

Міністерство освіти і науки України
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

В. П. Курок
Н. В. Литвинова

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО
НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ В ПРОЦЕСІ
ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ**

Монографія

СУМИ
2019

УДК 378.016:69 – 051
К 93

*Рекомендовано вченою радою
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка
протокол № 9 від 27 лютого 2019 р.*

Рецензенти:

А. Г. Грітченко – доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної освіти та технологій за профілями Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

Г. В. Луценко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

Курок В. П., Литвинова Н. В.

К 93 Професійна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю: теорія і практика формування в процесі виробничої практики: монографія. – Суми : Вінниченко М. Д., 2019. – 252 с.

ISBN 978-966-1569-32-3

Монографію присвячено аналізу сучасних тенденцій формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. На основі теоретичного обґрунтування специфіки професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики та педагогічні умови її реалізації. Запропоновано методичний супровід досліджуваного процесу, розроблено діагностичний інструментарій для визначення рівнів сформованості означеної компетентності.

Видання розраховано на працівників освіти, аспірантів, магістрантів.

УДК 378.016:69 – 051

ISBN 978-966-1569-32-3

© Курок В. П., Литвинова Н. В., 2019

© Видавець Вінниченко М. Д., 2019

ЗМІСТ

ВСТУП	5
Розділ 1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	8
1.1. Характеристика місця виробничої практики в системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання	8
1.2. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю	27
1.3. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання	49
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	56
Розділ 2. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ	58
2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики	58
2.2. Модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі виробничої практики	86
2.3. Методичне забезпечення моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики	96
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	122

Розділ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ	124
3.1. Дослідно-експериментальна робота з формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики	124
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	152
ВИСНОВКИ	155
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	158
ДОДАТКИ	185

ВСТУП

Науково-технічний прогрес, наукова організація підприємств, упровадження сучасних методів праці та інформаційних технологій потребують від майбутніх фахівців ефективного використання в професійній діяльності здобутих у закладі вищої освіти знань, умінь та навичок.

Розвиток сучасного виробництва та реформування вищої освіти актуалізують проблему вдосконалення професійно-практичної підготовки студентів педагогічних спеціальностей. Це обумовлює потребу і доцільність дослідження різних аспектів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, компонентами якої вони оволодівають під час навчання в закладі вищої освіти, зокрема в процесі проходження виробничої практики.

У Національній рамці кваліфікацій (2011 р.) [198], Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р. (2013 р.) [298], Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.) [89], Указі Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна 2020»» (2015 р.) [299], Галузевих стандартах вищої освіти України [70; 146] та інших державних нормативних документах визначено напрями модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.

У контексті нашої розвідки вагомим є узагальнення досвіду у сфері педагогічної освіти (праці О. Коваленко [123], В. Курок [142], Н. Ничкало [200], Т. Попової [232], В. Радкевич [245], В. Савченка [249], П. Сікорського [265], М. Степка [275], Ю. Сухарнікова [277], Л. Тархан [285], Л. Усеїнової [302] та ін.). Сутнісними для нашого дослідження є доробки вчених, де обґрунтовано різні аспекти формування компетентності в професійній освіті, зокрібно Н. Бібік [24], Л. Бірюк [28], А. Грітченка [67], П. Лузана [172], О. Овчарук [206], О. Пометун [229], І. Родигіної [246], О. Семенової [258] та ін. Проблему забезпечення єдності професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців висвітлено в роботах К. Абульханової-Славської [6], П. Кубрушко [137], С. Матушкіна [187], Ф. Ахтенхаген [1], П. Вейнен [5], М. Мастен [4] та інші вчені розглядали процес набуття знань майбутніми фахівцями цілісно, з урахуванням сучасних тенденцій фахової діяльності. Проблему виховання в процесі виробничого навчання студіювали М. Д'яченко [82], Н. Ничкало [201], О. Щербак [203]. Низку питань щодо організації проходження практики

з огляду на різні види діяльності відображено в дослідженнях Л. Карпової [111], І. Косяк [130], В. Курок [291], Т. Попової [232], Л. Усеїнової [303], О. Щербак [203] та ін. Проблемою формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю опікувалась Т. Сулима [276].

Аналіз досліджень уможливив висновок, що проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю саме в процесі виробничої практики залишилась поза увагою вчених. Огляд наукової літератури з досліджуваної проблематики дозволяє стверджувати, що важливість виробничої практики залишається недооціненою, а в професійній підготовці недостатньо використовують її можливості.

Зазначене ускладнюється низкою суперечностей, зокрема, між: потребою суспільства у висококваліфікованих компетентних педагогах професійного навчання та реальною професійною компетентністю випускників закладів вищої освіти; практичною значущістю формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики та недостатньою розробленістю теоретико-методичних засад її формування в освітньому процесі вищої школи; необхідністю формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики та недостатньою розробленістю засобів та ефективних методик для досягнення цього результату.

Метою дослідження є виявлення, теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. Досягнення означеної мети зумовлює: необхідність визначення місця виробничої практики в системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; з'ясування сутності та структури професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, розробленні критеріїв, показників та рівнів її сформованості; виявленні і теоретичному обґрунтуванні педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики; розробленні моделі та методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів

гів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики; експериментальній перевірці результативності педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Методологічними засадами дослідження є загальнотеоретичні принципи наукового пізнання, розуміння системи формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики як сукупність цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінювально-результативного блоків та відповідних педагогічних умов реалізації досліджуваної якості.

У монографії подано педагогічні умови, модель, діагностичний інструментарій та методичне забезпечення формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Поданий у монографії матеріал сприяє розширенню теоретичних засад професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики та вдосконаленню форм, методів формування професійної компетентності майбутніх фахівців у позанавчальній діяльності закладу вищої освіти в процесі професійної підготовки.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Характеристика місця виробничої практики в системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання

Реалізація нормативно-правових актів у системі вищої освіти передбачає докорінне реформування освітньої системи з метою її інтеграції в науково-освітній простір країн Європи, що вимагає виведення національної системи освіти України на рівень розвинутих країн Європейського Союзу та світу. Так реалізується державна політика, спрямована на створення інтелектуального, духовного потенціалу суспільства, розвиток науки і техніки, збереження та примноження культурної спадщини народу.

Нормативна база щодо вітчизняної системи освіти та місця педагогічних кадрів у ній репрезентована в Законах України «Про освіту» (2017 р.) [91], «Про вищу освіту» (2014 р.) [89], Національній рамці кваліфікацій (2011 р.) [198], Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 р. (2013 р.) [298], Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.) [128], проекті Концепції розвитку педагогічної освіти (2018 р.) [129] тощо.

Так, у проекті Концепції розвитку педагогічної освіти зазначено, що «сучасний стан розвитку цивілізації характеризується прискореним розвитком технологій, зростанням транскордонної міграції, різновекторними демографічними тенденціями, докорінними змінами у структурі ринку праці. Зменшується потреба в робочій силі для виконання рутинних операцій, які можуть виконуватися машинами. Змінюються пріоритети у вимогах до компетентностей працівників», а тому в змісті «вищої освіти дедалі більша увага надається розвитку загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей і наголошується на необхідності вміти безперервно вчитися впродовж життя. У парадигмі навчання впродовж життя формальна вища освіта розглядається як відправна» [129].

Отже, є потреба в переосмисленні змісту «освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знань фактів до компетентностей» [129]. Саме освіта сприяє формуванню інтелектуального потенціалу нації, розвитку кожної особистості суспільства як громадянина з активною життєвою позицією, конкурентоспроможного на європейському та світовому ринках праці.

Необхідність удосконалення системи підготовки фахівців зумовлює зацікавленість науковців окресленою проблемою, про що свідчать наукові праці провідних дослідників, таких як В. Андрущенко [10], А. Глузман [58], А. Грітченко [67], В. Гусев [50], І. Зязюн [99], В. Кремень [134], В. Лутай [176], Н. Мозгова [50], Н. Ничкало [201], О. Пехота [218] та інших. У них репрезентовано теоретико-методологічні засади підготовки фахівців у сучасних умовах, окреслено сутність професійної підготовки, виконано її структурно-функціональний аналіз як системи, висвітлено ключові аспекти підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Сьогодні система вищої освіти України перебуває на шляху реформування та модернізації, що пояснюємо її орієнтуванням на європейські та світові стандарти і цінності. Тому виникає потреба в удосконаленні освітнього процесу, спрямуванні його на підготовку професійно компетентних фахівців, які б поєднували теоретичні знання та практичну підготовку відповідно до вимог інформаційного суспільства.

Важливо, щоб система освіти була спроможна забезпечити такі сприятливі умови, які б спонукали майбутніх фахівців до постійного самовдосконалення та самореалізації, діагностики їхніх потенційних можливостей та вмінь.

Педагогічна система підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності, розвитку та реалізації їхніх можливостей має спрямовуватися на зростання професійної мобільності й формування особистісної потреби в безперервній освіті та забезпеченні конкурентоздатності на ринку праці.

У зв'язку з тим, що система вищої освіти ставить за мету підготовку «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих

фахівцях» [89], необхідно остаточно впровадити відповідні ступені вищої освіти: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук [89].

Останнім часом у державі відбулися значні зміни в усіх сферах діяльності. Розвиток сучасних технологій сприяв тому, що з'явилися нові професії, які, у свою чергу, потребують фахівців із високим рівнем кваліфікації. Підготовка останніх донедавна здійснювалася за «вузьким профілем», що передбачало якісне забезпечення професійної діяльності в одному професійному полі. У наш час людина повинна бути мобільною, вміти швидко пристосовуватися до нових стрімкозмінних умов праці та навіть професії. Сучасна система освіти має здійснювати на основі базової освіти підготовку фахівців – високваліфікованих професіоналів в обраній сфері діяльності, що дозволить їм у майбутньому легко оволодівати новою професією.

Саме підготовка фахівців вищої кваліфікації, як зазначено в законодавстві України, є головним питанням державної політики в галузі освіти. Чільне місце в підготовці інтелектуальної та високоосвіченої людини відведено педагогічним закладам вищої освіти, де реалізуються важливі завдання: професійна підготовка високваліфікованих фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці, які мають критичне мислення, здатні до змін, корекції, трансформацій.

Отже, в системі освіти важливе місце посідає підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності, а вдосконалення цієї підготовки є метою і засобом розвитку суспільства.

Проаналізуємо сутність поняття «підготовка», подане в науково-методичній літературі. У великому тлумачному словнику сучасної української мови цей термін потлумачено як дію за значенням «підготувати»; запас знань, навичок тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [43, с. 1015]. А у словнику за редакцією С. Ожегова цю лексику потрактовано як запас знань, отриманий ким-небудь [207, с. 637].

В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя поняття «підготовка» розглянуто як заходи, спрямовані на засвоєння професійних знань, умінь і навичок, якостей, що відповідають вимогам професій [83, с. 676].

У деяких виданнях зауважено, що термін «підготовка» походить від дієслів «підготувати – підготовляти – готувати», тобто навчити, дати необхідні знання та вміння для чого-небудь [293].

Науковці В. Куліш [140], О. Кузнецова [140] та В. Сидоренко [262] вважають, що підготовка – це комплекс педагогічних знань, практичних умінь та навичок, необхідних для виконання майбутнім фахівцем професійних функцій, або запас знань та досвід, здобутий у процесі навчання та практичної діяльності.

Поняття «підготовка» М. Васильєва розуміє як «процес формування, вдосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання діяльності, здійснюваної в ході навчання, самоосвіти або професійної освіти» [42, с. 91].

У деяких літературних джерелах термін «підготовка» є загальним, «вживається стосовно прикладних завдань освіти, коли мова йде про засвоєння соціального досвіду з метою його подальшого використання для виконання специфічних завдань практичного, пізнавального або навчального спрямування, в основному пов'язаних з певним видом у тій або іншій мірі регулярної діяльності. Висловлювання вживається у двох значеннях: а) навчання – формування готовності до виконання майбутніх завдань; б) готовність – наявність компетентностей, знань і вмінь, необхідних для виконання поставлених завдань» [323, с. 1026].

На основі аналізу літературних джерел в аспекті визначення змісту поняття «підготовка» можемо стверджувати, що його вживають у двох значеннях: процес, дія або діяльність; результат дій.

У тому випадку, коли мова йде про набуття професійних знань, умінь і навичок, у літературних джерелах використовують словосполучення «професійна підготовка». Стосовно професійної підготовки майбутніх фахівців до педагогічної діяльності прийнято вживати термін «професійно-педагогічна підготовка», що можна визначити як систему заходів, що забезпечує формування в особистості комплексу професійних знань і навичок. Результатом такої підготовки є готовність – цілісне утворення, що характеризує емоційно-когнітивну та вольову мобільність суб'єкта в момент його залучення до діяльності певного спрямування, зокрема педагогічного [250, с. 326–332].

У педагогічному словнику можна знайти й таке трактування поняття «професійна підготовка»: комплекс не тільки спеціальних знань, умінь, а і якостей особистості, трудового досвіду, норм поведінки, що забезпечують можливість виконання певної професійної діяльності. Згідно із цим визначенням професійна підготовка має інтегративний характер,

відбувається під час основних видів творчої й пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Її метою є формування стійкого спрямування на трудову діяльність та готовність до праці [48, с. 262].

Дослідниця Т. Танько стверджує, що професійна підготовка «визначається як система організаційних та педагогічних заходів, що забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати» [281, с. 18].

