагодженої діяльності коледжу та університету є першочерговим завданням.

2. Організаційні заходи соціально-психологічної адаптації випускників коледжів є ваговою умовою подальшої успішної професійної підготовки.

3. При умові виконання перших двох положень можлива інтеграція, і як наслідок забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Тобто невід'ємним і як виявилось першочерговими завданнями забезпечення наступності є організаційні, і вразі їх успішного вирішення можливою стає реалізація педагогічних умов. Аргументовано оптимальним буде вибір поняття «організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Реалізація положень теоретичної структурно-функціональної моделі наступності (параграф 2.2.) можлива за рахунок виконання комплексу взаємопов'язаних організаційно-педагогічних умов:

1. Соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті.

2. Взаємовідповідність та послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу.

3. Узгодженість та наступність форм організації й диференційованих методів навчання майбутніх вчителів технологій.

Коротко обґрунтуємо сутність зазначених умов в контексті удосконалення процесу ступеневої професійної підготовки майбутніх вчителів технологій.

Соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті.

Педагогічний коледж, у відповідності до закону «Про вищу освіту» є вищим навчальним закладом. Однак не варто забувати, що коледжі у переважній більшості є дещо реформованими педагогічними училищами –

професійно-технічним навчальним закладом. Річ у тім, що так званою трансформацією статусу коледжа у ВНЗ концепція їх діяльності практично не змінилася.

Особливостями підготовки молодших спеціалістів у педагогічних коледжах є наступні:

- 1) Наявність у деякій мірі класно-урочної системи;
- 2) Кураторство, яке по суті здійснюється як класне керівництво у ЗНЗ.
- 3) Наявність вихователів у студентських гуртожитках.
- 4) Психологічний супровід студентів коледжу.
- 5) Наявність органів виховної роботи.

Безумовно, що такий підхід є як педагогічно так і законодавчо обґрунтованим. Це пояснюється тим що значна, а можливо й «левова» частка контингенту коледжів є особи, які не досягнули 16 й 18 років. Неповнолітні особи вимагають вище перелічених заходів аби унебезпечити їх від шкідливого впливу різного характеру.

Специфіка організації навчально-виховного процесу у коледжі та навчального процесу в університеті має значну кількість відмінностей. Випускник коледжу, який продовжує здобувати вищу освіту за ОР «Бакалавр» стикається з великою кількістю бар'єрів соціалізаційного та психологічного характеру. Контрастний перехід у певній мірі «учня» до статусу «дорослого» - студента університету потребує від випускника коледжу особливих адаптаційних умов.

Вважаємо за доцільне, з метою забезпечення наступності, і як наслідок ефективності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», запровадити ряд соціально-психологічних заходів адаптації випускника педагогічного коледжу. А. Фурман інтегрує соціально-психологічну адаптацію як «процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших, індивідуально інтеріоризованих та екстеріоризованих дій вчинків...» [260, с.59]. Тобто з метою прискорення

адаптаційних процесів необхідно спонукати випускників до певних дій, вчинків. З метою обґрунтування заходів соціально-психологічної адаптації звернемось до праць психолога Б. Ананьєва [3], який виділяє у адаптивності три категорії: індивідуальні особливості темпераменту (особливості поведінки випускника), індивідуальні особливості характеру (управлінські, лідерські, виконавські якості випускника), індивідуальні здібності (спорт, музика, інтелектуальні ігри, самодіяльність).

Соціально-психологічна адаптація випускника коледжу в університеті розпочинається із призначення куратора. Кураторство «це ефективна система взаємодії викладачів та студентів, яка дозволяє вирішувати навчальні завдання й інші студентські проблеми» [228, с. 46]. У переважній більшості діяльність куратора у ВНЗ є дещо формалізована та в більшій мірі стосується успішності та відвідуваності занять студентами. Ми вважаємо, що куратор є ключовою особою забезпечення соціально-психологічної адаптації випускника коледжаив в університеті.

З метою вирішення констатованих проблем нами розроблена програма соціально-психологічної адаптації випускника педагогічного коледжу в університеті (Додаток Б).

Першим етапом реалізації програми є психологічне тестування, яке стосується визначення типу темпераменту студента та особливостей характеру. Такий підхід обґрунтований превенцією конфліктних ситуацій студента в групі, під час житлових побутових відносин із співмешканцями у гуртожитку. З'ясування особливостей характеру студента проводиться з метою надання йому певних організаційних обов'язків в межах ВНЗ або академічної групи. Дані про психологічний портрет групи куратор заносить до спеціальної зведеної таблиці програми «Психологічний портрет академічної групи». Отримані матеріали дозволяють здійснювати певну початкову корекцію взаємин студентів в академічній групі, з викладачами, з адміністрацією закладу, тим самим в деякій мірі долаючи певний психологічний бар'єр.

Наступним етапом запропонованої програми соціально-психологічної адаптації є діагностика індивідуальних особливостей студентів. За допомогою спеціально розробленого опитувальника (Додаток Б) серед студентів визначають інтереси у сфері спорту, прикладного мистецтва, творчості, громадської діяльності. Як і в попередньому випадку отримані емпіричні дані заносяться у спеціальну зведену таблицю. Завданням куратора після збору зазначеної інформації є аналіз та первинний розподіл студентів за спотривними секціями, гуртками та об'єднаннями художньої самодіяльності, студентськими самоврядувальними та громадськими організаціями.

Вважаємо, що у ході активної взаємодії з іншими студентами університету випускник коледжу частково усвідомить своє місце у соціумі закладу.

Безумовно, що первинний етап соціально-психологічної адаптації не завжди буде успішним, тому протягом перших 4 тижнів куратор проводить щотижневі години куратора, де з'ясовує соціально-психологічне становище групи, здійснює уточнення, поправки та фіксує зміни інтересів академічної групи, і на основі цього пропонує їм нові можливості самореалізації у різних «не навчальних» аспектах.

Програма соціально-психологічної адаптації не в повній мірі теоретично-обґрунтована з точки зору психології. Зазначена програма дозволяє частково подолати бар'єри соціально-психологічного характеру випускника коледжу аби не перешкоджати подальшому професійному становленні майбутнього вчителя технологій.

На реалізацію програми відводиться від 4 до 6 тижнів у залежності від результатів її ефективності.

Взаємовідповідність та послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу.

Як зазначалося раніше (параграф 1.1. та 1.2.) обґрунтована послідовність й логічність вивчення навчального матеріалу є запорукою забезпечення наступності, а відповідно й підвищення рівня професійної

підготовки майбутніх вчителів технологій. Оптимізація вивчення змісту навчальних дисциплін є одним із ключових завдань, що стосується забезпечення наступності підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Т. Дмитренко зазначає, що «оптимізація – це сукупність найсприятливіших умов для здійснення процесу» [2, с.12].

Оптимізація змістової послідовності вивчення дисциплін професійно-практичного циклу майбутніми вчителями технологій полягає у їх міжпредметній інтеграції, тобто зміст навчальних дисциплін повинен бути взаємопов'язаним та взаємодоповнюючим.

Організаційно-педагогічна умова «Взаємовідповідність та послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу» обґрунтовано слідує за «Соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті». Ми вважаємо, що у ході соціально-психологічного адаптаційного періоду у студента буде відсутня мотиваційна складова до навчання, що поєднується двома чинниками:

- 1) Концентрація уваги на вирішення проблем соціально-психологічного, особистісного характеру.
- 2) Пошук шляхів самореалізації і як наслідок соціалізації в умовах академічної групи чи університету.

За таких умов необхідно зменшити навчальне навантаження у період адаптації студентів, оскільки рівень засвоєння певних знань та вмінь на даному етапі ймовірно буде не високим.

В рамках окресленої організаційно-педагогічної умови пропонується здійснювати поступову інтенсифікацію навчального навантаження, оскільки велика кількість змістового наповнення може спричинити втрату інтересу студента до навчальних дисциплін. Очевидно, що регулювання навчального навантаження шляхом збільшення (зменшення) занять протягом семестру є досить проблематичним. Тому ми вважаємо доцільним закласти

«градієнтний» розподіл навчального навантаження у змістове наповнення, а точніше його порційність, протягом семестру.

Порційність вивчення навчального матеріалу в дидактиці вищої школи є не новим явищем. У різні часи В. Беспалько та Н. Тализіна розглядали раціональний розподіл навчального навантаження в рамках теорій програмованого та модульного навчання. Н. Тализіна пропонує ділити навчальний матеріал на певні модулі, які учні (студенти) можуть гарантовано засвоїти [236]. Ми маємо намір керуватися схожими поглядами, однак ділити матеріал будемо із поступовим змістовим наповненням так званих навчальних «модулів».

Послідовність вивчення дисциплін професійно-практичних з метою забезпечення наступності зазначеного процесу ми розглядаємо наступним чином (рис. 2.1.1)



Рис. 2.1.1 Наступнісний розподіл дисциплін професійно-практичного циклу, які вивчають майбутні вчителі технологій у ході професійної підготовки в коледжі та університеті

Надамо короткі пояснення, щодо запропонованої послідовності навчальних дисциплін на протязі вказаного періоду підготовки фахівців технологічної освіти. Помітно, що період обмежується чотирма навчальними роками, хоча підготовка молодшого спеціаліста може проводитися на базі середньої та повної загальної середньої освіти. Тобто підготовка може становити як 4 навчальних роки так і 6. Обґрунтуванням зазначеного періоду є те, що підготовка професійно-практичного спрямування у нашому випадку розпочинається з третього року навчання, в учнів які вступили на основі базової середньої освіти.

Послідовність вивчення дисциплін, а відповідно засвоєння змісту здійснюється з вивчення педагогіки, оскільки цей курс є базовим у професійній підготовці молодшого спеціаліста. Вивчення курсу «Обробка конструкційних матеріалів» повинно проводитися на базі двох років навчання (3 семестрів), оскільки забезпечує загальнотехнологічну, в деякій мірі предметно-орієнтовану підготовку. Вивчення курсу «Методика навчання технологій» доцільно розпочинати обов'язково після закінчення вивчення курсу «Педагогіка» й синхронно з вивченням курсу «Обробка конструкційних матеріалів». Такий підхід пояснюється наступнісним, взаємопов'язаним підходом вивчення дисциплін педагогічного, технологічного й методичного профілю, що дозволяє забезпечити планомірне формування професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Вивчення зазначених дисциплін в університеті у більшій мірі має схожу послідовність. Однак ми пропонуємо передувати вивченні навчальних дисциплін «Педагогіка» та «Методика навчання технологій» дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів». Річ у тім, що на

вивчення зазначеного курсу в університеті відводиться більша кількість навчального навантаження. Однак це не є головною передумовою такого рішення, річ у тім що специфіка вивчення курсу «Обробка конструкційних матеріалів» в університеті ґрунтується на проектно-технологічному підході, оскільки підготовка вчителя технологій зацентрована на специфіку старшої та профільної загальноосвітньої школи. Проектно-технологічний підхід передбачає виконання значно складніших об'єктів праці, тому підготовку вчителя технологій у вказаному напрямі потрібно здійснювати перед вивченням дисциплін педагогічного й методичного профілю.

Варто відмітити, що завершення підготовки вчителя технологій як в умовах коледжу так і в умовах університету необхідно завершувати вивченням курсу «Методика навчання технологій». Це дозволяє забезпечити цілісність професійної компетентності педагога.

Узгодженість та наступність форм організації й диференційованих навчання майбутніх вчителів технологій.

Форми організації навчальної діяльності у професійній підготовці майбутнього вчителя відіграють особливе велике значення, оскільки інтегрують умови його майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Розбіжність у притаманних формах організації навчального процесу у коледжі та університеті вкотре ускладнює процес забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій. Річ у тім, що підготовка у коледжі у переважній більшості носить класно-урочний характер, хоча нормативно визначена як лекційно-практична. Тобто заняття проводяться у фіксованих групах за фіксованим алгоритмом, зазвичай комбінованим уроком, однак така практика притаманна 1 та 2 році навчання (на основі базової середньої освіти) у коледжі, де забезпечується отримання повної середньої освіти. Безумовно, що дисципліни професійно-практичного циклу мають певний розподіл на теоретичні та практичні заняття однак він є досить умовним.

Що ж відбувається в університеті? Університетська підготовка майбутніх вчителів технологій носить лекційно-практичний характер у переважній більшості дисциплін. В той же час не варто і забувати, що випускник коледжу є вже повноцінним сформованим педагогічним фахівцем. Лекційно-формалістичний підхід вивчення певних дисциплін у деякій мірі дезорієнтує випускника педагогічного коледжу й зумовлює погіршене засвоєння навчального матеріалу, а відповідно й рівень його професійної підготовки, оскільки студент не може усвідомити роль матеріалу, що вивчається, у його майбутній учительській діяльності.

Ми пропонуємо проводити так звані ознайомчі міні-лекції, сутність яких полягає у наступних особливостях:

1. Проводяться із відносно малою аудиторією студентів кількістю до 30 осіб.
2. Інтенсивність подачі матеріалу є дещо вищою у порівнянні із стандартними лекціями та з кожною наступною міні-лекцією вона зростає.
3. Обов'язкова рефлексія та діалог між викладачем та студентом.

У такому підході ми вбачаємо сприяння плавному переходу від форм організації навчальної діяльності у коледжі до університетських реалій. Випускник коледжу має більш високі мотиваційні цінності а ніж студент університету – випускник ЗНЗ. Справа в тому, що продовжувати підготовку в університеті мають намір особи, які чітко усвідомлюють особливості своєї діяльності, які пройшли педагогічну практику й підготували дипломні проекти, тобто які професійно самовизначилися. В цей же час студенти університету – випускники ЗНЗ не проходили зазначених етапів підготовки, а відповідно здійснювати професійну підготовку за ідентичними підходами випускників коледжів та ЗНЗ не правомірно.

Схожа проблема спостерігається і з проведенням практичних та семінарських занять. Якщо ж студент університету отримує певний теоретичний запас знань та вмінь, то випускник коледжу удосконалює раніше отримані й «проектуює» їх на особливості професійно-педагогічної діяльності.

Випускникам коледжів необхідно забезпечувати практико-орієнтовані форми організації навчально-пізнавальної діяльності, які забезпечували міжпредметні та наступні зв'язки професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Великого значення ми приділяємо самостійній роботі студентів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Очевидним є те, що самостійна робота є обов'язковим видом діяльності як у коледжі так і в університеті. Особливість полягає в тому, що її частка в університеті вища у два-три рази, у залежності від типу навчальної дисципліни, та становить близько 50-60% від валового навчального навантаження на студента. Тобто вчергове формується певний бар'єр та дезорієнтація випускника коледжа.

Ми пропонуємо вирішувати зазначену проблему шляхом поступової інтенсифікації виконання індивідуальних завдань протягом кожного семестру поетапно. Очевидно, що під час першого семестру навчання в університеті частка самостійної роботи повинна бути мінімальною – найменшою. Поступове збільшення індивідуальної роботи її змістове наповнення дозволяє забезпечити наступність підготовки майбутніх вчителів технологій значно ефективніше.

Послідовне, диференційоване використання оптимальних методів навчання є певною «похідною» від належної форми організації професійної підготовки.

Вищезазначена специфіка організації професійної підготовки майбутнього вчителя технологій у коледжі та університеті має ряд відмінностей. Варто розуміти, що організаційні аспекти впливають на методичні підходи до вивчення дисциплін професійно-практичного циклу.

Дисципліни професійно-практичного циклу («Педагогіка», «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів») випускниками коледжу вивчається вдруге, однак за іншим змістовим

наповненням. В той час як випускник ЗНЗ опановує зазначені дисципліни вперше.

Сутність третьої організаційно-педагогічної умови полягає у послідовному відборі методів навчання, які дозволяють удосконалити підготовку вчителя технологій в умовах університету.

Пояснювально-ілюстративний підхід ми пропонуємо замінювати лекціями проблемно-практичного характеру, в яких розглядаються змістові аспекти майбутньої діяльності вчителя технологій. Велика частка самостійної роботи студентів університету дозволяє організувати лекції у вигляді семінарів-обговорень. Сутність такої лекції полягає у попередній підготовці студентами за певним матеріалом, і лекція в такому випадку, використовується не як форма отримання інформації, а метод більш глибокого розуміння й засвоєння змісту.

Вирішення проблеми оптимального відбору методів у підготовці вчителя в умовах університету ми вбачаємо у таких підходах.

Семінарські заняття рекомендовано проводити у вигляді аналізу певних процесів, предметів, закономірностей, документації, що використовує вчитель технологій у свої професійно-педагогічній діяльності (аналітичний метод навчання, баскет-метод). Вказані методи дозволяють забезпечити компетентнісний, особистісно-орієнтований методологічні підходи у підготовці вчителя технологій.

Практичні та лабораторні заняття ми рекомендуємо проводити за допомогою методів, які б сприяли формуванню у студентів певних професійних цінностей, переконань, компетенцій вирішувати складні не стандартні виробничі завдання. До таких методів ми відносимо кейс-метод, виробничих ситуацій та інші методи ситуативного навчання. Вказані методи дозволяють максимально близько імітувати умови професійної діяльності вчителя технологій й забезпечити реалізації аксіологічного й особистісно-орієнтованих методологічних підходів.

Вважаємо, що оптимальний відбір та диференціація методів дозволяє оптимізувати професійну підготовку майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» у деякій мірі на методичному та дидактичному рівнях.

Окреслені організаційно-педагогічні умови є практичними підходами реалізації положень запропонованої нами структурно-функціональної моделі. Ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов можлива за рахунок їх комплексності й системності. Вважаємо, що впровадження у процес підготовки комплексу організаційно-педагогічних умов дозволить забезпечити наступність підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Ступенева підготовка фахівців технологічної освіти, а саме її обґрунтована концептуальна перманентність не дозволяє остаточно задекларувати вичерпність та дієвість зазначених організаційно-педагогічних умов. Роль та зміст таких умов потребує їх постійної адаптації до специфіки підготовки та вимог до сучасного вчителя технологій. З впевненістю ми можемо констатувати інше: підготовка вчителя технологій в університеті на основі ОР «Молодший спеціаліст» повинна відрізнятися від підготовки на базі повної загальної середньої освіти, в підтвердження чого ми маємо ряд аргументів:

1. Випускник коледжу в повній мірі усвідомлює вибір майбутньої професії – професійно самовизначений, в той час як випускник ЗНЗ не завжди.

2. Випускник коледжу є сформованим фахівцем й продовжує професійне самовдосконалення, в той час як випускник ЗНЗ знаходиться на шляху професійного становлення.

3. Випускник коледжу опанував ряд дисциплін, професійно-практичного циклу, пройшов педагогічну практику.

За таких умов «гальмувати» темпи підготовки майбутніх вчителів технологій – випускників коледжу стандартними підходами підготовки у ВНЗ не правомірно. Доцільно підсилювати й інтенсифікувати процес професійного становлення вчителя технологій на базі ОР «Молодший спеціаліст» шляхом використання методично-складніших, професійно-спрямованих форм та методів навчання.

Підводячи підсумки можна з упевненістю задекларувати, що ступенева підготовка майбутніх фахівців, у тому числі й вчителів технологій, є досить складним та багатоаспектним процесом, оскільки він має ряд проблем організаційного, педагогічного, методичного, соціального та психологічного характеру.

Організаційно-педагогічні умови у більшості педагогічних досліджень виступають у ролі певних обставин, виконання яких забезпечує певні зміни, покращення, трансформацію. У ході наукових пошуків нами визначений та обґрунтований комплекс організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»: соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті; взаємовідповідність та послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу; узгодженість та наступність форм організації й диференційованих методів навчання майбутніх вчителів технологій.

2.2. Структурні компоненти моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Універсальним методом наукового пізнання найрізноманітніших явищ, в тому числі й педагогічних є моделювання. Моделювання як науковий метод використовується в усіх напрямках наукових досліджень, оскільки

дозволяє репрезентувати загальну картину досліджуваного явища. Вважємо за доцільне використати метод педагогічного моделювання у розробці й обґрунтуванні структурно-функціональної моделі наступності підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Перш ніж притиспати до педагогічного моделювання професійної підготовки вчителів технологій звернемося до безпосереднього поняття «модель». Термін «модель» – «це речова, знакова або мисленна система, яка відтворює, імітує або відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики» [274]. Інший автор наводить наступне трактування цього терміну: «модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми чи фізичної конструкції, знакових форм чи формул, який відображає в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки між елементами досліджуваного об'єкта» [22]. Зарубіжні дослідники інтерпретують поняття «модель» як «штучний об'єкт, мета якого відтворити реальний об'єкт імітуючи його згідно із законом його наслідків» [333, С. 27–28].

Доречно відзначити, що усі автори поняття «модель» ототожнюють з певним об'єктом і взаємозв'язками його структурних елементів, а враховуючи, що предметом нашого дослідження є професійна підготовка майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», модель є найоптимальнішим науковим засобом (підходом) відображення наступності такої підготовки.

Ефективність моделювання оцінюється шляхом аналізу її прогностичної адекватності – відповідності першопочатковим припущенням. Головним критерієм дієздатності будь-якої моделі є її «ступінь адекватності дійсності» [77, с.9, 23]. Керуючись цим критерієм, ми намагатимемося запропонувати модель, яка охоплюватиме усі етапи професійної підготовки майбутніх вчителів технологій та взаємоінтеграцію усіх її компонентів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-

університет». Модель повинна охоплювати сучасні реалії підготовки фахівців технологічної освіти та запропоновані організаційно-педагогічні підходи забезпечення її наступності.-

Існує й інший підхід оцінки ефективності педагогічного моделювання – педагогічна валідність. За своєю сутністю валідність є досить близькою до «адекватності», однак є більш формалізованою та дозволяє кількісно оцінити ефективність педагогічної моделі. Валідність характеризує й описує концепцію моделі, а також її критеріальні й кількісні характеристики. Так, А. Дахін вважає, що педагогічна модель повинна мати певну концепцію, відповідати науковим положенням та відповідати певному рівню валідності [61].

З метою обґрунтування та розробки авторської моделі забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» вважаємо за доцільне розглянути сучасні науково-дослідні тенденції щодо класифікації видів, структури й принципів побудови педагогічних моделей:

1. Аналіз сучасних класифікацій педагогічних моделей.

Переважає більшість дослідників (В. Краєвський [119], М. Гнезділова [44], В. Пікельна [175], Р. Шенон [279], М. Якубовські [282]) притримуються думки, що педагогічні моделі умовно можна поділити на теоретичні (сукупність заходів та засобів наукового пізнання) й практичні (безпосередня реалізація певного процесу або явища). Класифікація моделей як наукова проблема досить широко вивчалася протягом останніх десятиліть рядом вітчизняних та зарубіжних філософів, педагогів, психологів, тощо. Звісно, проблемами класифікації моделей займалися й в інших галузях, однак ми зупинимося на тлумаченнях більш близьких до теми нашої роботи. Одніє із напоширеніших є класифікація В. Штоффа, який поділяв моделі на матеріальні (побудовані на основі природовідповідних аналогій) та ідеальні (певна структурно-логічна схема, необхідно для розв'язання певного завдання) [62 С. 19-27]. Л. Декалуве

визначає п'ять видів педагогічних моделей: поточна, селективно-групова, інноваційна, інтегративна й модель змішаних можливостей [278]. Усі названі моделі, у першу чергу стосуються певного навчального закладу, тобто носять локальний характер, а тому як наслідок для моделювання професійної підготовки вчителя технологій їх не завжди можна застосовувати.

Досить вичерпну класифікацію моделей педагогічного процесу наводить у своєму дисертаційному дослідженні О. Єжова [79, С.86-91]. На думку педагога за сферою застосування моделі поділяють на навчальні (використовують безпосередньо у навчальному процесі) й науково-дослідні (використовують для певних педагогічних пошуків). За структурою дослідниця класифікує моделі на: ієрархічні (рівнево-інтегративний підхід до створення моделі), табличні (описують певні послідовності, співставлення, порівняння) й мережеві (описують складні системи вза'ємозв'язку елементів) [79, с. 88]. За розвитком в часі моделі можуть бути статичні (описують певне педагогічне явище в конкретний момент часу) й дидамічні (описують постійні зміни у ході певного педагогічного явища) [79, с.89]. За ступенем репрезентації рис моделі можуть бути принципіві (відображають ключові положення, взаємозв'язки моделі), структурні (описують структуру процесу), функціональні (описує особливості функціонування системи, протікання певного педагогічного явища) й параметричні (дозволяють описати певні кількісні та якісні характеристики педагогічного явища) [79, с. 90].

Враховуючи мету предмет, об'єкт і завдання нашого дослідження, доцільно сформулювати типологічну характеристику моделі у відповідності до запропонованих класифікацій. Враховуючи те, що основною лінією нашої дисертаційної роботи є пошук механізму забезпечення принципу наступності у підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», модель буде носити теоретичний характер. Поясненням цьому є те, що метою дослідження є

пошук та обґрунтування різноаспектного педагогічного алгоритму, який описує процес професійного становлення фахівця технологічної освіти. Спираючись на існуючі практичні закономірності підготовки, ми обґрунтуємо теоретичну модель забезпечення її наступності в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Що ж стосується класифікації за сферою застосування то, зміст понять «теоретична модель» та «науково-дослідна модель» є у переважній більшості тотожним, оскільки їх завданням є дослідження певного педагогічного явища. За принципом репрезентації рис моделі ми віднесемо нашу до категорії структурних і функціональних, оскільки вона повинна відображати взаємозв'язки між етапами й компонентами професійної підготовки майбутніх вчителів технологій за ОР «молодший спеціаліст – бакалавр». Що ж стосується класифікацій В. Штоффа [278] та Л. Деклуве [62], за доцільне вважаємо їх відкинути, оскільки перша диференціює моделі на загальнонауковому рівні, друга – спеціалізується на локальному (в межах навчального закладу) моделюванні.

Таким чином, враховуючи сутнісну характеристику понять «професійна підготовка майбутніх вчителів технологій», «наступність», наукові підходи щодо класифікації та диференціації педагогічних моделей можемо запропонувати таке визначення обраної нами моделі: ***«Теоретична структурно-функціональна модель наступності підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».*** Детермінувавши типологічну характеристику моделі наступності доцільно виконати пошук наукових підходів та алгоритмів до її створення.

2. Аналіз наукових підходів обґрунтування й побудови педагогічних моделей.

У дисертаційній роботі та наукових публікаціях В. Пікельної метод моделювання досліджувався з різних сторін, на основі чого вченою запропоновані базисні функції педагогічних моделей, серед них:

нормативна (здатність порівнювання з іншими моделями), систематизувальна (модель розглядається як певна сукупність явищ), конкретизувальна (можливість обґрунтування певної теорії), пізнавальна (можливість здійснення наукових та прикладних досліджень) [175].

В. Міхеєв пропонує науково-дослідний підхід щодо визначення й обґрунтування структури моделі. Під час розробки моделі, на думку дослідника, варто дотримуватися такої послідовності:

1. Збір та систематизація інформації про характеристики й взаємовідносини досліджуваних об'єктів.
2. З'ясування подібностей та розбіжностей із досліджуваним предметом, а також корекція моделі.
3. Дослідно-експериментальне дослідження моделі.
4. Екстраполяція отриманих знань та розкриття об'єкту вивчення [156, с.23].

У своїх публікаціях А. Новіков пропонує не деяку послідовність створення педагогічної моделі, а висуває комплекс вимог до її змісту, структури й функціональності. На думку автора, ефективне функціонування освітньої моделі можливе за умов:

1. Інгерентність – відповідність створюваної моделі педагогічному середовищу в якому вона повинна функціонувати.
2. Простота моделі – акцентуація уваги на ключових та відкидання проміжних й додаткових компонентів.
3. Адекватність моделі – можливість із її допомогою досягти встановленої цілі педагогічної діяльності [165].

Одразу стає помітним, що погляди щодо специфіки створення педагогічних моделей є досить подібними. А. Дахін, А. Новіков вважають адекватність моделі однією із ключових її характеристик. В. Штоф, В. Міхеєв В. Пікельна наголошують на забезпеченні простоти моделі, а також її інгерентності. Визначеними критеріями ми будемо керуватися при розробці та обґрунтуванні теоретичної структурно-функціональної моделі

наступності підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Безпосередні алгоритми розробки педагогічних моделей розглядалися у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних дослідників-педагогів. О. Дубасенюк вважає, що процес педагогічного моделювання професійного становлення вчителя повинен відбуватися поетапно: визначення мети й проблеми професійної підготовки; розробка структурно-функціональної (графічної) моделі учителя; розробка концептуальних положень підготовки педагога; систематизація та узагальнення результатів [72].

Доцільно зазначити, що запропонована послідовність лише частково відповідає проблематиці нашого дослідження, оскільки носить ознаки моделі фахівця. Безперечно, що метою, а також кінцевим суб'єктом дослідження ми вважаємо якісно підготовленого, вищококваліфікованого вчителя технологій, тому лише обмежуватись підходом О. Дубасенюк не правомірно. Наша модель повинна відображати взаємоінтегративні зв'язки не тільки етапів підготовки майбутнього вчителя технологій, а й діяльності педагогів ВПНЗ, які її проводять, змісту, форм, методів навчання, тощо.

Більш повно методика побудови педагогічної моделі, яка описує процес підготовки фахівця, пропонує А. Дахін. Побудова освітньої моделі, на думку вченого, включає шість основних етапів:

1. Відбір методологічних підстав для моделювання;
2. Визначення завдань моделювання;
3. Встановлення взаємозалежності між складовими моделі;
4. Дослідження валідності моделі.
5. Застосування педагогічної моделі у експерименті.
6. Представлення результатів моделювання [60].

На основі аналізу структури педагогічних моделей й підходів щодо їх створення можна стверджувати, що вищевикреслений інструментарій є більш зацентрований на певний процес, а особливості професійної підготовки в ньому висвітлені не достатньо вичерпно. Тому нами було прийняте рішення

синтезувати етапи побудови (алгоритм) педагогічної моделі запроваджені О. Дубасенюк та А. Дахіним.

Отже, *алгоритм розробки й обґрунтування моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»* буде мати таку структуру:

- 1. Визначення проблеми, мети й завдань.*
- 2. Визначення ключових складових моделі та встановлення взаємозв'язків між ними.*
- 3. Розробка ключових положень підготовки майбутніх вчителів технологій.*
- 4. Розробка підходів забезпечення принципу комплексної наступності підготовки майбутніх вчителів технологій.*
- 5. Дослідження валідності моделі.*
- 6. Експериментальна перевірка моделі.*
- 7. Інтерпретація, аналіз результатів дослідження, корекція моделі.*

Запропонований підхід враховує особливості забезпечення наступності підготовки фахівців та може бути використаний при створенні моделей наступності підготовки фахівців інших галузей. Доцільно зазначити, що запропонований алгоритм не враховує специфіки реалізації наступності, а саме рівнів закладів (ДНЗ–ЗНЗ, ЗНЗ–ВНЗ, ПТНЗ–ВНЗ). Тому подальшим необхідним етапом створення моделі є аналіз структури існуючих педагогічних моделей, які описують процес професійної підготовки майбутнього вчителя технологій у різних аспектах і напрямках, та в умовах багаторівневої освіти зокрема.

3. Аналіз педагогічних моделей професійної підготовки майбутніх вчителів технологій.

Для визначення базових структурних компонентів нашої моделі доцільно провести аналіз моделей забезпечення наступності підготовки фахівця в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

А. Кошкарів та А. Орлов досліджували здоров'язберігаючу підготовку майбутніх вчителів технологій в системі «педагогічний коледж-педагогічний ВНЗ». Педагоги обґрунтували модель наступності виховання культури здоров'я та виділили в її структурі цільовий, діяльнісний і оцінювальний блок [104, с.142]. Модель наступності професійної правової підготовки в системі «коледж-ВНЗ» є результатом наукових досліджень І. Гусєва. Автор виділяє чотири ключових компоненти: цільовий, змістовий, технологічний, результативний [57, с.95]. Доцільно підкреслити, що вказані моделі частково відповідають підходам О. Дубасенюк та А. Дахіна, які взяті за основу розробки нашої. Варто враховувати факт, що метою забезпечення наступності підготовки майбутніх вчителів технологій є вискокваліфікаований фахівець, тому необхідно провести аналіз останніх досліджень, які стосуються аспекту моделювання процесу їх професійної підготовки. Звертати увагу ми будемо виключно на педагогічні моделі запропоновані дослідниками, які займаються вивченням проблем удосконалення підготовки учителів технологій, а особливо на структуру таких моделей. Г. Чирва в авторській моделі інформатичної підготовки вчителів технологій виділяє методологічно-цільовий, змістово-організаційний та оцінювально-результативні блоки [272]. Д. Андрєєв є автором моделі комунікативної підготовки вчителів технологій. Педагог виділяє у структурі власної запропонованої моделі цільовий, змістово-технологічний та результативний компонент [4, 10]. У дослідженні Г. Федорук наводиться зразок моделі формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх вчителів технологій, яка складається з цільового, змістового, організаційно-педагогічного та результативного блоку [255, с.11]. Структурно-функціональна модель підготовки майбутніх вчителів технологій з основ аграрного виробництва

запропонована В. Король, складається з мотиваційно-цільового, організаційно-методичного та контрольного-оцінювального блоку [114, с.58].

В. Куріна комплексно досліджує проблеми неперервної професійної підготовки майбутніх вчителів технологій. Одним із наукових доробків дослідниці є теоретико-методологічне обґрунтування моделі практико-орієнтованої концепції неперервної багаторівневої підготовки майбутніх вчителів технологій. У структурі зазначеної моделі В. Куріна виділяє стратегічно-цільовий, теоретико-методологічний, технологічний та оцінно-результативний складники [353, с. 155].

Проаналізувавши ряд досліджень, присвячених забезпеченню наступності різних типів підготовки в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», а також різним аспектам професійної підготовки майбутніх вчителів технологій, ми прийшли до висновку, що структурно-функціональні моделі в переважній більшості мають однакову будову. В більшості випадків структурна блочність моделей має такий вигляд «цільовий блок – діяльнісний блок – контрольний блок». Варто задекларувати і те, що вчені використовують різні тлумачення назв блоків, однак від цього їх сутнісна характеристика не змінюється.

Зауважимо і те, що проблема наступності у науково-педагогічній літературі найчастіше ототожнюється із змістовим аспектом навчання (підготовки), тому об'єктивним кроком буде застосування теоретичної структурно-функціональної моделі із наступним переліком послідовно-взаємопов'язаних компонентів: **цільовий, теоретико-методологічний, змістово-технологічний та аналітико-результативний компонент.**

Забезпечити підготовку предметно-практичного характеру й інтегрувати зміст навчання в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» не є достатнім кроком аби вирішити проблему наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Освітня державна політика багатьох країн світу зорієнтована на компетентнісну парадигму підготовки фахівця, адже підготовка вчителя не вичерпується

надбанням певного рівня знань та професійних умінь. Педагог повинен бути компетентним – здатний творчо підходити до вирішення професійних завдань. Методологічні підходи (компетентнісний, системний, аксіологічний, особистісно-орієнтований, інтегративний) покладені в основу наступнісного підходу підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах їхнього переходу на етапі «молодший спеціаліст–бакалавр». Зазначені підходи є основою *теоретико-методологічного компоненту* запропонованої моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» (рис 2.1.1).

Варто підкреслити, що запропоновані методологічні підходи (параграф 1.3.) описують концептуальну сторону нашої моделі, у той час як процесуальну визначають ряд принципів: наступності, систематичності і послідовності, науковості, практичної спрямованості і принципи індивідуалізації та диференціації. У переважній більшості ми вбачаємо у вказаних принципах деякий діяльнісний компонент визначених раніше методологічних підходів. Розкриємо сутність зазначених принципів, їх місце та роль у нашій моделі.

Принцип наступності є ключовим у структурі нашої моделі, а інші доповнюють його або виступають у ролі взаємодоповнювальних. Принцип наступності дозволяє забезпечити певну безперервність процесу підготовки вчителів технологій в рамках нашої моделі. Наступність є певною діяльнісною характеристикою інтегративного та системного методологічних підходів, що виражається у міжпредметній послідовній інтеграції змісту навчання та його етапів.

Принцип систематичності та послідовності в деякій мірі доповнює та дублює завдання наступності, однак має ряд індивідуальних особливостей. Принцип систематичності і послідовності дозволяє забезпечити аддитивні зв'язки між об'єктами вивчення, виділення головного і, таким чином, сприяє кращому засвоєнню навчальної

інформації. Реалізація цього принципу, перш за все, стосуватиметься змістового наповнення навчальних курсів, а по-друге, – відбору ефективних методів навчання на різних етапах підготовки майбутніх вчителів технологій. У нашому випадку принцип систематичності і послідовності забезпечує не лише так звану «спадкоємність» змісту, а й шляхи та форми отримання навчальної інформації студентом.

Принцип науковості є загальнообов'язковим, а в умовах вищої школи – одним із ключових. Описаний процес професійної підготовки вчителя технологій в рамках нашої моделі, а точніше всі його етапи підпорядковані принципу науковості. Зміст навчання повинен мати обов'язкову науковообґрунтовану логіку – відповідати діалектичному підходу. Системні, науково обґрунтовані знання та вміння є основою професійної компетентності вчителя технологій.

Принцип практичної спрямованості не належить до загальноприйнятої класифікації принципів навчання, однак відіграє надзвичайно важливу роль в підготовці фахівця у ВНЗ. Зазначений принцип у першу чергу, стосуватиметься методичної підготовки майбутніх вчителів технологій. Безперечно, що зміст навчальних дисциплін повинен відповідати особливостям практичної діяльності педагога, однак важливим є і те, щоб вчитель зміг забезпечити передачу набутих знань учням. Відбір ефективних дієвих методів навчання, їх послідовність дозволяє ознайомити майбутнього вчителя технологій із особливостями вивчення певних об'єктів або явищ. Реалізація принципу практичної спрямованості забезпечується у ході педагогічної практики, проектно-технологічної та наукової діяльності.

Принцип індивідуалізації та диференціації відіграє особливо важливу роль на етапі початку та завершення підготовки вчителя технологій у ВПНЗ. Річ у тім, що правильний розподіл студентів за рівнем підготовки (диференціація) дозволяє ефективно здійснювати їх подальшу підготовку, шляхом незначної корекції змісту й підходів до навчання. Необхідно постійно дотримуватися зазначеного принципу під час професійної

підготовки майбутніх вчителів технологій, що дозволить забезпечити їх посильними навчальними та науковими завданнями, а відповідно здійснити загальну об'єктивну оцінку їх рівня професійної підготовки.

Зазначені методологічні підходи й принципи навчання забезпечують теоретико-методологічну основу нашої моделі й дозволяють забезпечити практичну реалізацію комплексної наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Коротко опишемо сутність та зміст наступних блоків запропонованої моделі, а також зв'язки між ними.

Змістово-технологічний блок є безпосереднім діяльнісним компонентом нашої моделі. У межах зазначеного блоку відбувається реалізація обґрунтованих раніше принципів та методологічних підходів. У ході вказаного блоку важливо аби форми, зміст та методи навчання забезпечували ефективну наступнісну професійну підготовку вчителя технологій. Змістово-технологічний блок у своєму дослідженні ми умовно ділимо на змістовий та організаційно-методичний компоненти.

Змістовий компонент повинен забезпечити наскрізний, послідовний, міжпредметний алгоритм вивчення дисциплін професійно-практичного циклу. В рамках зазначеного компоненту необхідно й доцільно проводити оцінку навчальних планів педагогічних коледжів та ВПНЗ, встановлювати певну відповідність та зв'язки між ними. На основі такого аналізу можливою є наступнісна, змістово обґрунтована підготовка майбутніх вчителів технологій. Варто підкреслити й те, що змістовий компонент є характерним не лише на етапі переходу від коледжу до університету, а також у ході університетської підготовки вчителя.

