

ISSN 2223-5752

# Науковий вісник

ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ.  
ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА

№ 02'2011

---

**Заснований**

07 квітня 2011 року

**Засновник**

Інститут професійно-технічної  
освіти НАПН України

**Головний редактор**

В. Радкевич

**Видається 2 рази на рік**

**Зареєстровано** Міністерством  
юстиції України

**Свідоцтво про державну**

**реєстрацію** друкованого засобу  
масової інформації  
серія КВ № 17626-6476Р

**Рекомендовано до друку**

Вченою радою Інституту  
професійно-технічної освіти НАПН  
України  
(протокол № 8 від 15.09.2011 р.)

**Рецензування статей** здійснено  
членами редакційної колегії

**Адреса редакції:**

03045, м. Київ,  
Чапаєвське шосе 98  
Інституту професійно-технічної  
освіти НАПН України  
тел/факс (044) 259-45-53,  
252-71-75  
E-mail: [ipto\\_info@ukr.net](mailto:ipto_info@ukr.net)

УДК 377(082)  
ББК 74.56 я43  
Н 34

## Редакційна колегія

### Головний редактор

**В. Радкевич** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

### Члени редакційної колегії

**Г. Єльнікова** – заступник головного редактора, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**В. Лозовецька** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**П. Лузан** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**В. Манько** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії

методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**Л. Нестерова** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (відповідальний секретар)

**В. Савченко** – доктор економічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійного навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**В. Свистун** – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

**В. Ягунов** – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО" Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Н 34

**Науковий** вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць : Вип. 2 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України ; [Ред. кол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Вид-во ПТО НАПН України, 2011. – 110 с. – Бібліогр. в кінці ст.

**ISSN 2223-5752**

У збірнику розглядаються теоретико-методологічні та методичні засади модернізації професійної освіти і навчання в сучасних соціально-економічних умовах. Проаналізовано інноваційні підходи до професійної орієнтації молоді на робітничі професії, формування змісту професійної освіти на компетентнісній основі, управління ПТНЗ в регіоні.

Для науковців, науково-педагогічних і педагогічних працівників ВНЗ, ПТНЗ, структурних навчальних підрозділів підприємств, інститутів післядипломної педагогічної освіти, наукових і навчально-методичних центрів ПТО.

**ЗМІСТ**

<b>Величко Н.</b> МОНІТОРИНГ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ВИЯВЛЕННЯ СИЛЬНИХ І СЛАБКИХ СТОРІН У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ .. 4	
<b>Вовковінський М.</b> РОЗВИТОК В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МОТИВАЦІЇ ДО ОВОЛОДІННЯ РОБІТНИЧОЮ ПРОФЕСІЄЮ ..... 12	12
<b>Волкова Т.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ..... 19	19
<b>Ворначев А.</b> ДОСВІД РОЗРОБКИ НОВИХ КВАЛІФІКАЦІЙ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ ..... 25	25
<b>Герлянд Т.</b> СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ..... 30	30
<b>Голіяд І.</b> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З КРЕСЛЕННЯ ..... 35	35
<b>Григор'єва В.</b> ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ УПРАВЛІННЯ: АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ..... 41	41
<b>Калошин В.</b> РАЦІОНАЛЬНО-ЕМОТИВНА ТЕРАПІЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ..... 48	48
<b>Лузан П.</b> МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СКЛАДНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ ТА ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ ..... 54	54
<b>Манько В.</b> МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ..... 62	62
<b>Михнюк М.</b> ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОГО ПРОЦЕСУ В ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ..... 69	69
<b>Отич О.</b> УКРАЇНСЬКЕ НАРОДНЕ МИСТЕЦТВО У ФОРМУВАННІ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ..... 74	74
<b>Селецький А.</b> ІСТОРІОГРАФІЯ КЛАСИФІКАЦІЙ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФОРМ З ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ..... 82	82
<b>Шимановський М.</b> ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА НА ВИРОБНИЦТВІ ..... 94	94
<b>Хроніка наукового життя Інституту професійно-технічної освіти ..... 101</b>	101
<b>Нові книги ..... 105</b>	105

УДК 377.012–047.36 : 377–057.876 : 0/9



## МОНІТОРИНГ ПРАЦЕВЛАШТУВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ: ВИЯВЛЕННЯ СИЛЬНИХ І СЛАБКИХ СТОРІН У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

**Н. Величко,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО" Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті автор пропонує шляхи та методичні підходи щодо проведення моніторингу працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів, аналізує результати моніторингу ПТНЗ регіону та розкриває важливість даного процесу для виявлення сильних та слабких сторін у підготовці кваліфікованих робітників.*

**Ключові слова:** моніторинг, працевлаштування, анкетування, попит, пропозиція, прогнозування, ринок праці, кваліфіковані робітники.

Сучасна система професійно-технічної освіти (ПТО) потребує об'єктивних даних про свій стан і тенденції розвитку, які визначають основні напрями її стратегічного розвитку, зумовлюють необхідність створення інформаційно-аналітичного забезпечення в галузі управління її розвитком.

Система освіти впродовж перехідного періоду потребує вирішення подвійного завдання: максимально визначитись з прогнозом щодо контингентного складу та при цьому не допустити зниження освітніх стандартів. Вона має підготувати молоде покоління до самостійної діяльності в складних умовах ринкової економіки, дати їм навички та вміння, первинний досвід незалежного прийняття рішень і навчити успішно діяти в конкурентному професійному середовищі. При цьому вона має максимально орієнтуватися на суспільні потреби, що формуються не в результаті цілеспрямованої діяльності держави, а в процесі розвитку конкурентної економіки [1].

Відповідно, розвиток системи вітчизняної професійної освіти, безпосередньо пов'язаної з обслуговуванням виробничої сфери,

передбачає, в першу чергу, вдосконалення існуючої системи підготовки працівників з метою наближення якісних параметрів їх підготовленості до потреб сучасного виробництва. В умовах працenaдлишкової планово-централізованої економіки, що характеризувалась екстенсивним розвитком, неефективною структурою виробництва, повільними темпами його технологічного оновлення та модернізації, низькою продуктивністю праці, система професійної освіти була зорієнтована на підготовку робітників, якість робочої сили та професійно-кваліфікаційний рівень яких відповідає виконанню жорстко уніфікованих операцій [2].

Розвиток ринкових відносин у сучасній економіці вносить суттєві корективи в механізм зайнятості, породжує безліч питань щодо процесів функціонування ринкової системи і необхідного інформаційного забезпечення в системі ПТО.

Відсутність належного інформаційного забезпечення не дозволяє робити оцінку ситуації в системі ПТО, прогнози потреб ринку

## *Моніторинг працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів: виявлення сильних і слабких сторін у підготовці кваліфікованих робітників*

праці та обсягів очікуваного контингенту у регіонах. Відповідно, стримуючими факторами будь яких аналітичних досліджень є недостатня інформаційна база щодо дійсного стану працевлаштування випускників, розбіжність між інформаційними потребами та існуючими статистичними даними, а також відсутність методології проведення моніторингу, обробки й аналізу отриманої інформації.

Проблеми формування підготовки і забезпечення промислових підприємств робітничими кадрами є предметом численних досліджень вітчизняних учених. У працях С. Бандура, В. Данюка, Г. Купалової, Е. Лібанової та В. Савченко розкрито різноманітні аспекти професійної підготовки і працевлаштування людських ресурсів. Заслужують на увагу підходи Т. Петрової щодо створення механізму досягнення професійної відповідності, взаємозв'язку і взаємодії двох ринків – робочої сили й освіти.

Разом з тим, інформація про те, як ринок праці змінюється, які існують сильні та слабкі сторони у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) досить незначні, а дані Держкомстату України відображають найбільш загальні параметри ринку праці, зокрема, попиту та пропозиції.

Для досягнення рівноваги на ринку праці між попитом і пропозицією на робітничу силу необхідно систематично проводити вивчення стану працевлаштування та закріплення випускників ПТНЗ, а також враховувати оцінки роботодавців щодо їх професійно-кваліфікаційного рівня. Здійснення такого дослідження надасть змогу ефективно впливати на якісно-кількісні характеристики підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах та сприятиме їхньому працевлаштуванню.

Так, згідно п.10 параграфа 13 постанови Кабінету Міністрів України від 27 серпня 2010 р. № 784 "Про затвердження Порядку працевлаштування випускників ПТНЗ, підготовка яких проводилася за державним замовленням" в ПТНЗ регіонів України необхідно системно проводити моніторинг працевлаштування випускників [3].

Моніторинг працевлаштування випускників розглядається як необхідний процес, що

гарантує принципово нові підходи до організації діяльності та надання допомоги ПТНЗ, що буде сприяти формуванню гнучкої системи інформаційно-аналітичного забезпечення в системі ПТО регіонів різних рівнів й спільній діяльності з роботодавцями. Ця робота потребує глибокого вивчення стану ринку праці та системного аналізу на ринку освітніх послуг.

Метою статті є висвітлення досліджень з проблеми виявлення сильних та слабких сторін у підготовці кваліфікованих робітників шляхом проведення моніторингу працевлаштування випускників.

*Моніторинг* – це системний збір і обробка інформації, яка може бути використана для поліпшення прийняття рішення, а також для інформування суспільства.

Відповідно, моніторинг працевлаштування випускників передбачає збір, облік, аналіз інформації щодо працевлаштування й перебування на роботі випускників ПТНЗ та визначає рівень задоволеності роботодавців ними.

*Мета моніторингу* – одержання точної, об'єктивної та достовірної інформації про працевлаштування випускників, здійснення контролю за дотриманням вимог законодавства щодо їх працевлаштування та визначення рівня задоволеності роботодавців рівнем підготовки випускників.

*Об'єктами моніторингу* є випускники ПТНЗ, що навчалися за державним замовленням і отримали дипломи кваліфікованих робітників.

*Суб'єктами моніторингу* є: Міністерство освіти і науки України, управління освіти і науки ОДА та ПТНЗ. Контроль за працевлаштуванням випускників здійснюють суб'єкти моніторингу. Для забезпечення ефективного проведення моніторингу доцільно створити *консультативну групу*, до складу якої рекомендується ввести працівників керівного складу навчального закладу, підприємств та інших зацікавлених соціальних партнерів, у кількості 5–7 осіб, та *робочу групу* з майстрів і викладачів ПТНЗ, які будуть безпосередньо проводити моніторинг працевлаштування випускників.

*До методів проведення моніторингу можна віднести:* спостереження, опитування, анкетування, експертне оцінювання, вивчення документації та інше.

Для забезпечення належної якості проведення моніторингу та вивчення стану працевлаштування випускників ПТНЗ необхідно *провести організаційну роботу, яка буде передбачати:*

1. підбір та інструктаж фахівців для проведення моніторингу;
2. підбір та підготовку роботодавців для проведення відповідних робіт;
3. розроблення інструментарію для проведення бесіди (діалогу) з випускниками та роботодавцями (інтерв'ю чи анкети);
4. визначення об'єктів досліджень (галузь, професія, кількість тощо);
5. обробка й аналіз одержаної інформації;
6. забезпечення коректності проведення моніторингу відповідно до поглядів та інтересів роботодавців.

*Порядок проведення моніторингу працевлаштування шляхом анкетування випускників і роботодавців складається з таких етапів:*

- а) надсилаються анкети з необхідним поясненням випускникам (роботодавцям) та з проханням заповнити їх, направити до визначеної дати;
- б) роздаються анкети для заповнення під час зустрічі безпосередньо з випускником (роботодавцем) або під час вручення випускникам дипломів про закінчення ПТНЗ;
- в) проводяться інтерв'ю, згідно запитань анкети;
- г) заповнюються анкети разом з роботодавцем під час інтерв'ю.

Анкетування випускників, як правило, проводиться через 6 місяців, 1 рік та 3 роки після закінчення ними ПТНЗ. Кожне ПТНЗ – два рази на рік: в липні та грудні.

У ПТНЗ узагальнена інформація знаходиться в папках "Моніторинг працевлаштування випускників", де зберігаються:

- списки випускників;
- картки випускників (форма згідно додатку №5) [3];
- договори про працевлаштування;
- анкетування випускників;
- анкетування роботодавців;
- відомості про працевлаштування через 4 міс, 1 рік, 3 роки;
- узагальнена інформація в таблицях;

- узагальнена інформація в діаграмах.

Під час аналізу даних моніторингу працевлаштування випускників ПТНЗ важливо пам'ятати про одержання таких відомостей:

- узагальнення та оцінка роботодавцями рівня знань, вмінь та навичок молодого робітника;
- обсяги працевлаштування випускників за одержаною професією;
- виявлення випадків використання праці випускника не за отриманою професією;
- узагальнена оцінка випускниками умов праці та можливості подальшого їх професійного росту на конкретному підприємстві;
- з'ясування причин неможливості працевлаштування за одержаною професією;
- виявлення динаміки руху випускників на ринку праці.

Також розглянемо один з методів визначення потреби галузей економіки регіону у працівниках, який називається *балансовий метод і проводиться безпосередньо роботодавцями*. На кожному підприємстві, незалежно від форми власності, повинні здійснюватись прогностичні розрахунки додаткової потреби в працівниках за схемою балансу: "наявність – прибуття – вибуття – потреба – додаткова потреба" у розрізі професій (на приріст чисельності та заміну тих, хто вибув). Такі розрахунки повинні проводитись на основі прогнозованих обсягів продукції та послуг, а також середньорічних показників вибуття кваліфікованих фахівців за останні два роки. Інформація повинна розглядатись та надаватись для обговорення в ПТНЗ регіону.

Попередньо розглянемо основні складові характеристики підприємства, яке бере участь у моніторингу, здійснює балансовий метод та обґрунтуємо необхідність проведення *моніторингу соціально-трудової сфери*.

Так, *базовий опис стану підприємства* складається з питань, що дозволяють визначити територіальне розташування підприємства, форму його власності, економічний вид діяльності, розмір підприємства, термін існування на ринку праці, віковий склад працівників. Ця об'єктивна інформація дозволить проводити порівняння між підприємствами для майстрів ПТНЗ.

Наступним є визначення *ступеня економічного розвитку підприємства*, який не-

## *Моніторинг працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів: виявлення сильних і слабких сторін у підготовці кваліфікованих робітників*

можливий без оцінки економічного благополуччя, характерних для нього тенденції розвитку та певної динаміки показників, що описують рух персоналу шляхом проведення балансового методу. Так, основним показником, що характеризує відповідність обсягів випускників ПТНЗ до потреб ринку праці є інтегральний коефіцієнт збалансованості попиту та пропозиції робочої сили, підготовленої в ПТНЗ, Кб:

$$Кб = Кцз + Кнз \times (1 - Крп - Ков) \times (1 - Кс),$$

де *Кцз* – коефіцієнт співвідношення незайнятих кваліфікованих робітників та їх потреби за напрямом підготовки (професіями):

$$Кцз = Чб / Чп,$$

де *Чб* – незайняті кваліфіковані робітники за певним напрямом;

*Чп* – потреба у кваліфікованих робітниках за певним напрямом;

*Кнз* – коефіцієнт співвідношення планової чисельності випускників за напрямом підготовки (професіями) і потреби в них:

$$Кнз = Чвп / Чп,$$

де *Чвп* – планова чисельність випускників за певним напрямом;

*Крп* – коефіцієнт реального працевлаштування випускників певного напрямом:

$$Крп = Чрп / Чв,$$

де *Чрп* – реально працевлаштовані;

*Чв* – середньорічна чисельність випускників певного напрямом;

*Ков* – коефіцієнт об'єктивного вибуття випускників з професійного сегменту регіонального ринку праці:

$$Ков = (Чз + Чд + Ча + Чм) / Чв,$$

де *Чз* – випускники, які призиваються до Збройних Сил України;

*Чд* – випускники-жінки, які перебувають у декретних відпустках або у відпустках по догляду за дітьми;

*Ча* – випускники, що вступили до навчальних закладів вищого рівня;

*Чм* – випускники, які з різних причин виїхали з даного регіону на постійне місце проживання;

*Кс* – коефіцієнт можливої самозайнятості.

Дана система моніторингу призначена для удосконалення механізму узгодження ринків праці та освітніх послуг. Адже важливим є аналіз ступеня забезпеченості підприємств кадрами та визначення професійно-кваліфікаційних характеристик найбільш дефіцитних співробітників (кваліфікованих робітників), який узагальнюється в єдиний блок під назвою: *потреба в кваліфікованих робітниках на підприємстві. Адже проблема працевлаштування та закріплення на робочому місці випускників ПТНЗ зумовлена комплексом причин, а саме:*

1. відсутністю відповідної роботи в регіоні, країні;

2. відсутністю чітких орієнтирів під час вибору професії, небажанням працювати за отриманою спеціальністю;

3. завищеними вимогами до умов праці, хибними уявленнями про престижність;

4. дискримінацією на ринку праці (небажання брати на роботу дівчат, установлення випробувального терміну);

5. високою конкуренцією серед претендентів на робоче місце, перенасиченістю ринку праці;

6. низькою якістю робочих місць (низька заробітна плата, виконання доручень, непов'язаних з посадою);

7. низькою якістю підготовки фахівця (низька конкурентоспроможність);

8. низькими можливостями територіальної мобільності всередині країни;

9. відсутністю житла за місцем роботи, неспроможністю оплати оренди житла, небажанням виїжджати з рідної місцевості та від сім'ї тощо.

Також актуальним для опитування роботодавців є розділ *щодо прогнозного розвитку ринку праці*, де представники підприємств вносять свої пропозиції щодо переліку професій, які будуть затребувані на ринку через певну кількість років, та про ті, які втратять свою актуальність для роботодавців.

Так, потреба у кваліфікованих робітниках за видами економічної діяльності вказує на чітку динаміку спаду, окрім сфери послуг (таб.1, рис.1)

Таблиця 1

Потреба у кваліфікованих робітниках за видами економічної діяльності

Рік	Загальна потреба у працівниках (тис. чол.)	Сільське господарство (тис. чол.)	Сільське господарство (%)	Промисловість (тис. чол.)	Промисловість (%)	Будівництво (тис. чол.)	Будівництво (%)	Послуги (тис. чол.)	Послуги (%)
2006	250,9	26,2	10%	80,2	32%	23,9	10%	120,6	48%
2007	214,8	19	9%	68,4	32%	18,4	9%	109	51%
2008	207,2	15,5	7%	67	32%	19,3	9%	105,4	51%
2009	76,2	7	9%	19,6	26%	4	5%	45,6	60%
2010	79,7	5,9	7%	20	25%	5,2	7%	48,6	61%



Рис. 1. Потреба у працівниках за видами економічної діяльності

Разом з тим, рівень зареєстрованого безробіття в цілому по країні на початку 2011 р. зріс на 0,1 відсоткового пункта і на 1 лютого 2011 р. становив 2,1% населення працездатного віку. У сільській місцевості цей показник збільшився на 0,3 відсоткового пункта і становив 3,2% населення працездатного віку, у міських поселеннях – на 0,1 відсоткового пункта і 1,7% відповідно.

А кількість незайнятих громадян, які перебували на обліку в державній службі зайнятості, на 1 лютого 2011 р. становила 610,3 тис. осіб. За допомогою в працевлаштуванні до цієї установи впродовж січня 2011 р. звер-

нулося 121,8 тис. незайнятих громадян проти 160,4 тис. у грудні (у січні 2010 р. – 89,2 тис.) [4].

Зростання обсягів зареєстрованого безробіття у січні 2011 р. зафіксовано в усіх регіонах. Невідповідність попиту на робочу силу, її пропозиції у професійно-кваліфікаційному та територіальному розрізі зумовлює значну міжрегіональну диференціацію зареєстрованого безробіття. Найвищий рівень зареєстрованого безробіття спостерігався в Полтавській області (4,1%), а найнижчий – у м. Києві (0,4%).

Кількість вільних робочих місць (вакантних посад), заявлених підприємствами, установами й організаціями до служби зайнятості, у січні 2011 р. збільшилася на 4,6 тис., або на 7,2%, і на кінець місяця становила 68,5 тис. (у січні 2010 р. – 65,4 тис.). Із зазначеної кількості вільних робочих місць (вакантних посад) 46,4% передбачалося для робітників, 38,8% – для службовців, решта – для осіб, які не мають професії [4].

Навантаження незайнятого населення на 10 вільних робочих місць (вакантних посад), яке перебувало на обліку державної служби зайнятості, упродовж січня 2011 р. зросло і на кінець місяця становило 89 осіб. У регіональному розрізі зберігається значна диференціація зазначеного показника: від 3



## *Моніторинг працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів: виявлення сильних і слабких сторін у підготовці кваліфікованих робітників*

осіб у м. Києві до 626 осіб у Хмельницькій області.

За сприяння державної служби зайнятості у січні 2011 р. було працевлаштовано 40,8 тис. осіб проти 34,1 тис. у грудні 2010 р. (у січні 2010 р. – 29,5 тис. осіб). Серед працевлаштованих незайнятих осіб понад половину становили жінки або молодь у віці до 35 років. Рівень працевлаштування незайнятих громадян, порівняно з груднем 2010 р., зріс на 0,7 відсоткового пункту і в січні 2011 р. становив 6,0%. [4].

Таким чином, система освіти повинна гнучко реагувати на зміни попиту ринку праці на професії та забезпечувати адаптацію і підвищення кваліфікації дорослого непрацюючого населення. Для цього необхідне створення єдиного інформаційного середовища щодо попиту і пропозицій на ті чи інші професії.

Результати дослідження і аналіз ситуації на ринку праці вказують на те, що в даний час найбільшим попитом у роботодавців користуються кваліфіковані робітники, зайняті на основному виробництві. У перспективі ситуація щодо затребуваності кваліфікованих робітників, зайнятих на основному виробництві, буде тільки загострюватися, що потребує збільшення обсягів підготовки для деяких професій. Серед робітничих спеціальностей – найбільшою мірою представлені слюсарі, водії, зварювальники та машиністи різних машин і агрегатів.

Так, понад 65% опитаних підприємств (роботодавців) щодо прогнозу розвитку ринку праці обмежують період прогнозу від 6 місяців до 2–3 років. Тобто система прогнозу спрямована на досить короткострокову перспективу, і це означає, що підприємства, як і раніше, орієнтуються на поточну ситуацію, а в оперативному режимі вирішують всі найважливіші виробничі питання, включаючи і забезпечення кадровими ресурсами. При всій слабкості прогнозної діяльності підприємств, роботодавці змогли дати достатньо чітку відповідь щодо того, які професії затребувані в даний час, але будуть користуватися значно меншим попитом в найближчій перспективі. Неодноразово представники підприємств висловлювали думку про те, що через 2–3 роки знизиться попит на робітників будівельних спеціальностей, які досить затребувані на

сьогоднішній день. Багато говорили про те, що різко знизиться потреба в некваліфікованих кадрах, а це є ознакою планованого технічного переозброєння основних галузей економіки.

На думку роботодавців, велике значення для повного забезпечення підприємств працівниками необхідної кваліфікації має робота організацій освітньої сфери.

Моніторинг працевлаштування випускників, згідно попередньо запропонованої методики, проводився в грудні 2010–січні 2011 року майстрами та викладачами ПТНЗ Вінницької області. Всього було проведено анкетування серед 5879 осіб, що становить 69,2% від загального обсягу випускників та серед 2470 роботодавців, що становить 71,4%.

Розглянемо основні результати моніторингу роботодавців. Так, рівень підготовки випускників відповідає потребам роботодавців на 75,4%; неповною мірою відповідають потребам 23,1% випускників і не відповідають потребам – 1,5%. Наступним блоком запитань було визначення переліку засобів, які застосовують роботодавці для адаптації випускників на виробництві. Закріплюють наставників за випускниками 54% респондентів, а 53% в повному обсязі забезпечують необхідним обладнанням та технікою, разом з тим, лише 1,8% надають службове житло молодим працівникам. Тобто, можна зробити висновок, що половина роботодавців зацікавлені в збереженні свого робітничого персоналу. Спільна діяльність ПТНЗ та роботодавців має ключове значення щодо визначення потреб роботодавців, разом з тим самі респонденти зазначають, що відсоткове співвідношення щодо високого, середнього та низького рівня спільної діяльності з ПТНЗ становлять – 32,1%; 60,7%; 7,2%.

Розглянемо більш детальніше результати моніторингу працевлаштування випускників Вінницької області. Згідно моніторингу працевлаштування, станом на 01.12.2010 року працевлаштовані 5605 (68%) осіб, непрацевлаштовано 2578 (32%) осіб (рис. 2).

Так, протягом трьох місяців працевлаштувалось 4485 осіб опитаних, тобто 88,1%, а після 3-х місяців – 604 особи, що становить 11,9% від загальної кількості працевлаштованих.

На момент заповнення анкети 78,3% випускників вказали, що вони є працюючими.

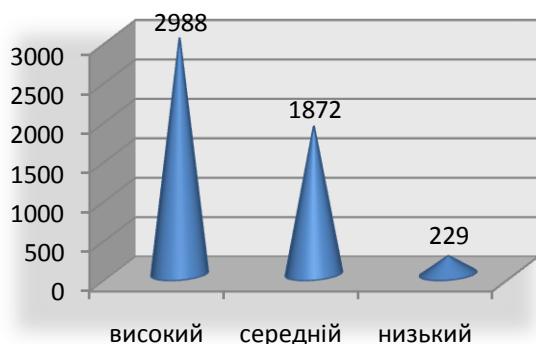


**Рис. 2. Стан працевлаштування випускників ПТНЗ Вінницької області станом на 01.12.2010 року**

Розглянемо причини непрацевлаштування випускників через 6 місяців після закінчення навчального закладу. Серед опитаних непрацевлаштованих випускників 2,8% розчарувались отриманою професією, 7,2% взагалі не бажають працевлаштовуватись, 21,4% респондентів зазначили, що через відсутність вакантних робочих місць не мають можливості влаштуватися на роботу, разом з тим жоден респондент не відніс до причин непрацевлаштування відсутність пропозицій від ПТНЗ, що вказує на активну позицію навчальних закладів щодо проблеми працевлаштування випускників.

На питання необхідності покращення процесу теоретичної підготовки в ПТНЗ вказують 797 осіб (13,6%), а на практичну підготовку – 950 осіб (16,2%).

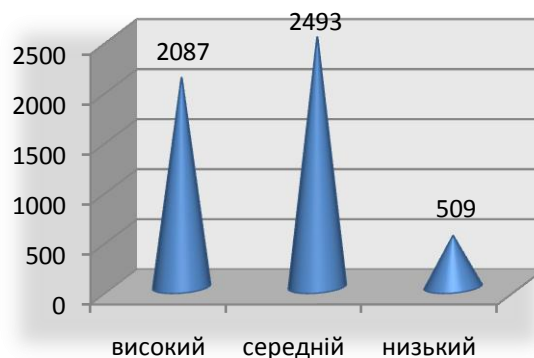
Розглянемо на малюнках динаміку задоволення отриманою професією (рис. 3) та динаміку рівня задоволеності робочим місцем (рис. 4).



**Рис. 3. Рівень задоволення випускників отриманою професією**

(дані з врахуванням декретних відпусток, вступів до ВНЗ).

Отже, можна зробити висновки, що існуюча система професійної підготовки потребує внесення певних змін, в розрізі ринку освітніх послуг та ринку праці, що буде забезпечувати формування у працівників тих якісних характеристик, які необхідні на сучасних підприємствах, а в свою чергу роботодавці будуть створювати відповідні умови праці для кваліфікованих робітників.



**Рис. 4. Рівень задоволення випускників робочим місцем**

Систематичне проведення моніторингу стану працевлаштування випускників має стати основою для визначення стратегії та підвищення ефективності роботи кожного ПТНЗ щодо надання, відповідно до вимог чинного законодавства, першого робочого місця випускникам.

За допомогою моніторингу забезпечується:

- розроблення та прийняття урядових рішень з питань подальшого удосконалення механізму державного замовлення на підготовку кваліфікованих робітників;
- оперативний державний контроль за працевлаштуванням випускників, які навчалися за державні кошти;
- зберігання інформаційних матеріалів в інтегрованій базі;

## *Моніторинг працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів: виявлення сильних і слабких сторін у підготовці кваліфікованих робітників*

– узагальнення, комплексний аналіз та використання інформаційних матеріалів;  
– виявлення та аналіз шляхів і способів неефективного працевлаштування випускників ПТНЗ.

Прогресивний досвід так званих розвинутих країн свідчить, що реалізація стратегії підвищення якості професійної освіти стає можливою тільки на засадах соціального партнерства з роботодавцями. Тому одним із шляхів подолання зазначених проблем, як вказано в нашому дослідженні, є можливий перехід від екстенсивного типу зайнятості до інноваційного.

Зважаючи на зазначені вище тенденції на ринку праці, на практичну цінність проведених досліджень, необхідно акцентувати увагу на необхідності розширення досвіду проведення подібних досліджень у всіх ПТНЗ

України. Більше того, практична цінність полягає у розроблені уніфікованої методики для всіх ПТНЗ, спрямованої на визначення якості підготовки фахівців, на основі соціологічного інструментарію.

Отримані результати моніторингу щодо стану працевлаштування випускників ПТНЗ можуть бути використані при формуванні обсягів та напрямів підготовки робітників з метою зменшення дисбалансу між попитом і пропозицією кваліфікованої робочої сили, для приведення змісту та якості навчання до вимог роботодавців, підвищення професійно-кваліфікаційного рівня випускників навчальних закладів та забезпечення на цій основі їх конкурентоспроможності на ринку праці, а також обґрунтувань державного замовлення на професійну підготовку робітничих кадрів, відповідно до реальних потреб ринку праці.

### **Література**

1. Людський розвиток регіонів України: аналіз та прогноз (колективна монографія) / За ред. Е.М. Лібанової. – К.: Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, 2007. – 328 с.

2. Людський розвиток в Україні: інноваційний вимір (колективна монографія) / За ред. Е.М. Лібанової. – К.: Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, 2008. – 316 с.

3. Постанова Кабінету Міністрів України № 784 "Про затвердження Порядку працевлаштування випускників ПТНЗ, підготовка яких проводилася за державним замовленням" від 27 серпня

2010 р. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Кабінету Міністрів України. – Режим доступу до сайту.: <http://www.nau.kiev.ua/index.php?page=hotline&file=337285-27082010-0.txt&code=784-2010-%D0%BF> (27.08.2010). – Назва з екрану.

4. Державний комітет статистики України. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Державного комітету статистики України <http://www.ukrstat.gov.ua> – Режим доступу до сайту: [www.gigatrade.com.ua/shop\\_info.php?info=p1758\\_Derzhavnii-kom%D1%96tet-statistiki-Ukra%D1%97ni.html](http://www.gigatrade.com.ua/shop_info.php?info=p1758_Derzhavnii-kom%D1%96tet-statistiki-Ukra%D1%97ni.html) (12.03.2011). – Назва з екрану.

**Н. Величко**

#### **Мониторинг трудоустройства выпускников ПТУЗ:**

##### **определение сильных и слабых сторон в подготовке квалифицированных рабочих**

*В статье автор предлагает пути и методические подходы для проведения мониторинга трудоустройства выпускников профессионально-технических учебных заведений, анализирует результаты мониторинга ПТУЗ региона и раскрывает важность данного процесса для определения сильных и слабых сторон во время подготовки квалифицированных рабочих.*

**Ключевые слова:** мониторинг, трудоустройство, анкетирование, спрос, предложение, прогнозирование, рынок труда, квалифицированные рабочие.

**N. Velichko**

#### **Monitoring of employment of vocational schools graduates: identifying strengths and weaknesses in skilled workers training**

*The author suggests ways and methodological approaches for monitoring the employment of vocational schools graduates, analyzes the results of monitoring of vocational education in the region and reveals the importance of the process to determine strengths and weaknesses while training skilled workers.*

**Key words:** monitoring, employment, questionnaire, demand, supply, forecasting, labor market, skilled workers.



## РОЗВИТОК В УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ МОТИВАЦІЇ ДО ОВОЛОДІННЯ РОБІТНИЧОЮ ПРОФЕСІЄЮ

**М. Вовковінський,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті розкрито взаємозв'язок мотиваційних чинників та компонентів професійної орієнтації. Проаналізовано системний вплив на поетапне професійне становлення майбутнього працівника сфери виробництва. Розглянуто проблеми впливу викладача ПТНЗ на розвиток мотивації учня у процесі оволодіння майбутньою професією.*

*Ключові слова: мотивація, мотиваційні чинники, компоненти професійної орієнтації, завдання компонентів професійної орієнтації.*

Існує велика кількість різноманітних мотивів, які впливають на ефективність процесу мотивації учнів ПТНЗ у ході оволодіння ними професією в навчальному закладі. Поряд з економічними (гідна заробітна плата, наявність пільг) велике значення мають психологічні мотиви: самоповага, визнання оточуючими людьми, моральне задоволення роботою. Ці види мотивів базуються на вивченні потреб людини.

Мотивація займає провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, які використовуються для пояснення поведінки і діяльності людини. Система мотивів, у тому числі і мотивів професійного самовизначення, динамічна і змінюється протягом усього життя: від дитячих нерозвинутих мотивів, фантазій і мрій підліткового віку до мотивів сталого вибору з точки зору здібностей, інтересів і цінностей. Мотиваційна сфера особистості є не тільки віддзеркалюванням її власних індивідуальних потреб. Об'єктивною основою є реальні протиріччя життя, що виникають у суспільстві.

Відомо, що головним мотивом професійної діяльності в даний час є її соціальна значимість. Всі інші мотиви виражені менш значимо. З цих даних можна зробити висно-

вок, що ставлення молоді до отримання освіти і вибору майбутньої спеціальності у сучасних соціально-економічних умовах стає більш прагматичним, суттєво змінюється структура мотивів і починають перевищувати економічні, а професія часто стає лише інструментом для досягнення цих цілей. Тому завданням сучасних наукових досліджень мотиваційного впливу викладача ПТНЗ на учня з метою урівноваження економічних і моральних мотивів у процесі оволодіння професією повинно відобразитись у нинішніх наукових дослідженнях.

Останні висвітлення наукових проблем мотивації особистості відображені в дослідженнях І. Бориса [2], І.І. Вартової [3], С.С. Занюка [4], В.І. Ковальова [7], О.М. Леонтьєва [9], В.Е. Мільмана [11]. Але комплексні дослідження впливу мотивації на особистість щодо вибору і оволодіння професією у ПТНЗ не проводилися.

Метою статті є розкриття важливості взаємозв'язку мотивації і компонентів професійної орієнтації та мотиваційна роль викладача у процесі здобуття майбутньої професії учнем ПТНЗ.

Мотивація (від франц. motif і лат. Movere – рухаю) [15, с. 838], за С.І. Ожеговим, означає "сукупність аргументів для обґрунту-

## *Розвиток в учнів професійно-технічних навчальних закладів мотивації до оволодіння робітничою професією*

вання чого-небудь" [13, с. 293]. Із соціально-філософської точки зору, людина є частиною природи і, водночас, завдяки тому, що вона живе в суспільстві, є діяльною, предметною, мислячою істотою, тобто постає у цих основних визначеннях, які тісно поєднані між собою на основі суспільного [1, с. 200–201]. У зв'язку з цим С.С. Занюк відзначає, що тільки в тому випадку людина здатна до "самовиховання і саморозвитку", коли вона уміє самотійно "ставити перед собою цілі і працювати над їх досягненням" [4, с. 16]. Для реалізації цілей потрібна відповідна мотивація обраної діяльності. Іншими словами, успіх у професійній діяльності залежить від мотивації на дану діяльність, тобто на перший план виходить мотиваційний чинник, який має сприяти задоволенню професійних інтересів учнів ПТНЗ.

Тому важливе значення має роль викладача щодо мотивації учнів ПТНЗ на професії, які вони обрали в навчальному закладі, та підтримка даної мотивації на тому рівні, який буде сприяти успішному засвоєнню обраної професії чи спеціальності (процесуальна складова мотивації). У багатьох випадках процесуальний компонент мотивації не завжди підтримується на відповідному рівні (матеріальна база навчального закладу, відносини в колективі учнів, ставлення до роботи викладачів і майстрів тощо). Через те результативний компонент мотивації, за С.С. Занюком, "відіграє провідну роль у детермінації діяльності, особливо, якщо процесуальний компонент викликає негативні емоції" [4, с. 8–9]. Проте саме процесуальний компонент мотивації відіграє ключову роль в оволодінні учнем майбутньою професією.

Таким чином, мотивація учнів у великій мірі залежить від відданості своїй професії самого викладача ПТНЗ. Тому, взявши за основу "Ознаки мотиваційного компоненту" Т. Зарочкіної при підготовці особистості до професійної діяльності [5, с. 239], мотивацію учнів ПТНЗ щодо оволодіння майбутньою професією відповідно до основних компонентів профорієнтації, можна подати у такій послідовності:

Професійна інформація:

а) необхідність якісної освіти, якої прагне кожна особистість;

б) усвідомлення цілей та завдань навчання;

в) позитивне ставлення до професії і навчання, потреба набувати знання і зацікавленість у цьому та набуття додаткової інформації самотійно;

г) потреба у нових враженнях та матеріальному забезпеченні.

Професійна консультація:

а) спрямованість активності особистості учня ПТНЗ на розвиток його загальнопрофесійних якостей і відповідних спеціальних здібностей;

б) орієнтація особистості учня ПТНЗ на стимулювання пізнавальних інтересів;

в) направленість пізнавальної мотивації до навчання, потреби на подальший розвиток.

Професійний відбір:

а) заохочення майстром і викладачем ПТНЗ прагнення учнів до оволодіння ЗУН, які знадобляться в майбутній діяльності на робочому місці;

б) мотивування викладачем ПТНЗ і майстром творчого пошуку обдарованих учнів.

Професійна адаптація:

а) наявність внутрішніх стимулів учня ПТНЗ у діяльності та саморозвитку;

б) формування викладачем мотивів досягнення успіху учня в професійній діяльності.

Якщо зобразити дану проблему графічно у взаємозв'язку із завданнями компонентів профорієнтації, то отримаємо такий вигляд (див. рис. 1).

Посилаючись на дану класифікацію, можна визначити динаміку змін у мотиваційній сфері учнів у процесі їх навчання та скоригувати роботу викладача з метою максимального використання можливостей мотивації щодо їх професійного становлення. Наприклад, професійна інформація включає в себе прагнення учнів на отримання ними добротної і якісної освіти. Це прагнення повинно підтримуватись кожним викладачем, тому що від цього залежить подальше навчання учнів, усвідомлення ними, чому вони хочуть оволодіти даною професією і що потрібно зробити для отримання якісної освіти.

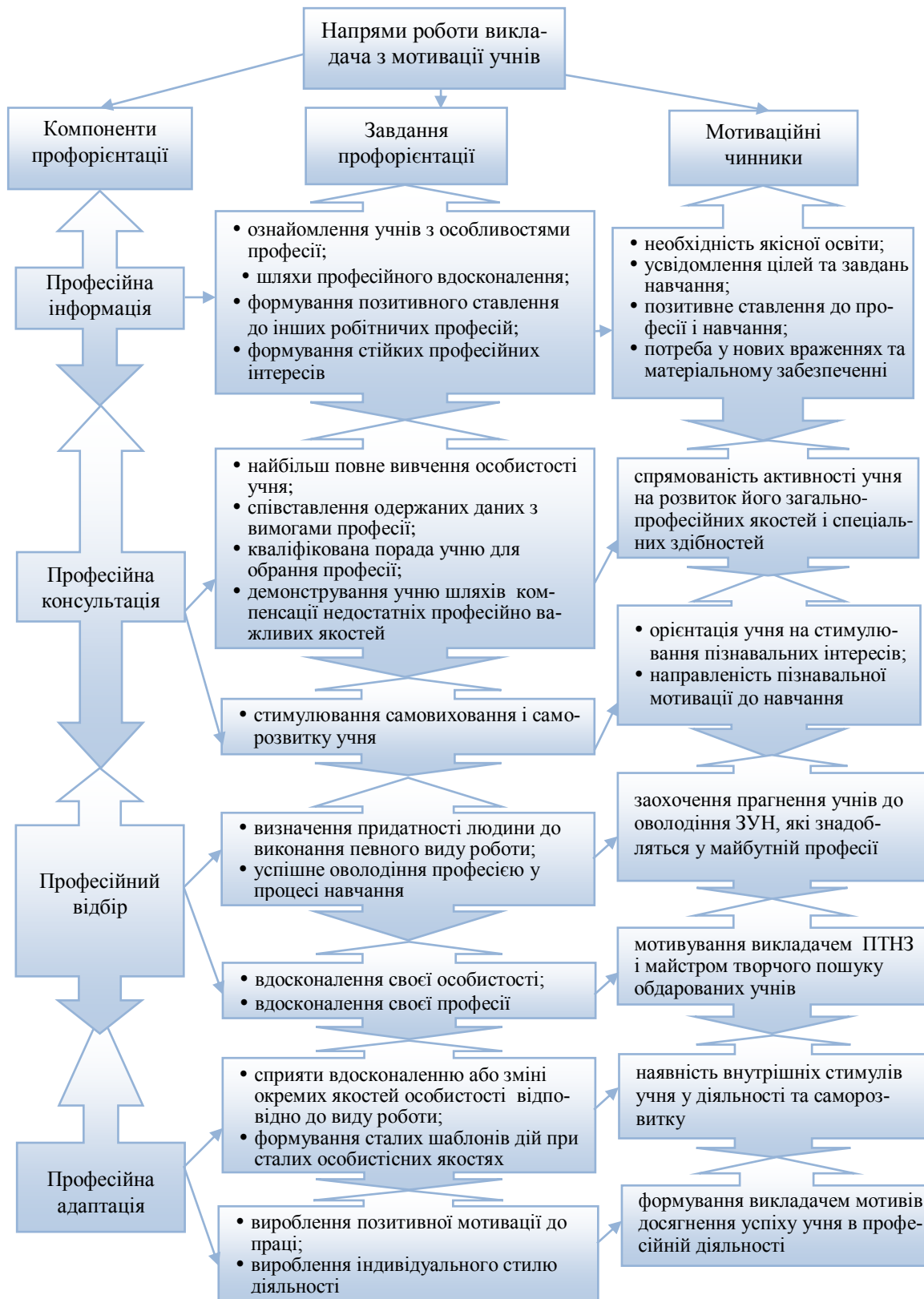


Рис. 1. Напрями роботи викладача з мотивації учнів

## *Розвиток в учнів професійно-технічних навчальних закладів мотивації до оволодіння робітничою професією*

Не всі учні чітко розуміють мету та завдання навчання, і це повинні відчувати, бачити і розуміти викладачі, адже від цього залежить вироблення позитивного ставлення до професії.

Значно підсилює мотивацію учнів до обраної професії і потреба у нових враженнях, зацікавленості, оскільки у цьому віці така мотивація особливо цінна. Перше враження від побаченого справляє великий вплив на свідомість людини, і тому потрібно підготуватись до прийому нових учнів і підтримувати на такому ж високому рівні не тільки оснащеність аудиторій та навчальних майстерень, порядок, чистоту в них і гуртожитках, а й поєднувати доброзичливість, моральну чистоту, взаємоповагу між учнями в колективі.

Звичайно, до цього комплексу мотивів професійної інформації належать дані про заробітну плату як один з важливих чинників отримання якісної освіти. І в цьому, знову ж таки, велика роль належить викладачу та майстру, які покликані показати взаємопов'язаність матеріальної винагороди та важливість сумлінної і особливо творчої праці, яка також є рівноцінною духовною і моральною винагородою для особистості.

Як бачимо, мотиваційні чинники професійної інформації тісно взаємопов'язані між собою, і якщо хоча б одному з них не буде надаватись належної уваги, то, звичайно, буде знижуватись мотиваційна потреба учня в оволодінні даною професією. Наприклад, якість освіти безпосередньо залежить від усвідомлення цілей та завдань навчання самим учнем, а звідси – його позитивне ставлення до професії. Позитивне ставлення до професії, усвідомлення мети свого навчання в ПТНЗ значною мірою підкріплюється перспективою отримання достатньої матеріальної винагороди (заробітної плати). І ніби цементуючою складовою профінформаційної мотивації учня є потреба у нових враженнях, яка постійно повинна підтримуватись на високій емоційній тональності і підкріплюватись позитивним мисленням.

Правильна мотиваційна робота викладача з професійної інформації буде сприяти успішному виконанню її завдань, а саме: ознайомлення учнів з особливостями професії, яку вони обрали, шляхи професійного

вдосконалення, формування позитивного ставлення до інших робітничих професій і стійких професійних інтересів на основі усвідомлення соціально-економічних потреб і психофізіологічних особливостей учнів. Виконання цих завдань професійної інформації стимулюють вище охарактеризовані мотиваційні чинники (див. рис. 1).

Характеризуючи мотиваційні складові професійної консультації, можна сказати, що вони спрямовані на забезпечення продуктивної реалізації її завдань (найбільш повне вивчення особистості учня, співставлення одержаних даних з вимогами обраної професії, кваліфікована порада, відповідно до обраної професії, демонстрування шляхів компенсації недостатніх професійно важливих якостей, стимулювання самовиховання і саморозвиток учня). Так, мотиваційна спрямованість активності особистості учня ПТНЗ на розвиток його загальнопрофесійних якостей (організованість, спостережливість, дисциплінованість, розсудливість, стриманість, акуратність тощо) і відповідних спеціальних здібностей повинні бути в постійному полі зору викладача. Даний мотиваційний чинник першочергово переплітається з такими завданнями професійної консультації, як: найбільш повне вивчення особистості учня, співставлення одержаних даних з вимогами обраної професії, кваліфікована порада учню відповідно до обраної професії та шляхи компенсації недостатніх професійно важливих якостей. У зв'язку з цим викладачу потрібно направляти всю свою навчальну і виховну роботу з учнями на мотивацію вище перелічених завдань з професійної консультації. Якщо це буде виконано, то не буде виникати проблем у майбутнього робітника з професійною адаптацією і впливанням його в новий колектив, тому що, завдяки набутим загальнопрофесійним якостям і спеціальним здібностям, молодий робітник зможе успішно довести свою професійну придатність.

