

УДК 378.22.015

А. Ю. ЦИНА

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

*Представлені результати перевірки ефективності теоретичної концепції, експериментальної моделі та методики особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Виявлені динаміка адаптації студентів до навчально-професійної діяльності, зростання рівнів професійних компетентностей відповідно до опрацьованого навчального навантаження з професійно орієнтованих дисциплін у кредитах ЄКТС.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель технологій, особистісно орієнтоване навчання, професійна готовність.

А. Ю. ЦИНА

### ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИЙ

*Представлены результаты проверки эффективности теоретической концепции, экспериментальной модели и методики личностно ориентированной профессиональной подготовки будущих учителей технологии. Выявлены динамика адаптации студентов к учебно-профессиональной деятельности, возрастания уровней профессиональных компетентностей соответственно проработанной учебной нагрузке по профессионально-ориентированным дисциплинам в кредитах ЕКТС.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, учитель технологий, личностно ориентированное обучение, профессиональная готовность

A. J. TSINA

### SKILLED CHECK OF EFFICIENCY OF THE PERSONALITY-FOCUSED VOCATIONAL TRAINING OF THE FUTURE TECHNOLOGY TEACHERS

*Results of checking the efficiency of the theoretical concept, experimental model and technique personally focused on the vocational training of the future technology teachers are presented. Increases of levels of professional competence according to the worked academic load on the professional-focused disciplines in credits ECTS are revealed dynamics of adaptation of students to educational-professional work.*

**Keywords:** vocational training, the teacher of technologies, personality the focused training, professional readiness.

Один із визначальних стратегічних напрямів – створення загальноєвропейського простору вищої освіти – передбачає необхідність поліпшення методик навчання відповідно до прагнень і можливостей громадян. Предметом вивчення сучасної європейської педагогіки стало створення освітніх систем, орієнтованих на всебічний розвиток особистості, яка розуміється як конкретна цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей. Цей напрямок в освіті названо особистісно орієнтованим навчанням.

Існує певна залежність ефективності професійної підготовки майбутнього вчителя технологій від упровадження в неї ідеї особистісно орієнтованого підходу. Однак, як засвідчує аналіз її сучасного стану, досі не існує теорії та методики професійної підготовки вчителів технологій, побудованої на засадах цієї ідеї, хоча багато науковців підготували підґрунтя для такої організації професійної підготовки майбутніх педагогів, розглядаючи її в контексті визначення змісту та методики професійної підготовки фахівців освітньої галузі «Технологія» (П. Атутов, Р. Гуревич, Й. Гушулей, О. Коберник, М. Корець, В. Кузьменко, Є. Кулик, В. Мадзігон, Є. Мегем, Л. Оршанський, М. Пелагейченко, В. Сидоренко, Н. Слюсаренко, В. Стешенко, Г. Терещук, В. Тименко, В. Титаренко, С. Ткачук, Д. Тхоржевський, С. Ящук).

Практика засвідчує невідповідність рівня професійної підготовки вчителів технологій соціальному замовленню суспільства. Існує протиріччя між потребами загальноосвітніх навчальних закладів в удосконаленні професійної підготовленості майбутніх учителів технологій до рівня вимог суспільства і недостатньою розробленістю в педагогічній науці концептуальних підходів до ефективного пояснення і прогнозування особливостей адаптації цієї підготовки до потреб і можливостей кожної особистості.

Подолання цієї суперечності виявляє потребу в дослідженнях проблем професійної підготовки майбутнього вчителя технологій на засадах перевірених практикою концепцій становлення особистості, які б доцільно обґрунтовували етапи і педагогічні технології особистісно орієнтованої професійної підготовки засобами формування у студентів навчально-професійної самостійності, саморегуляції і адаптації.