Роль організаційно-методичного компоненту є дуже важливою, оскільки забезпечує певну наступність у підходах до підготовки майбутніх вчителів технологій. Справа у тому, що підготовка фахівців у ВНЗ I-II та III-IV рівня акредитації має ряд кардинальних відмінностей. У контексті форм організації навчання можна констатувати наступне: для коледжів

характерною є класно-урочна система, для університетів – лекційно-практична. За таких умов необхідно забезпечити планомірну, наступнісну адаптацію студентів не лише з точки із змістової точки зору, а й з точки зору організації їх навчально-пізнавальної діяльності. Методичний аспект теж має ряд особливостей: підготовка у коледжі характеризується використанням пояснювально-ілюстративних методичних підходів, а підготовка в університеті характеризується великою часткою самостійної роботи, проблемними, ситуативними методами навчання.

Особливості використання методів навчання майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Методична сторона організації професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» полягає в обґрунтованій диференціації використання методів навчання у ВНЗ різного рівня акредитації та на різних етапах їх професійного становлення. Насамперед варто зазначити, що у коледжі доцільно використовувати методи навчання, які б у першу чергу сприяли активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів, оскільки навчання тут розпочинають у 14–15-річному віці; в університеті доцільно застосовувати методи проблемно-пошукового та навчально-виробничого характеру. Ми пропонуємо наступну диференціацію використання методів навчання на різних етапах становлення вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Під час першого та другого року навчання у коледжі, де учні отримують повну загальну середню освіту, необхідно впроваджувати пояснювально-ілюстративні та частково-пошукові методи навчання. Обґрунтування такого рішення полягає в урахуванні вікових особливостей учнів, вимогами типових шкільних програм та можливістю їх подальшої адаптації до більш складних методик. Проведення практичних та лабораторних робіт доцільно організовувати на базі інструктивно-практичних методів навчання, оскільки учні (майбутні вчителі технологій)

формують когнітивну складову своєї професійної компетентності – отримують певний теоретичний базис.

У період третього та четвертого року навчання у коледжі майбутній вчитель технологій отримує більш вузьку, професійно-орієнтовану підготовку. Дисципліни професійної та практичної підготовки доцільно організовувати з використанням певних спонукально-пошукових методичних підходів. Необхідно аби майбутні вчителі технологій, на цьому етапі, формували компетентності власної екстраверсійної діяльності – вміння використовувати набуті знання та навички у майбутній професійно-педагогічній діяльності. Варто відмітити, що в цей період частка індивідуальної роботи повинна постійно збільшуватися, що сприятиме формуванню самоосвітньої та саморозвивальної компетентності майбутнього педагога.

Університетська підготовка майбутнього вчителя технологій повинна сприяти удосконаленню та поглибленню підготовки за ОР «Молодший спеціаліст». Методичні підходи у першу чергу повинні сприяти вузькій спеціалізації професійної підготовки, шляхом інтеграції методів навчання до умов реальної професійно-педагогічної діяльності педагога. Методи навчання повинні носити виключно імітаційний, проблемний, продуктивний та ситуативний характер. Методичний аспект організації професійного становлення вчителя в університеті повинен забезпечувати залучення студентів до наукової діяльності. Результатом конкретного заняття повинен виступати не лише деякий перелік сформованості професійних компетентностей, але і запропоновані студентом власні інновації, які б сприяли удосконаленню його майбутньої професійної діяльності.

Особливості обґрунтування змісту навчання майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університе»

Обґрунтування й диференціацію змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технологій доцільно проводити на основі міжпредметної інтеграції та послідовного професійно-орієнтованого наповнення дисциплін. Вважаємо, що кожен змістовий компонент професійної підготовки повинен відповідати певній складовій професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Тобто професійне спрямування підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» повинно виражатися у вигляді поєднання змістового та методичного компонента. Ми пропонуємо, поетапне збільшення частки професійно-орієнтованого контенту у зміст навчальних дисциплін протягом усього періоду підготовки вчителів технологій в коледжі та університеті. За доцільне вважаємо здійснювати наступнісну, професійно-орієнтовану корекцію змісту навчання на базі дисциплін професійної та практичної підготовки.

Особливості вибору форм навчання майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університе»

Щодо відбору форм організації професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», то чіткої диференціації між закладами різного рівня акредитації проводити не доцільно. Відповідно до нормативно-правового забезпечення організації підготовки фахівців за ОР «молодший спеціаліст» та «бакалавр» також не існує чіткого розмежування у використанні форм навчання – для обох випадків характерною є лекційно-практична форма організації підготовки.

Вважаємо, що ефективне використання різних форм організації професійної підготовки майбутніх вчителів технологій, можливе за рахунок їх комбінування та об'єктивного відбору, який залежить від дидактичної мети заняття. Вважаємо, що форма організації навчання повинна враховувати у першу чергу змістову та аксіологічну складову професійного

становлення вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» й лише потім методичні підходи.

Водночас нині, в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» не існує чіткої узгодженості як в змісті навчання, так і у формах та методах його організації. Забезпечення наступності можливе за рахунок певного механізму взаємоузгодженості у діяльності навчальних закладів I-II та III-IV рівня акредитації – організаційно-педагогічних умов.

Аналітико-результативний блок. Роль зазначеного блоку є архіважливо, оскільки дозволяє визначити ефективність запропонованих організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Оцінка результатів педагогічних інновацій є їх ключовим та архіважливим етапом. Результатом ефективності запровадження авторських організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» є відповідність рівня та якості потребам сучасного суспільства. Тригером такої відповідності виступатиме професійна компетентність майбутнього вчителя технологій, яка враховує вимоги сучасних ЗНЗ до вчителя, ціннісні потреби суспільства, рівень індустріально-технологічного розвитку світового виробництва.

Змістове наповнення аналітико-результативного блоку моделі (рис. 2.1.2.) регламентує комплекс критеріїв, за допомогою яких можна визначити рівень професійної ступеневої підготовки майбутніх вчителів технологій. Варто відмітити, що критерії повинні враховувати мотиваційні, інтелектуальні, самовдосконалювальні, рефлексивні характеристики вчителя на основі яких можна визначити загальний рівень професійної компетентності майбутнього фахівця технологічної освіти. За основу ми взяли таке поєднання критеріїв: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-*

пізнавальний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-особистісний. Більш детально сутнісну характеристику кожного із визначених критеріїв буде описано у параграфі 2.3.

Показники кожного критерію необхідно диференціювати за певними рівнями. За основу нами взято підхід кредитно-трансферної системи оцінювання навчальних досягнень. Нами виділені низький, середній, достатній та високий рівень професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Такий підхід обґрунтований його відповідністю сучасним тенденціями оцінки підготовки фахівців у ВНЗ принципам та засадам кредитно-трансферної системи.

Визначені критерії та показники є основою для проведення експериментальної перевірки ефективності запропонованої моделі і організаційно-педагогічних умов, що відповідає концепції та попередньо встановленим завданням.

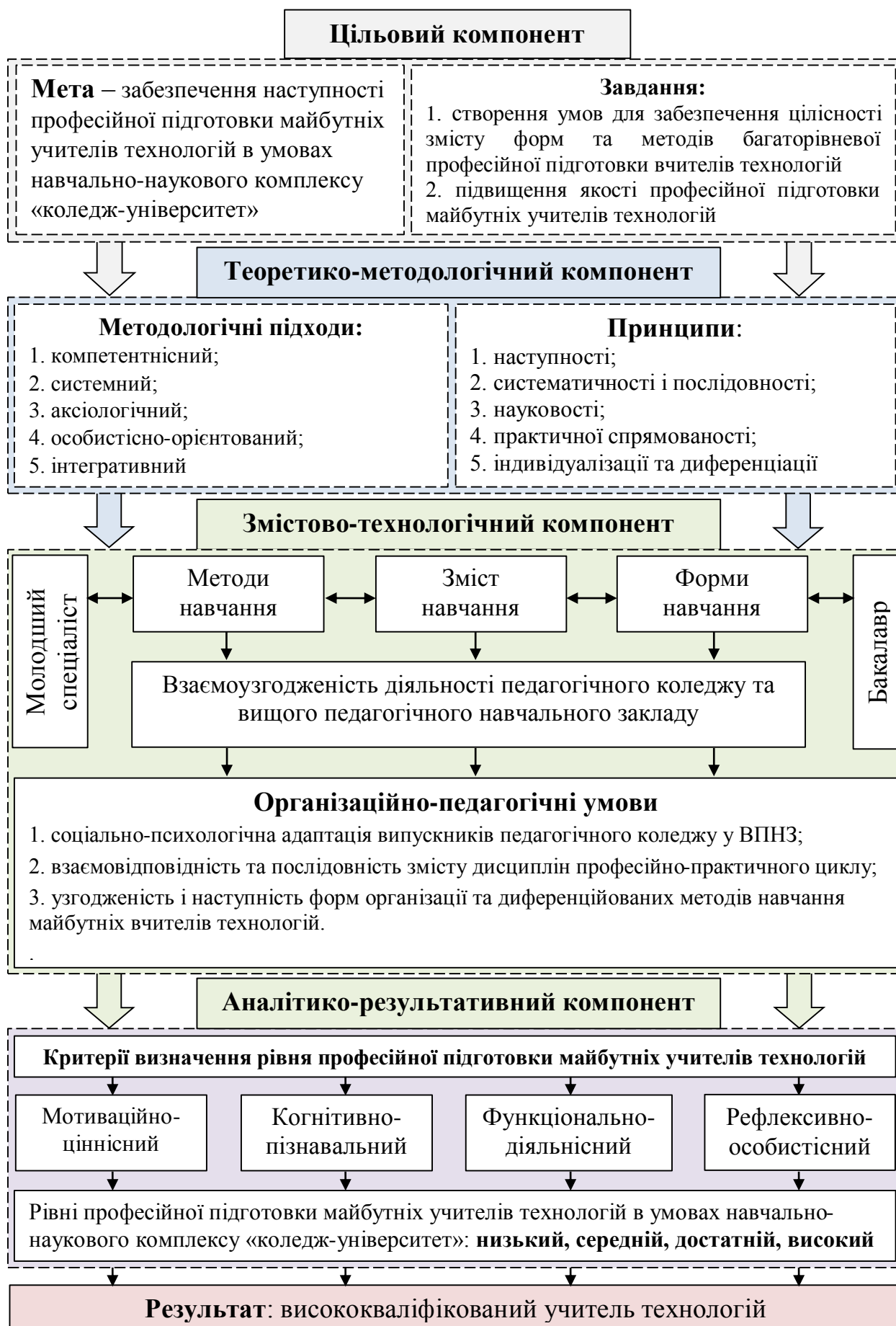


Рис. 2.1.2. Модель наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Моделювання педагогічних процесів є надзвичайно складним та багатоаспектним процесом, адже вимагає врахування значної кількості особливостей, компонентів та етапів навчального процесу. Особливо складним є процес моделювання професійної підготовки фахівців в умовах ступеневої освіти. Складність полягає у врахуванні особливостей підготовки майбутнього фахівця у закладах різного рівня акредитації та підпорядкування, а також встановлення зв'язків у їх діяльності.

Виходячи із вище викладеного запропонована модель наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» дозволяє забезпечити ефективний, злагоджений перехід студента від педагогічного коледжу до університету. Запропонована модель складається із наступних блоків: цільовий –ключові положення та завдання моделі; теоретико-методологічний – встановлені основні методологічні підходи та принципи навчання; змістово-технологічний блок – регламентовані наступні зв'язки між підготовкою майбутнього вчителя технологій у педагогічному коледжі та ВПНЗ, що виражаються у взаємовідповідності, системності й послідовності форм, методів та змісту навчання, а також запропоновані організаційно-педагогічні умови їх реалізації; аналітико-результативний блок містить діагностичні засоби перевірки якості професійної підготовки майбутніх вчителів технологій.

2.3. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів

Прагнення нашої держави інтегруватися до Європейського простору зумовлює кардинальні перетворення у багатьох соціальних інститутах, й в освітньому зокрема. За останні десятиріччя кардинально змінилися підходи до організації навчального та навчально-виховного процесу в освітніх

зкладах усіх рівнів. Особливо вираженими були реформи вищої освіти, де відбулися трансформації у сфері викладання, організації самостійної роботи студентів та їх оцінювання. Оцінка результатів професійної підготовки фахівців різних напрямів постійно зазнає часткових або кардинальних змін, однак найбільш розповсюджений та обґрунтованим в умовах сьогодення є компетентнісний підхід.

Переорієнтація на компетентнісний підхід оцінювання якості підготовки фахівця має ряд логічних передумов: по-перше спеціаліст який володіє широким рівнем знань, умінь та навичок не задовольняє сучасних потреб ринку праці, зараз потрібен фахівець який вміє вдало їх поєднувати, ефективно застосовувати у професійній діяльності, вирішувати нестандартні виробничі завдання; по-друге професійні знання та уміння не задовольняють потреб виробничого процесу, необхідно, щоб дії фахівця носили цілісний, професійно-орієнтований характер; по-третє наявність високого рівня теоретичної та практичної підготовки не забезпечують формування професійних цінностей та переконань; по-четверте перехід суспільства до інформаційної стадії свого розвитку значно спрощує доступ до інформації, тому підготовка фахівця у ВНЗ повинна забезпечувати не лише певний рівень її накопичення, а здатностей до її оволодіння, використання і синтезу. Вказані дилематичні положення у повній мірі розв'язує компетентнісний підхід, який дозволяє об'єктивно та якісно оцінити професійну підготовку фахівця в тому числі і в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Компетентність – це «здатність, необхідна для виконання конкретних дій, в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспецифічні знання, предметні навчки, способи мислення, а також усвідомлення й розуміння відповідальності за свої дії» [186, с.59]. Існує велика кількість досліджень, що стосується дефініції «компетентність» перелічувати та цитувати, які ми не будемо, однак притаманними й синонімічними для їх змісту є поняття «усвідомлення», «відповідальність», «мислення», «специфіка»,

«професійність». Тобто компетентність є найбільш адекватною характеристикою оцінки рівня професійної підготовки фахівця.

Виходячи із наведених фактів переконливо можна стверджувати про те, що рівень компетентності є якісною та кількісною характеристикою різного роду педагогічного впливу. Тобто оцінку ефективності організаційно-педагогічних підходів, які стосуються удосконалення особливостей та організації професійної підготовки фахівця доцільно здійснювати шляхом визначення рівня сформованості його професійної компетентності.

Загальний підхід до інтерпретації феномену «професійна компетентність вчителя» пропонує В. Адольф: складне формування, яке включає комплекс знань, умінь, властивостей та якостей особистості, які забезпечують варіативність, оптимальність і ефективність побудови навчального процесу» [1, с. 68]. Педагог зазначає, при оцінці компетентності сучасного вчителя необхідно використовувати дворівневий підхід: перевірка знань та вмінь; перевірка здатності вирішення професійно-педагогічних завдань. Вважаємо такий підхід об'єктивно правильним, оскільки компетентність вчителя технологій повинна мати глибоку теоретичну базу.

Значний вкалад у дослідження компетентності майбутнього вчителя технологій вніс В. Сидоренко та представники його наукової школи. Вчений вважав професійну компетентність, її рівень показником придатності вчителя технологій до роботи в школі [214, 211]. Дослідження акцентовані на взаємозв'язку професійних дисциплін, які вивчає вчитель технологій та змісті трудового навчання та технологій у ЗНЗ, і як наслідок можливість підготовки сучасного компетентного вчителя технологій. У своєму дисертаційному дослідженні Н. Гусак зазначає, що «професійна компетентність вчителя трудового навчання – це вихідне поняття для характеристики педагогічної діяльності майбутнього вчителя» [56, с.7]. Велику увагу вивченню компетентності майбутнього вчителя технологій приділяв В. Стешенко, який запропонував трирівневну систему компетенцій. Педагог зазначав, що

компетентність вчителя технологій є відображенням його професійної діяльності та слугує засобом оцінки його підготовки [231, с. 44-48].

Таким чином оцінка ефективності моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» перебуває у прямій залежності із рівнем сформованості їх професійної компетентності. У контексті нашого дослідження необхідно виявити критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя технологій. Повторно звертаючись до напрацювань В. Сидоренка можемо задекларувати наступне: «вчитель технологій повинен володіти такими групами компетентності, як-от: соціальні, пов'язані з готовністю брати відповідальність на себе; полікультурні, які стосуються розуміння і поваги до мови, релігії, культури різних людей; комунікативні – передбачають опанування усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами; інформаційні – оволодіння інформаційними технологіями, вміння здобувати, критично осмислювати та використовувати інформацію; саморозвитку та самоосвіти, пов'язані з готовністю навчатися впродовж життя; продуктивної творчої діяльності.» [213]. Спільна публікація В. Сидоренка й А. Гедзика частково присвячена виявленню та обґрунтуванню рівня оволодіння професійної компетентності вчителя технологій [212]. Науковці виділяють: репродуктивний, репродуктивно-пошуковий, пошуково-творчий та творчий рівні оволодіння професією майбутнім учителем технологій. Л. Куцак виділяє такі рівні компетентності вчителя технологій: понятійно-сутнісний, практико-діяльнісний, світоглядний. Проаналізувавши зміст диференціації рівнів В. Сидоренка-А. Гедзика та Л. Куцак можемо констатувати їх практичну ідентичність. Річ у тім, що запропоновані підходи адаптовані до кредитно-трансферної системи оцінювання навчальних досягнень студентів ВНЗ.

У нашому дослідженні ми частково керуватимемося підходами запропонованим В. Сидоренком, А. Гедзиком й В. Стешенком, сутність

яких найбільш повно відповідає сучасним умовам професійної підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

З'ясування рівня сформованості професійної компетентності можливе за рахунок певних критеріїв. Критерій це певна «ознака на основі виконується оцінка, визначення чого небудь, оцінки» [26, с.331]. Офіційне тлумачення критерію звучить як «підстава для оцінювання чогось, мірка, міра, мірило» [354]. З. Курлянд вважає критерії певним мірилом оцінки якості певного процесу, у тому числі й педагогічного [127, с. 81]. С. Савченко детермінує критерії «як ознаку, на основі якої здійснюється оцінка якогось явища, а під показниками ступінь її прояву» [208, с. 22].

Що ж до визначення критеріїв то у сучасних педагогічних дослідженнях немає чітко встановленого підходу до їх відбору. Доцільно відзначити, що існують деякі підходи щодо відбору критеріїв, а саме вони повинні бути: інформативними, об'єктивними, нейтральними та давати можливість якісно описати певний процес чи явище [207, с. 6]. Схожої думки притримується і О. Новіков, який вважає, що критерії повинні бути нейтральними, дозволяти здійснювати оцінку однозначно, а також бути адекватними й валідними [90, с.142]. Вважаємо такий підхід цілком оптимальним, оскільки правильність та об'єктивність є надважливими для перевірки ефективності певного педагогічного явища – оцінки ефективності моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Слушно зауважити думку С. Іванової, котра вважає, що критерії повинні репрезентувати динаміку вимірюваної якості [90]. Тобто критерії через систему показників повинен забезпечувати фіксацію змін, слугувати так званим «мірилом».

Оцінка професійної компетентності вчителя технологій повинна стосуватися найрізноманітніших аспектів його діяльності. Необхідно враховувати особистісні професійні переконання, усвідомлення важливості

власної діяльності; здатність оцінки, рефлексії та самокорекції у власній професійно-педагогічній діяльності; володіння методичними та предметними компетенціями, тощо. Відтак, ми пропонуємо наступний перелік критеріїв: *мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-особистісний*

Коротко окреслимо особливості обраних **критеріїв**.

Мотиваційно-ціннісний критерій охоплює професійні мотиви, потреби, цінності майбутнього вчителя технологій власного саморозвитку та становлення; усвідомлення й розуміння професії вчителя, її специфіки, завдань, важливості (професійна компетентність учителя спроектована на повне усвідомлення значення ролі своєї професії, зацікавленості, мотивації); окреслює професійні переконання вчителя технологій, а відповідно, й прагнення до провадження педагогічної діяльності на високому рівні.

Сутнісна характеристика мотиваційно-ціннісного критерію охоплює широкий спектр видів діяльності вчителя технологій, а саме підготовку до занять, обґрунтування змістового наповнення кожного конкретного уроку; раціональне визначення мети заняття, відбір ефективних методів та засобів навчання для її досягнення. Визначним у мотиваційно-ціннісному критерії є глибокий сутнісний фундамент діяльності вчителя технологій, що виражається у сформованості власних громадянських та професійних цінностях, а також цінностях які вчитель намагається сформувати в учнівській молоді на різних етапах навчально-виховного процесу. Мотиваційно-ціннісні характеристики вчителя виражаються на кожному етапі його професійно-педагогічної діяльності та виступають у ролі певної морально-сміслової «концепції» праці. Мотиваційно-ціннісний критерій здебільшого охоплює виховний та профорієнтаційний аспект технологічної підготовки учнівської молоді. Критерій виступатиме у ролі засобу оцінки сформованості в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» системи необхідних професійних мотивів та цінностей (трудолюбивість, ініціативність, наполегливість, патріотизм) майбутніх вчителів технологій.

Когнітивно-пізнавальний критерій окреслює комплексну систему, сукупність професійних знань (необхідних для майбутнього фахівця технологічної освіти), вияв компетентності вчителя постає рівнем засвоєння спеціальних, загальнокультурних педагогічних знань; передбачає можливість діагностування запасу знань – рівня теоретичної підготовки.

Зміст когнітивно-пізнавального критерію оцінки рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» полягає в оцінці системи їх теоретичних знань. Метою вказаного критерію є якісна ідентифікація та встановлення рівня необхідних знань вчителя технологій для здійснення організаційної, виховної, навчальної та позаурочної діяльності. Необхідною є оцінка розуміння вчителем педагогічної, психологічної, філософської, фізіологічної інформації, уміння використовувати її на різних етапах технологічної підготовки учнівської молоді, синтезу та модифікації. Вважаємо, що когнітивно-пізнавальний критерій служить мірилом визначення сформованості, усвідомленості та міцності спеціальних педагогічних знань з техніки та технологій; усвідомлення наукових понять, стратегій, концепцій трудового навчання, технологій, креслення; обізнаності сучасними досягненнями, тенденціям та трендами у сфері вітчизняної та закордонної освіти й технологічної підготовки учнівської молоді, а також науково-технологічних відкриттів. В сформованості комплексної професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» когнітивно-пізнавальний критерій оцінюватиме засвоєння змісту навчальних дисциплін, його відповідності вимогам майбутньої професійно-педагогічної діяльності, а також повноти, міцності та усвідомлення.

Функціонально-діяльнісний критерій характеризує здатності використання вчителем набутих знань у практичній професійно-педагогічній діяльності. Вказаний критерій у деякій мірі є похідним від когнітивно-пізнавального, оскільки є засобом його практичної реалізації. Сутність

критерію полягає у можливості виявлення здатностей педагога передавати власний досвід, забезпечувати формування в учнів певного рівня технологічних знань та вмінь, вирішувати стандартні й не стандартні завдання професійного характеру.

Як і у випадку двох вищезгаданих критеріїв функціонально-діяльнісний критерій виражається у всіх сферах діяльності майбутнього фахівця технологічної освіти. Завданням критерію є оцінка здатностей майбутнього вчителя технологій здійснювати планування, підготовку, проведення класних та позаурочних занять з трудового навчання, технологій та креслення; забезпечувати безпеку й підготовку технологічного обладнання навчальних приміщень та майстерень. Функціонально-діяльнісний критерій має на меті визначати здатність самостійного прийняття рішень вчителем, розробляти власні (авторські) підходи для вирішення професійно-педагогічних завдань, побудови стратегії власної діяльності. Зазначений критерій дозволяє оцінити практичну реалізацію теоретичних засад мотиваційно-ціннісного та когнітивно-пізнавального, які проявлятимуться у вирішенні різних професійно-педагогічних завдань в процесі технологічної підготовки учнівської молоді. Вважаємо за обов'язкове здійснювати розмежування оцінювання рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій, які пройшли підготовку в коледжі та окремо в університеті, оскільки вимоги до професійних обов'язків майбутніх вчителів технологій (молодший спеціаліст та бакалавр) у значній мірі різняться.

Рефлексивно-особистісний співвідносний із засобом аналізу власної професійної діяльності; передбачає адекватну оцінку власної діяльності щодо технологічної підготовки учнівської молоді, відбір адекватних методів і засобів навчання; полягає у визначенні рівня комунікативного впливу вчителя, здатності до професійного самоаналізу та самокорекції, розумінні вимоги постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Майбутній вчитель технологій у ході власного професійного становлення повинен отримувати не лише аксіологічну та діяльнісну компоненту

професійної підготовки, але і здатності до постійного, безперервного самоконтролю за особистою професійно-педагогічною діяльністю. Рефлексивно-особистісний критерій сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-навчального комплексу «коледж-університет» має на меті діагностувати й встановити рівень здатностей до критичної оцінки власної діяльності й на основі чого виявляти та усувати недоліки в організації технологічної підготовки учнівської молоді.

Зазначений критерій доцільно використати для визначення таких компетентностей вчителя технологій, як: аналіз вибору ефективних методів та засобів навчання, корекція проблемних навчальних ситуацій та їх превенція, планування ходу та перебігу заняття на основі раніше отриманого досвіду. Особистісна складова критерію охоплює діагностування рівня розвитку індивідуально-психологічних якостей особистості вчителя, його волевільності, комунікативні, ділові характеристики. Слід зауважити, що наявність рефлексивно-особистісної складової професійної компетентності майбутнього вчителя технологій повинна відображатися в наявності здатностей контролювати власну професійно-педагогічну діяльність на основі внутрішнього та зовнішнього виробничого досвіду. Особистісно-рефлексивна ретрансляція власної фахової діяльності пролонгує процеси саморозвитку та самовдосконалення майбутнього вчителя технологій, його професійну адаптаційність та мобільність, а її вираженість свідчить про загальний рівень сформованості професійної компетентності.

Прояв показників таких критеріїв як мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-особистісний у майбутнього фахівця технологічної освіти дає обґрунтовану можливість визначити рівні сформованості його професійної компетентності в цілому. Коротко окреслимо сутність показників прояву кожного із вищезазначених критеріїв.

Показники мотиваційно-ціннісного критерію полягає у наявності у майбутнього вчителя технологій низки професійних цінностей, мотивів та переконань:

- усвідомленні ролі та важливості професійної підготовки майбутнього вчителя технологій; сформованість чітких професійних переконань;
- потребі у постійному професійному самовдосконаленні та самоствердженні.

Показники когнітивно-пізнавального критерію проявляються у засвоєнні деякого рівня знань та вмінь таких сфер:

- закономірності педагогічного процесу; основних знань про зміст, форми та методи технологічної підготовки учнівської молоді у ЗНЗ; здатностей їх реалізувати у власній професійній діяльності;
- уявлення про виховання, його цілі завдання, заходи та засоби; знання про особливості дитячого колективу як су'єкта виховного впливу; та здатностей до їх практичної реалізації;
- знання із методики навчання технологій учнів ЗНЗ; уміння застосовувати різні педагогічні прийоми у залежності від цілей та змісту навчання; знання проектно-технологічного характеру; здатність до їх використання у професійній діяльності.

Показники функціонально-діяльнісного критерію проявляються у реалізації певних професійних функцій вчителя технологій:

- здатність до аналітичного підходу у плануванні власної професійно-педагогічної діяльності; ефективна взаємодія між учасниками навчально-виховного процесу; оптимальні підходи до вирішення професійно-педагогічних завдань;
- ефективне керування процесом технологічної підготовки учнівської молоді; навички використання сучасних технологій у власній професійно-педагогічній діяльності; особисті вміння здійснювати найрізноманітніші технологічні операції;

- уміння планування занять трудового навчання та технологій; урахування змісту у відборі об'єктів праці й видів діяльності учнів; здатність до заохочувальної та стимулюючої діяльності;

- уміння активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів; здатності встановлення комунікаційного зв'язку між учасниками навчально-виховного процесу; уміння створювати творчу науково-пошукову атмосферу заняття.

Показники рефлексивно-особистісного критеріє виражені певному рівні прояву таких якостей майбутнього вчителя технологій:

- уміння викладати трудове навчання та технологій у доступній, цікавій формі; чітке та лаконічне формулювання й висловлення власних думок; спостерігати, аналізувати й корегувати навчально-виховний процес;

- наявність професійних переконань, цінностей та мотивів; інтерес до предметної та власної педагогічної професійної діяльності; прагнення до професійного самоствердження;

- вихованість, тактовність, ввічливість, справедливість, чесність, доброзичливість особистості вчителя технологій; здатність враховувати особливості характеру й темпераменту учасників навчально-виховного процесу; володіння високим рівнем самокритичності, адекватної оцінки власної діяльності.

Вказані показники є у деякій мірі «індикаторами» прояву певного критерію сформованості професійної підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Варто відмітити, що їх перелік є ієрархічно послідовним, а сутнісні характеристики тісно пов'язані.

Коротко узагальнюючи вищезазначене можна зафіксувати наступне: оцінка ефективності моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» буде здійснюватись на основі оцінки сформованості їх

професійної компетентності. В свою чергу сформованість необхідно диференціювати за певними рівнями, оцінка яких буде здійснюватися на основі ряду критеріїв, ступінь прояву яких буде визначатися за допомогою певних показників. Послідовно опишемо зміст рівнів сформованості професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Оцінка ефективності запропонованої нами моделі здійснюватиметься на етапі отримання ОР «Бакалавр». Оцінювання навчальних досягнень здійснюється на основі єдиної системи ECTS, тому диференціація рівнів проводитиметься з урахуванням її особливостей. Беручи за основу підхід В. Сидоренка якісні показники сформованості професійної компетентності вчителя технологій ми оцінюватимемо за 100-бальною шкалою. Ми пропонуємо диференціювати сформованість професійної компетентності вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» на чотири рівні: початковий (репродуктивний), середній (репродуктивно-пошуковий), достатній (пошуковий-творчий) та високий (творчий).

Надамо коротку сутнісну характеристику визначених **рівнів**.

Початковий (репродуктивний). Низький мотиваційний ціннісний рівень професійних прагнень. Базові знання, уміння, навички професійної діяльності вчителя технологій. Сформованість компетентності характеризується початковими здатностями оперування методичними прийомами на при викладанні нового матеріалу. Відсутність прагматичних умінь оцінки власної діяльності, саморефлексії. Відсутність мотивів подальшого професійного самоврохвиту й самовдосконалення.

Середній (репродуктивно-пошуковий). Професійна мотивація, переконання та цінності сформовані на середньому рівні. Здатність до повторення та відтворення методичних прийомів засвоєних під час професійної підготовки. Уміння проводити відбір методів та засобів навчання

відповідно до змісту уроку. Базові уміння оцінки власної педагогічної діяльності. Усвідомлення необхідності власного професійного удосконалення.

Достатній (пошуково-творчий). Достатній рівень теоретичної та практичної підготовки. Усвідомлення необхідності та важливості власної педагогічної діяльності. Уміння професійно здійснювати навчально-виховну діяльність з урахуванням вікових особливостей учнів, змістового наповнення уроку, відбору оптимальних методів навчання. Наявність педагогічної культури та етики. Здатність оцінювати власну діяльність в методичному, виховному та предметному аспектах. Потреба й усвідомлення у постійному самовдосконаленні та професійному розвитку.

Високий (творчий). Глибокі предметні, загальнопедагогічні, дидактичні, методичні, психологічні й предметні пізнання. Високий рівень комунікативної культури та професійної мобільності. Здатність до вирішення навчально-виробничих завдань в нестандартні способи. Високий рівень педагогічної майстерності, який проявляється у обґрунтованому відборі методичних підходів та засобів навчання, випереджувальному аналізі змісту навчання, урахуванні міжпредметних зв'язків та вікових особливостей школярів. Компетенції глибокого самоаналізу у педагогічному, психологічному, соціологічному, виховному та предметних аспектах. Проведення часкової експериментальної роботи у навчально-виховному процесі з метою його удосконалення. Безперервне самоудосконалення в морально-етичному, психологічному, патріотичному та професійному аспектах.

Визначені рівні призначені для кількісної інтерпретації отриманих емпіричних даних щодо сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя технологій.

Резюмуюче вище викладене можемо зазначити, що оцінка якості професійної підготовки фахівця є складним та багатоаспектним питанням. Компетентнісний підхід в оцінюванні результатів підготовки фахівців у ВНЗ є оптимальним засобом визначення ефективності різного

роду педагогічних припущень чи впливів. Тобто перевірка моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» нами здійснюватиметься шляхом аналізу сформованості рівня їх професійної компетентності.

З метою диференціації показників сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій нами виділені й обгрунтовані такі рівні: початковий (репродуктивний), середній (репродуктивно-пошуковий), достатній (пошуковий-творчий) та високий (творчий).

Як засіб з'ясування рівнів професійної компетентності майбутніх вчителів технологій нами визначені та обгрунтовані такі критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-особистісний. Кожен із критеріїв характеризується певними показниками, які дозволяють визначити ступінь їх вираженості. Запропоновані критерії дозволяють здійснити оцінку найрізноманітніших аспектів діяльності вчителя технологій та його особистісних характеристик.

Зазначені критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» є теоретичним базисом здійснення експериментальної перевірки ефективності запропонованої моделі наступності.

Висновки до другого розділу

У результаті вивчення філософської, педагогічної, психологічної літератури, навчально-методичного та нормативно-правового забезпечення їх порівняння, синтезу та власних інноваційно-педагогічних поглядів й ініціатив ми отримали наступні наукові результати:

1. Концептуальними засобами забезпечення й реалізації наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» обрано низку організаційно-

педагогічних умов, як-от: соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті; взаємовідповідність і послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу; узгодженість і наступність форм організації навчання майбутніх учителів технологій і послідовне, диференційоване використання оптимальних методів навчання. Такі умови уможливають забезпечення комплексної наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» на основі системного, аксіологічного, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та інтегративного методологічних підходів.

2. Запропоновано й обґрунтовано теоретичну структурно-функціональну модель наступності ступеневої підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Для структурного обґрунтування моделі визначено засадничими погляди процесуального характеру О. Дубасенюк та А. Дахіна. Модель наступності сформовано із чотирьох компонентів (блоків) – цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного й аналітико-результативного, що описують послідовний процес забезпечення наступності у змістовому, процесуальному та оцінно-рефлексивному аспектах. Підґрунтям загальної концепції авторської моделі обрано компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний, аксіологічний та інтегративний методологічні підходи, що відповідає сучасним потребам підготовки майбутніх учителів технологій у вищій школі.

3. Визначено критерії (когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-особистісний), показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»: початковий (репродуктивний), середній (репродуктивно-пошуковий), достатній (пошуково-творчий), високий (творчий). Під час

відбору й обґрунтування критеріїв, показників і рівнів керувалися положеннями стандартів вищої освіти, посадовими інструкціями вчителя технологій, освітніми нормативно-правовими актами, сучасними тенденціями педагогічних досліджень у напрямі оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти. Обґрунтовані критерії показники та рівні сформованості професійної компетентності слугують дидактичним комплексом засобів оцінки ефективності організаційно-педагогічних умов та структурно-функціональної моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Варто відмітити, що визначити ефективність функціонування запропонованої нами моделі й організаційно-педагогічних умов можливо за рахунок її експериментальної перевірки, що і стало предметом наших подальших наукових пошуків.

Матеріали до розділу 1 попередньо пройшли апробацію у таких публікаціях автора [200, 199, 196, 202, 203, 194].

РОЗДІЛ 3

III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ НАСТУПНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-НАУКОВОГО КОМПЛЕКСУ «КОЛЕДЖ-УНІВЕРСИТЕТ»

3.1. Організація та методика експериментального дослідження

Стрімкі темпи розвитку педагогічної науки характеризуються інтеграцією значної кількості авторських теоретичних положень у навчально-виховний процес закладів освіти України, що зумовлює підвищену увагу до їх експериментальної перевірки. Педагогічний експеримент дозволяє здійснювати «перевірку ефективності певних запроваджень в едукативний процес, виявляти специфіку й закономірності» його перебігу [153].

Педагогічний експеримент перевірки ефективності, запропонованої структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» буде проводитися на основі теоретично-організаційних й статистично-математичних підходів С. Архангельського [8], Ю. Бабанського [10], А. Баскакаова [14], С. Гончаренка [46], В. Загв'язинського [83], А. Киверялга [133], Н. Кузьміної [123], В. Руденка [355], М. Скаткіна [221].

У ході експериментального дослідження ми окреслили таке комплексне завдання: за допомогою фактів підтвердити або відхилити ефективність структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Загальну мету експериментальних заходів передбачалося реалізувати за допомогою виконання таких завдань:

1. Констатувати реальний стан процесу професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» (констатувальний експеримент, направлений на вивчення рівнів професійної компетентності).

2. Визначити організаційно-педагогічні умови та створити структурно-функціональну модель наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

3. Дослідним шляхом з'ясування ефективності моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» (формульвальний експеримент, мета якого – довести доцільність запропонованих організаційно-педагогічних умов із забезпечення наступності).

Організація дослідження. Експериментальна перевірка тривала протягом 2012-2017 н.р. й здійснювалася у три етапи:

І етап – констатувальний (2012-2014 рр.) – комплексно проаналізовано освітнє нормативно-правове забезпечення, науково-психологічну, науково-педагогічну та методичну літературу; вивчено педагогічний й організаційний досвід забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти, визначено та обґрунтовано об'єкт, предмет, завдання та головні ідеї дослідження. Проаналізовано стандарти освітньо-професійної програми першого (молодший спеціаліст) рівня вищої освіти спеціальності 5.010103 – технологічна освіта і напряму підготовки 6.010103 – Технологічна освіта (бакалавр), навчальні плани даної спеціальності (напряму підготовки) та робочі програми дисциплін професійно-практичного циклу («Педагогіка», «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів»). Встановлено експериментальну базу дослідження, обґрунтовано склад учасників експерименту, методику констатувального експерименту.

Відбувався експеримент на базі Бродівського педагогічного коледжу, Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А.Ю. Кримського, Рівненського державного гуманітарного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. До експерименту було залучено 304 студентів та 20 викладачів.

З метою об'єктивності здійснення заходів педагогічного експерименту нами визначалася кількість експертів у відповідності до підходу запропонованим В. Черепановим [270, с.53]:

$$N = \frac{jd^2}{\Delta Q^2 - (1 - g)} \quad (1)$$

де, j – коефіцієнт, який становить 0,95; d – розмах індивідуальних показників; g (довірча ймовірність) лежить у межах 0,8–0,99; ΔQ – значення похибки колективної експертної оцінки.

Рівень придатності експертів оцінювався за їхньою здатністю на основі об'єктивності проведення науково-дослідних заходів, оцінки їх достовірності та валідності, вміннях визначати рівень професійної компетентності майбутніх вчителів технологій, які проходять підготовку в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

В рамках констатувального експерименту здійснювався розподіл загальної вибірки на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. Розподіл учасників експерименту здійснювався серед учасників коледжів за двома основними критеріями: 1) Чи бажає студент проходити подальшу професійно-педагогічну підготовку в університеті? 2) Який університет планує обрати для подальшої підготовки? Так, як студенти коледжів проходять підготовку на основі базової середньої освіти, дисципліни професійно-орієнтованого циклу вони розпочинають вивчати на третьому році навчання (3 курс) і саме в цей час здійснювалося опитування за двома зазначеними раніше перехідними критеріями. Результати опитування

студентів дозволили уточнити об'єкти (навчальні заклади) проведення педагогічного експерименту.