Наступні складові мотивації учнів викладачем (орієнтація особистості учня ПТНЗ на стимулювання пізнавальних інтересів та направленість пізнавальної мотивації до навчання, потреби на подальший розвиток) тісно пов'язані із стимулюванням самовиховання і саморозвитку учня. Самовиховання учня

має надзвичайно важливе значення, тому що воно приводить до саморозвитку особистості, що в свою чергу, сприяє розвитку творчої особистості. Н.М. Лосева характеризує саморозвиток, як "свідоме керування розвитком особистості" для "найповнішої реалізації себе в цьому житті" [10, с. 45]. Ю.М. Кулюткін і Г.С. Сухобська визначають саморозвиток як "ціннісну перспективу особистості у професійній сфері", тобто "ідеальне Я" (яким би хотів стати вчитель) [12, с. 71]. С.С. Занюк відзначає, що актуалізація в людини мотиву саморозвитку підсилює її мотивацію до діяльності [4, с. 25]. І.А. Зязюн доводить, що "саморозвиток особистості – основне завдання освіти", тому що "в учнів (студентів) необхідно розвивати відчуття відповідальності за те, як вони навчаються" [6, с. 47]. Тому саморозвиток особистості майбутнього працівника у засвоєнні основ професійної майстерності характеризується, за Л.І. Рувинським, самоосвітою, самовихованням і самооцінкою [14, с. 107–138], адже, як відзначає, К.М. Левітан, "самоосвіта виступає умовою самовиховання особистості" [8, с. 55]. Тому формування особистості майбутнього робітника повинне проходити з урахуванням інтраіндивідуальних (предмет вивчення загальної та диференціальної психології) властивостей особистості як провідних для формування професійної майстерності, але у взаємозв'язку з метаіндивідуальними (предмет вивчення соціальної психології) властивостями. Це пов'язано з тим, що кожна людина, в тій чи іншій мірі, переборює або старається уникати внутрішніх конфліктів у процесі свого саморозвитку, тому що, за С.С. Занюком, "виникають і небажані результати дій механізмів психологічного захисту (витіснення, реактивні утворення, регресія, раціоналізація, сублімація, ідентифікація, проєкція, інтроспекція, заміщення, фантазія, деперсоналізація), що зумовлюють відхід від реальності, закритість для нового досвіду. Якщо не працювати в цьому напрямку, то це значно обмежує можливість саморозвитку" учня. Для уникнення чи подолання такої "захисної установки особистості" існують "групова й індивідуальна психотерапія, соціально-психологічний тренінг, психологічне консультування" [4, с. 48–66]. Тому викладач повинен знати всі ці основні положення мотива-

ційної сфери учня, пов'язаної із завданнями професійної консультації, і дотримуватись її основних положень з метою успішного оволодіння учнем ПТНЗ майбутньою професією.

Як бачимо, знову ж таки мотиваційні чинники професійної консультації також знаходяться у взаємозв'язку і взаємозалежності один від одного. Вище було доведено, що акцент на розвиток загальнопрофесійних якостей і спеціальних здібностей учня сприяє виконанню відповідних завдань професійної консультації (від вивчення особистості учня до кваліфікованої поради щодо шляхів компенсації недостатніх професійно важливих якостей), що логічно приводить до мотивації його самовиховання і саморозвитку та виконанню останнього завдання професійної консультації: стимулювання самовиховання і саморозвитку учня.

Під професійним відбором розуміють процес вибору з групи кандидатів на певну посаду тих, від кого можна чекати успішного освоєння і наступного ефективного виконання відповідних функцій на робочому місці. Розглядаючи мотиваційні чинники (заохочення викладачем ПТНЗ і майстром прагнення учнів до оволодіння ЗУН та мотивування ними творчого пошуку обдарованих учнів, що знадобиться молодому робітнику в майбутній професійній діяльності безпосередньо на робочому місці) профвідбору, наголошуємо на тому, що таке заохочення і мотивація у процесі профвідбору особливо актуальні й повинні відбуватись безперервно в цей період. Звичайно, даний процес постійний і системний та повинен починатись ще з початку навчання кожного учня в ПТНЗ. Тому відповідно до завдань профвідбору (визначення придатності людини до виконання того чи іншого виду роботи, успішне оволодіння професією у процесі навчання, вдосконалення своєї особистості відповідно до майбутньої діяльності, вдосконалення професії обдарованими учнями за сприятливих умов) потрібно підвищувати рівень освіти і спеціальної підготовки учнів, сприяти вдосконаленню професійних навичок і вмінь та можливостей розвитку і вдосконалення їх як у процесі навчання, так і в процесі праці, що і є мотиваційною характеристикою професійного відбору, яка сприяє формуванню професійного інтересу. Професійний інте-



## *Розвиток в учнів професійно-технічних навчальних закладів мотивації до оволодіння робітничою професією*

рес може супроводжуватись професійним покликанням, тобто специфічним ставленням до певного виду діяльності. Професійне покликання – це соціально зумовлений стійкий потяг людини до певного виду трудової діяльності, за якого робота найбільш продуктивна і відповідає реальним та потенційним можливостям особистості. Виражається професійне покликання сукупністю розвинутих здібностей і стійкою схильністю до відповідної професійної діяльності.

Проте оптимальне поєднання людини і професії забезпечується в процесі професійної та соціально-психологічної адаптації.

Професійна адаптація характеризується досконалим оволодінням вибраною професією або спеціальністю, закріпленням трудових навичок і умінь, що виявляється в стабільному виконанні норм виробітку, високій якості продукції, точності і надійності, творчій активності. Адаптація, звичайно починається ще у ПТНЗ, в основному на практиці, коли учні повинні показати володіння сукупністю професійних умінь на робочому місці. На робочому місці відбувається і соціально-психологічна адаптація, яка пов'язана з входженням працівника в мікросередовище, формуванням ділових і неформальних стосунків, прийняттям соціальних норм і цінностей організації та вирішення завдань професійної адаптації: сприяти вдосконаленню або зміні в певних межах окремих властивостей особистості, відповідно до виду роботи; формування сталих шаблонів дій при сталих особистісних якостях; вироблення позитивної мотивації до праці; вироблення індивідуального стилю діяльності. Цей процес характеризується мотиваційними чинниками професійної адаптації: наявністю внутрішніх стимулів учня ПТНЗ у діяльності та саморозвитку і формування мотивів досягнення успіху в професійній діяльності. Дані мотиваційні чинники сприяють оптимальному входженню молодого робітника або працівника в роботу та виконання завдань професійної адаптації (див. рис. 1).

Отже, питання підготовки кадрів до професійної виробничої діяльності завжди було предметом вивчення і дослідження науковців. Як свідчить практика, головна вимога

такої підготовки полягає в тому, щоб самому працівнику повинно бути цікаво на своєму робочому місці, тобто, важливе місце у роботі працівника займає процесуальний складник мотивації поряд з результативним. Це важливо тому, як зазначає С.С. Занюк, що "прагнення подолати труднощі у навчальній діяльності, випробувати свої сили і здібності може стати особисто значущим мотивом" [4, с. 8–9]. Тому важливе значення має сам процес підготовки майбутнього робітника до його практичної діяльності як у стінах навчального закладу, так і безпосередньо на робочому місці. І провідну роль у його становленні відіграє викладач ПТНЗ та майстер виробничого навчання, які покликані дотримуватись поступового, поетапного і системного підходу у підготовці учня до майбутньої роботи, завдяки чому буде досягнуто сприятливий кінцевий результат (результативний компонент мотивації).

Висновки: а) навчальний процес має більшою мірою бути спрямований на внутрішню мотивацію учнів; б) якісна підготовка висококваліфікованих фахівців неможлива без урахування питань мотивації; в) навчання, що базується на пізнавальних інтересах учнів, веде до підвищення навчальної активності і розкриттю їх творчого потенціалу; г) налагодження стосунків з іншими людьми є нагальною потребою кожної людини, тому цей фактор мотивації є суттєвим у процесі навчальної діяльності; д) мотив набуття професійних знань і мотив творчого досягнення перед даним колективом, цінності, які цей колектив поділяє, підготовка перспективних спеціалістів і наукові досягнення є важливими факторами, що сприяють активності учнів у процесі навчання; е) вмiле використання мотивації досягнень, яка спрямована на певний результат, отриманий завдяки власним здібностям людини, а саме: на досягнення успіху чи уникнення невдачі веде до підвищення якості навчання; є) велика позитивна мотивація може виступати як фактор компенсації недостатньо великих здібностей; ж) поетапне професійне становлення відповідно до мотиваційних чинників та компонентів професійної орієнтації.

## Література

1. Андрущенко В.П. Сучасна соціальна філософія : [курс лекцій] / В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко. – К. : Генеза, 1996. – 368 с.
2. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки / І. Борис // Психологія і суспільство. – 2002. – №2. – С. 48–57.
3. Вартова І.І. К проблеме диагностики мотивации / И.И. Вартова // Вестник Моск. ун-та. – Серия 14. Психология. – 1998. – №2. – С. 80–87.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації : [навч. посібник] / Занюк С.С. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
5. Зарочкіна Т. Взаємозв'язок компонентів навчального процесу підготовки студентів до професійної діяльності / Т. Зарочкіна ; матеріали III Всеукраїнської. наук.-практ. інтернет-конф. ["Сучасні проблеми професійної підготовки майбутнього фахівця: інноваційний досвід і перспективи"] (Київ, 13-14 травня. 2010 р.) // ДВНЗ Переяслав-Хм. ДПУ ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хм. : ДВНЗ Переяслав-Хм. ДПУ ім. Г. Сковороди, 2010. – С. 239–240.
6. Зязюн І.А. Філософські засади освіти : освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І.А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К. : Імекс ЛТД, 2003. – С. 11–59.
7. Ковалев В.И. Мотивационная сфера личности как проявление совокупности общественных отношений / В.И. Ковалев // Психологический журнал. – 1984. – №4. – С. 3–13.
8. Левітан К.М. Особистість педагога: становлення і розвиток / Левітан К.М. // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н.В. Гузій]. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 50–57.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / Леонтьев А.Н. – М. : Педагогика, 1971. – 186 с.
10. Лосева Н.М. Саморозвиток викладача вищої школи : навч. посібник / Лосева Н.М. – Донецьк : ДонНУ, 2003. – 336 с.
11. Мильман В.Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / Мильман В.Э. // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 129–138.
12. Моделювання педагогічних ситуацій. Проблеми підвищення якості та ефективності загальнопедагогічної підготовки вчителя (Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська) // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н.В. Гузій]. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 67–75.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Ожегов. С.И. – М. : Русский язык, 1988. – 750 с.
14. Рувинский Л.И. Самовоспитание как средство овладения педагогической техникой / Л.И. Рувинский; под ред. Рувинского Л.И. – М. : Педагогика, 1987. – С. 107–138. (Учителю о педагогической технике).
15. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А.М. Прохорова]. – М. : Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.

### Н. Вовковинский

#### *Развитие в учащихся ПТУЗ мотивации к овладению рабочей профессией*

*В статье показана взаимосвязь мотивационных факторов и компонентов профессиональной ориентации. Проанализировано системное влияние на поэтапное профессиональное становление будущего работника сферы производства. Рассмотрены проблемы влияния преподавателя ПТУЗ на развитие мотивации учащегося в процессе овладения будущей профессией.*

**Ключевые слова:** *мотивация, мотивационные факторы, компоненты профессиональной ориентации, задания компонентов профессиональной ориентации.*

### M. Vovkovins'kiy

#### *Development of vocational school students' motivation as for learning of trade*

*The article shows interconnection of motivation factors and components of job orientation. It analyzes the system influence on the stage-by-stage professional becoming of a future worker of production sphere. The problems of influence of a vocational training school teacher on development of a student motivation in the process of learning of a future trade are under consideration.*

**Key words:** *motivation, motivation factors, components of job orientation, tasks of job orientation components.*

УДК 377 : 0/9+337.091.6 : 004.9



## **ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ПІДРУЧНИКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ**

***Т. Волкова,***

*кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО" Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті розглядаються можливості використання електронного підручника педагогами і учнями ПТНЗ.*

**Ключові слова:** *технологія, електронна папка, таксономія педагогічних цілей, дидактичні функції.*

Упровадження інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників ставить актуальним питання проектування електронних засобів навчання, головним серед яких є сучасний електронний підручник. Аналіз підходів до створення такого підручника свідчить про відсутність єдиної педагогічної концепції його розроблення, що актуалізує дослідження ролі й місця електронного підручника в системі дидактичних засобів; обґрунтування дидактичних засад його побудови на основі аналізу його структурних елементів.

Метою статті є висвітлення питань, пов'язаних з використанням електронного підручника педагогами і учнями ПТНЗ.

Проблемами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес займаються В. Биков, А. Верлань, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Дорошенко, М. Кадемія, О. Меньяйленко, С. Сисоєва, О. Спирін та ін.

Учені В. Безпалько, Л. Білоусова, Л. Гризун, Д. Зуєв, О. Козлов, В. Краєвський, І. Лернер, Д. Матрос та ін. наголошують на розробці такої структурно-функціональної моделі електронного підручника, в якій фіксується його структура, визначаються взаємозв'язки між елементами [2–8]. Оскільки електронний підручник змушує педагога ПТНЗ більш детально добирати навчальний

матеріал, ранжувати його за ступенем значущості, складності сприйняття, можливості самостійного вивчення, то проектування його структурних компонентів і впровадження їх у практику професійного навчання у ПТНЗ вимагає наукової теоретичної бази. Стрижневою складовою навчальних структурних компонентів дисципліни, розділу, теми електронного підручника виступатиме електронна папка дидактичної одиниці.

Серед основних аспектів створення будь-якого електронного підручника слід виокремити такі: максимум наочності; наявність зворотнього зв'язку між учнем і комп'ютером у ролі педагога; індивідуальний контроль знань у вигляді комп'ютерних тестів на кожному з етапів професійного навчання; можливість навчання за текстовою частиною підручника на паперовому носії, яка є основою електронного підручника, без використання дискет і комп'ютера; можливість створення версій підручника з різним рівнем складності, тобто індивідуалізація і диференціація навчання; можливість урахування побажань учнів та викладачів при доопрацюванні електронного підручника його авторами.

Електронну папку дидактичної одиниці визначаємо як основу в процесі проектування моделі структурних компонентів електронного підручника. Структура електронної папки має містити три блоки: теоретичний, практичний і контрольний. Визначаючи базові струк-

турні компоненти електронної папки дидактичної одиниці, її оформлення, слід враховувати такі основні вимоги: лаконічність, структурність, принцип уніфікації (символіка має бути спільною), автономність, принцип звичайних асоціацій та стереотипів, доступність сприйняття. Основоположник методу опорних конспектів, педагог-новатор В.Ф. Шаталов сформулював цільове спрямування методу: "Суть цього методу у використанні комплексу методичних прийомів, що активізують пізнавальну діяльність учнів на всіх етапах засвоєння навчального матеріалу. Метод призначений в основному для засвоєння теоретичного матеріалу, тобто для накопичення мінімуму знань, необхідних для розвитку і удосконалення творчих здібностей учня". Але роль опорного конспекту зростає при створенні електронного підручника, основне завдання якого полягає в активізації навчання.

В електронному підручнику мають бути реалізовані різні дидактичні методи і підходи сучасних педагогічних технологій. Універсальність електронного підручника полягає у високій ефективності його використання педагогами професійної школи і учнями на заняттях, а також вдома.

Як наголошують вітчизняні вчені: В. Биков, В. Кухаренко та інші, методична система навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальній і професійній діяльності учнів має бути зорієнтована не стільки на вивчення особливостей конкретних технологій, скільки на формування в учнів методичного підходу до вибору і використання в професійній діяльності технологій ІКТ з метою досягнення педагогічно значущого результату в контексті забезпечення доступності навчального матеріалу, поліпшення якості і підвищення ефективності навчально-виховного процесу [4]. Технологія – це сукупність методів, процесів і матеріалів, що використовуються в будь-якій галузі діяльності, а також науковий опис способів виробництва. Тому педагогічна технологія в системі професійної підготовки кваліфікованих робітників – це система взаємопов'язаних прийомів, форм і методів організації навчально-виробничого процесу в ПТНЗ. Технологія певною мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у

практиці. Найбільш поширені педагогічні технології: традиційне навчання; активне навчання: ігрове, контекстне, проблемне, програмоване; розвивальне; евристичне; різнорівневе навчання; інтерактивні підходи; педагогіка співробітництва: метод проектів, учіння через навчання тощо. Для реалізації будь-якої технології необхідні: вихідні матеріали і напівфабрикати; обладнання та інструмент; технологічна інструкція; пристрої контролю; управління процесом, персоналом. У професійній педагогіці вихідним матеріалом є кваліфікований робітник, від мотиваційного настрою якого залежить кінцевий результат навчання, що визначається окресленими цілями. Обладнання та інструмент у професійній підготовці кваліфікованого робітника – це навчальні аудиторії, майстерні, меблі, фізіолого-гігієнічне середовище, технічні засоби навчання.

Центральне місце в інструментарії навчання займає підручник, від якості якого також залежить досягнення кінцевих результатів навчання відповідно до окреслених цілей. Технологічні інструкції в професійній підготовці кваліфікованого робітника – це опис послідовних дій педагога і учня, що сприяють навченості останнього. Це найвужче місце в педагогічній технології, на відміну від виробничих технологій, де всі операційні переходи чітко сформульовано і визначено. В професійній підготовці таких інструкцій ще не існує. І це пов'язано, насамперед, з унікальністю вихідного матеріалу, оскільки він не може бути стандартизованим і уніфікованим. Тому типова інструкція навчання, що впроваджується у свідомість майбутніх педагогів професійної школи в процесі їх навчання в інженерно-педагогічному університеті, не адекватна цілям, що висуваються перед професійною освітою і навчанням кваліфікованих робітників.

Слід зазначити, що поточний контроль за ступенем навченості учнів також далекий від досконалості. Тут в основному використовується традиційний суб'єктивний оціночний підхід, що не повною мірою забезпечує об'єктивність виставленої оцінки ступеню засвоєння учнями знань, отже, не дає гарантії, що в результаті навчання буде досягнуто кінцевого цільового результату.

## *Використання електронних підручників у професійній підготовці кваліфікованих робітників*

**Складові блоку теорії:** формулювання теми і цілепокладання, ситуаційне моделювання в навчальній діяльності, виявлення суперечностей і постановка проблеми, діагностичний аналіз знань учнів і мотивування необхідності нових наукових знань, побудова схеми знань за темою, побудова алгоритму включення технічних і програмних засобів у навчальний процес з теми, розкриття теми: виклад і пояснення концептуальних положень теорії та її практичного застосування з використанням міжпредметних зв'язків, повторення і закріплення навчального матеріалу з теми; оформлення опорного конспекта теоретичного матеріалу.

**Складові практичного блоку:** постановка навчального завдання і мотивація його розв'язування, конкретизація функцій інформаційних технологій у навчальному процесі; відпрацювання базових операційних дій на комп'ютері, проблемно-діяльнісна практична робота з розв'язування завдання з урахуванням індивідуально-особистісних якостей учнів; оформлення результатів практичної роботи.

Дослідження зарубіжних учених доводять те, що ефективність електронного навчання залежить від мотивації учнів (Атижи, 2008; Palliam, 2009). Успішні учні виявляють такі характеристики: висока мотивація до досягнення цілей навчання, кращі знання з предмета, значні навички дослідження та управління часом, досягнення орієнтування, підтримка мережі друзів або членів родини, гарний фізичний та адекватний емоційний стан, а також доступ до інших навчальних ресурсів [1; 10].

Проектування мети навчання має ґрунтуватися на таксономії педагогічних цілей. У таблиці 1 зведено цілі пізнавальної (когнітивної) сфери (Блум, 1956) і емоційно-ціннісної (афективної) сфери (Андерсон, Кратволь, 2001). Така конкретизація цілей на кожному рівні мети навчання має стати основою розроблення *засобів контролю і моніторингу* результативності професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

*Таблиця 1*

**Основні категорії (рівні) навчальних цілей у когнітивній сфері**

Категорія	Основні цілі навчання
1	2
<i>Когнітивна сфера</i>	
<i>Знання</i>	Запам'ятовування і відтворення вивченого матеріалу
<i>Розуміння</i>	Перетворення (трансляція) матеріалу з однієї форми вираження в іншу – його "переклад" з однієї мови на іншу (наприклад, з словесної форми – у математичну). Інтерпретація матеріалу учнем (пояснення, короткий виклад), припущення про подальший хід явищ, подій (передбачення наслідків, результатів). Такі навчальні результати перевищують просте запам'ятовування матеріалу
<i>Застосування</i>	Вміння використовувати вивчений матеріал у конкретних умовах і в нових ситуаціях. Застосування правил, методів, понять, законів, принципів, теорій. Відповідні результати навчання вимагають більш високого рівня володіння матеріалом, ніж розуміння
<i>Аналіз</i>	Уміння розбити матеріал на складові частини так, щоб чітко виступала його структура. Вичленовування частин цілого, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого

1	2
<i>Синтез</i>	Уміння комбінувати елементи так, щоб отримати ціле, що володіє новизною. Таким новим продуктом може бути повідомлення (виступ, доповідь), план дій, схеми, що впорядковують наявні відомості. Досягнення відповідних навчальних результатів передбачає діяльність творчого характеру, що спрямована на створення нових схем, структур
<i>Оцінка</i>	Уміння оцінювати значення того чи іншого матеріалу (твердження, художнього твору, дослідницьких даних). Судження учня мають ґрунтуватися на чітких критеріях: внутрішніх (структурних, логічних) або зовнішніх (відповідність поставленій меті). Критерії можуть визначатися самим учнем або пропонуватися йому ззовні, наприклад, вчителем. Ця категорія припускає досягнення навчальних результатів усіх попередніх категорій
<b><i>Афективна сфера</i></b>	
<i>Сприйняття</i>	Готовність і здатність учня сприймати ті чи інші явища, стимули, що надходять з навколишнього світу. З позиції вчителя шлях до досягнень таких цілей полягає в тому, щоб залучити, утримати і спрямувати увагу учня
<i>Реагування (відгук)</i>	Активні прояви, які виходять від самого учня. На даному рівні він не просто сприймає те чи інше явище або зовнішній стимул, але й відгукується на нього, виявляючи інтерес до предмета, явища чи діяльності
<i>Засвоєння ціннісної орієнтації</i>	Різні рівні засвоєння ціннісних орієнтації (тобто відношення до тих чи інших об'єктів, явищ або видів діяльності)
<i>Організація ціннісних орієнтацій</i>	Осмислення та об'єднання різних ціннісних орієнтацій, розв'язання можливих суперечностей між ними та формування системи найбільш значущих і стійких цінностей
<i>Поширення ціннісної орієнтації або її комплексу на діяльність</i>	Такий рівень засвоєння цінностей, при якому учні стійко визначають поведінку індивіда, входять у звичний спосіб дій або у життєвий стиль.

Розглянемо детально основні застосування електронного підручника педагогами і учнями ПТНЗ.

*Електронний підручник для педагогів професійної школи (викладачів спецтехнології та майстрів виробничого навчання).* Відомо, що підручник є основною навчальною книгою, призначеною для використання учнями під керівництвом педагога на заняттях та при виконанні домашніх завдань. Отже, друкований підручник в основному використовується учнями. Інша справа, якщо підручник електронний, мультимедійний, розроблений на основі сучасних інформаційних технологій,

зокрема, технологій гіпермедіа (поєднання гіпертексту і мультимедіа). За допомогою такого підручника педагог професійної школи може суттєво підвищити ефективність навчального процесу на заняттях. Тепер йому не потрібно використовувати класну дошку і крейду для пояснення нового навчального матеріалу, використовувати різні технічні засоби навчання (макети, зразки, стенди). Усі ці навчальні функції можна реалізувати за допомогою електронної версії підручника на компакт-диску. Дидактичні функції, які можна реалізувати за допомогою електронного підручника, зведено до табл. 2.

**Дидактичні функції, які реалізуються за допомогою  
електронного підручника**

Функція	Реалізація
<i>Виклад нового матеріалу</i>	На екрані відображаються лише основні змістові компоненти теми. На уроці педагог професійної школи своїми словами розкриває суть кожного компонента. Завдяки цьому електронний ресурс не нагромаджується деталізацією навчального матеріалу, дозволяє учневі при самостійній роботі побачити головне з теми уроку, а педагогу професійної школи проявити свою авторську індивідуальність під час викладу нової теми
<i>Розбір і розв'язування задач на практичних заняттях</i>	В електронному підручнику в кінці кожного розділу має бути розділ "Запитання і завдання". У підрозділі "Запитання" наводиться перелік основних питань за темами. Інколи учень розуміє зміст питання, знає на нього відповідь, але не може його грамотно сформулювати. У цьому випадку він може отримати підказку у вигляді текстового блоку, що відображає відповідь на поставлене питання. Для цього створюється гіперпосилання. У підрозділ "Завдання" добираються типові завдання, при розв'язанні яких учень зможе успішно підготуватися до складання іспиту чи заліку. За посиланнями можна отримати детальне пояснення розв'язків кожного завдання
<i>Подання матеріалу різними способами</i>	Поряд з текстом використовується також графіка (рисунок, фотографії, таблиці, схеми, діаграми), аудіо, відео. Це дозволяє педагогу професійної школи активізувати на уроці органи чуття учнів, посилити внутрішню мотивацію до навчання
<i>Використання анімації</i>	Анімація незамінна там, де необхідно описати складні реальні експерименти, динамічні та абстрактні процеси, явища
<i>Інтерактивність</i>	Управління об'єктами на екрані за допомогою миші; навігацією на екрані за допомогою вертикальної прокрутки; ієрархічною навігацією з використанням гіперпосилань; зворотним зв'язком, тобто реакцією
<i>Інтерактивність</i>	програми, що дає оцінку якості дій користувача. Більшість завдань слід доповнити формами для їх заповнення відповідями на поставлені запитання, і, залежно від відповіді на екран, вивести повідомлення ("Відповідь вірна" або "Відповідь невірна").

*Електронний підручник для майбутнього кваліфікованого робітника.* Перераховані вище дидактичні функції електронного підручника можуть використовуватися учнями ПТНЗ у процесі виконання домашніх завдань (повторення пройденого матеріалу, розв'язування завдань, складання відповідей на питання, тестування). Насамперед слід зазначити, що традиційні педагогічні технології, зорієнтовані на досягнення учнями в основному перших трьох категорій навчальних цілей з

таксономії Б. Блума – знання, розуміння, застосування. Наступні рівні мети навчання – аналіз, синтез та оцінка – можуть бути реалізовані при використанні, насамперед, діяльного підходу в навчанні. Основою цього підходу є принцип самостійної навчальної діяльності учнів ПТНЗ. У процесі самостійної навчальної діяльності учень формує вміння аналізувати власні пізнавальні можливості та планувати пізнавальну діяльність; працювати з джерелами інформації: текстами, таблицями,

схемами; самостійно розв'язувати завдання різних типів складності; аналізувати отриману навчальну інформацію та робити висновки; аналізувати і контролювати власні навчальні дії; самостійно контролювати здобуті знання.

Аналізуючи проблеми використання ІКТ в освіті, Р. Гуревич вказує на необхідність активізації процесу впровадження ІКТ у систему освіти, забезпеченні навчальних закладів

комп'ютерною технікою, розвитку телекомунікацій, глобальних і локальних освітніх мереж [11].

Отже, чим вища функціональність електронного підручника в аспекті педагогічних технологій, тим ефективніше він має застосовуватися в сучасній професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

## Література

1. Атыжы Б. Основные методы и подходы обучения в электронной среде / Буниямин Атыжы // Режим доступа: <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd8/sbd-8-08.pdf>
2. Беспалько В.П. Теория ученика : Дидактический аспект. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
3. Білоусова Л.І. "Функціональний підхід до створення комп'ютерного підручника" // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. Праць – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Випуск 7. – 2003. – С. 115.
4. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія розробки дистанційного курсу. Навчальний посібник. / За ред. В.Ю. Бикова та В.М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
5. Гризун Л. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника / Л. Гризун // Автореф. канд. пед. наук : 13.00.09 – теорія навчання. – Х., 2002. – 22 с.
6. Зуев Д.Д. Школьный учебник. – М. : Педагогика, 1983. – 240 с.
7. Козлов О.А. Некоторые аспекты создания и применения компьютеризованого учебника // Информатика и образование. 1995. – № 3. – С. 97.
8. Краевский В.В. Дидактические основания определения содержания учебника / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Проблемы школьного учебника. – М. : Просвещение, 1980. – Вып. 8. – С. 34–49.
9. Матрос Д.Ш. Электронная модель школьного учебника // Информатика и образование. – 2000. – №8. – С. 40–43.
10. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. М. : Педагогика, 1980. – 95 с.
11. Palliam Ralph Identity, Variety and Destiny in Productive E-Learning with Specific Reference to Desired Learning Outcomes / Ralph Palliam // Режим доступа : <http://www.kcess.org/Papers-in-KCESS2009/a17-palliam.pdf>.
12. Гуревич Р. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті / Роман Гуревич, Майя Кадемія // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2011. – Вип. 1. – С. 41–50.

**Т. Волкова**

### *Использование электронного учебника*

#### *в профессиональной подготовке квалифицированных рабочих*

*В статье рассматриваются возможности использования электронного учебника педагогами и учащимися ПТУ.*

**Ключевые слова:** технология, электронная папка, таксономия педагогических целей, дидактические функции.

**T. Volkova**

### *Use of electronic textbooks in vocational training of skilled workers*

*The article sheds light on possibilities of electronic textbook use by teachers and students of VET.*

**Key words:** technology, electronic folder, taxonomy of pedagogical goals, didactic function.



УДК 337.3.046 : 331.108.37](410)



## ДОСВІД РОЗРОБКИ НОВИХ КВАЛІФІКАЦІЙ У ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

**А. Ворначев,**

*кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії професійного навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті вивчається технологія створення нової кваліфікації відповідно до національної рамки кваліфікацій Великобританії.*

*Ключові слова: національна рамка кваліфікацій, базовий ступінь, модульне навчання, трапецієподібна і пірамідальна структура інженерних ступенів.*

У наш час в професійній пресі все частіше стали з'являтися матеріали щодо національної системи кваліфікацій. Це поняття так чи інакше стає предметом обговорення на різних конференціях і форумах, присвячених як загальним концептуальним питанням, що ставляться до призначення рамки й системи кваліфікацій як засобу підвищення відповідності попиту та пропозиції кваліфікацій на ринку праці, так і огляду міжнародного досвіду в галузі розробки національних рамок кваліфікацій (НРК).

Як відомо, рамка кваліфікацій – це основа системи кваліфікацій. За допомогою рамок кваліфікацій здійснюється вимір і визначається взаємозв'язок результатів навчання, встановлюється співвідношення дипломів, свідоцтв/сертифікатів про освіту й навчання. Рамка кваліфікацій є інструментом розвитку й класифікації відповідно до низки критеріїв, встановлених для визначення рівнів отриманого навчання. Рамки кваліфікацій можуть розрізнятися за набором конструктивних елементів і ступенем їхньої взаємодії; вони можуть бути або оформлені законодавчо, або функціонувати на основі консенсусу, досягнутого між соціальними партнерами. Проте всі рамки формують основу для підвищення якості, доступності, взаємозв'язку, визнання кваліфікацій у суспільстві або на ринку праці як у межах країни, так і за кордоном.

Рамки постійно оновлюються за рахунок формування нових кваліфікацій у випадку

виникнення відповідних потреб на ринку праці [1, с. 15].

Мета нашої статті – показати приклад розробки кваліфікації, що одержала назву "базовий ступінь в галузі обслуговування авіаційної техніки (Foundation Degree in Aircraft Engineering)" у Великобританії.

Базовий ступінь (БС) є кваліфікацією практико-орієнтованого бакалавра й слугує своєрідним "містком" між кваліфікаціями професійної й вищої освіти. Розгляд історії розробки цієї кваліфікації становить інтерес в аспекті взаємодії сфери освіти зі сферою праці, у результаті якої, при виникненні на ринку праці відповідної потреби, відбувається проектування нових кваліфікацій.

Ця кваліфікація в галузі обслуговування авіаційної техніки (Aircraft Engineering) передбачається для інженерів, в чий основні обов'язки входить випробування й ремонт великих комерційних літаків, супутнього обладнання й систем.

Кваліфікація, що виникла в рамках партнерства університет-промисловість між Університетом Кінгстона, комерційним відділенням і коледжем компанії KLM UK Engineering, поєднує в собі елементи професійних і академічних кваліфікацій й створює нові траєкторії навчання. Ця програма містить приклади критеріїв, застосовуваних для структуризації програм навчання, які належать до наукових, теоретичних, технічних і операціональних знань. Вона демонструє використання знань у практичних цілях на основі прин-

ципів, що дозволяють здійснити перехід від контексту навчального закладу в контекст реального робочого місця.

У розробці програми брав участь коледж KLM, що є одним з 147-ми вповноважених організацій з навчання інженерів по обслуговуванню. Це означає, що коледж може проводити навчання, оцінювати й видавати ліцензії випускникам, які будуть працевлаштовані у KLM та в інших авіакомпаніях.

Відповідно до міжнародних і європейських вимог, для допуску до обслуговування авіаційної техніки необхідна ліцензія інженерів-техніків, оскільки ця галузь професійної діяльності є жорстко регламентованою. Інакше кажучи, неможливо проводити роботи без наявності відповідної ліцензії, компанія не може призначити інженера з обслуговування, якщо він не пройшов офіційно визнаного курсу навчання.

У регламенті зазначені три категорії ліцензій у рамках ліцензійної системи: **ліцензія категорії А** надає право досвідченому механікові виконувати неосновну планову роботу з обслуговування; **ліцензія категорії В** надається по двох "галузях": В1 (механіка) і В2 (авіаелектроніка). В1 надає право інженерам обслуговувати конструкції літального апарата, силові установки, механічні й електричні системи, а також обмежено обслуговувати авіаційні електронні системи. Власники ліцензії В2 можуть обслуговувати комунікаційні, навігаційні, радарні, інструментальні й електричні системи. Інженери, що володіють **ліцензією категорії С**, мають право обслуговувати весь літак, така ліцензія наділяє власника правом керувати технічним обслуговуванням [2, с. 37].

Кадри для цієї сфери професійної діяльності традиційно формувалися із числа:

– службовців Збройних сил, які достроково вийшли на пенсію, і вже є ліцензованими інженерами. Однак останнім часом Збройні сили самі мають проблеми з кадрами, тому приплив з цього джерела значно скоротився;

– осіб, що завершили програми учнівства, які організує галузь. Такі програми сприяють отриманню ліцензії й розраховані на два роки підготовки поза робочим місцем і два роки практики на робочому місці.

При цьому велика кількість інженерів в авіакомпаніях виявляються "доморослими", тобто навченими в процесі роботи в компанії. Зміни в національній системі учнівства викликали проблеми в цій галузі, пов'язані: в основному з місцем "учнівських" кваліфікацій у національній системі кваліфікацій професійної освіти (НСКПО); тим фактом, що кваліфіковані працівники, які навчаються за програмою учнівства – кваліфіковані робітники, мають необхідні ключові вміння достатньо високого рівня; тим, що вимоги до проведення оцінки на відповідність вимогам НСКПО на робочому місці не підходять для комерційного середовища, де діє принцип: "час – гроші".

Неефективність традиційних видів учнівства, зниження надходження кадрів із числа колишніх військовослужбовців і неактуальний зміст університетських програм – основні проблеми, з якими зіткнулася галузь. Крім того, випускники шкіл не прагнули працювати в галузі через недостатній престиж кваліфікацій професійної освіти в порівнянні із кваліфікаціями вищої освіти. Проблеми збільшувалися із старінням кадрів. Інакше кажучи, галузь спричинилася до серйозної нестачі кадрів. Саме із цієї причини було ухвалено рішення про створення нової кваліфікації, що отримала назву "базовий ступінь" у галузі технічного обслуговування авіаційної техніки.

Основними труднощами, з якими зіткнулися в університеті Кінгстона після ухвалення рішення про розробку програми, була необхідність "погодити" ліцензійні вимоги EASA (Європейське агентство з авіаційної безпеки) з існуючими вимогами до дипломів і сертифікатів вищої освіти в галузі обслуговування авіаційної техніки. Як виявилось, у програмі, що сприяють отриманню цих дипломів, включена аеронавтика, що не входить у вимоги EASA [2, с. 43]. А програма базового ступеня не повинна містити нічого зайвого, оскільки галузь не буде оплачувати те, що їй непотрібне. У результаті був знайдений компроміс, і в програму ввійшли тільки основи аеронавтики.

При формуванні програми були інтегровані ліцензійні вимоги EASA стосовно кваліфікації В1, що дозволило вирішити проблему розриву між професійними й академічними

## *Досвід розробки нових кваліфікацій у Великобританії*

ми траєкторіями навчання й кваліфікаціями. До розробки БС професійний досвід і кваліфікації інженерів по обслуговуванню авіаційної техніки, отримані в рамках системи професійної освіти, не давали права "просування" у сферу вищої освіти тобто незважаючи на наявність ліцензованої системи кваліфікацій, академічного визнання дані кваліфікації не мали. При цьому, традиційні дворівневі інженерні кваліфікації вищої освіти не відповідали потребам галузі.

У результаті, програма БС почала представляти на ринок праці робітників, які відповідають ліцензійним європейським вимогам, і для яких, у той же час, відкритий шлях до подальшого отримання академічних кваліфікацій. Інакше кажучи, сама кваліфікація БС поєднує у собі відповідність академічним і ліцензійним вимогам. Такий "змішаний" характер базового ступеня дозволяє залучати кошти Ради з фінансування вищої освіти, а студентам – отримувати кредити на навчання [2, с. 45].

Для університету Кінгстона основним викликом було "примирення" вимог EASA до змісту програми й вимог до структури програми базового ступеня. У вирішенні цього завдання важливу роль зіграли консультації із представниками галузі – "колективний розум", які допомогли розробити програму, що зараз реалізується як у Великобританії, так і за її межами.

Традиційний навчальний план EASA для отримання категорії В1 складається з 17 модулів, які називаються "вимогами до знань". 13 з них було покладено в основу розглянутого прикладу БС: математика, фізика, основи електротехніки, основи електроніки, цифрові технології й електронні інструментальні системи, апаратне забезпечення, практика технічного обслуговування, основи аеродинаміки, людський фактор, законодавство в галузі авіації, структури й системи (повітряного судна), газотурбінний реактивний двигун і повітряні гвинти.

Таким чином, програма має міждисциплінарний характер, незважаючи на значне місце, відведене в ній математиці й фізиці. При цьому, знання чітко пов'язані з вимогами трудової діяльності по обслуговуванню авіаційної техніки.

Відповідно до вимог EASA, для отримання кваліфікації В1 необхідним мінімумом є 2400 навчальних годин, що перевищувало кількість годин, які входять до нормативу БС. Для вирішення цієї проблеми число залікових одиниць було збільшено з 260 до 300. При цьому згідно EASA, 40–60% усього курсу навчання має відповідати на практичні заняття, що повністю збігалося з вимогами до програм БС, які повинні містити в собі значний компонент навчання на робочому місці. У результаті, студенти отримують диплом БС після очного 2-літнього курсу навчання й ліцензію В1 – після додаткових двох років практичної роботи як інженери-механіки.

Вимоги до базових ступенів передбачають засвоєння математики (диференціального й інтегрального обчислення), чого немає у вимогах EASA. Компроміс був досягнутий за рахунок того, що в програму ввійшли тільки основи цих дисциплін, що не суперечить вимогам EASA. Необхідно було також привести у належну відповідність систему оцінювання. Процесом оцінки EASA є виконання тестів з можливими варіантами відповідей і написання реферату. А в університеті такі тести неприйнятним способом оцінювалися.

Отже, було ухвалено рішення об'єднати способи оцінки за нормами EASA й інші види оцінки, такі як доповіді й презентації. Це означає, що по завершенні модуля одні й ті самі знання оцінюються двома способами. Важливу роль в успіху нової програми зіграв і той факт, що керівництво й рядові співробітники коледжу KLM – це кваліфіковані інженери, що мають досвід роботи в галузі.

Для обох навчальних організацій істотне значення мала послідовність модулів у програмі БС. У результаті вийшла трапецієподібна структура, в основі якої лежать: академічні галузі, практичні + академічні елементи, елементи "системи й уміння". Ця структура відрізняється від пірамідальної структури інженерних ступенів, що починається із широкої теоретичної бази таких предметів, як математика й аеродинаміка і завершується вершиною у вигляді індивідуального проекту, що інтегрує всі раніше придбані знання.

Академічні галузі (математика й природничі науки), практичні й академічні модулі (основи електротехніки, матеріали й облад-

нання, основи електроніки, цифрові технології й аеродинаміка), модулі "систем і вмінь" (людський фактор та законодавство в сфері авіації, структури й системи, двигуни й повітряні гвинти) засвоюються в коледжі.

Наступна група модулів припускає наявність практичного навчання. Студенти вивчають теорію в аудиторії, а потім виконують практичні завдання в лабораторії, що оснащена реальним обладнанням, матеріалами й інструментами, якими користуються в трудовій діяльності. Застосовуються також комп'ютерні навчальні програми.

Модуль "матеріали й обладнання" в основному проробляється в аудиторії. Вивчаються різні матеріали, використовувані в авіабудуванні, способи їхнього кріплення, навантаження, яким вони піддаються. Практичні завдання стосуються виявлення корозії й дефектів матеріалів. На основі цього модуля будується модуль "практика техобслуговування", що включає в себе значний компонент роботи в майстернях. Основне завдання модуля – сформувати ручні вміння. Модуль "цифрові технології" заснований на модулях "математика", "фізика", "основи електротехніки", "основи електроніки" і має на меті формування вмінь у галузі індуктивних умовиводів щодо функцій цих технологій у літаку. Студенти проводять ряд занять в ангарі. Це перше відвідування ангара за час навчання. Заняття з модуля "аеродинаміка" проходять переважно в аудиторії. При цьому пропонуються й експериментальні завдання в аеродинамічній трубі. Модулі "системи + уміння" допомагають студентам освоїти реальний контекст, у якому здійснюється технічне обслуговування. Модуль "людський фактор і законодавство в авіації" вивчається в основному в аудиторії й має чітку аналітичну спрямованість. У процесі пророблення цієї групи модулів студенти також відвідують ангар для проведення оцінки ризиків. Модуль "двигуни" інтегрує знання, отримані в модулях "математика", "основи електротехніки" тощо.

При тому, що за вимогами EASA 40-60% програми повинне приділятися практичному навчанню, кінцеве рішення приймається організаторами навчання. Крім того, за вимогами EASA, 400 годин практичного навчання варто проводити в робітничому середовищі.

Практичне навчання припускає різні види практичної роботи в рамках модулів, залежно від їхнього характеру [2, с. 39].

Дуже велике значення у навчанні приділяється кодексу поведінки на робочому місці, питанням безпеки й дисципліни. Уся діяльність у майстернях і в ангарі відбувається під постійним спостереженням інструкторів. Усі випадки порушення техніки безпеки докладно обговорюються. Не менш важливим є й ставлення до роботи. При відсутності належного ставлення студент не допускається в ангар.

Останні 15 тижнів програма освоюється в робочому/практичному середовищі, що допомагає учням інтегрувати теорію з практикою.

Перший п'ятитижневий етап відбувається в майстерні коледжу, де опрацьовуються практичні елементи модулів "основи електротехніки" і "практика технічного обслуговування". Учні працюють під керівництвом інструкторів коледжу (один інструктор на 15 учнів).

Наступний п'ятитижневий етап відбувається із використанням моделі повітряного судна; тут кількість інструкторів збільшується в пропорції: один інструктор на 6–7 учнів. І останні 5 тижнів студенти проводять у реальному літаку.

На всіх вищенаведених етапах студенти мають можливість: практикуватися протягом тривалого часу, використовуючи вже знайоме їм обладнання й інструменти; робити помилки в умовах контролю збоку інструктора; поступово вчитися працювати в усе менш передбачуваних умовах, стикаючись із проблемами, що виникають у реальному трудовому середовищі; застосовувати отримані теоретичні і технічні знання на практиці.

Програма структурувалася відповідно до чотирьох принципів: 1) поступове збільшення обсягу практики (як говорять організатори програми: "На чолі програми ми бачимо літак, а не дипломний проект"); 2) вивчення на початку програми академічних дисциплін; 3) міждисциплінарність; 4) безпека – студенти не повинні опинятися у виробничому середовищі доти, поки вони не підготовлені до нього.

Таким чином, можна зробити висновки, що логічна послідовність модулів і орієнтова-

## Досвід розробки нових кваліфікацій у Великобританії

ність програми на практику, наявність викладачів та інструкторів, що добре знають галузь професійної діяльності, забезпечують розуміння студентами необхідності вивчення теоретичних дисциплін, що сприяє підвищенню їхньої мотивації. Мотивуючим фактором є також як і різноманітні можливості формувати практичні вміння й освоювати те, що буде потрібно на робочому місці практично щодня,

так і саме навчання на робочому місці, в ангарі. Успішність програми в цілому забезпечується поєднанням академічного змісту, що відповідним чином переосмислено з погляду практики, і практики, накопиченої в галузі. Це дозволяє "на виході" мати інженерів, здатних вчасно виявляти проблеми в літаку й ефективно вирішувати їх.

### Література

1. Коулз М., Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда. – М. : РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009 – 115 с.

2. The development of national qualifications frameworks in Europe / Materials of the European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2009. – 116 p.

*А. Ворначёв*

#### *Изучение опыта разработки новых квалификаций в Великобритании*

*В статье изучается технология создания новой квалификации в соответствии с национальной рамкой квалификации Великобритании.*

**Ключевые слова:** национальная рамка квалификаций, базовая степень, модульное обучение, трапецевидная и пирамидальная структура инженерных степеней.

*A. Vornachev*

#### *Studying an experience of developing a new qualification in Britain*

*The article is devoted to a technology of forming a new qualification according to Britain's National Qualification Framework.*

**Key words:** national qualification framework, foundation degree, module training, trapeziform and pyramidal structure of engineer levels.

## Захищені дисертації



### О. Сушенцев Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання

*Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – "Теорія та методика трудового навчання". – Інститут педагогіки АПН України, Київ, 2010.*

У дисертації досліджується проблема активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання. У дослідженні визначено та науково обгрунтовано педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності учнів: систематичний, цілеспрямований розвиток мотивації навчально-трудова діяльності, створення "ситуації успіху"

в пізнавальній діяльності, диференціація процесу трудового навчання, організація проблемного навчання, використання методичної комп'ютерно-орієнтованої системи навчання. Запропоновано модель активізації пізнавальної діяльності учнів основної школи на уроках трудового навчання та розроблено технологію формування пізнавальної активності учнів.



## СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

**Т. Герлянд,**

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті розкриваються сутність, зміст та структурні особливості професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників.*

**Ключові слова:** компетентнісний підхід, професійна компетентність, професійна підготовка.

У сучасних умовах зміни економічного, політичного, соціального та культурного життя суспільства зростає роль професійно-технічної освіти (ПТО), гостро постає проблема підвищення якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, висувуються нові вимоги до освітньої системи, покликаної формувати особистість з урахуванням тих умов, в яких їй належить працювати. Сучасному випускнику професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) доводиться вирішувати завдання, які не мають аналогів у минулому, а для цього йому потрібні аналітичні, інформаційні, рефлексивні, перцептивні, комунікативні та ін. вміння, тобто він повинен опанувати професійною компетентністю, бо вагомою виступає потреба виробництва у досвідченому фахівцеві, який володіє основами професійної майстерності та творчості.

Згідно лінгвістичного тлумачення, поняття "компетентність" (лат. *competentia*, від *competere* – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підходжу) трактується як "володіння знаннями, що дозволяють судити про щонебудь"; "обізнаність, правомочність"; "авторитетність, повноправність". Широке розповсюдження у науковій літературі поняття "компетентність" отримало порівняно недавно. Наприклад, у педагогічному словнику

воно трактується як "поінформованість, авторитетність" [8].

Аналізуючи матеріали вітчизняних і зарубіжних досліджень, ми відзначили, що поняття "компетентність" і "компетенція" найчастіше вживаються як синоніми. Але, згідно словниковим даним, "компетенція" (від лат. *competere* – добиватися, відповідати, підходити) означає сукупність повноважень державних органів або посадових осіб, що визначають межі обов'язків у процесі здійснення ними своїх функцій, а також коло питань, з яких конкретна особа володіє знаннями та досвідом [4]. А "компетентність" – особистісні можливості посадової особи та її кваліфікація (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самостійно, завдяки наявності у неї певних знань, навичок або рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності [4].

