

мати повний набір інформації з тих галузей знань, які допоможуть йому у майбутньому виконувати свої безпосередні функціональні обов'язки.

Ключові слова: інформація, документаційне забезпечення, інформаційний, компетентність.

Малюк О. Ю. Предметная область знаний будущего специалиста службы ДОУ

В статье говорится о том, что будущий документовед должен иметь полный набор информации в тех сферах знаний, которые помогут ему в будущем ориентироваться в работе и исполнять свои непосредственные функциональные обязанности.

Ключевые слова: информация, документационное обеспечение, информационный, компетентность.

Malyuk O. Yu. The Subject domain of knowledges of future specialist of service of the documentation providing of management

In the article is talked that future specialist services of documentation providing of management must have a complete set of information in those spheres of knowledges which will help him in the future oriented in-process and carry out the direct functional duties.

Keywords: information, documentation providing, informative, competence.

Стаття надійшла до редакції 12.04.2012 р.

Прийнято до друку 25.05.2012 р.

УДК 37.035.3 : 371.331.3

А. Є. Миколаєнко

**ФОРМУВАННЯ ТРУДОВИХ ДІЙ В ПРОФЕСІЙНОМУ НАВЧАННІ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

Нова стратегія професійної освіти в умовах ринкових відносин викликали потребу у підготовці конкурентоспроможних на ринку праці робітників. Основним завданням професійно-технічних навчальних закладів є формування особистості молодого спеціаліста, коли оволодіння професією, професійною майстерністю одночасно є і метою, і засобом її самоствердження. Ця проблема постала тому, що недостатня освіченість,

слабка технічна грамотність, невисокий рівень професійної культури сьогодні мають такий же негативний вплив на виробництво, як і застаріла техніка, відстала технологія, низька продуктивність праці. Стало очевидним, що, як зауважував С. Я. Батишев, професійна освіта повинна орієнтуватися на спеціалізовану підготовку робітників, що володіють високим рівнем професіоналізму і компетентності [6, с. 530].

Становлення і розбудова України, як національної держави, ставить важливі і відповідальні завдання перед освітньою галуззю. Закон України „Про освіту” та Державна національна програма „Освіта. Україна XXI століття” принципово змінили мету навчальних закладів – від послідовного засвоєння учнями знань до всебічного розвитку людини, як особистості – найвищої цінності суспільства.

Одними з найбільш важливих компонент процесу підготовки фахівців в системі професійно-технічної освіти є зміст освіти і навчання. Які б ефективні методи, засоби і форми організації навчання ми не використовували, та якщо неправильно визначено зміст освіти і навчання, то неможливо забезпечити якісну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів.

Проблема визначення змісту освіти і навчання, обґрунтування дидактичного співвідношення фундаментальних і спеціальних знань, їх оптимального об'єднання для вирішення професійних завдань завжди цікавила як науковців, так і педагогів-практиків (Т. А. Арташкіна, А. А. Вербицький, В. В. Захаренко, В. К. Сидоренка та ін.). Зокрема, взаємозв'язок професійної, загальнотехнічної та загальноосвітньої підготовки досліджували А. П. Беляєва, С. Я. Батишев, С. У. Гончаренко, О. С. Дубенчук, М. І. Махмутов, Н. О. Талалуєва та ін.

Зміст освіти в ПТНЗ обумовлений метою та потребами суспільства і проявляється у вимогах до системи знань, умінь та навичок, світоглядних, громадянських і професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників. В згорнутому вигляді він представлений в кваліфікаційній характеристиці фахівця. В. С. Ледньов зауважує, що головним „видом діяльності в освіті є навчання, спрямоване безпосередньо на засвоєння досвіду”, то у структурі змісту освіти у повному обсязі віддзеркалюється структура досвіду особистості [2, с. 54].

Разом із змістом навчання враховується його наступність і неперервність, доступність і науковість, потенційні можливості для взаємозв'язку навчання, виховання і розвитку, реалізація принципів індивідуалізації, гуманізації навчально-виховного процесу.