Варто відмітити, що констатація показників буде носити двоетапний характер: на першому етапі нами визначатимуться орієнтовані напрями «міграції» (університети) випускників коледжів; на другому етапі буде з'ясовуватися рівень сформованості професійної компетентності учасників новосформованих академічних груп університетів із випускників коледжів.

Достовірність експериментальної перевірки моделі й організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій, можлива за умов вибору ідентичних контрольних (КГ) та експериментальних груп (ЕГ). Встановлення рівня сформованості, а відповідно й диференціації учасників до КГ та ЕГ здійснювався на основі тесту-опитувальника (Додаток В). В основу тесту покладені завдання проблемного та ситуативного характеру, що дають можливість об'єктивно оцінити рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця технологічної освіти.

Для статистично-математичної перевірки результатів експерименту в контрольних групах (КГ) та експериментальних групах (ЕГ) висунуто дві гіпотези:

H_0 – гіпотеза про відсутність відмінностей між КГ та ЕГ – групи подібні. В такому випадку одну із груп може виступати у ролі контрольної (КГ);

H_1 – відмінність між КГ та ЕГ є суттєвою – вибір груп для експерименту є не можливим.

З метою встановлення подібності (відмінності) КГ та ЕГ нами прийняте рішення використовувати t -критерій Стьюдента із різними дисперсіями, оскільки він є найбільш апробований й популярним у практиці психологічних, педагогічних та соціальних досліджень (формула 2). З метою перевірки ідентичності КГ та ЕГ за допомогою вказаного критерію необхідно аби емпіричні показники (сформованість професійної компетентності) учасників відповідали нормальному розподілу. Однак відмітимо, що при збільшенні

вибірок обсягом понад 30 осіб, розподіл Стьюдента послідовно наближається до нормального розподілу [355, с. 127]. Врховуючи, що кількість учасників в нашому дослідженні становить 304 студенти, додаткову перевірку на нормальність розподілу емпіричних результатів проводити не доцільно.

$$t = \frac{\overline{X}_1 - \overline{X}_2}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) \cdot s_1^2 + (n_2 - 1) \cdot s_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad (2)$$

де \overline{X}_1 і \overline{X}_2 , s_1^2 і s_2^2 , n_1 і n_2 – статистики першої і другої вибірок.

Статистичне значення t -критерію Стьюдента оберемо на 5% відсотковому рівні значущості ($p > 0,05$). Якщо статистична значущість критерію перевищуватиме показник 0,05 – це буде свідчити про подібність груп на рівні значущості 5%, й можливості здійснення успішної, подальшої об'єктивної експериментальної роботи. В протилежному випадку, якщо ж значення p буде меншим 5% то КГ та ЕГ є статистично не подібними, що унеможливило вибір КГ та ЕГ на констатувальному етапі.

Отримані емпіричні дані будуть розмежовані (диференційовані) за попередньо обґрунтованими критеріями сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-особистісний), диференційовані за рівнями сформованості: початковий (репродуктивний), середній (репродуктивно-пошуковий), достатній (пошуково-творчий) та високий (творчий) й занесені до таблиць з метою кращого сприйняття й візуального аналізу експериментальних результатів. Об'єктивний відбір груп, дозволяє перейти до формувального етапу експериментальної перевірки ефективності структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

II етап – формувальний (2015–2017 рр.) – передбачав визначення ефективності формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій у процесі їх підготовки в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», шляхом інтеграції у навчальний процес вищих навчальних закладів структурно-функціональної експериментальної моделі наступності. За результатами роботи було відібрано та проаналізовано організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій. Уточнено структурно-функціональну модель наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Здійснено планування та проведено ряд експериментально-діагностувальних заходів.

Метою формувального етапу експерименту була апробація ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій згідно запропонованою і розробленою структурно-функціональною моделлю та з використанням запропонованих й обґрунтованих організаційно-педагогічних умов.

Завдання цього етапу полягало у проведенні експериментальної перевірки достовірності висунутих передбачень, ефективності запропонованої і побудованої структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

У ході формувального етапу дослідження нами впроваджувалися у навчальний процес організаційно-педагогічні умови.

На формувальному етапі експерименту перевірка сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в системі навчально-наукового комплексу «коледж-університет» буде здійснюватися за

обґрунтованими критеріями: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний та рефлексивно-особистісний. Розмежування показників сформованості професійної компетентності буде проведено за наступними рівнями: початковий (репродуктивний), середній (репродуктивно-пошуковий), достатній (пошуково-творчий) та високий (творчий).

Оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності за кожним окремим критерієм на етапі закінчення формування, здійснюватиметься за 100-бальною шкалою.

Для зіставлення емпіричних розподілів показника рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій, зокрема для виявлення статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості, в між КГ та ЕГ використано χ^2 критерій Пірсона (формула 3).

$$\chi^2 = \sum_{j=1}^k \frac{(f_{\text{підс.}} - f_{\text{конст.}})^2}{f_{\text{конст.}}} \quad (3)$$

де, $f_{\text{підс}}$ – емпірична частота прояву рівня під час підсумкового діагностики сформованості професійної компетентності, $f_{\text{конст}}$ – емпірична частота прояву рівня під час констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності, j – порядковий номер, k – кількість рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Тобто критерій χ^2 Пірсона дозволить встановити чи різняться розподіли емпіричних показників рівня сформованості професійної компетентності серед учасників КГ та ЕГ.

Перевірка здійснювалася аналізуючи результати досягнень студентів КГ та ЕГ тестів-опитувальників, які містили завдання проблемно-ситуативного підходу. Тобто завдання дозволяли з'ясувати здатність вирішувати певні професійні завдання майбутнього вчителя технологій – визначити рівень сформованості професійної компетентності (Додаток Г). Професійна

підготовка майбутніх вчителів технологій в КГ здійснювалася за допомогою традиційних підходів навчання і оцінювання.

III етап – контрольний (2017 р.) – проаналізовано й узагальнено результати формувального експерименту, систематизовано, оброблено й інтепровано дані математичної статистики; визначено ефективність моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», підведені підсумки й сформульовано висновки. Контрольний етап експерименту потребує детального опису отриманих результатів, що і буде висвітлено у наступному параграфі.

У ході визначених етапів експериментальної перевірки та з метою вирішення поставлених завдань у різні періоди експерименту нами використані такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз та синтез результатів філософських, психологічних, педагогічних досліджень, нормативно-правових документів в галузі освіти, які регламентують процес професійного становлення вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»; аналіз, порівняння, класифікація, систематизація – для виявлення та обґрунтування ефективних підходів та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності ступеневої професійної підготовки майбутніх вчителів технологій; *емпіричні* (анкетування, опитування, тестування й спостереження) для з'ясування рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій; педагогічний констатувально-формувальний експеримент застосовано для з'ясування ефективності авторської структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»; статистично-математичні методи використані з метою оцінки достовірності емпіричних даних експерименту й встановлення залежності між показниками змін у рівнях сформованості професійної компетентності

в учасників КГ та ЕГ.

Для статистично-математичної обробки нами використані такі спеціальні інформаційні програмні засоби як WPS Office Calc, Microsoft Excel 2010 – занесення й систематизація результатів КГ та ЕГ до перехідних та зведених електронних таблиць; SPSS version 14 та Statistica v.10 для підрахунку статистичних критеріїв та, як наслідок, встановлення статистичної достовірності отриманих даних експерименту.

Вцілому педагогічний експеримент включає у себе комплекс заходів із використання спеціальних засобів (організаційних, педагогічних, програмних), які б сприяли інтеграції запропонованої структурно-функціональної моделі наступності у навчальний процес коледжів та університетів, які здійснюють професійну підготовку майбутніх вчителів технологій. Згідно із викладеним планом педагогічного експерименту нами буде здійснюватися перевірка ефективності структурно-функціональної моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

3.2. Обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Якість професійної підготовки фахівця, у тому числі і майбутнього вчителя технологій, є досить поліфакторною, оскільки залежить від багатьох організаційних, соціально-економічних, культурних аспектів. Велике значення у забезпеченні якості професійної підготовки відіграє ефективно відібраний оптимальний зміст навчання. Змістове наповнення навчальних дисциплін є певним теоретичним базисом від якого залежить правильність й ефективність виконання професійно-педагогічних обов'язків майбутнім учителем технологій.

Проблемами змісту навчання й підготовки фахівців різного рівня і профілю у різні часи переймалися ряд вітчизняних та зарубіжних дослідників: В. Беспалько [18], Дж. Брунер [290], С. Гончаренко [45], М. Лазарев [134], І. Лернер [138], В. Лєднєв [136], Р. Мартинова [148], М. Скаткін [220], А. Хуторской [262].

Деякими аспектами обґрунтування змісту навчання майбутніх учителів технологій займалися Т. Мачача [151], В. Туташинський [251]. І. Нищак вивчав питання змісту інженерно-графічної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти [161]. Проектуванням змістового наповнення професійної підготовки вчителя технологій з художньої обробки деревини займався В. Цісарук [266]. Обґрунтування змісту методичної підготовки висвітлено у дослідженнях Т. Ковбаси [100], деякі аспекти змістового наповнення мистецької підготовки майбутніх вчителів технологій досліджував В. Бойчук [24]. В. Лола у своїх дослідженнях вивчає питання змістового наповнення курсу «Основи технологічної культури майбутнього вчителя технологій» [142]; дослідження В. Соловей присвячене інтегративним особливостям технологічної підготовки вчителів технологій та змістом професійно-спрямованих дисциплін [226]; В. Слабко розглядає окремі аспекти змісту дизайн-підготовки вчителя технологій [221].

Варто зазначити, що досліджень змістового наповнення дисциплін професійної та практичної підготовки майбутніх учителів технологій виявлено не було, що вкотре підтверджує актуальність та важливість наших наукових пошуків.

Зміст дисциплін професійно-практичного циклу, які вивчають майбутні вчителі технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», його оптимальний та злагоджений відбір є одним із ключових засобів забезпечення принципу наступності їх професійної підготовки. Проведений аналіз наукової та методичної літератури (параграф 1.1. та 1.2.) дозволив засвідчити, що більшість досліджень присвячена саме так званій «змістовій наступності» різних напрямів підготовки вчителя технологій.

Безумовно, лише обґрунтуванням змісту забезпечити наступність підготовки у повній мірі не можливо, однак він є базовою складовою забезпечення комплексної наступності професійної підготовки майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

У подальшому обґрунтуванні змісту професійної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти ми будемо керуватися методологічними принципами визначеними у нашій моделі. Варто відмітити, що кожна окрема навчальна дисципліна, її змістове наповнення носить знаннєво-орієнтований характер, де регламентований необхідний обсяг навчальної інформації, якою повинен оволодіти фахівець упродовж професійної підготовки. Очевидно, що зміст навчальної дисципліни повинен відповідати певним нормативним вимогам, однак змістово-орієнтований підхід не забезпечує формування творчого, професійно-мобільного фахівця – вчителя технологій.

Необхідно, щоб професійна підготовка вчителя технологій забезпечувала певні аксіологічні вимоги – формувати певні професійні цінності й переконання. Ми вважаємо, що організаційно-педагогічний інструментарій особистісно-орієнтованого методологічного підходу дозволяє забезпечити формуванню відповідного рівня професійної компетентності майбутнього вчителя технологій, а не лише певного обсягу знань. Добір та обґрунтування змісту професійної підготовки вчителя технологій повинен у першу чергу ґрунтуватися на засадах особистісно-орієнтованого підходу. Так, на думку А. Хуторського, особистісно-орієнтоване наповнення навчальних дисциплін дозволяє забезпечити самоусвідомлення власних знань, умінь, досвіду, творчості [264, С. 80-83].

У дослідженні О. Василенко зазначено, що особистісна орієнтація обґрунтування змісту навчання дозволяє забезпечити його гнучкість та поліфункціональність, а також врахувати індивідуальні особливості особистості [31, с.58]. На думку М. Гриньової, особисто-орієнтований зміст навчання «повинен максимально використовуватися для розвитку мотивів».

Дослідник зазначає, що вказаний підхід дозволяє формувати творчо розвинену особистість, здатну вирішувати нестандартні завдання [51].

Під час відбору змісту необхідно враховувати й аксіологічний методологічний підхід. Кожен компонент змістового наповнення навчальної дисципліни повинен чітко відповідати професійним потребам майбутнього вчителя технологій. Зміст кожної теми повинен відповідати на питання «Де це можна використати у майбутній професійній діяльності?», «Для чого ми це вчимо?». Тобто зміст повинен ґрунтуватися не на вивченні певного обсягу матеріалу, а на формуванні окремих компетенцій.

Системність в обґрунтуванні змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технологій відіграє надзвичайно важливу роль. Кожен елемент змісту повинен займати певне послідовне місце у професійному становленні майбутнього педагога. Системність забезпечує певну змістову стратегію вивчення як кожної дисципліни окремо так і вивчення дисциплін професійно-практичного циклу в комплексі. Системний методологічний підхід у відборі змісту гарантує логічне і послідовне вивчення змістових одиниць навчальної дисципліни. Системний добір змісту спрямований на унеможливлення дублювання вивчення певної інформації майбутніми вчителями технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Обов'язковою передумовою відбору та обґрунтування якісного, професійно-спрямованого змісту є інтегративність. Процес вивчення дисциплін не повинен протікати лінійно, він повинен бути інтегративним. Тобто зміст певної дисципліни повинен бути основою для вивчення інших навчальних дисциплін. Інтегрований зміст повинен бути зацентрований на комплексній підготовці майбутніх вчителів технологій, шляхом встановлення міжпредметних зв'язків дисциплін професійно-практичного циклу.

По суті, зміст підготовки є теоретичною основою, що дозволяє забезпечити високий рівень професійної компетентності майбутніх вчителів технологій. Це означає, що змістове наповнення дисциплін професійно-практичного циклу повинне відповідати вимогам майбутньої професійно-

педагогічної діяльності вчителя технологій, забезпечувати високий рівень професійної готовності до виконання різних видів методичної, організаційної, проектно-технологічної, виховної та інших видів діяльності.

Варто зазначити, що зміст є одним із ключових компонентів дидактики, тому за потрібне вважаємо провести короткий аналіз дидактичних підходів відбору та обґрунтування змісту навчання. Добір та структурування змісту навчання ґрунтовно досліджувалися Ю. Бабанським [11], В. Беспальком [19], В. Краєвським [120], І. Лернером [137] та рядом інших дослідників. Загальноприйнятою є парадигма відбору змісту є його відповідність таким принципам:

1. Відповідність змісту сучасному рівню розвитку науки та досягнень виробництва.
2. Єдність змісту та процесу навчання.
3. Структурування змісту з урахуванням особистісного розвитку (В. Краєвський, Ю. Бабанський, І. Лернер).

Вважаємо, що запропонований підхід є у більшій мірі базовим для загальноосвітніх закладів освіти, однак перші два принципи відповідають особливостям підготовки фахівців у ВНЗ. Більш зацентрованим на підготовці фахівців у вищій школі є підхід Т. Туркот. Автор зазначає, що змістове наповнення навчальних дисциплін повинно базуватися на таких принципах:

1. Відповідність змісту освіти потребам суспільного розвитку, загальнолюдським цінностям.
2. Єдність навчальної дисципліни та способів засвоєння матеріалу.
3. Єдність змісту освіти на різних рівнях.

З огляду на специфікаційні особливості нашого дослідження оптимальним є підхід вітчизняної дослідниці Т. Туркот, яка акцентує увагу на єдності змістового наповнення навчальних дисциплін на різних рівнях та етапах освіти. Запропонована система принципів є більш доцільною для обґрунтування змісту підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах

навчально-наукового комплексу «коледж-університет», оскільки враховує багаторівневість підготовки.

Обґрунтування змісту навчальної дисципліни необхідно здійснювати враховуючи специфіку самої дисципліни. Так, Р. Гуревич зазначив, що оптимальний відбір змісту можливий за рахунок достанької кількості матеріалу, його логічно послідовного розміщення, оптимального співвідношення теоретичних та практичних положень [52, С. 40-44]. Схожої думки притримується А. Новіков, який стверджує, що зміст дисципліни залежить від її специфіки, тому необхідно враховувати до якої гносеологічної категорії вона відноситься [165, с.34]. Вважаємо обов'язковим урахування гносеологічних аспектів у процесі обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Очевидно якщо дисципліна педагогічного профілю, то особливу увагу необхідно звертати на комунікативний та психологічний компонент, в свою чергу якщо дисципліна математичного або ж технічного профілю необхідно враховувати науковий та діяльнісний аспекти. Однак у будь-якому випадку недопустими є нехтування професійною орієнтацією змісту професійної підготовки майбутніх вчителів технологій.

Необхідно, щоб зміст репрезентував певні цілі навчання, а відповідно диференціював конкретні змістові одиниці матеріалу під час підготовки вчителя технологій окремо в коледжі та університеті. Доречно зазначає І. Малафійк: «У навчальному процесі обов'язковою є необхідність «педагогічно правильного визначення цілей навчання на всіх рівнях ієрархії» [145]. Ми вважаємо, що цілі навчання у деякій мірі регламентуються змістом навчання, тобто забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» можливе за умови раціонально відібраного й диференційованого змісту навчальних дисциплін.

При відборі змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій ми будемо спиратися на принципи запропоновані Т. Туркот та В. Краєвським,

крім того ключовими загальнометодологічними принципами будуть виступати особистісно-орієнтований та аксіологічний. Наповнення навчальних програм буде здійснюватися із урахуванням деяких положень І. Малафійка, Р. Гуревича та А. Новікова, які стосуються урахування гносеологічних особливостей дисциплін та її цільового призначення. В свою чергу ми пропонуємо виконувати змістове наповнення таким чином, аби студент (майбутній вчитель технологій) усвідомлював необхідність навчального матеріалу у свої майбутній професійно-педагогічній діяльності. Зміст повинен носити такий характер аби вчитель міг оцінити його необхідність у викладанні трудового навчання, технологій креслення у ЗНЗ. Змістове наповнення дисциплін педагогічного й методичного профілю повинно відображати особливості організаційно-педагогічної, виховної та профорієнтаційної діяльності вчителя аби він був об'єктом власного спостереження, аналізував та усвідомлював певні закономірності навчального процесу.

Проведений аналіз структури й стандарту підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу коледж-університет (параграф 1.3.) дозволяє стверджувати, що процес професійного становлення педагога є досить регламентованим. Змістове наповнення дисциплін, які вивчаються при здобутті ОР «Молодший спеціаліст» та «Бакалавр» є недостатньо злагодженим і в переважній більшості дублюється. Це зумовлено тим, що вчитель технологій, який пройшов підготовку у педагогічному коледжі повинен бути достатньо підготовленим аби здійснювати «автономну» діяльність у ЗНЗ. Тому стандарт регламентує та встановлює певний рівень освітньо-кваліфікаційних характеристик до фахівця, оскільки подальша підготовка вчителя технологій у ВПНЗ III-IV рівня акредитації є необов'язковою, що й призводить до змістового дублювання.

Інтегровані навчальні плани, що діють в університетах лише частково вирішують проблему наступності, унеможливаючи виключно дублювання

дисциплін. Дієвим засобом реалізації змістової наступності підготовки вчителів технологій є системне й послідовне обґрунтування змісту окремих навчальних дисциплін. Вважаємо за доцільне виконати таке обґрунтування із дисциплінами професійно-практичного циклу та дисциплінами вільного вибору навчального закладу та студентів. Таке рішення прийняте через ряд чинників: професійно-практичні дисципліни забезпечують безпосередню підготовку вчителя технологій до здійснення навчально-виховної діяльності; дисципліни природничо-математичного, фундаментального характеру забезпечують загальноінтелектуальний розвиток та є досить широко дослідженими, що унеможлиблює їх дублювання; дисципліни професійно-практичного циклу дають можливість продовжити, поглибити й удосконалити процес підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

За останні роки обґрунтуванням змістового наповнення навчальних дисциплін, які вивчають майбутні учителі технологій у процесі професійної підготовки займалися ряд вчених. Наприклад, М. Корець зазначив, фундаментальна та професійно-спрямована підготовка повинна бути інтегрованою у змістовому аспекті. Вчений пропонує інсталювати елементи зміст фізико-математичних дисциплін у технічні, а також у розв'язування конкретних прикладних задач вчителя технологій [112].

І. Савенко займався дослідженням особистісно-орієнтованого змісту дизайн підготовки майбутніх вчителів технологій й теоретично обґрунтував змістове наповнення таких дисциплін як «Малюнок та основи композиції», «Нарисна геометрія та креслення», «Основи конструювання та моделювання», «Технічна естетика та ергономіка», «Основи комп'ютерних технологій» й наголошує на його інтегративності [205].

У дослідженні О. Тимощука висвітлені аспекти відбору та обґрунтування змістового наповнення підготовки вчителів технологій у напрямі охорони праці. Дослідник пропонує змістово-аксіологічний підхід до визначення й обґрунтування наповнення таких курсів як «Основи охорони

праці» та «Охорона праці в галузі». Зміст на думку автора повинен репрезентувати вимоги професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій та забезпечувати предметну компетентність щодо створення здорових та нешкідливих умов навчально-виховного процесу [244].

Одним із результатів дослідження В. Короля є підходи відбору й реструктуризації змісту підготовки фахівців технологічної освіти з основ аграрного виробництва. Педагог наголошує на обов'язковій міждисциплінарній інтеграції змісту дисциплін аграрного профілю та обґрунтовує наповнення дисципліни «Основи аграрного виробництва», наголошуючи на обов'язковому урахуванні досягнень сучасної науки та вимог до сучасного вчителя технологій [115, С. 77-81].

Останні дослідження змістового обґрунтування різних аспектів професійної підготовки майбутніх вчителів технологій дозволяють виявити певні педагогічні тенденції:

1. Зміст освіти у першу чергу повинен орієнтуватися на умови й особливості майбутньої професійної діяльності вчителя технологій.

2. Міждисциплінарна інтеграція змістового наповнення навчальних дисциплін зумовлює удосконалення процесу підготовки майбутніх вчителів технологій.

3. Ціннісна, аксіологічна основа змісту забезпечує значно вищий рівень професійної компетентності вчителя технологій.

Вказані тенденції ми поклали в основу безпосереднього відбору змістового наповнення наступних дисциплін професійно-практичного циклу, які вивчають майбутні вчителі технологій (обслуговуюча праця):

Методика навчання технологій – навчальна дисципліна, яка займає ключове, визначне місце у підготовці вчителя технологій. Доречно відмітити, що вивчається вона як в педагогічному коледжі так і в університетах. На вивчення дисципліни відводиться 4 національні кредити у коледжі та 6 національних кредитів у ВНЗ III-IV рівня акредитації. Варто відзначити, що вказана дисципліна є обов'язковою для вивчення навіть при підготовці

майбутніх вчителів технологій за інтегрованими навчальними планами. Річ у тім, що вчитель технологій, який пройшов підготовку за ОР «Молодший спеціаліст» може здійснювати підготовку учнівської молоді у ЗНЗ I-II ступенів, а вчитель який пройшов підготовку за ОР «Бакалавр» у ЗНЗ I-III ступенів. Вважаємо, що при відборі змістового наповнення дисципліни «Методика навчання технологій» необхідно запобігти дублюванню навчального матеріалу. Доцільно розглядати аспекти організації навчально-виробничого процесу у старшій школі – профільної технологічної підготовки старшокласників.

Відбір змісту навчальної дисципліни «Методика навчання технологій» буде здійснюватися на основі типової навчальної програми «Теорія і методика навчання технологій» (авторський колектив О. Коберник, В. Сидоренко, Г. Терещук, В. Галай) [241]. Програма складеться із чотирьох модулів, кожен з яких ділиться на окремі специфічні тематичні блоки. Модуль № 1 «Основи теорії технологічної підготовки» знайомить студентів із загальною концепцією технологічної підготовки школярів. Зазначений розділ доцільно включити в навчальну програму ОР «Молодший спеціаліст», однак не варто включати в програму для ОР «Бакалавр», оскільки відбудеться дублювання змісту.

Другий розділ типової програми «Загальні питання методики навчання технологій» є більш варіативним, оскільки має деякі змістові відмінності для ОР «Молодшого спеціаліста» та «Бакалавра». Вважаємо за доцільне тему № 7 «Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів» та № 8 «Діагностика навчальних досягнень учнів з технології» спеціалізувати до умов організації технологічної підготовки учнів окремо для середньої та старшої загальноосвітньої школи. Тобто назви будуть сформульовані таким чином «Методика організація проектно-технологічної діяльності учнів основної (старшої) школи» та «Діагностика навчальних досягнень учнів основної (старшої) школи».

Таблиця 3.2.1.

Фрагмент інтегрованої навчальної програми «Методика навчання технологій» - розподіл змістового наповнення в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» (Модуль 2)

Зміст підготовки ОКР «Молодший спеціаліст»	Зміст підготовки ОКР «Бакалавр»
1	2
<p>МОДУЛЬ 2. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ</p> <p>Тема 1. Методика вивчення технологій і трудового навчання як галузь педагогічної науки, предмет та завдання.</p> <p>Тема 2. Державний стандарт освітньої галузі "Технології".</p> <p>Тема 3. Модернізація структури та змісту навчання технологій і трудового навчання в 5-9 класах ЗНЗ.</p> <p>Тема 4. Система форм навчальних занять з технологій і трудового навчання у 5-9 класах.</p> <p>Тема 5. Урок технологій та трудового навчання.</p> <p>Тема 6. інноваційні педагогічні технології на уроках технологій і трудового навчання.</p> <p>Тема 7. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів.</p> <p>Тема 8. Діагностика навчальних досягнень учнів з технологій і трудового навчання.</p>	<p>Модуль 2. ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ В СТАРШІЙ ШКОЛІ</p> <p>Тема 1. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів у старшій школі.</p> <p>Тема 2. Діагностика навчальних досягнень учнів з технологій та профільного навчання.</p> <p>Тема 3. Особливості організації профільного навчання у старшій загальноосвітній школі на основі проектно-технологічного підходу.</p>

Що ж стосується модулів № 3 «Методика технологічної підготовки учнів основної школи» та № 4 «Методика вивчення курсу «Технології» в старшій школі» то в їхній зміст вже закладена певна диференціація змісту. З метою змістової оптимізації та диференціації змістового наповнення дисципліни в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» нами запропонована інтегрована навчальна програма «Методика навчання технологій», яка відповідає особливостям підготовки вчителя технологій за ОКР «Молодший спеціаліст» та «Бакалавр (додаток А)». Інтегрована програма

дисципліни «Методика навчання технологій» реалізується в рамках 7 національних кредитів (4 кредити – педагогічний коледж, 3 кредити - університет). Розподіл змістових компонентів програми в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» відображений у таблиці 3.2.1.

Детальне змістове уточнення кожного змістового компонента інтегрованої навчальної програми «Методика навчання технологій» викладене у додатку Г з метою дотримання вимог оформлення щодо обсягу дисертації. Таким чином при відборі змісту дисципліни ми керувалися типовою програмою, а також інтегративним, системним та особистісно-орієнтованим методологічними підходами.

Ще однією важливою дисципліною професійного характеру є **«Обробка конструкційних матеріалів»**. Важливо відмітити, що в умовах гендерного поділу підготовки майбутніх вчителів технологій раніше й в останні роки ця дисципліна була притаманна спеціалізації «Технічна праця». Слушно зауважити, що вимоги останньої редакції малого стандарту та галузевого стандарту вищої «Технологічна освіта» зобов'язують вивчати її як нормативну – обов'язкову, не залежно від гендерного поділу. За таких умов відбір та обґрунтування змісту є значно складнішим й одночасно актуальнішим. Додаткової складності змістового обґрунтування дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів» надає відсутність типової навчальної програми.

Аналізуючи і підбираючи найрізноманітніші підходи до диференційованого відбору змісту навчальної дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів» в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» ми звернулися до досвіду країн Західної Європи. Так, у своєму підручнику Л. Пуховська зазначає, що зміст підготовки вчителя повинен мати шкільну, предметну орієнтацію [185]. Тобто змістове наповнення професійно-орієнтованих дисциплін у першу чергу повинне відповідати – змісту предмета, який вчитель в майбутньому буде викладати у школі. Тому основою для логічного й послідовного відбору змісту

навчальної дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів» є аналіз типових навчальних програм «Трудове навчання» та «Технології».

Проведемо розподіл ключових блоків змісту трудового навчання (дівчата) учнів 5-9 класів. У процесі навчання у школярки в основній школі (середній ланці) вичаються такі змістові компоненти на заняттях трудового навчання: технологія виготовлення текстильних виробів із аплікацією, технологія виготовлення вишитих виробів, технологія виготовлення в'язаних виробів гачком, технологія виготовлення швейних виробів, технологія виготовлення виробів в'язаних спицями [158]. Програма навчального предмету «Технології», який вивчається у старших класах зацентрована на проектно-технологічній діяльності, тобто аспекти вивчення певних методів обробки матеріалів (наприклад тканини) не розглядається. Зміст програми зорієнтований на комплексне використання попередньо набутих знань та вмінь, а також їх удосконалення у ході виготовлення проекту.

В таких умовах розподіл змістового наповнення курсу значно ускладнюється, оскільки міжпредметні зв'язки є слабо вираженими. Тим паче ми провели розподіл змістового наповнення дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів» за складністю й можливостями використання проектно-технологічного підходу у старшій школі. Фрагмент навчальної програми у відображеній у таблиці 3.3.2.

На вивчення дисципліни відводиться 7 національних кредитів (4 кредити при підготовці вчителя за ОР «Молодший спеціаліст», 3 кредити – ОР «Бакалавр»). Під час добору та обґрунтування змісту навчальної дисципліни ми в першу чергу керувалися системним та особистісно-орієнтованим підходом. У випадку дисципліни «Методика навчання технолоній» роль використання зазначених підходів не була такою високою, що пояснюється загальнотеоретичним підходом наповнення змісту. А ось змістове наповнення дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів» вимагає предметно-шкільної орієнтації.

Більш детальний опис змістового наповнення викладений у додатку Г. Запропоноване змістове наповнення зазначеної навчальної дисципліни має на меті забезпечити високу якість предметної підготовки майбутніх вчителів технологій й можливість проведення занять на високому науковому та методичному рівнях, що в свою чергу дозволить забезпечити високий рівень технологічної підготовки учнівської молоді.

Таблиця 3.2.2.

Фрагмент інтегрованої навчальної програми «Обробка конструкційних матеріалів» - розподіл змістового наповнення в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» (Модуль 2)

Зміст підготовки ОКР «Молодший спеціаліст»	Зміст підготовки ОКР «Бакалавр»
1	2
МОДУЛЬ 2. ТЕХНОЛОГІЯ ВИГОТОВЛЕННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ	
<p>Тема 1. Загальні відомості про організацію швейного виробництва.</p> <p>Тема 2. Обробка поясних виробів Технологія виготовлення спідниці. Обробка зрізів і застібки. Обробка шліци. Обробка верхнього зрізу спідниці. Обробка низу спідниці. Дефекти виробів.</p> <p>Тема 3. Технологія обробки штанів. Початкова обробка деталей штанів.</p> <p>Тема 4. Технологія виготовлення плечових виробів.</p> <p>Тема 5. Технологія виготовлення нестандартних елементів одягу.</p>	<p>Тема 1. Особливості обробки виробів з різних матеріалів.</p> <p>Тема 2. Ремонт одягу. Види ремонту одягу. Реставрація низу рукавів та низу виробів. Ремонт застібок різних видів. Розміщення та види латок.</p> <p>3. Проектно-технологічний підхід у виготовленні швейних виробів.</p> <p>4. Контроль якості швейних виробів</p>

Запропонований підхід відбору змісту професійної підготовки характеризується послідовним ускладненням навчального матеріалу як в умовах коледжу так і в умовах університету. Наступнісна характеристика

змісту гарантується відповідністю змісту потребам шкільної підготовки та умовам професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій. На перший погляд спостерігається певна організаційно-педагогічна колізія, яка полягає у зменшенні обсягу завсоєного змісту навчального матеріалу випускниками педагогічних коледжів. Обґрунтована апеляція такої думки полягає у тому, що запропонований підхід до обґрунтування змісту професійної підготовки відповідає безпосереднім виробничим потребам ЗНЗ, а вивчення аспектів, які не стосуватимуться майбутньої діяльності вчителя технологій є не правомірним.

Наступною навчальною дисципліною є **«Педагогіка»**. Роль педагогіки у професійному становленні майбутнього вчителя технологій є надважливою та неоціненною, оскільки вона забезпечує формування загального бачення здійснення ним власної педагогічної діяльності. Слушно зазначає О. Дубасенюк про те, що педагогіка є першоосновою педагогічного системного знання вчителя. Педагогічні знання важливою складовою професійної готовності вчителя, здатного втрішувати низки задач пов'язаних із професійною діяльністю [73]. О. Антонова у своїй монографії доводить важливість педагогічної підготовки майбутнього вчителя, а також вважає її фундаментом його професійного становлення [6].

З метою розподілу навчального матеріалу з курсу «Педагогіка», що вивчається майбутнім вчителем у коледжі та університеті ми керуватимемося підходами зорієнтованими на особливості та умови професійної діяльності вчителя технологій. На вивчення зазначеної дисципліни ми пропонуємо відводити 4 національні кредити у коледжі та 2 кредити в університеті. Поясненням цьому є те, що в університеті необхідно вивчати лише вузькоспецифічні аспекти педагогічної діяльності вчителя технологій. Результати диференціації навчального матеріалу висвітлені у інтегрованій навчальній програмі дисципліни «Педагогіка» (Додаток А3), а її фрагмент наведений у таблиці 3.2.3.

Таблиця 3.2.3.

Фрагмент інтегрованої навчальної програми «Обробка конструкційних матеріалів» - розподіл змістового наповнення в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» (Модуль 2)

Зміст підготовки ОКР «Молодший спеціаліст»	Зміст підготовки ОКР «Бакалавр»
1	2
МОДУЛЬ 2. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС	
<p>Тема 1. Сутність та цілісність педагогічного процесу. Організація педагогічного процесу в основній школі. Закономірності педагогічного процесу</p> <p>Тема 2. Професійна діяльність педагога. Сутність, основні види та специфіка педагогічної діяльності. Поняття про якості та компетентність педагога.</p> <p>Тема 3. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя. Методи професійної самоосвітньої діяльності. Наукова організація праці вчителя.</p>	<p>Тема 1. Особливості організації навчального процесу у старшій загальноосвітній школі.</p> <p>Тема 2. Структура педагогічної діяльності педагога у старшій загальноосвітній школі</p> <p>3. Роль самоосвіти у професійному становленні вчителя старшої школи ЗНЗ. Самоосвітні тенденції технологічної освіти старшокласників.</p>

Окремо зазначимо, що вивчення педагогіки є передумовою для вивчення методичних (практичних) дисциплін, у нашому випадку методики навчання технологій, тому змістове наповнення зазначених дисциплін повинне носити взаємоузгоджений та синхронізований характер з метою забезпечення цілісності та наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Відбір змістового наповнення полягає в обґрунтованій злагодженості й поступовості вивчення його змісту майбутнім учителем технологій. Важливо унеможливити дублювання, нелогічність розміщення навчального матеріалу, забезпечити його професійну спрямованість.

Обґрунтований зміст навчальних дисциплін «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів» та «Педагогіка» забезпечує низку переваг професійної підготовки майбутнього фахівця технологічної освіти в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»:

1. Навчальний матеріал виокремлюється виключно з урахуванням специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності майбутнього випускника коледжа чи університету.

2. Диференціація змістового наповнення професійно-спрямованих дисциплін дозволяє раціонально розподілити навчальне навантаження на студента в коледжі та університеті.

3. Практико-орієнтований відбір змісту навчальних дисциплін дозволяє сконцентрувати більшу увагу на професійно-орієнтовані аспекти діяльності вчителя технологій, а відповідно гарантувати більш високий рівень професійної компетентності.

Аргументацією того, що проведене обґрунтування змістового наповнення стосується трьох дисциплін полягає у тому, що вказані дисципліни є ключовими у процесі професійного становлення майбутнього вчителя технологій, оскільки забезпечують формування загальнопедагогічної та предметно-методичної компетентності. Безумовно, що гарантувати значне удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів технологій лише реструктуризацією змісту ми не можемо, оскільки на цей процес впливає ряд суб'єктивних факторів. З метою перевірки наших припущень доцільно провести експериментальну перевірку їх ефективності.

Підводячи короткі висновки обґрунтування змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового

комплексу коледж-університет виділимо ряд положень, якими ми керувалися. Відбір змісту здійснювався в рамках теоретико-методологічного блоку нашої моделі (параграф 2.1.), спираючись на такі принципи як системності, особистісної орієнтації, інтегративності та аксіології. Безпосередній відбір змісту відбувався із врахуванням синтезу педагогічних підходів запропонованих Т. Туркот та В. Краєвським. Крім того були враховані деякі погляди А. Новікова – гносеологічна приналежність дисципліни та вплив на її зміст; І. Малафіїка – системності відбору змісту у відповідності з цілями підготовки; Р. Гуревича – оптимального співвідношення у змісті теоретичних та практичних положень.

Додатково нами був проаналізований досвід останніх досліджень, які стосуються відбору змістового наповнення дисциплін професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. Встановлено, що у більшій мірі такий відбір проводиться спираючись на умови майбутньої професійно-педагогічної діяльності педагога, а також досягнення сучасного виробництва та науки. Тому у нашому дослідженні ми користувалися притаманними підходами науково-педагогічних тенденцій, які стосуються підготовки вчителя технологій.

Результатом теоретичного обґрунтування змісту професійної підготовки є інтегровані програми навчальних дисциплін «Педагогіка», «Методика навчання технологій» та «Обробка конструкційних матеріалів». Зазначені програми призначені для організації підготовки майбутніх вчителів технологій спеціальності 6.010103 Технологічна освіта. Обслуговуюча праця. Інтегративність програм полягає у розподілі змісту навчальних дисциплін між підготовкою у коледжі та університеті за принципом наступності.

3.3. Аналіз результатів дослідження

У відповідності із попередньо обґрунтованим перспективним планом організації педагогічного експерименту нами отримані наступні результати. Перший проміжний підетап експерименту передбачав вибір експертів та учасників КГ та ЕГ. За формулою 1 (В. Черепанова) нами визначена кількість експертів із урахуванням рівня їх професійної компетентності. У результаті, нами було отримано 20 експертів ($N=20$) із числа педагогічних працівників Бродівського педагогічного коледжу імені Маркіяна Шашкевича, Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А. Ю. Кримського, Рівненського державного гуманітарного університету, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Складністю у відборі студентів КГ та ЕГ була двоетапність проведення констатувального етапу експерименту й відносно невелика кількість учасників (студентів, які продовжують підготовку у закладах експериментальної бази) експерименту. Саме через ці чинники експеримент тривав протягом 5 років.

Попередній відбір учасників експерименту здійснювався шляхом опитування студентів напряму підготовки 5.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця). Студентам коледжу пропонувалося дати відповіді на такі запитання:

- 1) Чи бажає студент проходити подальшу професійно-педагогічну підготовку в університеті?
- 2) Який університет планує обрати для подальшої підготовки?

За результатами попереднього опитування нами отримані наступні дані й занесені до зведених таблиць (табл. 3.3.1 й табл. 3.3.2):

Таблиця 3.3.1. Кількість випускників напряму підготовки 5.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця) у коледжах, які входили до експериментальної бази дослідження протягом 2012–2015 н.р.