Розробка теоретико-методологічних основ особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій повинна здійснюватися на підставі загальноновизнаних у сучасній персонології структурних концепцій розвитку особистості:

- *концепцій мотивації*, або процесуальних аспектів здійснення особистісно орієнтованої професійної підготовки, які розглядають динамічні, змінювані особливості спрямованості особистості на досягнення професійно значущих цілей;

- *концепцій розвитку* компонентів особистісно орієнтованої професійної підготовки, що пояснюють та прогнозують розвиток структур і процесів, на яких ґрунтується ця підготовка;

- *концептуальних принципів вивчення і пояснення криз, відхилень* від ефективного професійного становлення особистості вчителя; *концепцій професійної зрілості*, що зосереджують увагу на складниках успішної особистісно орієнтованої професійної підготовки вчителя;

- *концепцій коригування відхилень* від ефективного професійного становлення особистості вчителя.

Методика особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів створюватиме умови для ефективного застосування особистісно орієнтованих освітніх технологій формування професійної готовності на основі поступового зростання їх навчально-професійної самостійності, саморегуляції і адаптації.

Подальший розвиток теорії професійної освіти нами здійснено шляхом послідовної побудови сучасних моделей діяльності вчителя технологій, його особистості та особистісно орієнтованої професійної підготовки.

Побудова моделі професійної діяльності вчителя ґрунтується на системному аналізі макросоціальних умов професійної діяльності з розкриттям сукупності соціально-освітніх проблем, які вирішуються вчителем технологій, типових завдань і функцій його професійної діяльності та зв'язків з іншими фахівцями. Зазначені феномени професійної діяльності вчителя технологій систематизовані в її моделі у вигляді навчальних, навчально-методичних, соціально-педагогічних, виховних, культурно-просвітницьких, корекційно-розвивальних і управлінських компетентцій. Мікросоціальні умови професійної діяльності фахівця визначають конкретні умови його роботи, опис безпосередніх керівників, відомості про норми взаємовідносин з колегами.

Гуманітарна концепція побудови моделі особистості вчителя технологій ґрунтується на визначенні не лише переліку основних видів його особистісно-професійних проявів, а й на визначенні вимог до рівня їх сформованості, обумовлених особистісними смислами його професійної діяльності у вигляді п'яти сфер особистісно-професійного розвитку вчителя:

майже неособистісний рівень, егоцентричний, групоцентричний, гуманістичний та духовний рівні. В основу побудови моделі розвитку особистості вчителя покладено смислову вертикаль, яка характеризує зміну особистісно-смислових рівнів, що супроводжуються кризами зростання, результатом яких можуть бути зміни росту або зупинка на певному рівні і, навіть, регрес.

Наслідком особистісного саморозвитку вчителя, в якому інтегруються особистісний і діяльнісний досвід, є професійно-педагогічні компетенції, ступінь володіння якими визначає рівень кваліфікації вчителя:

- предметні (спеціальні або професійно орієнтовані) компетенції вузького радіусу дії забезпечують реалізацію професійних завдань і функцій;
- базові (надпрофесійні або соціально-особистісні) компетенції середнього радіусу дії визначають орієнтацію у сфері специфічних професійних функцій і задач освітньої системи;
- ключові компетенції широкого радіусу функціонування визначають загально-професійну культуру і спрямованість особистості майбутнього вчителя.

П'ять смислових сфер особистісно-професійного розвитку вчителя технологій (складових його професійно-педагогічного потенціалу) і три види компетенцій у поєднанні та взаємовпливі створюють індивідуальний стиль його професійно-педагогічної діяльності, який гарантує досягнення особистістю вчителя передбачених державними освітніми стандартами продуктивних результатів професійно-педагогічної діяльності. Сформованість індивідуального стилю особистісно-професійної діяльності нівелює можливий негативний вплив психологічного типу особистості на успішність майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Побудована модель вчителя технологій використана для моделювання його особистісно орієнтованої професійної підготовки (рис. 1), яке стало методом її пізнання і засобом її психолого-педагогічного проектування. Концептуальною основою побудови моделі стала безперервність ступеневої професійно-педагогічної освіти шляхом поетапного використання перевірених практикою моделей освіти щодо поступового нарощування навчально-професійної самостійності студентів: початковий етап (1-й рік навчання) – когнітивно орієнтована адаптуюча модель освіти; основний етап (2–4 роки навчання) – діялісно орієнтована на типові професійно-педагогічні ситуації освітня парадигма; заключний етап (5–6 роки навчання) – особистісно орієнтована парадигма максимально наближена до майбутньої професійної діяльності. Для кожного етапу професійної підготовки характерні фази стабільності і критичні фази, коли відбувається якісна перебудова дидактичної взаємодії викладачів і студентів у бік зростання пізнавальної самостійності останніх.