В останній час відбулися деякі зміни в уявленні про структуру змісту навчання. До нього включають знання, уміння, досвід творчої діяльності і норми відношення до світу. Таке розчленування змісту з урахуванням залежностей між його елементами дозволяє вдосконалювати

дидактичний процес професійного навчання. Прогрес техніки висуває перед нею нові завдання, пов'язані не лише із засвоєнням елементарних технічних знань та навичок, а і розвитку пізнавальної діяльності, узагальнених прийомів роботи, умінню самостійно оволодівати новими знаннями уміннями і навичками. У зв'язку з цим особливого значення набуває забезпечення оволодіння учнями прийомами вирішення завдань конструктивного характеру і підвищення рівня їх практичної готовності до самостійної діяльності. Одним із напрямків вирішення нових завдань є утворення трудових дій, адже саме їм належить важлива роль у формуванні трудових навичок.

Раніше відмічалось, що формуванням образу дії не вичерпується утворенням самої дії і тим більше навички в цілому. Всім відомі випадки, коли людина знає, що і як треба робити, але при спробі виконати дію вона не дістає бажаних результатів, це тому що неї поки що не виробилася сама дія, а якщо і виробилася, то вона ще далеко не досконала.

При дослідженні процесу утворення і вдосконалення дій користувались методом об'єктивного спостереження і природного експерименту. Для реєстрації фактів дослідження було сконструйовано спеціальну установку. Повний опис цієї установки подано в окремій статті автора В. С. Римаренка [7, с. 36].

Аналіз здобутих нами даних і результати досліджень інших авторів показують, що утворення дій являє собою порівняно короткий, але складний процес. Він бере свій початок на першому етапі навчання, коли студенти слухають пояснення викладача і сприймають способи виконання ним нової операції.

Правда, деякі автори вважають, що на першому етапі навчання дії не утворюються. Сприймання чужих дій, слухання пояснень викладача самі по собі, без „тренувань робочих органів”, на їх думку, можуть лише підготувати учня до спроб, але не утворити дій в нього [5, с. 31].

Але ця думка не відповідає дійсності. Дослідження Н. А. Рикова показали, що при навчанні трудової діяльності можливі не тільки шляхи безпосереднього „впливу на органи руху”. При певних умовах окремі трудові дії можна сформулювати за допомогою пояснень і демонстрування дій [9, с. 69]. З'ясовано, що серед цих умов вирішальне значення має попередній практичний досвід учнів, наявність у них систем рухових умовних рефлексів, аналогічних тим, які потрібні для виконання нової дії [8, с. 59]. Внаслідок показу і пояснень нової операції можуть перебудовуватися відповідно до нових умов функціонування раніше утворені системи рухових рефлексів, а також з'явитися нові рефлекси [10, с. 106].

Пояснюється це тим, що у людини „кінестезичні клітини кори (чутливі клітини рухового аналізатора) можуть бути зв'язані і дійсно

зв'язуються з усіма клітинами кори – представниками як усіх зовнішніх впливів, так і всіляких внутрішніх процесів організму” [4, с. 56]. Тому кінестезичні клітини можуть посилати імпульси до рухових клітин навіть тоді, коли (як це має місце на етапі пояснення) до них доходять сигнали, сприйняті не лише закінченням кінестезичних волокон в органах руху, а й органами зору, слуху та іншими аналізаторами.

Перші спроби учнів виконувати нову операцію свідчать про те, що утворені таким способом системи рухових рефлексів генералізовані, розпливчасті, дифузні.

Аналізуючи становлення образу, ми побачили, що на цьому етапі учні засвоюють лише загальну схему дій, не усвідомлюючи часткових дій, як засобів досягнення кінцевого результату всієї операції. Все зазначене дає підставу назвати цей етап етапом первинного генералізованого утворення дій. Він характеризується насамперед тим, що учні, знаючи кінцевий результат операції, для його досягнення можуть здійснювати багато всіляких рухів, у тому числі і таких, що часто не відповідають меті.