Проаналізувавши наукові напрацювання дослідників щодо трактування поняття «професійна підготовка», доходимо висновку, що його головною ознакою є спрямованість на професію шляхом оволодіння студентами професійними компетентностями в закладах вищої освіти. Особливістю такого визначення є його фахова спрямованість, у нашому дослідженні це педагогічно-професійна спрямованість. Професійна підготовка для кожного освітнього ступеня визначається галузевими стандартами вищої освіти та стандартами освіти ВНЗ.

Поняття «професійна підготовка» для закладу вищої освіти, де здійснюють підготовку фахівців інженерно-педагогічного спрямування, тотожне до поняття «професійно-педагогічна підготовка».

Ми погоджуємося із Т. Садовою, яка у своєму дослідженні доходить висновку, що вищезазначені поняття взаємозалежні та утворюють таку логічну послідовність: «підготовка» – «професійна підготовка» – «професійно-педагогічна підготовка» – «готовність до педагогічної діяльності» [250, с. 326–332].

Професійна підготовка майбутніх фахівців в умовах сьогодення потребує особистісно-орієнтованого підходу, який поєднує загальнопрофесійну підготовку за такими критеріями: опанування основ педагогіки та психології, інноваційних освітніх технологій, уміння здійснювати аналіз педагогічної дії; оволодіння теорією і практикою сучасного компонента професійно-педагогічної освіти, уміння здійснювати дослідну та експериментальну роботи, брати участь у реалізації цільових проектів і програм відповідно до завдань розвитку освіти.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено, що зміст освіти відіграє провідну роль у розбудові наці-

ональної системи освіти, забезпеченні її інноваційного розвитку, приведенні у відповідність до європейських та світових стандартів; одним з основних завдань змісту освіти має бути «оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів і професійних коледжів» [90].

У зв'язку із цим постає проблема дослідження сучасного стану, особливостей та шляхів оптимізації професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

Зауважимо, що в нашому дослідженні оперуємо поняттями «інженер-педагог» та «педагог професійного навчання» як тотожними згідно з Національним класифікатором професій ДК 003:2010, затвердженим Наказом Держспоживстандарту України «Про затвердження, внесення змін та скасування нормативних документів» (2010 р.) [118], де зазначено місце та професійні назви робіт у системі класифікаційного угруповання професій.

Для того щоб дослідити останні тенденції підготовки педагогів професійного навчання, необхідно проаналізувати поняття «інженер-педагог», оскільки саме в ньому представлена сутність професійної діяльності майбутніх фахівців.

Перш ніж досліджувати змістовий аспект професійної діяльності інженерів-педагогів, проаналізуємо визначення поняття «інженер-педагог», яке в узагальненому вигляді відображає сутність зазначеної діяльності. Поняття «інженер-педагог» має інтегративний характер і охоплює такі складові, як «інженер певного профілю» та «педагог», що поєднує психолого-педагогічні та методичні знання та вміння. Так, у новому тлумачному словнику української мови подано слово «інженер» має значення «фахівець у певній галузі з вищою технічною освітою» [329, с. 791]. Поняття «інженер» не вказує на сферу діяльності працівника, тому додатково застосовують уточнення: інженер-економіст, інженер-будівельник тощо. За словником, термін «педагог» – це особа, яка виконує роботу викладача та вихователя [329, с. 550]. Отже, визначення «педагог» ширше, ніж «учитель» і «викладач». Термін «інженер-педагог» сформувався в результаті поєднання вищезазначених понять, що утворюють єдине ціле у взаємозв'язку, що відбиває особливості обох сфер діяльності.

На думку Е. Зеєра, інженери-педагоги – це фахівці з вищою освітою, які здійснюють педагогічну, навчально-виробничу, організаційно-мето-

дичну діяльність у галузі професійно-технічної освіти, а також підготовку кваліфікованих робітників на виробництві [94, с. 16].

За твердженням В. Безрукової, інженер-педагог здійснює педагогічну діяльність у галузі професійної освіти, а також у недержавній сфері підготовки фахівців. Ця професія належить до складної групи нечисленних професій, що функціонують одночасно у двох різнорідних системах: «людина–людина», «людина–техніка» та їх модифікаціях [21, с. 153–156].

Дещо по-іншому пояснює його О. Маленко, вважаючи, що зміст та глибину поняття «інженер-педагог» потрібно «розглядати як комплексне поєднання суспільних, загальнонаукових, професійних, психолого-педагогічних і методичних компонентів, якісне засвоєння яких дає можливість особистості відповідною мірою найбільш повно виконувати покладені на неї функції» [179, с. 41].

У своїх наукових дослідженнях Е. Зєєр, аналізуючи особистість та діяльність інженера-педагога, виділяє в його роботі три складові: педагогічну, професійно-технічну та виробничо-технологічну [94, с. 39].

За твердженням О. Отич, «педагог професійного навчання – це спеціально підготовлений професіонал у галузі професійно-технічної (професійної) освіти, який здійснює теоретичну і практичну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників у професійних закладах освіти на засадах рефлексивного управління їхньою навчально-виробничою діяльністю» [208, с. 56].

Цікавою є позиція А. Сейтешева, який стверджує, що інженера-педагога нерідко називають викладачем загальнотехнічних і спеціальних дисциплін або майстром виробничого навчання. Однак для того щоб бути педагогом або майстром виробничого навчання, «необхідно бути професіоналом-педагогом, який має широку наукову культуру, вміння знаходити оригінальні способи викладу та інтерпретації навчального, позанавчального матеріалу, а також віртуозним майстром, виконавцем» виробничої діяльності. «Він вчить не тільки знати та вміти, а й мислити, не тільки розуміти, а й відчувати» [253, с. 271].

Також А. Сейтешев вважає, що готовність інженера-педагога до виконання професійної діяльності залежить від рівня його професійних, технічних, освітніх, методичних, психологічних, педагогічних, професійно-прикладних знань і вмінь [253, с. 273].

У своїх працях М. Цирельчук розглядає педагогічну діяльність інженера-педагога як викладацьку, в якій виділяє поряд з педагогічним компонентом професійно-технічний [313, с. 264].

Суть інженерно-педагогічної діяльності означених фахівців доповнює Л. Тархан, яка вважає, що інженер-педагог «є не просто реалізатором діяльності, а її організатором і управлінцем» [283, с. 59]. Науковець стверджує, що майбутній фахівець повинен бути підготовлений «як у професійно-технічному, так і педагогічному планах: щоб викладати спеціально-технічні дисципліни, він повинен досконало освоїти профільну професійно-технічну спеціальність ...»; «щоб кваліфіковано організувати педагогічну діяльність, він повинен засвоїти безліч позицій: дидакта, вихователя, проектувальника, методиста, організатора діяльності й розумових процесів та інші» [283, с. 60].

Дослідниця О. Коваленко наголошує, що інженерно-педагогічна діяльність – це складне інтегральне утворення, що об'єднує інженерний та педагогічний складники. Формуються вони за подібними правилами та мають спільні закономірності [122, с. 8].

Схожої думки дотримується Т. Калініченко, яка вважає, що інженерно-педагогічна діяльність формується з двох інтегровувальних компонентів – інженерного та педагогічного. Це відбувається під час професійної підготовки інженерів-педагогів, оскільки інженерно-педагогічна освіта – це цілісна, неподільна система. Для того, щоб дослідити структуру професійної діяльності інженера-педагога, потрібно проаналізувати структуру інженерної та педагогічної діяльності [110, с. 79].

У структурі професійної діяльності майбутніх фахівців О. Пономарьов виділяє: завдання, що їх потрібно вирішувати під час здійснення практичної діяльності, та функції, що регламентують її сутність, зміст та структуру. Завдання відображають стратегічні цілі, а функції – оперативні та тактичні цілі професійної діяльності [231, с. 16].

На основі проведеного аналізу літературних джерел можемо стверджувати, що педагог професійного навчання (інженер-педагог) – це фахівець з вищою освітою, який поєднує основні складники – педагогічний і професійний, здійснює керівництво освітньою, виробничою, організаційною та суспільною діяльністю в професійних закладах освіти на підставах рефлексивного управління.

Систему підготовки педагогів професійного навчання потрібно розглядати на основі системного та функціонального аналізу професійної

педагогічної діяльності із урахуванням етапів здійснення цієї діяльності.

Підготовка майбутніх інженерів-педагогів здійснюється в межах цілісного освітнього процесу. Головна умова існування та функціонування цього процесу полягає в тому, щоб забезпечити його єдність за рахунок взаємодії компонентів. Тому процес підготовки зазначених фахівців є цілісною педагогічною системою, що охоплює два компоненти: педагогічний та інженерний. У цьому мають інтегруватися всі компоненти їхньої освіти [11, с. 126–127].

Важливим аспектом нашого дослідження є формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі виробничої практики, тому зупинімося більш детально на професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю та розглянемо її особливості.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців розглядали такі Н. Бібік [25], С. Бухальська [40], А. Грітченко [67], В. Демиденко [74], І. Єрмаков [25], Т. Калініченко [110], Л. Карпова [111], О. Коваленко [121], В. Курок [164], М. Левшин [144], В. Лозова [168], В. Луговий [169], П. Лузан [172], Н. Ничкало [202], О. Овчарук [25], О. Отич [208], В. Радкевич [245], Т. Семакова [255], О. Семенов [257], О. Спирін [274], Т. Сулима [276], Л. Тархан [283] та інші.

Професійна підготовка майбутніх фахівців повинна здійснюватися з урахуванням необхідності формування всіх її взаємопов'язаних компонентів, а також повинна враховувати всі напрями освітньої діяльності.

Результатом підготовки фахівців до будь-якої діяльності є їхня професійна компетентність у виконанні професійних обов'язків, здатність швидко адаптуватися до умов праці, здійснювати самопідготовку та подальше професійне самовдосконалення.

Важливим аспектом підготовки педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти є їхня практична підготовка. Опанування практичної діяльності та формування професійної компетентності можливе за умов інтеграції теоретичного та практичного компонентів професійної підготовки, що не можна реалізувати лише в аудиторних умовах освітнього процесу закладу вищої освіти. Практична підготовка є невіддільним складником підготовки майбутніх педагогічних фахівців.

У закладах вищої освіти України практична підготовка студентів регламентується затвердженим Наказом Міністерства освіти України

№ 93 від 08. 04. 1993 р. «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», Наказом Міністра освіти України № 351 від 20. 12. 1994 р. «Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», Законом України «Про вищу освіту» (2014 р.), Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», навчальними планами ЗВО, кваліфікаційною характеристикою фахівця, освітньою програмою підготовки спеціалістів, особливостями баз практики [70; 89; 196; 221; 223; 224] та іншими документами.

У Положенні «Про проведення практики студентів вищих педагогічних закладів України» окреслені питання організації, проведення та підбиття підсумків усіх видів практики студентів у закладах вищої освіти для різних спеціальностей. Зазначено також, що метою практики є «оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування в них на основі отриманих у закладах вищої освіти знань, професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності» [224, с. 2].

Проаналізувавши Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [224], ми встановили, що практика студентів ЗВО поділяється на різновиди: навчальна, технологічна, експлуатаційна, педагогічна, навчально-дослідна, виробнича тощо. Кількість практик, тривалість та терміни її проведення регламентуються освітньою програмою підготовки фахівців, що відображається в навчальних планах і графіках освітнього процесу університетів.

Особливості організації та проведення практик відповідно до різних видів діяльності висвітлили у своїх дослідженнях Л. Карпова [111], І. Косяк [130], В. Курок [291], Т. Попова [232], Л. Усеїнова [303], О. Щербак [203] та інші.

Аналіз літературних джерел [89; 111; 130; 196; 203; 281; 291; 303] засвідчив, що без досвіду практичного застосування теоретичних знань у реальних умовах виробництва не можна говорити про якісну підготовку майбутніх фахівців. За час навчання в закладах вищої освіти студенти осягають лише основи знань, умінь і навичок, необхідних у практичній

професійній діяльності. А для того щоб ускладнено сформувати фахівців, в освітньому процесі необхідно повною мірою використовувати можливості виробничої практики.

Практика для студентів – це перша безпосередня зустріч з обраною спеціальністю та відповідним професійним середовищем. Вона має велике значення для студентів і суттєво впливає на їхнє професійне та психологічне становлення.

Зосередимо увагу на терміні «практика». Практика (грец. *praktike*, від *praktikós* – діяльний, активний) – матеріальна, чуттєво-предметна, цілеспрямована діяльність людини, мета якої – засвоєння та перетворення природних та соціальних об'єктів. Вона становить загальну основу, рушійну силу розвитку людського суспільства та пізнання. Будучи основним способом суспільного буття людини, формою її самоствердження у світі, практика постає як цілісна система дій. Вона містить такі складові, як потреба, мета, мотив, доцільна діяльність у вигляді її окремих актів, предмет, на який спрямована ця діяльність, засоби, за допомогою яких досягається мета, та, зрештою, результат діяльності [33].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови термін «практика» трактується так: «1. У філософії – вся діяльність людей, спрямована на перетворення матеріального світу (на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування суспільства, планів, намірів). 2. Життя, діяльність як галузь застосування й перевірки достовірності певних настанов або висновків. 3. Здійснення, проведення чогось (звичайно, як утілення в життя ідей, планів, намірів тощо). // Діяльність кого-, чого-небудь як набуття певних знань, навичок, досвіду і застосування їх у чомусь. // Набутий досвід, сукупність навичок, конкретних знань у певній галузі діяльності. 4. Застосування і закріплення теоретичних знань учнів, студентів і т. ін. на виробництві. 5. Діяльність або коло діяльності лікаря чи юриста. // Стажування на певній роботі» [44, с. 918].