Тому вирішення проблеми забезпечення випускників установ професійної освіти актуальними знаннями, навичками та сучасними компетенціями можливо, на наш погляд, лише шляхом розробки та впровадження прогресивних моделей ПТО, одним з яких виступає компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців. Реальність така, що комплексне впровадження сучасних комунікаційних сис-

## *Структурно-змістові аспекти професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників*

тем (інтеграція радіо, телефону, комп'ютерних мереж, супутникового та кабельного відеозв'язку) і технологій віртуальної реальності вивели ПТО на новітню технологію навчання. Сьогодні можна стверджувати, що модель компетентнісного підходу концептуально сформульована і вона становить методологічну основу ПТО. Компетентнісний підхід передбачає не просто трансляцію знань, умінь і навичок від викладача до учня, а формування у майбутніх випускників саме професійної компетентності. При цьому, цей підхід припускає перегляд на інноваційній основі загальних принципів виділення цілей ПТО, відбору її змісту, організації освітнього процесу та оцінки освітніх результатів.

Основні концептуальні положення компетентнісного підходу щодо організації освітнього процесу ПТНЗ формулюються так: зміст ПТО полягає у розвитку в учнів здатності вирішувати професійні проблеми у різних сферах і видах діяльності на засадах використання соціального досвіду, елементом якого є власний досвід учнів; в освітньому процесі ПТНЗ створюються умови для формування в учнів досвіду незалежного рішення пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних та інших проблем [1, с. 135].

Отже, зростаюча потреба суспільства в новій якості ПТО, усвідомлення важливості фундаментальних знань, загальнолюдських цінностей, спонукають учених займатися вивченням процесу саме професійного становлення майбутнього кваліфікованого робітника, визначення його професійно значущих якостей, серед яких особливе значення набуває професійна компетентність.

Теоретичною основою концепції професійного становлення особистості, формування її професійної компетентності стали дослідження К. Абульханової, Б. Ананьєва, О. Асламова, Б. Ломова, Н. Нечасва, Г. Суходольського, В. Шадрикова. Великий вплив на проектування її концепції надали роботи А. Бодальова, Ю. Забродіна, Є. Клімова, Т. Кудрявцева, А. Маркової, Л. Мігіної, Н. Пряжнікова, С. Чистякової. Особливий інтерес представляють праці зарубіжних авторів А. Маслоу, Дж. Сьюпера, Дж. Холланда та ін.

На основі вивчення робіт цих дослідників можна виділити такі положення: профе-

сійне становлення особистості має історичну і соціально-культурну зумовленість; ядром професійного становлення особистості є формування професійної компетентності, тобто розвиток особистості в процесі професійного навчання, освоєння професії і виконання професійної діяльності; процес формування професійної компетентності індивідуально-різноманітний, неповторний, проте в ньому можна виділити якісні особливості і закономірності; професійне життя дозволяє людині реалізувати себе, надає особистості можливості для подальшої самоактуалізації.

У формуванні професійної компетентності велике значення мають соціально-економічні умови, соціально-професійні групи і активність самої особистості. Суб'єктивна активність людини визначається системою стійко домінуючих потреб, мотивів, інтересів, орієнтацій та ін.

Професійне становлення передбачає використання сукупності розгорнутих у часі прийомів соціального впливу на особистість, включення її в різноманітні професійно значущі види діяльності (пізнавальну, навчально-професійну та ін.) з метою формування у неї системи професійно важливих знань, умінь, якостей, форм поведінки та індивідуальних способів виконання професійної діяльності. Іншими словами, – це так зване "формування особистості, адекватне вимогам професійної діяльності, а професійна компетентність – одне з основних і найважливіших умов становлення цієї професійної діяльності.

Формування професійної компетентності, у свою чергу, продуктивний процес розвитку і саморозвитку особистості, освоєння і самопроєктування професійно орієнтованих видів її діяльності, визначення власного місця в світі професій, реалізація себе в професії та самоактуалізація свого потенціалу для досягнення вершин професіоналізму. Вона являє собою динамічний процес адекватної діяльності, який передбачає формування професійної спрямованості і професійно важливих якостей, розвиток професійно значущих психофізіологічних властивостей, пошук оптимальних способів якісного і творчого виконання професійно значущих видів діяльності, відповідно до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Цей процес реалізуєть-

ся через вирішення протиріч між актуальним рівнем розвитку зазначених аспектів професійної діяльності, соціальною ситуацією та розвиваючої провідної діяльності особистості.

Процес формування професійної компетентності опосередкований професійно значущими видами діяльності і соціальною ситуацією. Дієвість її формування залежить від таких умов: психологічно обґрунтованого вибору професії, професійного відбору, формування професійної спрямованості, поєднання змісту і технології професійно-освітнього процесу в навчальному закладі розвивального характеру і послідовне освоєння професіоналом системи взаємопов'язаних видів діяльності.

Про професійну компетентність фахівця як гостру педагогічну проблему дослідники заговорили лише в останні десятиліття. На різних етапах розвитку суспільства і науки педагоги-науковці вивчали особистість, її професійно значущі якості, здібності й уміння, визначали сутність різних видів професійної діяльності. На кожному історичному етапі розвитку суспільства висувався ряд вимог, що визначали призначення і функції робітника як особистості і професіонала.

Наприклад, О. Попова розглядала професійну компетентність як обізнаність і авторитетність, розраховані, в першу чергу, на продуктивне формування особистості. Близько за значенням дефініцією до поняття "професійна компетентність" є визначення, в якому говориться, що професійно компетентною є така праця, в якій на досить високому рівні здійснюється професійна діяльність, професійне спілкування, в якій реалізується особистість майбутнього кваліфікованого робітника. Також дослідниця уточнює визначення професійної компетентності як "психічного стану, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; це володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції, які полягають в результатах праці людини" [5]. Поняття "компетентність" автор пов'язує з формуванням особистості і знаходженням такого стану, що дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів.

А. Маркова під професійною компетентністю розуміла систему знань, умінь і навичок,

професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня. У моделі професійної компетентності вона включала пізнавальні мотиви, раніше засвоєні професійно значущі знання, надлишкові або "несвоєчасні" знання, аспекти підготовки, що підлягають засвоєнню, результативні діагностики і самодіагностики; вважала, що професійна компетентність фахівця з професійною освітою – це складна єдина система внутрішніх психічних станів і властивостей особистості фахівця: його готовності до здійснення професійної діяльності і здібності (тобто вміння та можливості) виробляти необхідні для цього дії [2].

В. Сластьонін, І. Ісаєв, І. Міщенко, Є. Шиянов вважають, що педагогічна професія є перетворюючою та керованою. А для того, щоб управляти розвитком особистості, потрібно бути компетентним. Тому поняття професійної компетентності вони визначали як єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення професійної діяльності, як одну з характеристик професіоналізму особистості [3].

Н. Хмель вказує у своїх роботах, що професіоналом можна вважати робітника, який особисто відданий власній професії; успішно вирішує завдання навчання і виховання, використовуючи сучасні технології; освоєє норми, еталони професії, досягає майстерності в ній, при цьому усвідомлено розвиваючи свою індивідуальність засобами професії, разом з тим він усвідомлює перспективу, зону свого найближчого розвитку; досить соціально активний у суспільстві, вирішуючи проблеми всередині професії та пов'язані з нею тощо. Іншими словами, робітник-професіонал високого класу – це фахівець, який опанував високий рівень професійної майстерності, свідомо розвиває свій індивідуальний творчий внесок у справу навчання і виховання, що стимулює в суспільстві інтерес до професії [9].

С. Батишев говорив, що "професійна компетентність" – володіння необхідною сумою знань, умінь і навичок, які визначають сформованість професійної діяльності, спілкування і особистості як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; сукупність знань, досвіду, умінь гнучкого володін-



## *Структурно-змістові аспекти професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників*

ня технологією та знаходження оптимальних засобів впливу викладача на учня з урахуванням його потреб та інтересів, прав і вільного вибору способів діяльності та поведінки [6].

У дослідженнях Н. Розова проблема професійної компетентності фахівця розглядалася як сукупність трьох аспектів:

1) смислового (включає адекватність осмислення ситуації в загальному контексті, тобто наявних зразків розуміння, відносин, їх оцінки);

2) проблемно-практичного (забезпечує розпізнавання ситуації, адекватну постановку та ефективне виконання цілей, завдань, норм за певних обставин);

3) комунікативного (концентрує увагу на адекватному спілкуванні в ситуаціях контексту і з приводу таких ситуацій, з урахуванням відповідних зразків спілкування та взаємодії. Такий аспект лежить в основі розробки Державного професійного стандарту для фахівця будь-якого профілю, зокрема, у Російській Федерації, тому що відображає однойменні аспекти його професійної підготовки) [7].

Проведений огляд наукових досліджень з проблеми формування професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника дозволяє нам говорити про відсутність єдності в її визначенні, структурі, змісті, функціях. У зв'язку з цим, звернемося до витоків поняття професійна компетентність та аналізу робіт, що містять характеристики професійно значущих якостей кваліфікованого робітника, в числі яких особлива увага приділяється формуванню та розвитку його професійної компетентності. Вивчення наукової літератури показало, що коріння поняття "професійна компетентність" видозмінювалися з вимогами часу, які дійшли до сучасного термінологічного оформлення. Ці поступальні зміни свідчать про пошук науково обґрунтованих підходів до вирішення складної і багатоаспектної проблеми підготовки конкурентоспроможних, професійно компетентних фахівців у сучасних ПТНЗ.

Отже, на основі аналізу науково-педагогічної літератури ми схильні розглядати поняття "професійна компетентність" як сукупність знань, умінь і навичок, що визначають результативність праці; обсяг навичок виконання професійних завдань; комбінацію

особистісних якостей і властивостей, необхідних для виконання професійних функцій; комплекс знань і професійно значущих особистісних якостей; єдність теоретичної і практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні професійні види дій та ін.

Ми розглянули різні підходи до змістового наповнення поняття "професійно-педагогічна компетентність" і прагнули звернути увагу на поступове уточнення змістовної частини цієї категорії. Разом з тим, особливе значення для нас мав той аспект проблеми, який пов'язаний з джерелом ключового визначення досліджуваного поняття, що допомогло нам сформулювати власне розуміння даної категорії.

Ми вважаємо, що професійна компетентність – це інтегративна властивість особистості, яка має комплекс професійно значущих якостей, високий рівень теоретичної та практичної підготовленості професійної діяльності на основі використання сучасних технологій для досягнення високих результатів.

З точки зору структурного аналізу поняття професійної компетентності ми виділяємо в якості її основних компонентів наступні:

– мотиваційний, який включає мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки та стимул до творчого вияву у професії, ставлення до неї, а також прагнення до особистісного кар'єрного росту;

– когнітивний компонент, що виявляється у з'ясуванні способів професійної діяльності, необхідних учню ПТНЗ для проектування та реалізації різноманітних технологічних процесів у своїй майбутній професії, тобто оволодіння певними професійними знаннями;

– рефлексивний компонент виявляє, у свою чергу, навички, контроль, прогнозування результатів власної праці, уміння усвідомлено контролювати результати власної діяльності та рівень особистого розвитку, особистісних досягнень; формування таких якостей майбутнього кваліфікованого робітника, як креативність, ініціативність, творчість, схильність до самоаналізу тощо. Він виступає регулятором досягнень та формування індивідуального стилю праці спеціаліста;

– поведінковий компонент включає формування адекватних способів трудової діяльності, уміння чітко висловлювати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати власні дії з діями колег, обирати оптимальний стиль спілкування в різноманітних ділових ситуаціях.

Висновки. Отже, уміння свідомо контролювати й оцінювати результати професійної діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень, здійснювати аналіз і рефлексію, визначати рівень розвитку самооцінки і продуктивно засвоювати професійні знання, готовність до власних навчально-виробничих дій зумовлює траєкторію розвитку професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника.

### Література

1. Компетенции в образовании: опыт проектирования [Текст] : сб. науч. тр. / под ред. А. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие "ИНЭК", 2007. – 327 с.
2. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя [Текст] / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
3. Педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. Слостенин, И. Исаев, И. Мищенко, Е. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
4. Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др. ; Под ред. В.А. Слостенина. – М. : Издательский центр "Академия", 2004. – 368 с.
5. Попова Е.В. Психолого-педагогическая компетентность как научно-педагогическая проблема [Текст] / Е.В. Попова // Известия Южного отделения Российской академии образования. – Выпуск 1. – Ростов н/Д., 1999. – С. 127–136.
6. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям [Текст] / Под общ. ред. С.Я. Батышева – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Ассоциация "Профессиональное образование", 1999. – 904 с.
7. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования [Текст] / Н.С. Розов. – М. : Педагогика, 1993. – 328 с.
8. Словарь-справочник по педагогике [Текст] / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : ТЦ Сфера, 2008. – 448 с.
9. Хмель Н.Д. Теория и технология реального педагогического процесса [Текст] / Н.Д. Хмель : учебное пособие. – Алматы : АГУ им. Абая, 2002. – 90 с.

*T. Gerlyand*

***Структурно-содержательные аспекты профессиональной компетентности будущих квалифицированных рабочих***

*В статье раскрываются сущность и структурные особенности профессиональной компетентности будущих квалифицированных рабочих.*

**Ключевые слова:** компетентностный подход, профессиональная компетентность, профессиональная подготовка.

*T. Gerlyand*

***Structural and substantive aspects of professional competence of future qualified workers***

*The article describes the essence and structural features of professional competence of future skilled workers.*

**Key words:** competence approach, professional competence, professional training.

УДК 377.091.214 : 744



## МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ ДИДАКТИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З КРЕСЛЕННЯ

**І. Голяд,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, вчений секретар  
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті розглянуто необхідність розроблення дидактичного комплексу з креслення для підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Запропоновано структуру й етапи створення дидактичних комплексів.*

*Ключові слова:* графічна підготовка, дидактичний комплекс, креслення, кваліфікований робітник.

Одним з головних завдань професійної підготовки фахівця є розвиток особистості майбутнього професіонала, здатного вирішувати будь-які проблеми, пов'язані з навчанням та з професійною діяльністю. Удосконалення професійної підготовки сучасного фахівця вимагає не тільки пошуку нових, більш ефективних шляхів організації навчально-виховного процесу, але й перегляду структури і змісту графічної підготовки особистості, підняття її на принципово новий технологічний рівень.

Кардинальні соціально-політичні зміни, актуалізація питань державотворення і духовного відродження нації, перехід до нових форм економічного життя висувають на перше місце проблеми професійної освіти, зокрема її навчально-методичного забезпечення. Одне з головних положень концепції оновлення сучасної освіти пов'язане з перебудовою графічної підготовки у ПТНЗ, оскільки графічні знання і вміння – це один із факторів, що сприяє загальнокультурному розвитку людини, її готовності до безперервної освіти та професійної діяльності.

Сучасне виробництво потребує робітничих кадрів, здатних ефективно працювати в умовах швидкого оновлення виробничих технологій, засобів виробництва, матеріалів, ускладнення конструкцій і виробів, упровадження різноманітних інформаційних, зокрема, комп'ютерних технологій, всезростаючої

інтелектуалізації праці. Тому саме професійно-технічна освіта покликана сьогодні створити систему підготовки робітничих кадрів, здатних швидко й активно адаптуватися до мінливих вимог ринку праці, до забезпечення належної якості виконуваних ними робіт будь-якого рівня складності.

Для цього випускнику ПТНЗ перш за все необхідно мати високий рівень загально-технічних знань. І головне місце повинно бути відведене рівню сформованості графічних знань, умінь і навичок, які можуть виступати засобом пізнання основ сучасного виробництва.

Останнім часом питаннями графічної підготовки займалися Л. Анісімова, С. Білевич, В. Гервер, Д. Кільдеров, Т. Мусалімов, В. Рукавишников, С. Ситникова, Т. Пашковська, Т. Чемоданова; проблемами впливу нарисної геометрії на розвиток просторової уяви, просторового мислення, інженерного та логічного мислення – І. Акімова, Г. Бикова, І. Вінницький, Є. Годік, Ю. Козловський, В. Левицький, П. Рижов та ін., але в умовах модернізації освіти в Україні проблеми графічної підготовки залишаються досить актуальними і потребують нових шляхів їх вирішення.

Мета статті полягає у розгляді необхідності розробки дидактичного комплексу з креслення.

Сьогодні випускник загальноосвітнього навчального закладу не володіє знаннями

загальнокультурного і методичного характеру, пов'язаного зі змістом навчального предмета креслення, механізмами оволодіння графічними знаннями, процесом пізнавальної і самостійної діяльності.

Аналіз структури і змісту шкільного навчання показав, що графічним дисциплінам, а зокрема кресленню, приділяється недостатня увага. В існуючій системі графічної освіти спостерігається безліч парадоксів. Один із них – це низький рівень графічної підготовки і розвиток просторового мислення та просторової уяви учнів. Предмет "Креслення" представляє собою систему законів, закономірностей, взаємопов'язаних понять і термінів, які виражаються словом та зображенням. У процесі вивчення креслення в учнів складається наукова система графічних понять, на основі якої розвивається вміння мислити категоріями даного предмета.

Підготовка спеціаліста для підприємства без графічних знань неможлива, незалежно від того, яку спеціальність він здобуває. Кожне підприємство починає свою діяльність зі створення свого графічного фірмового стилю (логотип, товарний знак, шрифт, слоган тощо). І, звичайно ж, реклами самого підприємства та послуг, що пропонуються [1].

Для продуктивної діяльності в сучасному інформаційному суспільстві необхідна фундаментальна базова графічна підготовка. Стрімкі темпи розвитку інформаційно-графічних засобів в усіх сферах виробництва і обслуговування вимагають постійного збільшення об'єму графічних знань. Все, що ми бачимо, можна відобразити на аркуші паперу. За допомогою ручки або олівця, а тепер і комп'ютера, можна передати будь-яку інформацію у словесному або графічному вигляді. Але для отримання інформації в словесному вигляді необхідно знати мову, на якій вона передається, а графічну інформацію можна зрозуміти і передати, не володіючи іноземними мовами. Креслення, яке виконано французьким спеціалістом або вченим, зрозуміле німецьким, китайським, італійським, російським, канадським, японським і всім іншим спеціалістам, які володіють графічною грамотою.

Графічні зображення – це специфічна універсальна мова, що має свої поняття, позначення, правила і закономірності. У вивченні

навчальних дисциплін використовуються різноманітні креслення, схеми, рисунки, діаграми, графіки і т. п. У повній мірі неможливо оволодіти знаннями з будь-якої дисципліни, грамотно і на високому рівні виконати курсову чи дипломну роботу без знань основних законів графічних дисциплін. Процес пізнання залежить від продуктивного мислення.

Якісні зміни у вимогах до графічної підготовки людини висувають потребу суттєво переглянути позицію щодо ролі і місця курсу креслення в системі професійно-технічної підготовки кожної молодої людини. Вміння будувати і читати графіки, діаграми, креслення тощо – необхідна умова опанування будь-якою технічною професією. У такій ситуації потребує вдосконалення методична система навчання основам графічної грамоти у ПТНЗ, яка сприяє розвитку просторової уяви, просторового мислення, уявлення та мисленневих здібностей.

Сьогодні дидактичний матеріал, що використовується на уроках креслення, не відповідає вимогам часу, зокрема, науково-технічному прогресу. Сучасний дидактичний матеріал (електронні підручники, презентації, системи контролю знань учнів) сприятиме підвищенню ефективності проведення уроків й активізації навчальної діяльності учнів.

Протягом останніх років одним з ключових стало питання про застосування нових інформаційних технологій у професійно-технічних навчальних закладах. Кожного дня з'являється велика кількість інформаційних ресурсів освітнього характеру, проте особлива увага повинна приділятися електронним підручникам. Вони, зберігаючи всі переваги звичайних підручників, повинні мати принципово нові якості, що включають елементи гіпермедіа і віртуальної реальності та забезпечують високий рівень наочності, ілюстративності й інтерактивності. Електронні підручники також повинні забезпечувати нові форми структурованого надання великих обсягів інформації і знань та можливості ефективного пошуку необхідної інформації. За їх допомогою учні можуть докладніше розглянути певні матеріали, технології та самостійно прочитати і прослухати, як вони описуються.

Сучасна професійно-технічна освіта покликана забезпечити учнів міцними, оператив-

## Методичні аспекти розробки дидактичного комплексу з креслення

вними знаннями, а також навчити його вчитися (тобто вчити себе) самостійно. Освічена людина сьогодні – це особистість, що вміє самостійно приймати рішення, самостійно досягати поставленої мети, має навички самостійно оволодівати знаннями, індивідуально удосконалювати свою фахову майстерність. Тому, на відміну від підручників та навчальних посібників, які здебільшого використовують для здобуття нових знань, практичні роботи призначені для вироблення вмінь і навичок. Застосування теоретичних знань повинно супроводжуватись прикладами виконання завдань і аналізом помилок, що зустрічаються найчастіше, та мати покрокові розв'язання типових завдань і вправ з поясненнями й посиланнями на відповідні розділи теоретичного курсу.

Для реалізації цього завдання кожен викладач креслення ПТНЗ повинен мати сучасний інноваційний комплекс методичного й дидактичного забезпечення, який покликаний вирішити низку завдань: формування сучасного світогляду й технічного мислення, необхідних для творчого ставлення до праці; забезпечення засвоєння учнями професійних знань, умінь і навичок; виховання здатності самостійно і безперервно підвищувати свій культурно-технічний рівень.

Однією зі складових ефективного засвоєння учнями навчального матеріалу є забезпеченість навчального процесу сучасним дидактичним матеріалом, який сприяє не тільки підвищенню рівня продуктивної діяльності учнів на уроках, а й формує комунікативну й соціальну компетентність учнів; розкриває їх творчі й розумові здібності; стимулює мисленнєву діяльність; дає можливість їм брати участь у створенні дидактичного матеріалу; впливає на різні органи відчуття; дає змогу застосовувати найновіші технічні засоби навчання.

Формування і використання дидактичних комплексів, які відповідають основним освітньо-виховним завданням діяльності професійно-технічного навчального закладу того чи іншого профілю, є одним із перспективних засобів удосконалення фахової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Доцільність їх формування зумовлюється об'єктив-

ною необхідністю реалізації сучасної концепції розвитку професійно-технічної освіти в цілому.

Дидактичні комплекси – це сукупність засобів навчання, що використовуються на різних етапах навчально-пізнавального процесу і забезпечують єдність педагогічних дій.

Метою розроблення дидактичних комплексів з креслення є:

- удосконалення педагогічної майстерності педагога;
- оптимізація підготовки і проведення уроків;
- інтенсифікація навчально-виховного процесу;
- розвиток пізнавальної активності учнів;
- забезпечення дидактичної єдності засвоєння знань, набуття графічних навичок;
- розвиток творчої пізнавальної діяльності учнів;
- відмова від традиційних методів надання знань.

Дидактичний комплекс повинен бути збалансованим, цілісним і відповідати вимогам сучасності.

Для розроблення дидактичного комплексу розроблено структуру, яка включає нормативну документацію, засоби інформаційної підтримки, засоби системи оцінювання й контролю знань учнів, засоби для самостійного оцінювання учнями набутих знань, довідникові матеріали, матеріали позанавчальної роботи тощо (рис. 1).

Дидактичні комплекси з професії повинні відповідати таким вимогам:

1. Засоби навчання, що входять у дидактичний комплекс, мають сприяти кращому засвоєнню теоретичних знань й практичних умінь і навичок, відповідати сучасним потребам часу.

2. Номенклатура засобів дидактичного комплексу повинна забезпечити формування різних за характером умінь і навичок (розумових, графічних, просторово-уявних, мисленневих, техніко-організаційних, логіко-технічних, конструкційних тощо).

3. Дидактичний комплекс повинен відповідати принципу необхідності і доступності (бути ефективним і раціональним у процесі проведення уроку з креслення).

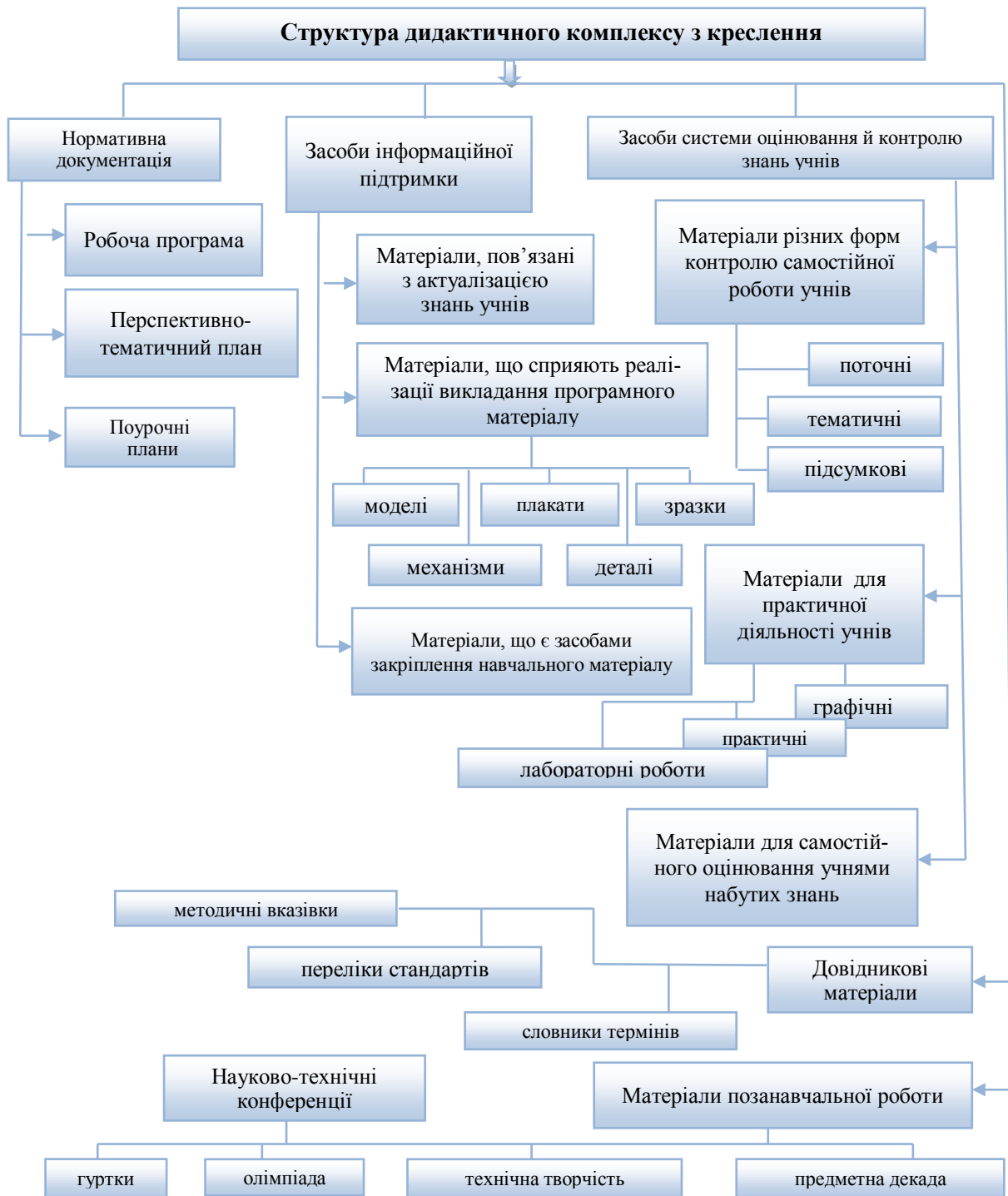


Рис. 1. Структура дидактичного комплексу з креслення

4. Конструктивні особливості створюваних засобів навчання (макети, моделі, графічні й контрольні завдань тощо) повинні мати професійну спрямованість.

5. Дидактичні комплекси повинні включати мультимедійні навчальні засоби (навча-

льні посібники, тренажери, навчальні системи, довідники і бази даних, сервісні програмні засоби тощо).

6. Методична і змістова частина комплексів повинна бути варіативною і легкозамінною.

## Методичні аспекти розробки дидактичного комплексу з креслення

Досвід проведення занять з використанням мультимедіа-технологій підтверджує, що об'єм і якість засвоєння учнями навчально-графічної інформації збільшується. Показ графічного матеріалу набуває динамічності, гнучкості й емоційності. Застосування мультимедійних технологій на заняттях з креслення дозволяє підвищити наочність за рахунок використання різних форм представлення навчального матеріалу; здійснити психологічну розрядку шляхом дискретного накладення звуку; підвищити увагу учнів у період її зни-

ження художньо-естетичним виконанням слайдів-заставок, анімації тощо. Також мультимедіа-технології дають можливість здійснити повтор найбільш складних моментів навчального матеріалу, перегляд попереднього вивченого матеріалу; підвищити доступність і сприйняття графічної інформації; посилити мотивацію навчання та створити комфортні умови для роботи викладача на уроці.

У процесі створення дидактичних комплексів з професії передбачено вісім етапів (рис. 2).

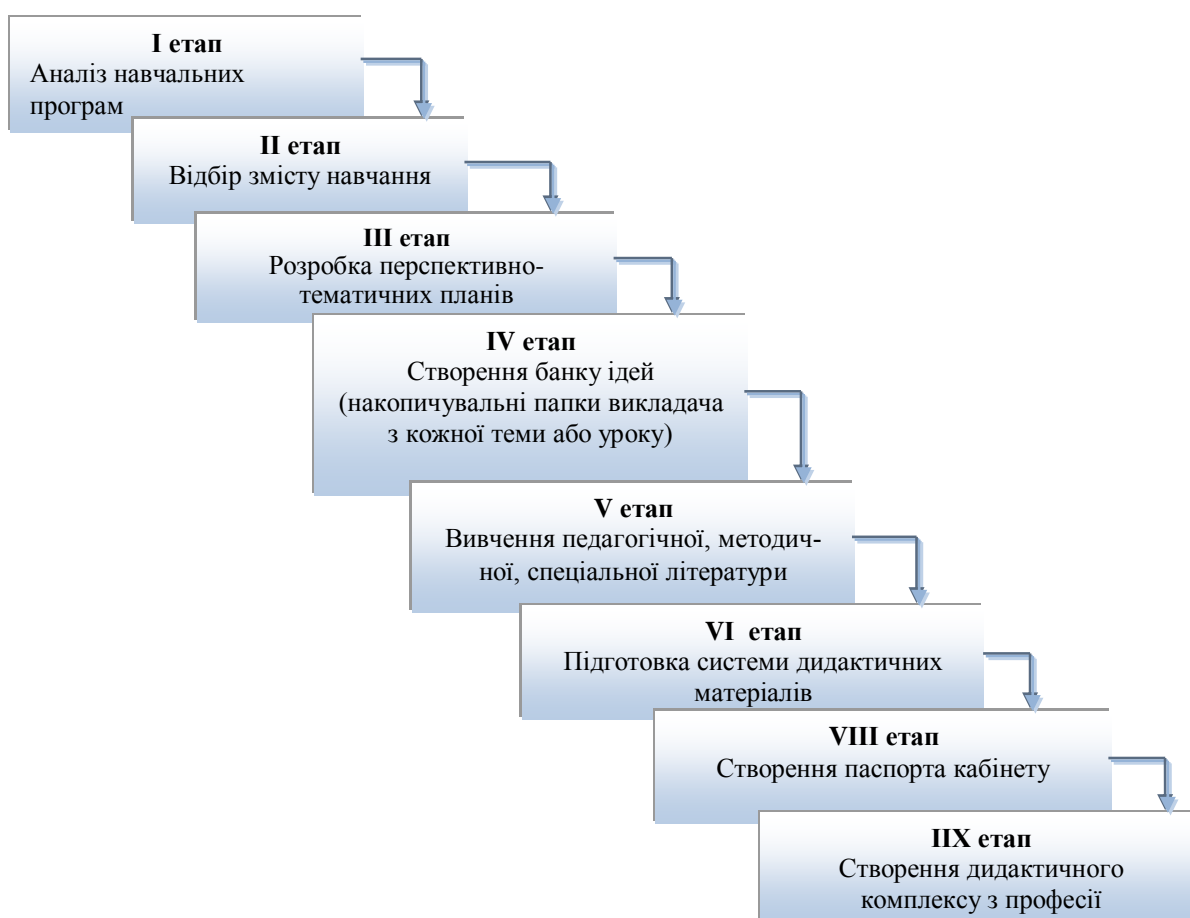


Рис. 2. Етапи створення дидактичних комплексів з креслення

Створення дидактичних комплексів має значні переваги:

1. Процес пізнання базується на системі послідовних, цілеспрямованих, розумових і матеріальних дій.

2. Знання не передаються у готовому вигляді, організовується активна мисленева діяльність, розвивається творча активність і самостійність учнів.

3. Підвищується доступність навчання.

4. Підвищується ефективність уроку і концентрація уваги учнів.

5. Формується інтерес до предмета та обраної професії.

6. Створюються передумови раціонального використання часу уроку, зокрема, на самостійну роботу учнів.

## І. Голяд

7. Створюються передумови удосконалення навчально-матеріальної бази кабінету.

8. Забезпечується можливість цілеспрямованого педагогічного впливу на характер

знань, умінь і навичок учня, і, як наслідок, відбувається формування його комунікативної й соціальної компетентності.

## Література

1. Пашковская Т.И. Теоретическое обоснование изучения геометро-графических дисциплин при подготовке выпускников специальности "Сервис" / Т.И. Пашковская // Вестник ОГУ № 5. – 2005. – с. 47–50.

2. Семенова Н.Г. Мультимедийные педагогические средства в системе общедидактических методов обучения / Н.Г. Семенова // Вестник ОГУ № 2. – 2005. – с. 95–03.

### И. Голяд

#### *Методические аспекты разработки дидактического комплекса по черчению*

*В статье рассмотрено необходимость создания дидактического комплекса по черчению для подготовки будущих квалифицированных рабочих. Предложено структуру и этапы создания дидактических комплексов, а также их преимущества.*

**Ключевые слова:** *графическая подготовка, дидактический комплекс, черчение, квалифицированный рабочий.*

### I. Goliad

#### *Methodological aspects of design of didactic complex on engineering drawing*

*The necessity for creating a didactic complex on engineering drawing for training of future skilled workers is under consideration. Structure, stages and advantage of didactic complexes creation is proposed.*

**Key words:** *graphic preparation, didactic complex, engineering drawing, skilled worker.*

## Вереснева Тернопільщина



*Професор Г.В. Єльнікова виступає перед учнями і педагогами Тернопільського ВПУ ресторанного сервісу і торгівлі з теми "Моя Україна - вільна держава"*

Доброю традицією для науковців Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України стало проведення Дня знань у професійно-технічних навчальних закладах різних регіонів України. Цього року науковців зустрічали профтехосвітяни Тернопільщини. Делегацію науковців із 21 особи очолила директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук Валентина Олександрівна Радкевич.



УДК 331.586 : 005.963



## **ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ УПРАВЛІННЯ: АНАЛІЗ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

**В. Григор'єва,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті висвітлені результати першого етапу дослідницько-експериментальної роботи з проблеми взаємодії суб'єктів управління. Зазначено теоретичні основи, з позицій яких здійснювалась експериментальна перевірка. Отримані результати щодо механізмів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, її основних засобів, факторів ефективності управління мають важливе практичне значення для системи підготовки і перепідготовки керівних кадрів.*

**Ключові слова:** взаємодія, суб'єкт, управління, модель, вербальна і невербальна комунікація.

Соціально-філософські та психолого-педагогічні підходи до розуміння сутності поняття "взаємодія" відображають в якості її істотних ознак зв'язки між елементами, постійно змінюваними за своїм станом і функціями, їхнє взаємоспричинення і взаємозумовленість. Щодо визначення поняття "взаємодія", то воно залишається суперечливим. Це значною мірою ускладнює розгляд проблеми взаємодії суб'єктів управління як в теоретичному, так і в практичному аспектах.

Ми поділяємо точку зору Б.Д. Паригіна, який обґрунтовано заперечує односторонні підходи до взаємодії, як такі, що збіднюють її сутність. У нашому дослідженні взаємодія характеризується в якості міждисциплінарної категорії. Це дало нам змогу уточнити поняття "взаємодія суб'єктів управління", яка є однією з ознак структури спілкування – інтеракцією і розглядається нами у невідривному зв'язку з двома іншими ознаками: комунікацією та перцепцією. Взаємодія є базовим елементом не лише управління, але й усіх сфер нашої життєдіяльності в тому розумінні, що вона має місце і розчиняється у всіх життєво важливих функціях людини. Крім того, без взаємодії, організованої в адекватно-оптимальний спосіб, що базується на принципі єдності високої вимогливості та поваги до людини, ні про яку ефективність сумісної

діяльності, якою є управлінська, говорити неможливо.

Педагогікою і психологією надбана велика кількість досліджень, які розкривають процесуальні особливості, закономірності, феноменологію спілкування, в ракурсі якого здійснюється вивчення взаємодії. Вітчизняними і зарубіжними дослідниками створено низку теорій, підходів і концептуальних моделей, що дозволяють осмислити природу, механізми, функції, структуру спілкування в цілому і різних його видів зокрема. Основними є: структурний підхід (Б.Д. Паригін), системний підхід (Б.Ф. Ломов), теорія діяльнісного опосередкування (А.В. Петровський), теорія відносин (В.М. М'ясищев, А.А. Бодальов), культурологічний і крос-культурний (М. Коул, С. Скрибнер), діалогічний підхід (М.М. Бахтин, Г.В. Дьяконов, Г.А. Ковальов, Т.А. Флоренська), соціоінтерактивний (Г. Грайс, Г. Сакс), інтеракціоністський (Ч. Кулі, Дж. Мід, Т. Шибутані), гуманістичний (К. Роджерс) тощо. Декілька десятиріч поспіль досліджуються проблеми спілкування і відносин (В.М. М'ясищев, А.А. Кроник, Е.А. Кроник), механізмів спілкування у діадах і малих групах (І.П. Волков, М.В. Осорина), закономірностей і специфіки спілкування в організаціях, управлінського спілкування (Т.Ю. Базаров, А.Л. Журавльов, Т.С. Кабаченко, В.В. Казмиренко, А.Ю. Панасюк), педагогічного спіл-

кування (С.В. Кондратьєва, Н.В. Кузьміна, А.А. Леонт'єв).

У психолого-педагогічній науці наявні різні тлумачення такого складного феноменологічного явища, яким є спілкування. Тому логіка розкриття сутності суб'єкт-суб'єктної взаємодії вимагає від нас необхідного уточнення концептуальних положень, в аспекті яких ми підходимо до розуміння основних понять досліджуваної теми. Емпіричний підхід до означеної проблеми спирається на обґрунтуванні педагогічних засад взаємодії суб'єктів управлінської діяльності, які в аспекті теми дослідження є системою взаємозалежних і взаємозумовлених закономірностей, принципів положень, цільової визначеності та способів взаємодії, спрямованої на реалізацію функцій управління.

Мета статті полягає у висвітленні результатів першого етапу дослідницько-експериментальної роботи в аспекті окресленої проблеми.

Перший етап дослідницько-експериментальної роботи передбачав емпіричну перевірку теоретичних основ взаємодії суб'єктів управління. З огляду на предмет нашого дослідження, науковий пошук ми спрямовували на розроблення теоретичних положень щодо ролі креативного мислення керівника, його творчих можливостей, вміння приймати оптимальні рішення у невизначених, швидко змінюваних обставинах управлінської діяльності, що обумовлює необхідність дослідження змістових характеристик суб'єкт-суб'єктної взаємодії, яка має спільні з будь-якою діяльністю ознаки, а також специфічні особливості.

Серед змістових характеристик суб'єкт-суб'єктної взаємодії в умовах децентралізації управління професійно-технічною освітою питому вагу мають саме її механізми. Оскільки у новій моделі управління регіональна система освіти з керованої перетворюється на керуючу, то в певних своїх функціях вона набуває якості **суб'єкта**. Взаємодія суб'єктів управління неодмінно спричиняє феномен спілкування, котре виконує функцію механізму сумісної діяльності.

**Механізм** суб'єкт-суб'єктної взаємодії визначається конкретною ситуацією, яка охоплює особливості зовнішнього оточення, а

також внутрішні характеристики самих суб'єктів.

Дослідженням було встановлено залежність результативності управлінської діяльності від узгодженості керівником своїх дій з діями інших людей. У процесі взаємодії здійснюється вплив на цілі і мотиви діяльності, на формування програми і прийняття рішень, на виконання окремих дій і їх контроль, тобто на всі функціональні компоненти діяльності свого партнера. Одночасно з цим здійснюється також взаємна стимуляція і взаємна корекція поведінки. Як показали отримані нами результати, на жаль, не всі управлінці розуміються на сутності взаємодії, не враховують її механізмів і властивостей у своїй практичній діяльності.

Також з'ясовано роль засобів суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Отримані результати свідчать про те, що в ситуаціях ділової взаємодії суб'єктів управління провідна роль належить мовленнєвим контактам. Впливові можливості невербальних засобів, використаних самостійно, безмовленнєвого супроводу, мають обмежені можливості. Проте практична діяльність управлінця будь-якого рівня потребує постійного використання як вербальних, так і невербальних засобів комунікації. Лише за наявності розвинених умінь вербального і невербального контакту керівник здатен забезпечити конструктивну, неконфліктну взаємодію з учасниками управлінського процесу.

Наш практичний досвід і результати вивчення безпосередньої комунікації в різних соціальних системах засвідчують, що сьогодні, як і раніше, акцент робиться, переважно, на вміннях керівника передавати інформацію (як вербальну, так і невербальну). Дійсно, важливість умінь володіти і словом, і невербальною знаковою системою як вправним засобом впливу керівника на свідомість свого партнера не можна піддавати сумніву. Але з огляду на те, що будь-яка взаємодія здійснюється за каналами прямих і зворотних зв'язків, не менш важливим є вміння керівника сприймати інформацію, розуміти її та інтерпретувати в адекватний до її змістового наповнення спосіб.

Експериментально встановлена залежність ефективності управлінської діяльності:

## *Взаємодія суб'єктів управління: аналіз емпіричного дослідження*

- а) від рівня рефлексивності керівника;
- б) від стилю керівництва.

Отримані результати дозволили нам дістати висновок щодо відсутності прямого зв'язку між ефективністю управлінської діяльності і рівнем рефлексивності керівника. Ця залежність є нелінійною і відноситься до залежностей типу оптимуму, що графічно описується інвертованою U-подібною кривою. Таким чином, зв'язок рефлексивності з результатами діяльності виявляється опосередкованим способом її виконання та методом керівництва, індивідуалізована система якого визначає ефективність управлінської діяльності керівника.

Важливо враховувати той факт, що високий рівень рефлексивності тісно пов'язаний зі схильністю особистості до тривалого і ретельного аналізу багатьох альтернативних варіантів прийняття рішень, з детальним плануванням, детальним прогнозуванням можливих наслідків, високим ступенем тривожності, помисливості, нейротизму та почуттям провини. Отже, високорефлексивні керівники виявляються не адаптивними у здійсненні діяльності, що пов'язана з обробкою великих обсягів інформації, необхідністю оперативного прийняття рішень за умов дефіциту часу та інформації. Ефективність управлінської діяльності вища у тих керівників, які мають середні значення за шкалою рефлексивності.

Треба зазначити, що результати, отримані на даному етапі дослідження, мають важливе **практичне значення** для системи підготовки і перепідготовки керівних кадрів. Навчальними планами і програмами слід передбачити діагностування рівня рефлексивності керівників, а також індивідуального стилю керівництва з тим, щоб у подальшому кожний керівник мав би можливість здійснювати цілеспрямовану самокорекцію і саморегулювання в якості суб'єкта управління.

Узагальнено результати вивчення стану взаємодії суб'єктів управління професійно-технічною освітою. Вивчення взаємодії здійснювалося у двох головних напрямках міжособистісного пізнання і відображення, однаково важливих для практики навчання і виховання. Перший напрям пов'язаний з дослідженням *особливостей* суб'єкта та об'єкта, другий – з аналізом *механізмів* міжособистісного від-

ображення. У переважній більшості (89%) розглянутих нами випадків і ситуацій управлінської діяльності взаємодія між елементами різних систем (навіть таких, як "лідер-лідер", "адміністратор-адміністратор", "підлеглий-підлеглий") не набуває характеру суб'єкт-суб'єктної; за модальністю переважають функціональні (або субординаційні) взаємовідносини, особистісні зафіксовано лише у 8% проаналізованих нами управлінських ситуацій; недостатньо сформованими виявилися комунікативні вміння суб'єктів управління, які були охоплені дослідженням. За умов децентралізації управління професійно-технічною освітою, шляхи підвищення рівня комунікативної компетентності його суб'єктів, реформування, корекції і вдосконалення управлінської діяльності набувають першочергового значення, що знайшло відображення в методиці проведення формувального експерименту.

Розроблено, теоретично обґрунтовано та представлено в описовій формі модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу професійно-технічних навчальних закладів у контексті заявленої теми.

Ефективність навчально-виховного процесу залежить від ефективності управління ним. Ці два процеси взаємозумовлені та взаємозалежні, оскільки управління не розглядається поза навчальним процесом. Реалізація кожної з функцій управління пов'язана з вирішенням відповідних завдань. Навчально-виховна взаємодія учасників навчально-виховного процесу завжди є процесом вирішення тієї чи іншої комунікативної задачі (О.О. Леонт'єв). Розроблена модель здійснена відносно певного класу форм спілкування. Ретельні форми спілкування під цю модель не підпадають, оскільки вона розроблялась, переважно, для аксіальних форм спілкування, зокрема, діадної взаємодії на рівні: "керівник-вчитель", "учитель-учень", "керівник-керівник", "учень-учень" тощо.

Розроблена модель взаємодії учасників навчально-виховного процесу – це описативна модель не лише структури, але й динаміки комунікації, що дозволяє описати спілкування найбільш повно і цілісно, зокрема, розглянути спілкування в тісному зв'язку його статично-структурних компонентів і

динамічних характеристик спілкування як процесу. Істотною особливістю складових компонентів спілкування полягає саме в тому, що вони не лише розкривають його структуру, але й виявляють процесуальну природу спілкування через динаміку їх послідовності, розташування один за одним. При цьому фактор часу є вирішальним, оскільки сутнісні структурно-динамічні характеристики спілкування розгортаються в часі. Завдяки цьому, спілкування є процесуальним феноменом. Кожний наступний структурний компонент процесу спілкування здійснюється, будучи опосередкованим попереднім. Також логіка руху комунікаційного процесу детермінує структуру, котра співпадає зі структурою діяльності і дозволяє розуміти спілкування як її специфічний вид або форму. Таким чином, на макрорівні структура спілкування представлена **такими складовими:**

**1. Соціально-психологічна ситуація спілкування.** Для ділового спілкування в конкретних умовах управлінської та педагогічної діяльності важливими параметрами цієї складової є: *контекст* (визначається темою, змістом спілкування, а також особливостями індивідуальних позицій кожного з учасників взаємодії, які вони займають відносно проблеми, що обговорюється); *просторово-часові характеристики* (визначають такі проксемічні параметри її, як фізичний простір комунікативної ситуації; взаємодія фізичного простору з соціальним і психологічним, часовий перебіг реального комунікативного процесу, що виявляється в його поетапній, фазній динаміці; названі характеристики можуть визначати ступінь екстремальності ситуації взаємодії); *канали передачі інформації* (залежать від характеру інформації, яку треба передати, та вибраної знакової системи для її кодування); *модальність* (визначається ставленням суб'єкта до ситуації спілкування в цілому); діапазон модальності знаходиться в межах від абсолютного неприйняття до абсолютного прийняття ситуації спілкування, що не потребує обговорення.