Наявність такого етапу зумовлена тим, що збудження, яке виникає внаслідок пояснень і демонстрування нових дій, не концентрується в певному пункті кори мозку, а поширюється на сусідні ділянки, утворюючи і такі рефлекси, що не відповідають меті. Внаслідок цього і виникає їх генералізація. Тому при спробі досягти кінцевого результату операції відтворюються різні рухи, в тому числі і такі, що не відповідають їй.

Уже на першому етапі навчання при ознайомленні з трудовою операцією учні бачать, що виконати її важко, але невдачі перших практичних спроб ще більше переконують їх у цьому. В учнів виникає прагнення вивчати операцію частинами. З цього моменту починається аналітичний етап в утворенні дій. Складна дія поділяється на часткові дії, і кожна з них вивчається як певний етап у виготовленні конкретного виробу.

Трудність у виконанні операції як цілісної дії на цьому етапі навчання зумовлена психологічною складністю її часткових дій. Кожна часткова дія, що входить до складу операції, має своє завдання, скероване на свою часткову мету, яку відповідно до умов роботи можна досягти різними шляхами. Усвідомлення всіх цих моментів становить значну трудність для учня, і тому операція виконується з певними паузами між її елементами.

Поєднання часткових дій у цілісну операцію настає на етапі синтетичного оволодіння діями. При навчанні за предметно-операційною системою цей етап збігається з етапом вправ, коли в свідомості учнів домінує виробнича мета як основна мета їх діяльності. У таких випадках суб'єктивно для учня основним завданням роботи виступає виготовлення предмета. Завдання часткових дій, цілі і способи виконання цих дій, які вже на етапі спроб спорадично усвідомлювались як засоби досягнення кінцевого

результату операції, тепер повністю підпорядковуються виробничій меті, основному завданню складної дії. З часом це приводить до спрощення психологічної структури часткових дій, до їх схематизації.

Спрощення психологічної структури часткових дій дає учням можливість поєднати часткові дії в більш-менш складні вузлові дії. Дослідження на матеріалі оволодіння льотною справою показують, що часткові дії поєднуються не через механічне склеювання, нашаровування чи зчеплення їх в одне ціле, а перетворенням часткових дій в якісно нову структуру – в більш складну вузлову дію [1, с. 52]. Ця закономірність є в процесі оволодіння трудовими операціями. Засвоєна трудова операція виконується як єдина дія, елементи якої перебувають у взаємозв'язку.

Часткові дії, які поєднуються в єдину дію, залежно від програмної і процесуальної сторін вивченої операції можуть виконуватись послідовно або одночасно. Особливості цих процесів можна проілюструвати на прикладі оволодіння учнями операцією свердління [3, с. 317]. На аналітичному етапі навчання, вивчаючи цю операцію, учень поділяє її на такі елементи: 1) ослаблення затискних кулачків патрона, 2) вставлення в отвори між кулачками свердла, 3) затиснення свердла, 4) включення верстата, 5) підведення накерненого місця деталі під свердло, 6) опускання свердла до деталі, 7) легкий тиск правою рукою на рукоятку подачі свердла, 8) тримання лівою рукою деталі, в якій просвердлюється отвір. Незважаючи на відносну простоту цих дій, кожна з них на цьому етапі навчання усвідомлюється і виконується як самостійна. Зовнішнім виявом цього є зупинка і паузи між окремими діями. Але вже після кількох повторень деякі дії поєднуються у вузлові. Так, перші три часткові дії (ослаблення затискних кулачків патрона, вставлення в отвори між ними свердла і його затиснення) поєднуються в одну більш загальну дію – закріплення свердла. Зникає пауза між підведенням деталі під свердло і опусканням свердла. Тримання деталі і подача відбувається одночасно. На етапі вправ усі дії об'єднуються в одну окладну дію свердління із завданням зробити отвір у предметі. Цілісне виконання цієї, як і інших операцій, характеризується усвідомленням основної схеми складної дії, передбаченням наступних дій та ситуацій і збереженням головного значення мети операції протягом усього процесу її виконання. Аналогічний процес об'єднання дій має місце і при вивченні інших трудових операцій [7, с. 37].