В Енциклопедії професійної освіти під поняттям «практика» має таке визначення: «Складова навчально-виховного процесу, передбачена навчальними планами та програмами, організована в реальних умовах (або наближених до них) з метою формування в учнів уявлення про певну професійну галузь, опанування практичних знань, навичок та вмінь, набуття досвіду самостійної роботи за обраною професією» [323, с. 298]. У словнику з філософії практика – це «специфічно людська, свідомо,

цілеспрямована, чуттєво-предметна діяльність. Будучи матеріальною в силу своїх передумов, засобів і кінцевих результатів, вона здійснюється людьми, наділеними свідомістю, мисленням, знаннями, що практично застосовують свої інтелектуальні здібності» [305].

В інших джерелах зазначено, що практика – «доцільна і цілеспрямована діяльність, здійснювана суб'єктом для досягнення певної мети» [235].

«Практика – це самостійна робота студентів безпосередньо на робочих місцях, виконання ними конкретних службових обов'язків», – зазначає В. Курок [291, с. 5].

Практика – невіддільна частина підготовки фахівців. Її проходять на підприємствах або в навчально-виробничих майстернях. Для її організації і проведення мають бути створені умови, що забезпечують закріплення теоретичних знань з дисциплін професійно-практичного спрямування, набуття практичних умінь роботи з матеріалами, приладами та устаткуванням [292, с. 4].

Науковці В. Аридін та Г. Атанов вважають, що практика – це вид навчальної діяльності, до змісту якої належить виконання практичних або виробничих завдань за фахом професійної діяльності. Вона якісно поєднує теоретичні знання з практичною підготовкою у виробничих умовах, спрямована на формування в студентів умінь і навичок за фахом [14].

«Практика – це найдієвіший засіб виховання таких якостей молодого спеціаліста:

- уміння раціонально використовувати робочий час;
- уміння грамотно і правильно використовувати устаткування, інструменти;
- формування навичок творчого ставлення до праці;
- економне використання матеріалів, інструментів;
- застосування сучасних методів праці, що підвищують її продуктивність;
- дотримання загальної трудової й технологічної дисципліни;
- дотримання виробничої культури праці;
- уміння працювати в колективі та з колективом» [46].

На думку М. Скрипник, В. Федорченко, Н. Фоменко, Г. Цехмістрова, практика – це «багатогранна за змістом, складна і цілісна система, що охоплює такі компоненти, як мета, потреба, мотив, предмет, на які спря-

мована діяльність, засоби досягнення мети, результат діяльності» [214, с. 81]. Автори зауважують, що поєднання пізнання та практики можна визначити такими чинниками:

а) у практичній діяльності народжуються пізнавальні стосунки, що є основою практики і забезпечують її розвиток. Практичне ставлення людини до дійсності є первинним, основним і визначальним, тому що практика – основа існування та розвитку людини і суспільства в цілому;

б) практика – це основа кожного пізнавального акту, розкриття законів та закономірностей природи і суспільства;

в) практика є рушійною силою пізнання, що дає необхідний фактичний матеріал, який підлягає узагальненню і теоретичному осмисленню; потреби, завдання, поставлені практикою, є стимулом розвитку науки;

г) практика є сферою застосування знань, і в цьому розумінні вона – кінцева мета пізнання;

д) суспільна практика (матеріальне виробництво, громадська діяльність, науковий експеримент) є одним із критеріїв істини [214, с. 81].

У Положенні «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» зазначено, що «метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їхньої майбутньої професії, формування в них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності» [224].

У нашому дослідженні ми розглядаємо виробничу практику майбутніх фахівців – педагогів професійного навчання будівельного профілю. Тож проаналізуємо різні підходи до визначення поняття «виробнича практика».

У Положенні Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України про виробничу практику зазначено, що вона проводиться «безпосередньо на робочих місцях, на підприємствах, під час якої учні, слухачі під керівництвом майстрів (інструкторів) шляхом самостійного виконання робіт удосконалюють здобуті професійні знання, уміння і практичні навички» [221].

Виробничу практику проводять для вдосконалення отриманих знань, практичних навичок, психологічної, соціальної й професійної адаптації в колективах [234].

Виробнича практика є видом навчальної діяльності студентів, у процесі якої вони самостійно виконують виробничі завдання, передбачені навчальною програмою, в умовах підприємства [211, с. 456]. Схожої думки дотримується С. Батишев та зауважує, що навіть глибокі теоретичні знання, не закріплені практичними навичками, не зможуть допомогти випускникам реалізувати себе повністю [20, с. 26].

«Виробнича практика для вищого навчального закладу – це спроба об'єднати теоретичну підготовку з формуванням практичних навичок у студентів для полегшення їх виходу на ринок праці, це спроба отримати зворотний зв'язок з боку компаній та організацій, що приймають студентів на практику, в аспекті якості навчання, а також отримати додаткову інформацію про те, над чим потрібно працювати студентам, щоб відповідати сучасним вимогам ринку праці» [238].

Інші дослідники дещо розширили це поняття та зазначають, що виробнича практика потрібна для того, щоб майбутні фахівці адаптувалися до майбутнього місця роботи в умовах реальної фахової діяльності, набували досвіду практичних та організаційних умінь та навичок, для того щоб потім виконувати професійні обов'язки. Така підготовка студентів сприяє поглибленню теоретичних знань; покращенню вмінь і навичок виробничої діяльності; формуванню та розвитку професійних умінь і навичок для прийняття незалежних рішень під час роботи в реальних виробничих умовах, а також творчого підходу до практичної діяльності [22; 68; 69; 114].

Виробнича практика – це частина освітнього процесу, що має цілеспрямований характер. Вона потребує від студентів зусиль, що мають спиратися на знання та вміння, набуті в процесі теоретичного навчання, що дозволяють студентам, по-перше, здобути освіту, що знадобиться в подальшому житті, по-друге, задовольнити потреби суспільства [289].

Отже, проаналізувавши тлумачення поняття «виробнича практика» в науковій літературі, пропонуємо власне його трактування. Це різновид навчальної діяльності, передбачений навчальним планом, організований у реальних виробничих умовах (або максимально наближених до них), під час якої майбутні фахівці, спираючись на здобуті в процесі вивчення фахових дисциплін знання, уміння, навички, виконують виробничі завдання відповідно до галузі виробничої діяльності та набувають досвіду самостійної роботи.

У Положенні Міністерства праці та соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України про організацію навчально-виробничого процесу на виробництві зазначено, що для її проведення студенти повинні бути забезпечені всіма потрібними матеріалами, приладами, обладнанням, устаткуванням, технологічними картами, відповідною документацією, інструкціями тощо відповідно до тем, що вивчаються [221].

Найбільш оптимальною є організація та проведення виробничої практики студентів у реальних умовах виробництва або максимально наближених до них. Однак саме тут виникають проблеми, з-поміж яких:

- скорочення штату працівників;
- на деяких виробництвах немає можливості придбати сучасні машини та обладнання для полегшення людської праці та прискорення виконання технологічних процесів;
- отримані в ЗВО знання, уміння та навички майбутніх фахівців не відповідають вимогам сучасного виробництва;
- з огляду на фінансові причини підприємства не бажають брати практикантів тощо.

Найпростішим вирішенням цих проблем, як засвідчує аналіз досвіду роботи в багатьох ЗВО, є організація та проведення виробничої практики в навчальних майстернях. Утім результати такої практики засвідчують зниження рівня професійної підготовки й, насамперед, професійної адаптації випускників.

Необхідно забезпечити не тільки потрібний обсяг теоретичних знань за спеціальністю, а й уміння використовувати їх у процесі практичної роботи, що є одним з головних завдань підготовки майбутніх педагогів професійного навчання під час професійно-практичної підготовки.

Виробнича практика є однією з найважливіших форм підготовки студентів до професійної діяльності та формування в них професійної компетентності. У системі підготовки майбутніх фахівців зі спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.01 Професійна освіта (Будівництво) таких практик дві відповідно до освітньої програми. Вони взаємопов'язані та взаємодоповнюють одна одну [154, с. 986].

Так, перша виробнича практика (навчальна) згідно з освітньою програмою закладу вищої освіти відбувається на 2 курсі, в IV семестрі та триває 4 тижні [70]. Вона є поєднувальною ланкою між теоретичним навчанням, самостійною роботою студентів у закладах освіти та практичним

застосуванням знань, умінь, а також надає їм перший самостійний досвід виробничої діяльності.

Виробнича практика є цілеспрямованим продовженням навчання та дає можливість закріпити та поглибити теоретичні знання з навчальних дисциплін «Будівельні матеріали та вироби», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Вступ до спеціальності», «Виробниче навчання», «Основи екології», «Здоров'я людини» тощо. Крім цього, вона готує до вивчення наступних фахових дисциплін («Технологія будівельного виробництва», «Організація і планування будівельного виробництва», «Архітектура будівель і споруд», «Інженерні мережі та обладнання», «Інженерна геодезія», «Реконструкція і технічна експлуатація будівель та споруд» тощо). Вона є обов'язковим етапом процесу професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю та важливим чинником професійного зростання.

Ефективність професійно-практичної підготовки залежить від чіткого визначення цілей і змісту виробничої практики, вмілого поєднання теорії та практики, рівня професійної підготовки студентів, осмислення, узагальнення та впровадження передового досвіду, поєднання всіх компонентів навчальної діяльності в процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання [97; 117; 141].

Отже, виробнича практика посідає важливе місце в процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Наступна виробнича практика в майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю відповідно до освітньої програми зазначеного фахівця проводиться наприкінці третього курсу в VI семестрі та має назву «технологічна» [70]. У нашому дослідженні ми трактуємо її як виробничу. Обґрунтуємо це детальніше.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «технологія» трактується як «1. Сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. // Навчальний предмет, що викладає ці знання, відомості. 2. Сукупність способів обробки чи переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо» [43, с. 1245]. У цьому ж словнику «технологічний» – це: «2. Пов'язаний з обробкою або переробкою матеріалів і виготовленням виробів за суворо встановленою

технологією. Технологічний процес обробки або переробки матеріалів і виготовлення виробів за встановленою технологією».

За твердженням В. Курок, «технологічна практика студентів є складовою й невід'ємною частиною процесу підготовки спеціалістів і проводиться на виробничих підприємствах або в навчально-виробничих майстернях». Науковець вважає, що для її проведення та організації потрібні спеціальні умови, що сприятимуть закріпленню отриманих та набуттю нових знань, умінь, навичок і дій [291, с. 5].

Схожої думки дотримується В. Сопіга, який у своєму дослідженні зазначає, що технологічна практика передбачає роботу студентів ЗВО на підприємствах. У процесі її проходження майбутні фахівці вчаться використовувати інструменти та обладнання, працювати під керівництвом досвідчених робітників та самостійно виконувати виробничі завдання [273, с. 100].

Отже, на основі аналізу поданих вище понять виділимо ключові ознаки та охарактеризуємо термін «технологічна практика»: це частина освітнього процесу, спрямована на самостійне практичне застосування набутих знань, умінь і навичок на реальних виробничих підприємствах або в навчальних майстернях.

Спираючись на аналіз понять «виробнича» та «технологічна» практики та враховуючи те, що в освітній програмі підготовки бакалаврів зі спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.01 Професійна освіта (Будівництво) виробнича практика трактується як технологічна, також обґрунтовано вважаємо її виробничою [70]. Адже тлумачення означених термінів мають практично однаковий зміст, і, як відомо, технологічний процес відбувається на виробництві.

Пошук шляхів вирішення проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю спонукає до побудови освітнього процесу на основі постійного зв'язку теоретичного та практичного навчання, що передбачено навчальними планами спеціальності. Окрім цього, важливе значення мають умови організації та проведення практичного навчання. Л. Тархан і Ю. Шереметьєва обґрунтовують таку побудову навчальних планів підготовки фахівців, де чітко простежується зв'язок теоретичного та практичного навчання з урахуванням професійного спрямування. Причому взаємозалежність теоретичної і практичної підготовки, як зазначають учені, має пов'язувати всі навчальні дисципліни [289, с. 117].

Якісно сформований перелік навчальних дисциплін у навчальному плані є визначальною умовою формування сучасних, конкурентоспроможних на ринку праці та цілеспрямованих фахівців. Важливе значення для практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю має вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання».

При цьому слід зауважити, що вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання» передуватиме проходженню практики майбутніми педагогами професійного навчання будівельного профілю, які відповідно до програми повинні брати участь у певних виробничих циклах на робочому місці виконавця робіт. Цей курс можна вважати основним у підготовці студентів до проходження виробничої практики.

Питаннями організації та забезпечення виробничого навчання у своїх дослідженнях опікувалися Г. Жуков [84], Г. Кругліков [135], Н. Ничкало [201], В. Скакун [266], Л. Тархан [288], Ю. Якуба [328] та багато інших.

Цікавою є думка Л. Тархан, яка визначає виробниче навчання як «обов'язкову складову змісту професійного навчання, практичну професійну підготовку студентів до певного виду виробничої праці за професією» [288, с. 146]. Під цим поняттям науковець розуміє об'єктивну єдність змісту, форм, методів і дидактичних засобів професійної підготовки, що забезпечує тим, хто навчається, поетапне оволодіння робітничими прийомами, трудовими операціями, видами робіт, характерними для певної професії [288, с. 147].

Виробниче навчання, на думку Л. Тархан, повинно відповідати сучасним тенденціям до оновлення технологій, засобів праці, матеріалів тощо. Особливої уваги також потребує компетентнісний підхід до створення навчально-методичного забезпечення [287].