№ п/п	Кількість випускників	2012 рік	2013 рік	2014 рік	2015 рік	Загальне значення
1	Кількість осіб (<i>n</i>)	114	101	102	97	414

Таблиця 3.3.2. Кількість випускників напряму підготовки 5.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця) у коледжах, які входили до експериментальної бази дослідження протягом 2012–2015 н.р. та планували продовжити підготовку в університетах, які входять до експериментальної бази

№ п/п	Наміри про вступ до ВНЗ III-IV рівня акредитації	2012 рік	2013 рік	2014 рік	2015 рік	Загальне значення
1	Відсоткова частка (%)	95	95	94	92	94 (серед.зн.)
2	Кількість осіб (<i>n</i>)	109	96	96	89	376

Відмітимо, що академічні групи в яких значно переважала частка учасників, які планують продовжувати підготовку у ВНЗ III-IV рівня акредитації експериментальної групи, впроваджувалася структурно-функціональна модель та організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Варто окремо відмітити, що випускники коледжів, які мали наміри навчатися у ВНЗ III-IV рівня акредитації, не у повній кількості продовжили підготовку в університетах, які входять до експериментальної бази нашого дослідження. Тому, нами зафіксовані остаточні фактичні показники вступу випускників коледжів до університетів експериментальної групи. Другий

етап констатувального відбору учасників КГ та ЕГ був проведений у Рівненському державному гуманітарному університеті, Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка та Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. У результаті завершального етапу визначення кількості учасників експерименту було отримано **304** учасника експерименту, з них у КГ – **154**, в ЕГ – **150** студентів (табл. 3.3.3).

Діагностика рівня сформованості професійної компетентності випускників проводилася серед учасників, які проходили підготовку у коледжі за розробленими нами інтегрованими навчальними програмами дисциплін «Методика навчання технологій», «Педагогіка», «Обробка конструкційних матеріалів» за допомогою тесту-опитувальника (Додаток В).

Таблиця 3.3.3. Фактична кількість випускників напряму підготовки 5.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця) у коледжах, які входили до експериментальної бази дослідження протягом 2012–2015 н.р та продовжили підготовку в університетах, які входять до експериментальної бази

№ п/п	Наміри про вступ до ВНЗ III-IV рівня акредитації, які входять до експериментальної бази дослідження	2012 Рік	2013 рік	2014 Рік	2015 рік	Загальне значення
1	Відсоткова частка (%)	73	74	81,1	65,9	73,5 (серед.зн.)
2	Кількість осіб (<i>n</i>)	83	74	83	64	304

Тест-опитувальник включає 20 запитань, кожне із яких оцінюється від 1 до 5 балів. Максимальна кількість балів отриманих у ході розв'язання 20 запропонованих питань становить 100 балів. Варто зазначити, що 5 запитань тесту репрезентують сформованість професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за мотиваційно-ціннісним, 5 запитань за

когнітивно-пізнавальним, 5 запитань за функціонально-діяльнісним та 5 запитань відповідно за рефлексивно-особистісним критерієм. Тобто максимальний результат перевірки сформованості професійної компетентності за кожним окремим критерієм складає 25 балів. Діагностика здійснювалася за ідентичними тестами-опитувальниками у КГ та ЕГ й показала наступні результати на етапі констатувального експерименту (детальні результати усіх діагностувальних вимірювань констатувального етапу експерименту представлені у додатку 31):

Першим етапом констатувальної діагностики професійної компетентності майбутніх вчителів технологій (випускників коледжів) було виявлення її сформованості за мотиваційно-ціннісним критерієм серед учасників КГ та ЕГ (табл. 3.3.4). Отримані емпіричні результати диференційовані за рівнями (початковий, середній, достатній та високий). Детально результати діагностики представлені у додатку 3 1.

Таблиця 3.3.4. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за мотиваційно-ціннісним критерієм на констатувальному етапі експерименту у КГ та ЕГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	50	32,5	85	55,1	18	11,8	1	0,6
ЕГ	48	32	63	42	36	24	3	2

В таблиці 3.3.4 та в додатку 31 наведені дані, які свідчать про сформованість компетентності учасників експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм. Необхідно виявити достовірність відмінностей даних КГ та ЕГ. Для цього, в подальшому, нами використаний *t*-критерій Стьюдента (функція ТТЕСТ програми Microsoft Excel, та *t*-test у програмі

SPSS).

Таблиця 3.3.5. Результати статистично-математичної обробки емпіричних даних діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх технологій за мотиваційно-ціннісним критерієм у КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту

Двовибірковий t-тест з відмінними дисперсіями		
Група	КГ	ЕГ
Середнє	15,77	16,25
Дисперсія	7,85	11,70
Спостереження	154	150
Df	288	
t-статистика	-1,35	
P(T<=t) одностороннє	0,088	
t критичне одностороннє	1,65	
P(T<=t) двохстороннє	0,177	
t критичне двохстороннє	1,96	

У таблиці 3.3.5 наведені результати статистично-математичної обробки емпіричних даних у програмі Microsoft Excel (функція TTEST).

За такими ж підходами ми здійснили констатувальну діагностику рівня сформованості професійної компетентності за когнітивно-пізнавальним критерієм у КГ та ЕГ (табл. 3.3.6 та 3.3.7). Середнє значення показника сформованості професійної компетентності за мотиваційно-ціннісним критерієм у КГ становить 15,76 балів у ЕГ – 16,25. Показник P(T<=t) двохстороннє складає 0,177, що більше рівня значимості $p=0,05$. Таким чином, відмінності між вибірками КГ та ЕГ випадкові, тобто КГ та ЕГ за результатами емпіричних показників не відрізняються одна від одної. Додаткова перевірка у програмі SPSS констатувала $p=0,176$, що підтвердило факт подібності КГ та ЕГ й засвідчило можливість проведення подальшої експериментальної роботи.

Розглянемо результати констатувальної діагностики сформованості

професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за когнітивно-пізнавальним критерієм. Результати констатувальної діагностики занесені до таблиці 3.3.6, диференційовані за рівнями сформованості професійної компетентності у КГ та, відповідно у ЕГ.

Таблиця 3.3.6. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за когнітивно-пізнавальним критерієм на констатувальному етапі експерименту у КГ та ЕГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	41	26	83	54,6	30	19	1	0,4
ЕГ	41	27,4	78	52	30	20	1	0,6

Для виявлення відмінності (подібності) між контрольною та експериментальною вибірками за допомогою програми Microsoft Excel (функція ТТЕСТ) нами проведена статистично-математична обробка емпіричних даних *t*-критерієм Стьюдента (Додаток Д 2). Двохстороннє асимптотичне значущість критерію склало 0,971 (дані статистично-математичної обробки в MS Excel та SPSS), що значно більше рівня значимості $p=0,05$. Таким чином, контрольна та експериментальна вибірки відносяться до однієї і тої ж генеральної сукупності отриманих емпіричних даних – КГ та ЕГ подібні.

Результати констатувальної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за когнітивно-пізнавальним критерієм наведені в додатку 32, а детальні результати статистично-математичної обробки емпіричних даних предствлені у таблиці 3.3.7.

Таблиця 3.3.7. Результати статистично-математичної обробки емпіричних даних діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх технологій за когнітивно-пізнавальним критерієм у КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту

Двовибірковий t-тест з відмінними дисперсіями		
Група	КГ	ЕГ
Середнє	16,06	16,05
Дисперсія	7,74	7,76
Спостереження	154	150
Df	302	
t-статистика	0,036	
P(T<=t) одностороннє	0,48	
t критичне одностороннє	1,64	
P(T<=t) двохстороннє	0,97	
t критичне двухстороннее	1,96	

Перевірка сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за функціонально-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту характеризується наступними результатами – таблиця 3.3.8. Більш детально результати діагностики наведені у додатку З1.

Результати статистично-математичної обробки демонструють відсутність відмінностей у вибірках КГ та ЕГ. Асимптотична значущість за *t*-критерієм Стьюдента становить 0,133 (табл. 3.3.9), що перевищує допустимий рівень значимості $p=0,05$. Таким чином, отримані емпіричні дані КГ та ЕГ є подібними, що підтверджує правильність розподілу учасників експерименту.

Таблиця 3.3.8. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за функціонально-діяльнісним критерієм на констатувальному етапі експерименту у КГ та ЕГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	37	24	68	44	44	28	5	3
ЕГ	32	21	55	36	57	38	6	4

Таблиця 3.3.9. Результати статистично-математичної обробки емпіричних даних діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх технологій за функціонально-діяльнісним критерієм у КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту

Двовибірковий t-тест з відмінними дисперсіями		
Група	КГ	ЕГ
Середнє	16,89	16,51
Дисперсія	12,38	13,14
Спостереження	154	150
Df	301	
t-статистика	-1,50	
P(T<=t) одностороннє	0,07	
t критичне одностороннє	1,65	
P(T<=t) двохстороннє	0,13	
t критичне двохстороннє	1,97	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за рефлексивно-особистісним критерієм представлені у таблиці 3.3.10. Математично-статистична вказаних результатів за *t*-критерієм Стюдента у програмах Microsoft Excel та SPSS зафіксувала асимптотичне відхилення на рівні 0,13,

що свідчить про відсутність відмінностей між контрольною та експериментальною групою (табл. 3.3.11).

Таблиця 3.3.10. Результати діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за рефлексивно-особистісним критерієм на констатувальному етапі експерименту у КГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	45	29	75	48	29	18	5	3
ЕГ	54	36	71	47,4	24	16	1	0,6

Таблиця 3.3.11. Результати статистично-математичної обробки емпіричних даних діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх технологій за рефлексивно-особистісним критерієм у КГ та ЕГ на констатувальному етапі експерименту

Двовибірковий t-тест з відмінними дисперсіями		
Група	КГ	ЕГ
Середнє	16,33	15,79
Дисперсія	10,79	8,35
Спостереження	154	150
Df	299	
t-статистика	1,52	
P(T<=t) одностороннє	0,07	
t критичне одностороннє	1,64	
P(T<=t) двохстороннє	0,13	
t критичне двохстороннє	1,96	

За таких показників можна стверджувати, що КГ та ЕГ є ідентичними й подальша експериментальна перевірка дозволить виявити об'єктивні зміни у сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій. Наступним й доцільним кроком є узагальнення рівня

сформованості професійної компетентності за обґрунтованими критеріями (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-особистісний) для визначення її загального рівня у майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» (табл. 3.3.12), (рис. 3.3.1).

Таблиця 3.3.12. Загальний показник сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» на констатувальному етапі експерименту в учасників КГ та ЕГ.

Критерій сформованості професійної компетентності	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	15,86	16,25
Когнітивно-пізнавальний	16,05	16,06
Функціонально-діяльнісний	16,89	16,51
Рефлексивно-особистісний	16,33	15,79
Рівень сформованості професійної компетентності	65,03	64,61

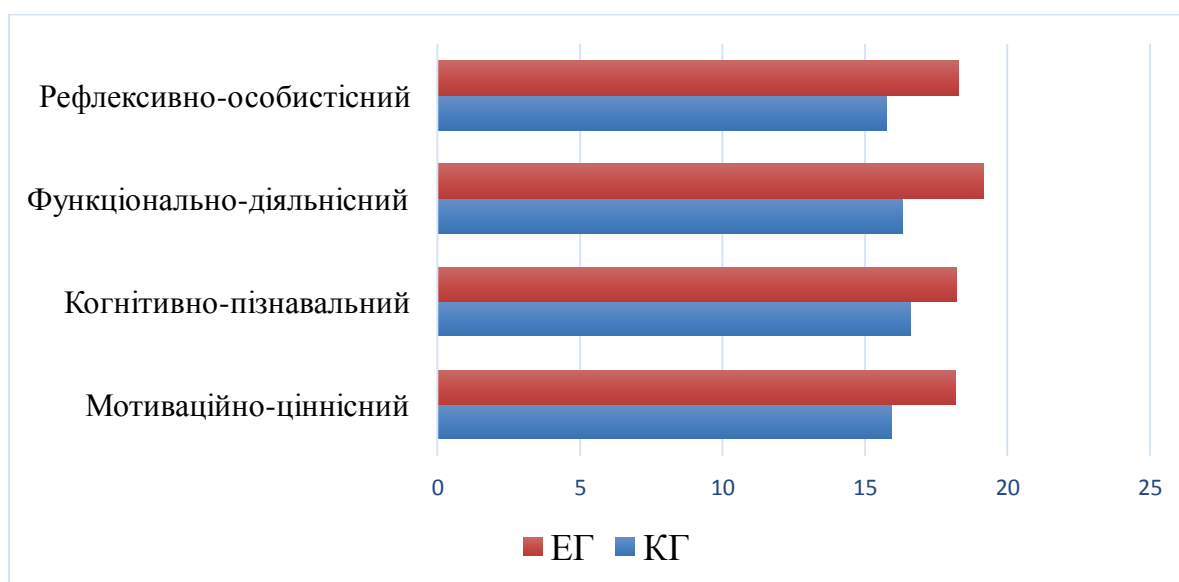


Рис. 3.3.1. Порівняльний аналіз сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за критеріями на констатувальному етапі експерименту

У відповідності до таблиці 3.3.12 помітно, що загальний рівень

сформованості професійної компетентності у КГ перевищує рівень ЕГ на 0,42, що є значно меншим ніж 5% від загального рівня. Такі статистичні дані дозволяють підтвердити правильність вибору КГ та ЕГ із числа академічних груп ВНЗ, які входять до експериментальної бази.

У ході формувального етапу, відповідно до попередньо спланованої експериментальної стратегії нами впроваджена структурно-функціональна модель наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій та організаційно-педагогічні умови її забезпечення. У процесі формувального етапу впроваджувалися інтегровані навчальні програми, й програма соціально-психологічної адаптації. Поряд із цим проводилася структурна та змістова корекція моделі й організаційно-педагогічних умов, виконувалося спостереження й поточне тестування. Заключним кроком формувального етапу була контрольна перевірка рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Подібно до констатувального етапу експерименту нами проводилася перевірка сформованості рівня професійної компетентності, однак при цьому враховувався зміст підготовки, яку пройшли бакалаври технологічної освіти й відповідно освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівця та умови його майбутньої професійної діяльності (усі результати діагностики рівня сформованості професійної підготовки наведені в додатку 32).

В таблицях 3.3.13 – 3.3.16 відображені показники підсумкової діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за мотиваційно-ціннісним, когнітивно-ціннісним, функціонально-діяльнісним та рефлексивно-особистісними критеріями у студентів КГ та ЕГ.

Таблиця 3.3.13. Результати контрольної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за мотиваційно-ціннісним критерієм у КГ та ЕГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	49	33	68	44	33	21	3	2
ЕГ	10	15	70	46	64	42	6	4

Таблиця 3.3.14. Результати контрольної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за когнітивно-пізнавальним критерієм у КГ та ЕГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	37	24	76	49	38	25	3	2
ЕГ	13	8	70	46	61	40	6	4

Таблиця 3.3.15. Результати контрольної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за функціонально-діяльнісним критерієм у КГ та ЕГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	45	29	75	48	29	18	5	3
ЕГ	12	8	50	33	74	49	14	9

Таблиця 3.3.16. Результати контрольної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за рефлексивно-особистісним критерієм у КГ та ЕГ

Групи	Рівень сформованості							
	Початковий рівень (10-14)		Середній рівень (15-18)		Достатній рівень (19-23)		Високий рівень (24-25)	
	N	%	N	%	N	%	N	%
КГ	50	32,5	85	55,1	18	11,8	1	0,6
ЕГ	28	19	50	34	61	40	11	7

У КГ та ЕГ на основі результатів контрольної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій визначені середні показники за критеріями та її загальний показник, що представлено у зведеній таблиці 3.3.17.

Таблиця 3.3.17. Загальний показник сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» на контрольному етапі експерименту в учасників КГ та ЕГ.

Критерій сформованості професійної компетентності	КГ	ЕГ
Мотиваційно-ціннісний	15,94	18,16
Когнітивно-пізнавальний	16,6	18,21
Функціонально-діяльнісний	16,33	19,16
Рефлексивно-особистісний	15,76	18,30
Рівень сформованості професійної компетентності	65,63	73,83

Результати контрольної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за критеріями візуалізовано на гістограмі (рис. 3.3.2)

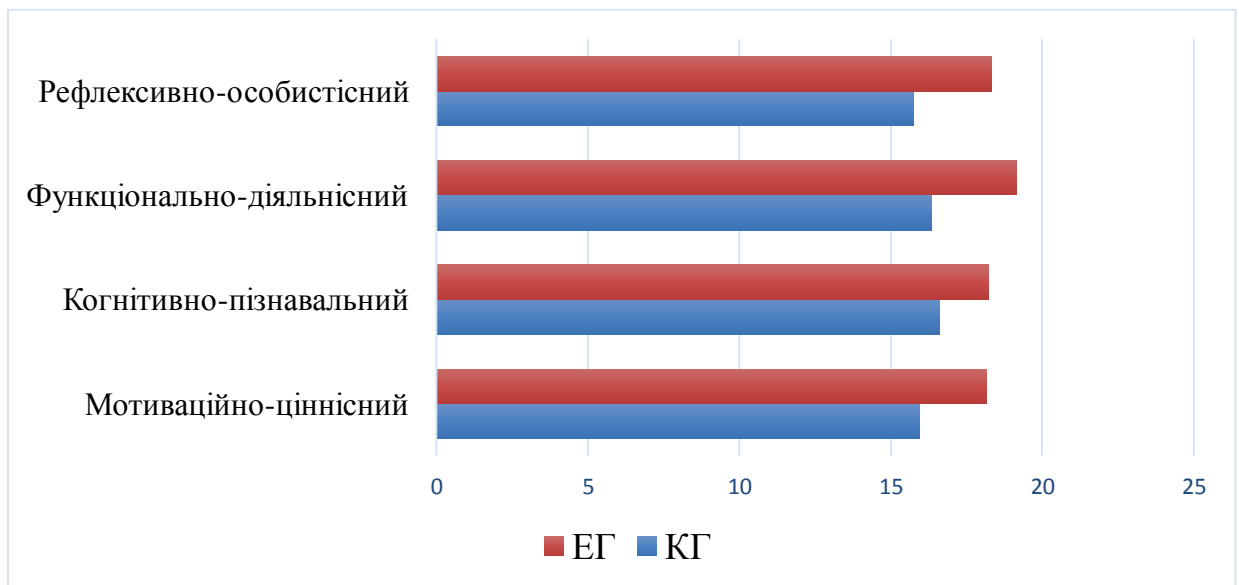


Рис. 3.3.2. Порівняльний аналіз сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій за критеріями на підсумковому етапі експерименту

Таким чином у результаті проведення експериментальних заходів нами виявлено вищий рівень сформованості професійної компетентності в учасників ЕГ у порівнянні з КГ. Для перевірки ефективності здійснення експериментальних заходів, зокрема виявлення статистично значущих відмінностей у рівні сформованості професійної компетентності учасників КГ та ЕГ використано χ^2 критерій Пірсона. Результати сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу коледж-університет за всіма критеріями зведено до таблицях 3.3.18 – для учасників контрольної вибірки, 3.3.19 – для учасників експериментальної вибірки.

Таблиця 3.3.18. Результати сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій у КГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Рівень сформованості	КОНТРОЛЬНА ГРУПА									
	Констатувальна діагностика					Контрольна діагностика				
	М-Ц	К-П	Ф-Д	Р-О	$f_{\text{конст}}$	М-Ц	К-П	Ф-Д	Р-О	$f_{\text{підс}}$
Низький	50	41	37	45	173	49	37	45	50	181
Середній	85	83	68	75	311	68	76	75	85	304
Достатній	18	30	44	29	121	33	38	29	18	118
Високий	1	1	5	5	12	3	3	5	1	12

* – примітка

М-Ц – мотиваційно-ціннісний критерій

К-П – когнітивно-пізнавальний критерій

Ф-Д – функціонально-діяльнісний критерій

Р-О – рефлексивно-особистісний критерій

У випадку значення χ^2 буде нижчим від критичного для рівня значущості $p=0,05$, відмінностей між результатами констатувальної та контрольної діагностики не буде. Розрахунок χ^2 критерію Пірсона для КГ має наступні результати:

$$\chi^2 = \frac{(181 - 173)^2}{173} + \frac{(304 - 311)^2}{311} + \frac{(118 - 121)^2}{121} + \frac{(12 - 12)^2}{12} = 0,58$$

Кількість ступенів свободи складає $\nu=3$ ($\nu=k-1$, де k – кількість рівнів сформованості професійної компетентності).

Виконавши порівняння таблиці критичних значень χ^2 критерію Пірсона можна констатувати наступні висновки: для рівня значущості $p=0,05$ з числом ступенів свободи $\nu=3$ критичний показник критерію Пірсона становить $\chi_{кр}^2=7,815$. Враховуючи, що $\chi^2 < \chi_{кр}^2$ ($0,58 < 7,815$) різниця у сформованості професійної компетентності учасників КГ на етапі констатувальної та контрольної діагностики є *не значною*.

Таблиця 3.3.19. Результати сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій у ЕГ на констатувальному і контрольному етапах експерименту

Рівень сформованості	ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ГРУПА									
	Констатувальна діагностика					Контрольна діагностика				
	М-Ц	К-П	Ф-Д	Р-О	$f_{\text{конст}}$	М-Ц	К-П	Ф-Д	Р-О	$f_{\text{підс}}$
Низький	48	41	32	54	175	10	13	12	28	63
Середній	63	78	55	71	267	70	70	50	50	240
Достатній	36	30	57	24	147	64	61	74	61	260
Високий	3	1	6	1	11	6	6	14	11	37

* – примітка

М-Ц – мотиваційно-ціннісний критерій

К-П – когнітивно-пізнавальний критерій

Ф-Д – функціонально-діяльнісний критерій

Р-О – рефлексивно-особистісний критерій

Розрахунок χ^2 критерію Пірсона для ЕГ має наступні результати:

$$\chi^2 = \frac{(63 - 175)^2}{175} + \frac{(240 - 267)^2}{267} + \frac{(260 - 147)^2}{147} + \frac{(37 - 11)^2}{11} = 222,6$$

Зогляду на те, що $\chi^2 > \chi^2_{кр}$ ($222,6 > 7,815$) різниця у сформованості професійної компетентності учасників КГ на етапі констатувальної та контрольної діагностики є **значною**.

З метою комплексного узагальнення динаміки сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій (КГ та ЕГ) результати констатувальної та контрольної діагностики занесені до зведеної таблиці 3.3.20.

Таблиця 3.3.20. Динаміка сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій у контрольних та експериментальних групах

Критерій сформованості професійної компетентності	Емпіричні дані експериментальної перевірки					
	Контрольна вибірка			Експериментальна вибірка		
	К.Д.	П.Д.	Різниця	К.Д.	П.Д.	Різниця
Мотиваційно-ціннісний	15,86	16,25	0,39 (+2,3%)	15,94	18,16	2,2 (+11,9%)
Когнітивно-пізнавальний	16,05	16,06	0,01 ($\approx 0\%$)	16,06	18,21	2,15 (+12%)
Функціонально-діяльнісний	16,89	16,51	-0,38 (-2,3%)	16,33	19,16	2,8 (+14,4%)
Рефлексивно-особистісний	16,33	15,79	-0,54 (-3,4%)	15,76	18,30	2,54 (+14%)

К.Д. – результат констатувальної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»;

П.Д. – результат підсумкової діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Згідно підсумкових табличних даних можна зробити висновок, що продовження професійного становлення вчителя технологій в університеті на базі ОР «Молодший спеціаліст» з напрямку 5.010103 «Технологічна освіта» дає позитивні зрушення, які репрезентовані у їх підвищенні рівня професійної компетентності. Однак варто зауважити, що у контрольних групах цей показник виявив позитивну динаміку на рівні до 2,3 %, а у експериментальних групах позитивна динаміка встановила відмітку на рівні 12–14 %.

Об'єктивність та репрезентивність отриманих емпіричних підтверджується показниками критеріїв математично-статистичної обробки та належним рівнем експертів, які були залучені до впровадження експериментальної структурно-функціональної моделі й організаційно-педагогічних умов забезпечення професійної ступеневої підготовки майбутніх вчителів технологій.

З метою візуальної інтерпретації динаміки рівня сформованості професійної компетентності побудуємо дворядну тривімірну гістограму (рис.3.3.3).

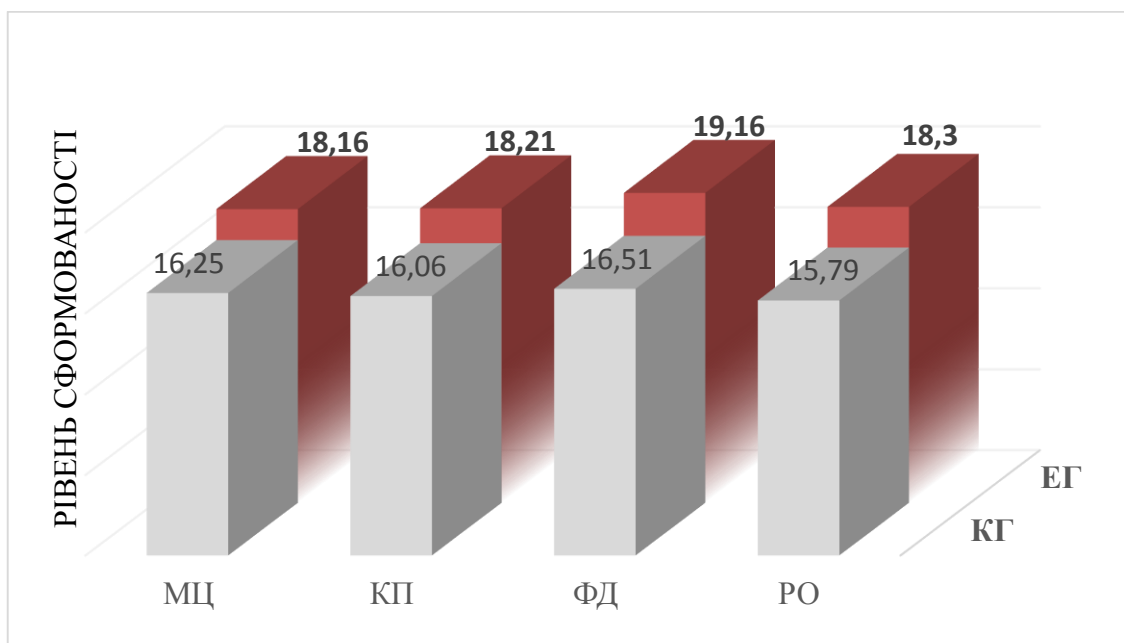


Рис. 3.3.3. Показники сформованості професійної компетентності за критеріями у майбутніх вчителів технологій на етапі підсумкового контролю

К-П – когнітивно-пізнавальний критерій;

М-Ц – мотиваційно-ціннісний критерій;

Ф-Д – функціонально-діяльнісний критерій;

Р-О – рефлексивно-особистісний критерій.

Отримані емпіричні дані експерименту їх диференціація та статистично-математична обробка підтверджує припущення про можливість підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій шляхом впровадження структурно-функціональної моделі наступності й запропонованих організаційно-педагогічних умов. Результати роботи доцільно й необхідно впроваджувати у навчальний процес ВНЗ, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів технологій.

Висновок до третього розділу

Перевірка ефективності педагогічних ідей – обов'язковий захід, який передує їх масосовому впровадженню у функціонування навчальних закладів. В той же час тенденції розвитку сучасної вищої освіти зосереджені на формуванні у майбутнього фахівця певного рівня компетентності, а тому перевіряти ефективність освітніх нововведень у практику ВНЗ необхідно з точки зору компетентнісного підходу. Метою третього розділу нашого дисертаційного дослідження виступала перевірка ефективності запропонованої структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет», у ході якої нами отримані такі результати:

1. Проведено планування експериментально-дослідної діяльності із перевірки ефективності структурно-функціональної моделі та організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності підготовки майбутніх вчителів технологій. Засадничим обрано положення про те, ефективність запропонованих нами підходів буде оцінюватися рівнем сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Вибір експертів експериментальної перевірки здійснювався згідно підходів запропонованих В. Черепановим та А. Киверялгом, у результаті чого їх кількість склала 20 осіб, із числа педагогічних працівників ВНЗ у яких проводилася експериментальна перевірка.

2. З метою забезпечення наступності змісту професійної підготовки проведено змістове обґрунтування дисциплін професійно-практичного циклу. Обґрунтування здійснювалося у відповідності із підходами запропонованими В. Краєвським і Т. Туркот, що базуються на принципах науковості, професійної орієнтації та послідовності. Відбір змісту здійснювався у відповідності із вимогами та умовами майбутньої професійної діяльності майбутнього вчителя технологій (випускника

коледжу та випускника університету). Таким чином вдалося уникнути дублювання вивчення навчального матеріалу майбутніми вчителями технологій у процесі їх ступеневої професійної підготовки. Результатом відбору та обґрунтування змісту є розробка інтегрованих навчальних програм з курсів «Педагогіка», «Методика навчання технологій» та «Обробка конструкційних матеріалів». Інтегрований підхід полягає в об'єднанні курсів у коледжі та університеті, а також у диференціації змісту навчальних дисциплін для ОР «Молодший спеціаліст» та «Бакалавр».

3. Традиційно для педагогічних досліджень експеримент проводився в такі етапи: констатувальний (2012–2014 рр.), формувальний (2015–2016 рр.) та контрольний (2017 р.), у ході яких вирішувалися такі завдання:

- констатувати реальний стан процесу професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»;

- визначити організаційно-педагогічні умови та створити структурно-функціональну модель наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»;

- дослідним шляхом з'ясувати ефективність моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

На констатувальному етапі експерименту здійснено попередній відбір учасників експерименту й безпосередній відбір учасників (випускників коледжів) в університеті. З метою попереднього виявлення учасників експерименту проводилося опитування та констатувальний зріз. У ході констатувального експерименту був здійснений відбір КГ (154 студенти) та ЕГ (150 студентів), статистично-математична достовірність забезпечувалася критеріями χ^2 Пірсона (нормальний розподіл) та t -критерій Стьюдента (визначення подібності або відмінності параметрів вибірок).

Формувальний етап включав впровадження структурно-функціональної моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій та організаційно-педагогічних умов її забезпечення. У процесі формувального етапу впроваджувалися інтегровані навчальні програми, й програма соціально-психологічної адаптації. Проведена структурна та змістова корекція моделі й організаційно-педагогічних умов, виконувалося спостереження й поточне тестування.

У ході контрольної діагностики рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій нами була зафіксована позитивна динаміка в учасників ЕГ. Варто відмітити, що певна динаміка спостерігалася й в учасників КГ, однак вона виявилася незначною (в межах 2,3%). В експериментальних групах рівень сформованості професійної компетентності збільшився на 12-14% у порівняння із констатувальною діагностикою.

Отримані дані експерименту підтверджують припущення про можливість підвищення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій шляхом впровадження структурно-функціональної моделі наступності й запропонованих організаційно-педагогічних умов. Значною ефективністю відзначилися інтегровані навчальні програми дисциплін професійно-практичного циклу й програма соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті. Результати роботи доцільно й необхідно впроваджувати у навчальний процес ВНЗ, які здійснюють професійну підготовку майбутніх вчителів технологій за ОР «Молодший спеціаліст» та «Бакалавр».

Матеріали до розділу 1 попередньо пройшли апробацію у таких публікаціях автора [200, 201, 202, 204].

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі представлено теоретичне узагальнення та інноваційні підходи щодо вирішення проблеми забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет». Основні положення дослідження дають підстави сформулювати такі висновки:

1. Унаслідок теоретичного науково-термінологічного аналізу категорійно-поняттєвого апарату дослідження уточнено поняття «професійна підготовка», «наступність підготовки», а також визначено поняття «професійна підготовка вчителів технологій», «наступність професійної підготовки вчителів технологій», «бакалавр технологічної освіти», «навчально-науковий комплекс «коледж–університет». Осмислено сучасну систему професійної підготовки вчителя технологій і встановлено її трирівневий характер здійснення у вищих педагогічних навчальних закладах. Проаналізовано не лише вітчизняну практику підготовки фахівців технологічної освіти, а й багаторівневу підготовку вчителів технологій у США, Великій Британії, ФРН, Швеції, Ізраїлі, Китаї та Японії. Виявлено забезпечення наступності підготовки вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет» шляхом нормативно-освітньої регламентації, об'єднання навчальних закладів у науково- та навчально-методичні об'єднання, розроблення наскрізних інтегрованих навчальних планів і дисциплін. На основі аналізу державних стандартів і структури підготовки вчителя технологій виокремлено найважливіші етапи та структурні компоненти вказаного процесу. Простежено детермінованість базових вимог до рівня та змісту підготовки в ОКХ та ОПП, положення яких унеможливають забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Доведено необхідність розроблення і впровадження заходів і засобів реалізації принципу наступності шляхом розроблення інноваційних освітніх програм, обґрунтування і впровадження механізму взаємодії ВПНЗ

(коледж–університет), які здійснюють професійну підготовку майбутніх учителів технологій.

2. Для забезпечення наступності змісту професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет» обґрунтовано зміст дисциплін професійно-практичного циклу та, як наслідок, укладено інтегровані навчальні програми з курсів «Педагогіка», «Методика навчання технологій» та «Обробка конструкційних матеріалів». Інтегрований підхід полягає в об'єднанні курсів у коледжі й університеті, а також у диференціації змісту навчальних дисциплін для ОР «молодший спеціаліст» і «бакалавр». Практичним засобом реалізації структурно-функціональної моделі наступності обрано низку організаційно-педагогічних умов, як-от: соціально-психологічна адаптація випускників педагогічного коледжу в університеті; взаємовідповідність і послідовність змісту дисциплін професійно-практичного циклу; узгодженість і наступність форм організації навчання майбутніх учителів технологій і послідовне, диференційоване використання оптимальних методів навчання. Такі умови уможливають забезпечення комплексної наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

3. Визначено критерії (когнітивно-пізнавальний, мотиваційно-ціннісний, функціонально-діяльнісний, рефлексивно-особистісний), показники та рівні (низький, середній, достатній, високий) сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет». Під час відбору й обґрунтування критеріїв, показників і рівнів керувалися змістом освітніх стандартів закладів вищої освіти, посадовими інструкціями вчителя технологій, освітніми нормативно-правовими актами, сучасними тенденціями педагогічних досліджень у напрямі оптимізації професійної підготовки майбутніх фахівців технологічної

освіти. Проведено планування та реалізацію констатувально-формульовального педагогічного експерименту.

4. Запропоновано й обґрунтовано теоретичну структурно-функціональну модель наступності ступеневої підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет». Для структурного обґрунтування моделі визначено засадничими погляди процесуального характеру О. Дубасенюк та А. Дахіна. Модель наступності сформовано із чотирьох компонентів (блоків) – цільового, теоретико-методологічного, змістово-технологічного й аналітико-результативного, що описують послідовний процес забезпечення наступності у змістовому, процесуальному та оцінно-рефлексивному аспектах. Підґрунтям загальної концепції авторської моделі обрано компетентнісний, особистісно-орієнтований, системний, аксіологічний та інтегративний методологічні підходи, що відповідає сучасним потребам підготовки майбутніх учителів технологій у вищій школі.

Експериментально перевірено вплив моделі й організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій на рівень сформованості їхньої професійної компетентності. У ході контрольного діагностування рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів технологій спостережено позитивну динаміку в ЕГ (у межах 12–14 %), а в КГ незначну позитивну динаміку (у межах 2–3 %). Зростання в експериментальних групах рівня сформованості професійної компетентності на 12–14 % порівняно із констатувальним діагностуванням доводить ефективність і доцільність упровадження структурно-функціональної моделі й організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

Пропоноване дослідження не претендує на повне та вичерпне вирішення проблеми забезпечення наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–

університет». Отримані наукові результати слугують підставою для констатації про необхідність подальшого глибокого вивчення теоретичних і практичних аспектів наступнісної інтеграції навчальних дисциплін, обґрунтування та розроблення послідовних і взаємовідповідних державних стандартів підготовки вчителів технологій за ОР «молодший спеціаліст», «бакалавр» і «магістр», розроблення методичних підходів до забезпечення вивчення дисциплін професійно-практичного циклу майбутніми вчителями технологій, упровадження дуального підходу до їхньої професійної підготовки в умовах навчально-наукового комплексу «коледж–університет».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулина А. О. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: [пособ. для студ. пед. спец. высш. учеб. завед.] / А. О. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя / В.А. Адольф // [монографія] / Краснояр. гос. ун-т. Красноярск, 1998. – С. 118.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. / Б.Г. Ананьев, под ред. А.А. Бодалева и др. - М., 1980.
4. Андреев Д. Я. Комуникативна підготовка майбутніх учителів технологій з використанням інтерактивних середовищ: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Д. Я. Андреев. – К., 2016. – 21 с.
5. Андрущенко В. Філософія освіти в Україні: стан, проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко, В. Лутай // Наукові записки Академії наук вищої школи України. – 2004. Вип. 6. – С. 59–72.
6. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування : [монографія] / О. Є. Антонова. – [вид. 2-ге, доп.] – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2004. – 270 с.
7. Арефьев И. П. Теория и методика подготовки учителя технологии к профориентационной работе: автореферат дис. канд. пед. наук 13.00.08/ Арефьев, Иван Прохорович Москва, 1997. – 36 с.
8. Архангельский С. И. Теоретические основы научной организации педагогических исследований / С. И. Архангельский, В. И. Михеев. – М.: Знание, 1976. – 27 с.
9. Афонін В. Теорія і практика професійної підготовки студентів інститутів фізичної культури (ІФК) як педагогічна проблема/ В.Афонін, В.Синиця// Молода спортивна наука України: 36. наук, праць у галузі фізичної культури і спорту, – Львів:НФВ» Українські технології», 2004.-Т.4.-710 с.

10. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
11. Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Знание, 1978. – 48 с.
12. Бадью А. Концепт моделі. Вступ до матеріалістичної епістемології математики / А. Бадью ; пер. з фр. А. Репа. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 232 с.
13. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. – М.: Наука, 1969. – 294 с.
14. Баскаков А.Я. Методология научного исследования : учебн. пособ. / А.Я. Баскаков, Н.В. Туленков. – 2-е изд., испр. – К. : МАУП, 2004. – 216 с
15. Батурин В.С. Проблемы преемственности в диалектико-материалистическом учении о развитии. Автореферат диссертации, канд. филос. наук. – Алма-Ата, 1981. – 19с.
16. Бертуланфи Л. фон История и статус общей теории систем / Л. фон Бертуланфи // Системные исследования. – М. : Наука, 1973. – С. 20–38.
17. Борулава М.Н. Интеграция содержания образования. – М.: Педагогика, 1993. – 114с.
18. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
19. Беспалько В.П. Некоторые вопросы педагогики высшего образования / В.П. Беспалько. – Рига : М-во высшего и среднего образования Латвийской ССР, 1972. – 151 с.
20. Беспалько В.П. О возможностях системного подхода в педагогике / В.П. Беспалько // Советская педагогика. - 1990. - № 7. - С.59-60.
21. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / Іван Дмитрович Бех – К., 1998. – 204 с.