Отже, в процесі поєднання часткових дій у цілісну дію часткові завдання змінюються більш загальними, вузловими завданнями, змінюється спрямованість свідомості з часткових дій на загальну схему складної дії і відповідно змінюється процес виконання операції: зникають паузи і зупинки між діями, а деякі дії виконуються одночасно. На цьому етапі оволодіння операцією можна вже вказувати час, за який учні мають виготовити виріб, і

таким чином домагатися від них виконання дій у належному темпі.

Вчення І. П. Павлова [3, с. 317] про поєднання часткових дій у цілісну дію можна розглядати як певну перебудову раніше утворених систем рухових рефлексів і утворення нових тимчасових нервових зв'язків між цими системами, а також появу нових зв'язків між першою і другою сигнальними системами (усвідомлення схеми дій, передбачення наступних дій). Все це зумовлює виконання часткових дій у певній послідовності відповідно до логіки виготовлення виробу без зупинок і пауз, характерних для аналітичного етапу.

Таким чином утворення дій являє собою складний процес оволодіння трудовою операцією. Цей процес іде від генералізованого, первинного узагальнення до аналізу часткових дій і від нього до вищого синтезу (об'єднання) цих дій в єдину цілісну дію. Відповідно до цього весь процес утворення дій поділяється на три взаємозв'язані етапи: а) етап генералізації, б) аналітичний етап, в) синтетичний етап. Кожен з них характеризується своїми особливостями. Для першого етапу характерним є засвоєння дій у загальній недиференційованій формі без оволодіння її частковими елементами, для другого етапу – вивчення часткових дій, для третього – поєднання цих дій в єдину цілісну дію.

Досить важливим є процес моделювання виробничих функцій (розв'язання навчально-виробничих задач, виробничих ситуацій та виробничих завдань аналогічних реальним).

Визначення необхідного обсягу і змісту знань, умінь та навичок, а також професійно-важливих якостей можливо за наявності відповідного опису умов праці і психофізіологічних особливостей особистості, які визначають її майбутню професійну діяльність на робочому місці, що описується в професіограмі фахівця певної професії. Зауважимо, що такий опис може бути повним і об'єктивним лише при чіткому уявленні про всі види виконуваних робіт, тобто за наявності моделі діяльності робітника певної професії відповідної кваліфікації. При проектуванні змісту навчання ця модель може бути використана для розробки професіограми фахівця.

Модель підготовки кваліфікованого робітника містить у собі види навчально-пізнавальної діяльності щодо оволодіння професійною діяльністю, навчальні плани і програми, виховні заходи, форми зв'язку з майбутньою діяльністю, кваліфікаційні характеристики.

Професійний розвиток учня невіддільний від особистісного, адже в їх основі лежить принцип саморозвитку, що сприяє творчій самореалізації особистості. Для уявлення про цілісність особистості учня науковці (В. Ю. Стрельников) пропонують використовувати цілісний підхід. Його ідеї повинні бути в основі відбору змісту професійного навчання.

Для розробки професіограми підготовки фахівця буде доцільним

використати завданнево-особистісний підхід, коли у професіограмі окремо виділяють трудограму і психограму. Зауважимо, що вони складаються відповідно до завдань навчальної діяльності учня в контексті його майбутньої професійної діяльності. Тобто визначається предмет праці, професійні знання, умови, дії, результати професійної діяльності, особистісні якості тощо. Причому, кожне завдання повинно узгоджуватись з професійними особистісними якостями, необхідними робітнику певної професії відповідної кваліфікації. В цілому професіограма повинна відповідати таким вимогам: чітке визначення предмету, професійних знань, професійних умінь й основних результатів праці, тобто те, на що повинні бути спрямовані зусилля учня під час навчання в професійно-технічному навчальному закладі. В ній повинні бути відображені перспективи змін в самій професії; спрямованість на практичне використання навчальної інформації для забезпечення швидкої адаптації молодого робітника на робочому місці; здійснений опис необхідних професійно-важливих психологічних якостей і властивостей особистості.