Метою виробничого навчання є «закріплення одержаних первинних навичок та професійних умінь, оволодіння сучасною технікою, механізмами, інструментами, технологією, опанування прогресивних форм організації праці, здобуття необхідних практичних навичок самостійного та якісного виконання робіт» [234].

Науковцями С. Владимирським, П. Устіновим, Г. Гессе та ін. було сформульовано принципи виробничого навчання:

– зміст програм виробничого навчання повинен містити типові для даної спеціальності роботи з виготовлення виробів, розташо-

вані у послідовності поступового зростання складності їх виконання;

- обсяг і зміст програми повинен відповідати вимогам до знань та вмінь, що будуть висунуті до молодого фахівця після закінчення закладу;

- виконання навчальних робіт потрібно супроводжувати поясненнями, більшість навчальних робіт цілеспрямовано виконувати з дотриманням технології;

- матеріали та прилади повинні якомога більше відповідати сучасним тенденціям та бути зручними у використанні;

- прийоми робіт повинні виглядати так, щоб необхідна точність виконання досягалася за найменшої витрати часу та найменшим використанням матеріалів [188, с. 6–7].

На основі теоретичного дослідження ми сформулювали власне тлумачення поняття «виробниче навчання». Вважаємо, що це частина професійної підготовки майбутніх фахівців, у процесі якої засвоюють теоретичні знання, формують професійні вміння, здобувають практичні навички самостійного виконання робіт відповідно до сучасних технологій, устаткування, матеріалів тощо [152, с. 12].

Проаналізуємо зміст навчальної дисципліни «Виробниче навчання» для студентів спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізація: 015.01 Професійна освіта (Будівництво). Згідно з освітньою програмою [70] вона вивчається з першого по третій курси (II–V семестри), загальним обсягом до 12 кредитів (432 години), вид семестрового контролю – диференційований залік. Заняття рекомендовано проводити в навчальних майстернях [70]. Засвоєння цієї дисципліни сприяє узагальненню знань, отриманих під час вивчення різних дисциплін та формуванню первинних професійних умінь.

Таким чином, аналіз наукових досліджень дозволив визначити, що підготовка майбутніх педагогів професійного навчання за спеціальністю: 015 Професійна освіта, спеціалізацією: 015.01 Професійна освіта (Будівництво) відбувається не тільки на теоретичному рівні, а й у реальному практичному середовищі, зокрема під час вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання» та у процесі виробничої практики. Таке поєднання теорії і практики сприяє оволодінню студентами не тільки відповідними теоретичними та методичними знаннями, а й необхідними для майбутньої професійної діяльності вміннями.

1.2. Поняттєво-термінологічний апарат дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю

Для забезпечення соціально-економічного розвитку державі потрібні конкурентоспроможні фахівці, які не тільки можуть оперувати отриманими знаннями, приймати важливі рішення, а й бути мобільними на ринку праці.

Наразі українська вища освіта перебуває на новому етапі реформування, сутність якого полягає в модернізації всієї системи підготовки фахівців. Задля цього потрібно повністю відмовитися від попередньої системи та перейти до нової, яка буде відповідати вимогам сьогодення. Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в наш час є компетентнісний підхід. Про це свідчать Закони України «Про освіту» (2017 р.) [91], «Про вищу освіту» (2014 р.) [89], Концепція розвитку педагогічної освіти (2017 р.) [129], проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 р. (2014 р.) [237], Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа» (2016 р.) [128], Національна рамка кваліфікацій (2011 р.) [198] тощо.

Оскільки темою нашого наукового дослідження є формування професійної компетентності, то розглянемо історичну трансформацію компетентнісного підходу в системі вищої освіти.

Чимало науковців досліджувало сутність компетентнісного підходу в освітній системі та проблему формування ключових компетентностей фахівців. Ці аспекти репрезентовані в працях дослідників: В. Байденко [16], Л. Бірюк [28], Н. Брюханової [37], І. Зимньої [96], О. Коваленко [121], Н. Кузьміної [139], А. Маркової [185], Н. Ничкало [201], О. Пометун [229], Дж. Равена [242], І. Тараненка [282], Л. Тархан [284], А. Хуторського [312] та інших.

Упровадження компетентнісного підходу в освіті спонукає викладачів до багатогранної підготовки та виховання особистості не тільки як фахівця, професіонала своєї справи, а і як індивіда, члена суспільства, соціуму. Метою використання такого підходу є надання студентам теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, здатності до самоаналізу, розвиток світогляду, готовності до самонавчання, цінностей тощо.

У 1907 році поняття «компетентність» було розкрито в «Повному словнику іноземних слів, що ввійшли до вживання в російській мові» як «достатню обізнаність, необхідну для того, щоб вирішувати питання в галузі та робити ґрунтовні судження з приводу певного кола явищ» [311]. У 1933 році в словнику іноземних слів подано визначення компетенції як кола повноважень якого-небудь закладу або фахівця. В освітньому середовищі поняття «компетентність» і «компетенція» набули поширення тільки в 60–70-х роках ХХ століття.

На основі історико-педагогічного аналізу умовно можна виділити три етапи становлення та розвитку компетентісного підходу в освіті.

Перший етап – 1960–1970 рр.: закріплюється поняття «компетенція», науковці намагаються розмежувати терміни «компетентність» і «компетенція», досліджуються різні види компетенцій, розробляється поняття «комунікативна компетентність» [311].

Компетентісний підхід знаходимо в дослідженнях Н. Хомського [310], який у 1965 році вводить поняття «компетентність» у теорію мови та дає визначення терміна «компетенція». Він наголошує, що «ми проводимо фундаментальне розмежування між компетенцією (знанням своєї мови: що говорить – що чує) та вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Тільки в ідеалізованому випадку вживання є безпосереднім віддзеркаленням компетенції» [310, с. 148–156]. Науковець вважає, що саме «вживання» виявляє компетенції як «сховане», потенційне. Уживання в житті пов'язується з мисленням, наслідком використання мови, навичками, тобто пов'язане з досвідом мовця [310, с. 157–161]. У 70-ті роки, базуючись на ідеях Н. Хомського, поданих у праці «Аспекти теорії синтаксису», починається перехід до компетентісно-орієнтованої освіти.

Компетентісний підхід активно прогресує в освіті, завдяки чому змінюються погляди на підготовку фахівців, наприклад, як отримати певні знання, сформувати вміння та навички тощо.

Другий етап – 1970–1990 рр.: поняття «компетенція» та «компетентність» використовують як у теорії, так і практиці. Вітчизняні та зарубіжні дослідники починають виділяти різні компетенції та компетентності. У 1984 році Дж. Равен запропонував класифікацію з 37 компетентностей та визначив компетентність «як категорію, що складається з великої кількості компонентів, більшість із яких відносно незалежні один

від іншого, деякі компоненти належать до когнітивної сфери, а інші – до емоційної, ці компоненти можуть заміняти один одного як складові ефективної поведінки» [242, с. 258]. Дослідник також наголошує, що «види компетентності» є «мотивованими здібностями». До виділених видів належать: самоконтроль, критичність мислення, впевненість у собі, наполегливість, довіра, самостійність мислення, оригінальність, персональна відповідальність тощо [242, с. 281–296].

У своїх наукових дослідженнях Н. Кузьміна розглядає компетентність як процес зближення та утворення властивостей індивіда та виділяє п'ять видів компетентностей: професійну та спеціальну в галузі дисципліни, що викладається; методологічну в галузі формування знань та вмінь; соціально-психологічну в галузі спілкування; диференціально-психологічну у сфері здібностей та мотивів; аутопсихологічну в галузі недоліків і переваг власної особистості та діяльності [139, с. 90]. У роботах Ю. Бабанського [15], В. Сластьоніна [268] поняття «компетентність» ототожнюють з професіоналізмом. Дослідники виділяють різні види професійної компетентності залежно від напрямку діяльності.

Третій етап – з 1990 р. до нашого часу: глибоко досліджується поняття «компетентність» та виникає питання щодо співвідношення компетентності та компетенції. З огляду на це можна виокремити два напрями в педагогічній науці: диференціювальний та синонімізувальний. Прихильники першого напрямку (І. Зимня [96], А. Хуторської [312], С. Шишов [320] та ін.) розмежовують ці поняття, розглядаючи компетентність як початкову категорію, а другого (В. Болотов [29], Б. Грицюк [66], В. Ледньов [145], В. Луговий [170], В. Серіков [261] та ін.) – ототожнюють дефініції, беручи до уваги практичний напрям компетенцій. У матеріалах та документах ЮНЕСКО подані ключові компетентності, що мають бути сформовані в процесі освіти [241, с. 164]. З'являються роботи, в яких подано глибокий аналіз таких класифікацій, як «професійна», «комунікативна», «кіншомовна» та інші компетентності.

У XXI столітті в Україні підготовка компетентних фахівців набула нового розвитку. Якість підготовки майбутніх спеціалістів є необхідною умовою розвитку економіки країни. Сучасні соціально-політичні та економічні умови вимагають працівників нової формації: активних, мобільних, з глибокими професійними знаннями, здатних до творчості та самовдосконалення, конкурентоспроможних тощо.

Для досягнення поставленої мети необхідно змінити стратегію підготовки майбутніх спеціалістів. Якщо раніше велася підготовка майбутніх фахівців, здатних здійснювати професійну діяльність відповідно до вимог певної галузі, то зараз потрібно формувати в них бажання до самостійного постійного підвищення свого професійного рівня.

Проблема підвищення якості освіти в наш час украй актуальна не тільки в Україні, а й у всьому світі. Вирішення її пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, переосмисленням мети і результату освіти. У текстах освітніх документів міцно вкорінюються терміни «компетенція» і «компетентність», але єдиного й прийнятного для більшості в науковій та освітянській спільноті трактування так і немає. Різні підходи до визначення складників компетентнісного підходу розглянуто в дослідженнях В. Байденка [16], В. Болотова [29], С. Бондаря [35], Т. Волобуєвої [52], С. Гончаренка [239], Т. Гудкової [71], Д. Дюбуа [3], І. Зимньої [96], І. Зязюна [101], С. Клепка [119], В. Кременя [83], В. Маслова [186], О. Овчарук [205], О. Пометун [229], І. Родигіної [246], Г. Селевка [254], І. Тараненка [282], Ю. Татур [290], С. Уїддета [297], С. Холліфорд [297], А. Хуторського [312], С. Шишова [320], В. Ягупова [325], І. Якиманської [326] та ін.

Поряд з компетентнісним підходом поширення набуло поняття «готовність». Зупинімося більш докладно на визначенні характерних особливостей цього поняття з метою відмежування його від терміна «компетентність».

У великому тлумачному словнику сучасної української мови подано визначення поняття «готовність»: спрямованість та бажання зробити що-небудь; стан, при якому все зроблено для досягнення певної мети [43, с. 194]. А у словнику професійної освіти «готовність» потрактовують як «уміння виконувати певні операції й творчо підходити до їх виконання» [239, с. 60].

В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя готовність до діяльності визначено як «стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [83, с. 137].

На думку К. Платонова, готовність – це суб'єктивний стан, у якому особистість відчуває себе здатною та підготовленою до певної профе-

сійної діяльності, яку прагне виконувати. А ось готовність до професійної діяльності, на його думку, – це результат професійного навчання, трудового виховання та психологічної підготовки [220, с. 184].

У деяких літературних джерелах термін «готовність» розглядають як «інтегральне утворення особистості, що полягає у вибірковій спрямованості на певну діяльність, виникає на основі позитивного ставлення і скеровується відповідними потребами та мотивами. Про сформовану готовність можна говорити лише за умови розвиненості в суб'єкта емоційного ставлення, вміння адаптувати свою поведінку до ситуації, будувати процес спілкування, сформованості мовлення, уявлення, спостережливості, комунікативних умінь, а також і широкого спектру професійно значущих властивостей: емоційної стабільності, самоконтролю» [251, с. 11–12].

Заслуговує на увагу думка А. Деркача та Л. Орбан-Лембрика, які вважають, що психологічна готовність – сукупність знань, умінь та навичок, мотивів та якостей, що дозволяють продуктивно виконувати діяльність. Важливими компонентами готовності є властивості та психічні процеси [76, с. 38].

Науковець В. Семиченко обґрунтовує готовність до професійної діяльності як психічний стан, що передбачає активізацію особи до діяльності; усвідомлення цілей, припущень, визначення засобів дії; тривалу активність особистості під час виконання виробничого процесу, оцінювання вольових та інтелектуальних зусиль, мотивації для досягнення кінцевого результату [259, с. 196].

Схожої думки дотримується В. Сластьонін та розглядає готовність до діяльності як стан, властивий суб'єкту, спрямований на усвідомлення його виконання. Вона охоплює настанови на усвідомлення завдання, модель поведінки, визначення соціальних способів діяльності, оцінювання власних можливостей для досягнення певного результату [267, с. 155].

У своєму дослідженні М. Трухан під поняттям «готовність» розуміє стан підготовленості, в якому організм налаштований на дію або реакцію. У цьому стані людина готова отримати користь від певного досвіду. Цей стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно застосовувати знання, досвід, особисті якості, зберігати самоконтроль і перебудовувати діяльність при появі непередбачуваних перешкод [294, с. 55–56].