Модель особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій ґрунтується також на структурних концепціях особистісно- професійного розвитку, які переконливо пояснюють і прогнозують явища педагогічної практики та визначають педагогічні технології формування індивідуального особистісно-професійного потенціалу майбутнього вчителя.

Критерієм якості особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, що визначає успіх в оволодінні професією вчителя технологій, нами прийнято її відповідність моделі професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій за показниками особистісно-професійної адаптації та навчально-професійної компетентності, які щорічно вимірювались і порівнювались непараметричними методами початкового і підсумкового рівнів їх прояву у студентів контрольних та експериментальних груп.

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій виявила рівні ефективності адаптації першокурсників до навчального процесу у вузі, які щорічно визначалися після перших шести тижнів навчання під час констатувального експерименту процентним підрахунком кількості студентів за оцінками позитивного ставлення до навчального закладу, власної обізнаності, щодо нових прав і обов'язків, труднощів і зручності навчального процесу, умов і режиму навчання, сприятливості навчальної атмосфери і ступеню підтримки з боку педагогічних працівників (рис. 2). Середні показники адаптації першокурсників склали у 2005 р. – 42%, у 2006 р. – 56% і в 2007 р. – 73%, що свідчить про стійку позитивну динаміку зростання її рівня. Це відбулося внаслідок підсилення студентоцентрованої орієнтації діяльності вузу за три роки

масового впровадження моделі особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів технологій.

*Когнітивно орієнтований* етап формуючого експерименту здійснювався під час професійної підготовки першокурсників і мав за мету формування їх пізнавальної самостійності, виявлення і формування індивідуального стилю навчально-професійної діяльності шляхом суб'єкт-об'єктного пристосування педагогічних технологій до індивідуальних особливостей студентів. Підсумкові середні показники адаптації студентів, визначені за анкетами, склали 63% в контрольних і 79% в експериментальних групах, що свідчить про стійку позитивну динаміку зростання рівня адаптації першокурсників на когнітивному етапі їх професійної підготовки. Це відбулося внаслідок формування у майбутніх учителів технологій пізнавальної самостійності.