**2. Суб'єкти взаємодії (комуніканти).** Важливого значення для суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу набуває врахування тих індивідуально-психологічних, психофізіологічних, соці-

льно-психологічних якостей особистості, що мають безпосереднє відношення до розвитку комунікативної компетентності, формування комунікативних здібностей і культури спілкування. Також треба враховувати міру професійної ідентифікації суб'єкта, що полягає в ототожненні себе з професійними ролями.

**3. Засоби спілкування (вербальні і невербальні).** До цієї складової входять такі основні засоби комунікації: мовлення; оптико-кінетична знакова система; паралінгвістична (тембр, інтонація тощо); екстралінгвістична (паузи, сміх, кашель тощо); такесика; ольфакторна знакова система.

Серед різноманітних етапів суб'єкт-суб'єктної взаємодії найбільш повно характеризують її **як процес** такі етапи:

**Етап орієнтування,** що складається з декількох фаз:

1 фаза – орієнтування в макроструктурі спілкування (тобто в соціально-психологічній ситуації, партнері, каналах і засобах взаємодії);

2 фаза – формулювання комунікативних завдань з урахуванням специфіки кожного з основних параметрів соціально-психологічної ситуації спілкування, вироблення на цій основі спільної програми взаємодії стратегічного характеру;

3 фаза – синхронізація психічних процесів і станів (Б.Ф. Ломов), виявлення спільних позицій, формування спільного фонду знань, умінь і навичок, тобто створення сукупного суб'єкта взаємодії.

**Етап реалізації.** Реалізується спільна програма дій залежно від змісту комунікативного задання, загальної стратегії суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Одночасно з досягненням проміжних комунікативних результатів окремого акту спілкування процес взаємодії вступає в третій етап.

**Етап управління.** Передбачається встановлення зворотнього зв'язку, що дозволяє контролювати хід реалізації попередньо змодельованої програми дій і, за необхідністю, вносити відповідні корективи до реального ходу спілкування. Інакше кажучи, це етап контролю ефективності взаємодії на основі встановлення зворотнього зв'язку.

**Етап аналізу.** Оцінюється продуктивність усього комунікативного процесу. При

## *Взаємодія суб'єктів управління: аналіз емпіричного дослідження*

цьому продуктивність розглядається як міра співпадання отриманого результату взаємодії з попередньо поставленим комунікативним завданням; зміна смислового поля партнера відповідно до попередньо сформульованого завдання, метою якої було змінити його саме в такий спосіб. Головне на цьому етапі – співвіднесення мети, засобів і результату, а також моделювання подальшої взаємодії. Це етап самокоригування, яке є необхідною умовою ефективності будь-якої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а особливо – в площині навчально-виховного процесу.

**Вдосконалено** методику проведення формувального експерименту через спеціально розроблену систему тренінгових технологій, метою яких є підвищення комунікативної компетентності суб'єктів управління. Спираючись на теоретичні підходи, провідні принципи, враховуючи роль активних методів і нетрадиційних форм навчання, самоосвіти і самовдосконалення, найбільш перспективним для керівників способом розвитку їхніх умінь спілкуватися, адекватно сприймати і розуміти інших людей є використання різних видів тренінгу. Методика передбачала, перш за все, сенситивний тренінг, цільове призначення якого полягає в спеціально організованому тренуванні міжособистісної чутливості, емпатії, саморозуміння і рефлексивності. Суб'єкт-суб'єктне пізнання завжди опосередковане діяльністю, до того ж не будь-якою, а виключно сумісною (колективною чи груповою). Оскільки суб'єкт може досягти успіхів у пізнанні інших та свого "Я" через активну участь у спільній і колективній роботі, то для формування і розвитку комунікативної компетентності керівників передбачалось використання соціально-психологічних тренінгів, основу яких складають активні методи навчання: дискусії; операціональні, рольові та ділові ігри; аналіз конкретних ситуацій; проблемні задачі і ситуації, моделювання ситуацій, що передбачають актуалізацію досліджуваних якостей тощо.

**Забезпечено умови** для проведення формувального експерименту та **здійснено підготовку** його учасників, згідно договорів про співпрацю з базами НДР.

Відповідно до мети, цільової спрямованості і методологічних засад дослідження

визначено необхідні умови, наявність і дотримання яких забезпечує ефективне проведення формувального експерименту. Досвід роботи підтвердив доцільність **здійсненої нами класифікації** умов для проведення експерименту за трьома групами: *змістові; організаційні; психологічні*.

Основою класифікації групи *змістових умов* є змістове наповнення необхідних експериментальних програм, планів, матеріалів, написаних чіткою, доступною мовою з дотриманням її логічності, правильності, точності та доступності; забезпечення однозначного розуміння і тлумачення категоріально-поняттєвого апарату дослідження та його експериментальної інструментарію тощо.

*Організаційні умови* передбачають: чіткий розподіл прав та обов'язків між експериментаторами, респондентами та виконавцями; забезпечення всіх учасників експерименту методиками, адекватних цілям та завданням дослідження; наявність відповідної матеріально-технічної бази; визначення узгоджених термінів роботи щодо її початку та завершення певних її етапів, надання проміжних, зрізових і кінцевих результатів дослідження тощо.

До групи *психологічних умов* увійшли такі: наявність позитивної вмотивованості учасників експериментальної роботи, взаємоповаги та довіри між експериментатором і респондентами; створення сприятливого психологічного клімату в колективах експериментальних груп; додержання принципу конфіденційності, згідно з яким матеріал, отриманий експериментатором, не підлягає розголошенню попередньо прийнятих умов і має бути представлений таким чином, щоб не скомпрометувати не лише будь-кого з учасників, а навіть саму науку; врахування психологічних особливостей респондентів тощо.

Підготовка учасників формувального експерименту здійснювалась через систему семінарів для керівників, методистів, педагогічних працівників експериментальних майданчиків; надання їм консультативної допомоги з питань змісту, організації, методики проведення дослідницько-експериментальної роботи, інтерпретації отриманих результатів; проведення бесід, індивідуальної роботи з учасниками експерименту; безпосереднє цільове спілкування.

Ці умови забезпечувались за допомогою проведення (для учасників першого етапу формувального експерименту):

– інструктивно-організаційних семінарів ("Сутність та організація експериментальної роботи в навчальному закладі", "Етичні принципи та правила роботи експериментатора");

– методичних семінарів ("Особливості експериментальної роботи в навчальному закладі", "Методика проведення дослідницько-експериментальної роботи", "Основні методи емпіричних досліджень та вимоги до них");

– тренінгових занять ("Саморегуляція і діяльність особистості", "Метод аутогенного тренування", "Розвиток комунікативних умінь суб'єктів педагогічного процесу").

Теоретичні висновки. Наукове обґрунтування виявлених педагогічних засад взаємодії суб'єктів управління професійно-технічною освітою в умовах децентралізації дало можливість узагальнити результати, отримані на початковому етапі формувального експерименту і дійти таких висновків:

1. Наукове обґрунтування виявлених педагогічних засад взаємодії суб'єктів управління професійно-технічною освітою – принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії, закономірностей, чинників і способів взаємовпливу суб'єктів управлінської діяльності, діалектики загального та особливого в педагогічній і управлінській діяльності – дало можливість розробити теоретичну (deskриптивну) модель суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу професійно-технічних навчальних закладів у контексті заявленої теми; здійснити опис складових *взаємодії як структурного феномену і як процесуального явища* (особлива форма діяльності).

2. Запропонована модель міжсуб'єктної інтеракції є особливим методом вивчення

діяльності в широкому її розумінні та в більш вузькому, управлінській діяльності, зокрема, її детермінант; факторів результативності будь-якої контактної взаємодії, а тим більше – цілеспрямованого впливу одного суб'єкта на інший.

3. Зміст визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних засад відображає умови, за яких суб'єкт-суб'єктна взаємодія може бути фактором підвищення ефективності управлінської діяльності. Процеси децентралізації об'єктивно наповнюють новим змістом управлінську діяльність, принципи повноти і коректності розкриття якого вимагають тлумачити останню як органічну частину більш загальної системи – системи спільної діяльності ієрархічно організованого типу. За цієї обставини стають очевидними дві головні особливості суб'єкта цієї діяльності: 1) він набуває рис полісуб'єктності (або отримує статус колективного суб'єкта); 2) суб'єкт при цьому стає ще й організованим. Організованість реалізується через два базових принципи управлінської діяльності – координаційний (горизонтальний) і субординаційний (вертикальний). Профіль організованості більшості директорів ПТНЗ як суб'єктів управлінської діяльності (за результатами опитування) не є повним через відсутність в ньому навичок взаємодії за горизонтальним принципом. Не лише "ретиальні" форми взаємодії, а навіть "аксіальні" несуть на собі відбиток субординаційності. Тенденція управлінців різних рівнів – взаємодіяти за субординаційним (вертикальним) принципом, причому, це здійснюється ними підсвідомо, знаходить своє пояснення в жорсткій централізації системи освіти, яка (централізація) довгий час була та залишається до цього часу панівною майже у всіх управлінських структурах.

## Література

1. Данилова Г.С. Педагогічне вдосконалення як акмеологічний синтез якостей і діяльності педагога / Г.С. Данилова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К.: НПУ, 2005. – Вип.3 (13). – С. 14–17.

2. Мясищев В.М. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений

человека. / В.М. Мясищев // Психологическая наука в СССР. – М., 1960. – Т.2. – С. 110–125.

3. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин – М., 1971. – 396 с.

4. Рябова М.Э. Взаимодействие и взаимопроникновение как формы межсубъектных

## Взаємодія суб'єктів управління: аналіз емпіричного дослідження

отношений и действительности / М.Э. Рябова // Мир психологии. – №2. – 2009. – С. 263–269.

5. Сорока М.Я. Особливості розвитку початкової професійної освіти в умовах децентралізації Російської Федерації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук / М.Я. Сорока. – К., 2009. – 22 с.

6. Токовенко В.В. Оптимізація взаємодії політичного керівництва та державного управління в умовах модернізації політико-адміністра-

тивної системи України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра наук з держ. упр. / В.В. Токовенко. – К., 2004. – 36 с.

7. Халимова Н.М. Педагогическая система управления качеством начального профессионального образования в условиях его модернизации (на примере Республики Хакасии) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук. / Н.М. Халимова. – Красноярск, 2006. – 49 с.

**В. Григорьева**

### **Взаимодействие субъектов управления: анализ эмпирического исследования**

*В статье представлены результаты первого этапа опытно-экспериментальной работы по проблеме взаимодействия субъектов управления. Освещены теоретические основы, с позиций которых осуществлялась экспериментальная проверка. Полученные результаты относительно механизмов субъект-субъектного взаимодействия, его основных средств, факторов эффективности управления имеют важное практическое значение для системы подготовки и переподготовки руководящих кадров.*

**Ключевые слова:** взаимодействие, субъект, управление, модель, вербальная и невербальная коммуникация.

**V. Grigorieva**

### **Interaction of subjects of management: an analysis of empirical research**

*The results of the first phase of the experimental work concerning the problem of interaction between the subjects of management are shown. The article highlights theoretical foundations, from the standpoint of which the experimental verification was carried out. The results obtained regarding the mechanisms of subject-subject interaction, its core funding, management factors are of great practical importance for the system of training and retraining of cadres.*

**Key words:** interaction, subject, management, model, verbal and nonverbal communication.

## Вереснева Тернопільщина



**Кандидат педагогічних наук  
Л.Л. Сушенцева проводить урок з теми  
"Україна – мій рідний дім"**

У Вищому професійному училищі ресторанного сервісу і торгівлі (директор А.В. Каплун) в цей вересневий день було багато гостей. Серед них: працівники обласного управління МВС у Тернопільській області на чолі з начальником УМВС у Тернопільській області генерал-майором міліції Ф.В. Бортняком, настоятель Свято-Троїцького духовного центру на честь Данила Галицького, протоієрей отець Анатолій; заступник директора навчально-методичного центру ПТО у Тернопільській області О.Ф. Іваськів; наукові працівники Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: Г.В. Єльнікова, Л.Л. Сушенцева, О.Є. Сушенцев, Т.Ю. Чернова, Л.С. Гуменна, С.Г. Кіндзерська.



## РАЦІОНАЛЬНО-ЕМОТИВНА ТЕРАПІЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

**В. Калошин,**

*кандидат технічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії виховання і професійної орієнтації Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті розглянуті питання використання раціонально-емоційної терапії в навчальному процесі ПТНЗ. Запропоновано алгоритм застосування її викладачем при виникненні кри-*

*тичних ситуацій у навчанні.*

**Ключові слова:** раціонально-емоційна терапія, педагогічні стереотипи.

Досить суттєвими перешкодами для викладача на шляху становлення гуманних відносин з учнями, самореалізації себе як особистості стають існуючі негативні педагогічні стереотипи (переконання).

Вони призводять до того, що викладачі, як правило, неадекватно реагують на різноманітні ситуації в педагогічному процесі, надмірно нервують, що призводить до:

- частого прийняття невірних рішень;
- руйнування відносин з учнями;
- псування настрою учням і собі;
- погіршення здоров'я тощо.

Метою статті є обґрунтування засобу, який би дозволив педагогам ПТНЗ ефективно управляти своїм емоційним станом.

Скористаємося для цього раціонально-емоційною терапією (РЕТ), яку розробив відомий американський психолог Альберт Елліс. Як свідчить аналіз [3; 4; 5], вона може застосовуватися в будь-якій критичній ситуації (включаючи і критичну ситуацію в навчальному процесі), яка може призвести до надмірного реагування людини. Крім того, її практичне застосування людиною досить чітко алгоритмізоване, що спрощує її застосування.

Суть РЕТ виражається моделлю **A–B–C**, де **A** – збудлива подія; **B** – система переконань (суджень, установок); **C** – емоційний наслідок. Коли сильний (надмірний) емоційний наслідок (**C**) слідує за важливою збудливою

подією (**A**), тоді може здатися, що **A** викликає **C**, але насправді емоційний наслідок виникає під впливом **B** – системи переконань людини. Отже, не об'єктивні події самі по собі викликають у нас позитивні або негативні емоції, а наше внутрішнє сприйняття їх, їхня оцінка. Ми відчуваємо те, що думаємо із приводу сприйнятого.

Таким чином, основна ідея раціонально-емоційної терапії полягає в тому, що емоційні порушення викликаються ірраціональними переконаннями. Ці переконання ірраціональні тому, що люди, як правило, не приймають світ таким, який він є.

**Застосування РЕТ** полягає в тому, що людина аналізує критичну ситуацію, свої емоції, переконання, сперечається і дискутує з собою (**D**) руйнує свої ірраціональні (нерозумні, неадекватні) переконання (думки), приймає раціональне (розумне, адекватне) рішення (**E**), звільнюючи себе від надмірних, неадекватних емоцій та думок, які негативно впливають на неї.

За тривалий час свого існування РЕТ практикувалася в найрізноманітніших терапевтичних варіаціях (індивідуальна, групова, колективна) різними фахівцями в галузі психічного здоров'я (психологами, психотерапевтами, соціальними працівниками тощо) на різному контингенті клієнтів (дорослих, дітей тощо), які страждають від широкого спектру психологічних розладів. Крім консультування й психотерапії, принципи РЕТ широко вико-



ристовуються в усіх, без винятку, життєвих сферах.

Зараз у багатьох країнах світу методи психотерапевтичного впливу вийшли за межі медичної практики і їх застосовують при вихованні особистості до практично здорових людей в психокорекційних і психопрофілактичних цілях.

Нижче розглянемо **алгоритм застосування РЕТ, використовуючи який людина зможе змінити свої думки (відношення, настанови) в будь-якій ситуації, коли хтось або щось її нервує.**

**Перший етап.** Почніть з елемента С і запитайте себе: "Які невинуваті емоції, почуття я відчуваю, і чи поводжу я себе правильно в даній ситуації (А)?" Приділіть особливу увагу надмірній турботі, гніву, суму, почуттю провини, засмученню, образі, роздратуванню, заздрощам, переляку тощо.

**Другий етап.** Зразу ж переходьте до елемента В і запитайте себе: "Через які нерозумні думки про себе та інших у даній ситуації я засмучуюсь, нервую". Тут потрібно особливу увагу приділити нагнітання страху, завищеним вимогам, обвинуваченню, ігноруванню важливих подій. Крім того, також доцільно згадати ті безглузді переконання (установки), які, власне, і створюють у нас неадекватні емоції, почуття, вчинки, а саме:

- а) надмірна турбота відносно думок оточення про вас;
- б) не повинно бути невдач;
- в) нетерпимість до невдач (це несправедливо);
- г) обвинувачення себе та оточення;
- д) легше уникнути важкої ситуації і відповідальності за неї, ніж розбиратися з нею;
- е) для кожної проблеми існує найкраще рішення, і тому я повинен знайти саме його тощо.

**Третій етап.** Це, власне, дискусія й дебати (заперечення своїм ірраціональним переконанням й внутрішній монолог), позначається Д (А-В-С-Д).

Запитайте себе: "Як можна заперечувати та змінити свої невірні думки?" Спробуйте почати з:

- "Чи повинен я...?"
- "Чи слід мені...?"
- "Чи слід їм...?"

- "Чи буде дійсно жахливо, якщо мені відмовлять, якщо потерплю невдачу, або якщо я не отримаю того, що мені потрібно, або коли зі мною будуть несправедливими...?"

- "Чи зобов'язані всі ставитись до мене справедливо, або це лише моє бажання?"

- "Чи допоможуть ці думки в відносинах з оточенням?"

- "Чи допоможе це досягти своєї мети?"

- "Чи впливає це на моє здоров'я?"

- "А чи є свідчення, які підтверджують мої думки?"

**Четвертий етап.** Прийняття ефективного рішення, позначається Е (А-В-С-Д-Е). Запитайте себе: "Якими розумними (раціональними) міркуваннями я можу замінити нерозумні (неадекватні) думки?" Почніть з:

- "Я хочу..."

- "Мені б хотілося..."

- "Я б віддав перевагу..."

- "Було б краще, якби..."

- "Адже це мені не допоможе..."

- "Факти говорять про інше..."

Для того, щоб виявити свої почуття, використовуйте такі вислови:

- "Жаль, але..."

- "Не пощастило..."

- "Я такий засмучений..."

- "Мені заважає..."

Перший і другий етапи **мають допомогти розібратися, як саме ви засмучуєтесь та дозволяєте оточенню і обставинам "впливати вам на нерви"**.

На третьому та четвертому етапах **ви руйнуєте свої переконання та замінюєте їх на раціональні думки, які будуть запобігати надмірним, неадекватним реакціям.** Але це не відбудеться раптово, ви не відразу відчуєте чудове емоційне видужування. Щоразу, як тільки ви усвідомлюєте, що занадто засмучені своєю поведінкою та емоціями шкодите собі, користуйтеся всіма етапами корекції своїх думок, свого ставлення, замінюючи їх на більш раціональні.

Людина, яка використовує РЕТ, буде реагувати на різні події, як і раніше. *Але її реакція буде більш адекватною (спокійною), що допоможе їй не нервувати надмірно, приймати більш раціональні рішення, не псувати собі настрою та відносин з оточенням, почуватися більш впевнено.*

Нижче на конкретних прикладах розглянемо застосування РЕТ для різних практичних ситуацій, викликаних негативними (ірраціональними) переконаннями викладачів ПТНЗ. Це дозволить певним чином осмислити помилки, які часто зустрічаються в діяльності педагогів, а також здійснити корекцію їх поведінки в подібних критичних ситуаціях, управляти своїм емоційним станом.

**1. "Не робити помилок".**

*Ситуація.* При виведенні формули викладач припустився помилки. Учень вказав на неї. Викладач знітився. Він турбується про те, що подумують про нього учні.

**Етап 1. Які почуття я відчуваю та як поводити себе?**

Дуже схвильований, засмучений, не можу зосередитися на заняттях, нервую.

**Етап 2. Які думки, переконання засмучують мене, дуже турбують, пригнічують, змушують відчувати себе винуватим та поводитися неадекватно обставинам?**

Про мене будуть погано думати, якщо я буду допускати помилки. Помилка – це ознака моєї слабкості. Якщо я помилився в присутності учнів, то мою помилку вони сприймуть як ознаку мого незнання. Якщо я допустив помилку, то спробую її приховати.

**Етап 3. Як можна спростувати мої помилкові (ірраціональні) думки, переконання?**

Немає нічого страшного, що я помилився в присутності учнів. Такі помилки допустимі. Помилятися може кожен.

Моє бажання бути завжди правим призводить до внутрішньої напруги, робить мене нервовим і агресивним.

Я взагалі поставлю під загрозу всю свою ерудицію і авторитет, якщо не виправлю своєї помилки, почну відстоювати "свою правоту".

**Етап 4. Якими розумними (раціональними) міркуваннями я зможу змінити хибні думки, переконання?**

Зверну увагу на помилки в своїх діях і поведінці. Спробую їх не приховувати. Саме відсутність прагнення будь-якою ціною "врятувати своє обличчя" дозволить мені найкраще вирішити ситуацію, що виникла, а учні

при цьому будуть з більшою повагою ставитись до мене.

**2. "Намагаєтесь робити вигляд, що ви все знаєте".**

*Ситуація.* Під час занять один із учнів поставив перед викладачем запитання, на яке той не може дати правильну відповідь.

**Етап 1. Які почуття я відчуваю та як поводити себе?**

Певне напруження, почуття вини. Ігнорую запитання, прагну уникнути прямої відповіді тощо.

**Етап 2. Які думки, переконання мене засмучують, дуже турбують, пригнічують, змушують відчувати себе винуватим?**

Мені не можна показати свою некомпетентність у цьому питанні. Це визначення мого невігластва.

Я завжди повинен бути готовим відповісти на будь-яке запитання учнів.

**Етап 3. Як можна спростувати мої помилкові (ірраціональні) думки, переконання?**

Кажучі "я не знаю", я виявляю щирість і відвертість, які завжди цінують люди.

Думка про те, що можна і потрібно знати все, сама по собі абсурдна. Енциклопедична освіченість у наш час майже неможлива.

Визначення неповного знання в тому чи іншому питанні – чудовий стимул для подальшого свого розвитку. "Я знаю тільки те, що нічого не знаю, а інші й цього не знають", – говорив великий Сократ. Як бачимо, до такого висновку прийшов той, хто був так багатий знаннями. Крім того, стереотипна поведінка "викладача – всезнайки" не нейтральна. Дистанція, яку свідомо створюють деякі викладачі, акцентуючи на свій науковій поінформованості та незнанні учнів, не стимулює розумової діяльності останніх, а, навпаки, пригнічує її.

**Етап 4. Як же скоригувати свою поведінку, а також хибні (ірраціональні) переконання, думки?**

Ось деякі заходи раціонального вирішення цього етапу.

"Я про це нічого не знаю, але обіцяю розібратися". "Я не можу тобі зараз точно відповісти, але обов'язково поміркую над твоїм запитанням". "Запитання цікаве. Ми обов'язково повернемося до нього трохи піз-

ніше". Прийняття такого компромісного рішення обов'язково припускає повернення до цього запитання на одному з наступних занять.

Якщо перед учнями ви частіше всього виступаєте "всезнайкою", намагайтесь хоча б іноді визнавати деякі свої невдачі – і ви побачите, що така поведінка піде вам на користь. Ви переконаєтесь, що ваші учні будуть більш схильні довіряти вам.

#### **"Знову двійка?!"**

*Ситуація.* І вже вкотре викладач ставить одному й тому ж учню двійку: "Ну що ж? Як завжди, двійка! Попередніх тобі, мабуть, було мало? Живи і радій!" "Він, звичайно, – ледар. Правда, сьогодні можна було б поставити йому і "трійку". Але нехай знає, що потрібно працювати, а не ледарювати." А ось що говорить слабкий учень стосовно "двійок": "Раніше я через двійки плакав, переживав. Не хотів і навіть боявся повідомляти про них батьків. А тепер мені байдуже."

**Етап 1. Які почуття я відчуваю та як поводжу себе?**

Роздратований – знову негідник не вивчив такого простого уроку. Треба покарати цього ледаря. Із задоволенням ставлю "двійку".

**Етап 2. Які думки, переконання засмучують мене, дуже турбують, пригнічують, змушують почуватись себе винуватим та поводитись неадекватно?**

Мені нема за що ставити йому іншу оцінку. Викликаючи його, я вже наперед знаю, що за цим буде. Все-таки найбільш дієвий засіб стимулювання роботи учня і підтримання дисципліни – покарання його незадовільною оцінкою. Якщо б я був впевнений, що він не може вчитися, то, безумовно, поставив би йому "трійку". Але я переконаний в іншому: він може, але не хоче вчитися. То чи потрібно його заохочувати, якщо він може краще вчитися? Я – педагог. На мене дивиться весь клас. Насамперед, я повинен бути об'єктивним. Але ж моя об'єктивність часто псує мені настрої і взаємовідносини з учнями.

**Етап 3. Як можна спростувати мої помилкові (іраціональні) думки, переконання?**

Пригадаймо В.О. Сухомлинського: "Я не можу без болю думати про те, що в багатьох школах сидять за партами знехтувані, похму-

рі, роздратовані або байдужі до всього двійчники. Не можна дозволити, щоб вони пішли зі школи озлоблені та байдужі до знань. Якщо нормальна людина з жодного предмета не досягла успіхів, якщо у неї немає улюбленого предмета, це означає, що школа неповноцінна."

Часто погані, нехай навіть заслужені, оцінки знижують в учнів віру в себе, в свої сили і можливості. Учень стає байдужим до двійок. Він згоджується з положенням невдахи і часто стає ним на все подальше життя.

Оцінка не повинна бути джерелом тривоги і побоювань. Учні йдуть на заняття з більшим бажанням, якщо їм не буде загрозувати небезпека бути викликаним і отримати "двійку". Оцінка, в основному, повинна бути винагородженням за працелюбство, а не покаранням за лінощі та недбайливість.

Шлях пошуку істини – це, безперечно, шлях проб та помилок. Викладач повинен пам'ятати про право учня (так само, як і про своє) на помилку. Її не можна оцінювати негативною оцінкою. Помилку потрібно виправляти. Крім того, прагнення до об'єктивності будь-якою ціною зводить працю педагога до процесу вимірювання потрібного і досягнутого, в якому досить часто не враховується головне – сам вплив на учнів. Що станеться з учнем, для якого "двійка" стане постійною оцінкою і якого всюди й завжди лають?

**Етап 4. Як скоригувати свою поведінку, а також хибні (іраціональні) думки, переконання?**

Чи задавали ви собі питання: "Як же все-таки оцінювати тих, для кого навчання є досить складною справою?"

Учні, які відчувають певні труднощі в навчанні, майже завжди мають і "сильні риси". Так, учень, що робить багато помилок у творі, вмє логічно викладати, аналізувати або узагальнювати матеріал. Тому потрібна "диференційна оцінка", яка дозволить йому виявити свої уміння і не позбавить його можливості досягти успіху. А щоб реалізувати "диференційну оцінку", викладачу потрібно обов'язково знати слабкі та сильні риси своїх учнів.

При поточному обліку доцільно якомога менше використовувати незадовільні оцінки. Краще вкажіть на недоліки в роботі і відзначте, що учень чогось не знає, щось не вмє.

Невдачі учня не є підставою для оцінки його особистості в цілому. Пам'ятайте, що дієвість оцінки, насамперед, залежить від того, наскільки вона відноситься до окремого виявлення його особистості, а не особистості в цілому. Це "золоте" правило оцінювання: "ти неправильно вирішив завдання", але не "ти зовсім нічого не розумієш".

У кожному конкретному випадку глибоко вникайте в причини незнання. Що це? Методичні промахи, невміння налагодити дружні стосунки з учнями, донести доступно для них інформацію, або це особливості самого учня? Не можна "трійкою" прикривати незнання і своє небажання працювати з окремими учнями.

#### **4. "Спілкування – пониження"**

*Ситуація.* Викладач боїться, що учні "сядуть йому на голову", і поводить, як жорстокий наглядач. За закритими дверима класу тільки й чути: "ледар!", "грубіян!"

**Етап 1. Які почуття відчуваю я та як поводжуся себе?**

Постійно напружений, сердитий, розгніваний. Кричу на учнів, принижуючи їх, щоб боялися мене.

**Етап 2. Які думки, переконання за-смучують мене, дуже турбують, пригнічують, змушують поводитись неадекватно ситуації?**

Педагог – людина, а це означає, що він має право на виявлення своїх почуттів. Пустити вас у клас, ви б швидко забули про всю педагогіку і психологію. "Якщо я щирий в своєму гніві, отже, у мене є підстава". Виходить так, що учень має право нічого не робити, заважати проводити урок, педагог же повинен керуватися лише заповідями на кшталт: "не ображай", "не виганяй", "не кричи" та ще "люби цих бездарів".

**Етап 3. Як можна спростувати мої помилкові (ірраціональні) думки, переконання?**

Образа, пониження як відповідна санкція на непорядні дії учнів – це визнання власного безсилля в конструктивному вирішенні конфлікту.

Ще Аристотель казав: "Якщо людина гнівається, її рішення неминуче стають невірними".

Даючи вихід своїм почуттям, ви лише на деякий час поліпшите свій стан, який швидко зміниться глибоким розчаруванням та засмученням.

Ваше ігнорування принципів доброзичливості звільняє учня від необхідності бути ввічливим по відношенню до вас. Недоброзичливість викладача – поганий помічник у складних ситуаціях. Ми ризикуємо втратити набагато більше, ніж придбати.

**Етап 4. Як скоригувати свою поведінку, а також хибні (ірраціональні) думки, переконання?**

Є різниця між засудженням як прийомом педагогічного впливу, який виявляється в негативному ставленні до порушення норм поведінки, з одного боку, і роздратованістю, озлобленістю – з іншого.

Виявити своє невдоволення можна більш делікатно і ефективно, не викликаючи озлоблення учня, наприклад, незвичайною реакцією педагога на пустотливий вчинок. Привабливий, на перший погляд, вчинок стає безглуздим, якщо викладач попросить ще раз повторити його, не вбачаючи в ньому нічого ганебного.

Виявлення обурення як прийом педагогічного впливу, не слід змішувати зі звичайним виявленням обурення, коли в стані гніву "вириваються" грубі слова, крики, образа. Обурення ганебним вчинком може знайти своє виявлення у ваших зворушливих словах, інтонації, міміці. Практика свідчить, що ефективність впливу, насамперед, забезпечується вашою витримкою і вмінням володіти собою. Тому тренінгом цих рис необхідно зайнятися, якщо у викладача є проблеми в спілкуванні з учнями. Протягом двох тижнів фіксуйте кожен випадок, коли ви відчували роздратування. Ретельно проаналізуйте причини його виникнення. Чи вже так винні ваші учні? Частіше ваше роздратування – результат внутрішнього негативного ставлення до них (ви їх просто не любите) або ж просто це ваше невміння бути терплячим.

**Аналіз [1; 2; 3] свідчить, що для того, щоб успішно використовувати РЕТ, викладачу доцільно керуватись таким:**

1. Спочатку розібратися з емоційною проблемою (тобто, з власною емоційною

## Раціонально-емотивна терапія у навчальному процесі професійно-технічного навчального закладу

реакцією на подію), а потім вирішувати реальну проблему.

2. Вибрати мету для її подолання. Записати, як Ви хочете почуватися в критичних ситуаціях і яким чином реагувати на них.

3. Замінити надмірні негативні емоції помірними. Наприклад, замінити страх стурбованістю.

4. Використовувати емоційно нейтральну мову, коли говорите з самим собою й навколишніми. Уникати емоційно насиченої мови.

5. Використовувати надихаючі вислови, наприклад: "Так, мені це не подобається, але я можу із цим упоратися".

6. Використовувати відключення, перемикання й розвагу, включаючи себе на певний час у яку-небудь приємну діяльність.

7. Практикувати глибокий подих і поступове розслаблення м'язів, коли нервуєте.

8. Виявляти й розпізнавати ваші ірраціональні переконання й внутрішній монолог. Вони значною мірою відповідальні за ваші негативні емоції.

Висновки. 1. Запропонований засіб управління своїм емоційним станом (РЕТ) дозволить педагогу ПТНЗ звільнитися від надмірних емоцій, переживань і в будь-якій критичній ситуації, що виникає в навчальному процесі, діяти адекватно (раціонально).

2. Для того, щоб з'явилася нова навичка – використання РЕТ, педагогу потрібно:

– бути готовим визнати, що він переживає занадто сильно, що таке переживання дуже шкодить йому, учням, досягненню мети заняття;

– взяти на себе зобов'язання змінити своє ставлення і постійно тренуватися в застосуванні РЕТ, щоб позбавитися від ірраціональних переконань;

– виявити величезну наполегливість та терпіння, результати варті того;

– постійне тренування в застосуванні РЕТ дозволить викладачу значно менше нервувати і надмірно реагувати, а також жити радісно та щасливо зі своїми вихованцями.

### Література

1. Гринберг Д., Падески К. Управление настроением: методы и упражнения. – СПб. : Питер, 2008. – 224 с.

2. Ковпак Д.В. Как избавиться от тревоги и страха. Практическое руководство психотерапевта. – СПб. : Наука и техника, 2007. – 236 с.

3. Эллис А. Психотренинг по методу А. Эллиса. – СПб. : Питер, 1999. – 223 с.

4. Эллис А., Ландж А. Не давите мне на психику. – СПб. : Питер, 1997. – 220 с.

5. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. – СПб. : Издательство "Речь", 2002. – 345 с.

**В. Калошин**

#### *Рационально-эмоциональная терапия в учебном процессе ПТУЗ*

*В статье рассмотрены вопросы использования рационально-эмотивной терапии в учебном процессе ПТУЗ. Предложен алгоритм использования ее преподавателем при возникновении критических ситуаций в обучении.*

**Ключевые слова:** рационально-эмотивная терапия, педагогические стереотипы.

**V. Kaloshin**

#### *Rational-emotive therapy in vocational training of students*

*The article discusses questions regarding the use of rational-emotive therapy in vocational training of students. An algorithm for the therapy use by a teacher in case of critical situations occurrence in training is offered.*

**Key words:** rational-emotive therapy, educational stereotypes, vocational training of students.



## МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ СКЛАДНОСТІ НАВЧАЛЬНИХ ДІЙ ТА ТЕСТОВИХ ЗАВДАНЬ

**П. Лузан,**

*доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті розглядаються теоретичні аспекти визначення складності навчальних дій. На основі теорії поетапного формування розумових дій виділено показники опису навчальних дій в*

*послідовності їх формування.*

**Ключові слова:** навчальна дія, орієнтовна основа дії, об'єкт, складність, навчання, показник, операція.

Розв'язання завдань щодо підготовки фахівців, які відповідають вимогам сьогодення, безпосередньо залежить від змісту і організації навчального процесу. При цьому визначального значення набуває методика навчання професії, спеціальності, певного циклу дисциплін або конкретного навчального предмета.

В умовах реорганізації професійно-технічної освіти методична наука набуває особливого значення. Вона має розробляти такі технології і методики навчання, які гарантовано забезпечують досягнення високих освітніх результатів, допомагають майбутньому кваліфікованому робітнику оволодіти високими рівнями професійної компетентності.

Зазначені позиції актуалізують розробку дидактичних проблем, пов'язаних із аспектами формування професійних знань, умінь та навичок. Особливо важливим і доцільним видається дослідження питань контролю сформованості умінь і навичок у тих, хто оволодіває майбутньою професійною діяльністю. Тести, які застосовуються для оцінювання рівня професійної компетентності випускників, часто складаються інтуїтивно, без чіткого аналізу тих дій, якими має володіти фахівець за результатами навчання. Зважаючи на зазначене, проблема визначення складності навчальної дії, на яку має орієнтуватися роз-

робник тестових завдань, є вкрай актуальною для педагогічної практики.

Методологія діяльнісного підходу в навчанні почала активно розроблятися у першій половині ХХ ст. на противагу біхевіористичній теорії. Основні положення теорії діяльнісного підходу були розроблені Л. Виготським, О. Леонтьєвим, С. Рубінштейном і розвинуті у працях П. Гальперіна, О. Запорожця, В. Давидова, Д. Ельконіна, Г. Костюка, Е. Машбіца, В. Рєпкіна, Н. Тализіної, І. Ільєсова, Т. Габай.

Результати досліджень зазначених учених переконливо довели, що учіння є активним процесом з боку того, хто навчається. Варто нагадати, що при біхевіористичному підході до учіння учень механічно підпорядковується зовнішньому впливу, "пасивно реагує на нього" [5, с. 82], актуалізуючи і розвиваючи абстрактні здібності уваги, пам'яті, мислення тощо. При діяльнісному підході учень активно взаємодіє з об'єктом, досліджує його з позицій своїх потреб, навчання є процесом розв'язання різноманітних завдань, виконанням адекватної їм діяльності.

Діяльнісний підхід до навчальної діяльності передбачає, що "... знання і уміння, або дії учнів, у яких ці уміння реалізуються, розглядаються тепер не в протиставленні один одному, а в єдності" [1 с. 49]. Мова йде про те, що знання, які спочатку є метою навчання, засвоюються для того, щоб за їх допомогою виконувати дії, здійснювати певну діяльність.

## Методика визначення складності навчальних дій та тестових завдань

Природно, ті дії, які визначено як мету навчання, мають, певним чином контролюватися при проведенні заходів перевірки та оцінювання результатів навчання, зокрема, засобами тестових методик. Проте в педагогічній теорії поки що немає відповіді на питання: як, за якими критеріями чи показниками визначати складність навчальної дії, розробляти контрольні завдання та, відповідно, оцінювати результати її виконання.

Метою статті є розробка методичного інструментарію визначення складності навчальних дій (і, відповідно, тестових завдань) на основі положень теорії поетапного формування розумових дій і понять.

Процес навчання є складною багаторівневою діяльністю, що складається з окремих пізнавальних дій та операцій, характеризується переходом зовнішньої практичної дії у внутрішню розумову дію [4]. Дія є не тільки об'єктом, але і засобом навчання. Кінцевою метою навчання є уміння виконувати певні дії. У процесі удосконалення проста дія перетворюється в складову частину більш складної і стає операцією. Наприклад, під час навчання письму написання окремої літери є дією, яка в подальшому стає операцією більш складної дії запису слова. Зазначені позиції враховуються теорією поетапного формування розумових дій [2; 5; 6], яка дозволила виявити структурну і функціональну (внутрішню) будову дії. Провідні позиції цієї теорії і покладені нами в основу оцінювання складності навчальної дії. Зупинимося на цих аспектах докладніше.

Домінантне положення теорії поетапного формування розумових дій полягає в тому, що функціональний конструкт дії складається із трьох складових – орієнтовної основи дії (ООД), виконавчої та контрольної частин. Прибічники цієї теорії переконані, що будь-яка дія людини є немовби своєрідною мікросистемою управління, що включає орієнтовну частину – "орган управління", виконавчу – "робочий орган" і контрольну – механізми відслідковування і порівняння [4, с. 81].

ООД – це уявлення виконавця, його передбачення про склад та послідовність операцій, які він має виконати. ООД складається зі змістової та логічної частин. Змістова частина ООД – це інформація про об'єкт дії, а логічна

частина – це відомості про структуру та характер перетворень, які має виконати учень. Для характеристики ООД використовуються показники повноти та форми її подання. Повнота подання ООД визначається наявністю всіх складових елементів об'єкту дії та визначенням операцій щодо його перетворення. Форма подання ООД визначається формою відображення об'єкта дії та операцій щодо його перетворення.

Приклад. *Повна ООД в матеріальній формі* – заводська інструкція щодо експлуатації побутового приладу – пральної машини. Зауважимо, що в інструкції дано опис об'єкта дії та операцій щодо його застосування.

*Відсутність ООД* спостерігаємо у такому навчальному завданні: *відрегулюйте зазор у впускних клапанах двигуна Д-240*. Неважко помітити, що тут названо предмет дії, який має змінюватися, але об'єкт дії, інструмент та технології перетворень у наведеній ООД відсутні.

Таким чином, для визначення характеру ООД можуть бути застосовані два показники:

I. Форма подання виконавцю (учню, студенту) змістової частини орієнтовної основи дії (ОДД).

II. Подання в ООД операцій щодо перетворення об'єкта.

Кожний з цих показників має різні види реалізації. Так, формою подання учню змістової частини ОДД може бути:

– *Реальний об'єкт*. Викладач або навчальний майстер демонструє реальний об'єкт, називає і показує його складові частини.

– *Малюнок*. Учневі надається малюнок (плакат) із зображенням об'єкта, який максимально наближений до його природного стану і сприйняття, яке не вимагає від учня спеціальної підготовки.

– *Креслення або схема*. Для виконання навчального завдання учень отримує символічне зображення об'єкта дії. Для сприйняття та усвідомлення інформації, яку несе таке зображення, учень має бути певним чином підготовлений – вміти читати та інтерпретувати креслення і схеми. Володіння такими специфічними вміннями і навичками є важливим показником рівня фахової кваліфікації людини в певних видах професійної діяльності.

– *Опис ознак об'єкта.* Використовується у тому випадку, коли в учня сформовано ідеальний образ об'єкта дії і назви елементів в нього чітко пов'язані з їх реальним виглядом. Але, щоб чіткіше окреслити поле діяльності, учневі слід надати інформацію про структуру об'єкта дії, назву його елементів тощо.

– *Назва об'єкта.* Може бути використана у тому випадку, коли учень вільно оперує складовими частинами об'єкта дії в ідеальній формі.

Відомості про характер та послідовність операції щодо перетворення об'єкта дії (логічна частина ООД) залежить від форми подання об'єкта і може мати такий вигляд:

– *Реальне перетворення.* Викладач або майстер демонструє перетворення об'єкта, а потім пропонує учню повторити практичні дії.

– *Реальне перетворення з мовним поясненням.* Викладач демонструє учню реальне перетворення об'єкта, супроводжуючи мовним коментарем практичний показ операцій.

– *Письмова інструкція.* Учневі вказується послідовність дії та дається опис операцій щодо перетворення об'єкта.

– *Названі операції.* Називаються операції щодо перетворення об'єкта дії, але не вказується, як їх потрібно здійснювати. Наприклад: відрегулюйте норму висіву, змінюючи робочу довжину котушки.

– *Інструкція відсутня.*

Не зайве вказати, що два перших варіанти подання логічної частини ООД можливі тільки за умови подання змістової частини в матеріальній формі.

Відмітимо, що ООД може бути сформульована самим виконавцем або надана йому ззовні, вона постійно доповнюється та удосконалюється у процесі виконання дії. Повнота, точність та раціональність ООД є однією з визначальних умов успішності формування вмінь щодо її виконання. ООД розрізняються за формою подання інформації: вона може бути задана у текстовій, графічній чи матеріальній формах. Форма подання ООД має відповідати рівню особистісного розвитку та рівню підготовки того, хто навчається. Наприклад, не можна подавати інформацію про складний об'єкт дії у вигляді креслення уч-

ням, які не оволоділи курсом "Технічне креслення".

Розрізняється ООД і за формою її формування: вона може бути повністю у готовому вигляді, а може формуватися учнем винятково самостійно або за аналогію із подібними діями. Чим вище рівень самостійності учня під час складання ООД, тим вище її якість – міцність уявлень, легкість переносу в нові умови тощо. Необхідно особливо відмітити, що сформованість ООД є умовою необхідною, але недостатньою для прийняття рішення про те, що учень оволодів необхідним умінням виконувати дію. На це звертає увагу одна з фундаторів теорії поетапного формування розумових дій Н.Талізін: "Якою б не була якісною орієнтовна основа дії, і як би вона не була подана – у вигляді уявлень або зовнішніх схем, – вона, все-таки, залишається не більше, ніж системою вказівок про те, яким чином виконувати нову дію, а не самою дією. Самі дії у нашого учня ще немає, він взагалі ще не виконував її, а без виконання дії йому неможливо навчитися." [6, с. 64]. На останнє зауваження потрібно звернути особливу увагу, оскільки у процесі навчання деякі викладачі задовольняються спроможністю учня розповісти про певні дії. Розповідь про дію, яка може бути репродукуванням конспекту лекції або тексту підручника, не є дією, а тільки відтворенням її ООД, переважно, в неповному і неточному вигляді.

Виконавча частина – це реальне здійснення дії. Залежно від форми подання та перетворення об'єкта розрізняють такі форми дії: матеріальна, матеріалізована (перцептивна), вербальна (зовнішньомовна, внутрішньомовна), розумова.

Для характеристики виконавчої частини дії використовується два основні показники: форма подання об'єкта дії та форма його перетворення.

Форма подання об'єкта дії може мати такі варіанти:

– *натуральний об'єкт.* Для виконання навчального завдання учневі надається об'єкт дії в натуральній формі – реальна машина, розріз, тварина, рослина, насіннева колекція, біологічні препарати, гербарні зразки тощо;

– *макети або моделі.* Учневі пропонується спеціально підготовлений для навчаль-



## Методика визначення складності навчальних дій та тестових завдань

них цілей об'єкт, що в дійсному або спрощеному вигляді відображає не тільки зовнішню форму, а й внутрішню сутність предмета вивчення, зв'язки та взаємодію його елементів;

– *малюнок*. Для виконання завдання учень отримує плоске зображення об'єкта дії, максимально наближеного до природного;

– *схеми та креслення*. Об'єкт дії подано в символічній формі, для усвідомлення якого той, що навчається, повинен мати певний рівень спеціальної підготовки;

– *опис*. Будова та характерні ознаки об'єкту дії подано у вигляді тексту.

– *назва*. Учні повідомляється тільки назва об'єкта дії;

Форма перетворення пов'язана із формою подання об'єкта дії і може мати такі варіанти:

– *матеріальна*. Реальне перетворення об'єкту дії з метою досягнення потрібних результатів. Можлива тільки за умови подання об'єкта дії у вигляді натурального об'єкта, макета або моделі;

– *перцептивна*. Перетворення об'єкта відбувається у формі промовляння (мовного опису процедури) змісту дії за наявності зорової опори. Можлива при матеріальній та графічній формах подання об'єкта дії;

– *вербальна*. Перетворення об'єкта відбувається у формі промовляння (мовного опису процедури) змісту дії. Можлива, якщо об'єкт подано у вигляді опису та назви;

– *розумова*. Перетворення об'єкта відбувається в ідеальній формі без зовнішнього зображення і завершується повідомленням результату.

Матеріальна форма передбачає, що об'єкт подано в матеріальному вигляді, а в процесі дії здійснюються його матеріальні перетворення: розбирається та випробовується машина, проводяться досліди із хімічними речовинами, готуються та досліджуються біологічні препарати тощо.