Такі науковці, як Л. Орбан-Лембрик та А. Деркач виділяють п'ять компонентів готовності: мотиваційний, когнітивний, гностичний, емоційно-вольовий та оцінний. До високого рівня готовності спеціаліста зараховують теоретико-методологічну та організаційно-практичну підготовку (загальнотеоретичні знання, аналіз та оцінювання власної діяльності, регуляція та саморегуляція власної поведінки тощо) [76, с. 121–124].

Теоретики і практики вищої школи досліджували проблему готовності в різних аспектах. З'ясовано, що одні акцентують увагу на сутності, інші – на її структурних складових. Однак загальноприйнятого визначення цього поняття досі немає.

Нами було встановлено, що існує три підходи до поняття «готовність»: складне особистісне утворення (А. Ліненко [166], С. Максименко [177], О. Пелих [177]); певна сукупність знань, умінь і навичок (А. Деркач [76], Н. Кузьміна [138], Л. Кондрашова [127], Л. Орбан-Лембрик [76]); функціональний стан особи (М. Д'яченко [82], В. Семиченко [259], В. Сластьонін [267], Д. Узнадзе [296]).

Зупинімося на аналізі зазначеного поняття вищезгаданими науковцями більш детально. Так, поняття «готовність» як складне особистісне утворення розглядає А. Ліненко [166, с. 125–132], визначаючи її як стійку, цілісну, особистісну структуру, інтегровану із взаємозалежних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних компонентів неперервного професійного зростання, що дозволяють максимально реалізувати в професійній діяльності самоосвіту, самовиховання, самоактуалізацію. Науковець вважає, що готовність – це певний психічний стан наряду із властивостями та психічними процесами особи.

Такі дослідники, як С. Максименко та О. Пелих розглядають готовність до певного виду діяльності як «цілеспрямоване вираження особистості, що вміщує її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови [177, с. 70].

Наукові підходи до трактування готовності як до певної сукупності знань, умінь і навичок досліджувала Л. Кондрашова [127], на думку якої готовність спричиняє бажання виконувати роботу, а також поєднує психологічний та моральний стани особистості. Важливе місце при цьому відведено таким якостям особистості: здібностям, моральним переко-

нанням, пам'яті і мисленню, спрямованості, працездатності й психологічній витривалості. Н. Кузьміна [138] наголошує на трю, що готовність є необхідною умовою для виконання діяльності.

Можна сказати, що зміст готовності – це певна міра зібраності внутрішніх ресурсів людини для якісного виконання певної діяльності. У праці М. Д'яченко [82] готовність розглянуто як інтегративну якість та емоційний стан особистості, тобто це «налаштування», від якого залежить виконання дій у певний проміжок часу. Подібною думки дотримується Д. Узнадзе [296], визначаючи це поняття як певний вид установки.

Нам імпонує думка Н. Заверико стосовно готовності до певного виду діяльності, сутність якої полягає в тому, що людина повинна себе цілеспрямовано проявити в переконаннях, мотивах, знаннях, навичках, уміннях, відношеннях, поглядах, інтелектуальних та вольових якостях, почуттях, настановах. Отже, готовність – це результат усебічного розвитку особистості з урахуванням вимог, продиктованих аспектами професійної діяльності [85, с. 32–35].

Аналіз літературних джерел засвідчив різні погляди з приводу співвідношення понять «готовність» і «компетентність». Це змушує нас дослідити сутність відмінностей між ними. Так, Ю. Сенько детально аналізує сутність понять «компетентність» і «готовність». Науковець вважає, що результатом професійної підготовки є готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності, а результатом професійної освіти є професійна компетентність. На його думку, готовність до професійної діяльності як новоутворення здобувачів освіти є основою для їхньої професійної компетентності, яка, у свою чергу, є часткою наближеною/віддаленою розвитку професійної готовності. Науковець наголошує, що спочатку постає готовність, а тоді вже компетентність. Готовність – це потенціал компетентності, а компетентність є втіленням готовності в реальність [260, с. 68]. Отже, поняття «компетентність» є ширшим, ніж готовність. Професійна компетентність є наслідком професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання.

У своєму дослідженні В. Баркасі, досліджуючи професійно педагогічну діяльність, зауважує, що професійна компетентність і готовність є базою, на якій ґрунтується професіоналізм і педагогічна майстерність, що їх може досягти людина, спроможна до саморозвитку, самовдосконалення у власній діяльності [18, с. 16].

На думку Т. Садової, компетентність і готовність є інтегральними новоутвореннями, що свідчать про ступінь підготовленості до діяльності. Але, в багатьох випадках поняття «готовність до діяльності» науковці пов'язують з професійно-педагогічною підготовкою, а компетентність розглядають як наслідок педагогічної освіти [250].

Науковці розглядають компетентність як головну умову якісної діяльності майбутнього фахівця, як ознаку його здібностей та охарактеризовують як інтегративну якість людини, що полягає в здатності та готовності до діяльності, ґрунтується на знаннях, досвіді, обізнаності й навичках. «Компетентнісна модель фахівця не є моделлю випускника, адже компетентність пов'язана з досвідом якісної діяльності» [290, с. 26]. Ми вважаємо, що зв'язок компетентності з досвідом діяльності й становить різницю між поняттями «компетентність» і «готовність».

Отже, поняття «готовність» і «компетентність» не тотожні, хоча подібні. Обґрунтуємо це твердження. Перш ніж розпочати аналіз поняття «компетентність» у науково-методичній літературі, розглянемо його трактування в словниках.

У словнику С. Гончаренка поняття «компетентність» (від лат. *competens* – відповідний, здібний) розглядається як сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [239, с. 311].

В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя компетентність у навчанні розглядають як «набуту характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молодшої людини в життя сучасного суспільства». Крім того, це поняття тлумачать як «інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері» [83, с. 408].

На думку Г. Селевка, компетентність – це «інтегральна здатність особистості, що виявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації та орієнтовані на самостійну і успішну участь у діяльності» [254, с. 140]. Із цією думкою погоджується С. Бондар та зауважує, що «жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в

цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в певному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетентностей» [35, с. 9]. «Вказуючи на особистісне, соціальне й культурне значення певних явищ дійсності, вони є орієнтирами діяльності людини. Цінності людини – це стрижень її свідомості, що забезпечує стійкість людини, визначає мотивацію і спрямованість її діяльності, зокрема й професійної. Засвоєння ціннісних критеріїв людиною становить необхідну основу формування й розвитку самої людини, підтримування порядку в суспільстві» [28, с. 20].

У своїх дослідженнях доходять спільної думки щодо трактування компетентності такі дослідники С. Уїддет і С. Холліфорд: вони визначають компетентність як готовність, необхідну для вирішення поставлених завдань та для отримання необхідних результатів праці [297].

Слушною є думка Т. Волобуєвої [52, с. 108] і Ю. Татур [290, с. 9], які вважають, що компетентність – складна інтегративна якість особистості, що сприяє готовності здійснювати певну діяльність, причому йдеться не про окремі знання або вміння й навіть не про сукупність окремих видів діяльності, а про властивість, що дає можливість людині здійснювати цілісну діяльність з урахуванням соціальної важливості й соціального замовлення, що можуть бути з нею пов'язані. Зазначені якості особистості виявляються в здатності та готовності до діяльності, ґрунтуються на знаннях і досвіді, необхідних для вирішення поставлених завдань та для отримання необхідних результатів праці.

Значну увагу означеній проблемі приділено в розвідках В. Маслова [186, с. 63]. Він тлумачить компетентність як здатність на професійному рівні виконувати обов'язки відповідно до сучасної теорії та досвіду, намагаючись відповідати світовим вимогам і стандартам. Дослідники В. Ягупов та В. Свистун дотримуються схожої думки. Вони вважають, що «компетентність виявляється в конкретній ситуації в процесі професійної діяльності, оскільки якщо вона залишається не виявленою, потенційною, то це не є компетентністю, а лише прихованою можливістю. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації та діяльності» [325, с. 5]. Отже, на думку цих науковців, компетентність – це здатність діяти, зацікавленість у певному виді діяльності.

У деяких дослідженнях поняття «компетентність» розкривається через її соціально-педагогічний контекст. Учені стверджують, що вона «як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти» [101, с. 11]. «Компетентність як властивість індивіда існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма виявлення здібностей тощо» [101, с. 17].

Дехто з учених розуміє компетентність як специфічну здатність, потрібну для виконання певних дій у галузі, виділяючи в її складі вузько-спеціальні знання, особливі предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за власні дії [243]. Подібне бачення має вчений Дж. Куллахан, який під цим поняттям розуміє «загальні здатності, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, що їх особистість розвинула через освіту та практику» [242, с. 168]. Він виокремлює уміння (competencies), компетентність (competence) і навички (skills).

Деякі дослідники компетентність визначають як ступінь обізнаності фахівця в певній професійній діяльності. Компетентність – результат професійного досвіду, що формується протягом професійної діяльності та життя, оволодіння глибокими знаннями у певній справі, роботі, досягнення мети, ідентифікування помилок та здатність приймати правильне рішення [105, с. 16–27]. Солідарний із цією думкою С. Клепко. Він вважає, що компетентність виникає внаслідок обізнаності з певною системою фактів. Обізнаність передбачає вербальне і невербальне вивчення предмета, факту тощо [119, с. 139–149].

Дослідники В. Болотов і В. Серіков розглядають компетентність як наслідок саморозвитку особистості, його індивідуального зростання, самоорганізації та узагальнення особистісного та діяльнісного досвіду [29, с. 12].

В окремих літературних джерелах термін «компетентність» визначають як можливість успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність складається з низки взаємопов'язаних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, поведінкових компонентів, емоцій, знань, умінь, тобто всього, що може мобілізувати активну дію [205, с. 7].

Заслугує на увагу думка Ю. Болтенкової, яка пропонує таке визначення поняття «компетентність»: здатність людини керувати власною поведінкою, щоб відповідати професійним вимогам, розробленим в умовах певного організаційного середовища з метою отримання потрібних результатів; здатність використовувати набуті знання та вміння в професійній діяльності [30, с. 146–147]. Вона виявляється в організації та плануванні роботи, в поведінці в неординарних ситуаціях та під час нововведень.

Інші дослідники вважають, що термін «компетентність» ґрунтується на розвитку компетентної індивідуальності працівника, який має не тільки потрібні знання, професіоналізм, високі моральні якості, але діє правильно у відповідних ситуаціях, використовуючи ці знання, беручи зобов'язання за певну діяльність. Поєднує ці трактування компетентності така ознака, як «прив'язка» до обставин: реагувати відповідно до ситуації, вміння адекватно реагувати на нові ситуації, мобілізувати знання, уміння та досвід відповідно до ситуації [282, с. 38].

У своїх наукових дослідженнях Д. Дюбуа трактує компетентність як типову та вимірювану модель поведінки, знань, навичок, що сприятиме ефективній роботі [3].

На думку І. Родигіної, компетентність – це «не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні розумові дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні, життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» [246, с. 32–33].

У Національній рамці кваліфікацій зазначено, що компетентність – «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [198].

У Законі України «Про вищу освіту» [89] зазначено, що компетентність – «динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [89].

Схоже визначення терміна «компетентність» подано в Концептуальних засадах реформування середньої освіти «Нова українська школа»: «динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей,

навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [128, с. 12].

На нашу думку, кожне з наведених визначень не є повним для тлумачення такого багатогранного інтегрованого поняття, як «компетентність». Тому поєднання всіх вищезазначених понять і, можливо, деяких інших може охарактеризувати цей феномен.

На основі аналізу сучасних підходів науковців до трактування змісту поняття «компетентність», Закону України «Про вищу освіту», Концептуальних засад реформування середньої освіти «Нова українська школа», Національної рамки кваліфікацій можемо зробити висновок, що під компетентністю будемо розуміти «динамічну комбінацію знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [128, с. 12].

Отже, аналіз понять «компетентність» і «готовність» дає можливість стверджувати, що вони суттєво різняться. Компетентність ґрунтується на знаннях, уміннях та досвіді, а готовність визначається твердою мотивацією до діяльності. Зазначені висловлювання пов'язані між собою, адже готовність є основою для формування компетентності.

Проаналізувавши сутність і специфіку компетентнісного підходу, можна зробити висновок, що на формування компетентності в майбутнього фахівця негативно впливають певні чинники, зокрема: відсутність сучасної навчальної літератури, сучасного обладнання, застарілі лабораторні пристрої, невідповідність викладачів кваліфікаційним вимогам, неволодіння ними сучасними технологіями тощо. Усі ці чинники не сприяють якісному формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців, що може спричинити недосягнення її кінцевої мети, а це, у свою чергу значно знижує рівень підготовки спеціалістів [151, с. 174].

У наш час компетентнісний підхід став визначальним у вищій освіті. Зміни, що відбуваються в освітній галузі України та країнах пострадянського простору, мають певну історію. На думку багатьох науковців, отриманий досвід здатний розширити та збагатити практику Болонських реформ. Професійна компетентність майбутніх фахівців повинна постійно вдосконалюватись та розвиватись.

Застосування компетентнісного підходу в процесі модернізації вищої освіти є вкрай необхідним. З метою визначення якості підготовки майбутніх фахівців встановлюють рівень їхньої компетентності в певній галузі. Тому впровадження зазначеного підходу потребує розроблення системи оцінювання, структури, форм, змісту підготовки майбутніх спеціалістів відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Головною метою професійного навчання є підготовка кваліфікованих, компетентних, перспективних, конкурентоздатних, продуктивних, мобільних педагогів професійного навчання, які відповідатимуть рівню та профілю підготовки, здатних до самовдосконалення, ефективної праці, постійного професійного зростання. Тільки професіонал своєї справи гарантовано може досягти поставленої мети.