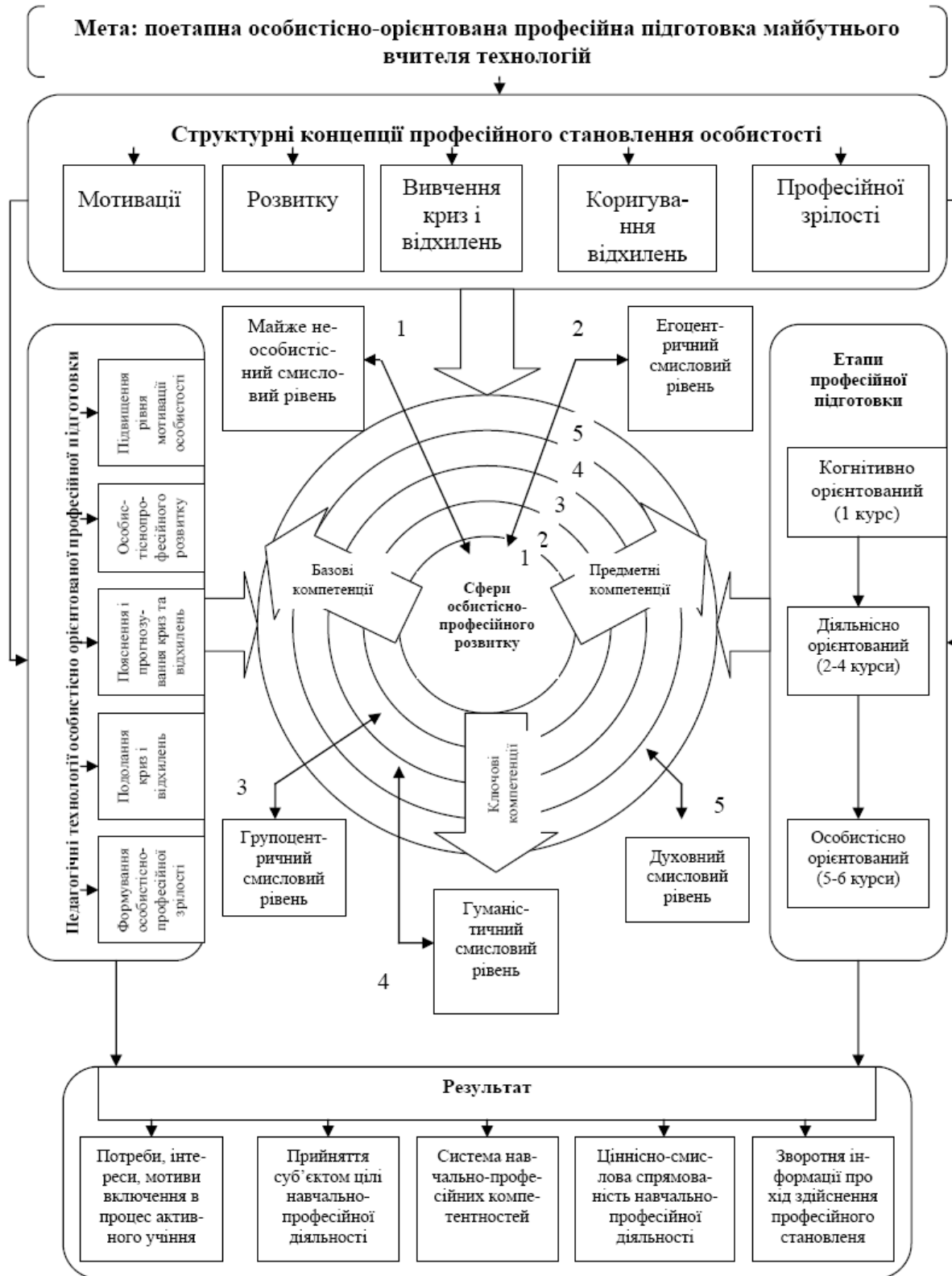


Рис. 1. Модель особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

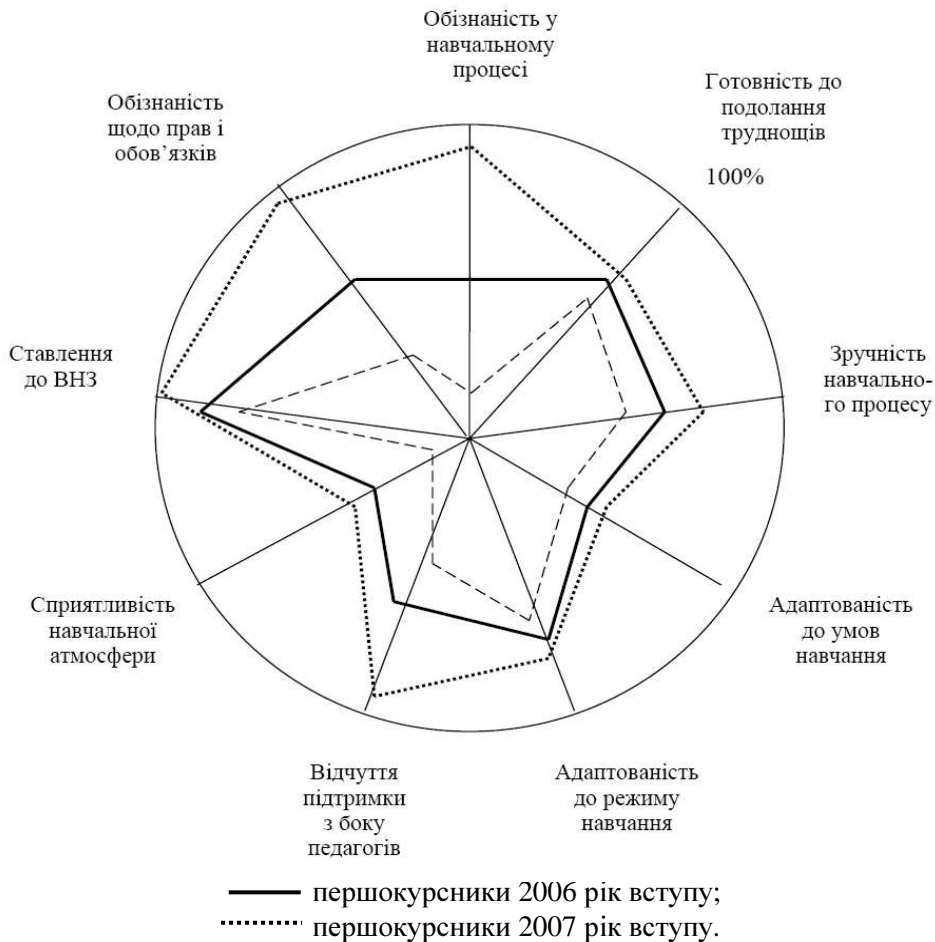


Рис. 2. Динаміка адаптації першокурсників на констатуючому етапі педагогічного експерименту.

Після I курсу в експериментальних групах чисельність студентів з високим рівнем професійно-пізнавальної спрямованості зросла порівняно з контрольними групами на 16%. В експериментальних групах кількість студентів з початковим рівнем професійно-пізнавальної спрямованості становила 6%, а в контрольних групах таких студентів виявилось 14%. Середній бал і якість професійної підготовки в експериментальних групах зросли порівняно з контрольними групами відповідно з 3,83 до 4,08 балів і на 18%.

Професійну підготовку майбутніх учителів технологій на другому (основному) діяльній орієнтованому етапі відрізняло стабільне зростання успішності та якості навчально-професійної діяльності в експериментальних групах. Середній приріст оцінок порівняно з контрольними групами становив 0,11 бала за національною шкалою, а якість підготовки зросла в середньому на 15%. Підвищенню рівня навчально-професійної готовності студентів експериментальних груп сприяло застосування діяльній орієнтованої освітньої парадигми у навчанні студентів діям у типових навчально-професійних ситуаціях, формування узагальнених способів дій, здійснюючи навчання в індивідуальному темпі і стилі, що стало можливим завдяки суб'єкт-суб'єктній адаптації дидактичних засобів до пізнавальних можливостей студентів різних рівнів підготовленості.

Перевірка суттєвості різниці між середніми результатами рівнів професійної компетентності студентів IV курсу експериментальних і контрольних груп виявила суттєву значущість розбіжностей, обумовлену експериментальними факторами. Це дало змогу визнати,