22. Бешенков, С.А. Моделирование и формализация [Текст] : метод. пособие / С.А. Бешенков. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2002. – 336 с.
23. Білевич С.В. Інтеграція нарисної геометрії та креслення в процесі графічної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Білевич Світлана Вікторівна. – К., 2006. – 220 с.
24. Бойчук В. М. Мистецькі аспекти в підготовці майбутнього вчителя технологій / В. М. Бойчук // Теорія і практика управління соціальними системами. - 2014. - № 2. - С. 52-57. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipuss_2014_2_9.
25. Болонський процес у фактах і документах / Упоряд. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш. — К.; Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. — 52 с.
26. Большой энциклопедический словарь [Текст] / под ред. В. Н. Ярцева. - 2-е издание. – М.: Большая российская энциклопедия, 1998. – 685 с.
27. Брехова А. В., Шаманіна Л. А. Подготовка учителя технологии в контексте современного образования. Известия ВГПУ. Педагогические науки. № 270. 2016.
28. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование : Логико-психологический анализ / А. В. Брушлинский. – М. : Мысль, 1979. – 228 с.
29. Буринський В.М. Самостійна робота як засіб вдосконалення графічної підготовки майбутніх вчителів трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Буринський Володимир Модестович. – К., 2000. – 191 с.
30. Буянов П.Г. Формування графічної культури у майбутніх учителів трудового навчання України та Російської Федерації (порівняльний аналіз) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 377 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / П.Г. Буянов. – К., 2008. – 22 с.
31. Василенко О. Умови реалізації особистісно орієнтованого змісту загальної середньої освіти / О.Василенко // Освіта і управління.–1999.–№1.– С.53–58.

32. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.- уклад. Бусел В.]. – К. : Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
33. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
34. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
35. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект [Текст] : [монографія] / С. С. Вітвицька ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 434 с.
36. Вітвицька С.С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 63-67.
37. Вовк, В. М. Педагогічні основи наступності фізичного виховання учнівської і студентської молоді : автореферат дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 – теорія та методика виховання / Вовк Віктор Михайлович ; СХУ ім. В. Даля. – Луганськ, 2009. – 40 с.
38. Вознюк О. В., Дубасенюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : [монографія]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
39. Волкова Н. П. Педагогіка. Навчальний посібник. 2-ге видання, доповнення. – К.: Видавництво "Академвидав", 2007. – 615 с.
40. Выготский, Л. С. Проблемы развития психики / Л. С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 3. – С. 5–368.

41. Гайсин И.Т. Преемственность системы непрерывного экологического образования. автореферат дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка/ Гайсин Ильгизар Тимергалиевич. – Казань. – 2000. – 40 с.
42. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія і історія. – К., 1995.
43. Гедзик А.М. Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (креслення)» / А.М. Гедзик. – К., 2011. – 46 с.
44. Гнезділова К.М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. / К.М. Гнезділова, С.О. Касярум. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. – 124 с.
45. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація //Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія/ За ред. ІЯ Зязюна.—Київ: Видавництво «Віпол. – 2000. – С. 81-108.
46. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко – Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.
47. Гончаренко С. У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції у професійній середній школі / С. У. Гончаренко, І. М. Козловська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 9–18.
48. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Друге видання, доповнене і виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.
49. Гордійчук, Г. Б. Педагогічні умови забезпечення наступності вивчення природничо – математичних дисциплін у загальноосвітніх школах та професійно – технічних училищах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Гордійчук Галина Борисівна ; ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 260 с. – Бібліогр.: с. 180-200.

50. Гриншпун Э. (редактор). Технологическое образование в Израиле. Институт Технологического Образования при Технологическом Академическом Колледже (на русском языке) [Текст]. Холон, Израиль, 1993.
51. Гриньова М.В. Особистісно орієнтована технологія навчання та виховання. М.В. Бойчук. Конспект лекцій. «Компоненти педагогічної майстерності викладача» - Режим доступу: <http://acup.poltava.ua/wp-content/uploads/2015/03/GrinovaM.pdf>
52. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Роман Семенович Гуревич. – Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2008. – 410 с.
53. Гуревич, Р. С. Наступність природничо-математичної та професійної підготовки в середніх загальноосвітніх школах і закладах профтехосвіти / Р. С. Гуревич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 3. – С. 9-19. –
54. Гуревич, Р. С. Принцип наступності у навчанні в контексті неперервної професійної освіти / Р. С. Гуревич, С. Д. Цвілик // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – К., 2001. – Ч. 1. – С. 124-130.
55. Гуревич, Р. С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія / Р. С. Гуревич. – Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2008. – 410 с.
56. Гусак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя технології в процесі фахової підготовки в педагогічних училищах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спеціальність 13.00.04 – “Теорія і методика професійної освіти” / Н. В. Гусак. – Чернігів : ЧНПУ, 2010. – 20 с.
57. Гусева И. В. Модель преемственности профессиональной правовой подготовки студентов туристского колледжа и туристского вуза // Вестник РМАТ. 2013. №2 (8). URL: Режим доступу:

<http://cyberleninka.ru/article/n/model-preemstvennosti-professionalnoy-pravovoy-podgotovki-studentov-turistskogo-kolledzha-i-turistskogo-vuza#ixzz4fFV7NaWt>

58. Гуссерель Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. Введение в феноменологическую философию // Гуссерель Э. Логические исследования. – Мн., 2000.
59. Гуцан, Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників [Електронний ресурс] / Гуцан Тетяна Григорівна. – Режим доступу : <http://intkonf.org>.
60. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование. – Новосибирск, 2005. – 229 с.
61. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование как средство модернизации образования в открытом информационном сообществе / А. Н. Дахин. – Режим доступу: <http://vio.uchim.info>
62. Де'Калуве Л., Маркс Э., Петри М. Развитие школы: модели и изменения. – Калуга: Изд. Калужского института социологии, 1993. - 240 с.
63. Денисова Н В. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх учителів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Володимирівна Денисова. – Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2006. – 186 с.
64. Державний стандарт освітньої галузі "Технологія" // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. – № 1. – С. 3–6.
65. Дідовик М. І. Наступність фізико-математичної підготовки в ліцях і вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. автореферат. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Дідовик Микола Володимирович. – Вінниця, 2007. – 22 с.
66. Дмитренко Т.О. Сучасний стан вирішення проблеми оптимізації педагогічного процесу // Зб. наук. праць: Проблеми інженерно-педагогічної освіти. – Харків. – 2001.– С.14-18.

67. Дмитриева, С. Н. Реализация принципа преемственности в условиях учебновоспитательного комплекса «детский сад – школа» : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Н. Дмитриева. – Якутск, 2006.
68. Додонова О.А. Психологічна сутність активності особистості у процесі навчання / О.А. Додонова // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць. – Луганськ; СНУ ім. Володимира Даля, 2013. – № 2 (31). – С. 96 – 102.
69. Дреерман М.Г. Подготовка педагогических кадров в системе высшего образования Израиля // Проблемы сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія. – 2006. – Вип. 12. – Ч. I. – С. 275-285.
70. Дреерман М.Г. Система подготовки педагогических кадров в Израиле в контексте общемировых образовательных процессов // Проблемы сучасної педагогічної освіти: Серія: Педагогіка і психологія. – 2007. – Вип. 13. – Ч. II. – С. 245-258.
71. Дубасенюк О.А. Компетентнісний підхід у професійній підготовці вчителя / О.А. Дубасенюк // Формування естетичної компетентності особистості засобами 238 народознавства : зб. наук. праць молодих дослідників / за заг. ред. О.С. Березюк, Л.О. Глазунової. — Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2010. — С. 10-16.
72. Дубасенюк О.А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки // Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: Монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, С.С. Вітвицька, Н.Г. Сидорчук, О.М. Спірін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – С. 8-29.
73. Дубасенюк О.А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток

педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 15-43.

74. Дунаєва О. М. Формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / Дунаєва Оксана Миколаївна. – Вінниця, 2008. – 20 с.

75. Дутикова, Ю. С. Реализация принципа преемственности в профессиональноличностной подготовке учителя начальных классов : в системе «школа – вуз» : автореф. дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. С. Дутикова. – Коломна, 2009.

76. Дьяченко, М.И., Кандыбович, Л.А., Кандыбович, С.Л. «Психология высшей школы» Издательство: "Харвест", 2006. 416 с.

77. Дякон В. М., Ковальов Л. Є. Моделі і методи теорії прийняття рішень : Підручник. – К.: АНФ ГРУП, 2013. – 604 с.

78. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

79. Єжова О.В. Теоретико-методологічні засади створення прогностичних моделей підготовки фахівців у професійно-технічних навчальних закладах швейного профілю: дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Єршова. – Кропивницький, 2016. – 557.

80. Жерноклеєв І. В. Підготовка майбутніх учителів технологій у країнах Північної Європи : [монографія] / І. В. Жерноклеєв. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 275 с.

81. Зав'ялова М. П., Расторгуев В.Н. Единство и преемственность сознания. – Томск: ТГУ, 1988. 208 с.

82. Загальноєвропейський простір вищої освіти – досягнення цілей: Комюніке Конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти // Вища шк. – 2005. – № 4. – С. 20–25.
83. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебн. пособ. [для студ. высш. учеб. завед.] / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
84. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.
85. Закон України “Про вищу освіту” / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с. – (Серія "Закони України").
86. Закон України «Про освіту» № 1060-ХІІ від 23.05.1991 // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – 55 с.
87. Збірник документів щодо організації дослідницько-експериментального напрямку. Ч. I. / [упоряд.: С. Лихота, Л. Панчук, І. Шевченко ; відп. за вип. О. Лісовий]. – К. : ТОВ «СІТІПРІНТ», 2013. – 258 с.
88. Зеленков А.И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Минск, 1986. – 40 с.
89. Игнатъев В.А. Формирование нового знания в развитии... Дисс. докт. филос. наук. – М., 1992. – 208с.
90. Іванова С. В. Критерії та показники розвитку професійної компетентності вчителів біології в закладах післядипломної педагогічної освіти / С. В. Іванова // Вісн. Житомирськ. держ. у-ту. – 2010. – Вип. 52. – Пед. науки. – С. 152 – 156.
91. Ігнатенко І. Ю. Наступність у навчально-виховній роботі ІV-V класів школи-інтернату : дис. ... канд. пед. наук. – Кам’янець-Подільський, 1963. – 285 с.

92. Казмірчук Н. Наступність змісту трудового навчання у педагогічних училищах і педагогічних університетах у процесі підготовки вчителя початкових класів: Дис...канд. пед.наук.- В., 2006. – 212 с.
93. Каленюк І., Корсак К. Рух Європи до суспільства знань: Болонський процес і Україна // Вища освіта України. — 2004. — № 3. — С. 27.
94. Кант И. Идея всеобщей истории во всемирно-гражданском плане, 1784 // Соч. в 6 т. – М.: Мысль, 1966. – Т. 6. – С. 7–23.
95. Каращук Л.М. Дидактичне обґрунтування змісту підготовки менеджерів освіти (у системі післядипломної освіти): Автореф. дис. канд. пед. наук. К., 1995. – 23 с.
96. Кирьякова А. В. Реализация ценностного подхода в педагогике школы : [монографія] / [под. ред. д. пед. н., проф. А. В. Кирьяковой]. – М. Оренбург: Изд-во ОрГУ, 2000. – 240 с.
97. Коберник О. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (Проект) / О. Коберник, В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2010. - №6. - С. 3-11.
98. Коберник О. Модернізація підготовки майбутніх учителів трудового навчання / О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. - № 4. – С. 28 – 34.
99. Коберник О. Проектно-технологічна система трудового навчання в контексті розвитку освітньої галузі «Технологія» / О. Коберник // Молодь і ринок. – № 10(45). – 2008. – С. 10–14.
100. Ковбаса Т. І. Зміст методичної підготовки майбутнього вчителя технологій / Т. І. Ковбаса // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. - 2015. - Вип. 130. - С. 237-240. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2015_130_56.

101. Ковбаса Т.І. Методична підготовка майбутніх вчителів технологій в Російській федерації. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Яшук Сергій Миколайович. – Чернігів, 2012. – 208 с.
102. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.О.Кожаспиров. – М.: ИКЦ “МарТ”, 2005. – 448 с.
103. Козловська І. М. Теоретичні і методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / Козловська Ірина Михайлівна. – Київ – 2001. – 14 с.
104. Кокшаров А. А., Орлов А. Н. Моделирование преемственности воспитания культуры здоровья будущего учителя в системе «Педколледж-педвуз» // Вестник ТГПУ. 2009. №10. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-preemstvennosti-vospitaniya-kultury-zdorovya-budushego-uchitelya-v-sisteme-pedkolledzh-pedvuz#ixzz4fFUOnoE5>
105. Колесникова В. Ф. Психологія наступності : [словник-довідник] / В. Ф. Колесникова. – К. : Наук. світ, 2000. – 82 с.
106. Коломієць Д. І. Інтеграція знань з природничо-математичних і спеціальних дисциплін у професійній підготовці вчителя трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Д. І. Коломієць. – К., 2001. – 20 с.
107. Комбекова Р. В. Профессиональная подготовка учителя широкого профиля для начальной школы: дис. доктора пед. наук: 13.00.08 / Комбекова Р. В. - С., 2003. - 313 с.
108. Коменський Ян Амос. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика / Ян Амос Коменський; під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. Л. – К. : Рад. школа, 1940. – 248 с.

109. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Б-ка з освітньої політики).
110. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 14.08.2013 р. № 1176 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/.
111. Корець М. С. Теорія і практика технічної підготовки вчителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / Корець Микола Савич. – Київ, 2007. – 38 с.
112. Корець М.С. Взаємозв'язок фундаментальності і професійної спрямованості природничо-математичних навчальних дисциплін у фаховій підготовці вчителів трудового навчання / М.С. Корець // Молодь і ринок. – 2005. – № 5. – С. 24-29.
113. Корець М.С. Науково-технічна підготовка вчителів для освітньої галузі "Технології" // Монографія. – К.: НПУ, 2002. – 258 с.
114. Король В. П. Формування у майбутніх учителів технологій професійної компетентності з основ аграрного виробництва: дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.П. Король. – Вінниця., 2016. – 298 с.
115. Король В.П. Формування у майбутніх вчителів технологій професійної компетентності з основ аграрного виробництва [Текст] : дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти / Король Володимир Петрович ; ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2016. – 298 с.
116. Коростелёва Е. А. Формирование профессионально-ценностных ориентаций будущего учителя технологии // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 79–82.

117. Кравченко Г.Ю. Теоретико-методологічні основи особистісно орієнтованої освіти// Поч. навч. та вихов. – 2005. - №25. – С. 2-3.
118. Кравчук М.В. Основні напрями реформування та стандартизації вищої освіти / М.В. Кравчук // Порівняльно-правові дослідження. – 2009. – №1. – С. 161-167.
119. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
120. Краевский В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Володар Викторович Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
121. Кремень В.Г. Аксиологічний зміст спрямованості національної освіти в Україні // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи: Третя Міжнародна наукова конференція. 13-14 травня 2011 р. / Зб. матеріалів. – Харків: „Міськдрук”, 2011. – С. 8-14.
122. Крижко В.В. Аксиологічний потенціал державного управління освітою: Навчальний посібник / В.В.Крижко, І.О.Мамаєва. – Освіта України, 2005. – 224 с.
123. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Кузьмина Н. В. и др. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1980. – 171 с.
124. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: автореф. дис. на здобуття наук, ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Є. В. Кулик. - Тернопіль, 2006.-34 с.
125. Куліш Л. А. Методика навчання педагогічного веб-дизайну майбутніх учителів технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "теорія та методика навчання технологій" / Куліш Людмила Анатоліївна. – Київ, 2013. – 20 с.

126. Кулюткин, Ю.Н. Психологические проблемы непрерывного образования / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, Я. И. Петров: под ред. В. Г. Онушкина. – М.: Педагогика. 1987. – 203 с.
127. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя - основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. - Одеса, 1995. - 160 с.
128. Курок В. П. Цілісна система загальнотехнічної підготовки вчителя трудового та професійного навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Курок Віра Панасівна. – К., 1993. – 205 с.
129. Кухта А. М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1969. – 28 с.
130. Куцак Л. В. Особливості формування професійної компетентності майбутніх вчителів трудового навчання в умовах професійної підготовки / Л. В. Куцак // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ "ХПІ", 2010. – Вип. 26 (30). – С. 153-161.
131. Кучер С.Л. Преемственность в содержании дизайн-подготовки будущих учителей технологий в вузе. – Режим доступа: http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/kucher_s.l._a_succession_is_in_the_content_of_design-preparation_of_future_teachers_of_technologies_in_higher_educational_establishment.pdf
132. Кыверялг А.А., Пурье Х.Я. Преемственность трудового и профессионально-технического обучения / Преемственность в трудовом обучении в школе и профессионально-технической подготовке в средних ПТУ: Сб. науч. трудов; Под ред. А.А. Кыверялга. - М.: Ротапринт НИОП АПН СССР, 1986. - С. 3-28.
133. Кыверялг А. А. Методы исследований в профессиональной педагогике. Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

134. Лазарев М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін: монографія / М. І. Лазарев. – Х.: Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
135. Левочко М.Т. Наступність у професійній підготовці майбутніх фахівців економічної галузі в системі “коледж-університет” автореферат дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти/ Левочко Марія Теодозіївна; Ін-т вищої освіти АПН України. – К, 2010. – 41 с.
136. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы /В.С.Леднев. – М.: Высш. школа, 1991. – 224 с.
137. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
138. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Лернер; РАО, Ин-т теории педагогики и образования, Лаб. теорет. проблем дидактики. – М.: Изд-во РОУ, 1995. - 49 с.
139. Литвин А. Наступність у професійній підготовці фахівців машинобудівного профі- лю в системі «ВПУ — вищі заклади освіти» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Андрій Вікторович Литвин. — К., 2002. — 221 с.
140. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник. – Харків, 2002. – С. 126 – 174.
141. Локшина О. Педагогічні інновації в зарубіжній школі / О. Локшина. – [Науково-практичний семінар. 7 травня 2007 р.]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.ime.edu-ua.net/cont/sem/1.ppt.
142. Лола В. Зміст курсу «Основи технологічної культури майбутнього вчителя трудового навчання» / В. Лола //Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. - № 4. – С. 48 – 50.
143. Львов Ю. В. Преемственность педагогического руководства трудом учащихся : дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1989. – С. 33.

144. Макаренко Л. Л. Теоретико-методичні засади формування інформаційної культури майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 "теорія та методика навчання (технічні дисципліни)" / Макаренко Леся Леонідівна. – Київ, 2012. – 42 с.
145. Малафійк І.В. Дидактика: навчальний посібник.–К.:Кондор,2005.– 398 с.
146. Мамардашвили М.К. Идея преемственности и философская традиция // Как я понимаю философию. – М.: Группа Про гресс, Культура, 1992. – 415 с.
147. Мамчур Л. Перспективність і наступність у формуванні комунікативної компетентності учнів основної школи. автореферат дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)/ Мамчур Лідія Іванівна. – Херсон. - 2012. – 46 с.
148. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов. – К.: Вища школа., 2004. – 454 с.
149. Мартиросова Т. А. Формирование готовности к трудовой деятельности будущего бакалавра в образовательном процессе вуза. дис. д-ра. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования/ Мартиросова Татьяна Александровна; СГТУ. – Красноярск, 2015. – 432 с.
150. Маслюк Р. В. Ретроспективний аналіз проблеми розвитку комплексів «педагогічний коледж – педагогічний університет» у системі неперервної 221 педагогічної освіти / Р. В. Маслюк // Молода спортивна наука України : зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. – Вип. 18 : у 4-х т. – Л. : ЛДУФК, 2014. – Т. 4. – С. 74–78.
151. Мачача Т.С. Обґрунтування методологічних підходів до формування сучасного змісту трудового навчання / Тетяна Святославівна Мачача // Дистанційне навчання в контексті розвитку синергетичного мислення : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною

участю (30-31 жовтня 2014 р., м. Херсон) / наук. ред. Г. С. Юзбашева. – Херсон : Айлант, 2014. – Випуск 17. – С. 132- 135.

152. Машиев Ч.Г. Преемственность технологической подготовки в общеобразовательной и профессиональной школе: автореферат дис. канд. пед. наук 13.00.01/Машиев Чингиз. – Москва, 2004. – 17 с.

153. Методи педагогічних досліджень // Бібліотека он-лайн [Електронний ресурс] – Київ, МОН, 2007. – Режим доступу: <http://www.readbookz.com/book/>.

154. Методичні основи вибору організаційних форм і методів навчання під час вивчення основ технологій у ВНЗ [Електронний ресурс] / В. Гаркушевський, С. Цвілик. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nauk_praz/2010/2010_2_14.pdf

155. Михайлычев Е. А Терминология педагогической диагностики. Система и словарь. / Михайлычев Е. А., Ростов Н. Д.: Изд-во Ростовского ИПК и ПРО, 1997. -136 с.

156. Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – 3-е, изд., стереотип. – Москва: КомКнига, 2006. – 200 с.

157. Міністерство освіти і науки України. Інформаційні матеріали. Розвиток освіти. Закон України "Про вищу освіту" № 2984-III. - Киев, 17 січня 2002 року. - Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/ZU_2984.doc

158. Навчальна програма з трудового навчання для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи. Нова редакція. За ред. В. Мадзігона - Режим доступу: http://bhv-osvita.com/Navch_prog MON/other 5-9/trudnavch 5-9_old.pdf

159. Неговський І.В. Формування загальнотехнічних знань у процесі професійної підготовки майбутніх учителів технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.В. Неговський. – К., 2010. – 20 с.

160. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Нелля Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
161. Нищак І.Д. Зміст і завдання інженерно-графічної підготовки вчителя технологій у педагогічному ВНЗ / І. Д. Нищак // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : [збірник наукових праць] / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. - Вип. 51. - С. 206-210.
162. Нищак І.Д. Методична система навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій : монографія / І.Д. Нищак ; за наук. ред. проф. Оршанського Л.В. – Дрогобич : ВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2016. – 264 с.
163. Ніколаєнко С. "Якісна освіта–запорука самореалізації особистості: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року." *Освіта України* 59 (2007): 10.
164. Новиков А. М. Методология научного исследования / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.
165. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2005. – 176 с.
166. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Сов. энциклопедия, 1973. – 847 с.
167. Озерська О.Ю. Система підготовки вчителя в Японії: Монографія. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2006. – 219 с.
168. Олєфіренко Т.О. Формування графічної компетентності у майбутніх учителів технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук:

спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.О. Олефіренко. – К., 2012. – 20 с.

169. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : [монографія] / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : Швидко Друк, 2008. – 278 с.

170. Особистісно-орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: [колективна монографія] / [В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.; за заг ред. В. Андрущенка, В. Лугового]. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

171. Педагогическая энциклопедия / гл. редактор Каирова А. И. – М. : Сов. Энциклопедия, 1988. – Т. 3. – 880 с.

172. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

173. Пелагейченко М. Л. Підготовка майбутнього вчителя трудового навчання до управління проектною діяльністю учнів основної школи : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Пелагейченко Микола Леонідович. – К., 2005. – 201 с.

174. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 2 т. / под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, Т. 1. - 1981 – 334с.

175. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В.С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

176. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання: [Доп. на семінарі-наradі начальників упр. освіти, ректорів ВНЗ III–IV рівнів акредитації та ін-тів післядиплом. пед. освіти, м. Умань, 27 трав. 2003 р.] // Вища шк. – 2003. – № 1. – С. 3–11; Освіта України. – 2003. – 28 трав.– 4 черв. (№ 24/25). – С. 2–4.

177. Пінаєва О. Ю. Наступність у змісті трудового навчання в школі та професійної підготовки в ПТУ швейного профілю: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / О. Ю. Пінаєва. - Київ, 2001. - 24 с.
178. Положення про навчальний та навчально-науково-виробничий комплекси // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 1994. – № 14. – С. 3-10.
179. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.
180. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / Під заг. ред. О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2004. – С.15-24.
181. Порядченко, Л. А. Наступність у навчанні опису дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / Порядченко Леся Анатоліївна ; ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 21 с.
182. Притула Ю.И. Исследование возможностей компьютерных программ для обучения графике студентов факультетов технологи и предпринимательства педагогических вузов : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Притула Юлия Игоревна. – М., 2004. – 269 с.
183. Прокоф'єва, М. Ю. Інтеграція педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів вчителів початкових класів : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти /

- Прокоф'єва Марина Юріївна ; ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2008. – 21 с.
184. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в к. ХХ століття : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – К., 1998. – 321 с.
185. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – Київ: Вища школа, 1997. – 180 с.
186. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: “Когито-Центр”, 2001. – 142 с.
187. Рекомендація Комітету міністрів Ради Європи щодо державної відповідальності за вищу освіту та науково-дослідну діяльність (2007), http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/News/pub_res_EN.pdf
188. Рибалко, Л. М. Наступність у формуванні цілісних знань про живу природу в учнів 5-7 класів : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання / Рибалко Ліна Миколаївна ; Ін-т педагогіки АПН України. – К, 2008. – 21 с.
189. Романов Е.В. Теория и практика профессиональной подготовки учителя технологи и предпринимательства в вузе : дис. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Романов Евгений Валентинович. – Магнитогорск, 2001. – 324 с.
190. Рубанов В.Г. Преемственность в научной деятельности. – Томск: Дельтаплан, 2005. – 285 с.
191. Рубанов В.Г., Рубанова Е.В. Преемственность научных идей в контексте экологического сознания. – Томск: ТМЛПресс, 2008. – 249 с.
192. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
193. Савельєв М. Г. Наступність професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи»: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (17 квітня 2017 р.). Умань, 2017. С. 61– 64.

194. Савельєв М.Г. Забезпечення наступності формування професійної компетентності студентів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. ІІТО НАПН України. Київ: ІІТО НАПН України, 2014. Вип. 7. С.51– 56.

195. Савельєв М.Г. Сутність поняття наступності фахової підготовки майбутніх вчителів технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного інституту імені Олександра Довженка*: зб. наук. пр. Глухів: НПУ ім. О. Довженка, 2015. Вип. 29. С. 217– 223.

196. Савельєв М.Г. Теоретичні підходи до вивчення наступності професійної підготовки студентів-технологів. *Науково-методичний журнал Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти «Наукова педагогічна думка»*. Рівне, 2015. №4. С. 23– 28.

197. Савельєв М.Г. Наступність у формуванні наукових понять у комплексі «коледж-університет». *Scienceand Educations New Dimension. Pedagogyand Psychology*. 2015. III (32), Issue: 63. С. 45– 47.

198. Савельєв М.Г. Розвиток самостійності творчої активності майбутніх вчителів технологій у процесі проектно-технологічної діяльності. *Науковий журнал «ScienceRise» Педагогічна освіта*. №1/5 (18) 2015. С. 36– 42.

199. Савельєв М.Г. Історія першого педагогічного закладу на Волині. *Розвиток школи і освіти на Волині: матеріали науково-практичної конференції – до 100-річчя Володимир-Волинської Української школи імені Тараса Шевченка* (Володимир-Волинський, 15 травня 2016 р.). Володимир-Волинський, 2016. С. 12– 15.

200. Савельєв М.Г. Науково-дослідна робота з проблемами наступності у проектно-технологічній підготовці майбутніх вчителів технологій.

Педагогічні науки: теорія, історія, інновація і технології. Суми, 2016. №2 (56). С. 374– 383.

201. Савельєв М.Г. Змістовно-організаційні особливості проектно-технологічної підготовки майбутніх вчителів коледжів та університетів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний гуманітарний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища школа України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ, 2016. Вип. 36. С. 443– 454.

202. Савельєв М.Г. Експериментальна інтегрована навчальна програма. Педагогіка. Методика навчання технологій. Обробка конструкційних технологій. 5.010104, 6.010104 «Технологічна освіта» / Міністерство освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2013. 39 с.

203. Савельєв М.Г. Наступність як важливий чинник фахової підготовки майбутніх вчителів трудового навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2014. Вип. Ч. 3. С. 314– 320.

204. Савельєв М.Г. Програма соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті / Міністерство освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2015. 16 с.

205. Савенко І. В. Теоретическое обоснование содержания подготовки учителей трудового обучения к преподаванию основ дизайна // *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогіка . 2016. №2. С. 121-125.

206. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів. – К. : Генеза, 1999. – С. 360.

207. Савченко О. Я. Об'єкти, функції і види контролю навчальних досягнень учнів початкових класів / О. Я. Савченко, Т. М. Байбара // Початкова школа. – 2002. – № 8. – С. 6-11.
208. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді у позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: Автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т. – Луганськ, 2004. – 43 с.
209. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – №4. – С.138-143.
210. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні / В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. - № 2. – С. 41 – 44.
211. Сидоренко В. К. Що заважає подолати невідповідність підготовки вчителя трудового навчання потребам сучасної школи / В. К. Сидоренко // Трудова підготовка в сучасній школі. – 2013. – № 5. – С. 2–6.
212. Сидоренко В. Концептуальні положення професійно-графічної підготовки майбутніх учителів технологій / В. Сидоренко, А. Гедзик // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. – № 11-12. – С. 26-29.
213. Сидоренко В. Сутнісні характеристики професійної компетентності / В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – № 5. – С. 3-7.
214. Сидоренко В.К. Актуальні пріоритети професійної підготовки вчителя трудового навчання // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2004. - №3. – С.30-36.
215. Сидоренко В.К. Інтеграція трудового навчання і креслення як засіб розвитку технічних здібностей школярів : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Сидоренко Віктор Костянтинович. – К., 1995. – 350 с.
216. Сидоренко О. Д. Розвиток художньо-творчих умінь і навичок майбутніх учителів трудового навчання в процесі професійної підготовки : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "теорія і методика трудового навчання" / Сидоренко Олег Дмитрович. – Київ, 2006. – 19 с.

217. Сидорчук Л. А. Теоретичні і методичні засади навчання ергономіки майбутніх учителів технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання» / Л. А. Сидорчук. – К., 2012. – 40 с.

218. Сингаевский Д.В. Преимущество содержания трудового обучения и производительного труда учащихся 5–7 классов: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 - теорія та історія педагогіки; Науково-дослідний інститут педагогіки УССР/ Дмитро Васильович Сингаївський. - Київ, 1989. - 23 с.

219. Сингаївський Д.В., Савельєв М.Г. Інтегровані навчальні програми. Педагогіка. Методика навчання технологій. Обробка конструкційних технологій. 5.010104, 6.010104 «Технологічна освіта» // Міністерство освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. – Рівне, 2013. – 89 с.

220. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

221. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.

222. Слабко В. Дизайн у структурі професійно – педагогічної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання / В. Слабко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2011. - № 1. – С. 36 – 40.

223. Слабко В. М. Підготовка майбутніх учителів технологій до навчання основ дизайну у профільній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "теорія та методика навчання технологій" / Слабко Володимир Миколайович. – Київ, 2012. – 18 с.

224. Смолина Т.А. Структура и содержание непрерывной профессиональной подготовки учителя технологии и предпринимательства в системе "колледж-вуз" : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : Екатеринбург, 2001. – 193 с.
225. Собко Я. М. Теоретико-методичні основи впровадження інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : навчально-методичний посібник / Я. М. Собко. — Львів: Норма, 2014. — 136 с.
226. Соловей В. Взаємозв'язок між технологічною підготовкою майбутніх учителів трудового навчання та змістом професійно-орієнтованих дисциплін / В. Соловей // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. - № 2. – С. 47 – 51.
227. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – Режим доступу: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG%20in%20Ukrainian_by%20the%20British%20Council.pdf
228. Станиславчик Л.И. Организация работы куратора с первокурсниками // народная асвета. — 2004. — №2. — С. 44-51.
229. Стельмашук О. З. Система підготовки майбутнього вчителя у Великобританії: професіограма, кваліфікації, компетенції / О. З. Стельмашук // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2009. – № 163. – С. 126 – 131.
230. Степенко Г. Стандарти в системі освіти США: позитивне й негативне / Г. Степенко, М. Бугрін, Ю. Мілов // Шлях освіти. – 1996. № 2 (24). – С. 49-53.
231. Стешенко В. В. Теоретико-методологічні засади фахової підготовки майбутнього вчителя технології в умовах ступеневої освіти : монографія / В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2004. – 188 с.
232. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Стешенко. – Київ, 2009. – 38 с.

233. Стручкова А.Е. Педагогические условия моделирования процесса подготовки будущих учителей технологии в системе "колледж - вуз": Дис...канд. пед. наук – 13.00.01.- Якутск., 2005. – 169 с.
234. Су Сяохуань. Образование в Китае. Реформы и новшества / Су Сяохуань. – Межконтинентальное изд-во Китая, 2002. – С. 140–141.
235. Таланова Ж.В. Докторський і постдокторський рівні рамки кваліфікацій: теоретико-методологічний аспект / Ж.В. Таланова // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2010. – № 4. – С.20-29.
236. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
237. Тверезовська Н. Сутність та зміст поняття“педагогічні умови” / Н. Тверезовська, Л. Філіппова // Нова пед. думка. – 2009. – №3. – С. 90 – 92.
238. Теоретико-методологічні засади інтеграції змісту гуманітарної освіти у вищих навчальних закладах негуманітарного профілю: монографія / [Г.В. Онкович, М.І. Бойченко, Н.М. Дем'яненко, З.Ф. Донець, В.Я. Карачун, В.І. Кобченко, П.П. Куляс, Г.В. Лесик, О.М. Олексюк та ін.]; за заг. ред. Г.В. Онкович. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 336 с.
239. Теория и практика реализации принципа преемственности в обучении школьников и студентов [Электронный ресурс] / А.П. Сманцер. – Мінськ: БГУ, 2011. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu>.
240. Теория и практика реализации принципа преемственности в обучении школьников и студентов [Электронный ресурс] / А.П. Сманцер. – Мінськ: БГУ, 2011. – Режим доступа: <http://www.elib.bsu>.
241. Теорія і методика навчання технології: Програма для педагогічних навчальних закладів. – К.: Науковий світ, 2011. – 19 с.
242. Терепищій С.О. Стандартизація вищої освіти (Спроба філософського аналізу): [монографія] / С.О. Терепищій. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 197 с.

243. Терес В.І. Наступність в економічній освіті учнів загальноосвітньої школи і студентів вищого педагогічного навчального закладу. автореферат ... канд. пед. наук. : 13.00.09 / Терес Володимир Іванович. – Дрогобич, 2003. – 20 с.
244. Тимошук О.С. Методика навчання охорони праці майбутніх вчителів технологій [Текст] : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.02 - теорія та методика навчання технологій / Тимошук Олександр Станіславович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2016. – 24 с.
245. Титаренко В. П. Теорія і практика формування естетичної культури майбутніх учителів трудового навчання засобами українських народних промислів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія та методика трудового навчання / Титаренко Валентина Петрівна. – Київ, 2009. – 39 с.
246. Титова Н.М. Система оцінювання навчальних досягнень з креслення майбутніх вчителів трудового навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)» / Н.М. Титова. – К., 2011. – 22 с.
247. Ткачова Н.О. Історія розвитку цінностей в освіті: монографія / Н.О. Ткачова. – Харків: Видавничий центр ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2004 – 423 с.
248. Толковый словарь белорусского литературного языка» М.Р. Судника и Н.Н. Кривко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nasb.gov.by/dictionary-by>.
249. Торубара О. М. Формування готовності у майбутніх учителів трудового навчання до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти" / Торубара Олександр Миколайович. – Київ, 2009. – 32 с.
250. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. І. Туркот. - К. : Кондор, 2011. - 628 с.

251. Туташинський В. І. Формування змісту трудового навчання у основній школі на основі проектної технології [Текст] / В. І. Туташинський // Проблеми сучасного 67 підручника: зб. наук. праць / [ред. кол.; наук. ред. – О. М. Топузов]. – К.: Педагогічна думка, 2014. – Вип. 14. – С. 772-781.
252. Тхоржевський Д.О. Дидактика трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К. : Рад. шк., 1972. – 224 с.
253. Ушинський К.Д. – засновник вітчизняної наукової педагогіки [Текст] : матер. наук.-практ. конф., присвяченої 185-річчю від дня народження видатного вітчизняного педагога (13 травня 2008 року, м. Чернігів) / за ред. І.В. Зайченка. – Чернігів, 2008. – 44 с.
254. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К.Д. Ушинський // Вибр. пед. твори : у 2 т. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – 192 с.
255. Федорук Г.М. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх учителів технологій у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г.М. Федорчук. – Вінниця., 2015. – 23 с.
256. Фещук Ю.В. Методика розвитку просторового мислення майбутніх учителів технологій засобами комп'ютерної графіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (креслення)» / Ю.В. Фещук. – К., 2009. – 21 с.
257. Философский словарь / А.И. Абрамов и др. ; под ред. И.Т. Фролова. – М. : Республика, 2001. – 719 с.
258. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. - М.: Сов. энциклопедия, 1983. - 840 с.

259. Філософський енциклопедичний словник / Гл. ред. В.І. Шинкарук. – К. Національна академія наук України. Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди, 2002. – 742 с.
260. Фурман А. Психодіагностика особистісної адаптованості / А. Фурман. – Тернопіль : “Економічна думка”, 2000. – 197 с.
261. Ховрич М.О., Нечай О.І. Деякі аспекти підготовки вчителів трудового навчання в системі коледж університет [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_88/Hovrich1.pdf
262. Хуторской А.В. Концепции содержания образования // Современная дидактика: Учеб. для вузов. – СПб., 2001. – С. 168-185.
263. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному? Пособие для учителей// М.: Владос-пресс //– 2005. 383с.
264. Хуторской А.В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А.В. Хуторской ; гл. ред. Е. Строганова. – СПб. : Питер, 2001. – 536 с. – (Учебник нового века).
265. Цвілик, С. Д. Наступність у змісті природничо-математичної та спеціальної підготовки вчителя трудового навчання у вищих педагогічних закладах освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Цвілик Світлана Дмитрівна; ВДПУ ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 21 с.
266. Цісарук, В. Ю. Проектування змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій у галузі художньої обробки деревини [Текст] / В. Ю. Цісарук // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла», 2012. – Вип. 24. – С. 191-194. – Бібліогр.: с. 193-194.

267. Чалоян В. К. Восток Запад (преемственность в философии) / В. К. Чалоян. – М. : Наука, 1968. – 223 с.
268. Чепка О. В. Науково-педагогічний комплекс «педагогічний коледж – ВНЗ» : постановка проблеми / О. В. Чепка // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол. : Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : РВЦ «Софія», 2008. – Випуск 25. – С. 208–212.
269. Чепок Р.В. Реалізація конструкторсько-технологічного підходу у процесі навчання креслення майбутніх вчителів трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Чепок Роман Володимирович. – Херсон, 2007. – 345 с.
270. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях / В. С. Черепанов/. – М.: Педагогика, 1989. – 152 с.
271. Четыркина Ю.Г. Условия обеспечения преемственности географических знаний и умений между начальной и основной школами : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (географія)/Четыркина Юлия Геннадиевна. М. – 2004. – 223 с.
272. Чорна Г.М. Методика професійного орієнтованого навчання інформатичних дисциплін майбутніх вчителів технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)» / Г. М. Чирва. – К., 2016. – 22 с.
273. Шабанова, Ю.О. Системний підхід у вищій школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / Ю.А. Шабанова– Д.: Национальний горный университет, . – Д. : НГУ, 2014. - 120 с.
274. Шандригось Г. А. Можливості моделювання у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури / Г. А. Шандригось. Електронний ресурс. – режим доступу : [www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98.../ Shand.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2012_98.../Shand.pdf).

275. Шевнюк О. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика : [монографія] / Шевнюк Олена. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2003. – 232 с.
276. Шевченко В. В. Методика навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологій засобами інтернет-технологій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Шевченко Володимир Вікторович. – К., 2012. – 200 с.
277. Шереметьєва Ю.О. Наступність у змісті професійної підготовки інженерів-педагогів у вищому навчальному закладі” автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти/ Шереметьєва Юлія Олексіївна. – К, 2010. – 23 с.
278. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – Л.: Наука, 1966. – 301 с.
279. Шэннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Р.Шэннон. – М.: Мир, 1978. – 418 с.
280. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. — М., 1978.
281. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
282. Якубовські М. А. Теоретико-методологічні основи математичного моделювання професійної діяльності вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. А. Якубовські. – К., 2004. – 40 с.
283. Яшанов С.М. Система інформатичної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : [монографія] / С.М. Яшанов ; За наук. ред. М.І. Жалдака; Відп. ред. Л.Л. Макаренко. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 485 с.
284. Ящук С. М. Організація проектно-технологічної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Ящук Сергій Миколайович. – Умань, 2004. – 189 с.