Перцептивна дія відрізняється від матеріальної тим, що об'єкт може бути надано у матеріальній (реальний предмет, модель, макет) або матеріалізованій (креслення, плакат, стенд, таблиця і т. ін.) формі, а його перетворення здійснюється візуально. При цьому операція перетворення може описуватися словами. Прикладом перцептивної дії є роз-

повідь про роботу зернозбирального комбайна з використанням його макета або моделі.

Зовнішньомовна дія полягає у тому, що виконавець здійснює всю операцію щодо перетворення об'єкта в усній (промовляє) або письмовій (описує) формі без опори на матеріальний або матеріалізований об'єкт. Тобто, об'єкта немає, його тільки названо. Прикладом дії у зовнішньомовній формі є розповідь чи опис будови машини або процесу її роботи по пам'яті.

Внутрішньомовна форма передбачає, що виконавець промовляє операції, якщо він замислюється над їх виконанням. Натомість розумова форма дії передбачає, що учень не замислюється над змістом та порядком операцій під час виконання дії.

Таким чином, користуючись положеннями теорії поетапного формування розумових дій, можна охарактеризувати навчальну дію за п'ятьма показниками:

а) форма подання виконавцю змістової частини ОДД;

б) наявність в ООД операцій щодо перетворення об'єкта;

в) форма подання об'єкта дії;

г) форма перетворення об'єкта дії;

д) ступінь новизни для учня дії, що виконується.

Користуючись цими показниками, можна дати загальний опис дій в послідовності їх формування, удосконалення та ускладнення як за характеристиками ООД, так і за ознаками виконавчої частини.

Розглянувши показники дії, неважко помітити, що їх комбінація впливає на складність навчального завдання, вимагаючи від того, хто навчається, реалізації різного рівня навчально-пізнавальної діяльності. Зважаючи на зазначене, з'являється можливість оцінити складність не тільки традиційних, а й тестових завдань, та, відповідно, розробити такі тести, які б дійсно диференціювали учнів за рівнями їх навчальних досягнень. Зазначену процедуру можна формалізувати, ввівши коефіцієнт складності дії. Зупинимося на кількісній методиці оцінювання складності навчальної дії докладніше.

Аналіз охарактеризованих вище показників переконує, що найпростішій дії притаманні такі ознаки: *об'єкт* представлено в ма-

теріальній формі; **перетворення** виконується в матеріальній формі; **змістова** і **виконавча** частини ООД задані в матеріальній формі; дія виконується учнем **повторно**.

Таким чином, для оцінювання вказаної дії використано 5 показників її опису. Коефіцієнт складності за кожним із цих показників у найпростішому варіанті приймаємо за 1. Природно, якщо в подальшому дія ускладнюється за певним показником, коефіцієнт має збільшуватися на певну величину.

За результатами теоретичного і практичного дослідження ми прийшли до висновку, що при ускладненні ознак дії за показником **"форма представлення об'єкта"** відповідний коефіцієнт складності набуває таких значень:  $K_{\text{фо}} = 1$ , якщо об'єкт представлений в матеріальній або матеріалізованій формі;  $K_{\text{фо}} = 1,1$ , якщо він представлений в символічній формі (схема або креслення);  $K_{\text{фо}} = 1,2$ , якщо дано опис об'єкта;  $K_{\text{фо}} = 1,3$ , якщо об'єкт лише названо. Якщо у навчальному завданні не названо об'єкт дії (учень самостійно має його вибрати), то  $K_{\text{фо}} = 1,4$ .

Відповідно, якщо **перетворення об'єкта** виконується в матеріальній формі, то коефіцієнт складності дії за цим показником буде  $K_{\text{по}} = 1$ ; при перцептивній формі перетворення  $K_{\text{по}} = 1,1$ ; при вербальній  $K_{\text{по}} = 1,2$ ; якщо з заданим об'єктом виконуються розумові операції, то  $K_{\text{по}} = 1,3$ .

Прийнято, що за показником **"Форма представлення виконавцю (студенту) змістової частини орієнтовної основи дії (ООД)"** коефіцієнт складності набуває таких значень:  $K_{\text{зч}} = 1$ , якщо учню вказано, що навчальну дію він має виконати на реальному об'єкті; якщо учневі запропоновано застосувати для цього креслення або схему, то  $K_{\text{зч}} = 1,1$ ; опис ознак об'єкта –  $K_{\text{зч}} = 1,2$ ; назву об'єкта –  $K_{\text{зч}} = 1,3$ ; за відсутності змістової частини ООД у завданні  $K_{\text{зч}} = 1,4$ .

За показником **"Представлення в ООД операцій щодо перетворення об'єкта"** також прийнято правило: коефіцієнт складності при найпростішому варіанті дії має значення  $K_{\text{іп}} = 1$ , а кожний варіант ускладнення дії збільшує його значення на 0,1. Зокрема, якщо в навчальному завданні учневі запропоновано виконати його після демонстрування виклада-

чем або майстром на реальному об'єкті дій з їх поясненням,  $K_{\text{іп}} = 1$ ; якщо це ж завдання студент має виконати після того, як йому продемонстровано послідовність дій викладачем без пояснення,  $K_{\text{іп}} = 1,1$ ; коли логічна частина ООД подана лише мовною інструкцією,  $K_{\text{іп}} = 1,2$ ; за умови, що у завданні учневі тільки перераховано операції, які він має виконати,  $K_{\text{іп}} = 1,3$ ; якщо у завданні логічна частина ООД відсутня,  $K_{\text{іп}} = 1,4$ .

Нагадаємо, що поки що визначено значення коефіцієнтів складності навчальної дії за чотирма показниками. П'ятий показник є інтегративним: він характеризує навчальну дію залежно від того, новими чи повторними для учня є ознаки дії та виконання завдання в цілому. Зважаючи на зазначене, було прийнято, що якщо таке завдання учень уже виконував (всі ознаки дії йому раніше зустрічалися, він знайомий з об'єктом, виконував подібні операції щодо його перетворення і т. ін.), то коефіцієнт складності дії за цим показником  $K_{\text{н}} = 1$ . Якщо для учня одна ознака дії (наприклад, об'єкт) є новим, коефіцієнт складності становить  $K_{\text{н}} = 1,25$ ; при наявності у завданні двох чи трьох нових ознак дії коефіцієнт складності становить відповідно  $K_{\text{н}} = 1,5$  і  $K_{\text{н}} = 1,75$ . За умови, що з усіма ознаками дії, яку має виконати учень, він зустрічається вперше, вони є абсолютно новими для нього, коефіцієнт складності становить  $K_{\text{н}} = 2$ .

Загальний коефіцієнт складності дії, а, відповідно, і навчального завдання, можна вирахувати за формулою:

$$K_{\text{з}} = K_{\text{фо}} \cdot K_{\text{по}} \cdot K_{\text{зч}} \cdot K_{\text{іп}} \cdot K_{\text{н}},$$

де  $K_{\text{фо}}$ ,  $K_{\text{по}}$ ,  $K_{\text{зч}}$ ,  $K_{\text{іп}}$ ,  $K_{\text{н}}$  – коефіцієнти складності дії за відповідними показниками.

Розглянемо приклади визначення загального коефіцієнта складності дії за пропонованою методикою.

**Приклад. Варіант А.** Користуючись наданим кресленням із підтекстовкою, знайдіть серед розташованих на стелажі (розрізі, стенді) деталі, які належать до зображеного механізму, відберіть і назвіть їх (дія виконується на відомому учневі об'єкті).

*Методика визначення  
складності навчальних дій та тестових завдань*

*Таблиця 1*

**Визначення коефіцієнта складності за новою ознакою (варіант А)**

№ п/п	Показники дії	Характеристика показника	Коефіцієнт складності за відповідною ознакою
1	Змістова частина ООД	Креслення та пояснення до нього	1
2	Логічна частина ООД	Словесна (інструкція)	1,2
3	Форма представлення об'єкта	Матеріальна	1
4	Форма перетворення	Матеріальна та словесна	1,1
5	Новизна	Дія повторна	1
Загальний коефіцієнт складності дії			1,32

*Таблиця 2*

**Визначення коефіцієнта складності за новою ознакою (варіант Б)**

№ п/п	Показники дії	Характеристика показника	Коефіцієнт складності за відповідною ознакою
1	Змістова частина ООД	Креслення	1,1
2	Логічна частина ООД	Словесна (інструкція)	1,2
3	Форма представлення об'єкта	Матеріальна	1
4	Форма перетворення	Матеріальна та словесна	1,1
5	Новизна	Дія повторна	1
Загальний коефіцієнт складності дії			1,45

*Таблиця 3*

**Визначення коефіцієнта складності за новою ознакою (варіант В)**

№ п/п	Показники дії	Характеристика показника	Коефіцієнт складності за відповідною ознакою
1	Змістова частина ООД	Словесна	1,2
2	Логічна частина ООД	Словесна (інструкція)	1,2
3	Форма представлення об'єкта	Матеріальна	1
4	Форма перетворення	Матеріальна та словесна	1,1
5	Новизна	Дія повторна	1
Загальний коефіцієнт складності дії			1,58

*Варіант Б.*

Користуючись наданим кресленням, знайдіть серед розташованих на стелажі (розрізі, стенді) деталі, які належать до зображеного механізму, відберіть і назвіть їх (дія виконується на відомому учневі об'єкті).

*Варіант В.*

Серед наданих на стелажі (розрізі, стенді) відберіть перелічені деталі, які належать до певного механізму і назвіть їх (дія виконується на відомому студенту об'єкті).

Таблиця 4

**Визначення коефіцієнта складності за новою ознакою (варіант Г)**

№ п/п	Показники дії	Характеристика показника	Коефіцієнт складності за відповідною ознакою
1	Змістова частина ООД	Назва об'єкта	1,3
2	Логічна частина ООД	Словесна (інструкція)	1,2
3	Форма представлення об'єкта	Словесна (перелічені деталі)	1,2
4	Форма перетворення	Розумова	1,3
5	Новизна	Дія повторна	1
Загальний коефіцієнт складності дії			2,43

*Варіант Г.*  
Серед перелічених деталей (...) виберіть ті, які належать до кривошипно-шатунного механізму двигуна внутрішнього згорання (дія виконується з об'єктом, який учневі відомий).

Таблиця 5

**Визначення коефіцієнта складності за новою ознакою (варіант Д)**

№ п/п	Показники дії	Характеристика показника	Коефіцієнт складності за відповідною ознакою
1	Змістова частина ООД	Назва об'єкта	1,3
2	Логічна частина ООД	Словесна (інструкція)	1,3
3	Форма представлення об'єкта	Словесна (назвати деталі)	1,3
4	Форма перетворення	Розумова	1,3
5	Новизна	Дія повторна	1
Загальний коефіцієнт складності дії			2,86

*Варіант Д.*  
Назвіть деталі, з яких складається кривошипно-шатунний механізм двигуна внутрішнього згорання (дія виконується з об'єктом, який учневі відомий).

Методика визначення складності навчальних дій може бути використана як для традиційних (які, наприклад, застосовують при усному опитуванні), так і для тестових завдань.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Запропонована методика дає можливість диференціювати навчальні завдання від найпростіших до складних, високо-

інтелектуальних. Отже, розробники тестів мають можливість вже не інтуїтивно, а цілеспрямовано відібрати з бази тестових завдань такі, що можуть чітко диференціювати учнів за рівнями навчальних досягнень. Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з конструюванням тестів на засадах формалізованого відбору до їх складу тестових завдань запланованої складності.

### Література

1. Белова О.К., Новикова С.В. Використання діяльнісного підходу для визначення структури та змісту вступних лекцій // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Зб. наук. пр. – Х. : УПА, 2006. – Вип. 14–15. – С. 49–54.  
2. Гальперин П.Я. Умственное действие как основа формирования мысли и образа // Вопросы психологии. – 1957. – № 7. – С. 58–69.

3. Журавель В.Ф., Ільїн В.В., Кузнецов В.О. та ін. Рекомендована практика конструювання тестів професійної компетенції випускників вищих навчальних закладів. – К. : Аграрна освіта, 2000. – 38 с.  
4. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 4-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.

## Методика визначення складності навчальних дій та тестових завдань

5. Талызина Н.Ф. Влияние идей А.Н. Леонтьева на развитие педагогической психологии // А.Н. Леонтьев и современная психология / Сб. статей памяти А.Н. Леонтьева / Под ред.

А.В. Запорожца и др. – М. : Изд-во МГУ, 1983. – С. 78–88.

6. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.

**П. Лузан**

### *Методика определения сложности учебных действий и тестовых заданий*

*В статье рассматриваются теоретические аспекты определения сложности учебных действий. На основании теории поэтапного формирования умственных действий выделены показатели описания учебных действий в последовательности их формирования.*

**Ключевые слова:** учебное действие, ориентированная основа действия, объект, сложность, обучение, показатель, операция.

**P. Luzan**

### *Methodology for establishing the complexity of learning actions and tests*

*The article considers theoretical aspects for establishing the complexity of learning actions. On the basis of the theory of stage-by-stage formation of intellectual actions indicators of the description of learning actions in sequence of their formation are singled out.*

**Key words:** learning action, focused basis of action, object, complexity, study, indicator, operation.

## Захищені дисертації



**Л. Корницька**

### **Педагогічні засади використання етнодизайну в професійній підготовці інженерів-педагогів швейного профілю**

*Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – "Теорія і методика професійної освіти". – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ, 2010.*

Дисертаційне дослідження присвячено проблемі використання етнодизайну у професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю в умовах зростання вимог до особистості педагога професійної школи як носія культурних традицій нації і компетентного педагога-художника. Розкрито значення етнодизайну та етнодизайнерської діяльності в навчальному процесі. Установлено, що етнодизайн як проектна діяльність ґрунтується на переосмисленні традицій народної культури і трансформуванні її елементів у нові стилізовані форми сучасних виробів. Проаналізовано стан використання етнодизайну в професійних навчальних закладах швейного профілю.

Обґрунтовано авторську концепцію підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю з використанням етнодизайну, що полягає у наповненні гуманітарною компонентою інженерної складової змісту професійної освіти. Теоретично обґрунтовано педагогічні засади професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю з використанням етнодизайну. Запропоновано авторський навчально-методичний комплекс, інноваційні форми і методи навчання, розроблено методикку дослідницької етнографічної діяльності, що реалізуються в цілісній навчально-методичній системі і сприяють оволодінню гуманітарними й технічними знаннями на засадах етнодизайну.



## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ КОНТРОЛЮ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

**В. Манько,**

*доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті уточнено сутність основних понять оцінювання навчальних досягнень учнів, розглянуто психолого-педагогічні вимоги до проведення контролю та обґрунтовано основні його функції, що повинні враховуватись у навчально-*

*виховному процесі підготовки робітників.*

**Ключові слова:** діагностика, контроль, оцінювання, оцінка, перевірка, облік, самоконтроль.

Перспективи розвитку економіки нашої держави відповідно до вимог ринкових суспільно-виробничих відносин обумовлюють необхідність нових підходів до технології підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.) вказується на необхідність суттєво змінити саме концептуальні засади організації навчально-виховного процесу, де в центрі повинна бути особистість учня, його потреби, мотиви, нахили і уподобання. Із пасивного споживача наукової та виробничо-технологічної інформації, виконавця репродуктивних завдань учень повинен основну перевагу віддавати самостійній навчальній праці, розвитку своїх творчих здібностей і задатків.

Саме ті знання, уміння і навички, які учень отримує через особистий досвід, у самостійній діяльності, сприяють ефективному формуванню потребнісно-мотиваційної сфери особистості, здатної у майбутньому постійно навчатись. Ось чому професійно-технічна освіта поступово переходить від авторитарного навчання до особистісно орієнтованих технологій управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, до створення дидактичних систем розвивального навчання, які дозволили б готувати висококваліфікованих робітників. Особливого значення та актуаль-

ності при цьому набуває контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів.

Вивчення ролі контролю у формуванні мотивації навчання учнів, розвитку пізнавальної самостійності, самосвідомості, самоконтролю особистості висвітлені у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, К. Інгенкампа, Н. Мойсеюк, В. Оконя, І. Підласого, В. Ягупова та ін.

Слід зауважити, що, незважаючи на таку кількість робіт щодо контролю навчання, є деякі питання, які потребують подальшої теоретичної та практичної розробки у процесі оволодіння майбутніми робітниками сучасними професійними знаннями. У сучасній дидактичній літературі поки що немає сталих підходів до визначення понять "діагностика", "контроль", "оцінювання", "оцінка", "перевірка", "облік" та інших, що тісно пов'язані з названими. Дуже часто вони змішуються, вживаються як синоніми, а іноді – і в різному значенні. При підготовці кваліфікованих робітників контроль не повною мірою виконує свої основні функції, слабо сприяє продуктивній самостійній роботі учнів. Не всі викладачі володіють психолого-педагогічними основами організації систематичного, всебічного, розвиваючого, об'єктивного та неупередженого контролю навчальних досягнень учнів. У зв'язку з цим ми в даній статті розглянемо деякі методичні аспекти контролю навчаль-

## *Методичні засади контролю навчальних досягнень майбутніх кваліфікованих робітників*

них досягнень при підготовці кваліфікованих робітників.

Метою статті є обґрунтування психолого-педагогічних вимог до проведення контролю та визначення основних його функцій у процесі підготовки кваліфікованих робітників.

Найбільш широким та глибоким поняттям, на нашу думку, є діагностика. К. Інґекамп визначає педагогічну діагностику так: "Педагогічна діагностика досліджує навчальний процес, у ході якого вивчаються, передусім, умови і результати навчального процесу з метою оптимізації чи обґрунтування значення його результатів для суспільства" [4, с. 10]. На думку провідних сучасних педагогів (І.П. Підласий, Н.Є. Мойсеюк та ін.) діагностика навчання має зайняти належне місце у навчальному процесі [6; 10].

Отже, під діагностикою розуміють з'ясування умов та обставин проходження дидактичного процесу з метою отримання чіткого уявлення про ті причини, що сприяють чи перешкоджають досягненню запланованих результатів. Діагностика розглядає результати у тісному зв'язку з шляхами і способами їх досягнення. Крім традиційних – контролю, перевірки, оцінки знань, умінь та навичок учнів – діагностика включає накопичення статистичних даних, їх аналіз, виявлення динаміки, тенденцій та прогнозування напрямів подальшого розвитку навчального процесу або проведення його своєчасного коригування.

Педагогічна діагностика сьогодні повинна, по-перше, оптимізувати навчальний процес, по-друге, в інтересах суспільства забезпечити об'єктивне визначення його результатів, по-третє, керуючись відпрацьованими критеріями, звести до мінімуму помилки при переведенні учнів з однієї навчальної групи до іншої при направленні їх на різні курси, подовженні навчання, присвоєнні рівня кваліфікації тощо. За допомогою педагогічної діагностики аналізується навчальний процес і визначаються його результати.

Одним із важливих складових навчального процесу є контроль знань, умінь та навичок учнів. Ефективність навчального процесу тут багато в чому залежить як від змісту, так і форми контрольних запитань, їх ретельного опрацювання і методики постановки. Перевірка знань, умінь і навичок повинна спиратися

на об'єктивно встановлені цілі навчання у суспільстві, які визначають конкретну систему наукових знань, певних умінь та навичок і тих вимог, що ставляться до учнів.

Ефективність контролю знань, умінь та навичок, їх якість і об'єктивність майже повністю залежать від індивідуальності педагога, його досвіду, професійної компетентності, психолого-педагогічної ерудиції, педагогічної техніки і такту. Тому великий інтерес становить дослідження можливостей наукового підходу до контролю, особливо стосовно його об'єктивізації. Важливе значення при цьому мають такі фактори, як вибір найбільш ефективних форм і методів контролю знань, умінь і навичок, оперативність тактичних прийомів діагностики знань, вибір формальних критеріїв оцінювання і статистичний аналіз результатів контролю, висновки і прийняття рішень. Кожен із факторів являє собою самостійну проблему, що вимагає глибокого аналізу і вивчення.

Питання підвищення якості підготовки майбутніх кваліфікованих робітників на сучасному етапі передбачає значне поліпшення контролю навчальної роботи учнів як важливого засобу управління процесом навчання. Педагогічний контроль є важливим елементом комплексної системи управління підготовкою висококваліфікованих робітників. За його допомогою встановлюють вихідний рівень знань тих, хто навчається, отримують інформацію про стан їхніх знань у процесі навчання. Контроль забезпечує систематичний зворотний зв'язок, який дозволяє будувати адаптивну (приспосовану до наявного рівня знань учнів) програму навчання та своєчасно коригувати дії викладачів і учнів у його процесі.

За "Психологічним словником", поняття контроль трактується як "вид діяльності, що полягає в перевірці чогось, когось", причому, підкреслюється, що "контроль і оцінка є невід'ємними елементами будь-якої діяльності" [11].

Ч. Купісевич вважає, що контроль – це діяльність, метою якої є перевірка і оцінювання результатів навчання, на основі яких вводяться дії, спрямовані на усунення виявлених недоліків [5].

Л.П. Одерій відзначає [7], що контроль як важливий компонент системи навчального процесу, здійснюється в різних формах для визначення рівня знань, умінь і навичок з метою удосконалення організації навчального процесу в цілому.

В. Оконь під контролем розуміє діяльність вчителя, спрямовану на спостереження, аналіз і оцінювання досягнень учнів, а також на використання отриманих показників для оптимізації навчально-виховного процесу [8].

У праці Л.Н. Русакової контроль – це засіб педагогічного керування навчально-пізнавальною діяльністю студентів, при якому здійснюється регулярне поетапне оцінювання й коригування підготовки спеціаліста щодо засвоєння знань, умінь, навичок та виховання студентів [12].

На думку Ю.К. Бабанського, контроль – це діяльність, яка здійснюється з метою отримання і фіксування інформації про результати дидактичної взаємодії учня і вчителя та зіставлення отриманих результатів з визначеною метою, і, у випадку виявлення слабких місць в ході проходження навчального процесу, застосувати оперативні заходи для його коригування і регулювання, тобто інших форм, методів і засобів [3].

Н.Ф. Тализіна, виходячи з теорії управління навчально-виховним процесом, відзначає, що контроль здійснюється з метою отримання інформації про реальний хід процесу навчання, а в разі виявлення відхилень з визначеного напрямку, його регулювання за допомогою коригуючих впливів з метою приведення у відповідність з визначеним алгоритмом управління [13].

Ряд авторів визначають контроль як діяльність, змістом якої є реалізація системи засобів і форм впливу на того, хто навчається, щоб виявити та проаналізувати рівень навченості на момент контролю.

В. Оконь [8] акцентує увагу на тому, що не будь-які оцінювання і контроль впливають на результативність роботи. Контроль, який застосовують механічно, а мета і зміст його не зрозумілі для тих, кого контролюють, може бути навіть шкідливим, зокрема, стосовно виховання.

Такі поширені визначення пов'язані з поліфункціональністю контролю, тобто вони

залежать від того, що саме покладено в основу розуміння терміну. Отже, під контролем будемо розуміти виявлення, вимір і оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності тих, хто навчається. Саму ж процедуру виявлення та виміру називають *перевіркою*. Перевірка є складовою частиною контролю. Крім перевірки, контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат) перевірки.

*Виявлення та перевірка знань* – це процес кількісного і якісного аналізу співвідношення виявленого знання з еталонним, певними вимогами навчальних програм та державних стандартів освіти. Знання виявляються за допомогою різного плану запитань, перевірочних письмових контрольних робіт, системи тестових завдань тощо.

*Оцінювання* являє собою об'єктивне вимірювання результатів діяльності учнів. Для забезпечення об'єктивності воно має бути критеріальним, цілеспрямованим, систематичним. З'ясовується, наскільки успішно (глибоко, повно, самостійно) учні оволоділи навчальним матеріалом, яка якість результатів їх навчально-пізнавальної діяльності. Під час оцінювання враховується також рівень усвідомлення та міцність засвоєння найважливішої наукової та виробничо-технологічної інформації, уміння застосовувати набуті знання у практичній діяльності.

*Облік*, тобто фіксація результатів, вимірюється за допомогою балів, оцінок, рейтингу. Бали (оцінка) відображають рівень навчальних досягнень учня, вони є дидактичним засобом розвитку пізнавальних сил, до певної міри характеризують його самого: здібності, підготовленість, загальний розвиток, ставлення до праці. В оцінці – і думка викладача про учня, його успіхи, і думка учня про самого себе.

За певних організаційно-методичних умов однією із суттєвих форм контролювання знань, умінь та навичок є *самоконтроль* своєї діяльності самими учнями. Самоконтроль допомагає самостійно розібратися в тому, як учень оволодів знаннями, перевірити правильність виконання практичних розрахунків шляхом зворотних дій, оцінити практичне значення проведених лабораторно-практичних занять із вивчення призначення, будови,



## *Методичні засади контролю навчальних досягнень майбутніх кваліфікованих робітників*

принципу дії машин та обладнання для майбутньої професійної діяльності тощо. Сама перевірка сприяє стимулюванню навчання, більш повному сприйманню навчального матеріалу, викликає потребу в його глибокому осмисленні, формує критичність та автономність думки.

Самоконтроль застосовується як у процесі виконання самостійної аудиторної, так і позааудиторної роботи і спрямований на власне виявлення недоліків та прогалин у знаннях, вміннях, навичках. Навички самоконтролю, набуті учнями під час навчання, дадуть їм змогу постійно здійснювати самодіагностику кваліфікаційного рівня у практичній професійній діяльності.

Раніше зазначалось, що наявність достовірної інформації про рівень знань дозволяє коригувати зусилля учнів на підготовку до занять, а також вносити корективи в організацію викладання. Такий подвійний характер контролю спричиняє різні вимоги до якості й термінів одержання інформації про навчальні досягнення. Якщо учня більше цікавить його особистий рейтинг, то викладачу важливіша інформація про рівень знань як характеристику засвоєння матеріалу, що в максимально можливій мірі звільнена від впливу випадкових факторів. Це дозволить викладачу зробити сталі й конкретні висновки про процес викладання і врахувати їх у своїй подальшій роботі.

Відзначена двоїстість не несе в собі особливих протиріч, оскільки основою (і в першому, і в другому випадках) є всі можливі види та форми контролю знань учнів, а відмінності проявляються у ступені оперативності й способах обробки вихідної інформації. Наприклад, для удосконалення викладання залучається будь-яка додаткова інформація (результати контролю попередніх етапів навчального процесу або з однієї ж і тієї дисципліни у попередніх групах учнів).

Контроль знань має відігравати значну роль в управлінні навчальним процесом, але для досягнення цієї мети різні види та форми контролю повинні бути раціонально розподілені протягом усього періоду навчання. Будь-який вид та форма контролю, якщо про дату його проведення учень знає заздалегідь, стимулює навчальну роботу впродовж короткого

часу, що безпосередньо передує контролю. Через це вкрай важливо, щоб контроль був не разовою акцією, а безперервною системою різноманітних видів та форм, що супроводжують учня весь період навчання.

Ефективність контролю визначається його організацією, забезпеченістю технічними засобами, зокрема, персональними комп'ютерами, методами та формами, що застосовуються при цьому.

Розглядаючи методичні рекомендації щодо організації контролю під час навчання, варто зауважити, що питання про функції контролю є головним у дослідженні цієї проблеми. Від рівня її розв'язання залежить напрямок розробки цілісної методики проведення контролю.

Аналіз психолого-педагогічної літератури стосовно функцій контролю [1–3; 5–10; 12; 14] дає змогу виділити 19 функцій, які реалізуються при аналізі і оцінюванні виконаної навчальної діяльності: контролююча, стимулююча, навчаюча, виховуюча, розвиваюча, перевіряюча, активізуюча, закріплююча, повторююча, коректуюча, оптимізуюча, оцінна, констатууюча, комунікативна, діагностична, дисциплінуюча, керуюча. Як видно з наведеного переліку, багато функцій тісно переплітаються між собою і виділення їх дослідниками у вигляді окремих є досить умовним. Опитування учнів і викладачів ряду професійно-технічних училищ дозволило виявити найбільш поширені у навчально-виховному процесі функції. У табл. 1 наведено перелік цих функцій та ранжування їх учнями і викладачами за важливістю.

З даних таблиці випливає, що в реальному навчальному виховному процесі під час здійснення контролю найчастіше реалізуються контролююча, стимулююча та навчаюча функції, які займають перші три місця при ранжуванні учнями й викладачами.

Так, А.М. Алексюк виокремлює таких шість функцій контролю [1, с. 477].

Перша функція може бути визначена як освітня. Контроль сприяє поглибленню, розширенню, вдосконаленню знань, умінь і навичок учнів. Нормальний розвиток навчального процесу передбачає зворотний зв'язок у двох його різновидах: "учень – викладач",

"учень – учень". Йдеться про так званий зовнішній та внутрішній зв'язок у навчанні.

Таблиця 1  
Основні функції контролю та їх ранжування учнями і викладачами

Назва функції	Ранг учнів	Ранг викладачів
Контролююча	I	III
Стимулююча	II	II
Навчаюча	III	I
Виховуюча	IV	IX
Розвиваюча	V	IV
Перевіряюча	VI	V
Активізуюча	VII	X
Закріплююча	VIII	VI
Повторююча	IX	VII
Коректуюча	X	VIII

Друга функція контролю – виявлення знань, умінь і навичок, а також існуючих ще в них прогалин – діагностична. На думку І.П. Підласого, ця функція є головною [10].

Третя функція контролю – вимірювання та оцінювання знань, умінь і навичок учнів. Необхідно підкреслити виняткову складність реалізації цієї функції. На практиці вона проявляється у виставленні оцінок учням.

Четверта функція контролю – виховна або функція стимулювання (виховання волі, характеру, дисципліни, навичок систематичної самостійної праці, формування і розвиток мотиваційної сфери тощо).

П'ята функція контролю – розвиваюча. Контроль знань, умінь і навичок сприяє розвитку психічних процесів особистості – уваги, пам'яті, мислення, інтересів, пізнавальної активності, мовлення учнів.

Шоста функція контролю – прогностично-методична. Перш за все це стосується викладача, що отримує досить точні дані для оцінювання своєї праці, результатів методики свого викладання, шляхів подальшого вдосконалення навчання. Однак, така функція стосується і учнів. Контроль допомагає їм прогнозувати свою навчальну роботу.

Ми вважаємо, що функції перевірки і оцінювання знань мають збігатися з цілями процесу навчання. Слід відзначити, що в реальному навчально-виховному процесі всі фу-

нкції, як відзначалось раніше, тісно переплітаються між собою і їх виділення носить досить умовний характер. Виконаний аналіз дозволяє виділити такі функції контролю.

**Контролююча функція** передбачає визначення рівня досягнень окремого учня у групі на конкретному етапі пізнавальної діяльності з метою з'ясування його ставлення до навчання, наполегливості та плідності самостійної роботи. Одночасно визначається доцільність та ефективність організації пізнавальної діяльності учня, запропонованої викладачем методики опанування навчальним матеріалом. Оцінюється раціональність вибору форм, методів, прийомів та засобів навчання, їх відповідність змісту навчання, індивідуальним особливостям учня. Іншими словами, контролюється одночасно діяльність і учня, і викладача.

Слід відзначити, що наслідки перевірки та оцінювання не тільки дозволяють визначити стан навчальних досягнень учня, але й надають викладачу та учню інформацію для спрямування подальших пізнавальних дій.

**Навчальна функція** зумовлює таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення сприяє повторенню, розширенню та поглибленню сформованих понять та уявлень, підвищує усвідомленість, дієвість й досконалість умінь і навичок з їх використання. В умовах групового навчання, слухаючи відповіді або спостерігаючи за практичними діями своїх товаришів при виконанні контрольних завдань, учень отримує додаткову інформацію з питань, що вивчаються, має можливість порівняти свої уявлення з відповідями інших, коригуючи власні погляди або формулюючи доповнення та виправлення помилкових тверджень. Це можливо тільки за умови активної співпраці групи з тими, хто відповідає.

**Діагностико-коригуюча** функція допомагає з'ясувати причини труднощів, які виникають в учнів під час навчання, виявити прогалини у знаннях і вміннях та коригувати їх діяльність, спрямовану на усунення недоліків. Для здійснення цілеспрямованого керування навчальним процесом, визначення ефективних методів і способів навчання потрібен оперативний зворотний зв'язок. Останній забезпечує вирішення таких завдань: оцінювання

## *Методичні засади контролю навчальних досягнень майбутніх кваліфікованих робітників*

показників якості результатів діяльності, порівняння показників з відповідними нормативами, прийняття управляючих дій відносно об'єкта управління для поліпшення результатів діяльності.

**Стимулюючо-мотиваційна** функція визначає таку організацію оцінювання навчальних досягнень учнів, коли його проведення стимулює поліпшення результатів, розвиває відповідальність, створює атмосферу здорової конкуренції, формує пізнавальні мотиви навчальної діяльності. Це призводить до поступового формування інтересу як до навчання, так і до майбутньої професії.

Позитивні наслідки контролю стимулюють пізнавальну активність учня, піднімають його настрій та працездатність, дозволяють йому переконатися у своїх творчих можливостях, формують почуття гідності, поваги з боку товаришів по навчанню. Негативні ж наслідки дозволяють учню реально оцінити свої можливості, скласти точну уяву про свої недоліки, правильно оцінювати складність навчальних дисциплін, стимулюють пошук шляхів та методів подолання з'ясованих недоліків у підготовці.

**Виховна** функція передбачає формування вміння відповідально і зосереджено працювати, застосовувати прийоми контролю і самоконтролю, привчає учня до систематичності в навчальній роботі, наполегливості в подоланні труднощів, сприяє активності та самостійності. За результатами перевірки і оцінювання знань учень має об'єктивну уяву про рівень своєї підготовки, здібності та нахили.

Під час перевірки знань іноді можуть формуватися негативні якості особи – пошук та здійснення дій, що дозволяють обманути викладача, отримати позитивну оцінку при негативних наслідках навчання і, як наслідок, поява таких рис поведінки як брехливість, лицемірство, здатність до обману. При невірному організованій перевірці можуть виникати загострення в стосунках між викладачем і учнем, що знижує виховний вплив викладача, підриває його авторитет. По можливості, цього слід уникати.

Чим глибше проникають педагогічні науки у навчально-виховний процес, тим більшої значущості для дидактики набуває на-

вчаюча функція контролю. Стає дедалі очевиднішим, що, з одного боку, змусити вчитися, застосовуючи лише засоби системи контролю, неможливо, з іншого боку – контроль є найнеобхіднішим і найскладнішим інструментом в організації навчання, в його регулюванні, у виборі прийомів роботи і характеру добору навчального матеріалу для занять, у диференціації завдань. Щоб швидше, успішніше рухатися далі або усунути прогалини в знаннях, треба мати об'єктивні відомості про рівень знань, умінь та навичок учнів.

Результати здійснюваного контролю, які сигналізують про темп і характер просування учнів у засвоєнні навчального матеріалу, потрібні як викладачеві, так і учневі. Для останнього оцінювання важливе і як навчаючий фактор, і, особливо, як стимулюючий. Ці два фактори нерозривно пов'язані між собою: якщо оцінювання не стимулює учнів, воно перестає бути для нього істотним навчаючим фактором. І, навпаки, якщо втрачається або послаблюється рівень реалізації навчаючої функції, то це негативно позначається і на результатах дії стимулюючої функції, оскільки зменшується стимулюючий вплив оцінювання через втрату мети стимулювання.

Від того, наскільки повно викладач реалізує навчаючу і стимулюючу функції контролю для регулювання навчання та його методичного вдосконалення, значною мірою залежить успіх усього навчально-виховного процесу. Для всебічного вивчення ролі контролю необхідно визначити дієві показники його дидактичної ефективності, виявити умови, за яких ці показники стають більш-менш стійкими. Дієві показники дидактичної ефективності контролю знань, умінь та навичок такі: періодичність, умотивованість навчально-пізнавальної діяльності, індивідуалізація та диференціація.

Нерегулярний контроль спричинює зменшення інтересу до навчальної роботи; послаблення стимулів, уповільнює формування позитивних мотивів; з'являються учні, які не систематично готуються до лабораторних або практичних занять. Частішими стають формальні оцінки навчальної діяльності ряду учнів. Неуспішність як результат нерегулярного контролю, несвочасної допомоги і

впливу перетворюється у реальну небезпеку, що веде до зниження результатів навчання.

Пошуки шляхів підвищення ефективності контролю приводять до висновку, що він має бути не тільки частим, а й більш індивідуалізованим. Досягти цього, на наш погляд, можна за допомогою використання різних технічних засобів і пристосувань. Такий підхід дає змогу скоротити інтервали між контролюючими діями та оцінюванням, добитися своєчасного коригування дій учнів і, водночас, зберегти індивідуальний характер роботи.

Таким чином, знання та врахування функцій перевірки оцінювання знань дозволяють

викладачу дидактично обґрунтовано та методично доцільно здійснювати її підготовку і проведення. Організація контролю повинна забезпечити стимулювання активності учнів у пошуку та засвоєнні знань, самостійність, наполегливість та сумлінне ставлення до навчальної роботи, витримку та відповідальність при виконанні контрольних завдань, встановлення і підтримку доброзичливості, взаємоповаги між викладачем та учнями. У подальшому плануємо розглянути методику розробки тестових завдань, які є найбільш об'єктивними в процесі проведення контролю навчальних досягнень.

### Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М. Алексюк : Підручник. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Аузіна А.О., Голуб Г.Г., Возна А.М. Система комплексної діагностики знань студента / А.О. Аузіна, Г.Г. Голуб, А.М. Возна. – Львів : Львівський банківський інститут НБУ, 2002. – 38 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса : (Методические основы) / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
5. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. / Ч. Куписевич – М. : Высшая школа, 1986. – 367 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. / Н.Є. Мойсеюк – К., 2003. – 615 с.
7. Одерій Л.П. Основи системи контролю якості навчання / Л.П. Одерій: Навчальний посібник. – К. : ІСДО, 1995. – 132 с.
8. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
9. Оцінка знань студентів та якості підготовки фахівців (методичні та методологічні аспекти): Навчальний посібник [Ягодзінський А.Й., Муромцева А.О., Іванова Л.В. та ін.; за ред. А.Й. Ягодзінського. – К. : ІЗМН, 1997. – 216 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс / И.П. Подласый: Учебник для студ. пед. вузов : В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1. – 576 с.
11. Психологический словарь / В.В. Давыдов и др. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
12. Русакова Л.Н. Совершенствование контрольно-оценивающей и управляюще-корректирующей функций контроля / Л.Н. Русакова // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту. – 2003. – № 7–8. – С. 97–105.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
14. Ягупов В.В. Військова дидактика / В.В. Ягупов. – К. : Видавничо-поліграфічний центр "Київський ун-т", 2000. – 400 с.

В. Манько

#### *Методические принципы контроля учебных достижений будущих квалифицированных рабочих*

*В статье рассматриваются теоретические аспекты определения сложности учебных действий. На основании теории поэтапного формирования умственных действий выделены показатели описания учебных действий в последовательности их формирования.*

*Ключевые слова:* диагностика, контроль, оценивание, оценка, проверка, учет, самоконтроль.

V. Man'ko

#### *Methodological principles of control of future qualified workers' learning achievements*

*The article investigates theoretical aspects of establishing the complexity of learning actions. On the basis of the theory of stage-by-stage formation of intellectual actions indicators of description of learning actions in the sequence of their formation are singled out.*

*Key words:* diagnostics, monitoring, evaluation, assessment, verification, registration, self-control.

УДК 377–057.876 : 69



## ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНО- ВИРОБНИЧОГО ПРОЦЕСУ В ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

**М. Михнюк,**

*кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник лабораторії професійного навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

*У даній статті розглядаються умови, які спрямовані на інтенсифікацію професійної підготовки кваліфікованих робітників будівельного профілю.*

**Ключові слова:** умови інтенсифікації, компетентність, активні методи навчання, пізнавальна активність.

Інтенсифікація професійного навчання нині є однією з ключових проблем підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ. Великий потік технічної й технологічної інформації, яку необхідно передати учням в процесі навчання, а також постійне її оновлення вимагають від викладачів і майстрів виробничого навчання пошуку шляхів вдосконалення методики навчання. За такого підходу інтенсифікація навчання є ні чим іншим, як забезпеченням передачі навчальної інформації викладачем чи майстром виробничого навчання тим, хто навчається, за відповідно визначений проміжок навчального часу з урахуванням якості його засвоєння.

Інтенсифікацію навчання можна ототожнити з активізацією навчання, отже, процеси інтенсифікації ґрунтуються на поєднанні індивідуальних і колективних психологічних факторів навчальної діяльності. Під активізацією навчання розуміється удосконалення методів і організаційних форм навчальної діяльності, що забезпечують активну й самостійну теоретичну та практичну діяльність тих, хто навчається, протягом усього навчального процесу. Водночас активізація процесу навчання передбачає тісний взаємозв'язок засвоєння знань і застосування їх у вирішенні творчих завдань, які вимагають від учнів ініціативи, активності, самостійності мислення [5, с. 16].

В основу інтенсифікації навчання закладено закономірності прискореного розвитку особистості, які сформовані на принципах розвивального навчання: здобування знань на високому рівні складності, високої питомої ваги теоретичних знань, швидкого темпу їх засвоєння, усвідомленості процесу навчання, розвитку всіх тих, хто навчається, незалежно від їхньої готовності до навчання [2, с. 787]. Згідно з ними реалізується професійна спрямованість змісту, здійснюється організація навчально-виховного процесу, розробляється дидактичне та методичне забезпечення навчального процесу, спрямоване на досягнення ефективного розвитку пізнавальних можливостей учнів: сприймання, розвитку мислення і пам'яті, уяви, творчих здібностей у різних видах їх професійної діяльності [2, с. 786].

Такі дослідники, як М.П. Сибірська, А.В. Хуторський, В.О. Скакун, Т.І. Шамова, стверджують, що інтенсифікація навчання спричинює достатньо високий рівень складності, напружений темп, стимулювання активної й творчої діяльності тих, хто навчається; підвищує теоретичний рівень навчального матеріалу, до якого входять узагальнені знання про предмети праці, засоби, зміст і продукт праці; забезпечує уніфікацію змісту навчання, розширення й мобільність виробничого профілю фахівця, розвиток системного та продуктивного мислення тих, хто навчається; ґрунтується на

роботі учнів з автоматизованими системами й комп'ютерними засобами [4, с. 53].

Важливою умовою ефективного проходження педагогічного процесу є активність пізнавальної діяльності учнів, яку необхідно розглядати як якість їх навчальної діяльності. Дана якість, на думку Г.Н. Жукова, проявляється у співвідношенні учня до змісту і процесу навчання, у прагненні його до ефективного оволодіння знаннями й уміннями [3, с. 198].

Велика роль в активізації пізнавальної активності належить методам навчання. Під ними розуміються способи взаємодії педагога й учня, в процесі яких формуються знання, уміння і навички, розвиваються їх особистісні якості та здатності [5, с. 310].

У педагогіці виділяється група методів пізнавальної діяльності учнів, які характеризуються такими ознаками: пізнавальна діяль-

ність знаходиться під контролем педагога і по ходу розв'язання питань корегується та регламентується відповідними орієнтирами; всі творчі дії учнів попередньо добре продумуються педагогом. Тобто педагог може не тільки здійснювати системне керівництво пізнавальною діяльністю, але й спеціально підготує їх до творчого сприйняття інформації [5, с. 312].

Практика доводить, що саме активні методи навчання підвищують рівень пізнавальної активності учнів, розвивають їх мислення і орієнтовані на самостійне здобування знань [3, с. 221].

За призначенням дані методи (рис. 1) можна поділити на дві групи: методи навчання, які допомагають оволодіти знаннями і уміннями, та методи навчання, завдяки яким закріплюються й удосконалюються знання та уміння.



Рис. 1. Активні методи навчання

До першої групи активних методів, завдяки яким інформація здобувається учнем самостійно, відносяться: робота з літературою, навчальними програмами, комп'ютерними телекомунікаціями.

До методів, які закріплюють та вдосконалюють знання і вміння, можна віднести проблемно-пошукові (проблемний виклад

навчального матеріалу, евристичні бесіди, дослідницька робота) та творчі методи (аналіз та вирішення проблемних ситуацій, ситуаційно-виробничі завдання, варіативні вправи, навчальні ігри).

Проблемний вид навчання відрізняється такою організацією навчального процесу, при якій учні самостійно набувають знання, вирі-

## *Інтенсифікація навчально-виробничого процесу в підготовці кваліфікованих робітників будівельного профілю*

шуючи проблемні ситуації, розвивають своє технічне та технологічне мислення.

Важливою умовою інтенсифікації навчально-виробничого процесу є застосування сучасних засобів навчання. О.В. Хуторський визначає засоби навчання як знаряддя педагога і учнів, які запроваджуються в навчальний процес у якості носія інформації та інструмента діяльності [6, с.180].

Серед сучасних засобів навчання можна виділити: аудіовізуальні (телебачення та відеофільми), віртуальні (мультимедіа програми), електронні (комп'ютерні програми і електронні підручники), перспективні (Web-сайти, локальні і глобальні комп'ютерні комунікації), тренажери тощо. Дані засоби навчання допоможуть забезпечити взаємодію тих, хто навчається, з навчальним матеріалом, знайти необхідну інформацію на освітніх сайтах, а також забезпечити індивідуальну траєкторію засвоєння знань і інтенсифікувати зворотний зв'язок "учитель-учень".

Так, здійснюючи пошук інформації з теми "Опорядження поверхонь гіпсокартонними листами (ГКЛ)", учні мають змогу завдяки сайтам здобути інформацію з опорядження поверхонь ГКЛ різних форм, порівняти різноманітні технології, проаналізувати їх та зробити висновок стосовно доцільності їх застосування як з технічної, так і з технологічної та економічної точок зору.

Завдяки електронним підручникам реалізується можливість формування професійних знань в системі і технологічній послідовності. Відеозаписи допоможуть більш ефективно засвоїти та сформувані робочі прийоми, рухи, технологічні операції і складні технологічні процеси.

Відбір навчального змісту, запровадження сучасних засобів у навчально-виробничий процес, вибір раціональних форм і методів навчання залежить від професійної компетентності викладача та майстра виробничого навчання. А тому наступною важливою умовою інтенсифікації навчально-виробничого процесу є професійно-педагогічна компетентність викладача спеціальних дисциплін і майстра виробничого навчання: компетентність з позиції організації навчальної діяльності учнів і компетентність як фахівця у відповідній галузі виробництва.

У професійній педагогіці компетентність викладача спеціальних дисциплін та майстра виробничого навчання розглядається як поліструктурне явище.

Основні складові професійно-педагогічної компетентності можна характеризувати наступним чином:

– *психолого-педагогічна компетентність* забезпечує підготовку та організацію навчально-виховного процесу, в тому числі: уміння будувати педагогічне спілкування, проектувати навчально-виробничий процес, володіти педагогічною діагностикою, забезпечувати ефективне формування професійних знань, умінь і навичок у тих, хто навчається;

– *професійна чи технологічна компетентність* безпосередньо пов'язана з наявністю сформованих знань, умінь та навичок відповідного кваліфікаційного рівня робітничої професії, знання та досвіду виробничої діяльності (в тому числі запровадження обладнання, механізмів, пристроїв) в межах навчальної дисципліни;

– *методична компетентність* передбачає участь фахівця в колективній методичній роботі в ПТНЗ (педагогічних та методичних радах, предметних та методичних комісіях, школі молодого майстра виробничого навчання, педагогічних читаннях, науково-практичних конференціях, семінарах-практикумах, школах передового педагогічного та виробничого досвіду тощо).