що між впровадженням діяльнісно орієнтованим етапом професійної підготовки студентів II–IV курсів і рівнем їх професійної компетентності існує дієвий зв'язок.

Професійна підготовка майбутніх учителів технологій на заключному *особистісно орієнтованому етапі* будувалася на підставі навчально-професійної діяльності, яка була максимально наближеною до професійно-педагогічної діяльності вчителя технологій. Підготовка студентів до вирішення навчально-професійних завдань здійснювалась переважно студентоцетрованими технологіями навчання в умовах саморегуляції учіння, індивідуального підходу, що враховував потенційні можливості, суб'єктивний досвід студентів при визначенні змісту і способів організації професійної підготовки.

Результати успішності і якості навчання студентів V–VI курсів дають можливість зробити висновок про стабільне їх зростання в експериментальних групах, професійна підготовка яких мала особистісно орієнтовану спрямованість. Середній приріст оцінок у порівнянні з контрольними групами становив 0,4 бала за національною шкалою, а якість підготовки зросла в середньому на 8%.

Порівняння результатів професійної підготовки контрольних і експериментальних груп на завершальному етапі експерименту виявило у 16,2% студентів-магістрантів компетентність, яку було оцінено на «відмінно» (рівень А за шкалою ЄКТС). У контрольних групах кількість студентів відмінного рівня професійної підготовки була майже втричі меншою – 5%.

Суттєвість різниці між середніми результатами рівнів професійної компетентності студентів VI курсу експериментальних і контрольних груп говорить про значущість розбіжностей, обумовлену експериментальними факторами і дає змогу визнати, що між впровадженням особистісно орієнтованим етапом професійної підготовки студентів V–VI курсів і рівнем їх професійної компетентності існує дієвий зв'язок.