285. Ящук С.М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика : монографія / Сергій Миколайович Ящук. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – 368 с.
286. Arnold E. Bachelor- und Master-Studiengänge für die Lehrerbildung. Neue Studienstrukturen als Professionalisierungschance? / Eva Arnold, Sabine Reh // Die Hochschule. – 2005. – Heft 1. –S. 143–156.
287. Bell, T., Editor. (2001-02). Industrial Teacher Education Directory, CTTE and NAITTE, Department of Industry and Technology, Millersville University of Pennsylvania, Millersville, PA.
288. Berufsbildung in Europa: zur Begründung eines europäischen Qualifikationsrahmens. – Bremen: ITB, 2005. – 18 p.
289. Bruce Macfarlane. Research Ethics in Japanese Higher Education: Faculty / Bruce Macfarlane, Yoshiko Saitoh // J Acad Ethics 6. – 2009. – № 3. – P. 181–195.
290. Bruner, J. (1977). The process of education. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published in 1960).
291. Council on Technology Teacher Education Awards Programs – Режим доступу : <http://ctte.iweb.bsu.edu/awards/awards.html>
292. Department for Education and Employment. Circular 4/98 Teaching: High Status, High Standards. – London. DFEE, 1998. – 138 p.
293. Duden. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.duden.de/>
294. Education and science / Comparison by the China Handbook communication. Translated by Zhou Yicheng, Cai Guanping, Liu Hu-Zhang. – Beijing: Foreign language press, 1983. – IV. 243 p.
295. Freeman D. To make the tacit explicit: teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching / D. Freeman // Teaching and Teacher Education. – 1992. – N 7.

296. ITEEA Institutional Members offering Technology Preparation Degree Programs – Режим доступа : <http://www.iteea.org/Resources/institutionalmembers.htm>
297. Iwata Y. New courses. Terminology of Teacher Education / Y. Iwata // Creative Curricula & Teaching. Newsletter / Curriculum Center for Teachers. Tokyo Gakugei University. – Tokyo, 2013. – № 13. P. 3.
298. Japan's modern educational system. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.mext.go.jp/hakusyo/book/hpbz198103/hpbz198103_2_169.html
299. Kfir, D., Abdur, A. & Reingold, R. (2006). Preliminary training and professional development of teachers — a constant and ongoing process. Tel Aviv: The MOFET Institute.
300. Le Petit Robert – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formation/34643>
301. McCaslin, N. L. Teacher Education in Career and Technical Education: Background and Policy Implications for the New Millennium / N. L. McCaslin, Darrell Parks. - Columbus: Ohio State University, the National Dissemination Center for Career and Technical Education, 2002. – 254 p.
302. NCSS (2002) National Standards for Social Studies Teachers. National Council for the Social Studies <http://downloads.ncss.org/NCSSTeacherStandardsVol1-rev2004.pdf>
303. Organisation of the Education System in Sweden. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, EURYBASE, 2011.
304. Ortenburger A. Professionalisierung und Lehrerbildung. Zur Bedeutung professionsbezogener Einstellungsmuster für Studienwahl und Studienverläufe von Lehramtsstudierenden. Eine explorative Längsschnittstudie / A. Ortenburger. – Frankfurt am Main : Peter Lang, 2010. – 265 s.

305. Oxford English Dictionary. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.oed.com>
306. ПАТТ – Режим доступа : <http://pupilsattitudestowardstechnology.wordpress.com/>
307. Porter A. C., Smith T. M., Desimone L. S. (eds) (2010) Organization and effectiveness of induction programs for new teachers. The National Society for the Study of Education Yearbook. Vol. 111. Iss. 2.
308. Schneider R. Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins «Schulentwicklung»: Eine empirischqualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale / R. Schneider. – Dortmund, 2009. – 398 s.
309. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(9), Issue: 19, 2014 www.seanewdim.com
310. Simpson E. Behavioural objectives in curriculum development / E. Sompson // The Educational Technology ; ed. M. P. Kapfer. – New York, 1970. – P. 211–212.
311. Teacher education in Finland. Present and future trends and challenges /Tella Ed. //Studia Pedagogica, Helsinki: 2000.– No 11.– P.21-43.
312. The Reform and Development in Teacher Education in China URL: <http://www.icte.ecnu.edu.cn/EN/show.asp?id=547>
313. Thomas L. G., Knezek D. G. Information, communications, and educational technology standards for students, teachers, and school leaders // International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education – 2008 – Vol. 20. – pp. 333-348.
314. Winter M. Ausbildung zum Lehrberuf. Zur Diskussion über bestehende und neue Konzepte der Lehrerbildung für Gymnasium bzw. Sekundarstufe II (HoF-Arbeitsberichte 3'04) / Martin Winter. – Wittenberg : HoF Wittenberg, Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität HalleWittenberg, 2004. – 60 s.

315. Зязюн, І. А. "Особливості професійної підготовки педагога." *Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи: Зб. наук. пр. за матеріалами методологічного семінару*22 (2001): 36-42.
316. Пехота, О. М. "Освітні технології: навч.-метод. посіб." *К.: АСК 256* (2001).
317. Скаткин, Михаил Николаевич. *Проблемы современной дидактики*. Педагогика, 1984.
318. Харламов, Иван Федорович. *Педагогика*. Гардарики, 2007.
319. Сманцер, А. П. "Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика." *Минск: БГУ 287* (1995).
320. Оконь, Винценты, Л. Г. Кашкуревич, and Н. Г. Горин. *Введение в общую дидактику*. Высшая школа, 1990.
321. Онищук, В. А. "Типы, структура и методика урока в школе." *К.: Радянська школа* (1976).
322. Майборода, Сергій Васильович. "Державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917–1959 рр.)." *К.: Вид-во УАДУ* (2000): 104-111.
323. Луговий, В. І. "Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку /За заг. ред. акад. ОГ Мороза." *К.: МАУП 196* (1994).
324. Субетто, А. И. "Системологические основы образовательных систем." *М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов* (1992).
325. Ляшенко, О. І. "Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти." *Педагогіка і психологія 2* (2007): 34-40.
326. Адаменко Е. В. Психолого-педагогические факторы продуктивного использования технических средств обучения преподавателями профтехучилищ: дис. канд. пед. наук. – Л., 1990. – 230 с.

327. Попов В. Н. Системный анализ в менеджменте : уч. пособие / В. Н. Попов, В. С. Касьянов, И. П. Савченко. – М. : КНОРУС, 2007. – 304 с.
328. Методологія системного підходу та наукових досліджень : опорний конспект лекцій / уклад. Н. В. Фоміцька. – Х. : Вид-во ХарРІ НАДУ “Магістр”, 2015. – 60 с.
329. Блауберг И.В. Системный подход в современной науке / И. В. Блауберг, В.О.Садовский., Э. Г. Юдин // Проблемы методологии системного исследования / ред. И. В. Блауберг и др. – М.: Мысль, 1970. – 455 с.
330. Керимов Д.А. Методология права: Предмет, функции, проблемы философии права. – 4-е изд. – М.: Изд-во СГУ, 2008. – 521 с.
331. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Пер. с англ.– М.: Когито- Центр, 1999.– 144 с.
332. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти // Стратегія реформування освіти в Ук - раїні: Рекомендації з освітньої політики.– К.: К.І.С., 2003.– С. 13–39.
333. Секрет І.В. Методологічні передумови формування компетентнісного підходу у США та країнах Європи //І.В. Секрет/ Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №5 (13)// Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
334. Корбутяк В.І. К 66 Методологія системного підходу та наукових досліджень: Навчальний посібник. – Рівне: НУВГП, 2010. – 176 с.
335. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно ориентированного воспитания [Текст] // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 29-36.
336. Ткачова Н.О. Аксиологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис.... докт. пед. наук.: 13.00.01. – Луганськ, 2007. – 44 с.

337. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування сучасного вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / В. Андрущенко. – К.: Леся, 2012. – 728 с.
338. Кирьякова А. В. Развитие аксиологического потенциала личности в условиях университетского образования / Кирьякова А. В. // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2006. – № 1. – Том 1: Гуманитарные науки. – С. 6 – 14.
339. Бабурова И. В. Воспитание ценностных отношений школьников в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бабурова Ирина Васильевна; ГОУ ВПО «Смоленский государственный университет». – Смоленск, 2009. – 41 с.
340. Гриньова В. М. Аксиологічний підхід до проблеми педагогічної культури майбутнього вчителя / В. М. Гриньова // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 2–6.
341. Нікора А. О. Теорія аксиологічного підходу в освіті та практика його реалізації в процесі предметно-методичної підготовки майбутнього вчителя-суспільствознавця [Електронний ресурс] / А. О. Нікора // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. - 2015. - № 1. - С. 221-226. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_1_45 (дата звернення: 01.04.16). – Назва з екрана
342. Панасенко Е. Аксиологічний аспект проблеми ідеалу вчителя / Е. Панасенко // Наукові записки / Нац. ун-т "Острозька академія" ; [редкол.: І. Д. Пасічник та ін.]. - Острог, 2002. - Т. 4 : Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття. - С. 366-372.
343. Пелех Ю.В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія / Ю.В. Пелех; за редакцією М.Б.Євтуха. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.

344. Бех І.Д. Авторський семінар: «Особистісно орієнтоване виховання – стратегія розвитку сучасної освіти в Україні» Відкритий урок. – 2000 – 2001. – С.13-20.
345. Бех І. Біля витоків сутності особистості / І. Бех // Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 10-14.
346. Якиманська І. Особистісно орієнтована система навчання// Завуч. – 1999. - №7. – С. 22–28.
347. Рибалко Л. Ідея Яна Амоса Коменського в контексті інтеграції змісту природничо- наукової освіти [Електронний ресурс]/ Л. Рибалко. – Режим доступу: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2012/2012_3_37.pdf
348. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics / T.L. Rhodes. – Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2010. – 51 p.
349. Козловська, І. М. "Інтегративний підхід до підготовки майбутніх фахівців народних художніх промислів у професійно-технічних навчальних закладах." *Науковий вісник НЛТУ України* 18 (2013): 311-316.
350. Булгакова Н.Б. Вісник нац. Авіац. Ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. Наук. Пр. – Н.Б. Булгакова К.: Вид-во Нац. Авіац. Ун-ту «НАУ-друк», 2010.- Вип.3 – С. 13 -19.
351. Kilderov D.Ye. Integraciini procesy yak socialno-pedagogichna problema pidvyshchennya yakosti osvity / D.Ye. Kilderov // Vyscha osvita Ukrainy (dodatok 1) – 2012. – Tematychnyi vypusk «Pedagogika vyshchoi shkoly: metodologiya, teoriya, technologii». – Т. 2. – 2012. – S. 144 – 151.
352. Собко Я. М. Теоретико-методичні основи впровадження інтегративних курсів у професійно-технічній освіті : навчально-методичний посібник / Я. М. Собко. — Львів: Норма, 2014. — 136 с.

353. Курина В. А. Непрерывная многоуровневая система подготовки будущих учителей технологии : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Самара, 2003. – 419 с.
354. Новий тлумачний словник української мови [укладач В.В. Яремко, О.М. Сліпущко]. К.: Аконт, 2001, Т.2. Ж–О. – 911с.
355. Руденко В. М., Руденко Н. М. Математичні методи в психології: підручник / В.М. Руденко, Н. М. Руденко. – К.: Академвидав, 2009. – 384 с.

ДОДАТКИ**ДОДАТОК А****ДОВІДКИ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**

Савельєва Миколи Григоровича

«Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

(СКАНОВАНІ КОПІЇ)



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ
ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ЛЬВІВСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ
«БРОДІВСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ КОЛЕДЖ
імені Маркіяна Шашкевича»

80600 Львівська область, м.Броди, вул.Коцюбинського, 4 тел.(03266) 2-65-16, e-mail: brodypk@ukr.net
 Р/р № 35419001032077 ГУДКСУ у Львівській області ЗКПО 02136979 МФО 825014

17.04.2017 р. № 92

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Савельєва Миколи Григоровича за темою „Наступність професійної підготовки майбутніх
учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу „коледж-університет” (спеціальність
13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

На технологічному відділенні КЗЛОР «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» протягом 2012-2016 рр. здійснювалася апробація й впровадження у навчально-виховний процес результатів дисертаційного дослідження М.Г. Савельєва. У зазначений період дисертант організував констатувальний етап педагогічного експерименту, зокрема провів серію бесід, інтерв'ю, анкетувань і тестувань для визначення досягнутого рівня розвитку професійної компетентності. Запропоновані дисертантом інтегровані навчальні програми були впроваджені у навчальний процес технологічного відділення коледжу.

У ході формувального етапу дослідження М.Г. Савельєв здійснив перевірку окремих компонентів структурно-функціональної моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу „коледж-університет”, що в підсумку підтвердили дієвість запропонованої моделі та засвідчили підвищення рівня сформованості професійної компетентності студентів у досліджуваній вибірці.

Реалізація наступності у змістовому контексті здійснювалася у ході вивчення дисциплін професійно-практичного циклу (Педагогіка, Методика навчання технологій, Обробка конструкційних матеріалів), що викладалася у відповідності до експериментальних інтегрованих навчальних програм.

Наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов, апробація змісту дисциплін професійно-практичного циклу спроектованих у логіці компетентнісного підходу до професійної підготовки студентів, а також проведена системна експериментальна робота з перевірки ефективності структурно-функціональної моделі наступності професійної підготовки майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу „коледж-університет” дозволяє зробити висновок, що дисертаційне дослідження М.Г. Савельєва є актуальним, його результати доцільно впровадити у педагогічних ВНЗ, що здійснюють професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів технологій.

Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження М.Г.Савельєва обговорено та затверджено на засіданні Методичної ради КЗЛОР «Бродівський педагогічний коледж імені Маркіяна Шашкевича» (протокол № 2 від 16 січня 2017р.).

Завідувач відділення
«Технологічна освіта»

Директор



Б. М. Кривошина

О. В. Квак



ВОЛИНЬСЬКА ОБЛАСНА РАДА
УПРАВЛІННЯ ОСВІТИ, НАУКИ ТА МОЛОДІ
ВОЛИНЬСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ
ВИЩИЙ КОМУНАЛЬНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ВОЛОДИМИР-ВОЛИНЬСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
КОЛЕДЖ ІМ. А.Ю.КРИМСЬКОГО»

44700, Україна, Волинська область, м. Володимир-Волинський, вул. Устилузька, 42, тел/факс (03342) 35555, 23370,
р/р 35420004001373 в УДК ГУДКУ у Волинській обл., м. Луцьк, МФО 803014, код ЄДРПОУ 02125941
E-mail: post@vvpс.com.ua URL: www.vvpс.com.ua

№ 112 від «07» квітня 20 17 р.

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Савельєва Миколи Григоровича за темою „Наступність професійної підготовки
майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу “коледж-
університет” (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження М.Г. Савельєва впроваджувалися у навчально-виховний процес вищого комунального навчального закладу „Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А.Ю. Кримського” протягом 2013-2016 рр. Автором здійснювалася перевірка ефективності структурно-функціональної моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу „коледж-університет”.

Автором відібрано та обґрунтовано зміст навчальних дисциплін „Педагогіка”, „Методика навчання технологій” та „Обробка конструкційних матеріалів” на основі принципу системності та наступності. Встановлено, що використання запропонованих автором інтегрованих навчальних програм дозволяє покращити навчальні досягнення студентів, а відповідно й загальний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій.

Дисертантом особисто й викладачами коледжу здійснювалася перевірка рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій на констатувальному й формувальному етапі педагогічного експерименту.

Запропоновані автором організаційно-педагогічні умови дозволяють оптимізувати не лише змістову наступність, а й наступність використання форм та методів навчання. Додатково автором розроблена програма соціально-психологічної адаптації випускників коледжу. Ефективність запропонованих умов відображена у позитивних якісних змінах навчальних досягнень студентів експериментальних груп.

Цінним є те, що на основі результатів дисертаційного дослідження Савельєва М.Г. було впроваджено комплекс інтегрованих навчальних програм із дисциплін професійно-практичного циклу, які вивчаються майбутніми вчителями технологій, у практику роботи коледжу. Про повноту і доказовість результатів даного дослідження свідчить використання наукових праць (монографій, дисертацій та публікацій) зарубіжних і вітчизняних авторів.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. Довідку про впровадження результатів дисертаційного дослідження М.Г.Савельєва обговорено та затверджено на засіданні Методичної ради Володимир-Волинського педагогічного коледжу ім. А.Ю. Кримського (протокол № 2 від 24.10.2016).



Методист коледжу

Голова Методичної ради
заступник директора коледжу
з навчальної роботи

Н.М.Гавда

О.О. Юринець



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

18.05.2017 № 92

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Савельєва Миколи Григоровича за темою «Наступність у професійній підготовці
майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-
університет» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Розробки та підходи обґрунтовані у дисертаційному дослідженні «Наступність професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» М.Г. Савельєва інтегрувалися у навчальний процес Рівненського державного гуманітарного університету протягом 2012-2016 н.р.

Протягом експериментальної перевірки запропонованої дисертантом моделі наступності професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» регулярно проводилися обговорення, консультування на кафедрах теорії і методики професійної освіти, технологічної освіти, загальнотехнічних дисциплін, технологій та цивільної безпеки. Науково-педагогічні працівники зазначених кафедр приймали участь в констатувальному й формуальному етапах експериментальної перевірки моделі й організаційно-педагогічних умов запропонованих дисертантом.

На констатувальному етапі автором проводилася перевірка рівня сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій, за результатами якої здійснювався розподіл студентів до контрольних та експериментальних груп. Формувальний етап передбачав впровадження моделі та комплексу організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності ступеневої професійної підготовки майбутніх вчителів технологій. Персонал університету забезпечував відповідні умови проведення педагогічного експерименту й приймав участь у зборі й систематизації емпіричних даних дослідження.

Впроваджені підходи, запропоновані автором, свідчать про загальну оптимізацію навчального процесу й підвищення рівня навчальних досягнень студентів – майбутніх вчителів технологій. Інтегровані навчальні програми запропоновані М.Г. Савельєвим використовуються на кафедрах теорії та методики професійної освіти, технологічної освіти, загальної і соціальної педагогіки.

Результати дослідження дисертаційної роботи М.Г. Савельєва обговорені на засіданні кафедри теорії та методики професійної освіти РДГУ. (протокол №5 від 18.05.2017)

Декан фізико-технологічного
факультету

Ректор Рівненського державного
гуманітарного університету



Д.В. Сингаївський

Р.М. Постоловський



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

**ТЕРНОПІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ГНАТЮКА**

 вул. М.Кривоноса, 2, м. Тернопіль, 46027, тел. (0352)43-60-02, факс (0352)43-60-55,
e-mail: info@tnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125544

Від " 22 " 05 2017 р. № 589-33/03

На № _____ від " ____ " _____ 2017 р.

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Савельєва Миколи Григоровича за темою «Наступність у професійній підготовці
майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-
університет» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Результати дисертаційного дослідження «Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» М.Г. Савельєва впроваджувалися у навчально-виховний процес Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка впродовж 2013–2017 н.р.

У навчальному процесі використовувалися теоретичні та практичні матеріали авторської технології підготовки майбутнього вчителя технологій. Реалізовано модель наступності, організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності (наступність змісту, використання оптимальних форм і методів навчання студентів, соціально-педагогічна адаптація студентів коледжу в умовах університету). Впроваджено інтегровані навчальні програми «Педагогіка», «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів». Основні положення дослідження обговорювалися, доповнювалися та вдосконалювалися на навчально-методичних семінарах кафедри технологічної освіти та охорони праці.

Впровадження матеріалів дослідження позитивно вплинуло на якість підготовки фахівців, що дозволяє стверджувати про доцільність використання розроблених М.Г. Савельєвим моделі наступності, організаційно-педагогічних умов та інтегрованих програм навчальних дисциплін професійно-практичного циклу у навчальному процесі педагогічних вищих навчальних закладів України.

Результати дослідження М.Г. Савельєва обговорені на засіданні кафедри технологічної освіти та охорони праці (протокол № 11 від 04.05. 2017 р.).

 Проректор з наукової роботи
та міжнародного співробітництва


проф. Б. Б. Буяк



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: udpu@udpu.org.ua УДПУ р/р 35227252004420, банк одержувача УУДКСУ
 в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

22.05.2017 № 1186/01
 На № _____ від _____

Г

Г

Г

Г

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 Савельєва Миколи Григоровича за темою «Наступність у професійній підготовці
 майбутніх учителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-
 університет» (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)**

Савельєв М.Г. неодноразово брав участь у засіданнях кафедр, які здійснюють підготовку майбутніх вчителів технологій. Активно обговорювалися питання ступеневої професійної підготовки майбутніх вчителів технологій під час науково-методичних семінарів, що організувалися в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини. Основні теоретичні ідеї щодо обґрунтування важливості забезпечення наступності професійного становлення вчителя технологій, експериментальна модель й організаційно-педагогічні умови запропоновані дисертантом застосовуються у наукових розробках кафедр факультету професійної та технологічної освіти, зокрема, технологічної освіти, техніко-технологічних дисциплін охорони праці та безпеки життєдіяльності.

Обґрунтування змісту навчання дисциплін професійно-практичного циклу майбутніх вчителів технологій запропоноване Савельєвим М.Г. стало теоретичною основою їх підготовки з таких дисциплін як «Педагогіка», «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів». Крім того у практику були запроваджені методичні підходи щодо організації та проведення занять з вище зазначених дисциплін. Результати дисертаційної роботи є цінними з огляду комплексної підготовки майбутніх фахівців технологічної освіти з урахуванням сучасних реалій та вимог до них.

У ході констатувального та формульовального етапу педагогічного експерименту автором впроваджувалася структурно-функціональна модель й організаційно-педагогічні умови забезпечення наступності й збиралися емпіричні дані. Додаткової уваги заслуговує програма соціально-психологічної адаптації студентів коледжу в університеті. З'ясовано, що підходи запропоновані М.Г. Савельєвим дозволяють покращити рівень навчальних досягнень студентів й відповідно їх професійної компетентності.

Довідка видана для подання за місцем захисту дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Ректор

05196



О.І. Безлюдний

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Савельєва Миколи Григоровича

«Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Савельєв М. Г. Забезпечення наступності формування професійної компетентності студентів в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». *Професійна освіта: проблеми і перспективи*: зб. наук. пр. Київ: ІПТО НАПН України, 2014. Вип. 7. С.51– 56.

2. Савельєв М. Г. Аналіз поняття «наступність у контексті педагогічних категорій». *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*: зб. наук. пр. Рівне: РДГУ, 2015. Вип. 11(54). С.207– 209.

3. Савельєв М. Г. Теоретичні підходи до вивчення наступності професійної підготовки студентів-технологів. *Наукова педагогічна думка*: наук.-метод. журнал. Рівне, 2015. №4. С. 23– 28.

4. Савельєв М. Г. Сутність поняття наступності фахової підготовки майбутніх вчителів технологій. *Вісник Глухівського національного педагогічного інституту імені Олександра Довженка*: зб. наук. пр. Глухів: НПУ ім. О. Довженка, 2015. Вип. 29. С. 217– 223.

5. Савельєв М. Г. Наступність у формуванні наукових поняття у комплексі «коледж-університет». *Scienceand Educations New Dimension. Pedagogyand Psychology*. 2015. III (32), Issue: 63. С. 45– 47.

6. Савельєв М. Г. Розвиток самостійності творчої активності майбутніх вчителів технологій у процесі проектно-технологічної діяльності. *Науковий журнал «ScienceRise» Педагогічна освіта*. №1/5 (18) 2015. С. 36– 42.

7. Савельєв М. Г. Науково-дослідна робота з проблемами наступності у проектно-технологічній підготовці майбутніх вчителів технологій. *Педагогічні науки: теорія, історія, інновація і технології*. Суми, 2016. №2 (56). С. 374– 383.

Опубліковані праці апробаційного характеру

8. Савельєв М.Г. Історія першого педагогічного закладу на Волині. *Розвиток школи і освіти на Волині: матеріали науково-практичної конференції – до 100-річчя Володимир-Волинської Української школи імені Тараса Шевченка* (м. Володимир-Волинський, 15 трав. 2016 р.). Володимир-Волинський, 2016. С. 12– 15.

9. Савельєв М. Г. Змістовно-організаційні особливості проектно-технологічної підготовки майбутніх вчителів коледжів та університетів. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний гуманітарний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища школа України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. Київ, 2016. Вип. 36. С. 443– 454.

10. Савельєв М. Г. Наступність професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». *Актуальні проблеми професійної та технологічної освіти: досвід та перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Умань, 17 квіт. 2017 р.). Умань, 2017. С. 61– 64.

Опубліковані праці, які додатково відображають наукові результати

11. Савельєв М. Г. Експериментальна інтегрована навчальна програма. Педагогіка. Методика навчання технологій. Обробка конструкційних технологій. 5.010104, 6.010104 «Технологічна освіта» / Міністерство освіти і

науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2013. 39 с.

12. Савельєв М. Г. Наступність як важливий чинник фахової підготовки майбутніх вчителів трудового навчання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Умань, 2014. Вип. Ч. 3. С. 314– 320.

13. Савельєв М. Г. Програма соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті / Міністерство освіти і науки України, Рівненський державний гуманітарний університет. Рівне, 2015. 16 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Савельєва Миколи Григоровича

«Наступність у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Загальнотеоретичні положення, результати та висновки дисертації викладено в доповідях на науково-практичних, науково-методичних та інтернет-конференціях різних рівнів:

- Міжнародних:

1. Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні прикладні та практичні проблеми психолого-педагогічної науки» (13–14 лютого 2016 р., м. Бердянськ). Форма участі – заочна; публікація статті.

2. Міжнародна інтернет-конференція «Актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів технологій та інженерів-педагогів у вищих навчальних закладах» (5–6 листопада 2015 р., м. Глухів). Форма участі – заочна; публікація статті.

- Усеукраїнських:

3. Всеукраїнська науково-практична конференція «Становлення і розвиток особистості людини як суб'єкта власного життя» (10–11 березня 2016 р., м. Рівне). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті.

4. XIII науково-практична конференція «Економіка: сучасні проблеми та перспективи розвитку» The economic nature of the category «continuing education» in terms of educational and scientific complex «college-university» (26 березня – 30 червня 2015 р., м. Київ). Форма участі – заочна; публікація статті.

- Регіональних:

5. I регіональна науково-практична конференція «Оптимізація процесу навчання іноземних мов у закладах освіти гуманітарного та технічного напрямів» (22 квітня 2015 р., м. Рівне). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті.

6. Науково-практична конференція «Розвиток школи і освіти на Волині до 100 річчя Володимир-Волинської української школи ім. Т.Г.Шевченка» (24 березня 2016р., м. Володимир-Волинський). Форма участі – виступ на секційному засіданні; публікація статті.

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет



Ваше рішення на засіданні
вченої ради
ректор РДГУ

протокол № 2 від 24.09.13р

Експериментальна інтегрована навчальна програма
дисциплін циклу професійної і практичної підготовки

«Педагогіка»

«Методика навчання технологій»

«Обробка конструкційних матеріалів»

для студентів напрямку підготовки

5.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця)

6.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця)

Затверджено на засіданні кафедри
теорії та методики професійної освіти
Протокол № 1 від 30.08.2013

Затверджено на вченій раді Рівненського державного гуманітарного
університету
Протокол №2 від 27.09.13

Укладач: Савельєв М.Г.

Рецензенти:

Лісова С.В. - д.п.н., професор, завідувач кафедри теорії та методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету

Горкуненко П.П. – к.п.н., викладач-методист, директор Сарненського педагогічного коледжу Рівненського державного гуманітарного університету

Експериментальна інтегрована навчальна програма дисциплін циклу професійної і практичної підготовки «Методика навчання технологій», «Педагогіка», «Обробка конструкційних матеріалів» для студентів напряму підготовки 5.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця) 6.010103 «Технологічна освіта» (Обслуговуюча праця) / укладач: М.Г. Савельєв. – Рівне.: РДГУ, 2013. – 31 с.

У експериментальній інтегрованій навчальній програмі подано тематичний план дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, орієнтовані плани лекцій лабораторних і практичних занять, матеріали для організації самостійної роботи студентів, які проходять підготовку за спеціальністю «Технологічна освіта» в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

ВСТУП

Дисципліни циклу професійної та практичної підготовки є ключовими у формуванні професійної компетентності майбутніх вчителів технологій. До професійно-практичних дисциплін належать «Педагогіка», «Методика навчання технологій» та «Обробка конструкційних матеріалів», вивчення яких дозволяє забезпечити базис професійного становлення фахівця технологічної освіти. Зазначені навчальні дисципліни є нормативними та вивчаються у ході підготовки майбутніх вчителів технологій за освітньо-кваліфікаційними рівнями «Молодший спеціаліст» та «Бакалавр».

Проблема вивчення професійно-практичних дисциплін майбутніми вчителями технологій у ході їх ступеневої професійної підготовки в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» є досить важливою, оскільки зміст дисциплін професійно-практичного циклу під час підготовки у коледжі та університеті вчителя технологій переважно дублюється. Це зумовлює зниження мотивації студентів до навчання, зменшення обсягу вивченого матеріалу й загального погіршення рівня та якості професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Запропонована інтегрована навчальна програма розроблена з метою оптимізації ступеневої професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет». Зміст дисциплін диференційований відповідно до вимог професійної підготовки майбутнього вчителя технологій та змістового наповнення навчальних шкільних предметів «Трудове навчання» та «Технології». Змістові модулі враховують наступність вивчення дисциплін та міжпредметні зв'язки, що дозволяє уникнути дублювання вивчення навчального матеріалу та сприяє удосконаленню й поглибленню професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Обсяг часу, відведений на вивчення професійно-практичних дисциплін експериментальною програмою, чітко не регламентований. Запропонована

інтегрована програма містить рекомендації щодо розробки робочих навчальних програм дисциплін професійної та практичної підготовки («Педагогіка», «Методика навчання технологій», «Обробка конструкційних матеріалів»), які вивчають майбутні вчителі технологій під час їх професійної підготовки в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Автор висловлює щирі подяки за допомогу у підготовці експериментальної інтегрованої навчальної програми колективам кафедр технологічної освіти та теорії і методики професійної освіти Рівненського державного гуманітарного університету, теорії та методики технологічної освіти, креслення та комп'ютерної графіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

ПЕДАГОГІКА

Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета дисципліни полягає у засвоєнні майбутніми вчителями технологій знань про теоретичні основи з історії розвитку педагогіки та сучасних досягнень сучасної педагогічної науки, формуванні професійних компетенцій необхідних для здійснення ефективної організації навчально-виховного процесу в сучасній загальноосвітній школі.

Завдання полягає у забезпеченні теоретичного та практичного базису педагогічної підготовки майбутніх вчителів технологій, розвитку педагогічного мислення, планування, самоаналізу та здібностей, організації навчально-виховного процесу у відповідно до сучасних загальноприйнятих педагогічних закономірностей та принципів.

На завершення вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» майбутній вчитель технологій повинен **знати**:

- базові педагогічні поняття;
- основні положення сучасних педагогічних теорій;
- психолого-педагогічні основи навчання та виховання учнів різних вікових категорій;
- методики діагностики індивідуальних особливостей учнів та їх навчальних досягнень;
- зміст, форми й методи навчання та виховання;
- способи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- педагогічні підходи комунікативної взаємодії між педагогом та учнями;
- системи вітчизняної та зарубіжних освітніх систем;
- загальні та спеціальні освітні нормативно-правові акти;

вміти:

- здійснювати коротко- та довгострокове планування занять, виконувати відбір їх змістового наповнення та засобів навчання;
- здійснювати ефективну навчально-виховну діяльність відповідно до сучасних загальноприйнятих педагогічних закономірностей та принципів;
- застосовувати ефективні форми (класні та позакласні) організації навчання та виховання учнів відповідно до змісту та педагогічної мети;
- здійснювати відбір та ефективно використовувати та комбінувати оптимальні методи навчання для конкретних організаційно-педагогічних ситуацій;
- здійснювати комунікативний вплив на учнів і керувати їх навчальною діяльністю та ефективно проводити виховну роботу;
- організовувати діяльність, спрямовану на особистий професійний саморозвиток та самовдосконалення;
- керувати колективом класу, здійснювати організаційну та роз'яснювальну роботу серед учнів та їх батьків;
- переймати й використовувати сучасний ефективний педагогічний досвід;
- здійснювати експериментальні заходи для вдосконалення навчально-виховного процесу;
- аналізувати й використовувати освітні нормативні документи у власній професійно-педагогічній діяльності.

Програма навчальної дисципліни

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Зміст підготовки ОКР «Молодший спеціаліст»	Зміст підготовки ОКР «Бакалавр»
1	2
МОДУЛЬ 1 ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ ПЕДАГОГІКИ	
<p>Тема 1. Завдання, загальні визначення та поняття педагогіки.</p> <p>Тема 2. Історія розвитку та становлення педагогіки як науки.</p> <p>Тема 3. Формування та розвиток української педагогіки: концепції, персоналії.</p>	<p>Тема 1. Генезис поняття педагогіки у європейському освітньому просторі.</p> <p>Тема 2. Особливості структури й функціонування системи освіти України.</p>
МОДУЛЬ 2 ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС	
<p>Тема 1. Сутність та цілісність педагогічного процесу. Організація педагогічного процесу в основній школі. Закономірності педагогічного процесу</p> <p>Тема 2. Професійна діяльність педагога. Сутність, основні види та специфіка педагогічної діяльності. Поняття про якість та компетентність педагога.</p> <p>Тема 3. Самовиховання та самоосвіта в системі підготовки майбутнього вчителя. Методи професійної самоосвітньої діяльності. Наукова організація праці вчителя.</p>	<p>Тема 1. Особливості організації навчального процесу у старшій школі.</p> <p>Тема 2. Структура педагогічної діяльності педагога у старшій загальноосвітній школі</p> <p>Тема 3. Роль самоосвіти у професійному становленні вчителя старшої школи ЗНЗ. Самоосвітні тенденції технологічної освіти старшокласників.</p>
МОДУЛЬ 3 ОСНОВИ ДИДАКТИКИ	
<p>Тема 1. Загальні визначення, поняття, принципи дидактики.</p> <p>Тема 2. Дидактичні принципи відбору й обґрунтування змісту навчання.</p>	<p>Тема 1. Мотивація, активізація та корекція навчальної діяльності учнів</p>

<p>Тема 3. Сутність процесу навчання: методологічні основи.</p> <p>Тема 4. Види та рівні освіти. Навчальні плани, програми та підручники.</p> <p>Тема 5. Завдання та принципи діяльності закладів освіти України.</p>	<p>Тема 2. Наукові основи навчання у сучасних закладах освіти України.</p> <p>Тема 3. Інноваційні технології навчання у закладах освіти України.</p>
<p>МОДУЛЬ 4 МЕТОДИ ТА ФОРМИ НАВЧАННЯ</p>	
<p>Тема 1. Сутність та класифікація методів навчання.</p> <p>Тема 2. Методи навчання за джерелами отримання інформації, за рівнем самостійної розумової діяльності, за характером пізнання.</p> <p>Тема 3. Контроль знань, умінь та навичок учнів.</p> <p>Тема 4. Методи й засоби контролю знань, умінь та навичок учнів.</p> <p>Тема 5. Типи уроків та їх структура.</p>	<p>Тема 1. Відбір ефективних методів навчання.</p> <p>Тема 2. Використання проблемних, групових, ситуативних методів навчання у старшій загальноосвітній школі.</p> <p>Тема 3. Організація гурткової роботи у загальноосвітній школі.</p>
<p>МОДУЛЬ 5 СУТНІСТЬ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ</p>	
<p>Тема 1. Сутність та закономірності процесу виховання.</p> <p>Тема 2. Концепції виховання та фактори, що впливають на його процес.</p> <p>Тема 3. Вітчизняні та зарубіжні концепції виховання.</p> <p>Тема 4. Сучасні тенденції виховання учнів середньої загальноосвітньої школи.</p> <p>Тема 5. Завдання та зміст національного виховання.</p>	<p>Тема 1. Перевиховання та самовиховання учнів старшої загальноосвітньої школи.</p> <p>Тема 2. Патріотичне та інтернаціональне виховання старшокласників.</p> <p>Тема 3. Трудове, правове та превентивне виховання старшокласників.</p>

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

ОКР «Молодший спеціаліст»

1. Основи педагогічної науки

- 1.1. Предмет і завдання дисципліни.
- 1.2. Основні педагогічні поняття.
- 1.3. Міжпредметні зв'язки педагогіки з іншими науками.
- 1.4. Методологічні основи педагогіки.

2. Історія становлення педагогіки як науки

- 2.1. Педагогічні вчення Давнього Сходу.
- 2.2. Розвиток педагогіки у Древній Греції та Римі.
- 2.3. Середньовічний етап розвитку педагогіки.
- 2.4. Становлення педагогічної науки у період Відродження.
- 2.5. Педагогічні ідеї XVII–XIX століття.

3. Становлення та розвиток української педагогічної науки

- 3.1. Розвиток педагогічної науки у часи Київської Русі.
- 3.2. Етнопедагогічні тенденції в освіті й вихованні за часів Козацтва.
- 3.3. Розвиток української педагогіки в період XVIII–XIX століття.
- 3.4. Педагогічна спадщина М. Грушевського, С. Русової, І. Степенка, П. Блонського, А. Макаренка та В. Сухомлинського.

4. Цілісний педагогічний процес

- 4.1. Сутність педагогічного процесу.
- 4.2. Закономірності педагогічного процесу.
- 4.3. Суб'єкти та об'єкти педагогічного процесу.
- 4.4. Взаємодія учнів та педагога.

5. Вимоги до сучасного вчителя-предметника

- 5.1. Професійна компетентність вчителя-предметника.
- 5.2. Особистісні та професійні якості сучасного вчителя.
- 5.3. Види діяльності педагога та їх особливості.
- 5.4. Саморозвиток та самовдосконалення вчителя.

5.5. Наукова організація праці вчителя-предметника.

6. Основи дидактики

6.1. Основні визначення дидактики.

6.2. Зміст навчання та особливості його відбору.

6.3. Принципи навчання.

6.4. Методологічні основи навчання.

7. Дидактичні особливості організації процесу навчання

7.1. Поняття навчального плану та програми.

7.2. Навчальні підручники та посібники, їх структура.

7.3. Рівні та види освіти.

7.4. Принципи функціонування закладів освіти в Україні.

8. Поняття про методику навчання

8.1. Методика навчання як складова педагогічної науки.

8.2. Класифікація методів навчання.

8.3. Методи навчання за джерелами отримання інформації.

8.4. Методи навчання за рівнем самостійної розумової діяльності учнів.

8.5. Методи навчання за характером пізнання.

9. Контроль навчальних досягнень учнів

9.1. Поняття про знання, уміння та навички.

9.2. Методи та способи діагностики знань, умінь та навичок.

9.3. Засоби контролю навчальних досягнень учнів.

9.4. Диференціація навчальних досягнень учнів.

10. Форми організації навчально-виховного процесу

10.1. Типи уроків.

10.2. Сутність поняття «форма навчання».

10.3. Структура комбінованого уроку.