Індивідуальна методична робота забезпечує педагогічну та фахову самоосвіту, розробку навчально-програмної документації, підготовку та проведення відкритих уроків, взаємовідвідування уроків теоретичного та виробничого навчання, підвищення кваліфікаційного рівня, вдосконалення педагогічної кваліфікації, участь фахівців у конкурсах професійної майстерності тощо. У методичну діяльність майстра виробничого навчання і викладача спеціальних дисциплін входить дослідницько-експериментальна робота, яка спрямовує діяльність педагога на проведення педагогічних експериментів;

– *комунікативна компетентність*, складовими якої є володіння закономірностями і стилями педагогічного спілкування, особливостями спілкування у системі "учень-учень", "учень-педагог", "педагог-педагог" тощо;

– *управлінська компетентність*, сутністю якої є знання теоретичних основ управління навчально-виробничою діяльністю, педагогічним менеджментом, способів реалізації функцій управління в процесі навчання, здійснення професійно-практичної діяльності та виховання;

– *діагностична компетентність* – передбачає володіння викладачем спеціальних дисциплін та майстром виробничого навчання технологією моніторингу навченості учнів, методами, формами дидактичного діагностування навчальних досягнень тих, хто навчається, умінням визначати критерії навчальних досягнень з професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки.

Наступною умовою інтенсифікації навчально-виробничого процесу є формування в учнів умінь самостійної діяльності в процесі виконання різноманітних завдань.

Відомо, що самостійна діяльність учнів інтенсифікує процес навчання, формує активність і індивідуальність мислення як головну передумову високого розумового розвитку. З метою сприяння формуванню активності та самостійності учнів необхідні відповідні умови, а саме: зміст самостійної роботи має бути різнобічним; мотивація майбутньої діяльності, бажання учнів досягти поставленої мети і здолати труднощі при її виконанні; опосередковане керівництво самостійною роботою учнів викладачем чи майстром виробничого навчання; самостійна робота має носити творчий характер [1, с. 42].

Самостійний пошук у вирішенні пізнавальної задачі визначається, перш за все, наявністю завдання, умінням педагога запропонувати це завдання в такій формі, щоб воно викликало інтелектуальну напругу в роботі учнів для вирішення поставленої проблеми, розвитку їх творчого мислення. Окрім того, самостійна робота має бути спрямована на формування в учнів умінь планувати та організувати її виконання, здійснювати самоконтроль та корекцію результатів дій.

Існують різні форми самостійної роботи: та, яка здійснюється в навчальному кабінеті, у лабораторії, майстерні та домашня.

Прийнято вважати, що самостійна робота учнів за рівнями складності розподіляється на чотири рівні: копірувальні дії за даним

зразком, ідентифікація об'єктів і явищ шляхом порівняння з відомим зразком; репродуктивна діяльність з відтворення навчальної інформації та способів дій; продуктивна діяльність з самостійного застосування набутих знань для вирішення практичних завдань, які виходять за межі типових і вимагають використання елементів творчого підходу; самостійна діяльність з переносу знань для вирішення завдань у нових і нестандартних ситуаціях [5, с. 514].

Так, копірувальні самостійні роботи з виробничого навчання здійснюються учнями в процесі відпрацювання трудових рухів, робочих прийомів, наприклад, з виконання розрівнювання розчину знизу-вверх, справа-наліво і зліва-направо.

Репродуктивна діяльність передбачає виконання за зразком технологічних процесів, наприклад: лицювання поверхні стіни керамічною плиткою способом по діагоналі. Даний технологічний процес пропонується здійснити за алгоритмом дій, до якого входять такі операції: підготовка поверхні, розрахунок плиток, встановлення реперних марок, влаштування фризівого ряду, розміщення доборів, укладання плиток по діагоналі.

Самостійна продуктивна діяльність передбачає виконання практичних дій на основі отриманих знань стосовно вибору будівельних матеріалів та сухих сумішей для обштукатурення поверхонь, які будуть піддаватися постійній волозі. У даному випадку, при виконанні технологічного процесу учням необхідно здійснити підбір матеріалів, самостійно визначити технологічний процес з обштукатурення даної поверхні, передбачити наслідки, в разі неправильного здійснення практичних дій.

Особлива увага приділяється виконанню самостійних робіт, метою яких є прийняття рішень у нестандартних ситуаціях. У нашому випадку такі ситуації можуть виникнути при виконанні ремонтних опоряджувальних робіт, виправленні дефектів, які появилися внаслідок недотримання вимог технологічних процесів.

Так, здійснюючи самостійну роботу зі спеціальної технології малярних робіт, викладач пропонує учням розробити технологічний проект з виконання ремонту житлового приміщення, пофарбованого клейовою фарбою. Замовник бажає, аби в короткий термін були



## *Інтенсифікація навчально-виробничого процесу в підготовці кваліфікованих робітників будівельного профілю*

здійснені ремонтні роботи з опорядження стелі акриловими фарбами, а стіни оздоблені під венеціанський мармур. У даній ситуації тим, хто навчається, необхідно знати особливості поверхні, яка була вже пофарбована, зуміти запропонувати дії з підготовки старої поверхні під високоякісне пофарбування з іншими основами, розробити технологічний процес пофарбування стелі.

Для оздоблення стін "під мармур" учням необхідно передбачити виконання підготовчих операцій, в складі яких мають бути огрунтовка поверхні, шпатлювання, шліфування, приготування кольорових фарб та нанесення їх на поверхню стіни мазками в різних напрямках за допомогою металевого шпателя так, щоб було імітовано мармурове покриття, приготування та нанесення на отриману фактуру стіни шару воску чи лаку.

Як бачимо, даний перелік операцій надто складний і вимагає від учнів не тільки знання технологічної послідовності опорядження поверхонь, але й уміння підготовляти поверхню, підбирати та готувати різного кольору фарби-пасти для виконання венеціанських штукатуру-

рок, зуміти правильно їх нанести на поверхню стіни з урахуванням мармурової фактури, підготовляти до нанесення віск тощо.

Застосування самостійної роботи зі спеціальної технології малярних робіт дасть можливість встановити тісний зв'язок між теорією та практикою, формувати в учнів уміння аналізувати ситуацію, робити висновки, вміти приймати рішення в нетипових і непередбачуваних ситуаціях. Запровадження нових технологій навчання забезпечить не просто отримання знань, а творче відношення до останніх, сприятиме формуванню і вихованню освіченого, творчого, професійно здібного кваліфікованого фахівця. Але варто зазначити, що моделювання та проведення уроків з використанням різноманітних технологій малярних робіт потребують, перш за все, компетентності викладача, його вміння переглянути і перебудувати власну роботу з учнем.

Отже, визначені вище умови дають змогу забезпечити інтенсифікацію процесу навчання та підвищити ефективність формування професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців будівельного профілю.

### **Література**

1. Ажикин Г.И. Самостоятельная работа учащихся профтехучилищ в процессе производственного обучения : Профпедагогика / Г.И. Ажикин. – [2 изд., перераб. и доп.] – М. : "Высшая школа", 1987. – 176 с. : ил.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : "Юрінком Інтер", 2008. – 1040 с.
3. Жуков Г.Н. Основы педагогических знаний мастера производственного обучения : Учебное пособие / Г.Н. Жуков. – М. : Изд. отдел НОУ ИСОМ, 2005. – 248 с.
4. Никитина И.И. Основы профессионально-педагогической деятельности : Учебное пособие для студ. учреждений сред. проф. образования / Никитина И.И., Железнякова О.М., Петухов М.А. – М. : "Мастерство", 2002. – 288 с.
5. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : "Современное слово", 2005. – 720 с.
6. Хуторской В.А. Современная дидактика : учебник для вузов / В.А. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с. : ил. – (Серия "Учебник нового века").

*М Мыхнюк*

#### **Обеспечение интенсификации учебно-производственного процесса при подготовке квалифицированных рабочих строительного профиля**

*В данной статье рассматриваются условия, которые обеспечивают интенсификацию профессиональной подготовки квалифицированных рабочих строительного профиля.*

**Ключевые слова:** условия интенсификации, компетентность, активные методы обучения, познавательная активность.

*М. Mikhniuk*

#### **Intensification of field practice process while training qualified workers of construction profile**

*The article discusses conditions resulting on intensification of vocational training of construction profile qualified workers.*

**Key words:** intensification conditions, competence, active methods of training, cognitive activity.



## УКРАЇНСЬКЕ НАРОДНЕ МИСТЕЦТВО У ФОРМУВАННІ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

**О. Отич,**

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник  
провідний науковий співробітник лабораторії професійної  
орієнтації і виховання Інститут професійно-технічної  
освіти НАПН України*

*У статті здійснено науковий аналіз сутності й змісту процесу етнокультурної ідентифікації, виявлено значення народного мистецтва у формуванні національного характеру й ментальності народу. На цій основі зроблено висновок щодо необхідності розробки й впровадження до професійної підготовки учнів професійних та професійно-художніх навчальних закладів заходів зі збереження й трансляції етнокультури як найвагомішого втілення і мірила унікальності нації, основи її духовності.*

**Ключові слова:** національна культура, етнокультурна ідентифікація, народне мистецтво, професійна школа.

Процеси глобалізації та інтеграції, що стали визначальною ознакою сучасного світу, зумовлюють формування єдиного європейського простору та утворення полікультурного суспільства. Ці процеси супроводжуються становленням нової, європейської ідентичності особистості, усвідомленням нею себе як повноправного члена європейської спільноти. Водночас європейська ідентифікація містить у собі приховану небезпеку розчинення етнокультурної ідентичності народів, втрати ними власного національного менталітету, девальвації й відмирання етнокультурних цінностей, норм і зразків поведінки, нівелювання національного характеру.

У цих умовах особливого значення набуває підтримка в народі національного духу через формування в його представників не лише європейської, але й, передусім, етнокультурної ідентичності, що передбачає усвідомлення людиною себе як носія національного генотипу, національного світогляду, національної свідомості й самосвідомості, відчуття нею своєї приналежності до культури різного народу, формування відповідних установок, вибір і прийняття власної соціальної ролі при входженні в етнічну спільноту.

Різним аспектам проблеми етнокультурної ідентифікації особистості присвятили свої праці філософи (В. Абушенко, Г. Гачев, П. Рикер, Ю. Хабермас, Д. Чижевський, Д. Юм, П. Юркевич та ін.), історики (М. Грушевський, І. Огієнко, М. Попович), письменники, етнографи та фольклористи (О. Воропай, Р. Герасимчук, В. Гнатюк, В. Милорадович, С. Килимник, М. Костомаров, Т. Рильський), мовознавці (Є. Тарасов, С. Тер-Мінасова, Н. Уфімцева) й педагоги (Г. Ващенко, Ю. Кузьменкова, Г. Філіпчук, Т. Усатенко та ін.).

Кожен з дослідників глибоко й всебічно вивчав ті питання етнокультурної ідентифікації, які входили до кола його наукових компетенцій. Але, не зважаючи на посилений інтерес вчених до даної проблеми, до цього часу не здійснено цілісного наукового аналізу процесу формування етнічної ідентичності особистості засобами народного мистецтва.

У зв'язку з цим, метою нашої статті є розкриття сутності й механізмів етнокультурної ідентифікації особистості засобами народного мистецтва.

Оскільки кожна етнічна культура розвивається у загально-національному, а ще ширше – у загальнолюдському соціокультурному контексті, під впливом історичних, державотворчих та соціальних процесів, то вва-

## Українське народне мистецтво у формуванні етнокультурної ідентичності особистості

жаємо правомірним стверджувати, що на основі взаємодії особистості з культурними явищами і подіями, які переживає кожна нація на різних етапах її становлення та історичного поступу, формується її етнічна ідентичність, що охоплює почуття самототожності особистості із культурою певного народу як історично утвореної на певній території стійкої сукупності людей з притаманними їй спільними рисами, стабільними особливостями культури й психічного складу та усвідомленням своєї єдності й відмінності від інших подібних людських спільнот [7, с. 285]. Виявляється етнічна ідентичність особистості в етнічній психології, ментальності, національному характері, етнічній картині світу, що є константними величинами і, за умови їх втрати, етнічна культура мобілізує усі свої зусилля на опір, аж до загибелі останнього свого носія [9, с. 205].

Як органічна єдність емоційних та когнітивних психічних процесів, що відзначається своєрідністю і неповторністю для кожної людини, етнокультурна ідентичність накладає свій відбиток на її індивідуальність. Завдяки цьому, подібно до різноманітності органічних форм життя, виникає, за Д. Чижевським, велика "різноманітність і різнобарвність типів і психологічних осіб окремих людей, бо ніяке суспільство не склалося б із цілком однакових однотипних індивідуумів" [20, с. 7]. Цю етнокультурну індивідуальність Д. Чижевський уподібнює до індивідуальності стилів у мистецтві. Він стверджує: "Вселюдське" значіння, вічність окремих культурних форм (у тім числі і форм національного життя) є таке саме, як абсолютне значіння окремих однобічних "напрямків", "шкіл", течій та стилів у мистецтві. Це різні прояви, різні реалізації, здійснення тих самих – абсолютної правди, краси, святости, справедливості. І цінність їх якраз і полягає у їх індивідуальності, окремішності, бо якраз те, що в усіх них є, індивідуальне, – і доповнює інші вияви, освітлює абсолютні цінності з інших сторін, ще не виявлених в інших здійсненнях їх в історії" [20, с. 8–10].

Індивідуальні відмінності націй і народів залежать, на думку Д. Чижевського, від клімату, звичаїв, рівня культури, "тілесних" та "душевних" здібностей їх представників: "Не на всякій землі родиться все. Удосконалення

кожної людини зокрема та усіх людей разом виявляється в їх різноманітності. А ця різноманітність залежить від вільного розвитку людини, родини, стану, держави. Безмежна різноманітність в природі і в людському роді витворює безмежну різноманітність джерел життя, чину, стремління, із яких постає удосконалення і гармонія" [20, с. 92].

Важливість формування етнокультурної ідентичності особистості засвідчена історичним досвідом суспільного буття, оскільки "народ здатний переносити найважчі, будь-які випробування, за умов, що він зберігає стійку ідентичність і віру у своє призначення в цьому світі. Адже навіть при достатку матеріального народ деградує, якщо вражений його центральний культурний нерв, яким є власна ідентичність та історична незалежність" [18]. Варіантів втрати цінностей й внаслідок цього – національної катастрофи – багато, варіант же відродження, на переконання М. Поповича, лише один. Це – дбайливе збереження і примноження національної культури, в якій закарбовано дух народу і яка оберігає народ від деморалізації [13]. На необхідності цього наголошував ще Памфіл Юркевич, який зазначав, що історичний підхід несумісний з нехтуванням духу певної народності, інакше він нагадає спробу садівника, який, вирощуючи яблука, груші, й вишні, намагається виростити ще й "овоч взагалі".

Становлення етнокультурної ідентичності особистості відбувається під впливом північних культурних цінностей, значень і норм певного суспільства [16], серед яких особливе місце посідають цінності *народної творчості й мистецтва*. Їх художні образи, створюючи, за ствердженням З. Фрейда, підстави для спільного переживання відчуттів, що високо цінуються, "викликають почуття ідентифікації, яких так гостро потребує кожне культурне коло" [19, с. 26].

Етнокультурні механізми їх впливу на процеси націотворення обґрунтував Л. Гумільов у своїй теорії етногенезу, в якій він запропонував енергетичну концепцію етносу як поля специфічних біофізичних коливань, що створюють своєрідну національну мелодію [3]. На резонансі чи дисонансі цих мелодій, що становлять собою звучання архетипів і визначають національний характер та націо-

нальні стереотипи поведінки, ґрунтується, на переконання автора, взаємна приязнь чи антипатія народів.

М. Некрасова розглядає народне мистецтво як своєрідну метафорично-символічну систему, що стверджує себе через наступність традицій і функціонує як особливий тип художньої творчості у колективній діяльності народу, забезпечуючи культурно-історичний зв'язок його поколінь.

Культуротворчими методами народного мистецтва, що зумовлюють його потенційні та актуальні можливості виступати детермінантою становлення етнокультурної ідентичності особистості та народу в цілому, виступають традиція і канон. Кожен етнос несе крізь віки свою культуру поетично-образних та ремеслених традицій. З ними у народному мистецтві передаються не лише майстерність, але й образи, улюблені народом мотиви, художні принципи та прийоми, які, втілюючи народне світобачення, впливають на формування його самобутності, на становлення етнокультурних особливостей кожного його представника. У ході переосмислення первинних художніх образів та постійних мотивів у контексті сучасного мистецтва традиція забезпечує збереження в них індивідуального – того, що виокремлює унікальний осередок народної творчості в його національній та регіональній ознаці. Таким чином, закон традиції, на думку М. Некрасової, виявляється головною силою і в розвитку мистецтва, і в розвитку народу, і в національному вихованні.

Роль народного мистецтва як чинника розвитку національної культури та детермінанти етнокультурної ідентифікації особистості високо оцінював В. Січинський: "Мистецтво всіх народів і всіх часів – це один неподільний ланцюг людської культури – постійне змагання до творення нових форм мистецького вислову – постійний поступ. Мистецтво кожної країни, в яких умовах воно б не розвивалося, є лише продовженням попередніх досягнень, один короткий етап для наступної доби. ... Раз створене мистецтво залишає глибокий слід в наступних віках. Можуть цілковито загинути пам'ятки мистецтва, може щезнути народ, що створив його, але вплив мистецтва, тої культури (і матеріальної, і духовної) людство відчуває на собі довгі тисячоліття" [15, с. 4]. То-

му для того, щоб нація була духовно здоровою й життєздатною на світовій арені, необхідно, на думку В. Січинського, забезпечити її "культурний розвій", в якому "мусить виявлятися з цілою силою творчість, що міцно зв'язана з певним народом, зі своїм ґрунтом, зі своєю історією" [15, с. 4]. При цьому, незалежно від інших культурних впливів, нація має плекати плеяду своїх, народних митців, адже "коли немає своїх артистів – майстрів, земля не дасть нового плоду; більше того – мистецтво тої країни не спричиниться до подальшого поступу, а сам народ втратить своє мистецтво і навіть здатність дальшої артистичної творчості" [15, с. 4].

Оскільки "твориться культура лише творчістю" (В. Ерн) [21, с. 103], то занепад народної творчості, відрив мистецтва від національних культурних основ можна розглядати як передвісники духовної загибелі народу, які спричинюють нівелювання його національної самобутності й втрату етнокультурної ідентичності. Коли ж народ, з погляду моралі, побуту, світогляду стоїть на високому рівні, то на такому ж рівні, вважає Г. Ващенко, буде стояти і його мистецька творчість. Тому розвиток мистецтва, на його думку, завжди міцно пов'язаний з розвитком народу. "Це не означає, що сам народ іде вперед і веде за собою мистців. Часто буває навпаки: мистець, особливо поет, веде за собою народні маси. Так, наприклад, Шевченко повів український нарід і тепер веде його шляхом боротьби за волю та свою національну культуру. Але для того, щоб мистець виконував провідну роль в житті народу, потрібно, щоб між мистцем і народом був контакт. А це можливе тоді, коли мистець відбиває в собі й у своїй творчості дух свого народу" [2, с. 206–210], як це зумів І. Котляревський, "Енеїда" якого за своїм змістом і формою наближається до народу, і тому має на нього виховний вплив" [2, с. 229]. Останній виявляється передусім у здатності митця формувати художніми засобами *ментальність і національний характер* народу.

Філософський та науковий аналіз означених понять дозволяє стверджувати, що вони є найважливішими критеріями етнокультурної ідентичності. Будучи близькими, але не тотожними за змістом, вони розмежовуються

## Українське народне мистецтво у формуванні етнокультурної ідентичності особистості

дослідниками й співвідносяться між собою таким чином:

– *ментальність* відображає спосіб сприйняття народом та його представниками дійсності на базі стереотипів національної свідомості. Е. Нойманн вважав її єдністю психічного поля групи, в якому довільно чи мимоволі, усвідомлено чи неусвідомлено перебуває кожний індивідуум, кожна сфера культури і яка складається (як і єдність індивідуальної душі) з колективної свідомості та колективного позасвідомого [12, с. 160];

– *національний характер* пов'язується вченими з психологічними стереотипами поведінки народу [17, с. 25] чи, більш вузько, – із соціотипічною поведінкою особистості, яка, виражаючи типові програми даної культури й будучи зумовленою певним образом життя, найбільш яскраво виявляє свою специфіку, коли людина стикається із нестандартною ситуацією чи попадає в іншу культуру [1, с. 304]. У філософському словнику "Всесвітня енциклопедія" це поняття тлумачиться як сукупність найбільш стійких психологічних якостей, сформованих у представників нації в певних природних, історичних, економічних та соціально-культурних умовах її розвитку [11, с. 677–678].

Вивченню особливостей національного характеру різних народів присвятили свої праці: Геродот, Тацит, Й.Г. Гердер, Д. Юм, І. Кант, Г. Гегель, М. Данилевський, В. Ключевський, В. Соловйов, М. Бердяєв, М. Лосський, М. Костомаров, І. Кон та ін. Застосування різноманітних підходів та методів дослідження цих особливостей зумовило специфіку створених авторами психологічних портретів цих народів.

Зокрема, порівняльна характеристика національних характерів українського та російського народів, створена М. Максимовичем на підставі аналізу їх народних пісень, свідчить про більшу покірливість росіян своїй долі й бажання відгородитися від світу, коли "закривши рукою вухо, росіянин хоче наче б загубитися у звуку. Через це російські пісні визначаються глибокою тугою, безнадійним забуттям. ... Українські ж, виявляючи боротьбу духа з долею, відрізняються поривами пристрасти, короткою твердістю і силою почуття, але й природністю вислову. В них ба-

чимо не забуття й не безнадійний сум, але більше гнів і тугу; в них більше дії" [20, с. 98].

Подібну думку висловлює і М. Гоголь, який, створюючи психологічні портрети українського та російського народів на основі їхньої народної музики, зазначає: "Російська сумна музика забуває життя, вона намагається відійти од нього і заглушити щоденні потреби й турботи, але в українських піснях вона злилася з життям, голос її такий живий, що, здається, не гучить, а промовляє, промовляє словами, мовить мову, і кожне слово цієї блискучої мови проймає душу" [20, с. 124].

Висновком гоголівської "характерології" стало те, що "російський православний характер є відірваним від життя, від усього тимчасового й мінливого; він звернений до вічності. Православна людина "лише подорожній у цьому світі; вона не кладе ціни на його блага, інтереси. Найглибші коріння ... російської душі не зв'язані з власністю, з родиною, з державою, все це тліє і згине, вічне лише життя в царстві Божому" [20, с. 116]. Зворотною стороною цієї риси письменник, погоджуючись із М. Бердяєвим, називає російський нігілізм.

Аналізуючи український національний характер, М. Гоголь також порівнює його з образом мандрівників-філософів, описаним у його творі "Два подорожні", але при цьому наголошує, що "як саме філософи йдуть за правдою, залежить великою мірою від природи людини, а разом з тим і народу, із якого вона вийшла" [20, с. 116]. У цьому найглибше виявляється, на його думку, дух і індивідуума, і народу.

Обґрунтовуючи особливості українського національного характеру, Д. Чижевський зазначає, що вони значною мірою сформувалися під впливом українського бароко та романтизму, й виокремлює серед психологічних якостей українців, передусім, сентименталізм, чутливість і ліризм. На сентименталізмі українців наголошує й Д. Донцов, який вбачає найяскравіший його вияв в естетизмі українського народного життя й обрядовості, своєрідному українському гуморі, "що є одним із найбільш глибоких виявів "артистизму" української вдачі" [20, с. 19]. Цей квієтизм вдачі "приводить до ідеалу спокою як життєвого стилю, а ідеал непорушності переходить на-

віт в ідеал краси". Звідси краса, у розумінні українців, полягає не в прагненні до здобуття, а в тузі за ідилією, за збереженням того, що є" [6].

Із примирливістю естетизму, на думку філософа, інколи конфлікують індивідуалізм і прагнення українців до свободи, виступаючи проти "прийняття ним (естетизмом) усього в світі, поскільки воно "прекрасне", гармонійності тієї картини світу та життя, що розлягається перед естетичним зором" [20, с. 19]. Це зумовлює й ставлення українця до природи, що спричинилося до тонкого відчуження краси, підстави мистецтва та поетичної творчості.

Третьою психологічною особливістю українців Д. Чижевський називає неспокій і рухливість, які пов'язані, зі своєю основою, з артистизмом природи, прагненням "до переходу в усе нові й нові форми, але разом з тим і з індивідуалізмом, що не хоче мати ніяких сталей, міцних основ поза межами індивідуума, а не може відшукати їх в ньому самім" [20, с. 20]. Типовою, у зв'язку із цим є, на думку філософа, доля українського романтика П. Куліша – "несталого", "непевної" людини з природи, що стремить до еволюції, до зміни, до того, щоб "спробувати" власним досвідом протилежне, суперечне, щоб не лишатися застиглим, нерухомим, мертвим духом" [20, с. 155]. Еволюція П. Куліша розглядається Д. Чижевським і В. Петровим як трагедія романтичної культури, що прагне наблизитись до ідеалу гармонії, кидаючись "від однієї протилежності до другої й так само швидко вертаючись до першої" [20, с. 155].

Четвертою типовою рисою українця філософ вважає емоціоналізм, що виявляється у "високій оцінці життя почуття", у визначенні емоції як шляху пізнання. "Велика почуттєвість навіть при інтровертизмі потребує контакту (українець не переносить самотності), а до шукання контакту спонукає також охота самовияву (самовияв має зміст тоді, як є визнаний, отже, самовияв мусить мати спрямування на якийсь зовнішній об'єкт). Коротко: українець шукає соціального резонансу, тому в нього є потреба вислову. Цей вислів, з одного боку, з огляду на бажання якнайскоріше вплинути на соціального партнера, змагає до завершення, а отже, до рівночасного звернення до кількох сфер. Звідси сполука слова й

музики у відомій пісенності українців, звідси бажання естетичного вислову, бажання співати" (В. Янів) [22].

Народні пісні стали, за Ф. Колесою, "органічним витвором народного духу: вони живуть і розвиваються у тісній зв'язі із духовним життям народу як його найсильніший вислів. Тому українські народні пісні дають невичерпні засоби до пізнання характеру й душі українського народу, його історії й культурного розвитку" [8].

Пісенність українців органічно пов'язана з їх кордоцентричністю, яка виявляється у тому, що "в людським душевним житті глибше, ніж свідомі психічні переживання, служить їх основа – "серце", яке породжує з себе і зумовлює собою, так би мовити, "поверхню" нашої психіки" [20, с. 22]. Не випадково, на думку Д. Чижевського, саме в Україні виникла "філософія серця".

Провідник цієї філософської ідеї П. Юркевич, за висловом Д. Чижевського, "назавше заховав у характері і мові яскравий відбиток свого походження" [20, с. 202]. Пов'язуючи з національним характером індивідуальні, своєрідні риси П. Юркевича Д. Чижевський зазначав: "Індивідуальний характер Юркевича склався на загальному тлі української природи. Їй відповідала його задумливість, поглибленість в себе, чутливість більш інтенсивна, ніж екстенсивна, – також впертість і замкненість, що доходила до хитрості... До цих рис треба додати ще одну, теж українську – особливий рід сконцентрованого гумору, – він смішив мене, сам ледве посміхаючись" [20, с. 202].

Найбільш глибоке й всебічне вивчення феномену національного характеру пов'язується сучасними дослідниками з творчою діяльністю представників теоретико-методологічного напрямку "Культура й особистість", що активно проявив себе в американській психологічній антропології початку 1920-х років [11, с. 677]. Методологічною основою останнього виступали культурний детермінізм школи Боаса (М. Бенедикт, Дж. Мід) та неофрейдизм (А. Карднер, Р. Лінтон, К. Дюбуа, І. Халлоуел та ін.). Представники цього напрямку вважають, що кожна культура володіє специфічним, відносно стійким типом особистості, виявлення якого уможлиблюється

ся засобом вивчення особливостей та умов первинної соціалізації дітей [11, с. 677–678].

Відомим представником цього напрямку Дж. Горером були очолені спеціальні дослідження національного характеру, в річищі яких розроблено концепції "базової структури особистості" (А. Карднер), "модальної" (Р. Лінтон), а пізніше "мультимодальної особистості" (А. Інкельс, Д. Левінсон). Згідно з положеннями цих концепцій, кожна культура формує свою, лише їй притаманну базову структуру особистості, що, становлячи собою комплекс типових особистісних рис, характерних для людей, які виростили й виховались в умовах цієї культури, зумовлює властивості їхнього національного характеру [11, с. 677–678].

З усіх існуючих підходів до визначення сутності й структури національного характеру (етнографічний, психологічний та ін.) нами обрано в якості методологічної основи нашого дослідження *культурно-історичний підхід*, що ґрунтується на *принципі культурного або соціального детермінізму*, згідно з яким особливості етнокультурної ідентичності різних народів зумовлені впливом культурного середовища [4, с. 23–27], важливим елементом якого є мистецтво.

Аналізуючи роль мистецтва у формуванні особливостей національного типу українця, Д. Чижевський зазначає, що український національний характер сформувався передусім завдяки старохристиянській літературі: "Отці церкви і Святе Письмо – це були ті духовні сили, що впливали на стару Русь" [20, с. 20–21]. Іншої думки дотримується Г. Ващенко, який надає визначальної ролі в цьому процесі українській народній пісні, яка, "відповідаючи красі української природи та високим естетичним властивостям українського народу, завжди мала і має великий вплив на формування його вдачі" [2, с. 221].

Результати психологічних досліджень також підтверджують потужний потенціал народної пісні як детермінанти становлення етнокультурної ідентичності особистості, пояснюючи дієвість її впливу тим, що в ній закладені емоційно-змістові коди, які, розвиваючись і збагачуючись упродовж історії, утворили "національний музичний генотип" як сукупність спадкових музичних структур і засобів, що поколіннями передавалися в на-

роді, формуючи його неповторну ментальність і національний характер [10, с. 3].

Досліджуючи психологічні механізми впливу мистецтва на становлення етнокультурної ідентичності особистості, психологи пояснюють їх тим, що у процесі взаємодії людини з художніми творами відбувається її емоційна децентрація, внаслідок якої, вона, уподібнюючись до героїв твору та емпатійно переживаючи їхні вчинки, інтерналізує переконання, уявлення, норми поведінки тощо, носіями яких виступають ці герої. Таким чином, залучаючись до мистецтва певного народу, людина мимовільно приймає систему норм і цінностей його культури, засвоює його архетипи, які, за К.Г. Юнгом, усе життя діють у нас, примушуючи відчувати "дещо невиразне", хвилюватися від музики, пісні, образу, не розуміючи причини цих хвилювань [14, с. 19].

Залучаючись до культури свого народу через пісню, танець, декоративно-ужиткове мистецтво тощо, людина засвоює "іраціональну" інформацію, закладену в мелодико-інтонаційних зворотах та ритмо-синтаксичних формулах, рухах і жестах, кольорах та орнаментах, національній стилістиці художньої мови, різновидів мистецтв, які у концентрованому вигляді містять національний духовний досвід і є художніми виразниками національної сутності та ідеалів даного народу. Ця інформація у стислому, ущільненому вигляді кодується в мозку в особливих системах нейронів, відкладається у довготривалій пам'яті людини, а потім постійно відтворюється упродовж її життя [10, с. 16].

Узагальнення викладеного у статті зумовлює висновок щодо необхідності розробки і реалізації на загальнодержавному рівні заходів зі збереження й трансляції національної культури як найвагомішого виміру національної неповторності людини й основи її духовності [5, с. 304]; запобігання відчуженню підростаючого покоління від національної культури; формування в нього через засвоєння кращих культурних здобутків національної свідомості й самосвідомості, етнокультурної ідентичності; виховання нової генерації носіїв національного духу і національної ідеї – національної еліти, яка ідентифікує себе з українською державністю, її культурою, традиціями і національними святинами [5, с. 105].

Вирішувати ці завдання покликана національна школа, зокрема, професійна. Орієнтація її на національну культуру стає сьогодні найважливішою умовою збереження й розвитку української державності, формування особистості з позитивною етнічною самоідентифікацією у душі патріотизму, національної гордості й гідності [5, с. 21].

У зв'язку з цим педагогічні працівники професійних і професійно-художніх навчальних закладів мають усвідомити аксіологічне й педагогічне значення українського народного, зокрема, декоративно-ужиткового, мистецтва як фундаментальної основи збереження національного генотипу, надійного і перевіреного

часом засобу формування ідеалу українця, що втілює в собі емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний, інтелектуальний, трудовий досвід народу, його культуру, національний світогляд і високу духовність.

Оскільки у невеликій за обсягом статті неможливо викласти усіх аспектів проблеми використання народного мистецтва у процесі етнокультурної ідентифікації особистості, то подальші наші наукові дослідження будуть присвячені обґрунтуванню значення мистецтва кераміки в процесі етнічної ідентифікації та формування художньо-естетичної культури учнівської молоді.

## Література

1. Асмолов А.Г. Психология личности / А.Г. Асмолов. – М., 2001. – 304 с.
2. Ващенко Г. Виховна роль мистецтва / Григорій Ващенко // Твори: В 4-х т. – К. : Школяр – "Фада" ЛТД, 2000. – Т. 4. Праці з педагогіки та психології. – 416 с.
3. Гумилёв Л.Н. Этногенез и биосфера Земли / Л.Н. Гумилёв. – Л., 1990.
4. Зинченко В.П. Культурно-историческая психология: опыт амплификации / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 23–27.
5. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І.А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
6. Ідеал української людини на підставі першоджерел літератури. Доповідь на Науковому конгресі у 1000-ліття Хрещення Руси-України: зб. наукових праць Ювілейного Конгресу / гол. ред. В. Янів. – Мюнхен, 1988–1989. – С. 606–629.
7. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие / Г.М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
8. Колесса Ф.М. Фольклористичні праці / Ф.М. Колесса. – К. : Наукова думка, 1970. – 24 с.
9. Лебедева Н.М. Русский национальный характер / Н.М. Лебедева // Эмиграция и репатриация в России / Ионцев В.А., Лебедева Н.М., Назаров М.В., Огороков А.В. Попечительство о нуждах российских репатриантов. – М., 2001. – 205 с.
10. Науменко Г.М. Фольклорная азбука / Г.М. Науменко. – М. : Академия, 1996. – 96 с.
11. Науменко Л.И. Национальный характер / Л.И. Науменко // Всемирная энциклопедия: Философия / главн. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
12. Нойманн Э. Искусство и время / Э. Нойманн // Юнг К., Нойманн Э. Психоанализ и искусство. – М., 1996. – 160 с.
13. Попович М. Нарис історії культури України / Мирослав Попович. – 2-е вид. – К. : Арт-тек, 2001. – 728 с.
14. Серов Н.В. Цвет культуры: психология, культурология, физиология / Н.В. Серов. – СПб. : Речь, 2004. – 672 с.
15. Січинський В. Чужинці про Україну / В. Січинський. – Прага : Культурно-наукове вид-во УНО, 1942. – 255 с.
16. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / Питирим Сорокин; общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согамонов : пер. с англ. – М. : Политиздат, 1992. – 543 с.
17. Стернин И.А., Ларина Т.В., Стернина М.А. Очерк английского коммуникативного поведения / И.А. Стернин, Т.В. Ларина, М.А. Стернина. – Воронеж, 2003.
18. Філіпчук Г. Громадянське суспільство: освіта, етнокультура, етнополітика : монографія / Георгій Філіпчук. – Чернівці : Зелена Буковина, 2002. – 488 с.
19. Фрейд З. Будущее одной иллюзии / З. Фрейд // Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М., 1991.
20. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні / Дмитро Чижевський. – К. : Вид-во "Орій" при УКСП "Кобза", 1992. – 230 с.
21. Эрн В.Ф. Борьба за Логос. Опыты философские и критические / В.Ф. Эрн. – Мн. : Харвест; М. : АСТ, 2000. – 103 с.
22. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / В. Янів; упоряд. М. Шафовал. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 341 с.



## Українське народне мистецтво у формуванні етнокультурної ідентичності особистості

**Е. Отыч**

### Украинское народное искусство в формировании этнокультурной идентичности личности

В статье проведен научный анализ сущности и содержания процесса этнокультурной идентификации, выявлено значение народного искусства в формировании национального характера и ментальности народа. На этом основании сделан вывод о необходимости разработки и внедрения в профессиональную подготовку учащихся профессиональных и профессионально-художественных учебных заведений мероприятий по охране и трансляции этнокультуры как наиважнейшего воплощения и мерила уникальности нации, основы её духовности.

**Ключевые слова:** национальная культура, этнокультурная идентификация, народное искусство, профессиональная школа.

**O. Otych**

### The role of Ukrainian folk art in forming ethno-cultural identity of a person

The scientific analysis of essence and maintenance of ethno-cultural authentication is conducted in the article, the importance of folk art in forming national character and mentality of people is shown. A conclusion about the necessity of development and introduction of events concerning protection and translation of ethnic culture as the most important incarnation and criterion of a nation's uniqueness and basis of its spirituality in vocational training of students of vocational and vocational-art schools is done.

**Key words:** national culture, etnokultural authentication, folk art, professional school.

## Захищені дисертації



**С. Алексєєва**

### Організація дослідницької діяльності учнів з дизайну у професійних навчальних закладах художнього профілю

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі спеціальності 13.00.04 – "Теорія і методика професійної освіти" – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2010.

У дисертації розкрито сутність дослідницької діяльності учнів з дизайну, визначено її вплив на розвиток творчої особистості майбутнього фахівця і формування у нього професійно важливих якостей; проведено аналіз стану проблеми організації дослідницької діяльності учнів з дизайну в професійних навчальних закладах художнього профілю; теоретично обґрунтовано концептуальні засади дослідницької діяльності учнів з дизайну; визначено педагогічні умови її організації; обґрунтовано принципи відбору і структуру-

вання змісту навчального матеріалу для дослідницької роботи учнів; розроблено та експериментально перевірено авторську технологію організації дослідницької діяльності майбутніх дизайнерів, методику діагностування візуально-творчих здібностей учнів і програму самопідготовки керівників дослідницькою роботою учнів. Розроблено методичні рекомендації щодо організації дослідницької діяльності учнів з дизайну в професійних навчальних закладах художнього профілю.



## ІСТОРІОГРАФІЯ КЛАСИФІКАЦІЙ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ФОРМ З ПІДГОТОВКИ РОБІТНИЧИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ ОСТАННЬОЇ ЧВЕРТІ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

**А. Селецький,**

*кандидат історичних наук, завідувач лабораторії  
професійного навчання на виробництві Інституту  
професійно-технічної освіти НАПН України*

*У статті проаналізовано різні класифікації організаційно-педагогічних форм, у яких здійснювалася підготовка робітничих кадрів в Україні у період набуття професійною освітою і навчанням рис системного характеру в останній чверті ХІХ – на початку ХХ ст. Зроблено деякі уточнення до визначення спільних ознак, що поклалися в основу окремих класифікацій, характеристики та принципів систематизації закладів освіти з підготовки кваліфікованих робітників.*

**Ключові слова:** професійна підготовка робітничих кадрів, заклади освіти з професійної підготовки, система професійної освіти і навчання, класифікація, систематизація, історико-педагогічне дослідження.

Проблема акумуляції, систематизації та відтворення виробничих умінь і знань виникла у свідомого суспільства разом з необхідністю освоєння навколишнього світу у боротьбі за власне існування. Розв'язуючи це завдання суспільство відчуло нагальну потребу в людях, що мали спеціальну підготовку для здійснення виробничих функцій, а згодом дійшло висновку про переваги системної організації передачі робітничого досвіду нащадкам.

Суспільні поділи праці, поява суспільних класів, вдосконалення організації господарської діяльності та зростання особистих і колективних потреб значно розширювали спектр та висували певні вимоги до споживчих властивостей та якості товарів, пересвідчуючи суспільство у необхідності пошуків, а потім – зіставлення систем професійної освіти і навчання.

Перші документально підтверджені спроби системного підходу до організації професійної підготовки робітничих кадрів сягають доби Київської Русі, коли Ярославом Мудрим було засновано школу перекладачів і

переписувачів. Поодинокі кроки з організованого навчання ремісництву було зроблено за часів українського середньовіччя у ХІІ–ХУІІІ ст., коли досить розвинутою була система індивідуального учнівства. Однак ці намагання, суттєво обмежені цеховою організацією праці, за конкретно-історичних обставин свого часу, звісно, не могли набути державного визнання та масового поширення.

Певного прориву в системній організації підготовки робітників, обумовленого стрімким розвитком продуктивних сил та подальшим розвитком суспільства, було досягнуто в епоху Петра І, коли економічні, військові та геополітичні потреби зніщували виникнення перших технічних, пушкарських та інших шкіл як зародкових організаційно-педагогічних форм професійної освіти і навчання.

Ці традиції, дещо загальмовані потрясіннями і перипетіями козацької доби, набули подальшого розвитку на українських землях, що входили до складу Російської імперії у період нового часу шляхом запровадження у навчальну практику шкіл утилітарних знань з хліборобства, садівництва та ремісництва, а також безпосереднього відкриття громадсь-

кими установами спеціальних ремісничих шкіл та ремісничих шкільних відділів. Перша з відомих сучасній науці ремісничих шкіл на українських теренах почала працювати у травні 1804 р. у Чернігові для задоволення потреб поміщицького господарств і міських установ Києва, Чернігова і Полтави. Подібні ремісничі училища відкривалися також в інших містах України [19, с. 9–10]. Документи свідчать, що на початку XIX ст. деяких випускників приходських училищ після закінчення курсу навчання направляли на Київщину "до Межирицької школи та Гиригорецької ферми для практичного ознайомлення із удосконаленими способами ведення сільського господарства" [13, с. 13].

Проте майже до кінця XIX ст. цілеспрямована організація професійної освіти і навчання населення імперії не входила до кола опіки державних інституцій. Сучасна історико-педагогічна наука має всього декілька документально підтверджених фактів створення зразкових господарств та ферм, запроваджених для ознайомлення всіх охочих селян з передовими на той час технологіями господарювання, що яскраво демонструє впливи незрілих соціально-економічних обставин того часу, коли потреби професійного навчання у сільськогосподарській галузі ще міцно гальмувалися феодално-кріпосницьким принципом відносин та патріархально-архаїчними домінантами у життєдіяльності українського села.

Вкрай нерозвинутою та позбавленою уваги держави аж до кінця XIX ст. залишалася професійна підготовка робітничих кадрів для промислового виробництва. Наприклад, тільки наприкінці 60-х рр. приватні особи і громадські утворення отримали дозвіл на відкриття після складного тристороннього погодження курсів та шкіл технічного спрямування. Так у 1873 р. було відкрито школу штейгерів (майстрів рудних робіт) у Лисичанську, в 1878 р. – гірниче училище в Горлівці; у 1880 р. – портову ремісничу школу в Миколаєві. Однак, за авторитетним свідченням сучасника тих подій, визнаного дослідника І. Максина, навіть наприкінці 80-х рр. "у цілій Імперії існувало всього 2–3 технічних училища та близько 90 погано організованих ремісничих шкіл" [12, с. 4].

Попри все розвиток капіталістичних відносин в Україні як складовій Російської імперії, падіння кріпосного права у 1861 р. та наслідки буржуазного реформування 60–70-х рр. XIX ст. сприяли формуванню нестатової приватної власності на землю і створенню ринку робочої сили, стимулювали розвиток підприємництва, ринкових відносин, становлення громадянського суспільства. Масштаби і характер перетворень, викликавши нечуване зростання великої машинної індустрії, розвиток нових промислових районів, істотні зміни в соціальній структурі тогочасної України, а особливо, вивільнення величезної кількості селян та формування промислового пролетаріату, потребували державницького підходу до забезпечення промислово-індустріальних потреб суспільства у робітничих кадрах, підготовлених відповідно до вимог тогочасного технічного прогресу. Стабільне продукування таких кадрів у необхідній кількості та номенклатурі могла забезпечити тільки системна професійна підготовка робітників з відповідною організацією, структурою та нормативно-правовим забезпеченням своєї діяльності.

Таким чином, розширення простору для розвитку капіталістичної індустріалізації на українських землях у складі царської Росії, незважаючи на збереження значних пережитків кріпосництва, сприяло формуванню соціально-економічних чинників, які зумовили необхідність прискореної креації системи професійної підготовки робітників.

Новий період в розвитку імперії позначився здійсненням конкретних заходів у цьому напрямі. У лютому 1871 р. було прийнято "Проект загального нормального плану промислової освіти в Росії" – перший нормативний документ, що регламентував діяльність закладів нижчої професійної освіти; у 1878 р. існуючі професійні навчальні заклади різних типів було підпорядковано Міністерству фінансів Російської імперії; у квітні 1881 р. всі технічні навчальні заклади було передано міністерству народної освіти; у березні 1888 р. Державною Радою Росії затверджено "Основні положення про промислові училища" та організовано системну роботу із створення мережі професійних навчальних закладів.

Промисловий переворот, у стрімкому вирі якого опинилася аграрна Україна, харак-

теризувався, насамперед, зростанням капіталізації сільського господарства, невинним витісненням великою машинною індустрією дрібного виробництва і мануфактури, швидким вдосконаленням техніки, виникненням значного резерву робочої сили, формуванням і стрімким зростанням нового класу – пролетаріату, соціальний статус якого закріплювався у спадок, що терміново потребувало державного забезпечення нових робітників професійним навчанням. Старий мануфактурний або сезонний некваліфікований робітник, тісно пов'язаний з дрібною власністю, замінювався спадковим пролетарем, для якого єдиним джерелом існування ставав продаж власної робочої сили. Можливості професійної освіти і навчання якісно поліпшували матеріальні переваги такого продажу та підвищували конкурентоспроможність працівника.

Разом з розширенням мережі та вдосконаленням закладів освіти, які займалися професійною підготовкою робітничих кадрів, з'являлися спроби наукового осмислення, систематизації та класифікації існуючих науково-педагогічних форм здобуття професійної освіти і навчання. Такі переліки містилися у офіційних нормативно-установчих документах та статистичних матеріалах Російської імперії доби підступів до набуття професійною підготовкою робітників системного характеру.

Прикладом можуть слугувати видані друком 1895 р. у Санкт-Петербурзі "Збірники матеріалів з технічної і професійної освіти". У зміщених до них документах Міністерства народної освіти Росії визначалися діючі типи закладів освіти, в яких здійснювалася підготовка робітничих кадрів: "1. Нижчі технічні та ремісничі навчальні заклади нормального типу; 2. Нижчі технічні та ремісничі навчальні заклади, що функціонували на основі особливих статутів; 3. Ремісничі класи при початкових, однокласних і двокласних сільських, повітових і міських (за Положенням 1872 р.) училищах, класи ручної праці та морехідні класи".