Оцінювання професійно-педагогічної компетентності студентів контрольних груп, де професійна підготовка здійснювалась за традиційною методикою, за допомогою коефіцієнтів адаптації [2, с. 203] була виявлена дуже низька узгодженість середніх значень рівнів сформованості у студентів професійних компетентностей з необхідними рівнями їх прояву в матрикулі професії вчителя технологій.

Для студентів експериментальних груп, професійна підготовка яких мала особистісну спрямованість, характерною була несуттєва відмінність і достатня схожість середніх рівнів сформованості професійних компетентностей з вимогами до рівнів прояву цих компетентностей в матрикулі професії вчителя технологій. Це свідчить про несуттєвість відмінності і близькість рівнів прояву професійних компетентностей студентів до вимог матрикула професії вчителя технологій.

Якщо в контрольних групах середні відхилення рівнів прояву студентами професійних компетентностей від матрикулу професії вчителя технологій за період професійної підготовки у ВНЗ зменшилися з 2,53 до 1,57 балів, то в експериментальних групах такі зміни відбулися в межах суттєво менших відхилень: з 1,26 бала на II курсі до 0,7 бала на VI курсі. Виявлена негативна динаміка змін свідчить про більш значущу успішність в оволодінні професійними компетентностями студентами експериментальних груп, які проявили в середньому на 0,87 бала вищий рівень сформованості професійних компетентностей у порівнянні зі студентами контрольних груп, а отже і вищу професійну придатність до професії вчителя технологій (рис. 3).

Динаміка зростання рівнів професійних компетентностей студентів контрольних і експериментальних груп відповідно до опрацьованого навантаження з професійно-орієнтованих дисциплін у кредитах ЄКТС встановлює кореляцію навчального навантаження й очікуваних рівнів професійної підготовки, даючи змогу за відомим навчальним навантаженням прогнозувати рівні професійної готовності майбутніх учителів технологій і навпаки (рис. 4).

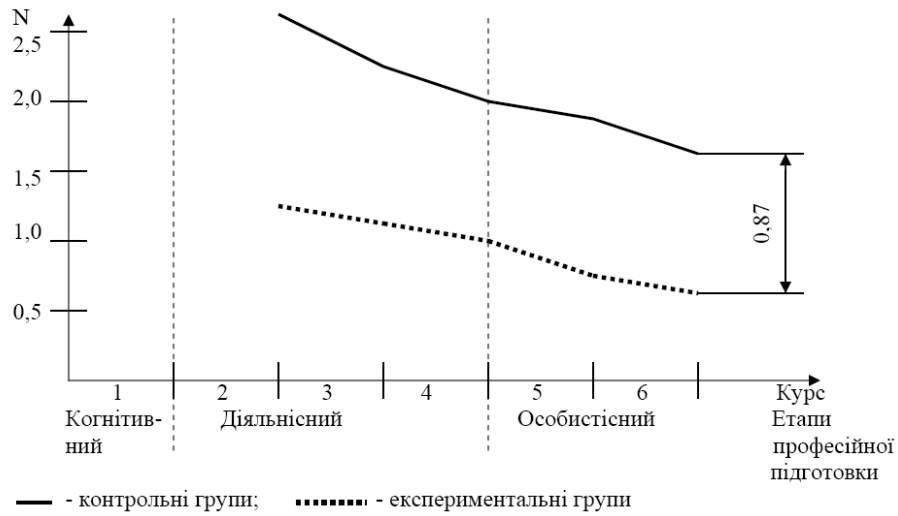


Рис. 3. Динаміка змін коефіцієнту адаптації студентів до професії вчителя технологій.