Дослідження проблеми загальнодидактичного підходу до відбору змісту професійного навчання показало, що зміст професійного навчання у підготовці кваліфікованих робітників в ринкових умовах має передбачати наскрізну професіоналізацію навчальної інформації на основі врахування завдань майбутньої професійної діяльності інтегративного характеру у відповідності до вимог кваліфікаційної характеристики. Обов'язковим є передбачення форм моделювання майбутніх виробничих функцій, які створюють реальні виробничі умови. В снову відбору змісту навчання необхідно покласти такі підходи: цілісності, діяльнісний підхід, системний підхід, особистісно-орієнтований, завданнево-особистісний. Все це дасть змогу забезпечити підготовку кваліфікованих фахівців, здатних виконувати складні виробничі завдання в умовах сучасного ринку.

Список використаної літератури

- 1. Гурьянов С. Т.** Навык и действие / С. Т. Гурьянов // Ученые записки. – М. : 1945. – С. 50 – 58.
- 2. Леднев В. С.** Содержание образования / В. С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
- 3. Павлов И. П.** Полное собрание сочинений. – М – Л : АПН СССР, 1951. – Т. 3. : Кн. 2. – С. 317.
- 4. Полянский Н. С.** Воспитание навыков культуры труда в процессе лабораторных занятий в IX – XI классах / Н. С. Полянский // Советская педагогика. – 1939. – № 3. – С. 56.
- 5. Пономарев Я. А.** К вопросу о технологических механизмах взаимоотношения чувственного и логического познания / Я. А. Пономарев // Доклады АПН РСФСР. – 1957. – № 4. – С. 31.
- 6. Профессиональная педагогика** / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Проф. образ-е, 1997. – 526 с.
- 7. Римаренко В. Є.** Про формування трудових умінь і навичок в

учнів шкіл з виробничим навчанням / В. Є. Римаренко // Наук. записки Ніжин. пед-ту. – Т. 6. – Ніжин. – 1956. – С. 36 – 38. **8. Римаренко В. Є.** Установка для реєстрації трудових дій верстатника / В. Є. Римаренко // Наук.-дослід. ін-т технології, наукові записи. – Т. 15. – М. : 1961, С. 59 – 72. **9. Рыков В. Е.** К вопросу об образовании умения / В. Е. Рыков // Сов. педагогика. – 1953. – № 10. – С. 69. **10. Ушинський К. Д.** Праця в її психічному й виховному значенні : Вибрані пед. твори : У 2-ох Т. / К. Д. Ушинський. – 1954. – Т. 1. – С. 106.

Миколаєнко А. Є. Формування трудових дій в професійному навчанні як педагогічна проблема

У статті автором розглянуто шляхи забезпечення та формування трудових дій під час проведення занять в професійно-технічному навчальному закладі як педагогічну проблему. Проаналізовано становлення образу дій результатів досліджень інших авторів з даної проблеми та шляхи її вирішення.

Ключові слова: трудові дії, педагогічна проблема, зміст навчання, робітник, учень, модель, знання, вміння та навички, професійне навчання.

Мыколаенко А. Е. Формирование трудовых действий в профессиональной учебе как педагогическая проблема

В статье автором пути обеспечения и формирования трудовых действий во время проведения занятий в профессионально-техническом учебном заведении как педагогическую проблему. Проанализирован процесс становления образа действий результатов других авторов по данной проблеме и пути ее решения.

Ключевые слова: трудовые действия, педагогическая проблема, содержание учебы, рабочий, ученик, модель, знание, умение и навыки, профессиональное обучение.

Mykolaenko A. E. Forming of labour actions in professional studies as a pedagogical problem

In the real article an author examines the ways of providing and forming of labour actions during realization of employments in professional and technical educational establishment as a pedagogical problem.

Keywords: labour actions, pedagogical problem, maintenance of studies, worker, student, model, knowledge, ability and skills, professional studies.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2012 р.

Прийнято до друку 25.05.2012 р.