Специфіка підготовки майбутніх педагогів професійного навчання полягає в тому, що їхній професійний потенціал формується не тільки на основі психолого-педагогічних і предметних знань, але й, передусім, на основі нових ідей, умінь, навичок, що дозволяють знаходити та використовувати оригінальні рішення, новаторські форми та методи виконання професійних функцій. У процесі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання вирішується соціально-педагогічне завдання підготовки студентів до самостійної діяльності, в якій вони зможуть реалізувати свої творчі здібності, використати отримані знання, уміння, навички. Тільки цілеспрямовані фахівці, які мають спеціальну підготовку, на основі аналізу ситуацій і сутності проблеми за допомогою творчої уяви та уявного експерименту здатні знайти нові, оригінальні шляхи та методи їх вирішення.

У науково-педагогічній літературі існує безліч поглядів стосовно класифікації компетентностей, якими має володіти випускник педагогічного закладу вищої освіти. Так, наприклад, В. Гриценко та Г. Красильникова у своєму дослідженні вважають, що компетентності класифікують на «натуральні» і «цільові», а вони, у свою чергу складаються з певних елементів [64, с. 23–36].

У методичних рекомендаціях щодо розроблення стандартів вищої освіти сказано, що до переліку компетентностей випускника належать:

– «інтегральна компетентність – узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності»;

– загальні – універсальні компетентності, що не залежать від предметної сфери, але важливі для успішної подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку;

– спеціальні (фахові, предметні) компетентності, що залежать від предметної галузі та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю» [189].

Базуючись на аналізі ключових компетентностей європейських країн, Є. Санченко [252] доходить висновку, що вони класифікуються за трьома блоками (групами): соціальні, мотиваційні, функціональні. Схожої думки дотримується І. Зверева, яка виокремлює три основні компетентності: соціальну (розв'язання проблем у різних життєвих ситуаціях; функціонування в соціальних групах; налагодження комунікації), мотиваційну (власний вибір; встановлення особистісної мети) та функціональну (оперування фактичним матеріалом; ефективне використання мови та символів; виявлення інформаційної грамотності в різних ситуаціях) [93].

Окрім цього, є низка наукових позицій щодо правомірності визначення того чи іншого виду компетентності педагога. Так, Г. Коджаспірова і О. Коджаспіров [125] виокремлюють загальнокультурну, професійну та соціальну компетентності. Загальнокультурна компетентність – це певний рівень освіченості, який є достатнім для самоосвіти й самостійного розв'язання пізнавальних проблем та визначення власної позиції; професійна компетентність – володіння вчителем необхідним обсягом знань, умінь і навичок, що визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистості як носія певних цінностей, ідеалів і педагогічної свідомості; соціальна компетентність – соціальні навички (обов'язки), що дозволяють людині адекватно виконувати норми й правила життя в суспільстві.

Аналогічну думку має Н. Кузьміна, яка вважає, що основними елементами компетентності є такі: спеціальна і професійна компетенції в галузі дисциплін, які викладаються; методична компетенція в галузі формування знань, умінь в учнів; соціально-психологічна компетенція в галузі спілкування; диференційовано-психологічна компетенція в галузі мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетенція в галузі рефлексії педагогічної діяльності [139, с. 89–90].

Якщо розглядати класифікацію компетентностей А. Хуторського, то можна стверджувати, що професійна компетентність є нічим іншим, як сукупністю ключових, базових та спеціальних компетентностей; їх розглядають як ієрархічні рівні-шаблі компетентності [312].

Дещо інші складники компетентності пропонує виділяти Л. Семєнєв: психологічну, дидактичну, концептуальну, аксіологічно-особистісну, проектувальну, управлінську та спеціальну [256, с. 183–186].

Дослідженням питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців займалося багато українських і зарубіжних науковців, зокрібно: В. Байденко [16], Н. Брюханова [122], А. Грітченко [67], Л. Дибкова [77], О. Дрогайцев [81], Е. Зеєр [95], І. Зимня [96], Л. Карпова [111], О. Коваленко [122], О. Мельниченко [122], Н. Ничкало [200], Л. Тархан [283] та ін.

У своєму дослідженні О. Коваленко, Н. Брюханова, О. Мельниченко зауважують, що головною метою інженерно-педагогічної освіти повинно стати формування компетентнісних фахівців, здатних практично виконувати професійну діяльність в умовах реальної роботи [122, с. 7].

Учені розглядали структуру компетентності з різних позицій, майже однотайно схиляючись на такому важливому її компоненті, як «професійна компетентність», маючи на увазі поєднання знань і вмінь, що визначають ефективність праці; певну низку навичок для виконання професійних завдань; набір особистісних властивостей і якостей; сукупність знань і професійно важливих індивідуальних якостей; вектор професіоналізації; поєднання теоретичної й практичної готовності до праці, здатності здійснювати складні професійні дії тощо.

Розглянемо, як визначається у різних літературних джерелах поняття «професійна компетентність», а також її структура незалежно від виду діяльності фахівців.

В Енциклопедії освіти професійну компетентність розглянуто як інтегративну характеристику ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця [83, с. 722].

Схожої думки дотримується Л. Дибкова, яка вважає, що «професійна компетентність – здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння і навички; вміння вирішувати ту чи іншу проблему, здійсню-

вати активний пошук нового досвіду і визначати його самостійну цінність, наявність вмінь і навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоконтролю» [77, с. 19]. Із зазначеною позицією погоджується більшість науковців, як наприклад, Л. Карпова [111, с. 8], О. Дрогайцев [81, с. 64], С. Гончаренко [239, с. 149], Н. Ничкало [201, с. 78] та ін.

Аналогічне визначення наводять міжнародні експерти «DeSeCo», розглядаючи професійну компетентність як можливість успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність складається з низки взаємопов'язаних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, поведінкових компонентів, емоцій, знань, умінь, тобто всього, що може мобілізувати до активної дії [205, с. 7].

Інше бачення цього поняття має М. Лук'янова. Вона визначає, що «професійна компетентність – це якість або властивість фахівця, що забезпечує його фізичний, психологічний, духовний стан та потреби відповідно до вимог певної професії, спеціальності, спеціалізації, стандартів, кваліфікації, службової посади» [175, с. 42].

Акцентуємо увагу на трактуванні цієї дефініції В. Ягуповим, який вважає, що професійна компетентність є «складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у ЗВО, виявляється, розвивається і вдосконалюється в професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних, професійних й індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [325, с. 6].

Дослідник виділяє в складі професійної компетентності не тільки знання, уміння та навички, в результаті яких формується професіоналізм, але й індивідуально-психічні особливості й професійну позицію фахівця, розуміючи під нею систему сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив. Також важливі акмеологічні інваріанти фахівця – внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному самороз-

вितку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці, досягнення вершин досконалості в професійній діяльності.

Професійна компетентність, як зазначають Е. Зеєр і Е. Симанюк, – це «пріоритетна орієнтація на завдання освіти: навчання, самовизначення (самодетермінацію), самоактуалізацію, соціалізацію і розвиток індивідуальності. Інструментальними засобами досягнення цієї мети є нові освітні конструкти: компетентності, компетенції та метапрофесійні якості» [95, с. 24].

Вагомим є дослідження цього питання Н. Кузьміною, яка визначає професійну компетентність як здатність педагога перетворювати інформацію, носієм якої він є, на засіб формування особистості учня з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу, вимог педагогічної норми, в якій він здійснюється [139, с. 89–90].

Певною мірою ми погоджуємось з кожним зазначеним твердженням та доходимо висновку, що говорити про професійну компетентність можна лише за умови наявності відповідних знань, умінь і навичок, сформованості внутрішнього світу особистості – цінностей, потреб, установок, професійних орієнтацій та мотивів діяльності, уявлень про власні можливості, свої професійні якості, результати власної діяльності. Це дозволило нам сформулювати своє бачення цього поняття та визначити компоненти професійної компетентності.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна стверджувати, що професійна компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, поглядів, ставлення, досвіду, способів мислення, цінностей, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу освітню діяльність, передбачає її наслідки і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Проаналізувавши основні підходи до визначення поняття «професійна компетентність», варто більш докладно зупинитися на визначенні її характерних особливостей для майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Оскільки наше дослідження спрямоване на формування окресленої компетентності в процесі виробничої практики, то визначаємо це поняття як динамічну комбінацію знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей та цінностей, що визначають здатність особи ефективно

провадити освітню діяльність у закладах професійно-технічної освіти будівельного профілю з використанням сучасних будівельних матеріалів, технологій та оснащення [157, с. 104].

На основі аналізу науково-педагогічних літературних джерел трактування поняття «професійна компетентність» ми змогли дослідити основні елементи, в яких відображена сутність цього поняття стосовно професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

До складу професійної компетентності належать необхідні на конкретному робочому місці характеристики міжособистісної комунікації працівника з колегами, керівниками, що сприяють підвищенню його індивідуальної результативності; здатність та бажання виконати завдання; інші індивідуальні характеристики, які підлягають належному вимірюванню і демонструють різницю між ефективним і неефективним виконанням; фундаментальні здібності та вміння, необхідні для успішної роботи [30, с. 146–147].

До професійної компетентності фахівця М. Іголкіна пропонує зараховувати такі складові: когнітивну, операційну, мотиваційну та ціннісно-змістову. Когнітивна складова охоплює володіння знаннями, нелінійність мислення, здатність до передбачення рішень та їх наслідків. Операційна складова – це вміння здійснювати професійну діяльність, застосовувати знання на практиці, наявність навичок і практичних способів діяльності, вміння знаходити оригінальні, доступні способи вирішення поставлених завдань. Мотиваційна складова передбачає стійке прагнення до винахідницької діяльності, творчої праці; бажання і потреби бути дослідником, автором і новатором у навчально-виробничому процесі; спрямованість особистості. Ціннісно-змістова складова охоплює особистісну цінність праці й можливості самовираження в ній, наділення її особистісним змістом власного існування, позиціонування діяльності як основної сфери професійної й особистісної самореалізації. Науковець вважає, що складові професійної компетентності формуються в результаті фундаментально-теоретичної підготовки, спрямованої на залучення фахівця до культури мислення і формування спрямованості особистості, а також націлена на формування досвіду діяльності [102, с. 109].

Дещо іншу структуру професійної компетентності як сукупності ключових компетенцій пропонує К. Кірей, зокрема: предметно-практич-

ної, інформаційної, управлінської, навчально-пізнавальної, нормативно-правової, комунікативної, креативної [116, с. 15].

На думку Т. Гудкової, професійна компетентність – це комплексне утворення, складовими якого є такі компоненти: когнітивний (використання знань для вирішення ситуацій, вибір правильного надання інформації, а також методів навчання), мотиваційно-ціннісний (вияв інтересу, спрямованість до пошуку потрібної інформації, вибір стилю спілкування, який потрібен для формування певних мотивів), техніко-технологічний (уміння застосовувати актуальні технології в практичній діяльності), комунікативний (продуктивне спілкування та толерантне сприйняття), рефлексивний (аналіз власної поведінки, сформоване оцінювання власних дій у колективній роботі) [71, с. 56–57].

До структури професійної компетентності Я. Сікора відносить мотиваційно-ціннісний, діяльнісний, змістовий, особистісний та дослідницько-рефлексивний компоненти [263, с. 144].

У структурі професійної компетентності А. Маркова виділяє чотири блоки: професійні (об'єктивно необхідні) знання; професійні (об'єктивно необхідні) уміння; професійні психологічні позиції, установки педагога, необхідні для конкретної професії; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння фахівцем професійними знаннями та вміннями [185, с. 20].

До структури професійної компетентності вчителя А. Грітченко відносить низку компонентів, розподілені за трьома сферами: мотиваційною, предметно-практичною та саморегуляційною. У результаті сформованості кожної з них розвиваються певні ключові компетентності, які в поєднанні формують готовність педагога до професійної діяльності та досконалий рівень розвитку педагогічної культури [67, с. 11].

У своїх наукових дослідження С. Іванова стверджує, що професійна компетентність педагога складається з чотирьох компонентів, що формуються під час навчання в ЗВО та вдосконалюються в процесі подальшої професійної діяльності й післядипломної освіти:

- спеціальна складова – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;

- соціальна складова – володіння спільною (груповою, кооперативною) професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в

даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї праці;

– особистісна складова – володіння прийомами особистісного самовираження та саморозвитку засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна складова – володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності в межах професії, готовність до професійного зростання, вміння раціонально організувати свою працю без перевантажень [106, с. 107].

Структура професійної компетентності фахівця будь-якого профілю, на думку А. Пашкова, охоплює: практичну (спеціальну) компетенцію як високий рівень знань техніки і технологій, що використовуються в професійній діяльності й забезпечують можливість професійного зростання фахівця, зміну профілю роботи, результативність творчої діяльності; соціальну компетенцію, що передбачає здатність брати на себе відповідальність і приймати рішення, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, продуктивно взаємодіяти з представниками інших культур і релігій; психологічну компетенцію як розуміння того, що без культури емоційної сприйнятливості, без умінь і навичок рефлексії, без досвіду емпатійної міжособистісної взаємодії й самореалізації професіоналізм залишається частковим, неповним; інформаційну компетенцію – володіння новими інноваційними педагогічними та інформаційними технологіями; комунікативну компетенцію, що передбачає знання іноземних мов, високий рівень культури мовлення; екологічну компетенцію, що ґрунтується на знанні загальних законів розвитку природи і суспільства, на екологічній відповідальності за професійну діяльність; валеологічну компетенцію, що означає наявність знань і умінь у сфері збереження здоров'я, в питаннях здорового способу життя [210, с. 34–35].