Один із перших дослідників системи професійної освіти М.Вессель до основних типів закладів нижчої професійної освіти відносив початкові школи, де робітники отримували "першу грамотність", вечірні, недільні і

святкові школи та ремісничі майстерні [3, с. 254–290].

Детальну класифікацію закладів для підготовки робітничих кадрів здійснено сучасником тих подій І. Максіним. Закладами нижчої професійної освіти вчений вважав:

1. Нижчі технічні училища:

а) нижчі трикласні технічні училища "нормального" типу, серед них:

- такі, що існували окремо,
- об'єднані з загальноосвітніми школами,
- об'єднані з середніми технічними училищами,
- об'єднані з нижчими ремісничими школами;

б) ремісничі навчальні заклади:

- ремісничі технічні училища (нормального типу),
- школи ремісничих учнів,
- нижчі ремісничі школи,
- ремісничі училища, що функціонували на основі окремих статутів із трирічним, чотирирічним та п'ятирічним термінами навчання.

2. Ремісничі класи та відділення ручної праці, сільськогосподарські відділення та класи:

а) при нижчих загальноосвітніх навчальних закладах (міських училищах, двокласних і однокласних початкових школах), а також при учительських інститутах, семінаріях і школах;

б) курси професійних знань для дорослих.

3. Жіночі професійні навчальні заклади:

а) спеціальні ремісничі навчальні заклади;

б) навчальні заклади, де ремісниче навчання поєднувалось із загальноосвітніми навчальними курсами [10, с. 36–37].

Однобічними та дещо поверховим з відомих причин були спроби класифікацій у дослідників історії професійно-технічної освіти радянських часів. Так, А. Веселов у своїй відомій праці "Професійно-технічна освіта в СРСР: Нариси з історії середньої та нижчої профтехосвіти", що вийшла друком 1961 р., усі заклади для підготовки робітничих кадрів у царській Росії об'єднував у дві групи: "нижчі технічні школи та училища, в яких готува-

ли молодший технічний персонал, майстрів, механіків, машиністів і т. д.; до них належали нижчі технічні, залізничні, гірничі, морехідні училища, художньо-промислові школи і ряд технічних шкіл, які мали індивідуальні статuti; ремісничі школи та училища, що готували кваліфікованих робітників, ремісників і кустарів; до цієї групи належали ремісничі училища, школи ремісничих учнів, нижчі ремісничі школи, ремісничі учбові майстерні й ремісничі заклади із особливими статутами" [2, с. 79].

У 1972 р. радянський дослідник В. Кізченко, характеризуючи заклади для підготовки робітничих кадрів в Україні напередодні революції 1905-1907 рр., зазначав, що "умовно всі нижчі професійно-технічні учбові заклади можна поділити на дві групи:

1) нижчі ремісничі училища та школи, які займалися підготовкою кваліфікованих робітників і ремісників. Це – ремісничі училища, нижчі ремісничі школи, школи ремісничих учнів, ремісничі учбові майстерні;

2) нижчі технічні училища, які готували нижчий технічний персонал – майстрів, механіків, машиністів, десятників тощо. До них відносяться нижчі технічні, залізничні, гірничі та інші училища, які діяли на основі типових та індивідуальних статутів.

Усі ці навчальні заклади призначалися для професійної освіти чоловіків" [7, с. 40–47]. Далі цей автор з невідомий причин наводить хибний висновок про те, що нібито жіночої професійної освіти в Росії в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. фактично не існувало.

Сучасний стан вивчення проблеми свідчить, що жодна з наведених класифікацій не відтворює справжньої картини щодо мережі закладів освіти, де готували кваліфікованих робітників для промислового та сільськогосподарського виробництва.

Розглянемо структуру тогочасних нижчих училищ. Ці заклади освіти створювались відповідно до прийнятих 7 березня 1888 р. "Основних положень про промислові училища", та готували інтегрованих спеціалістів, які поєднували в собі професійні знання та вміння робітника і "нижчого техника". Аналіз "Основних положень про промислові училища" дозволяє виділити з цих закладів освіти дві усталені групи: училища "нормального типу",

які діяли на підставі "Статуту нижчих технічних училищ", затвердженого 27 вересня 1889 р., та училища, в основу діяльності яких було покладено індивідуальні, або, користуючись тодішньою назвою, особливі статuti.

Училищ "нормального типу" у загальній кількості закладів нижчої професійної освіти було небагато. Наприклад, за даними тогочасного дослідника нижчої і середньої професійної освіти М. Рудольфа станом на початок ХХ ст. в Російській імперії функціонувало всього 20 нижчих професійних училищ Міністерства народної освіти [20, с. 3]. На основі вивчення архівних матеріалів у наші часи І. Лікарчук уточнює ці дані стосовно України, стверджуючи, що у зазначений період тут працювало лише 2 нижчих технічних училища "нормального" типу – Маріупольське (Запорізька губ.) та Ніжинське із сільськогосподарським та слюсарно-механічним відділеннями (Чернігівська губ.) [9, с. 86].

Набагато більше було закладів освіти, які діяли на підставі індивідуальних статутів і за характером та спрямуванням своєї діяльності відносилися до нижчих технічних училищ. Насамперед йдеться про залізничні технічні училища, які готували "другорядних техніків для залізничної служби" [7, с. 50]. За підрахунками І. Лікарчука, в досліджуваний період на території України їх було 9: Харківське, Одеське, Київське, Кременчуцьке, Донецьке (Луганське), Конотопське, Миколаївське, Севастопольське, Катеринославське [9, с. 86]. Підставою для віднесення цих закладів освіти до нижчих технічних училищ є тотожність їхніх навчальних планів, термінів навчання та рівнів кваліфікації випускників. Привертає увагу досить висока результативність роботи залізничних нижчих технічних училищ. За висновками В. Кізченка, наприкінці ХІХ ст. "на Південно-Західній залізниці спеціалісти служби тяги склали 72 відсотки усіх працівників з нижчою технічною освітою. Жодна галузь промисловості в Україні не мала такої великої кількості спеціалістів не лише з нижчою технічною, а й з будь-якою професійною освітою" [7, с. 53–54].

Порівняльний аналіз навчальних планів до групи нижчих технічних училищ дозволяє віднести й інші заклади освіти, що діяли на основі індивідуальних статутів. Серед них

Лисичанська штейгерська школа (Донецька губ.), Горлівське гірниче училище С.С. Полякова (Донецька губ.), Смілянські технічні класи цукроваріння, Одеська школа борошномелів, Київська художньо-ремісничка майстерня друкарської справи і Одеська та Київська школи десятників будівельної справи, [9, с. 87].

Наведені в "Основних положеннях про промислові училища", "інтегровані навчальні закладами" з підготовки робітників також відносяться до категорії нижчих технічних училищ. Такі заклади створювалися при кожному з трьох типів закладів професійної освіти (середніх, нижчих та ремісничих). У них могли навчатися групи учнів, які отримували інший від основного рівень кваліфікації з тієї чи іншої спеціальності. Курс навчання в інтегрованих закладах не перевищував звичайної тривалості курсу навчання в обох училищах. Наприкінці ХІХ ст. в Україні діяло одне таке училище – Клинцівське середнє семикласне технічне училище із нижчою ремісничою при ньому школою (Київська губ.) [Там само].

Однак до наведених класифікацій нижчих училищ з невідомих причин не потрапили нижчі сільськогосподарські училища, що функціонували в Україні впродовж досліджуваного періоду. Діяльність таких закладів освіти було передбачено затвердженням у 1904 р. "Положенням про сільськогосподарську освіту" [23]. Головним завданням нижчих сільськогосподарських училищ була "підготовка до практичної сільськогосподарської діяльності" на відміну від сільськогосподарських шкіл, що готували "умілих виконавців у сільськогосподарській галузі" [23, с. 1969]. Нижчі сільськогосподарські училища варто розділити на "інтегральні", де здійснювалася підготовка спеціалістів із загальних питань сільськогосподарського виробництва та спеціальні нижчі сільськогосподарські училища, в яких готували фахівців для певних галузей сільськогосподарського виробництва. Сільськогосподарські училища відрізнялися від технічних лише змістом навчальних дисциплін та аграрною специфікою побудови навчального процесу.

Отже, раніше зазначені класифікації закладів освіти, в яких здійснювалася підготовка робітничих кадрів, потребували допов-

нення: по-перше, нижчими технічними училищами інтегрального типу, по-друге, залізничними училищами, по-третє, інтегрованими закладами освіти і по-четверте, нижчими сільськогосподарськими училищами.

До складу організаційно-педагогічних форм нижчої професійної освіти того часу належали й ремісничі навчальні заклади. Так, за звітами попечителів Київського учбового округу, загальна кількість таких закладів збільшилася з 2 у 1887 р. до 18 станом на кінець 1912 р. Всього ж, на думку С. Сірополка, в Україні на початок 1917 р. діяло 225 ремісничих навчальних закладів різного типу [24, с. 144].

Певний науковий інтерес становить класифікація ремісничих навчальних закладів, зроблена І. Максимим у 1908 р. У своїй праці "Основоположення промислової освіти в їх застосуванні до життя" вчений визначає 4 типи таких закладів [10, с. 36–37], зокрема: ремісничі технічні училища (нормального типу), школи ремісничих учнів, нижчі ремісничі школи, ремісничі училища, що функціонували на підставі окремих статутів з трирічним, чотирирічним та п'ятирічним термінами навчання.

Однак наведена класифікація також вимагає уточнення. В основу діяльності ремісничих училищ "нормального" типу було покладено затверджений у 1889 р. "Статут ремісничих училищ" [9, с. 434]. На початку ХХ ст. в Україні серед відомих нині працював лише один такий заклад – Гнідинське ремісничє училище, метою якого була "підготовка ремісників з виготовлення і ремонту землеробських знарядь та інших предметів селянського і невеликого поміщицького господарства" [21, с. 1651]. Ремісничих училищ, що діяли на основі індивідуальних, або "особливих" статутів, на початку 1893 р. за даними Міністерства народної освіти, налічувалось 18.

Нижчі комерційні заклади освіти також цілком обґрунтовано є різновидом ремісничих училищ. Вони створювалися на підставі затвердженого 25 червня 1896 р. "Положення про комерційні училища" [17, с. 281–289]. Головною метою цих закладів освіти було: "повідомлення особам будь-якого віку, не молодше дванадцяти років, початкових ко-

мерційних знань, що необхідні в торгівельній справі" [там само, с. 285].

Слід зазначити, що процес відкриття державних ремісничих училищ, які діяли в Україні, на рубежі віків дещо призупинився. Це було викликано, очевидно тим, що створення та утримання цих закладів вимагало значних коштів і уряд, намагаючись задовольнити зростаючі потреби промислового та сільськогосподарського виробництва, шукав інших форм організації ремісничої підготовки учнів. Ними стали нижчі ремісничі школи та школи ремісничих учнів.

Школи ремісничих учнів почали створюватися після прийняття в грудні 1893 р. Закону "Про школи ремісничих учнів" [18, с. 1713]. Як зазначалось у ньому, "школи ремісничих учнів засновуються для повідомлення учням, які там навчаються, знань і вмінь, необхідних для успішного після закінчення школи вивчення будь-якого ремесла у приватного майстра. У цих школах вивчаються практично початкові прийоми будь-якого ремесла, а в разі потреби, залежно від місцевих умов, і спеціальні прийоми з тих чи інших галузей якогось ремесла" [Там само]. Наступний аналіз цього документа дозволяє зробити висновок, що ці заклади освіти здійснювали допрофесійну підготовку майбутніх ремісників, які після закінчення навчання продовжували ґрунтовно вивчати ремесло у приватного майстра. За даними В.Кізченка, в Україні у досліджуваний період таких закладів було лише три: Ананіївська школа ремісничих учнів – у Херсонській та Одеська і Бердичівська школи у Київській губернії [7, с. 41].

Нижчі ремісничі школи почали виникати ще у 60–80-х рр. ХІХ ст. Це Миколаївська (1863 р.) та Севастопольська (1866 р.) ремісничі школи Російського товариства пароплавства і торгівлі, Старокримська ремісничка школа у Феодосії (1880 р.), Новомаяцька земська ремісничка школа у Таврійській губернії (1883 р.) та низка інших. 24 квітня 1895 р. Державна Рада Росії ухвалила рішення "Про нижчі ремісничі школи та про затвердження штату зазначених шкіл". Затвердження статутів та навчальних планів цих шкіл було покладено на Міністра народної освіти за узгодженням з міністрами внутрішніх справ, фінансів, землеробства і державного майна.

Метою діяльності таких закладів було: "практичне навчання різного роду ремеслам і повідомлення знань та умінь, що необхідні для усвідомленої у цих ремеслах роботи" [9 с. 91]. Від шкіл ремісничих учнів вони відрізнялися тим, що давали своїм випускникам певний рівень кваліфікації. Всього в Україні, за підрахунками В. Кізченка, у 1902 р. існувало 20 нижчих ремісничих шкіл [7, с. 41]. Особливого поширення нижчі ремісничі школи набули після затвердження в 1900 р. Статуту цих закладів. Вони досить швидко перетворилися у найбільш поширений тип закладів освіти, в яких здійснювалася підготовка робітничих кадрів для кустарного та промислового виробництва. Зазначимо, що ремісничі заклади освіти користувалися значною популярністю в населення та власників промислових і ремісничих підприємств. Попит на випускників цих закладів був великим, а самі училища та школи переповнені [Там само, 48]. Пояснення такого поширення цих закладів знаходимо у згаданій праці І. Максина та у попечительських звітах того часу. По-перше, "будучи по суті непоганими навчальними майстернями з викладанням графічних мистецтв, вони є абсолютно необхідними Росії, де дуже незадовільний цеховий устрій, у поєднанні з грубістю, що панує у приватних майстернях, перетворює ремісниче учнівство на своєрідну каторжну роботу для малолітніх" [11, с. 4]. По-друге, "нижча ремісничка школа, яка є дешевшою порівняно з іншими типами ремісничих училищ, може бути відкрита у селищах та містечках з метою поширення ремісничих знань серед селян, особливо там, де розвинуті кустарні промисли. Розробивши цей останній статут ремісничої школи і запропонувавши штати та орієнтовні навчальні плани і програми, Міністерство народної освіти разом з тим надало цілковиту свободу у відкритті таких шкіл, керуючись місцевими умовами" [14, с. 8–9].

До ремісничих закладів освіти слід віднести також навчально-виховні установи, де здобували професійну підготовку діти-сироти, діти з бідних сімей, діти-інваліди. На території Російської імперії існувало три ремісничих заклади освіти для таких дітей, один із яких – в Україні.

У розробленій І. Максіним класифікації закладів нижчої професійної освіти не знайшли відображення сільськогосподарські заклади, створення яких в Україні розпочалося 1883 р. після затвердження "Нормального положення про нижчі сільськогосподарські школи". Метою діяльності цих шкіл було "поширення в народі основних знань із необхідних для сільського господарства ремесел, переважно шляхом практичних занять". Цим документом встановлювалося, що названі школи мали на меті не тільки загальне навчання сільському господарству, а й слугували поширенню знань із його окремих галузей (садівництва, городництва, бджільництва, виноробства).

Підготовка сільськогосподарських робітників дістала швидкого розвитку на початку ХХ ст. після затвердження у 1904 р. "Положення про сільськогосподарську освіту" [23]. Положенням передбачалося заснування вищих, середніх і нижчих сільськогосподарських навчальних закладів. До нижчих закладів були віднесені, крім нижчих сільськогосподарських училищ, нижчі сільськогосподарські школи та практичні сільськогосподарські школи.

Нижчі сільськогосподарські школи мали готувати "умілих та обізнаних у сільськогосподарській галузі виконавців" [23, с. 1979]. Відповідно до положення 1904 р., вони поділялися на школи першого та другого розрядів. Головна відмінність між ними полягала в змісті навчання. У нижчих сільськогосподарських школах першого розряду вивчали загальноосвітні дисципліни аналогічні курсу двокласних сільських училищ. У школах другого розряду цей курс був наближений до змісту підготовки у початкових народних училищах [23, с. 1978].

Дещо іншу спрямованість мали практичні сільськогосподарські школи. Як зазначалося в "Положенні про сільськогосподарську освіту", "основою навчання у практичних школах є практичні заняття, що складаються з певних сільськогосподарських та ремісничих робіт, що відповідають спеціалізації навчального закладу. Крім того, у цих школах викладаються загальноосвітні та спеціальні предмети відповідно до спеціальності, що вивчається в школі. Тривалість навчання у практичних

сільськогосподарських школах встановлюється відповідно до спеціальності кожного закладу – від одного до трьох років" [там само].

До закладів нижчої сільськогосподарської освіти належать також початкові народні школи, що почали створюватися після затвердження у 1912 р., "Правил для облаштування народних і сільськогосподарських шкіл" [9, с. 435]. Підставою для віднесення цього типу закладів освіти до професійних шкіл є те, що їхній навчальний план, крім інших загальноосвітніх предметів, включав основи землемірства та сільськогосподарського виробництва, а також передбачав проходження практичного навчання у господарствах батьків учнів. До таких шкіл приймали молодь 15–18 років, як правило, з дітей селян, що закінчили однокласне сільське училище. Своєрідною ознакою цих закладів було те, що класні заняття в школах відбувалися в осінньо-зимовий період, а решту часу учні працювали в господарствах, і до класів їх скликали невеликими групами на короткий час з метою проведення своєрідної настановчої сесії.

На підставі вивчення архівних документів, описів закладів освіти, історико-педагогічних досліджень І. Лікарчуком складено перелік всіх відомих нині нижчих сільськогосподарських шкіл, що діяли на Україні у першому десятиріччі ХХ ст. [9, с. 443], який складається з 32 найменувань.

Аналіз цього переліку дає підстави для таких висновків: по-перше, нижчі сільськогосподарські школи відрізнялися між собою не лише за змістом освітньої діяльності, але й за спеціалізацією; по-друге, вони були однією з найбільш поширених форм здобуття первинної професійної освіти. Нами зроблений висновок також про те, що уряд надавав особливих пріоритетів у фінансуванні цих закладів освіти. За даними Я. Звігальського та М. Іванова, у 1916 р. на утримання нижчих сільськогосподарських шкіл було асигновано 3331772 крб., а на утримання вищих сільськогосподарських навчальних закладів – 1267346 крб. [5, с. 177].

Значного поширення на території України у досліджуваний період набув ще один тип закладів нижчої професійної освіти – сільські ремісничі навчальні майстерні. Як зазначалося у "Положенні про сільські реміс-



ничі навчальні майстерні", затвердженого Сенатом Росії у 1897 р. [22, с. 1897], ці заклади мали готувати "для сільського господарства робітників, досвідчених у догляді за сільськогосподарськими машинами і знаряддями, в їх ремонті, виготовленні заново нескладних знарядь і нескладних частин названих машин, а також інших предметів сільського вжитку" [22, с. 1617]. Сільські ремісничі навчальні майстерні створювалися досить швидкими темпами. Характерними рисами цих закладів освіти були: максимальна наближеність до потреб господарського комплексу певного регіону, значний обсяг теоретичної підготовки, відсутність вікових обмежень при прийомі на навчання.

До закладів сільськогосподарської освіти належали також лісові школи, де здійснювалася підготовка кваліфікованих робітників для потреб лісового господарства. Такі школи засновувалися, як правило, при лісництвах і за положенням про їх діяльність, прийнятим 1888 р., мали готувати лісових кондукторів (помічників лісничих).

Початкову сільськогосподарську освіту здійснювали також спеціальні навчально-виховні установи. Це були виправні притулки з навчанням сільськогосподарським професіям та дитячі сільськогосподарські притулки.

Певну кількість кваліфікованих робітників у досліджуваній період було підготовлено в ремісничих класах та відділеннях при закладах освіти різних типів, а саме: при початкових міських училищах, при початкових народних училищах, при двохкласних земських школах, при міських двохкласних училищах. Діяльність таких відділень здійснювалася відповідно до нормативних законів і положень, прийнятих на початку ХХ ст.: "Про класи ручної праці та ремісничі відділення при початкових міських училищах" (квітень 1903 р.), "Про класи ручної праці й ремісничі відділення при початкових народних училищах" (березень 1904 р.), "Положення про ремісничі відділення" (листопад 1907 р.). [6, с. 45]. Особлива увага до цих організаційно-педагогічних форм підготовки робітників з боку уряду полягала, зокрема, у тому, що їхня спеціалізація обумовлювалася конкретними потребами господарського комплексу тієї чи іншої території, зміст навчання забез-

печував підготовку робітників широкого профілю, а організація та утримання ремісничих відділень та класів вимагали значно менших коштів, ніж спеціалізовані заклади.

Ще одною ефективною формою здобуття нижчої професійної освіти були ремісничі класи при закладах освіти інших типів. На відміну від ремісничих відділень, до таких класів залучалися учні тієї ж школи, при якій вони створювалися. Заняття з ремісничої справи у них проводилися в післяурочний час. Безперечно, що в умовах гострого дефіциту кваліфікованих робітничих кадрів така форма підготовки була цілком виправданою. Вона давала змогу частково забезпечити підготовленими робітниками найпоширеніші галузі господарського комплексу держави: сільське господарство, первинну металообробку, деревообробку, кравецьку справу тощо. Про це свідчать відомості попечительств навчальних округів [15, с. 72].

За даними О.Веселова, "з ремісничих класів виходили як достатньо кваліфіковані в галузі конкретної праці ремісники, так і напівнавчені робітники, які не могли самостійно виконувати значної частини більш або менш складних робіт із набутої спеціальності. Ремісничі класи та відділення в основному давали технічні знання та вміння, корисні в домашньому господарстві, а також можливість стати дрібним ремісником для обслуговування потреб місцевого населення" [1, с. 42–43].

Швидке поширення цієї форми пояснювалося тим, що ремісничі класи не вимагали додаткових витрат маючи при цьому значні кількісні можливості. Певну роль відігравали також спрощені умови відкриття класів, запровадження яких здійснювалося без особливого дозволу Міністерства народної освіти. "Відкриття ремісничих класів при початкових училищах, – звітував керівництву директор народних училищ Чернігівської губернії, – є справою дуже корисною і бажаною, особливо в густонаселених місцевостях, де розвинута промисловість і торгівля" [9, с. 98].

Непоодинокими були випадки, коли на задоволення місцевих потреб в училищах певної спеціалізації запроваджувалися непрофільні ремісничі класи.

Дослідження мережі закладів освіти, в яких здійснювалася підготовка робітничих

кадрів у взаємозв'язку з процесами, що відбувалися в економіці держави, свідчать, що заклади нижчої професійної освіти не могли у повному обсязі задовольнити зростаючі потреби економіки в кваліфікованій робочій силі. Така ситуація сприяла виникненню в царській Росії специфічних організаційно-педагогічних форм підготовки робітничих кадрів – шкіл та курсів для працюючого населення.

Найбільш масовою формою підготовки на виробництві залишалось індивідуальне учнівство. Дослідниця проблем дитячої праці і промислового учнівства в дореволюційній Росії М. Єналієва з цього приводу писала: "підприємці, змушувані законом дбати про підготовку кваліфікованої робочої сили для своїх заводів і фабрик, шукали і знаходили часто неординарні, цікаві й практичні шляхи розв'язання цього питання. Так, штатним розписом передбачалася певна кількість місць для учнів, складалися перспективні плани їхньої підготовки, вдосконалювалися механізми відбору для оволодіння певними професіями, хоч найпоширенішою залишалася практика так званого стихійного набору. Договірні зобов'язання у переважній більшості випадків мали усний характер, навіть частіше з бригадою, аніж з адміністрацією. Учнівство безпосередньо на робочому місці ще довго існувало як просте стажування" [4, с. 92].

Організацію таких курсів за рішенням Державної Ради Росії було покладено на Міністерство фінансів. Суттєву допомогу у діяльності курсів здійснювали різні громадські організації, наприклад, Імператорське Російське технічне товариство, яке мало розгалужену систему своїх відділень у найбільших промислових центрах України. Важливими формами професійної підготовки та підвищення кваліфікації працюючих робітників, які розвивали постійні комісії цього товариства, стали технічні вечірні класи, школи з окремих робітничих спеціальностей та короткотермінові курси. Це дає підстави для висновку, що із 90-х рр. XIX ст. в царській Росії виникло дві лінії у розвитку нижчої професійної освіти: урядова та громадська.

Окрему ланку нижчої професійної освіти становила система жіночої освіти. Особливості її організації, цілей, завдань та здійснен-

ня обумовлювалися світовими традиціями у поглядах на роль жінок у сім'ї та суспільстві, пануючими тенденціями гендерної політики та специфікою розв'язання жіночого питання в царській Росії. Головним наслідком специфічного ставлення до цього питання стало свідоме гальмування участі жінок у економічних і соціальних процесах різних держав, а від цього – значно уповільнений стан розвитку професійної жіночої освіти і навчання на українських землях, які входили до складу Російської імперії. Так, у поданому 1913 р. Міністерством Народної Освіти Росії Державній Думі проєкті положення про жіночі професійні учбові заклади зазначалося: "Жіноча професійна освіта в Росії не організована й розвинута дуже погано. Наявні в даний час у невеликій кількості навчальні заклади для професійної освіти жінок зобов'язані своїм відкриттям переважно приватній ініціативі" [9, с. 101]. Попри поодинокі спроби відкриття спеціальних шкіл для дівчат різних соціальних станів до кінця XIX ст. ця робота не набула в Росії масового та системного характеру. У "Нарисі розвитку промислової освіти за 1888–1898 роки", який вийшов друком у 1900 р. констатувалося, що існуючі жіночі професійні школи засновувалися та розвивалися цілком самостійно, залишаючись не об'єднаними, не маючи ні власних статутів, ні загальнонавчальних програм, ні загального навчального плану [16, с. 11]. Відсутність державного підходу до професійної підготовки жіноцтва зумовлювала наявність широкого різноманіття типів та організаційно-педагогічних форм нижчої жіночої професійної освіти при незначній у масштабах держави кількості навчально-виховних закладів. За офіційними даними, наведеними у монографії "Нижча і середня освіта у дореволюційній Росії" М. Кузьміна, на кінець XIX ст. в Росії налічувалося 30 спеціальних класів та навчальних майстерень для жінок, 3 кулінарні школи та школи домоводства, у 165 жіночих загальноосвітніх школах працювали класи з викладанням рукоділля. У наступні роки ситуація суттєво не змінилася. За звітом Міністерства народної освіти, до 1908 р. в Україні діяло 200 жіночих професійних навчальних закладів [8, с. 260–263].

## *Історіографія класифікацій організаційно-педагогічних форм з підготовки робітничих кадрів в Україні останньої чверті XIX – початку XX ст.*

Поширеними типами закладів нижчої жіночої професійної освіти були:

1. "Рукодільні" класи, ремісничі та професійні відділення, професійні курси при загальноосвітніх закладах.

2. Заклади освіти, в яких професійне навчання здійснювалося паралельно з викладанням загальноосвітніх предметів у обсязі курсу двокласного початкового або міського училища, або жіночої прогімназії.

3. Спеціальні жіночі навчальні заклади, що призначалися для підготовки "знаючих та вмільних осіб із різних галузей жіночої праці". У таких закладах освіти загальноосвітня підготовка не здійснювалась. До цієї категорії належали рукодільні школи, ремісничі училища, школи кружевниць, домоводства, кухарського мистецтва тощо [18, с. 128].

Найбільш повну та досконалу класифікацію закладів професійної освіти і навчання в Україні на початку XX ст. зроблено визначним дослідником історії професійно-технічної освіти І. Лікарчуком. Він наводить таку схему організаційно-педагогічних форм здобуття професійної освіти:

I. Нижчі училища:

1. Нижчі технічні училища:

- нижчі технічні училища "нормального" типу;
- нижчі технічні училища, що діяли на підставі індивідуальних статутів;
- інтегровані заклади освіти.

2. Нижчі сільськогосподарські училища:

- нижчі сільськогосподарські училища інтегрованого типу;
- нижчі спеціальні сільськогосподарські училища.

II. Ремісничі навчальні заклади:

1. Ремісничі училища;

2. Нижчі ремісничі школи, що діяли на підставі індивідуальних статутів;

3. Нижчі ремісничі школи "нормального типу";

4. Школи ремісничих учнів;

5. Ремісничі притулки для бідних дітей, дітей-сиріт, дітей-інвалідів.

III. Сільськогосподарські школи:

1. Сільськогосподарські школи I та II розрядів інтегрального типу;

2. Сільськогосподарські спеціальні школи I і II розрядів;

3. Практичні інтегральні школи;

4. Практичні спеціальні школи;

5. Сільські ремісничі навчальні майстерні;

6. Лісові школи.

IV. Ремісничі класи і відділення при закладах освіти різних типів.

V. Заклади для позашкільної професійної підготовки працюючого населення:

1. Індивідуальне промислове учнівство;

2. Технічні і ремісничі майстерні та курси.

VI. Жіночі професійні навчальні заклади:

1. Рукодільні і ремісничі класи при загальноосвітніх закладах;

2. Навчальні заклади, де поєднувалися професійна та загальноосвітня підготовка;

3. Професійні курси [9, с. 103].

Таким чином, вивчення історико-педагогічного процесу розвитку професійної підготовки робітників в Україні дозволяє зробити наступні висновки:

1. В останній чверті XIX – на початку XX ст. на Україні, як складовій частині Російської імперії, склалася і діяла своєрідна система професійної освіти і навчання кваліфікованих робітничих кадрів.

2. Поява такої системи, зростання та урізноманітнення її організаційно-педагогічних форм обумовлювалась соціально-економічними процесами, які точилися у тогочасному суспільстві.

3. Дослідження мережі закладів освіти, в яких здійснювалась підготовка робітничих кадрів у взаємозв'язку з процесами, що відбувалися в економіці держави, дозволяють зробити висновок: заклади нижчої професійної освіти не могли у повному обсязі задовольнити зростаючі потреби економіки в кваліфікованій робочій силі.

4. Перші спроби наукової систематизації та класифікації організаційно-педагогічних форм здобуття професійної освіти співпали у часі з перебігом їхньої розбудови.

5. Результати і висновки деяких спроб аналізу закладів освіти, у яких готували робітників у зазначений період, зазнавали певних хиб, перекручень та ідеологічних нашарувань, пов'язаних з сутністю політики царизму щодо

національних окраїн, а згодом – зазнали впливу ідеологічних догм радянської доби.

6. Сучасний суспільно-політичний стан України, забезпечуючи сприятливі умови для

розвитку історико-педагогічної науки за відсутності будь-яких ідеологічних заборон, сприяє підвищенню якості історичного пізнання минулого та засвоєнню його уроків.

## Література

1. Веселов А. Низшее профессионально-техническое образование в РСФСР. (Очерки по истории профтехобразования) / А. Веселов. – М. : Трудрезервиздат, 1955. – 328 с.
2. Веселов А. Профессионально-техническое образование в СССР: Очерки по истории среднего и низшего профтехобразования / А. Веселов. – М. : Профтехиздат, 1961. – 435 с.
3. Вессель Н. Очерки об общем образовании и системе народного образования в России / Н. Вессель [Сост. В.Струминский]. – М. : Учпедгиз РСФСР, 1959. – 318 с.
4. Еналиева Н. Детский труд и промышленное ученичество в дореволюционной России / Н. Еналиева // Педагогика. – 1994. – № 6. – С. 90–93.
5. Звігальський Я., Іванов М. Професійна освіта на Україні / Я. Звігальський, М. Іванов. – Олександрія, 1927. – 410 с.
6. К вопросу об организации ремесленных отделений при начальных училищах // Техническое и коммерческое образование. – 1909. – № 3. – С. 45–55.
7. Кізченко В. Культурно-освітній рівень робітничого класу України напередодні революції 1905–1907 рр. / В. Кізченко. – К. : Наукова думка, 1972. – 162 с.
8. Кузьмин Н. Низшее и среднее образование в дореволюционной России / Н. Кузьмин. – Челябинск, 1971. – 160 с.
9. Лікарчук І.Л. Управління системами підготовки кваліфікованих робітників в Україні: педагогічний аспект (1888–1998 роки) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / І.Л. Лікарчук. – К. : Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 1999. – 475 с.
10. Максин И. Основоположення промислового образования в их применении к жизни И. Максин // Техническое и коммерческое образование. – 1908. – № 5. – С. 36–51.
11. Максин И. Основоположення промислового образования в их применении к жизни / И. Максин // Техническое и коммерческое образование. – 1908. – № 6. – С. 1–12.
12. Максин И. Очерки развития промышленного образования в России за 1888–1908 гг. / И. Максин. – СПб, 1909. – 221 с.
13. Макулов Н. Народная школа в Юго-Западном крае: Историко-статистический очерк / Н. Макулов. – К., 1892. – 60 с.
14. Отчет Попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1896 г. – К., 1897. – 129 с.
15. Отчет Попечителя Киевского учебного округа о состоянии учебных заведений округа за 1912 г. – К., 1913. – С. 135–176.
16. Очерк развития промышленного образования в России за 1888–1898 годы. – СПб., 1900. – 148 с.
17. Полное собрание Законов Российской Империи. Собрание 3. – СПб, 1899. – Т. 16. – С. 281–289.
18. Полный свод Законов Российской империи. В 2 кн. – СПб, 1911. – Кн. 2. – Т. 9–16. – 4679 с.
19. Пузанов М., Терещенко Г. Очерки истории профессионально-технического образования в Украинской ССР / М. Пузанов, Г. Терещенко. – К. : Вища школа, 1980. – 232 с.
20. Рудольф М. К вопросу об организации среднего и низшего технического образования / М. Рудольф // Техническое и коммерческое образование. – 1903. – №2. – С. 1–20.
21. Сборник узаконений и распоряжений правительства, издаваемый при Правительствующем Сенате. 1902 г. Отдел первый. – СПб, 1902. – С. 1649–1652.
22. Собрание узаконений и распоряжений, издаваемое при правительствующем Сенате. 1897 г. Первое полугодие. – СПб, 1897. – С. 1615–1621.
23. Собрание узаконений и распоряжений, издаваемое при правительствующем Сенате. 1904 г. Первое полугодие. – СПб, 1904. – С. 1969–1983.
24. Сірополко С. Історія освіти на Україні. – Львів, 1937. – 174 с.

## *Історіографія класифікацій організаційно-педагогічних форм з підготовки робітничих кадрів в Україні останньої чверті ХІХ – початку ХХ ст.*

*А. Селецкий*

### *Историография классификаций организационно-педагогических форм по подготовке рабочих кадров в Украине в последней четверти ХІХ – начале ХХ в.*

*В статье проанализированы различные классификации организационно-педагогических форм, в которых осуществлялась подготовка рабочих кадров в Украине в период приобретения профессиональным образованием и обучением черт системного характера в последней четверти ХІХ – начале ХХ в. Сделаны некоторые уточнения к определению общих признаков, которые полагались в основу отдельных классификаций, характеристике и принципам систематизации заведений образования по подготовке квалифицированных рабочих.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка рабочих кадров, заведения образования по профессиональной подготовке, система профессионального образования и обучения, классификация, систематизация, историко-педагогическое исследование.

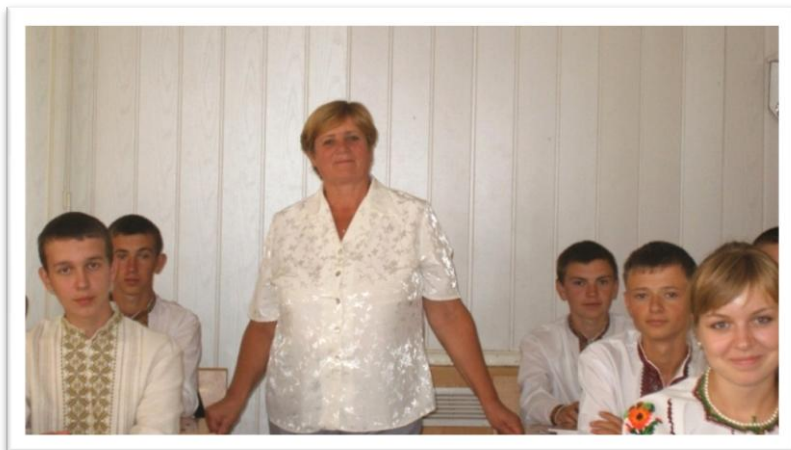
*A. Seleckiy*

### *Historiography of classification of pedagogical organization forms concerning labor training in Ukraine in the last quarter of the 19<sup>th</sup> and beginning of the 20<sup>th</sup> century*

*The article analyses different classifications of pedagogical organization forms that took part in labor training in Ukraine during the years of the last quarter of the 19<sup>th</sup> and beginning of the 20<sup>th</sup> century when vocational education and training was acquiring the features of systematic character. Several specifications as to identifying common features being a basis of certain classifications and as to description and systematization principles of educational institutions for skilled workers training are made.*

**Key words:** professional training of labors, educational institutions for vocational training, system of vocational education and training, classification, systematization, historic-pedagogical research.

## *Вереснева Тернопільщина*



*Перший урок: "Україна – наш спільний дім"  
проводить Л.С. Гуменна*

Перед зібранням учнів, батьків, педагогів профтехосвіти м. Тернополя виступили: Ірина Савченко, Володимир Калошин, Любов Нестерова, Людмила Майборода, Оксана Оліферчук. Було підкреслено важливість співпраці педагогів навчального закладу з лабораторіями Інституту професійно-технічної освіти, а також здобуття учнями високого рівня професійних знань, умінь, компетенцій, що гарантує працевлаштування та ефективність побудови власної кар'єри. Окреслено значення

для особистості сучасної парадигми освіти – навчання протягом усього життя.

Перший вересневий дзвінок покликав учнів у світлі, оснащені аудиторії професійно-технічних навчальних закладів на урок, присвячений 20-ти річчю незалежності України.



## ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ТА НА ВИРОБНИЦТВІ

**М. Шимановський,**

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

*У статті розглядається сучасна ситуація із збереженням життя та здоров'я робітників на виробництві в контексті реалізації ринкової економіки та її впливу на ситуацію. Досліджено перспективи оптимізації педагогічного впливу на ситуацію в межах можливостей, які надає навчально-виховний процес у сучасному професійно-технічному училищі.*

**Ключові слова:** навчально-виховний процес, життєві навички, здоровий спосіб життя, ПТНЗ.

Проблема збереження здоров'я є однією з найактуальніших проблем сучасного суспільства. Вона загострено сприймається людською спільнотою. Посилює актуальність цієї проблеми і серйозне погіршення загального стану навколишнього середовища (так звані екологічні проблеми), і небезпеки, викликані новітніми побутовими технологіями приладобудування, і посилення ризиків, пов'язаних з нехтуванням частиною людської спільноти здоровим способом життя (розповсюдження ВІЛ/СНІДу, туберкульозу, гепатитів, захворювань, які передаються статевим шляхом, інших так званих хвороб соціальної поведінки), і проблематика необґрунтованих біологічних експериментів, пов'язаних із використанням генетично модифікованих організмів у продуктах харчування (ГМО).

Однак всі ці проблеми є, безумовно, характерними для всього людства. Центральною проблемою, яка виражає специфіку збереження здоров'я робітників, є стан виробничого травматизму та професійних захворювань. У цьому контексті найважливішим чинником, який особливо привертає увагу до здоров'я, є, безумовно, перехід до ринкової економіки. Цей процес супроводжується докорінною перебудовою як самої економіки, так і психології взаємин у суспільстві.

Останнім часом в Україні було опубліковано ряд досліджень М. Грищука, В. Лапіна, О. Кривенка, М. Купчика, М. Гандзюка, Г. Лесенка, Ю. Зубенка, однак досі не досліджено особливості реалізації способів збереження життя та здоров'я майбутніх робітників в ПТНЗ та на виробництві в умовах ринкової економіки, що і визначило спрямування цієї статті.

Характерні для соціалістичного господарювання патерналістські тенденції розвитку, які ґрунтувалися на абсолютній довірі до владних повноважень єдиного власника всього процесу виробництва – держави – замінилися законами ринку, де панує формула: "Товар – Гроші – Товар". При цьому характерною для такої економіки є нова психологія взаємин у процесі виробництва товарів та послуг. Складність всієї соціалістичної системи взаємин між державою та кваліфікованим робітником, в якій робітник, з одного боку, виступав господарем виробництва, а з іншого – безвідмовним гвинтиком апарату виконання виробничих завдань, змінилося на спрощені взаємини в межах ринкової економіки. Приватний підприємець вольовим актом спрямовує кошти на охорону праці, виділяючи їх із доходної частини бюджету підприємства. Державні чиновники мають, згідно із законами, контролювати відповідні заходи, так само функцію контролю бере на себе профспілка,

однак в цілому у нових умовах все залежить від доброї волі підприємця та усвідомленого бажання самого робітника: змушувати роботодавця забезпечувати техніку безпеки.

Зміни відбулися. Навіть на вербальному полі з'явилися нові терміни, які характеризують сутність взаємин між основними суб'єктами виробничого процесу. Стандартний та звичний для вихованого в марксистській традиційній парадигмі дуалізм "капіталіст – пролетарій" змінився на нову формулу: "роботодавець – робітник", яка має знизити рівень протистояння у взаєминах між ними. Використання термінів "роботодавець" та "найманий робітник" виводить взаємини між двома суб'єктами на рівень взаємодії у виробничому процесі.

Однак, така суто вербальна заміна має обов'язково супроводжуватися змінами у реальних взаєминах між роботодавцями та робітниками. Для цього необхідні, в першу чергу, докорінні зміни у самій психології виробничого процесу, яка має ґрунтуватися на врахуванні взаємних вимог. У європоцентричному світі таке розуміння виробництва базується на довгому у часі процесі становлення демократичних інновацій, які ведуть до відносно стабільного класового миру. Цей мир є динамічною категорією, і постійно вдосконалюється під тиском економічної доцільності як основної вимоги роботодавців, раціональної підтримки достойного рівня життя як основної вимоги робітників, потреб виборності гілок влади як вимог еліт, та стабільності суспільства як вимоги всієї демократичної громади.

Втім, навіть достатньо розвинута в Європі система охорони праці в умовах економічної кризи починає втрачати динаміку розвитку. У світі системно скорочуються видатки на охорону праці, відповідно, збільшується кількість нещасних випадків, аварій на виробництві, професійних захворювань та смертей. У свою чергу, зменшення видатків на охорону праці автоматично викликає збільшення видатків на ліквідацію аварій на виробництві, медичну та соціальну реабілітацію потерпілих.

Так, за оцінкою Міжнародної організації праці (МОП), до кризи річний світовий приріст ВВП становив 4,3%, а втрати від аварій і нещасних випадків – 4%, тобто майже весь економічний приріст країн у глобально-

му вимірі витрачався. [Звернення організаційного комітету з підготовки та проведення в Україні заходів з нагоди Дня охорони праці // Сайт Міністерства надзвичайних ситуацій. <http://www.mns.gov.ua/news/15263.html>].

Виробничий травматизм залишається в Україні достатньо високим, особливо з огляду на тенденції, пов'язані із приватизаційними процесами та ринковими методами керування економікою. На жаль, певна (і досить значна) частина роботодавців нехтує елементарними правилами безпечної організації виробничого процесу, керуючись виключно бажанням отримати максимальні прибутки. Заходи щодо створення безпечних та нешкідливих умов праці на кожному робочому місці та на підприємстві в цілому достатньо фінансово затратні, тому найчастіше або взагалі не реалізуються роботодавцями, або реалізуються у виробничому процесі недостатньо. Практично на всіх підприємствах охорона праці забезпечується з грубими системними порушеннями, інколи взагалі відсутні відповідні дозвільні документи, дуже часто виробництво здійснюється практично нелегально, аж до першої значної травми чи смертельного випадку.

Крім порушень умов безпеки праці, суттєвим є порушення умов трудових договорів (контрактів), особливо у контексті незаконного оформлення на роботу або виплати так званої "сірої" зарплати, що взагалі робить неможливим будь-який контроль стану охорони праці та застосування запобіжних заходів, а у випадку травматизму чи професійних захворювань ускладнює належне оформлення інцидентів та виплату відповідних компенсацій.

Центральні органи законодавчої та виконавчої влади (Верховна Рада та Кабінет Міністрів) не реагують достатньою мірою на проблематику охорони праці, оскільки основу цих органів складають саме представники великих олігархічних кланів. Так, у відповідності із Законом України "Про загальнообов'язкове державне соціальне страхування від нещасного випадку на виробництві та професійного захворювання, які спричинили втрату працездатності", зазначено, що у разі встановлення комісією з розслідування нещасного випадку, що ушкодження здоров'я настало не лише з причини, що залежить від роботодавця, а й внаслідок порушення потер-

пілим нормативних актів про охорону праці, розмір одноразової допомоги підлягає зменшенню, але не більш, як на 50%. Це відкриває, як показує практика, можливості для зловживань, оскільки невизначеним на законодавчому рівні залишається трактування поняття "порушення потерпілим нормативних актів про охорону праці". Відповідно, роботодавець має можливість взагалі звести будь-який випадок травматизму, системної шкоди здоров'ю чи навіть смерті до провини найманого робітника та перекласти саме на нього значну частину відповідальності.

Варто у цьому контексті зазначити, що за десять місяців минулого року тільки 105 осіб (всього 1,5% від загальної кількості нещасних випадків по Україні) отримали травми на виробництві, знаходячись у стані алкогольного сп'яніння, у тому числі з них 39 осіб із смертельним наслідком, що, власне кажучи, свідчить про достатньо високий рівень відповідальності робітників та усвідомлення ними всіх небезпек роботи у нетверезому стані. У цілому, за оцінкою кваліфікованих експертів, рівень роботи у стані сп'яніння в Україні значно скоротився, що можна віднести як до наслідків ринкових відносин: колеги-робітники не мають найменшого бажання працювати з нетверезими, роботодавці негайно звільняють робітників, які вжили алкоголь, що, в свою чергу, дисциплінує, так і до результатів позитивного впливу навчально-виховної роботи в ПТНЗ.

Так само залежними від роботодавців можна визнати і місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування, на які, власне кажучи, і покладено відповідальність за контроль та нагляд за станом охорони праці у галузях економіки.

Світова практика передбачає захист прав робітників професійними спілками, однак в Україні профспілки або не втручаються у процес захисту робітників, або захищають інтереси роботодавців.

Варто також зазначити, що страхові виплати здійснює, у відповідності із діючим законодавством, не сам роботодавець, а Фонд соціального страхування від нещасних випадків та професійних захворювань. У певному сенсі це надає відповідні гарантії обов'язковості виплат у випадку неспроможності це

зробити роботодавцем – виплати здійснює держава в особі Фонду за рахунок страхових виплат. Однак роботодавець таким чином звільняється не тільки від необхідності здійснювати виплати, але й недостатньо мотивований для забезпечення профілактичних заходів на створеному ним підприємстві.