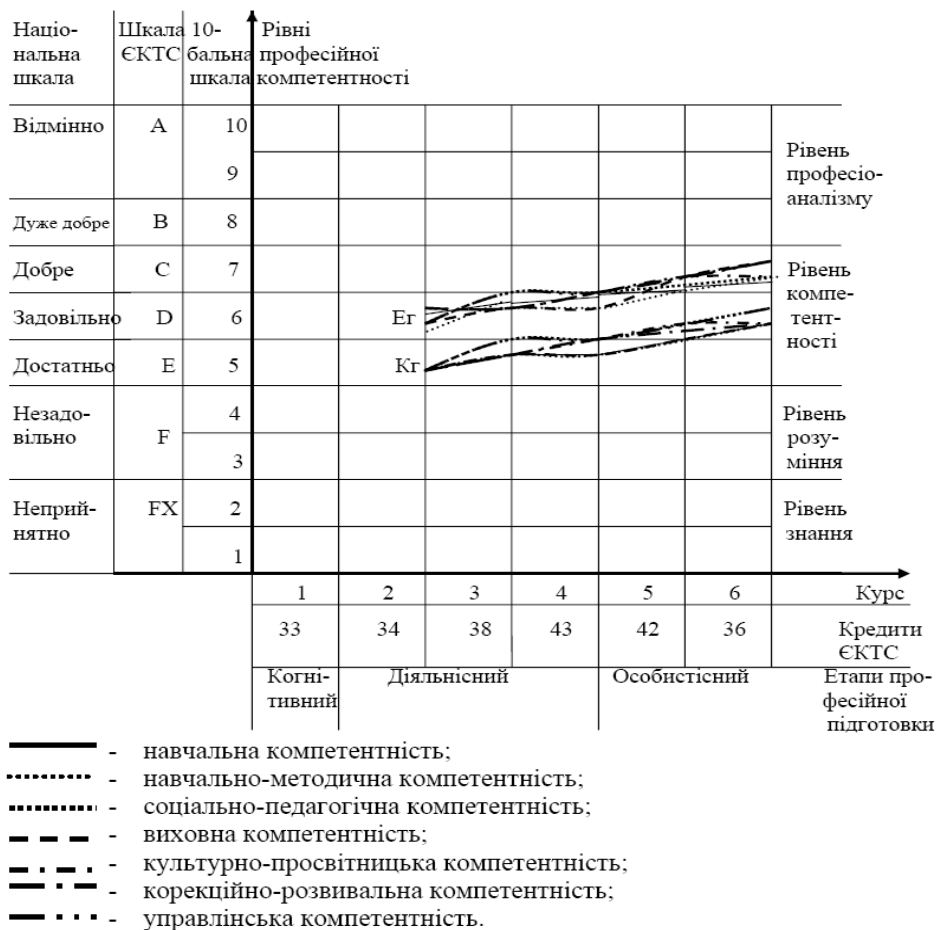


Рис. 4. Динаміка зростання рівнів професійних компетентностей студентів контрольних і експериментальних груп відповідно до опрацьованого навантаження з професійно-орієнтованих дисциплін у кредитах ЄКТС.

Виявлено кореляцію навчального навантаження у кредитах ЄКТС і очікуваних рівнів професійної підготовки майбутніх учителів технологій [1, с. 304], що робить можливим



прогнозування як майбутніх потенційно необхідних обсягів навчального навантаження на підставі теперішніх рівнів навчально-професійних досягнень студентів, так і оперуючи значеннями величин майбутнього навчального навантаження, встановлювати, які значення воно повинно мати тепер, щоб у майбутньому отримувати очікувані значення професійних компетентностей студентів.

Робота над проблемою адаптації майбутніх учителів технологій обумовила корекцію існуючих і створення нових методик, які сприяють більш ефективній адаптації студентів до умов майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Майбутнім вчителям технологій має смисл постійно підвищувати рівень своєї освіченості, отримуючи кваліфікації у суміжних з педагогічною діяльністю сферах. Перспективи матимуть лише ті молоді спеціалісти, які не виявлятимуть занадто завищених очікувань і прагнутимуть набути передусім професійно-педагогічного практичного досвіду, стати не тільки компетентними, а й професіоналами. На ринку педагогічної праці цінуватимуться універсалізм і глибока компетентність у певній професійно-педагогічній галузі, що збільшуватиме ринкову вартість педагогічного працівника.

### ЛІТЕРАТУРА

1. Волощук І. С. Педагогічне дослідження: навч. посібник / І. С. Волощук. – К. : Інформ. системи, 2009. – 390 с.
2. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 330 с.