10.4. Види та особливості проведення позакласних навчальних заходів.

11. Сутність виховного процесу

11.1. Виховання як науково-педагогічна проблема.

11.2. Завдання виховання у загальноосвітніх закладах.

11.3. Форми проведення виховної роботи серед школярів.

11.4. Сучасні концепції виховання.

11.5. Інтеграція виховних аспектів у структуру уроку.

12. Сучасні тенденції виховного процесу

12.1. Головні напрями виховної діяльності у навчальних закладах України.

12.2. Поняття і сутність превентивного виховання учнівської молоді.

12.3. Особливості організації та проведення тематичних виховних заходів.

12.4. Особливості організації та проведення позакласних виховних заходів.

12.5. Сутність національно-патріотичного виховання школярів.

12.6. Роль школи у становленні морально-особистісних якостей учнів.

12.7. Сучасні методи виховання учнівської молоді.

ТЕМАТИКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ**ОКР «Молодший спеціаліст»**

1. Встановлення міжпредметних зв'язків педагогіки із психологією, соціологією й валеологією.
2. Порівняння сутності педагогічних тенденцій Давнього Сходу та Древньої Греції й Риму.
3. Визначення основних педагогічних течій епохи Відродження.
4. Етнопедагогічні мотиви у середньовічній українській школі.
5. Можливості впровадження поглядів А. Макаренка у навчальний процес учнів 7-го класу сучасної школи.
6. Спадщина В. Сухомлинського в сучасній українській школі.
7. Інтеграція поглядів С. Русової в сучасну практику навчання учнів основної школи.
8. Критичне порівняння суб'єкт-об'єктного та суб'єкт-суб'єктного підходів до організації педагогічного процесу.
9. Сутність комунікативної компетентності сучасного вчителя.
10. Види діяльності педагога в умовах основної школи.
11. Заходи та засоби самовдосконалення вчителя-предметника.
12. Наукові підходи до організації педагогічної діяльності вчителя.
13. Роль принципів навчання наступності та системності у процесі вивчення природничих дисциплін у 7 класі.
14. Сучасні методи навчання дисциплін соціально-гуманітарного циклу учнів 8 класу.
15. Сучасні підходи діагностики рівня сформованості умінь та навичок учнів у 5-7 класі.
16. Засоби ІКТ з удосконалення методики проведення виховної години з теми «Шкідливий вплив нікотину й алкоголю» у 9 класі.
17. Вибір об'єктів проведення позакласних заходів патріотичного виховання у 8-9 класах.
18. Диференційований підхід до оцінки знань учнів 5 класу.

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

ОКР «Бакалавр»

1. Європейська педагогіка

- 1.1. Педагогічна спадщина І. Песталоцці.
- 1.2. Система та принципи навчання Я. Коменського.
- 1.3. Сутність демократичної педагогіки Ф. Дістервега.
- 1.4. Педагогічна спадщина Ф. Фребеля.
- 1.5. Структура та особливості трирівневої загальноосвітньої школи у ФРН.
- 1.6. Особливості неперервної загальноосвітньої підготовки у країнах Скандинавії та Бенілюксу.
- 1.7. Аксіологічні засади європейської освіти.

2. Система освіти в Україні

- 2.1. Сучасні програми, стратегії та концепції розвитку освіти України.
- 2.2. Особливості дошкільної освіти.
- 2.3. Структура та особливості середньої освіти в Україні.
- 2.4. Професійно-технічна освіта
- 2.5. Вища освіта в Україні.
- 2.6. Спеціальні освітні заклади.
- 2.7. Інтегративні процеси системи освіти в Україні до європейського освітнього простору.

3. Особливості навчального процесу в старшій загальноосвітній школі

- 3.1. Зміст навчання школярів старшої загальноосвітньої школи.
- 3.2. Профілізація підготовки учнів старшої загальноосвітньої школи.
- 3.3. Психологічні особливості навчання старших школярів.
- 3.4. Індивідуальний підхід до навчання старшокласників.
- 3.5. Сучасні педагогічні підходи до навчання у старшій загальноосвітній школі.

4. Сучасні педагогічні технології навчання у старшій загальноосвітній школі

- 4.1. Сутність поняття «педагогічна технологія».

- 4.2. Технологія проблемного навчання старшокласників.
 - 4.3. Технологія групового навчання старшокласників.
 - 4.4. Використання сучасних ІКТ в організації навчальної діяльності старших школярів.
 - 4.5. Компетентнісний підхід до оцінки навчальних досягнень старшокласників.
 - 4.6. Інтеркультурний підхід до навчання старших школярів.
- 5. Соціально-психологічні особливості навчання старших школярів**
- 5.1. Мотивація та активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів старшої загальноосвітньої школи.
 - 5.2. Способи та засоби навчальної мотивації старшокласників.
 - 5.3. Самоосвітнє середовище в умовах старшої загальноосвітньої школи.
 - 5.4. Професійне самовизначення старшокласників.
 - 5.5. Технологія партнерства і тьюторства як засіб удосконалення навчання старших школярів.
- 6. Відбір ефективних методів, засобів і форм навчання у старшій школі**
- 6.1. Залежність методів навчання від дидактичної мети.
 - 6.2. Ефективні методи навчання природничо-математичної підготовки старших школярів.
 - 6.3. Засоби удосконалення суспільно-гуманітарної підготовки старшокласників.
 - 6.4. Організація самостійної роботи старших школярів.
 - 6.5. Форми та методи організації профільного навчання старшокласників.
- 7. Організація діяльності предметних гуртків**
- 7.1. Сутність та значення гурткової роботи у загальноосвітній школі.
 - 7.2. Обґрунтування та вибір гуртка у загальноосвітній школі.
 - 7.3. Форми організації гурткової роботи в школі.
 - 7.4. Методи проведення гурткових занять у старшій загальноосвітній школі.

7.5. Заходи та засоби популяризації та залучення учнівської молоді до гурткової роботи.

7.6. Сучасні тенденції розвитку гурткової роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

8. Виховання учнів старшої школи

8.1. Роль виховної роботи серед учнів старшої школи.

8.2. Особливості проведення виховних заходів серед старших школярів

8.3. Статеве виховання старшокласників.

8.4. Інтеграція виховних аспектів у зміст навчальних предметів старшої загальноосвітньої школи.

8.5. Профорієнтаційна діяльність вчителів серед учнів старшої загальноосвітньої школи.

9. Національно-патріотичне виховання старших школярів

9.1. Роль патріотичного виховання старших школярів.

9.2. Методика проведення виховних патріотичних заходів серед старших школярів.

9.3. Інтеграція національних цінностей у зміст навчальних предметів старшої загальноосвітньої школи.

9.4. Особливості проведення позакласних національно-патріотичних виховних заходів.

9.5. Підготовка сценарію національно-патріотичного виховного заходу для учнів старшої школи.

ТЕМАТИКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ**ОКР «Бакалавр»**

1. Структура та особливості функціонування загальноосвітньої школи (ФРН, Велика Британія, Швеція – на вибір).
2. Структура ступеневої системи освіти в Україні.
3. Технологія групового навчання природничо-математичних дисциплін учнів старшої школи.
4. Проблемний підхід до проведення лабораторних робіт з хімії та фізики в старшій загальноосвітній школі.
5. Профорієнтація та особливості її проведення в умовах старшої загальноосвітньої школи.
6. Чинники, які впливають на професійне самовизначення старшокласників.
7. Індивідуалізація предметного навчання старшокласників.
8. Диференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень старшокласників.
9. Роль ІКТ в організації самостійної роботи учнів старшої загальноосвітньої школи.
10. Мотивація як чинник активізації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників.
11. Відбір та обґрунтування методів навчання предметів соціально-гуманітарного циклу старших школярів.
12. Інтеркультурний підхід до вивчення іноземних мов старшими школярами.
13. Мета та зміст профільного навчання у старших класах.
14. Значення статевого та превентивного виховання старшокласників.
15. Ключові аспекти національно-патріотичного виховання старших школярів.

16. Методика вивчення теми «...за профільним спрямуванням...» за допомогою методу: кейс-стаді, баскет-метод, брейн-ринг.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Теория учебника: Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
2. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / Іван Дмитрович Бех – К., 1998. – 204 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Коменський Ян Амос. Вибрані педагогічні твори: у трьох томах. Т.1. Велика дидактика / Ян Амос Коменський; під ред. з біограф. нарисом і примітками проф. Красновського А. Л. – К. : Рад. школа, 1940. – 248 с.
5. Курлянд З. Н. Професійна усталеність вчителя - основа його педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд. - Одеса, 1995. - 160 с.
6. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
7. Малафіїк І.В. Дидактика: навчальний посібник.–К.:Кондор,2005.– 398 с.
8. Педагогіка /За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.,1986. – Розд.1.
9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.
10. Фіцула М.М. Педагогіка. – К., 2000.
11. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Вид. 2-ге доповнене і перероблене /За заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. університет, 2002.

* У процесі підготовки до практичних семінарських занять **ОБОВ'ЯЗКОВИМ** є використання збірників наукових праць, матеріалів конференцій, монографій, авторефератів та дисертацій.

МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета дисципліни полягає у засвоєнні майбутніми вчителями технологій знань про історію розвитку трудової та технологічної підготовки учнів і сучасних досягнень педагогічної науки, формуванні професійних компетенцій, необхідних для здійснення ефективної організації технологічної та трудової підготовки; оволодінні компетенціями відбору ефективних форм, методів, засобів трудового виховання й профорієнтації учнівської молоді в сучасній загальноосвітній школі.

Завдання полягає у формуванні теоретичної, практичної та методичної компетентності майбутніх вчителів технологій для забезпечення ефективної трудової та технологічної підготовки учнів загальноосвітньої школи.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Методика навчання технологій» майбутній вчитель технологій повинен **знати**:

- загальні визначення і поняття трудової та технологічної підготовки учнів загальноосвітньої школи;
- історію розвитку трудової та технологічної підготовки школярів в Україні та закордоном;
- вимоги до сучасного вчителя технологій;
- зміст, форми й методи технологічного й трудового навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи;
- принципи технологічної освіти;
- основи професійного самовизначення учнів у процесі технологічної підготовки;
- психофізіологічні особливості трудової і технологічної підготовки учнівської молоді;

вміти:

- здійснювати планування занять, виконувати відбір їх змістового наповнення, обладнання та матеріалів для проведення практичних та лабораторних занять;
- проводити ефективне трудове виховання учнівської молоді;
- здійснювати відбір та ефективно застосовувати оптимальні методи, форми та засоби трудової та технологічної підготовки учнів сучасної загальноосвітньої школи;
- здійснювати відбір та ефективно використовувати й комбінувати оптимальні методи навчання для конкретних організаційно-педагогічних ситуацій;
- проводити комплекс заходів щодо підготовки робочого місця та учнів (матеріальної бази) до проведення різних типів уроків з предметів «Трудове навчання», «Технології»;
- організувати діяльність, спрямовану на особистий професійний саморозвиток та самовдосконалення;
- організувати позаурочну, гурткову роботу із науково-технічної творчості учнів загальноосвітньої школи;
- переймати й використовувати сучасний ефективний педагогічний досвід трудової та технологічної підготовки учнівської молоді;
- сприяти професійному самовизначенню учнів у процесі технологічної підготовки;
- забезпечувати належні безпечні й нешкідливі умови праці учнів загальноосвітньої школи у процесі їх трудової та технологічної підготовки;
- проводити ефективну профорієнтаційну роботу серед учнів у процесі їх технологічної підготовки.

Програма навчальної дисципліни

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Зміст підготовки ОКР «Молодший спеціаліст»	Зміст підготовки ОКР «Бакалавр»
1	2
МОДУЛЬ 1 ІСТОРИЧНИЙ РОЗВИТОК ТРУДОВОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ	
<p>Тема 1. Основні напрями та етапи технологічної освіти школярів.</p> <p>Тема 2. Навчальна та науково-методична література із технологічної освіти учнів основної загальноосвітньої школи.</p> <p>Тема 3. Формування та розвиток української трудової та технологічної підготовки учнів: концепції, персоналії.</p> <p>Тема 4. Головні зарубіжні концепції технологічної підготовки учнівської молоді: історія, сучасність.</p>	<p>Тема 1. Концептуальні засади технологічної та трудової підготовки у сучасній українській школі.</p> <p>Тема 2. Навчальна та науково-методична література із технологічної підготовки старших школярів.</p> <p>Тема 3. Сучасні наукові дослідження удосконалення технологічної освіти.</p>
МОДУЛЬ 2 ЗАГАЛЬНІ ПИТАННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ (СТАРШІЙ) ШКОЛІ	
<p>Тема 1. Методика вивчення технологій і трудового навчання як галузь педагогічної науки: предмет та завдання.</p> <p>Тема 2. Державний стандарт освітньої галузі "Технології".</p> <p>Тема 3. Модернізація структури та змісту навчання технологій і трудового навчання в 5-9 класах ЗНЗ.</p> <p>Тема 4. Система форм навчальних занять з технологій і трудового навчання у 5-9 класах.</p> <p>Тема 5. Урок трудового навчання.</p> <p>Тема 6. Інноваційні педагогічні технології на уроках технологій і трудового навчання.</p>	<p>Тема 1. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів у старшій школі.</p> <p>Тема 2. Діагностика навчальних досягнень учнів з технологій та профільного навчання.</p> <p>Тема 3. Особливості організації профільного навчання у старшій загальноосвітній школі на основі проектно-технологічного підходу.</p>

МОДУЛЬ 3	
МЕТА, ЗМІСТ, ПРИНЦИПИ ТА ОСОБЛИВОСТІ ТРУДОВОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	
<p>Тема 1. Особливості змісту трудової та технологічної підготовки учнівської молоді.</p> <p>Тема 2. Основні засади трудової та технологічної підготовки школярів.</p> <p>Тема 3. Головні принципи трудової та технологічної підготовки учнівської молоді.</p> <p>Тема 4. Логіка та наступність трудової та технологічної підготовки учнів основної загальноосвітньої школи.</p>	<p>Тема 1. Варіативність технологічної підготовки старших школярів.</p> <p>Тема 2. Принципи трудової та технологічної підготовки старших школярів.</p> <p>Тема 3. Особливості змісту трудового та професійного навчання учнів старшої загальноосвітньої школи.</p>
МОДУЛЬ 4	
МЕТОДИ ТА ФОРМИ ТРУДОВОЇ ТА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ	
<p>Тема 1. Поняття про методи навчання технологій та трудового навчання. Особливості методів навчання за джерелом отримання інформації та характером пізнавальної діяльності учнів.</p> <p>Тема 2. Методика навчання технологій та трудового навчання як складова педагогічної науки.</p> <p>Тема 3. Відбір та обґрунтування ефективних методів навчання технологій та трудового навчання учнів основної загальноосвітньої школи.</p> <p>Тема 4. Загальні відомості про форми організації трудової та технологічної підготовки учнів основної загальноосвітньої школи. Типи занять трудового навчання та технологій.</p> <p>Тема 5. Особливості діяльності вчителя на уроці трудового навчання. Організація індивідуальної, групової й фронтальної діяльності учнів основної школи.</p> <p>Тема 6. Позаурочна робота з трудового навчання та технологій.</p>	<p>Тема 1. Методичні особливості організації трудової та технологічної підготовки старших школярів.</p> <p>Тема 2. Відбір та обґрунтування ефективних методів навчання технологій та трудового навчання учнів основної загальноосвітньої школи.</p> <p>Тема 3. Організація самостійної (урочної та позаурочної) роботи старших школярів у ході їх трудової та технологічної підготовки.</p> <p>Тема 4. Особливості методичного забезпечення профільного навчання: форми, засоби та методи навчання.</p>

<p>Тема 7. Засоби та заходи діагностики знань, умінь, навичок учнів основної загальноосвітньої середньої школи</p>	<p>Тема 5. Критерії та рівні оцінювання навчальних досягнень старших школярів на заняттях технологій.</p>
<p>МОДУЛЬ 5 ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ</p>	
<p>Тема 1. Сутність, принципи та складові частини трудового виховання учнівської молоді. Тема 2. Форми і методи трудового виховання учнівської молоді. Тема 3. Психофізіологічні основи трудової та технологічної підготовки учнівської молоді: формування знань, умінь, навичок. Тема 4. Загальні відомості профорієнтаційної діяльності вчителя технологій.</p>	<p>Тема 1. Сутність та особливості профорієнтаційної роботи серед старших школярів. Тема 2. Професійне самовизначення старших школярів у процесі технологічної та трудової підготовки: методи та форми забезпечення.</p>
<p>МОДУЛЬ 6 ОРГАНІЗАЦІЯ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ</p>	
<p>Тема 1. Вимоги до навчально-матеріальної бази технологічної та трудової підготовки учнів основної загальноосвітньої школи. Тема 2. Основні нормативно-правові акти забезпечення матеріально-технічного оснащення шкільних навчально-виробничих приміщень. Атестація робочих місць учнів та вчителя технологій. Тема 3. Продуктивна праця учнів: форми організації. Тема 4. Нормування праці учнів, загальні вимоги безпеки, охорони праці, санітарії та гігієни.</p>	<p>Тема 1. Вимоги до навчально-матеріальної бази профільного та професійного навчання старших школярів. Тема 2. Професійне навчання старших школярів в умовах МНВК: мета, завдання, методи, форми, вимоги до матеріально-технічної бази.</p>

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

ОКР «Молодший спеціаліст»

- 1. Загальні засади технологічної та трудової підготовки учнівської молоді**
 - 1.1. Міжпредметні зв'язки занять трудового навчання, технологій з іншими шкільними предметами.
 - 1.2. Методика навчання технологій як складова педагогічної науки.
 - 1.3. Предмет та завдання методики навчання технологій.
 - 1.4. Концептуальні засади технологічної та трудової підготовки учнівської молоді в Україні (програми, стратегії, концепції).
- 2. Історичний досвід трудової та технологічної підготовки учнів основної загальноосвітньої школи**
 - 2.1. Порівняння вітчизняної системи технологічної підготовки учнівської молоді із зарубіжною.
 - 2.2. Аспекти трудового навчання у педагогічних поглядах Дж. Локка.
 - 2.3. Трудова та профорієнтаційна діяльність у підходах німецького педагога А. Франке.
 - 2.4. Трудове виховання у педагогічних поглядах І. Песталоцці.
 - 2.5. Засади трудового навчання Б. Блаше та І. Хойзінгера.
- 3. Сучасний вчитель технологій**
 - 3.1. Основні напрями діяльності вчителя технологій.
 - 3.2. Професійна компетентність вчителя технологій та її структура.
 - 3.3. Система підготовки майбутніх вчителів технологій в Україні.
 - 3.4. Стандарт вищої освіти підготовки майбутніх вчителів технологій.
- 4. Аналіз змісту трудової та технологічної підготовки учнівської молоді**
 - 4.1. Державні вимоги до трудової та технологічної підготовки учнівської молоді.
 - 4.2. Аналіз типової навчальної програми з «Трудового навчання» (5 – 9 класи).

4.3. Вивчення змісту та структури підручників і посібників з трудового навчання та технологій.

4.4. Визначення наступнісних та міжпредметних зв'язків трудового навчання учнів 5-9 класів з іншими шкільними предметами.

5. Трудова та технологічна підготовка в загальноосвітній школі

5.1. Трудове навчання у початковій школі.

5.2. Трудове навчання в основній школі.

5.3. Трудове навчання у старшій школі.

5.4. Сутність проектно-технологічної діяльності у процесі трудової підготовки учнівської молоді.

5.5. Загальні положення державного стандарту «Технології».

6. Принципи технологічної підготовки учнівської молоді

6.1. Загальна концепція технологічної підготовки учнів основної загальноосвітньої школи.

6.2. Провідні принципи технологічної освіти у ЗНЗ.

6.3. Політехнічний принцип трудової підготовки учнівської молоді.

6.4. Сутність принципів гуманізації, індивідуалізації та диференціації трудової підготовки учнівської молоді.

7. Навчально-матеріальна база трудової та технологічної підготовки учнівської молоді

7.1. Положення про навчальні майстерні.

7.2. Загальні вимоги до навчально-виробничих приміщень щодо безпеки та охорони праці.

7.3. Ергономічні вимоги до робочого місця школярів та вчителя.

7.4. Відбір ручного та механізованого оснащення трудової та технологічної підготовки учнів основної загальноосвітньої школи.

7.5. Атестація робочих місць учнів та вчителя.

8. Особливості організації та проведення уроку трудового навчання та технології.

8.1. Дидактичні засади організації та проведення уроку технологій.

- 8.2. Види уроків трудового навчання та технологій.
- 8.3. Комбінований урок та його структура.
- 8.4. Особливості підготовки вчителя технологій до уроку.
- 8.5. Планування занять з трудового навчання та технологій.

9. Психологічні та фізіологічні основи трудової та технологічної підготовки учнівської молоді

- 9.1. Сутність та завдання трудового виховання учнівської молоді.
- 9.2. Знання, уміння та навички: сутність та структура.
- 9.3. Поняття практичних знань та вмій.
- 9.4. Особливості формування конструкторських, технічних та технологічних знань та вмій учнів.
- 9.5. Врахування вікових особливостей учнів при відборі методів навчання трудової та технологічної підготовки учнівської молоді.

10. Методика навчання технологій як складова педагогіки

- 10.1. Вітчизняний досвід становлення методики навчання технологій та трудового навчання.
- 10.2. Предмет і завдання методики навчання технологій та трудового навчання.
- 10.3. Міжпредметні зв'язки методики технологій та трудового навчання з іншими навчальними дисциплінами.
- 10.4. Форми організації пізнавальної та практичної діяльності учнів основної загальноосвітньої школи.
- 10.5. Методика проведення вступних, основних та підсумкових уроків.
- 10.6. Екологічні мотиви методики навчання технологій та трудового навчання учнів основної загальноосвітньої школи.

ТЕМАТИКА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

1. Аналіз структури та змісту підручника з трудового навчання 5-9 класів.
2. Розробка фрагменту «Вступний інструктаж» плану-конспекту комбінованого уроку на тему «...» у 5-9 класах.
3. Планування лабораторно-практичних занять з трудового навчання у 5-9 класах (календарно-тематичний план).
4. Розробка фрагменту «Активізація навчально-пізнавальної діяльності» плану-конспекту комбінованого уроку у 5-9 класах.
5. Визначення мети уроку трудового навчання у 5-9 класах.
6. Складання плану фронтального опитування учнів на занятті з трудового навчання у 5-9 класах.
7. Розробка інструкційної карти до лабораторної роботи з трудового навчання у 5-9 класах.
8. Відбір та розробка наочності для проведення комбінованого уроку з теми «...» розділу «...» у 5-9 класах.
9. Відбір засобів ІКТ для проведення лабораторно-практичної роботи у 5-9 класах.
10. Розробка мультимедійної презентації супроводу фрагменту комбінованого уроку трудового навчання у 5-9 класах «Пояснення нового матеріалу».
11. Розробка фрагменту «Підведення підсумків» лабораторної роботи у 5-9 класах.
12. Відбір та підготовка обладнання до лабораторно-практичної роботи у 5-9 класах.
13. Складання плану фронтального опитування учнів на теоретичному занятті у 5-7 класах.
14. Складання плану та методика проведення поточного інструктажу до лабораторно-практичної роботи «...» у 5-9 класах.
15. Розробка засобів діагностики знань, умінь та навичок з трудового навчання у 5-9 класах.

ТЕМАТИКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ**ОКР «Молодший спеціаліст»**

1. Розробка плану конспекту уроку в 5 класі на тему: «Технологія оздоблення виробу аплікацією» з використанням інтерактивних методів навчання.
2. Перспективне планування занять з трудового навчання з розділу «Технологія побутової діяльності» у 5 класі.
3. Розробка засобів наочності до заняття з трудового навчання на тему «Технологія безпечного користування побутовими електроприладами» у 5 класі.
4. Відбір технологічного забезпечення та матеріалів до уроку з трудового навчання «Виготовлення вишитого виробу» у 5 класі.
5. Розробка плану-конспекту уроку в 6 класі на тему: «Технологія догляду за волоссям» з використанням проблемних методів навчання.
6. Розробка інструкційної картки до лабораторно-практичної роботи «Матеріали природного походження і їх властивості» у 7 класі.
7. Розробка плану-конспекту уроку в 7 класі на тему: «Композиція вишиванки» з використанням методів української етнопедагогіки.
8. Відбір та обґрунтування змісту навчання з розділу «Основи матеріалознавства» у 8 класі.
9. Відбір, обґрунтування та методика застосування педагогічних та програмних засобів у час вивчення теми «Комп'ютерне конструювання одягу» у 8 класі.
10. Розробка засобів діагностики знань, умінь та навичок учнів 8 класу під час вивчення теми «Технології вибору одягу та взуття».
11. Розробка плану-конспекту уроку-гри у 9 класі з теми: «Проектування майбутньої професійної діяльності».
12. Розробка комп'ютерних засобів діагностики рівня засвоєння знань учнів 9 класу під час вивчення теми «В'язання спицями».

ТЕМАТИКА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

ОКР «Бакалавр»

1. Профільне навчання старших школярів у загальноосвітній школі

- 1.1. Сутність та завдання профільного навчання старших школярів.
- 1.2. Аналіз матеріально-технічного забезпечення у час вибору профілю трудового навчання у старшій загальноосвітній школі.
- 1.3. Зміст профільного навчання старших школярів.
- 1.4. Аналіз підручників та посібників з профільного навчання.
- 1.5. Форми проведення профільного навчання старших школярів.

2. Основи технологічної підготовка старших школярів

- 2.1. Сутність та завдання технологічної підготовки старших школярів.
- 2.2. Проектно-технологічний підхід до організації технологічної підготовки старших школярів.
- 2.3. Формування практичних знань і вмінь старших школярів під час технологічної підготовки.
- 2.4. Наступність вивчення трудового навчання та технологій у загальноосвітній школі.

3. Зміст технологічної підготовки старших школярів

- 3.1. Аналіз навчальної програми «Технології. 10-11 класи».
- 3.2. Проектно-технологічний підхід як складова змісту технологічної підготовки старших школярів.
- 3.3. ІКТ у змісті технологічної підготовки старших школярів.
- 3.4. Відбір та обґрунтування змісту технологічної підготовки старших школярів.
- 3.5. Аналіз підручників та посібників з курсу «Технології. 10-11 класи»

4. Профорієнтація старших школярів в умовах профільного навчання

- 4.1. Сутність та завдання профорієнтаційної діяльності вчителя технологій в умовах профільного навчання старших школярів.
- 4.2. Методичні підходи проведення профорієнтаційної роботи в умовах профільного навчання.

4.3. Зміст профорієнтації старших школярів в умовах профільного навчання.

4.4. Особливості проведення позакласних профорієнтаційних заходів в умовах профільного навчання старших школярів.

4.5. Інноваційні підходи проведення профорієнтаційної роботи.

5. Виховання старших школярів у процесі технологічної підготовки

5.1. Мета і завдання виховання старших школярів у процесі технологічної підготовки.

5.2. Професійне самовизначення старших школярів.

5.3. Заходи та засоби сприяння професійному самовизначенню старших школярів.

5.4. Проектування професійного майбутнього старшого школяра.

6. Основи профільного навчання старших школярів в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів (МНВК)

6.1. Мета і завдання профільного навчання старших школярів в умовах МНВК.

6.2. Особливості організації профільного навчання в умовах МНВК.

6.3. Форми та методи профільного навчання старших школярів в умовах МНВК.

6.4. Особливості матеріально-технічного забезпечення профільного навчання старших школярів в умовах МНВК.

6.5. Безпека та охорона праці старших школярів в умовах їх профільного навчання у МНВК.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

Лабораторні роботи з курсу «Методика навчання технологій» у процесі підготовки майбутніх вчителів технологій за ОКР «Бакалавр» рекомендовано здійснювати за індивідуально обраним профілем (перелік наведений у типовій навчальній програмі «Технології. 10-11 класи», ст. 2-3). Лабораторні роботи доцільно проводити так, щоб їх послідовність відповідала етапам проектно-технологічної технології. Завершенням комплексу лабораторних робіт повинно бути представлення та захист комплексного виробу, а також проектно-технологічної документації до нього.

ТЕМАТИКА ІНДИВІДУАЛЬНО-ДОСЛІДНИХ ЗАВДАНЬ

ОКР «Бакалавр»

1. Розробка плану-конспекту уроку технологій у 10 класі на тему «Етапи та стадії проектування» із використанням ситуативних методів навчання.
2. Розробка фрагменту уроку «Створення банку ідей» на основі методу мозкового штурму.
3. Відбір та методика застосування засобів ІКТ до уроку технологій у 10 класі на тему «Складання проектно-технологічної документації».
4. Розробка плану-конспекту уроку технологій у 10 класі на тему «Загальні відомості про дизайн» із використанням проблемних методів навчання.
5. Розробка засобів діагностики рівня сформованості знань учнів старшої загальноосвітньої школи засобами ІКТ.
6. Розробка засобів діагностики технологічних умінь та навичок старших школярів.
7. Застосування методу «Конструкторське бюро» до розробки плану практичної роботи «Ергономіка комплексного виробу» в 11 класі.
8. Розробка інструкційної карти проведення експертизи комплексного виробу.
9. Відбір засобів ІКТ до уроку «Природоохоронні технології» в 11 класі.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Атутов П.Р. Трудовая подготовка школьников. - К.: Рад.школа, 1988.
2. Дікаре́ва Л.Й. Основи ручного в'язання. Практикум з обслуговуючої праці: [навч. посібник] / Л.Й. Дікаре́ва.– Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лід», 2007. –200 с.
3. Дятленко С. М. Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання/ С.М. Дятленко. – Харків: ТОРСІНГ +, 2005. – 272 с.
4. Коберник О. М., Усі уроки технології. 10 клас. Рівень стандарту / За ред. О. М. Коберника; О. М. Коберник, О. Б. Аврменко, В. В. Бербец та ін. – Х.: Вид. група «основа», 2010. – 160 с.
5. Коберник О. Концепція технологічної освіти учнів загальноосвітніх навчальних закладів України (Проект) / О. Коберник, В. Сидоренко // Трудова підготовка в закладах освіти. - 2010. - №6. - С. 3-11.
6. Методика організації проектно-технологічної діяльності учнів на уроках обслуговуючої праці: Навчально-методичний посібник /За заг. ред. О.М. Коберника. - Науковий світ, 2005. -92с.
7. Поляков В.А, Ставровский И.С. Общая методика трудового обучения в старших классах. - М.: Просвещение, 1989. Сидоренко В.К., Терещук Г.В., Юрченко В.В. Основи техніки і технології: Навчальний посібник. - К.: НПУ, 2001
8. Тхоржевський Д.О. Дидактика трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К. : Рад. шк., 1972. – 224 с.
9. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання - К.: РНШГДініт", 2000.
10. Янцур М.С. Практикум з теорії методики трудового й професійного навчання. – Рівне РДГУ, 2000.

ОБРОБКА КОНСТРУКЦІЙНИХ МАТЕРІАЛІВ

Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета дисципліни полягає у формуванні у студентів компетентності із розробки та використання технічної літератури та документації; знань та умінь технології виготовлення текстильних виробів, обробки окремих деталей та комплексних швейних виробів із традиційних та сучасних матеріалів; знань та умінь з виготовлення виробів, які виконують учні загальноосвітньої школи під час їх трудової та технологічної підготовки; розвитку творчих здібностей, умінь планувати власну професійно-педагогічну працю; здатностей до особистого та професійного саморозвитку.

Завдання полягає у формуванні теоретичної, практичної компетентності майбутніх вчителів технологій для забезпечення формування знань та умінь учнів загальноосвітньої школи про засоби та способи перетворення матеріалів та енергії, використання інформаційних джерел, планування власної діяльності, творчого ставлення до трудової діяльності безпеки та культури праці.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Обробка конструкційних матеріалів» майбутній вчитель технологій повинен **знати**:

- заходи організації власного та робочих місць учнів;
- технологію використання різних типів швейного обладнання та устаткування, його будову;
- алгоритми конструювання та пошиття одягу;
- технологію виконання різних типів швейних виточок, підрізів, рельєфів, строчок, зборок, буфів, тощо;
- особливості розмітки та розкрою матеріалів для виготовлення одягу;
- технологію виконання оздоблювальної аплікації;
- особливості обробки різних елементів чоловічого, жіночого та дитячого одягу;

- традиційні та сучасні матеріали, які вивчають учні загальноосвітньої школи під час трудової та технологічної підготовки;
- технологію консервування фруктів та овочів;
- технологію приготування українських традиційних страв.

уміти:

- здійснювати підготовку робочого місця для пошиття швейних виробів;
- забезпечувати норми та правила безпеки, охорони праці та пожежної безпеки;
- використовувати швейні інструменти та устаткування, розмічальні та допоміжні прилади;
- виконувати різні типи швів, виточок, складок, підрізів, рельєфів та інших швейних конструкцій;
- виконувати економічно обґрунтовану та раціональну розмітку й розкрій матеріалів;
- виконувати оздоблювальні швейні операції;
- з'єднувати елементи чоловічого, жіночого та дитячого одягу;
- здійснювати обробку елементів одягу (кишені, коміри, рукави);
- готувати перші, другі, десертні страви;
- консервувати продукти природного походження;
- виконувати пошиття дитячих м'яких іграшок;
- виконувати оздоблення текстильних виробів вишивкою.

Програма навчальної дисципліни

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

Зміст підготовки ОКР «Молодший спеціаліст»	Зміст підготовки ОКР «Бакалавр»
1	2
МОДУЛЬ 1 РУЧНІ ТА МАШИННІ ШВЕЙНІ РОБОТИ	
<p>Тема 1. Мета і завдання курсу «Обробка конструкційних матеріалів». Форми організації навчальної діяльності учнів.</p> <p>Тема 2. Організація учительського та робочого місця вчителя: інструменти, обладнання, матеріали.</p> <p>Тема 3. Види строчок та з'єднувальних швів.</p> <p>Тема 4. Технологія виготовлення швейного виробу оздобленого аплікацією.</p>	<p>Тема 1. Автоматизація пошиття одягу: обладнання, матеріали.</p> <p>Тема 2. Сучасні способи з'єднання традиційних та сучасних матеріалів у швейному виробництві. Інноваційні способи оздоблення одягу.</p>
МОДУЛЬ 2 ВИГОТОВЛЕННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ	
<p>Тема 1. Технологія виготовлення постільної білизни (наволочка).</p> <p>Тема 2. Особливості конструкції, розкрою та пошиття спеціального одягу.</p> <p>Тема 3. Специфіка виготовлення дитячого одягу.</p>	<p>Тема 1. Планування та організація швейних робіт.</p> <p>Тема 2. Проектно-технологічний підхід до виготовлення комплексного виробу (постільний набір).</p>
МОДУЛЬ 3 ОСОБЛИВОСТІ ОЗДОБЛЕННЯ ШВЕЙНИХ ВИРОБІВ ВИШИВКОЮ	
<p>Тема 1. Етнографічні та геральдичні особливості регіональних типів вишивки в Україні.</p> <p>Тема 2. Інструменти, обладнання, матеріали для вишивки.</p> <p>Тема 3. Особливості виконання початкових, декоративних, лічильних та швів «хрестиком».</p>	<p>Тема 1. Автоматизація процесу оздоблення текстильних виробів вишивкою.</p> <p>Тема 2. Технологія вишивки гладдю: обладнання, інструменти, матеріали.</p>

<p>Тема 4. Орнамент, особливості його змісту та нанесення на текстильні вироби.</p>	<p>Тема 3. Сучасні техніки вишивки (вітчизняний та зарубіжний досвід).</p>
<p>Тема 5. Технологія виготовлення м'якої іграшки: будова, розмітка, розкрій, матеріали, обладнання, інструменти.</p>	<p>Тема 4. Технологія традиційної української іграшки.</p>
<p>МОДУЛЬ 4 ОСОБЛИВОСТІ В'ЯЗАННЯ ГАЧКОМ ТА СПИЦЯМИ</p>	
<p>Тема 1. Загальні відомості про виготовлення в'язаних виробів спицями та гачком: прийоми, технологія, матеріали, інструменти, обладнання.</p>	<p>Тема 1. Автоматизація процесу виготовлення виробів в'язанням</p>
<p>Тема 2. Проектування та виготовлення виробів гачком спицями.</p>	<p>Тема 2. Особливості проектно-технологічного підходу до виготовлення комплексного в'язаного виробу.</p>
<p>Тема 3. Технологія оздоблення в'язаних виробів.</p>	
<p>МОДУЛЬ 5 ТЕХНОЛОГІЯ ПРИГОТУВАННЯ ЇЖІ</p>	
<p>Тема 1. Класифікація страв: перші, другі, закуски, десерти тощо. Вимоги до продуктів для приготування їжі та їх зберігання.</p>	<p>Тема 1. Сучасні методи автоматизації харчового виробництва.</p>
<p>Тема 2. Особливості приготування перших страв.</p>	<p>Тема 2. Традиційна та сучасна українська кухня: продукти, технологія приготування, особливості подачі до столу страв.</p>
<p>Тема 3. Технологія приготування страв із м'яса, риби, морепродуктів та гарнірів.</p>	<p>Приготування традиційних святково-обрядових страв.</p>
<p>Тема 4. Особливості термічної обробки, консервування та зберігання продуктів харчування.</p>	

ТЕМАТИКА ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

ОКР «Молодший спеціаліст»

1. Організація робочого місця для виконання швейних робіт.
2. Технологія виконання ручних швів та строчок.
3. Специфіка підготовки до роботи та перевірки швейного обладнання.
4. Особливості виконання машинних швів.
5. Технологія оброблення дрібних текстильних деталей.
6. Технологія обробки ланцюжків, застібок та замків для одягу.
7. Особливості конструювання, розмічання, розкрою та обробки різних типів кишень.
8. Особливості конструювання, розмічання, розкрою та обробки різних типів комірців.
9. Особливості конструювання, розмічання, розкрою та обробки різних типів рукавів.
10. Способи та засоби оздоблення швейних виробів.
11. Види конструкцій, моделювання, розробка кресленика виготовлення спідниці.
12. Види конструкцій, моделювання, розробка кресленика виготовлення чоловічих штанів.
13. Види конструкцій, моделювання, розробка кресленика виготовлення чоловічої сорочки.
14. Планування, вибір матеріалів та обладнання виготовлення комплексного виробу.
15. Економічне, технологічне, маркетингове обґрунтування виготовлення комплексного швейного виробу.
16. Технологія термічної обробки овочів та продуктів тваринництва.
17. Технологія приготування перших страв.
18. Технологія приготування українських святково-обрядових страв.
19. Технологія виготовлення м'якої іграшки.