Дещо іншу структуру професійної компетентності пропонує В. Байденко, – сукупність ключових, загальнопрофесійних, спеціалізованих і вузькоспеціалізованих компетенцій [16, с. 6–7].

До складу професійної компетентності О. Коваленко відносить: соціальну, технічну, дидактичну та психологічну компетенції [120, с. 248].

За твердженням А. Добрякова, кінцевим результатом підготовки майбутніх спеціалістів є їхня професійна компетентність, у складі якої виокремлюють компетенції:

- технічну (професійно значущі знання, вміння і навички);
- концептуальну (фундаментально-теоретична база);
- інтегровану (уміння поєднувати теорію з практикою);
- контекстну (знання соціальних, економічних і культурних умов, які проявляються на виробництві);
- адаптивна (уміння пристосуватися до постійних змін технологій і умов суспільства) [79].

У своєму дослідженні Т. Ісаєва в змісті професійної компетентності виокремлює такі складові: адаптаційно-цивілізаційну; соціально-організаційну; предметно-методичну; комунікативну; ціннісно-змістову [104, с. 17].

Аналіз структури професійної компетентності в педагогічній літературі засвідчив, що, на думку дослідників, до складу професійної компетентності належать:

- суб'єктний, об'єктний та предметний компоненти [80, с. 26].
- спеціальний, професійний, методичний, соціально-психологічний, диференційовано-психологічний та аутопсихологічний компоненти [139, с. 89–90];
- комплекс педагогічних здібностей і можливостей, наявність вмотивованої спрямованості на навчально-виховний процес, система необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, що постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці [7, с. 4].
- предметно-практичний, інформаційний, управлінський, навчально-пізнавальний, нормативно-правовий, комунікативний та креативний компоненти [116, с. 15];
- гуманно-особистісна орієнтація, системність бачення, технологічність, здатність взаємодіяти зі своїм і чужим педагогічним досвідом, креативність і рефлексивність [39, с. 33–37].
- професійні знання; професійні вміння; професійні психологічні позиції; особистісні особливості [185, с. 20];
- практичний (спеціальний), соціальний, психологічний, інформаційний, комунікативний, екологічний та валеологічний компоненти [210, с. 34–35];
- ключовий, загально-професійний, спеціалізований та вузькоспеціалізований компоненти [16, с. 6–7];
- соціальний, технічний, дидактичний та психологічний компоненти [120];

- технічний, концептуальний, інтегрований, контекстуальний та адаптивний компоненти [78];
- цільовий, емоційно-мотиваційний, змістовий, операціонально-діяльнісний, контрольно-оцінний, результативно-корекційний компоненти [248, с. 133–137].

Узагальнюючи вищезазначене, ми виокремили компоненти у складі професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю: ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний [158, с. 158].

Ціннісно-мотиваційний компонент полягає в ціннісному ставленні майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до майбутньої професійної діяльності, науково-професійну осмисленість дій; спрямованість на оволодіння майбутньою професією.

Інноваційно-когнітивний компонент – наявність психолого-педагогічних, методичних знань і знань у галузі будівництва. У результаті його формування майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю зможуть вирішувати проблемні ситуації, які виникають під час навчання та на будівельних підприємствах; генерувати й прогнозувати використання отриманої інформації та поєднання її з раніше здобутими знаннями про сучасні технології будівництва та навчання.

Операційно-діяльнісний компонент – це професійно-методичні вміння, що є основою організації теоретичного аудиторного навчання та навчально-виробничого процесу в ПТНЗ будівельного профілю. У результаті його формування майбутні фахівці зможуть ефективно здійснювати професійну діяльність, обирати доступні, оптимальні методи та засоби для вирішення поставлених завдань, розробляти навчально-методичну та планувальну документацію. Орієнтовною основою діяльності є переважно науково-методичні знання та професійні навички; доцільність дій визначається, як правило, відповідним добром мети та засобів її досягнення, здатністю займатися науковою діяльністю та брати участь у конференціях, семінарах тощо.

Комунікативний компонент – володіння прийомами професійного спілкування, уміння оперувати професійною термінологією, здатність забезпечувати взаємодію між учасниками навчального та виробничого процесів. Його формування дозволить: вільно використовувати професійну термінологію, користуватися сучасними засобами зв'язку;

налагоджувати співпрацю зі студентами та колегами, що сприятиме входженню до європейського освітнього середовища.

Сформованість у студентів виокремлених компонентів професійної компетентності дозволить реалізовувати всі аспекти професійної діяльності на високому рівні; планувати власний розвиток та прагнути до самостійного здобування нових знань і вмінь; уміти оцінювати результати не тільки власної діяльності, а й інших. Це сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, дозволить їм бути підготовленими до вільного виконання професійних дій, аналізу та діагностики результатів власної праці; оволодіти фаховими знаннями та вміннями, які сприятимуть досягненню високих результатів; самостійно приймати рішення щодо розв'язання професійних проблем.

З огляду на те, що виокремлені нами компоненти професійної компетентності тісно взаємопов'язані, взаємозалежні, впливають один на одного і кожний є продуктивним лише за наявності інших, сформованих достатньою мірою, то набуття їх варто вважати обов'язковим для успішної професійної діяльності педагогів професійного навчання в сучасних умовах розвитку суспільства.

1.3. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання

Перш ніж визначати стан сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання та описувати впровадження методики формувального впливу, необхідно розробити діагностичний апарат дослідження, до складу якого належать критерії, показники та рівні розвитку сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання.

Проблема визначення критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців розглядається в працях: А. Галімова [54], Н. Молодиченко [194], Н. Ничкало [203], Ю. Сухарнікова [277], Л. Усеїнової [302], Л. Шевчук [318] та ін.

Так, Ю. Сухарніков вважає, що для того, щоб удосконалити підготовку фахівця до сучасного ринку праці, потрібно визначити критерії та показники ефективності його діяльності. Автор наголошує, що цю

проблему можна вирішити за допомогою всебічного аналізу ефективної продуктивної діяльності групи фахівців з відповідним рівнем компетентності, спрямованого на прогнозування посадових характеристик працівників певної кваліфікації та рівня кваліфікації, а також проектування динамічної функціональної структури особистості фахівця певної професійної спрямованості та рівня кваліфікації [277, с. 8]. На його думку, вимоги до компетентності визначаються як рівень професійної підготовки, який потрібно мати майбутньому фахівцю для виконання певних виробничих функцій відповідно до погоджених критеріїв, зазначених у в стандартах вищої освіти стосовно рівня знань, умінь та навичок. Із цією думкою погоджується Л. Усеїнова [302, с. 123], але вказує на те, що в нормативних документах не повністю знаходять відображення критерії професійно-практичної компетентності випускників.

Існує декілька підходів до інтерпретації поняття «критерій». Н. Ничкало, Н. Молодиченко, Л. Шевчук та інші визначають це поняття як рівень, показник, ознаку, параметр [203; 194; 318].

У словнику-довіднику з професійної педагогіки термін «критерій» (від грец. *criteron* – засіб для судження) визначають як мірило, на основі якого відбувається оцінювання, класифікація або визначення процесу чи явища [271, с. 262].

Під поняттям «критерій» А. Галімов розуміє певну якість, на основі якої здійснюється оцінювання, порівняння, де виявляється сформованість та рівень прояву певних показників [54, с. 93].

До розроблення критеріїв висувається низка вимог, а саме:

– об'єктивність відображення даних, характерних предмету, який досліджується;

– ознаки предмета дослідження повинні мати сталий характер;

– узгодженість з освітнім процесом;

– зручність та простота в процесі використання [107, с. 33].

Цікавою є думка М. Катаєвої, яка оцінює професійну компетентність майбутніх фахівців за такими критеріями: мотиваційним, ціннісно-мотиваційним (педагогічна спрямованість), когнітивним (педагогічне мислення), комунікативним, операційно-діяльним (сформованість загальнопедагогічних вмінь), рефлексивним (експертне оцінювання та самооцінювання процесу набуття загальнопедагогічних вмінь) [113, с. 15].

Дещо інші критерії та показники рівнів розвитку професійної компетентності виділяє В. Калінін: ціннісний, когнітивний, стимулювальний, практичний, результативний [109, с. 9].

С. Демченко у своєму дослідженні об'єднує критерії та показники рівнів розвитку професійної компетентності за різними напрямками: мотиваційна, індивідуальна, інтелектуальна сфери викладача; емоційно-вольова; психолого-педагогічна підготовка [75, с. 9].

Деякі дослідники поділяють критерії за генезою формування вихідних якостей [19]:

- гносеологічні (світоглядна позиція, інтелектуальна насиченість професійного знання, рівень підготовленості до професійної діяльності);

- психологічні (зміст і рівень мотивації; рівень розвитку творчого професійного мислення, уяви та здібностей; рівень умінь використовувати методи мислення в процесі професійної діяльності; особливості самооцінювання);

- аксіологічні (система ціннісних ставлень особистості до різних напрямів діяльності; соціальна спрямованість особистості, прагнення до творчого професіоналізму, саморозвитку та самовдосконалення, професійно-моральна активність).

Узагальнюючи вищезазначені дослідження та враховуючи виокремлені компоненти професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, ми виділяємо однойменні їм критерії оцінювання:

- ціннісно-мотиваційний;
- інноваційно-когнітивний;
- операційно-діяльнісний;
- комунікативний.

Кожний із зазначених критеріїв повинен бути оцінений за низкою показників. Дослідники В. Галузяк [55], С. Гончаренко [61], О. Єжова [55], М. Сметанський [55], В. Шахов [55] та ін. дотримуються спільної думки, що в певних показниках виявляється якісна сформованість та визначеність критеріїв.

У новому тлумачному словнику української мови поняття «показник» визначається як ознака чого-небудь, доказ, свідчення; певні дані за результатами роботи, процесу; дані про досягнення в чому-небудь [204, с. 745]. Схоже визначення цього поняття подано у великому тлу-

мачному словнику сучасної української мови [61, с. 838]. Такої ж думки дотримується В. Вергасов [45, с. 96].

Ціннісно-мотиваційний критерій є основою для формування професійної компетентності та складається з таких показників:

- прояв інтересу до професійної діяльності;
- ціннісні орієнтації на майбутню професійну діяльність;
- мотивація до самовдосконалення.

Вимірювання рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності за цим критерієм здійснюється за допомогою таких методик: анкетування, спостереження, бесіда, методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) та методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича).

Інноваційно-когнітивний критерій професійної компетентності має показники:

- засвоєння психолого-педагогічних та методичних знань;
- знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт;
- обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій.

Рівень сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю визначається на підставі опитувальників, тестувань, аналізу результатів академічної успішності студентів, аналізу якості написання звітної документації з виробничої практики (використання сучасних будівельних матеріалів, приладів, устаткування та технологій).

Операційно-діяльнісний критерій має показники:

- здатність здійснювати освітню діяльність;
- уміння складати навчально-методичну документацію та працювати з нею;
- уміння застосовувати сучасні будівельні технології на практиці.

Рівень сформованості операційно-діялісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю визначається за допомогою: спостереження, аналізу виконання лабораторних робіт, написання звітної документації з метою визначення рівнів оволодіння майбутніми фахівцями технологіями виконання будівельних робіт та вміннями розробляти навчально-методичну документацію, аналізувати виконання виробничих завдань практичного

спрямування, розв'язувати проблемні ситуації для перевірки сформованості вмінь здійснювати професійну діяльність.

Комунікативний критерій формування професійної компетентності складається з таких показників:

- уміння оперувати професійною термінологією;
- дотримання законів спілкування, норм професійної толерантності та етики;
- уміння узгоджувати власні дії з діями колег;
- уміння дотримуватися індивідуального професійного стилю спілкування та поведінки.

Рівень сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю виявляється шляхом аналізу опитувальників, бесід, спостереження, аналізу результатів оформлення звітів лабораторних робіт та практики.

Усі перераховані критерії та показники будуть ураховані під час розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, а результати їх перевірки подано в експериментальному дослідженні.

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики має відповідати низці вищезазначених критеріїв, які дозволять виявити її рівні.

З метою визначення рівнів розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики звернімося до аналізу психолого-педагогічної та нормативної літератури.

Науковці завжди намагалися визначити об'єктивні рівні сформованості певних якостей і властивостей, серед них М. Бирка [23], Т. Гудкова [71], С. Демченко [75], Н. Кузьміна [139], Я. Сікора [264] та ін.

У своєму дослідженні С. Демченко виділяє три рівні розвитку професійної компетентності: високий (творчий), середній (репродуктивно-творчий), низький (інтуїтивно-репродуктивний) [75, с. 9].

Для визначення сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця Я. Сікора пропонує три рівні: алгоритмічний, евристичний та творчий [264, с. 157–158].

Дослідниця Т. Гудкова визначає чотири рівні сформованості компетентності майбутнього фахівця: першопочатковий, алгоритмічний (репродуктивний), евристичний та творчий [71, с. 57–58].

Низький (ситуативний), середній (репродуктивний), вищий за середній (системний), високий (концептуальний) – ці чотири рівні розвитку професійної компетентності виділяє М. Катаєва [113, с. 15–16].

У своєму дослідженні М. Бирка розглядає чотири рівні розвитку професійної компетентності: ситуативний (низький), репродуктивний (середній), системний (вищий за середній) та концептуальний (високий) [23, с. 72], беручи за основу Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.08.1993 р. № 310 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України» [195].