Більше того, ні роботодавець, ні сам робітник не мають фактично можливості визначити умови страхування, у тому числі і суму відрахувань у Фонд. Справа у тому, що для страхування від нещасного випадку на виробництві не потрібно згоди або заяви працівника, або відповідної згоди чи заяви роботодавця. Страхування здійснюється в безособовій формі. Усі особи, які підлягають обов'язковому страхуванню, вважаються застрахованими з моменту набрання чинності Закону, незалежно від фактичного виконання страховальниками своїх зобов'язань щодо сплати страхових внесків та фактично незалежно від заходів безпеки на підприємстві чи організації. Особам, які підлягають страхуванню від нещасного випадку, видається єдине для всіх видів страхування свідоцтво про загальнообов'язкове державне соціальне страхування, яке є документом суворої звітності, однак, не включає умов, характерних для всіх інших видів страхування, які здійснюють приватні фірми: обов'язкового, контролю за станом безпеки, рівнем кваліфікації застрахованих, без якого сума страхового збору приватних страховальників може варіюватися.

Більше того, Фонд соціального страхування від нещасних випадків та професійних захворювань не здійснює відповідні виплати повною мірою та вчасно, обґрунтовуючи таке порушення відсутністю достатнього фінансування цієї статті з державного бюджету.

Суттєвим є також і те, що самі робітники під тиском роботодавців змушені іти на свідоме порушення правил техніки безпеки, або погоджуються чи навіть зголошуються працювати в умовах порушення законодавства про безпеку праці. Нагадаємо, що, у відповідності із Законом України "Про охорону праці" [Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 49, ст. 668], працівник має право відмовитися від дорученої роботи, якщо створилася виробнича ситуація, небезпечна для його життя чи здоров'я, або для людей,



## *Педагогічна підтримка здорового способу життя у професійно-технічних навчальних закладах та на виробництві*

які його оточують, або для виробничого середовища чи довілля. Більше того, робітник зобов'язаний негайно повідомити про виникнення небезпечних умов безпосереднього керівника або роботодавця. Факт наявності такої ситуації, за необхідності, підтверджується спеціалістами з охорони праці підприємства за участю представника профспілки, членом якої він є, або уповноваженої працівниками особи з питань охорони праці (якщо професійна спілка на підприємстві не створювалася), а також страхового експерта з охорони праці.

Варто додати, що працівник має також беззаперечне право розірвати трудовий договір за власним бажанням, якщо роботодавець не виконує законодавства про охорону праці, не дотримується умов колективного договору з цих питань. У цьому разі працівникові виплачується вихідна допомога в розмірі, передбаченому колективним договором, але не менше тримісячного заробітку.

Однак практика підтверджує, що робітники, особливо у депресивних регіонах, – а до таких, належить практично вся територія України, – змушені погоджуватися працювати в умовах порушення елементарних правил техніки безпеки, оскільки це дає єдину можливість заробити на життя, що має, нібито, виправдати ризик травмування чи навіть смерті. Випадки відмови від праці в небезпечних умовах поодинокі, роботодавець просто не заключає трудового договору або звільняє тих робітників, які відмовляються працювати в небезпечних умовах, а профспілка, зазвичай, не втручається, оскільки її очільники знаходяться у прямій залежності від роботодавця, тим більше, що закон взагалі дозволяє не створювати профспілкову організацію на підприємстві.

Саме тому рівень виробничого травматизму та професійних захворювань в Україні залишається досить високим.

Достатньо сказати, що, за даними Фонду соціального страхування, від нещасних випадків та професійних захворювань, у деяких регіонах помічено збільшення виробничого травматизму, зокрема, у Запорізькій області – на 9% (24 випадки) (з 280 до 304); Полтавській області – на 31% (54 випадки)

(з 177 до 231); Одеській області – на 11% (18 випадків) (з 163 до 181).

Найбільша кількість нещасних випадків зареєстрована у Донецькій (36,4%), Луганській (14,5%) і Дніпропетровській (7,3%) областях. Кількість травмованих осіб у цих областях складає майже 58% від їх загальної кількості по Україні.

Від нещасних випадків на підприємствах України травмовано 79% (7003) чоловіків та 21% (1875) жінок.

До найбільш травмонезбезпечних професій можна віднести: гірника очисного забою (за 9 перших місяців 2010 року травмовано 988 осіб), прохідника – 641 особа, гірника підземного – 412 осіб, електрослюсаря підземного – 277 осіб, слюсаря-ремонтника – 200 осіб, машиніста гірничих виїмкових машин – 156 осіб, гірника з ремонту гірничих виробок – 186 осіб.

Найбільша кількість професійних захворювань зареєстрована у Донецькій (28%), Луганській (27%), Дніпропетровській (23%) і Львівській (8%) областях. Кількість профзахворювань у цих областях складає майже 86% від загальної їх кількості по Україні.

У структурі професійних захворювань перше місце належить хворобам органів дихання (пневмоконіоз вугільника – 638 осіб, хвороби органів дихання – 521 особа, хвороба легень – 470 осіб, хронічний бронхіт – 135 осіб).

Найчастіше професійні захворювання виникають після 20 років роботи в шкідливих умовах праці, а саме: за 9 місяців 2010 року з 3689 професійних захворювань – 1948 осіб отримали професійне захворювання після 20–29 років роботи в шкідливих або небезпечних умовах праці та 1019 осіб після 10–19 років роботи.

Така ситуація, зрозуміло, вимагає суттєвої уваги і державних інституцій, і громадянського суспільства до проблематики охорони праці на підприємствах. Однак варто зазначити, що і педагогічна система має зробити свій внесок до справи охорони здоров'я на виробництві.

Як відомо, існує два основних шляхи розвитку будь-якої системи – екстенсивний та інтенсивний. Педагогічна система може розвиватися як екстенсивно – упроваджуючи додаткові предмети, спецкурси чи факультативи, а

також збільшуючи кількість годин для реалізації існуючих. Педагогічна система може розвиватися й інтенсивно, розробляючи та реалізуючи у педагогічній практиці інноваційні методи викладання того чи іншого навчального предмета; приділяючи більш пильну увагу до виховних заходів, які проводяться у навчальному закладі у позаурочний час та реалізуються відповідними управліннями освіти і громадськими організаціями (волонтерами та самоврядними організаціями учнів).

Обидва методи – і екстенсивний, і інтенсивний – дають позитивний ефект, оскільки визначають мотивовану суспільну увагу до певного предмета вивчення. Безумовно, важливим є інноваційні методики, які застосовують у вивченні основ здорового способу життя робітників. Тим не менше, зазначена проблема збереження життя та здоров'я робітників на виробництві вимагає, безумовно, як збільшення кількості годин на вивчення обов'язкового для кожного училища предмета "Охорона праці", так і розробки та запровадження нових (інноваційних) педагогічних технологій у навчальний процес ПТНЗ, а також збільшення уваги педагогічної спільноти до виховного процесу, до заходів, які здійснюються у позаурочний час.

При підготовці у професійно-технічних навчальних закладах працівників за професіями, пов'язаними з роботами підвищеної небезпеки, навчання проводиться з урахуванням вимог "Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, які здобувають професійно-технічну освіту". Саме тому можна сміливо твердити, що рівень кваліфікації робітника залежить не тільки від знань, умінь та навичок, які він отримав, оволодіваючи, власне кажучи, своєю професією, але й від того, наскільки такий робітник обізнаний у базових правилах збереження здоров'я та життя під час виробничого процесу.

У професійно-технічному навчальному закладі, враховуючи особливості учнівського контингенту, необхідно більше уваги приділяти застосуванню саме інтерактивних методик навчання та виховання. Охорона праці вимагає, зрозуміло, і значного обсягу знань, однак варто сконцентруватися на вміннях та навичках діяльності у випадках небезпек, по-

роджених нехтуванням роботодавцем та самим робітником правил техніки безпеки; у випадках спроб приховування роботодавцем прав та можливостей на відшкодування завданої шкоди.

У даному випадку мова піде про новий методичний підхід, що починає впроваджуватися в педагогічний процес – про методику "Навчання життєвим навичкам" або англійською – Life-skills. Найбільш переконливу версію методики розробила Б. Спрангер і організація Life Skills International.

Творці підходу орієнтують її на наближення навчально-виховного процесу до безпосередніх соціальних потреб.

Life-skills розглядається розроблювачами як інновація, альтернативна традиційній педагогіці, яку вони називають інформаційно-просвітительським підходом. Автори розробки вважають, що традиційна педагогіка довела свою неефективність у розв'язанні завдань, пов'язаних не з теоретичним осмисленням проблеми, а з конкретними життєвими потребами. Було б цікаво, якби дійсно були відповідні наукові дослідження, які дозволили б порівняти критерії у співвідносних показниках. На жаль, достатньо науково обґрунтованих досліджень Life-skills поки немає. Одже варто, безумовно, дослідити цю проблему на належному науковому рівні. Тим більше, що Life-skills – педагогічна технологія, безумовно, цікава і, як здається, перспективна.

Варто зауважити, що прибічники Life-skills визнають, що в цілому інформаційно-просвітительський підхід панує в більшості установ освіти, що трактується адептами методики, мабуть, як доказ консерватизму педагогів-традиціоналістів. Очевидно, Life-skills претендує на більш адекватне розв'язання процесу формування в учнів соціальних і поведінкових навичок.

Life-skills базується на використанні в основному інтерактивних методів навчання, таких, як: моделювання ситуацій, рольові ігри, дискусії, мозковий штурм та інші.

З аксіомами Life-skills важко сперечатися, особливо, якщо мова йде про інтеракцію як провідний методичний підхід. Взаємодія вчителя й учнів створює систему зі зворотним зв'язком, що, як показує досвід, дозволяє зробити процес керування системою більше ефективним.

Щоправда, з деяким положеннями Life-skills можна не погожуватися, особливо, коли йдеться про імітацію рольових ігор в інтимній сфері, оскільки така імітація може привернути надмірну увагу учнів то сфери сексуальності, однак у конкретному завданні охорони життя та здоров'я майбутніх робітників Life-skills справляється достатньо успішно.

Експериментально було перевірено можливість застосування такої педагогічної технології. Проводилися рольові ігри: "Що я буду робити у випадку виявлення відкритого вогню (пожежі) на виробництві", "Що я буду робити, якщо мій товариш буде уражений електричним струмом", "Що я буду робити, якщо мені запропонують працювати із порушенням правил техніки безпеки, але будуть платити високу заробітню плату", "Що я буду робити, якщо роботодавець відмовиться реєструвати нещасний випадок на виробництві". Такі завдання варто давати одному з учнів у групі (варто обирати найбільш активного та комунікативного, такі завжди проявляють свою зацікавленість предметом). Після рольового розіграшу необхідно обговорити з групою всі нюанси поведінки того, хто висвітлював свої дії, – чи все, на вашу думку, правильно зробив ваш товариш. Можливо, хтось запропонує інший сценарій поведінки, дасть довідку про норми моралі чи права в цій ситуації, розкаже про власні життєві спостереження.

Такі інтерактивні ситуації вимагають застосування всіх знань, які учень може отримати у процесі навчання при вивченні предмета "Охорона праці". Досвід педагогічної практики підтверджує, що учні, які отримали відповідне завдання, намагаються виконати його максимально ретельно, звертаючись до додаткових джерел інформації, в першу чергу, до засобів Інтернету. Втім, визначені в "Положенні про порядок трудового і професійного навчання неповнолітніх професіям, пов'язаних з роботами із шкідливими та важкими умовами праці, а також з роботами підвищеної небезпеки" 30 годин на вивчення такого предмета недостатні, навіть враховуючи додаткові години, які дозволяють вивчати специфічні питання охорони праці, пов'язані з виконанням робіт підвищеної небезпеки, котрі вивчаються в курсі спеціальних дисциплін і мають органічно поєднуватися з вивченням

технології виробництва. Необхідно, на нашу думку, збільшити кількість годин, із охорони праці. Особливо важливо це у контексті застосування інтерактивних методик, які, за визначенням, вимагають значно більших часових затрат, порівняно із традиційними вербальними методами. Інтеракція наближена до реального життя, моделювання життєвих ситуацій вимагає набагато більше часу, а обов'язкове у таких випадках обговорення результатів вимагає ще більших часових затрат. Щоправда, такі затрати окуплюються у вигляді підвищення рівня особистої та колективної безпеки, що, власне кажучи, виправдовує доцільність використання методики.

Особливо важливо підкреслити необхідність збільшення уваги при навчанні майбутнього кваліфікованого робітника проблемам правового захисту. Як вже зазначалося, одним із некоректних методів економії на виробництві є економія роботодавця на техніці безпеки. Часто роботодавці взагалі не оформляють робітника у точній відповідності із діючим законодавством, оскільки це дозволяє "економити" на податках. Порушення техніки безпеки у приватному секторі економіки носять системний та масових характер, приховуються нещасні випадки. Дуже частими є випадки порушення тривалості робочого часу та часу відпочинку, відмова у законному оформленні виплат і компенсацій за заподіяну шкоду.

Розрахунок приватного підприємця на відсутність травм не завжди виправдовується, а через неприємний інцидент на виробництві робітнику буде досить нелегко довести, що травма була нанесена саме під час роботи. Отже, вкрай необхідно навчати майбутніх кваліфікованих робітників необхідності оформлення взаємин з роботодавцем у точній відповідності із нормами права та трудовим договором.

Варто також зосередити увагу учнів на необхідності звернення до посередництва профспілок та інших громадських формувань у вирішенні проблем охорони праці. Загальновідома роль профспілок (тред-юніонів) у західноєвропейській традиції захисту прав робітників. Активність у відстоюванні своїх законних прав має стати базовою життєвою навичкою кваліфікованого робітника.

## Література

1. Звернення організаційного комітету з підготовки та проведення в Україні заходів з нагоди Дня охорони праці // Сайт Міністерства надзвичайних ситуацій. <http://www.mns.gov.ua/news/15263.html>.
2. Гришук М.В. Основи охорони праці : Підручник. – К. : Кондор, 2005. – 238 с.
3. Лапін В.М. Основи охорони праці : Навчальний посібник. – Львів : ЛБІ НБУ, 2004. – 142 с.
4. Охорона праці в Україні : Нормативні документи / Упоряд. О.М. Роїна, Ред. О.А. Кривенко. – К. : КНТ, 2004. – 436 с.
5. Охорона праці : Запитання та відповіді / Ред. Ю. Зубенко. – К., 2000. – 404 с.
6. Основи охорони праці : Підручник для студ. вуз. / За ред. М.П. Купчика, М.П. Гандзюка ; М-во освіти України. Укр. держ. ун-т харчових технологій. – К. : Основа, 2000. – 12 с.
7. Охорона праці : Вступний інструктаж з охорони праці / Укл. Георгій Георгійович Лесенко. – К., 2000. – 122 с.
8. Реалізація соціальної політики : державні підходи та регіональний досвід : Добірка статей // Соціальний захист. – 2000. – № 10. – С. 13–43. Нормативні акти:
9. Кодекс законів про працю. Затверджено Законом N 322–VIII від 10.12.71 ВВР, 1971.
10. Закон України "Про охорону праці", Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1992, № 49, ст. 668.
11. Закон України "Про освіту", Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451.
12. Закон України "Про професійно-технічну освіту", Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1998, № 32, ст. 215.
13. Постанова Кабінету Міністрів України від 03.06.99 № 956 "Про затвердження Положення про ступеневу професійно-технічну освіту".
14. "Про Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, що здобувають професійно-технічну освіту" Спільний наказ Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України від 31.12.98 № 201/469.
15. Типове положення про порядок проведення навчання і перевірки знань з питань охорони праці. Затверджене наказом Держнаглядохоронпраці від 26.01.2005 № 15, зареєстроване в Міністерстві юстиції України 15.02.2005 за № 231/10511.
16. Типові правила прийому до професійно-технічних навчальних закладів України. Затверджені наказом Міністерства освіти і науки України від 06.06.2006 № 441, зареєстровані у Міністерстві юстиції України 05.07.2006 за № 790/12664.
17. Положення про організацію роботи з охорони праці учасників навчально-виховного процесу в установах і навчальних закладах. Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України від 01.08.2001 № 563, зареєстровано в Міністерстві юстиції України 20.11.2001 за № 969/6160.
18. Положення про порядок трудового і професійного навчання неповнолітніх професіям, пов'язаним з роботами із шкідливими та важкими умовами праці, а також з роботами підвищеної небезпеки. Затверджено наказом Державного комітету України по нагляду за охороною праці від 30.12.1994 № 130.
19. Перелік робіт з підвищеною небезпекою. Затверджений наказом Держнаглядохоронпраці від 26.01.2005 № 15, зареєстрований в Міністерстві юстиції України 15.02.2005 за № 232/1051.
20. Наказ Міністерства палива та енергетики України від 25.07.2006 № 258, зареєстрований у Міністерстві юстиції України 25.10.2006 за № 1143/13017.
21. Правила безпечної експлуатації електроустановок споживачів. Затверджені наказом Держнаглядохоронпраці від 09.01.98 № 4. Зареєстровані Міністерством юстиції 10.02.98 за № 93/2533.

### М. Шимановський

#### *Педагогическая поддержка здорового способа жизни в ПТУЗ и на производстве*

*В статье рассматривается современная ситуация с сохранением жизни и здоровья работников на производстве в контексте реализации рыночной экономики и ее влияния на ситуацию. Исследованы перспективы оптимизации педагогического влияния на ситуацию в пределах возможностей, предоставляемых учебно-воспитательным процессом в современном профессионально-техническом училище.*

**Ключевые слова:** учебно-воспитательный процесс, жизненные навыки, здоровый способ жизни, ПТУ.

### M. Shymanovsky

#### *Pedagogical support of healthy lifestyle in vocational schools and manufacturing*

*The article discusses the present situation as for preservation of life and health of workers at a workplace in the context of a market economy and its impact on the situation. The article also studies the prospects of optimization of pedagogical influence on the situation within the possibilities offered by the educational process in a modern vocational school.*

**Key words:** educational process, life skills, healthy lifestyle, vocational schools.

## **ХРОНІКА НАУКОВОГО ЖИТТЯ ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

**26 квітня 2011 року** Навчально-методичний центр профтехосвіти у Дніпропетровській області спільно з Інститутом професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, Головним управлінням освіти і науки Дніпропетровської облдержадміністрації, Обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти провів науково-пошукову конференцію за темою "Проблеми діяльності ПТО в умовах інноваційних освітніх змін".

Учасниками конференції було обговорено важливі проблеми профтехосвіти: демократизація управління ПТО та необхідність стратегічного короткострокового і довгострокового планування; наукові підходи до розробки стандартів ПТО в Україні й країнах СНД; зміни у змісті навчальних планів і програм з підготовки робітників в Україні за останні 10 років; оновлення змісту освіти та пошуку результативно-цільових моделей оновлення стандартів ПТО; впровадження ефективних форм розвитку соціального партнерства тощо.

**29 квітня 2011 року** на базі Навчально-методичного центру професійно-технічної освіти у Вінницькій області, за ініціативи лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр" Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, було проведено семінар "Методичні засади моніторингу розвитку ПТНЗ з урахуванням демографічної ситуації, інфраструктури та попиту на ринку праці". З доповідями виступили науковці лабораторії ВІАЦ ПТО: Н.О. Величко, І.М. Савченко, Л.А. Майборода, І.В. Гириловська. Директор НМЦ ПТО у Вінницькій області Г.О. Штиченко звернула увагу на важливість науково-методичного супроводу лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр" щодо здійснення моніторингу освіти в ПТНЗ області.

**12 травня 2011 року** Державною науково-педагогічною бібліотекою імені В.О. Сухомлинського та Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України у рамках Всеукраїнського фестивалю науки проведено круглий стіл "Професійна орієнтація молоді: досвід,

проблеми, перспективи". Роботу круглого столу відкрила директор Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В.О. Сухомлинського Павла Іванівна Рогова та директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України Валентина Олександрівна Радкевич.

У роботі взяли участь керівники та наукові працівники Державної науково-педагогічної бібліотеки ім. В.О. Сухомлинського, Інституту педагогіки НАПН України, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Інституту проблем виховання НАПН України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, Інституту соціальної і політичної психології НАПН України, Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України, керівники та педагогічні працівники середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів Дніпропетровської, Житомирської, Київської, Полтавської, Чернігівської областей та м. Києва. Всього у роботі круглого столу були задіяні понад 40 наукових та педагогічних працівників. Фахівцями ДНПБ було підготовлено тематичну книжкову виставку з фондів Державної науково-педагогічної бібліотеки України імені В.О. Сухомлинського.

Були обговорені актуальні питання теорії та практики професійної орієнтації: потреби суспільства щодо професійної орієнтації; інформаційне та науково-методичне забезпечення професійної орієнтації; професійна орієнтація школярів в умовах профільного навчання; професійна орієнтація учнів професійно-технічних навчальних закладів; перспективи розвитку професійної орієнтації в Україні.

У своїх виступах учасники круглого столу наголосили на соціально-економічній та педагогічній значущості професійної орієнтації молоді, ознайомили присутніх з новими підходами до теоретико-методичного забезпечення підготовки молоді у професійному самовизначенні, з досвідом здійснення професійно-орієнтаційної роботи з учнівською молоддю у середніх загальноосвітніх школах та професійно-технічних навчальних закладах.

**19 травня 2011 року** на базі ВПУ №1 м. Рівне відбувся науково-практичний семінар "Педагогічні умови впровадження державних стандартів профтехосвіти з нових і укрупнених професій". У роботі семінару взяли участь науковці лабораторії змісту професійної освіти і навчання, методисти НМЦ ПТО, директори та заступники директорів ПТНЗ Вінницької, Житомирської, Тернопільської, Хмельницької, Рівненської, Дніпропетровської областей, Автономної Республіки Крим.

**27 травня 2011 року** на базі Інституту ПТО НАПН України відбулось засідання Київської міської методичної секції директорів ПТНЗ, в рамках якого було проведено організований лабораторією "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО" науково-практичний семінар на тему: "Концептуальні засади розробки методики рейтингового оцінювання якості ПТО".

У рамках семінару були розглянуті питання важливості взаємодії науки і практики як ефективного чинника модернізації ПТО (В.О. Радкевич), необхідності розробки і впровадження методики рейтингового оцінювання якості ПТО в період її реформування (М.С. Кучинський), здійснення моніторингу ефективної діяльності ПТНЗ (І.М. Савченко).

Підсумком роботи семінару стало окреслення перспективних питань подальшої співпраці відділу професійно-технічної освіти Київської міської держадміністрації (ПТНЗ №29 м. Києва) і лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО" Інституту ПТО НАПН України щодо підвищення інформаційно-аналітичної компетентності керівників і методистів ПТНЗ засобами інформаційно-аналітичної системи ПРОФТЕХ.

**30–31 травня 2011 року** на базі Дніпродзержинського центру підготовки і перепідготовки робітничих кадрів науковцями лабораторії управління професійно-технічною освітою проведено семінар "Культура взаємодії учасників навчально-виховного процесу в професійно-технічному навчальному закладі".

Згідно з програмою роботи семінару, його учасниками заслухано доповіді: "Культура взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу" (старший науковий співробітник, к. пед. наук В.А. Григор'єва); "Загальна культура особистості як основа управлінської та професій-

ної культури" (старший науковий співробітник, к. пед. наук В.С. Болгаріна); "Мовна культура особистості" (старший науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання, к. філолог. наук М.Д. Карп'юк). Здійснено колективне обговорення доповідей.

**8–9 червня 2011 року** наукові працівники Інституту професійно-технічної освіти НАПН України взяли участь у роботі обласного семінару-практикуму для керівників і педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів на тему "Інтерактивні педагогічні технології", який проводиться за ініціативою Черкаського обласного навчально-методичного центру професійно-технічної освіти (директор Н.Д. Проценко) спільно з викладачами технічної школи "Дойл" на базі Німецького аграрного центру в смт. Маньківка Черкаської області. У рамках семінару-практикуму науковцями Інституту професійно-технічної освіти НАПН України були розглянуті питання: адаптивне управління професійно-технічним навчальним закладом (доктор педагогічних наук, професор **Галина Василівна Єльнікова**); розвиток управлінської компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів інтерактивними методами навчання (доктор педагогічних наук, доцент **Валентина Іванівна Свистун**); імітаційні методи навчання в професійній підготовці кваліфікованих робітників (доктор педагогічних наук, професор **Василь Васильович Ягупов**); інформаційно-аналітична діяльність керівників ПТНЗ (кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник **Лариса Михайлівна Петренко**). Підсумком семінару стало спільно прийняте рішення про подальшу співпрацю в напрямі вдосконалення управління професійно-технічною освітою Черкащини.

**23–24 червня 2011 року** на базі Державного професійно-технічного навчального закладу "Роменське вище професійне училище" науковцями лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України проведено Всеукраїнський науково-практичний семінар "Інноваційна діяльність директора професійно-технічного навчального закладу".

Заслухано доповіді наукових співробітників лабораторії управління професійно-тех-

нічною освітою ПТТО НАПН України: **Л.А. Оніщук**, **В.А. Григор'євої**, **Т.Ю. Чернової**.

Учасники семінару обговорили питання сучасних підходів до організації управлінської діяльності в професійно-технічних навчальних закладах, інноваційної спрямованості розвитку ПТНЗ в умовах децентралізації управління професійно-технічною освітою, організації системи соціального партнерства між закладами професійної освіти, органами місцевої влади, підприємствами-замовниками кадрів тощо. Виступаючі висловили свої думки з проблем необхідності оновлення нормативно-правової бази освітньої галузі, вдосконалення механізмів управління професійно-технічними навчальними закладами, розробки нових ДСПТО з інтегрованих професій, організації профорієнтаційної роботи в регіоні, працевлаштування випускників, розв'язання завдань з енергозбереження, впровадження інформаційних технологій у професійно-технічних закладах освіти, формування міжособистісних комунікацій у колективі.

За підсумками роботи науково-практичного семінару було ухвалено рекомендації щодо інноваційних підходів до управління у професійно-технічних навчальних закладах.

**01 липня 2011 року** на засіданні вченої ради Інституту професійно-технічної освіти НАПН України було прийнято рішення започаткувати випуск електронного журналу "Теорія і методика професійної освіти" ([www.tpre.gb7.ru](http://www.tpre.gb7.ru)).

**18–19 серпня 2011 року** в м. Ізмаїлі Одеської обл. відбулась ювілейна V конференція "Професійне навчання персоналу – європейський вибір", присвячена XX річниці незалежності України. Організаторами конференції стали: лабораторія професійного навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти НАПН України та навчальний центр ПрАТ "Українське Дунайське пароплавство".

У роботі конференції взяли участь: **В.О. Радкевич** – директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України; **А.М. Гуржій** – радник Президента НАПН України; **М.С. Чернцов** – начальник Навчального центру ПрАТ "Українське Дунайське пароплавство"; **Л.Д. Герганов** – заступник начальника Навчального центру ПрАТ "Українське Дунайське пароплавство"; **В.Ю. Би-**

**ков** – директор Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України; **Г.В. Олексюк** – провідний спеціаліст Департаменту професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України; **Л.В. Гусечко** – головний спеціаліст з організаційної роботи працівників оборонної промисловості; **Г.В. Єльнікова** – головний науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою ПТТО НАПН України; **В.В. Ягунов** – провідний науковий співробітник лабораторії "Всеукраїнський інформаційно-аналітичний центр ПТО"; **В.І. Свистун** – завідувач лабораторії управління професійно-технічною освітою; **С.В. Мельник** – директор Інституту соціально-трудова відносин Міністерства соціальної політики України; **В.М. Аніщенко** – старший науковий співробітник лабораторії професійного навчання на виробництві; **А.В. Селецький** – завідувач лабораторії професійного навчання на виробництві; **Ю.І. Кравець** – науковий співробітник лабораторії змісту професійної освіти і навчання; представники виробничої сфери та профспілок.

На конференції було порушено проблеми компетентнісного підходу до підготовки конкурентоспроможних працівників; розроблення професійних стандартів; корпоративної підготовки персоналу з використанням гнучких навчальних технологій. Значний інтерес викликало повідомлення про створення додаткових навчальних підрозділів промислових підприємств.

**01 вересня 2011 року** науковці Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України провели День знань у професійно-технічних навчальних закладах Тернопільщини. Делегацію науковців із 21 особи очолила директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор **Валентина Олександрівна Радкевич**.

Науковці інституту мали змогу не лише звернутись із вітальними словами до присутніх, але й провести Перший урок, приурочений 20-й річниці незалежності України.

**07–09 вересня 2011 року** Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України, спільно з представниками та експертами GIZ

(Товариство міжнародної співпраці, Німеччина) проводився міжнародний семінар "Удосконалення системи професійної освіти на основі державно-громадського партнерства і національних кваліфікаційних стандартів".

У роботі семінару взяли участь наукові співробітники Інституту професійно-технічної освіти НАПН України: завідувач лабораторії змісту професійної освіти та навчання Г.І. Лук'яненко, керівник Центру сучасних професій і технологій навчання Ю.І. Кравець, наукові співробітники С.Г. Кіндзерська, В.М. Аніщенко.

Згідно з програмою семінару розглянуті актуальні проблеми розроблення європейських і національних кваліфікаційних стандартів; проаналізовано можливості та проблеми у процесі реалізації НРК в Україні; окреслено переваги і недоліки проекту НРК України.

Підсумки проведеного семінару зумовлюють подальшу співпрацю Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Конфедерації роботодавців України, Інституту професійно-технічної освіти НАПН України щодо вдосконалення проекту НРК України з урахуванням стану національної системи професійної освіти та європейського досвіду підготовки кваліфікованих робітників.

**07–10 вересня 2011 року** в містах Києві та Миколаєві були проведені V Міжнародні наукові читання "Безперервна професійна освіта в умовах інформаційного суспільства: досвід, проблеми, шляхи реалізації", присвячені пам'яті академіка С.Я. Батишева. Співорганізаторами наукових читань виступили: Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України; Національна академія педагогічних наук України; Російська академія освіти; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; Національний університет державної податкової служби України; Національний транспортний університет; Інститут професійно-технічної освіти НАПН України; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України; Київська дитяча академія мистецтв; Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка; Миколаївська обласна державна адміністрація; Управління освіти і науки Миколаївської обласної державної адміністрації; Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлин-

ського; Коледж преси та телебачення м. Миколаєва.

Учасників ювілейного заходу привітали: Президент Національної академії педагогічних наук України **Василь Григорович Кремень**, заступник президента Російської академії освіти (РАО) **Борис Пастерович Мартиросян**, академік-секретар Відділення професійної освіти та освіти дорослих НАПН України **Нелля Григорівна Ничкало**, академік-секретар Відділення професійної освіти Президії РАО **Світлана Миколаївна Чистякова** та інші високоповажні учені. З побажаннями плідної праці та успіхів виступив доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти **Олександр Сергійович Батишев**.

Потужним, глибоко аналітичним і аргументованим був виступ на пленарному засіданні конференції директора Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктора педагогічних наук, професора В.О. Радкевич про сучасний розвиток філософсько-прогностичних ідей С.Я. Батишева.

Основні проблеми і перспективи дослідно-експериментальної роботи з проблем професійного навчання на виробництві розглянуто в доповіді к. пед. наук А.В. Селецького. Актуальними для розвитку професійно-технічної освіти на сучасному етапі були доповіді: "Культура як засіб підвищення престижу навчального закладу" (к. пед. наук В.С. Болгаріна), "Професійна компетентність викладача фахових дисциплін у сучасних умовах" (професор В.Т. Лозовецька), "Методологічні засади компетентнісного підходу у професійно-технічній освіті" (професор В.В. Ягупов), "Підвищення професійної мобільності кадрів в умовах глобалізації та відкритості світового освітнього простору" (к. пед. наук Л.Л. Сушенцева).

V Міжнародні наукові читання дали можливість представникам міжнародної наукової і педагогічної спільноти обмінятися думками, поглядами, інноваційними розробками з актуальних освітянських проблем сьогодення, започаткувати нові цікаві міжнародні проекти, втілюючи в життя ідеї видатного вченого, засновника професійної педагогіки, творця основних засад і принципів розвитку професійної школи академіка Сергія Яковича Батишева.



## НОВІ КНИГИ

Петренко Л.М., Козак А.Р., Коваленко С.П.

### **ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ: СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ УПРАВЛІННЯ**

Метод. посіб. / За заг. ред. Л.М. Петренко. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. – 152 с. – Мова укр. – Формат 84x108/16.

У методичному посібнику розкрито педагогічні засади управління професійно-технічними навчальними закладами та організаційно-педагогічні основи вдосконалення управлінської діяльності суб'єктів децентралізації управління цієї освітньої галузі – керівників професійно-технічних навчальних закладів. Детально йдеться про делегування повноважень на внутрішньоучилищному рівні, організаційно-змістову структуру управління професійно-технічних навчальних закладів, її інформаційно-аналітичне забезпечення. Окреслено статутну діяльність багатопрофільного вищого професійного училища і висвітлені технології управління навчально-виховним процесом у ПТНЗ. Містить організаційну структуру і функціональну модель управління вищим професійним училищем.

Для керівників системи професійно-технічної освіти.



Калошин В., Гоменюк Д., Луценко Ю.

### **ПЕДАГОГІКА УСПІХУ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Навч.-метод. посіб. / К. : ІПТО НАПН України, 2011. – 194 с. – Мова укр. – Формат 60x84/16.

Навчально-методичний посібник розроблено з метою надання практичної допомоги методистам, вчителям у застосуванні педагогіки успіху в навчальному процесі школи. Матеріали посібника дозволять кожному зацікавленому вчителю цілеспрямовано та усвідомлено створювати ситуацію успіху для учня. Успіх у навчанні розглядається як запорука майбутнього успішного життя та формування в учнів оптимістичних якостей. Посібник складається з 12 розділів. В 1–9 розділах розглянуто сутність педагогіки успіху, її теоретичні засади, педагогічні стратегії та правила досягнення успіху учнями в навчанні, застосування педагогіки успіху. Розділи 10–12 присвячені практичним порадам щодо застосування педагогіки успіху вчителями, вихователями, батьками. В додатку приведені матеріали, які дозволяють приведенню тренінгових занять, з педагогами щодо формування навичок впровадження педагогіки успіху, а також слайди лекції для проведення занять з педагогами.

Матеріали посібника можуть бути також корисними для широкого загалу освітян, включаючи і педагогів ПТНЗ, які виконують досить складне та відповідальне завдання по вихованню активної та оптимістичної молоді, а також можуть бути використані в інститутах післядипломної педагогічної освіти при підвищенні кваліфікації вчителів, методистів, управлінців.



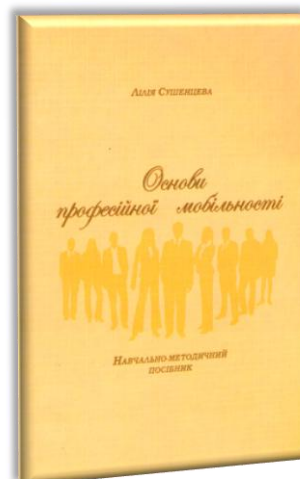
Сушенцева Л.Л.

## ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Інститут ПТО НАПН України. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. – 162 с. – Формат 60x84 1/16.

В посібнику розкрито зміст навчання відповідно авторського спеціального курсу "Основи професійної мобільності".

Адресується учням, педагогічним працівникам, методистам професійно-технічних навчальних закладів, студентам, викладачам вищих навчальних закладів, слухачам інститутів післядипломної педагогічної освіти, а також тим, хто цікавиться проблемами професійної підготовки професійно мобільного виробничого персоналу.



Сушенцева Л.Л.

## ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Програма авторського спеціального курсу. – Київ, 2011. – 20 с. – Формат 60x84/16.

Спеціальний авторський навчальний курс "Основи професійної мобільності" призначений для учнів професійно-технічних навчальних закладів різних типів і форм власності. Метою курсу є формування й розвиток професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу на основі сучасних педагогічних технологій.



Чернова Т.Ю.

## РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА З НАВЧАЛЬНО- ВИХОВНОЇ РОБОТИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Метод. реком. / Хмельницький : ХНУ, 2010. – 98 с. – Мова укр. – Формат 30x42/2.

Розкрито концептуальні засади та модель розвитку професійної компетентності заступника директора з навчально-виробничої роботи професійно-технічного навчального закладу. Викладена технологія і зміст авторської програми тренінгів розвитку професійної компетентності.

Для науково-педагогічних і педагогічних працівників вищих інженерно-педагогічних навчальних закладів, закладів системи післядипломної педагогічної освіти, директорів, заступників директорів, педагогічних працівників ПТНЗ.



Омельченко Г.Л., Медведева О.А.

### ЛАБОРАТОРНО-ПРАКТИЧЕСКИЕ РАБОТЫ ПО ПРЕДМЕТУ "ТЕХНОЛОГИЯ ИЗГОТОВЛЕНИЯ ОДЕЖДЫ"

Метод. реком. / Симферополь : ДИАЙПИ, 2010. – 92 с. – Мова рос. – Формат 60x84/16.

В посібни розроблені лабораторно-практичні роботи по предмету "Технологія виготовлення одягу" професії портної для 2-го кваліфікаційного розряду ДСПГО 7433.2. Д 18028-2006. Визначені методичні рекомендації проведення лабораторно-практичних робіт: навчально-методичні цілі та завдання, матеріально-технічне та дидактичне оснащення, ход роботи, завдання, критерії оцінювання, запитання для самоконтролю, теоретична інформація.

Для інженерно-педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю, учасників ГПУЗ, студентів ВУЗ та слухачів закладів післядипломної освіти.

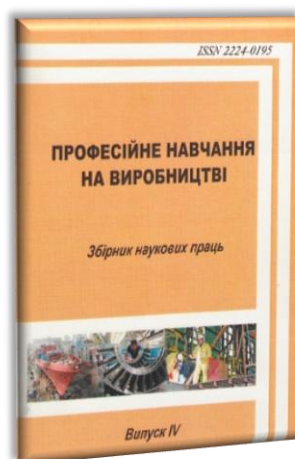


### ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

Зб. наук. пр. / [редкол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Вид-во Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. 2011. – Вип. 4. – 212 с. – Мова укр. – Формат 60x84/16.

У збірнику розглядаються теоретичні і методичні аспекти модернізації професійного навчання на виробництві з урахуванням євро інтеграційних процесів. Проаналізовано сучасні підходи до розвитку у кваліфікованих робітників нових трудових навичок, забезпечення їх професійної компетентності і мобільності засобами професійної орієнтації.

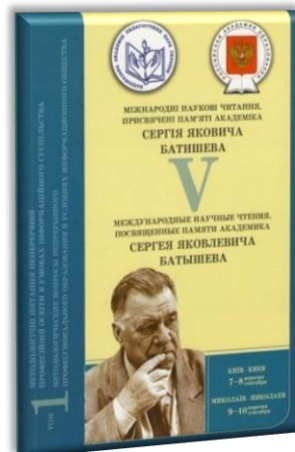
Для керівників підприємств, науковців, педагогічних працівників ПТНЗ і навчальних підрозділів підприємств, слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, докторантів, аспірантів.



### V МІЖНАРОДНІ НАУКОВІ ЧИТАННЯ, ПРИСВЯЧЕНІ ПАМ'ЯТІ АКАДЕМІКА СЕРГІЯ ЯКОВИЧА БАТИШЕВА

Матеріали V міжнарод. наук. конф. : у 2-х т. – Т. 1 : Методологічні питання неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства / за ред. Н.Г. Нічкало, В.Д. Будака, М.Б. Яковлевої. – Миколаїв : МНУ імені В.О. Сухомлинського, 2011. – 384 с. – Формат 60x84/16.

У збірнику матеріалів українських і російських учасників П'ятих міжнародних Батишевських читань публікуються статті, що містять найбільш суттєві наукові й прикладні результати досліджень, а також підсумки робіт проблемного характеру в галузі неперервної професійної освіти в умовах інформаційного суспільства.



## ІНФОРМАЦІЙНИЙ ДОВІДНИК

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України 5 років / за ред. В.О. Радкевич. – К. : Видавничий центр ІПТО НАПН України, 2011. – 104 с. : іл. – Мова укр. – Формат 70x100/16.



## БІБЛІОГРАФІЧНИЙ ПОКАЖЧИК ПРАЦЬ НАУКОВЦІВ ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

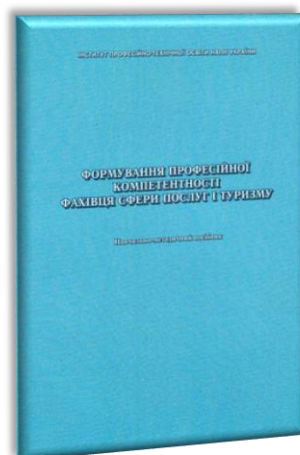
Наук. вид. / за наук. ред. В.О. Радкевич. – К. : Видавничий центр ІПТО НАПН України, 2011. – 130 с. – Формат 70x100/16.



## ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦЯ СФЕРИ ПОСЛУГ І ТУРИЗМУ

Формування професійної компетентності фахівця сфери послуг і туризму: навч. метод. посібник / [В.Т. Лозовецька, Л.Б. Лук'янова, Л.В. Козак, Л.Б. Паламарчук, Л.В. Грибова, Л.В. Гусечко, Н.О. Мартінова, О.Г. Оліферчук]. За заг. ред. Лозовецької В.Т. – К. : Педагогічна думка. 2010. – 134 с., іл., табл. – Формат 70x100 1/16.

У навчально-методичному посібнику представлено теоретичні і практичні засади формування професійної компетентності майбутнього фахівця сфери послуг і туризму. Обґрунтовано концептуальні підходи щодо розробки моделей професійної компетентності та відповідних психолого-педагогічних засад формування професійної компетентності фахівця. Розроблено методики формування професійної компетентності майбутнього фахівця туризму в умовах ПТНЗ. Висвітлено організаційно-методичні засади удосконалення професійної підготовки фахівця туризму. Може бути корисним для викладачів та майстрів виробничого навчання ПТНЗ, які здійснюють підготовку фахівців для сфери туризму, наукових працівників, працівників вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної професійної освіти спорідненого напрямку професійної діяльності, педагогів, аспірантів, докторантів, усіх, хто цікавиться проблемами професійної підготовки фахівців туризму.



CONTENTS

<b>N. Velichko</b>	
MONITORING OF EMPLOYMENT OF VOCATIONAL SCHOOLS GRADUATES: IDENTIFYING STRENGTHS AND WEAKNESSES IN SKILLED WORKERS TRAINING .....	4
<b>M. Vovkovins'kiy</b>	
DEVELOPMENT OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS' MOTIVATION AS FOR LEARNING OF TRADE.....	12
<b>T. Volkova</b>	
USE OF ELECTRONIC TEXTBOOKS IN VOCATIONAL TRAINING OF SKILLED WORKERS.....	19
<b>A. Vornachev</b>	
STUDYING AN EXPERIENCE OF DEVELOPING A NEW QUALIFICATION IN BRITAIN .....	25
<b>T. Gerlyand</b>	
STRUCTURAL AND SUBSTANTIVE ASPECTS OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE QUALIFIED WORKERS .....	30
<b>I. Goliad</b>	
METHODOLOGICAL ASPECTS OF DESIGN OF DIDACTIC COMPLEX ON ENGINEERING DRAWING .....	35
<b>V. Grigorieva</b>	
INTERACTION OF SUBJECTS OF MANAGEMENT: AN ANALYSIS OF EMPIRICAL RESEARCH .....	41
<b>V. Kaloshin</b>	
RATIONAL-EMOTIVE THERAPY IN VOCATIONAL TRAINING OF STUDENTS.....	48
<b>P. Louzan</b>	
METHODOLOGY FOR ESTABLISHING THE COMPLEXITY OF LEARNING ACTIONS AND TESTS .....	54
<b>V. Man'ko</b>	
METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF CONTROL OF FUTURE QUALIFIED WORKERS' LEARNING ACHIEVEMENTS .....	62
<b>M. Mikhniuk</b>	
INTENSIFICATION OF FIELD PRACTICE PROCESS WHILE TRAINING QUALIFIED WORKERS OF CONSTRUCTION PROFILE .....	69
<b>O. Otych</b>	
THE ROL OF UKRAINIAN FOLK ART IN FORMING ETHNO-CULTURAL IDENTITY OF A PERSON .....	74
<b>A. Seleckiy</b>	
HISTORIOGRAPHY OF CLASSIFICATION OF PEDAGOGICAL ORGANIZATION FORMS CONCERNING LABOR TRAINING IN UKRAINE IN THE LAST QUARTER OF THE 19 <sup>TH</sup> AND BEGINNING OF THE 20 <sup>TH</sup> CENTURY.....	82
<b>M. Shymanovsky</b>	
PEDAGOGICAL SUPPORT OF HEALTHY LIFESTYLE IN VOCATIONAL SCHOOLS AND MANUFACTURING .....	94
<i>Chronicles of scientific life of Vocational Education Institute</i> .....	101
<i>New books</i> .....	105

Н 34 **Научный** вестник Института профессионально-технического образования НАПН Украины. Профессиональная педагогика : сб. науч. трудов : Вып. 2 / Инст-т проф.-тех. образования НАПН Украины; [ред. кол. : В. А. Радкевич (председатель) и др.]. – К. : Изд-во ИПТО НАПН Украины, 2011. – 110 с. – Библиогр. в конце ст.

**ISSN 2223-5752**

В сборнике рассматриваются теоретико-методологические и методические основы модернизации профессионального образования и обучения в современных социально-экономических условиях. Проанализированы инновационные подходы к профессиональной ориентации молодежи на рабочие профессии, формированию содержания профессионального образования на компетентностной основе, управлению ПТУЗ в регионе.

Для ученых, научно-педагогических и педагогических работников ВУЗ, ПТУЗ, структурных учебных подразделений предприятий, институтов последипломного педагогического образования, научных и учебно-методических центров ПТО.

**Scientific** Herald of the Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine. Vocational pedagogy : collection of researches: 2<sup>nd</sup> ed. Editorial board : Institute of Vocational Education of NAPS of Ukraine ; [V. O. Radkevych (head) et al]. – Kyiv : publishing house of IVE of NAPS of Ukraine 2011. – 110 p.

**ISSN 2223-5752**

The collected articles research theoretical and methodological grounds of vocational education and training modernization in contemporary socio-economic conditions. Innovative approaches to youths vocational focus on nonprofessional occupations, formation of vocational education content on basis of competence, managing of VET institutions in a region are analyzed.

For scientists, scientific-pedagogical and pedagogical personnel of universities, VET institutions, educational structural subdivisions of enterprises, institutes of further pedagogical education, scientific and training-methodological VET centers.

Наукове видання

## **Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка**

**Збірник наукових праць  
Випуск №2**

Відповідальний редактор – **Лідія Гуменна**  
Технічний редактор, комп'ютерна верстка – **Тетяна Гужвій**  
Переклад англійською – **Андрій Ворначев**  
Дизайн обкладинки – **Марина Ростока, Оксана Оліферчук**  
Відповідальний за друк – **Марк Шимановський**

---

Підписано до друку 22.09.2011. Формат 60×84/8  
Папір Lazer Copy. Друк дублюкатор.  
Гарнітура Times New Roman.  
Умов. друк. арк. 12,79. Обл. вид. арк. – 9,19  
Тираж 300 прим.  
Замовлення № 13

---

Видавець і виготовлювач Інститут професійно-технічної освіти НАПН України  
Надруковано на власному обладнанні  
м. Київ, Чапаєвське шосе 98  
тел/факс (044) 259-45-53, 252-71-75  
E-mail: [ipto\\_info@ukr.net](mailto:ipto_info@ukr.net)

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК, № 3805 від 21.06.2010р.