ТЕМАТИКА ЛАБОРАТОРНИХ ЗАНЯТЬ

ОКР «Бакалавр»

1. Вивчення технологічних властивостей інноваційних матеріалів для швейного виробництва.
2. Вивчення інноваційних «не ниткових» способів з'єднання матеріалів швейного виробництва.
3. Комбінування різних типів матеріалів для виготовлення чоловічого, жіночого, дитячого та спеціального одягу.
4. Заходи та засоби дотримання безпеки, охорони праці та пожежної безпеки під час виготовлення швейних виробів.
5. Ергономічний аналіз елементів одягу.
6. Створення «банку ідей» вибору об'єкта виготовлення для комплексного виробу (проектно-технологічний підхід).
7. Аналіз виробу з метою визначення необхідності матеріалів та обладнання для виготовлення комплексного виробу (проектно-технологічний підхід).
8. Маркетинговий аналіз та розробка рекламної продукції комплексного виробу (проектно-технологічний підхід).
9. Захист проекту.
10. Технологія оздоблення традиційною українською вишивкою елементів одягу.
11. Технологія виготовлення українських традиційних іграшок (лялька-мотанка, баба-берегиня, тощо).
12. Святково-обрядове оздоблення традиційного українського одягу.
13. Способи та засоби зберігання та консервування харчових продуктів.
14. Технологія приготування страв іноземної кухні (за вибором студента).
15. Культура здорового харчування. Розробка здорового раціону харчування школяра.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Бомок А.Я. Трудове навчання (обслуговуюча праця) 6 клас.—Т.: СМП „Астон”, 2001.-247с.
2. Бомок А.Я. Трудове навчання (обслуговуюча праця) 7 клас.—Т.: СМП „Астон”, 2007.-192с.
3. Бондар К. І. Довідник швейного обладнання провідних фірм: Навчальний посібник / Т. Д. Терещенко, В. С. Дубач. – Хмельницький: ХНУ, 2006. – 162 с.
4. Лазур К.Р. Швейне матеріалознавство: Підручник. – Львів, 2003. – 240 с.
5. Лабораторний практикум з основ технології, обладнання та організації технологічних процесів виготовлення швейних виробів: Навч. посіб. / П.В. Мельник, М.В. Свіщов, В.К. Скрипка. – К.: ВТФ “Перун”, 1997. – 240 с.
6. Литвин В. О., Степура А. О. Конструювання швейних виробів\ В. О. Литвин, А. О. Степура: Навч. посібн.-К.: Вікторія, 2008 - 416с.
7. Першина, Л.Ф. Технологія швейного виробництва / Л. Ф. Першина, СВ. Петрова. - М.: Легпромбитіздат, 1991. -416с.
8. Серова Т.М. Современные формы и методы проектирования швейного производства: Учеб. пособ. для вузов. / [Серова Т.М., Афанасьева А.И., Илларионова Т.И., Дель Р.А.]. – М.: Московский университет дизайна и технологии, 2004. – 288 с.
9. Соколов А.В. Контроль качества швейных изделий /А.В. Соколов, П.П. Козлик, Н.Г. Молодыренко. – К.: Техника, 1987. – 56 с.
10. Технологія швейно-трикотажного виробництва. Терміни та визначення : ДСТУ 2119-93. – [Чинний від 1994-01-01]. – К.: Держстандарт України, 1993. – 40 с. – (Національний стандарт України).

Список використаних джерел:

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1995. – 335 с.
2. Кузьмінський А.І. Омеляненко В.Л. Педагогіка. Підручник. – К.: Знання, 2007. – 447 с.
3. Дятленко С. М. Книга вчителя трудового навчання: Довідково-методичне видання/ С.М. Дятленко. – Харків: ТОРСІНГ +, 2005. – 272 с.
4. Методика трудового навчання: проектно-технологічний підхід: [навч. посіб.] / [за заг. ред. О.М.Коберника, В.К.Сидоренка]. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – 216 с.
5. Навчальна програма. Трудове навчання. 5–9 класи. Нова редакція / [Лист Міністерства освіти і науки України №1/11 – 8205 від 27.08.10].
6. Теорія і методика навчання технології: Програма для педагогічних навчальних закладів. - К.: Науковий світ, 2011. - 19 с.
7. Навчальна програма. Технології. 10-11 класи. Рівень стандарту, академічний рівень [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/1349869542/
8. Тхоржевський Д.О. Дидактика трудового навчання / Д.О. Тхоржевський. – К. : Рад. шк., 1972. – 224 с.
9. Тхоржевський Д.О. Методика трудового та професійного навчання - К.: РНШГДініт", 2000.
10. Янцур М.С. Практикум з теорії методики трудового й професійного навчання. – Рівне РДГУ, 2000.

Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний університет

Затверджено на засіданні
вченої ради
ректор РДГУ
проф. Постолюк Р.М.
протокол № 2 від 24.09.15р

Програма соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті

для студентів педагогічних спеціальностей

Рівне 2015

Затверджено на засіданні кафедри
теорії та методики професійної освіти
Протокол № 1 від 28.09.15

Затверджено на вченій раді Рівненського державного гуманітарного
університету
Протокол №2 від 24.09.15

Укладач: Савельєв М.Г.

Рецензенти:

Лісова С.В. - д.п.н., професор, завідувач кафедри теорії та
методики професійної освіти Рівненського державного
гуманітарного університету

Горкуненко П.П. – к.п.н., викладач-методист, директор
Сарненського педагогічного коледжу Рівненського державного
гуманітарного університету

Програма соціально-психологічної адаптації випускників
коледжу в університеті (для студентів педагогічних спеціальностей)/
укладач: М.Г. Савельєв. – Рівне.: РДГУ, 2015. – 17 с.

У програмі соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в
університеті визначені рекомендації щодо удосконалення процесу
професійної підготовки майбутніх вчителів (випускників коледжу), які
стосуються подолання бар'єрів соціально-психологічного характеру під час їх
адаптації в умовах університету. Програмою регламентовані основні завдання,
цілі та напрями здійснення соціально-психологічних заходів адаптації
студентів, встановлені строки їх здійснення, а також рекомендації щодо
відбору та обов'язків їх виконавців.

ВСТУП

Особливості організації професійної підготовки майбутніх вчителів у коледжі та університеті мають значну кількість відмінностей. Випускник коледжу, який продовжує здобувати вищу освіту за освітньо-кваліфікаційним рівнем «Бакалавр» стикається з великою кількістю бар'єрів соціалізаційного та психологічного характеру. Контрастний перехід у певній мірі «учня» до статусу «дорослого» - студента університету потребує від випускника коледжу особливих адаптаційних умов.

Гармонійний перехід випускника коледжу до підготовки в університеті можливий за рахунок подолання ряду організаційно-психологічних бар'єрів та соціального дискомфорту, які стосуються його адаптації в академічній групі, визначенні різноаспектних інтересів та залучення його до громадського життя вишу.

Програма соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті розроблена з метою оптимізації процесу багаторівневої професійної підготовки майбутніх вчителів технологій.

Програма регламентує основні завдання, цілі та напрями здійснення соціально-психологічних заходів адаптації випускників коледжу в університеті. Програмою визначені терміни здійснення адаптаційних заходів, а також рекомендації щодо відбору та обов'язків їх виконавців.

Програма містить рекомендації щодо удосконалення процесу професійної підготовки майбутніх вчителів (випускників коледжу), які стосуються подолання бар'єрів соціально-психологічного характеру під час їх адаптації в умовах університету.

ОСНОВНІ СКЛАДОВІ ПРОГРАМИ

Мета програми полягає у створенні необхідних умов для соціально-психологічної адаптації випускника коледжу в університеті, планомірного та послідовного професійного становлення майбутнього вчителя технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Завдання програми соціально-психологічної адаптації:

1. Створення сприятливого психологічного «мікроклімату» в академічній групі.
2. Формування комунікативних та професійних зв'язків між членами (студентами) академічної групи.
3. Формування навиків командної (групової) діяльності членів (студентів) академічної групи.
4. Превенція психологічного та соціологічного «бар'єрів» випускників коледжу в університеті.
5. Планомірна адаптація студентів (випускників коледжу) до особливостей організації навчального процесу в університеті.
6. Визначення можливостей для професійного та особистісного саморозвитку студентів академічної групи.
7. Забезпечення мотивації студентів до навчальної діяльності.
8. Забезпечення мотивації студентів до ведення здорового способу життя.
9. Встановлення психологічних та організаційних зв'язків між куратором, викладачами та студентами академічної групи.
10. Проведення заходів психокорекції та соціальної корекції учасників (студентів) академічної групи.
11. Визначення професійних та творчих здібностей студентів, а також створення умов для їх розвитку.
12. Планування та координація організаційно-адаптаційної діяльності кураторів академічних груп в університеті.

Час проведення адаптаційних заходів. Комплекс заходів соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті проводиться протягом першого семестру першого року навчання.

Об'єктом соціально-психологічної адаптації виступають академічні групи, студенти напряму підготовки 6.010103 «Технологічна освіта», які проходять підготовку за скороченим терміном навчання (2 роки) на базі освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» (5.010103 «Технологічна освіта»). Об'єктом соціально-психологічної адаптації можуть виступати студенти інших спеціальностей, які проходять професійну підготовку в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Виконавцями програми виступають: декан факультету, заступник декана з виховної роботи, викладачі дисциплін професійної та практичної підготовки, куратори, керівник фізичного виховання, керівники гуртків художньої самодіяльності, студенти старших курсів (магістранти).

Прогнозований результат програми соціально-психологічної адаптації передбачає швидке подолання випускниками коледжу труднощів «не педагогічного характеру», встановлення комунікативних та організаційно-ділових стосунків між студентами академічної групи й викладачами, виявленні можливостей їх особистісного та професійно-орієнтованого саморозвитку і, як наслідок, забезпечення сформованості високого рівня професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

ЕТАПИ ПРОГРАМИ

1. Вступна інформативна година куратора. Визначення типу темпераменту й характеру студентів академічної групи

Першим етапом соціально-психологічної адаптації виступає вступна інформативна година куратора. У рамках такого заходу відбувається знайомство студентів академічної групи (випускників коледжу) з керівництвом факультету, кафедр; із топологією розміщення навчальних корпусів (аудиторій), читальних залів, бібліотеки, спортзалу та інших складових інфраструктури університету.

Для з'ясування психологічних особливостей студентів академічної групи доцільно провести діагностику її «психологічного портрету»:

- визначення типу темпераменту здійснюється за методикою Г. Айзенка;
- визначення типу характеру здійснюється за допомогою тесту К. Юнга.

Результати визначення показників «Психологічного портрету академічної групи» необхідно занести до таблиці 1.

Зміст таблиці куратору академічної групи необхідно проаналізувати й у подальшому враховувати під час виконання таких заходів:

- планування кураторської діяльності;
- координування діяльності студентів академічної групи;
- контроль за навчальною діяльністю студентів академічної групи;
- забезпечення належного психологічного «мікроклімату» в групі.

Результати інформативної години куратора необхідно враховувати під час планування подальшої організаційно-виховної діяльності. «Психологічний портрет академічної групи» дозволяє спланувати подальші заходи психологічної адаптації випускників коледжу та їх інтеграції до соціального середовища університету.

Таблиця 1

Зведена таблиця показників психологічного портрету академічної групи

Прізвище ім'я та по-батькові студента		Тип темпераменту				Тип характеру	
		С	Х	Ф	М	Е	І
1		+					-
2							
3	Мазяр В.В.		+			+	
4							
...							
п..							
Всього:							

Знаком «+» необхідно в таблиці позначати зафіксований результат тесту (тип характеру та темпераменту).

* С – сангвінік.

Х – холерик.

Ф – флегматик.

М – меланхолік.

Е – екстравертований тип характеру.

І – інтравертований тип характеру.

Наприклад, у рядку 3 таблиці 1 вказано, що студентка Мазяр В.В. має холеричний тип темпераменту та екстравертований тип характеру.

2. Первинні заходи адаптації випускників коледжу в університеті

№ п/п	Вид адаптаційного заходу	Терміни проведення	Організатори
1	Зустріч з керівництвом деканату. Знайомство із структурою факультету	1 день навчання в університеті	Декан, куратор, заступник декана з виховної роботи
2	Знайомство з особливостями інфраструктури університету	1 тиждень навчання в університеті	Куратор, заступник декана з виховної роботи
3	Знайомство з викладацьким складом	1 тиждень навчання в університеті	Куратор, викладачі кафедр
4	Екскурсії до спортивного залу, бібліотеки, читальних залів та творчих гуртків	2 тиждень навчання в університеті	Керівники фізичного виховання, творчих гуртків
5	Знайомство із студентським колективом факультету	2 тиждень навчання в університеті	Куратор, студенти старших курсів
6	Вивчення особливостей організації, термінів навчання та складання іспитів та заліків у першому семестрі	2 тиждень навчання в університеті	Декан, куратор, викладачі кафедр

3. Діагностика індивідуальних особливостей студентів академічної групи

Вивчення особистих даних студентів, виявлення тих, які потребують додаткової уваги (діти із багатодітних сімей, сироти та інші особи пільгових категорій), є важливим етапом соціально-адаптаційної діяльності куратора академічної групи. Куратору доцільно заносити студентів вищезазначених категорій до окремих списків.

Додатково, з метою забезпечення психологічного комфорту першокурсників, доцільно визначити особисті інтереси студентів та створити умови для залучення їх до спортивної, культурно-масової, громадської діяльності, студентського самоврядування. Для визначення інтересів студентів доцільно провести опитування, зміст якого наведено в анкеті 1.

Дані анкетування куратору академічної групи доцільно проаналізувати та диференціювати його результати. Відповідно до отриманих даних студентів академічної групи необхідно розділити на окремі підгрупи за сферами інтересів. Пасивних студентів необхідно агітувати й мотивувати до відвідування гуртків, секцій, щоб прискорити процес їх соціально-психологічної адаптації. Учасників кожної підгрупи необхідно залучати до ознайомлення із різними видами спортивних секцій, творчих студій, фахових та гуртків культурно-масової самодіяльності, органів студентського самоврядування, студентських громадських (волонтерських, благодійних) організацій та сприяти залученню студентів до участі у них.

Отримані результати «Психологічного портрету академічної групи» та діагностики їх індивідуальних особливостей доцільно занести в індивідуальну картку соціально-психологічної адаптації студента. Приклад такої картки наведений у таблиці 2.

Анкета виявлення інтересів студентів академічної групи

№ п/п	Запитання	Відповідь
1	Яким видом спорту Ви цікавитесь чи займалися у коледжі?
2	Чи маєте Ви бажання займатися у спортивній секції університету?
3	Яким видом культурно-масової, творчої діяльності Ви цікавитесь чи займалися в коледжі?
4	Чи маєте Ви бажання займатися у творчих гуртках та студіях університету?
5	Яка навчальна дисципліна або науковий напрямок цікавить Вас у професійному плані?
6	Чи цікавлять Вас проблеми студентського самоврядування в університеті?
7	Чи входить до кола Ваших інтересів громадська та благодійна діяльність?
8	Зазначте інші напрями Ваших інтересів, які не зазначені у анкеті

Дата заповнення: _____

П.І.П.: _____

(підпис)

Картка соціально-психологічної адаптації студента

1	Прізвище, ім'я, по-батькові	Мазяр Вікторія Володимирівна
2	Дата народження	22.11.1996 р.
3	Спеціальна категорія	дитина з багатодітної сім'ї
4	Тип темпераменту	холерик
5	Тип характеру	Екстраверт
6	Культ-масові інтереси	КВК
7	Творчі інтереси	гра на бандурі, гітарі
8	Громадська активність	Низька
9	Участь у студентському самоврядуванні	бажання не виявляє
10	Спеціальні відмітки	бере активну участь у житті академічної групи, володіє лідерськими якостями

Додаткові відомості: _____

Куратор групи _____

П.І.П.

(підпис)

4. Визначення психологічних особливостей адаптації студентів академічної групи

Ефективна адаптація випускників коледжу можлива за рахунок особистої психологічної гармонії студента. Чинники, які зумовлюють психологічний дискомфорт студента, знижують мотивацію до навчання, а відповідно, і загальний рівень професійної підготовки в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Джерелом соціально-психологічного дискомфорту можуть виступати нові умови та вимоги до організації навчального процесу, зміна методичних підходів до вивчення окремих дисциплін, умови проживання та соціальної інфраструктури університету.

Важливою складовою соціально-психологічної адаптації є саме психологічний аспект, оскільки внутрішньо-особистісний дискомфорт студента може зумовлювати значне зниження інтересу до навчання, а відповідно, і зниження рівня навчальних досягнень. За таких умов доцільно здійснювати опитування «не навчального характеру» з метою визначення суб'єктивних чинників унеможливлення соціально-психологічної адаптації студентів в університеті. Зміст такого опитування викладений у анкеті № 2.

Проаналізувавши результати анкетування, куратор зобов'язаний виконати ряд заходів:

- провести індивідуальні психокорекційні бесіди із студентами, які відчують психологічний дискомфорт;
- провести колективну бесіду із студентами академічної групи;
- повідомити працівників деканату про чинники виникнення дискомфорту студентів;
- сприяти усуненню негативних чинників, які зумовлюють дискомфорт студентів.

**Анкета виявлення негативних чинників соціально-психологічної
адаптації студента**

№ п/п	Запитання	Відповідь (так/ні)
1	Вам вистачає вільного часу?	
2	Вас влаштовує розклад та графік занять?	
3	Ви відчуваєте навчальне перенавантаження?	
4	Чи достатньою є база університету для організації вільного від навчання часу (дозвілля)?	
5	Ви відчуваєте недостатню увагу зі сторони куратора, працівників деканату?	
6	Ви вважаєте задовільним стан матеріально-технічного оснащення лабораторій?	
7	У Вас виникають труднощі звикання до нових обставин?	
8	Чи задовольняють Вас умови проживання у гуртожитку?	
9	Чи відчуваєте ви психологічний тиск зі сторони співмешканців у гуртожитку, в академічній групі?	
10	Ви відчуваєте психологічний дискомфорт під час перебування на занятті?	

11. Що, на Вашу думку, необхідно в першу чергу удосконалити в університеті? _____

Дата заповнення: _____

П.І.П.: _____

_____ (підпис)

Зазначені заходи соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті доцільно проводити у період перших двох тижнів навчання. У цей період куратор зобов'язаний здійснювати постійне спостереження за навчальним процесом (відвідувати заняття, спілкуватися із викладачами), проводити бесіди із студентами, запобігати виникненню конфліктних ситуацій. У цей період куратор виконує такі функції, як: інформативна, мотиваційна, координаційна, тьюторська, контрольна. Основою діяльності куратора в період соціально-психологічної адаптації випускників коледжу повинна бути «стратегія співробітництва». Він повинен підтримувати оптимальний «психологічний клімат» у групі, виявляти та вказувати шляхи самовираження студентів, тобто унеможлиблювати виникнення чинників, які знижують якість професійної підготовки майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет».

Після першого місяця навчання в університеті доцільно провести повторне анкетування (анкета 1, анкета 2) з метою виявлення залишкових чинників соціально-психологічного дискомфорту випускників коледжу. Усунення чинників дискомфорту доцільно здійснювати шляхом проведення індивідуальних бесід, залучення працівників психологічної служби, заступника декана з виховної роботи, батьків, студентів старших курсів.

Запропонована програма сприяє швидкій соціально-психологічній адаптації студентів та збереженню їх контингенту. Заходи програми соціально-психологічної адаптації доцільно здійснювати кураторами із числа досвідчених викладачів, які мають досвід виховної та організаційної діяльності із студентами. Виконання зазначеної програми інтенсифікує й оптимізує процес адаптації студентів в університеті, підвищує їх рівень мотивації до навчання і, як наслідок, рівень професійної компетентності.

Окремо зазначимо, що дезаптаційні чинники можуть виникати в ході подальшої підготовки майбутніх вчителів технологій, тому ми рекомендуємо здійснювати подальшу адаптаційну діяльність шляхом проведення виховних

та профілактичних заходів. Рекомендуємо таку тематику профілактично-виховних заходів:

1. Здоров'я – це завжди модно!
2. Національна самосвідомість як головний чинник розвитку України.
3. Співробітництво, взаємодопомога, взаємопідтримка.
4. Педагогічна праця – найважливіша (виховний захід присвячений Дню працівника освіти).
5. Українські традиції – символ нашої культури.
6. Проектування власної професійної діяльності.
7. Час не повернеш: планування розпорядку дня.
8. Чорнобильська катастрофа: історія, наслідки, висновки.
9. Повертайся живим (виховний захід присвячений Дню української армії).
10. Безпека перш за все (виховний захід присвячений Дню охорони праці).
11. Відповідальність – головна риза особистості вчителя технологій.
12. Психологічна стійкість – одна із головних ознак сучасного вчителя технологій.

Соціально-психологічна адаптація – складний та багатоаспектний процес, успішна реалізація якого можлива за умови узгодженої діяльності працівників університету. Запропонована програма сприяє процесу соціально-психологічної адаптації випускників коледжу в університеті й удосконаленню процесу їх професійної підготовки.

Список використаних джерел

1. Власова О. Б. Особливості роботи куратора в процесі адаптації студентів I курсу до умов навчання у вищих педагогічних навчальних закладах / О. Б. Власова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г. Шевченка. Вип. 97 / Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко. – Чернігів, ЧНПУ, 2012. – С. 31-34.
2. Гончикова О.Н. Особенности социально-психологической адаптации к обучению в вузе // Психология обучения.-2007.-№3.-С.74-82.
3. Давіденко Н.О. Куратор академічної групи – вихователь, науковець, організатор у вищих технічних закладах освіти / Н.О. Давіденко // Педагогические науки / Методические основы воспитательного процесса. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7_DN_2007/Pedagogica/20723.doc
4. Дубасенюк О.А. Методичні рекомендації керівнику академічної групи з виховної роботи педуніверситету / О.А. Дубасенюк // Житомир, 2000. – С. 4 – 16. – № 3.
5. Інноваційні комунікативні технології в роботі куратора академічної групи (методичні рекомендації) / *під редакцією Н.К. Желябіної+. – Запоріжжя: ЗДІА, 2007.– 67 с.
6. Соловей М.І. Виховна робота у вищому навчальному закладі / М.І. Соловей, В.С. Демчук. – К.: Вища школа, 2003. – 275 с.
7. Шевчук І.В. Дозвіллева діяльність студентства як фактор їх розвитку // Збірник наукових праць. – Вип. LV.: Педагогічні науки / За заг. ред. Барбіної Є.С. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2010. – С. 361-367.

Констатувальний тест-опитувальник із визначення рівня професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Шановний колего! Просимо Вас дати обдумані та лаконічні відповіді на поставлені запитання. Просимо висловлювати власний погляд на вирішення поставлених завдань.

Дякуємо за співпрацю!

1. Охарактеризуйте роль технологічної підготовки учнівської молоді як суспільного явища _____

2. Що спонукало Вас продовжити професійну підготовку в університеті?

3. Опишіть значення техніко-технологічної та психолого-педагогічної підготовки вчителів технологій у їх майбутній професійній діяльності

4. Що повинен робити вчитель технологій для особистого професійного саморозвитку? _____

5. Запропонуйте підхід (методи, засоби навчання) активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів під час вивчення теми «Елементи грамоти споживача» _____

6. Опишіть дії вчителя технологій щодо забезпечення безпеки та охорони праці перед початком проведення практичної роботи з теми

- «Виготовлення вишитого виробу» _____

7. Під час пояснення нового матеріалу Ви помічаєте, що кілька учнів починають між собою розмовляти й відволікають інших. Які Ваші дії щодо забезпечення дисципліни й уваги учнів? _____

8. Опишіть набір ручних та механізованих знарядь праці, необхідних для проведення заняття з теми «Технологія догляду за житлом» _____

9. Запропонуйте професії для ознайомлення учнів під час вивчення розділу «Основи техніки, технологій і проектування»? _____

10. Опишіть проблемні методи навчання, які використовуються під час пояснення нового матеріалу з теми «Технологія збереження поживних речовин у продуктах харчування» _____

11. Наведіть приклад пояснення понять «ведуча та ведена деталь», «передаточне відношення» на прикладі вивчення теми «Швейна машина» _____

12. Запропонуйте план проведення практичної роботи «Маркування споживчих товарів» з використанням групових методів навчання _____

13. Які літературні джерела та інші інформаційні ресурси необхідно знати вчителю технологій з метою підвищення технічної та технологічної ерудиції? _____

14. Із якими навчальними предметами пов'язана тема «Матеріали хімічного походження і їх властивості»? _____

15. Охарактеризуйте способи розрахунку кількості тканини для швейних виробів _____

16. Назвіть інструктажі, необхідні для проведення практичної роботи «Пошиття швейного виробу» _____

17. Запропонуйте способи оздоблення спідниці на основі методу комбінаторики _____

18. Визначте профорієнтаційні зв'язки між темами «Технічне конструювання швейного виробу» та «Комп'ютерне конструювання одягу» _____

19. Опишіть основні принципи дизайну на прикладі в'язаного виробу _____

20. Запропонуйте технології та засоби ІКТ для стимуляції творчої активності учнів під час вивчення теми «Декорування виробу» у 8 класі _____

Бажаємо успіхів!

Підсумковий тест-опитувальник для визначення рівня професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет»

Шановний колего! Просимо Вас дати обдумані та лаконічні відповіді на поставлені запитання. Просимо висловлювати власне бачення вирішення поставлених завдань.

Дякуємо за співпрацю!

1. Установіть змістові зв'язки між трудовим навчанням в основній школі (5-9 класи) та темою «Загальні відомості про дизайн» у 10 класі _____

2. Запропонуйте ситуативний підхід до вивчення теми «Ергономіка в структурі перетворювальної діяльності» _____

3. Укажіть кілька новітніх технологій виробництва та їх особливості, про які ви дізналися за останній рік _____

4. Запропонуйте диференційований підхід до вивчення теми «Художнє конструювання», враховуючи рівень художньої підготовки учнів класу _____

5. Обґрунтуйте доцільність (недоцільність) використання методів А. Макаренка на заняттях з технологій у 10-11 класах ЗНЗ _____

6. Запропонуйте технічні засоби навчання й опишіть технологію їх використання під час вивчення теми «Презентація майбутнього проекту» _____

7. Опишіть дії вчителя технологій у випадку загорання електрифікованого обладнання шкільної майстерні. Відповідь обґрунтуйте _____
8. Опишіть основні напрями маркетингового дослідження проекту на прикладі виробу дизайну інтер'єру житлового приміщення _____
9. Опишіть фрагмент вступного інструктажу під час проведення практичної роботи «Виконання дизайн-проекту об'єкта технологічної діяльності» _____
10. Наведіть приклад розробки варіантів виробу на основі методу клаузури _____
11. Охарактеризуйте професії, з якими необхідно ознайомити учнів, у ході вивчення теми «Складання проектно-технологічної документації» _____
12. Чи вважаєте Ви за обов'язкове продовження підготовки за ОКР «Магістр» в університеті? Відповідь обґрунтуйте _____
13. Запропонуйте методи проблемно-групового навчання для проведення практичної роботи «Експертиза виробу» у 10 класі _____
14. Опишіть послідовність маркетингового дослідження комплексного виробу _____
15. Запропонуйте об'єкти проведення екскурсій під час вивчення теми «Методи творчого та критичного мислення в проектній технології» _____

-
-
16. Запропонуйте декілька ескізів елементів тканинного декору навчально-виробничих приміщень.
17. Опишіть чотири ключові особистісні якості сучасного вчителя технологій _____
-
18. Запропонуйте засоби наочності, які можна використати під час вивчення нового матеріалу з теми «Природоохоронні технології» _____
-
19. Запропонуйте заходи педагогічного впливу, стимуляції творчої активності учнів під час вивчення теми «Основи професійного самовизначення» _____
-
20. Опишіть стратегію власного професійно-педагогічного розвитку в найближчі 10 років:
- 1.....
 - 2....

Бажаємо успіхів!

ДОДАТОК 31

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за мотиваційно-ціннісним критерієм в КГ

16	18	14	18	17	14	14	14	16	15	12	20
11	18	17	13	16	10	15	23	13	15	14	12
18	12	16	15	11	16	18	15	15	14	17	18
18	19	19	14	12	16	19	13	18	18	18	13
14	15	20	17	13	17	15	18	15	13	17	12
10	17	18	17	11	21	15	16	21	15	15	16
18	13	11	17	17	17	19	17	13	12	12	16
15	13	21	14	19	11	12	12	11	21	10	13
15	17	16	19	17	16	11	17	14	24	17	15
18	13	15	18	16	16	16	15	18	18	14	16
18	13	23	20	16	15	14	14	15	18	18	17
16	16	20	21	13	18	21	16	13	17	13	
18	14	18	17	14	11	17	16	15	16	17	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ

17	20	24	16	11	14	11	17	12	17	16	21
11	22	12	18	21	17	15	12	19	19	16	20
18	10	23	17	18	17	21	21	16	16	14	17
14	15	23	16	12	15	20	13	16	18	17	19
15	10	17	13	14	20	19	21	17	15	16	11
14	15	17	12	13	15	14	13	11	20	18	21
16	14	13	21	17	16	19	16	14	18	19	19
12	16	11	17	16	13	11	17	20	19	14	
18	22	12	20	20	15	15	13	23	13	15	
12	25	25	16	18	18	18	19	13	11	10	
14	20	18	12	15	17	18	17	18	10	12	
15	15	17	16	18	13	12	20	18	16	19	
22	12	12	12	16	11	14	19	19	19	18	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за когнітивно-пізнавальним критерієм в КГ

10	12	14	14	15	16	16	17	17	18	19	19
10	12	14	14	15	16	16	17	17	18	19	19
10	13	14	15	15	16	16	17	18	18	19	20
10	13	14	15	15	16	16	17	18	18	19	20
10	13	14	15	15	16	16	17	18	18	19	20
11	13	14	15	15	16	16	17	18	19	19	21
11	13	14	15	15	16	16	17	18	19	19	21
11	13	14	15	15	16	16	17	18	19	19	22
11	13	14	15	15	16	16	17	18	19	19	23
11	13	14	15	15	16	17	17	18	19	19	23
11	13	14	15	16	16	17	17	18	19	19	25
11	13	14	15	16	16	17	17	18	19	19	
12	13	14	15	16	16	17	17	18	19	19	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за когнітивно-пізнавальним критерієм в ЕГ

21	13	17	15	19	10	15	16	18	16	15	25
17	16	16	18	13	11	17	19	10	16	17	18
18	18	17	19	16	14	15	19	14	18	18	19
13	16	16	17	19	14	15	11	21	17	16	15
13	16	17	19	19	16	16	19	14	23	16	15
20	17	15	18	17	16	17	14	17	20	18	20
16	18	13	19	15	17	13	15	19	13	11	19
16	17	15	18	18	15	16	18	19	15	11	
19	12	15	15	14	18	11	16	15	10	10	
22	17	18	15	16	16	14	16	23	17	15	
16	11	10	15	13	18	13	19	16	15	14	
15	18	19	18	15	17	17	18	13	13	16	
16	12	14	12	14	19	14	21	11	17	14	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за функціонально-діяльнісним критерієм в КГ

10	17	15	20	25	20	20	20	17	11	15	17
21	18	10	16	23	14	17	16	13	12	15	23
22	14	13	14	17	20	20	14	24	15	15	18
20	16	15	18	21	13	16	23	17	12	15	17
18	22	20	10	15	10	14	21	17	13	18	16
14	11	14	20	11	15	16	16	21	21	19	21
16	15	19	16	21	20	20	21	22	17	13	13
14	15	15	18	21	12	16	15	19	18	24	16
18	17	18	17	18	15	13	17	12	12	16	17
14	17	12	19	17	17	14	15	21	19	20	16
10	13	12	19	21	15	16	21	18	18	23	17
17	16	25	21	19	20	19	15	10	15	12	
13	19	17	20	15	23	11	25	16	19	18	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за функціонально-діяльнісним критерієм в ЕГ

20	19	16	23	19	27	18	20	19	17	14	16
13	16	14	18	22	16	21	13	13	21	19	20
13	22	16	10	18	21	20	16	10	20	20	14
19	15	19	19	14	23	15	22	15	16	18	21
20	12	15	16	17	15	16	12	13	15	20	21
25	17	21	20	19	16	18	21	13	21	15	24
15	12	15	17	15	24	12	14	13	14	15	17
24	18	20	20	20	19	15	14	11	19	18	
24	20	10	21	11	23	17	12	16	13	20	
18	13	17	20	19	20	19	25	16	15	17	
24	12	12	16	17	19	15	18	15	14	18	
17	17	13	19	13	25	19	16	23	19	22	
23	20	19	19	17	16	20	16	16	25	14	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за рефлексивно-особистісним критерієм в КГ

10	12	13	14	15	16	16	17	17	18	20	22
10	12	14	14	15	16	16	17	17	18	20	22
10	12	14	14	15	16	16	17	18	18	20	22
10	12	14	14	15	16	17	17	18	19	20	22
10	12	14	14	15	16	17	17	18	19	20	22
10	12	14	14	15	16	17	17	18	19	20	22
10	12	14	15	15	16	17	17	18	19	21	24
11	13	14	15	15	16	17	17	18	19	21	24
11	13	14	15	15	16	17	17	18	19	21	24
11	13	14	15	15	16	17	17	18	19	21	25
12	13	14	15	16	16	17	17	18	19	21	25
12	13	14	15	16	16	17	17	18	19	21	
12	13	14	15	16	16	17	17	18	20	22	

Результати констатувальної діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за рефлексивно-особистісним критерієм в ЕГ

21	14	15	16	15	13	19	21	14	12	13	18
13	21	14	10	16	16	16	15	16	16	12	11
14	18	15	20	12	13	13	17	14	15	15	23
16	21	17	18	14	13	18	18	16	18	17	16
14	14	21	16	11	13	17	12	14	14	14	20
15	13	21	11	16	13	11	23	15	16	19	15
14	18	14	15	16	16	16	20	18	15	19	15
20	18	14	14	16	17	17	17	12	18	16	
21	23	18	14	19	13	13	14	15	16	15	
18	14	16	14	11	18	13	11	14	24	16	
10	13	13	19	16	17	16	16	19	18	17	
19	11	16	16	16	17	16	15	15	18	12	
19	16	11	14	12	21	13	14	17	19	17	

Додаток 3 2

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за мотиваційно-ціннісним критерієм в КГ

13	18	15	17	19	16	16	15	11	16	12	12
18	15	19	17	12	18	14	17	11	11	18	11
14	21	18	18	16	14	20	13	14	10	15	14
16	12	21	16	16	19	16	22	14	16	20	17
17	10	13	22	17	20	19	13	15	17	15	19
15	16	15	13	11	15	25	14	19	15	15	11
18	17	11	15	13	19	14	16	14	14	13	15
13	18	17	16	11	15	22	10	16	18	12	16
10	20	17	13	22	23	15	14	10	17	11	17
21	17	15	19	17	22	13	17	15	19	17	22
16	20	18	12	16	13	12	13	17	16	23	20
15	21	21	14	15	18	14	11	19	13	20	
15	14	19	16	16	21	20	18	13	14	12	

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за мотиваційно-ціннісним критерієм в ЕГ

15	20	14	19	21	15	16	18	15	16	22	20
16	16	19	16	19	22	15	17	17	15	17	16
16	21	18	19	16	18	20	20	20	11	20	22
19	21	18	21	21	23	16	15	15	16	22	21
21	24	20	10	15	19	12	18	22	18	18	21
18	18	18	20	21	19	15	18	16	22	17	17
15	13	16	17	19	20	16	15	22	21	19	16
21	19	25	17	11	20	24	15	17	15	15	22
21	19	16	17	21	17	17	24	20	19	25	20
22	17	19	15	15	17	17	15	16	21	16	13
12	17	18	21	18	19	18	21	12	16	18	22
17	24	18	21	18	20	22	19	20	21	19	

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за когнітивно-пізнавальним критерієм в КГ

17	17	19	12	12	15	24	19	20	16	15	18
10	20	16	15	14	11	22	20	12	20	18	17
13	23	13	16	18	19	16	13	15	14	17	21
22	18	12	12	19	18	13	18	17	22	15	13
21	15	20	18	19	16	10	13	17	20	14	21
20	21	15	18	20	21	18	14	10	17	15	16
16	15	15	18	19	17	15	13	19	12	18	14
15	14	18	17	12	16	23	12	14	17	19	17
20	19	11	16	17	19	19	18	12	16	12	21
18	17	25	13	21	19	16	18	15	17	18	16
22	15	17	15	13	17	15	15	13	15	12	14
17	16	17	17	15	13	16	21	21	17	16	
12	19	24	14	18	15	15	17	16	20	15	

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за когнітивно-пізнавальним критерієм в ЕГ

19	15	17	19	17	19	19	23	18	15	16	21
17	15	24	17	13	17	23	18	22	20	19	20
20	15	12	20	17	18	19	15	19	15	14	18
15	19	18	21	16	15	16	16	11	16	16	11
17	20	18	16	19	14	18	19	19	18	19	25
16	14	17	16	10	18	23	18	17	19	21	20
17	18	12	16	23	24	17	22	20	18	23	14
19	20	22	17	23	19	18	20	20	18	19	
17	17	15	19	21	17	20	22	19	20	14	
20	18	20	20	20	18	10	17	17	20	20	
18	17	13	20	22	25	18	22	16	17	18	
23	25	19	22	21	16	25	17	16	17	20	
20	17	18	22	18	19	15	16	16	17	18	

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за функціонально-діяльнісним критерієм в КГ

10	12	13	14	15	16	16	17	17	18	20	22
10	12	14	14	15	16	16	17	17	18	20	22
10	12	14	14	15	16	16	17	18	18	20	22
10	12	14	14	15	16	17	17	18	19	20	22
10	12	14	14	15	16	17	17	18	19	20	22
10	12	14	14	15	16	17	17	18	19	20	22
10	12	14	15	15	16	17	17	18	19	21	24
11	13	14	15	15	16	17	17	18	19	21	24
11	13	14	15	15	16	17	17	18	19	21	24
11	13	14	15	15	16	17	17	18	19	21	25
12	13	14	15	16	16	17	17	18	19	21	25
12	13	14	15	16	16	17	17	18	19	21	
12	13	14	15	16	16	17	17	18	20	22	

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за функціонально-діяльнісним критерієм в ЕГ

24	25	23	16	18	17	14	19	25	25	21	19
18	19	18	14	22	22	15	22	19	17	16	17
20	18	21	23	20	25	22	18	20	24	18	16
16	19	15	20	19	20	23	18	20	20	18	19
14	18	23	22	19	12	25	21	19	25	21	20
20	20	17	17	17	18	18	19	19	21	17	19
15	19	18	20	21	20	20	20	21	15	21	15
20	19	23	21	24	21	22	18	20	12	21	
18	21	21	22	19	17	23	14	23	18	14	
17	21	17	24	23	16	17	16	21	22	24	
17	18	15	15	14	13	24	14	19	16	20	
17	25	21	17	12	19	19	17	23	20	15	
22	25	18	23	21	16	16	16	20	13	23	

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за рефлексивно-особистісним критерієм в КГ

16	18	14	18	17	14	14	14	16	15	12	20
11	18	17	13	16	10	15	23	13	15	14	12
18	12	16	15	11	16	18	15	15	14	17	18
18	19	19	14	12	16	19	13	18	18	18	13
14	15	20	17	13	17	15	18	15	13	17	12
10	17	18	17	11	21	15	16	21	15	15	16
18	13	11	17	17	17	19	17	13	12	12	16
15	13	21	14	19	11	12	12	11	21	10	13
15	17	16	19	17	16	11	17	14	24	17	15
18	13	15	18	16	16	16	15	18	18	14	16
18	13	23	20	16	15	14	14	15	18	18	17
16	16	20	21	13	18	21	16	13	17	13	
18	14	18	17	14	11	17	16	15	16	17	

Результати підсумкової діагностики сформованості професійної компетентності майбутніх вчителів технологій в умовах навчально-наукового комплексу «коледж-університет» за рефлексивно-особистісним критерієм в ЕГ

10	13	14	16	17	18	19	20	20	21	23	25
11	13	15	16	17	18	19	20	20	22	23	25
11	13	15	16	17	18	19	20	20	22	23	25
11	13	15	16	17	18	19	20	21	22	23	25
12	13	15	16	17	18	19	20	21	22	23	25
12	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	25
12	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	25
12	14	15	17	17	18	19	20	21	22	23	
12	14	15	17	17	18	19	20	21	22	24	
13	14	15	17	17	18	19	20	21	22	24	
13	14	15	17	18	18	19	20	21	22	24	
13	14	15	17	18	18	20	20	21	23	24	
13	14	16	17	18	19	20	20	21	23	25	