На підставі виконаного аналізу ми визначаємо чотири рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю: високий; достатній; середній; низький.

Високий рівень характеризується: усвідомленістю студентами мотивів і цілей професійної підготовки, що дозволяють визначити їх вагомість для майбутньої професійної діяльності; ґрунтовними фаховими знаннями, практичними вміннями та навичками, завдяки яким можна виконувати практичні завдання будівельної галузі на високому рівні, здатністю взаємодіяти в колективі. Виявляється висока сформованість спеціальних умінь, які дозволяють вільно розробляти та читати навчально-методичну та професійну документацію, використовувати її на практиці. У студентів сформована система ієрархічних відносин, здатність до продуктивного спілкування та взаємодії з колегами, урахування позицій опонентів, вміння ефективно вирішувати конфлікти. Характерні: глибокі знання в освітній та будівельній галузях, сформоване глибоке розуміння важливості професійної діяльності в суспільстві та почуття повної відповідальності за результати та якість професійної діяльності; є усвідомлення важливості функціональних обов'язків та обізнаність у професійній діяльності; наявне вміння вирішення проблемних ситуацій, а також здатність їх передбачення та зміни.

Студентам достатнього рівня характерні: прояв інтересу до професійної діяльності; наявність мотивації до навчання; володіння базовими знаннями, вміннями та навичками, необхідними для виконання професійної діяльності. За допомогою отриманих знань та вмінь майбутні

фахівці легко читають та складають навчально-методичну й спеціальну документацію. Володіють знаннями про сучасне будівельне устаткування, обладнання та матеріали, вміють застосовувати їх на практиці. Виявляють гнучкість у добре сформованій професійній комунікації, уміння враховувати особливості ситуації, налагоджувати конструктивні відносини та формувати сприятливий мікроклімат у колективі. Їм притаманні: стійкі знання про сучасні будівельні технології, матеріали та інструменти; сформована відповідальність за майбутню професійну діяльність перед суспільством; сформована відповідальність за результати власної праці; вільне вирішення та передбачення проблемних ситуацій під час навчання та на будівництві; ієрархічні відносини в колективі.

Студентам середнього рівня характерні: епізодичний вияв інтересу до професійної діяльності, наявність поверхових знань з основних професійних дисциплін. Сформовані вміння та навички дозволяють складати та читати навчально-методичну й спеціальну документацію за допомогою інструкцій, не припускаючись значних помилок. Виявляють недостатньо сформовані вміння під час професійної діяльності. Ієрархічні відносини сформовані на середньому рівні. Також їм характерні: недостатня обізнаність у галузі будівельної індустрії; сформоване середнє розуміння важливості професійної діяльності в суспільстві, а також знання фахових обов'язків; відповідальність за результати та якість професійної діяльності; слабкий рівень вирішення ситуацій, які створюються, а також здатність приймати правильні рішення.

Для низького рівня характерними є: несформованість професійних мотивів та ціннісних орієнтацій; недостатність спеціальних знань та слабка сформованість умінь та навичок, що не дозволяє повною мірою виконувати поставлені навчальні та виробничі завдання. Студенти не вміють складати навчально-методичну та спеціальну документацію, а також користуватися нею, постійно припускаються помилок та потребують сторонньої допомоги. Низький рівень усвідомлення наслідків професійної діяльності. Слабко сформована ієрархія в стосунках. Їм властиві: недостатня зацікавленість в оволодінні майбутньою професією; нерозуміння необхідності цієї діяльності для суспільства; неякісне виконання дій у навчально-виробничій діяльності; спілкування з колективом відбувається за потреби; набуті знання, уміння та навички не дозволя-

ють вирішувати професійні завдання. Немає почуття професійної відповідальності.

Детальний опис критеріїв, показників та рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики дає нам можливість перейти до розроблення моделі та педагогічних умов формування професійної компетентності, що передбачено завданнями наукового дослідження.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

На основі проведеного теоретичного дослідження нами було виявлено, що інженерно-педагогічна освіта становить інтегральну взаємодію двох складових – інженерну та педагогічну. З'ясовано, що вони є не лише рівнозначними для майбутніх педагогів професійного навчання, але й доповнюють одна одну.

У зв'язку із цим значну увагу приділено практичній підготовці майбутніх фахівців будівельного профілю, а саме опануванню навчальної дисципліни «Виробниче навчання» та проходженню виробничих практик на другому та третьому курсах. Це готує студентів до викладання спеціальних дисциплін та виробничого навчання з урахуванням рівня розвитку сучасних будівельних матеріалів та устаткування.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що проблема формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики є актуальною.

Теоретичне дослідження проблеми дало підстави для авторського тлумачення поняття «виробнича практика». Розуміємо як різновид навчальної діяльності, передбачений навчальним планом, організований у реальних виробничих умовах (або максимально наближених до них), під час якої майбутні фахівці, спираючись на здобуті знання, уміння, навички в процесі вивчення фахових дисциплін, виконують виробничі завдання відповідно до галузі виробничої діяльності та набувають досвіду самостійної роботи.

З'ясовано, що продумано сформований перелік навчальних дисциплін у навчальному плані є визначальною умовою формування сучасних, конкурентоспроможних на ринку праці та цілеспрямованих майбутніх фахівців. Важливе значення для практичної підготовки майбутніх педа-

гогів професійного навчання будівельного профілю має навчальна дисципліна «Виробниче навчання», вивчення якої передусє проходженню практики майбутніми педагогами професійного навчання будівельного профілю. Її засвоєння дозволяє отримати студентам комплекс теоретичних знань, практичних умінь та дій з виробничої діяльності; засвоїти сучасні технології виконання будівельних процесів; здійснювати аналіз ефективності виконання технологічних процесів.

Узагальнення результатів наукового пошуку вможливило уточнення змісту таких понять: професійна компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, поглядів, ставлення, досвіду, способів мислення, цінностей, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу освітню діяльність, передбачає її наслідки і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти; професійна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, їхніх професійно важливих якостей та цінностей, що визначають здатність ефективно провадити освітню діяльність у закладах професійно-технічної освіти будівельного профілю з використанням сучасних будівельних матеріалів, технологій та оснащення.

З'ясовано, що структура професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю охоплює такі компоненти: ціннісно-мотиваційний (ціннісне ставлення майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до майбутньої професійної діяльності, науково-професійна осмисленість дій; спрямованість на оволодіння майбутньою професією), інноваційно-когнітивний (наявність психолого-педагогічних, методичних знань і знань у галузі будівництва), операційно-діяльнісний (професійно-методичні вміння, що є основою організації теоретичного аудиторного навчання та навчально-виробничого процесу в ПТНЗ будівельного профілю); комунікативний (володіння прийомами професійного спілкування, вміння оперувати професійною термінологією, здатність забезпечувати взаємодію між учасниками навчального та виробничого процесів).

РОЗДІЛ 2

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

2.1. Обґрунтування педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики

Успішне входження України до європейського та світового освітнього простору висуває нові вимоги до підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти, що продиктовано сучасними тенденціями розвитку суспільних та виробничих відносин. Тому освітня система вищої школи має зазнати суттєвих змін щодо підходів до визначення змісту, форм та методів підготовки майбутніх педагогів, зокрема професійного навчання будівельного профілю.

Спираючись на це, ряд провідних науковців у галузі професійної освіти (Н. Брюханова [122], Т. Волосюк [53], О. Коваленко [122], П. Лузан [173], О. Мельниченко [122], Н. Ничкало [201], В. Радкевич [245] та інші) по-новому підходять до визначення місця та ролі педагогів професійного навчання в освітній системі, змісту, прийомів, форм, методів та засобів навчання, що дозволить поліпшити рівень підготовки фахівців у галузі будівельного виробництва, спроможних до вирішення не тільки вузькоспеціалізованих проблем, а й глобальних проблем у системі «людина–техніка».

Розв'язання окреслених завдань, а також вивченого процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю вимагає виокремлення педагогічних умов, яким відводиться важлива роль в освітньому процесі. Обґрунтовуючи педагогічні умови, ми керувалися принципами ефективності та дієвості їх впливу на процес підготовки означених фахівців.

Дослідження педагогічних умов висвітлено в багатьох працях [17; 56; 53; 136; 183; 191; 219; 304; 309; 233].

Аналіз літературних джерел засвідчує, що існують різні підходи до тлумачення поняття «умови» як категорії.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови подано таке тлумачення поняття «умова»: «1. Взаємна усна чи письмова домовленість про що-небудь; угода, договір. 2. Вимога, пропозиція, що висуваються однією зі сторін, домовляються про що-небудь, а також при укладанні угоди, договору. // Взаємні зобов'язання сторін, що домовляються, запропоновані для укладання, дотримання угоди, договору. 3. Необхідна обставина, яка вможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь. 4. Обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь. 5. Правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь. // Правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь. 6. Сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [44, с. 1295].

У деяких літературних джерелах поняття «умова» визначається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку; виховання та навчання, формування особистості» [226, с. 36].

Умова – філософська категорія, «в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує» [301, с. 482].

У деяких літературних джерелах [306, с. 423] зазначено, що умова – це філософська категорія, що вказує на ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати. Предмет об'єктивної дійсності для людини є первинним стосовно тих умов, які описують її стан. Водночас умова є первинним, або умовно-постійним, середовищем для предметів, в яких вони виникають й існують, на відміну від чинника, що є спонукальним мотивом зародження явищ і процесів [32, с. 390].

Науковець Ю. Загородній визначає умови як ставлення об'єкта до подій, що його оточують, без яких неможливе існування [86, с. 138].

Цікавою є думка М. Малькової, яка вважає, що умова – це інтеграція зовнішніх і внутрішніх ситуацій (певних заходів) освітнього проце-

су, від упровадження яких залежить реалізація поставленої дидактичної мети [181, с. 103].

У нашому дослідженні будемо дотримуватись думки, що умова – це сукупність чинників, що впливають на певні обставини, в результаті яких здійснюється якийсь процес.

Для організації пізнавального середовища студентів, на думку Р. Нізамова, необхідні психолого-педагогічні умови, що поєднують найкращі психологічні та педагогічні чинники та дозволяють викладачеві здійснювати підготовку майбутніх фахівців до професійної діяльності. Ці умови формують з урахуванням психології особистості, фізіології, правил гігієни, розумової праці, вимог педагогіки до організації навчального процесу та виховання [236, с. 47].

Деякі науковці (В. Андрєєв [9, с. 71], О. Федорова [304, с. 54]) дотримуються схожої думки, вважаючи, що педагогічні умови – це певні обставини або сукупність можливостей.

Інші науковці педагогічні умови тлумачать як комплекс характеристик. Зокрема, В. Манько зазначає, що це «взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування, яка забезпечує високу результативність навчального процесу та відповідає оптимальним психолого-педагогічним критеріям» [183, с. 153–161]. Л. Хоменко-Семенова розглядає їх як сукупність чинників, що реалізуються в освітньому процесі закладів вищої освіти, спонукають студентів та викладачів до реалізації особистої діяльності «з метою оптимізації професіогенезу майбутніх фахівців і спричинюють підвищення ефективності процесу професійної підготовки людей з вищою освітою» [309].

Дослідник О. Братанич та О. Федорова наголошують на тому, що педагогічні умови – це інтеграція об'єктивних можливостей змісту, методів, форм і можливостей реалізації педагогічного процесу, завдяки чому забезпечується виконання поставленої мети [304, с. 383].

Дехто трактує поняття «педагогічні умови» як систему форм, методів, умов, реальних ситуацій, що можуть бути створені об'єктивно або суб'єктивно для досягнення певної педагогічної мети [219, с. 15].

Під педагогічними умовами Т. Ганніченко вбачає «взаємозумовлене функціонування в різних поєднаннях елементів освітнього середовища, що, впливаючи на психологічні процеси особистості, забезпечує досягнення педагогами поставленої мети» [56, с. 154].

На основі проведеного аналізу та в контексті нашого дослідження педагогічні умови будемо розуміти як обставини, що сприяють підвищенню результативності освітнього процесу у вищій школі, зокрема з метою формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Небагато вчених вдавалися до визначення педагогічних умов саме в процесі проходження студентами практики. Так, наприклад, К. Михасюк у своєму дослідженні щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі практики виділяє такі педагогічні умови: навчально-методичне забезпечення виробничого процесу; використання нетрадиційних форм організації практичної підготовки, її комп'ютеризація та інформатизація [191, с. 10].

У своєму дослідженні Т. Крюкова [136] пропонує розглядати комплекс таких педагогічних умов формування професійної компетентності: реалізація динамічної моделі розвитку діяльності: від навчальної діяльності (лекції тощо) через квазіпрофесіональну (рольова гра) та навчально-професійну (науково-дослідницька робота, виробнича практика) до професійної діяльності; наявності інтеграції психолого-педагогічної, методичної та предметної підготовки; цілісне керівництво практичною діяльністю студентів.

Дослідниця Т. Висікайло виявила такі педагогічні умови, дотримання яких сприятиме формуванню фахової компетентності майбутніх фахівців у процесі практики: забезпечення професійної спрямованості навчання; міждисциплінарна інтеграція; взаємозв'язок між практиками [47, с. 81].

Потреба визначення педагогічних умов у процесі нашого дослідження зумовлена необхідністю знайти найкращий шлях до підвищення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

На основі проведеного аналізу наукових досліджень було виявлено низку педагогічних умов для ефективного формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, а саме:

1. Удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.
2. Використання сучасних будівельних технологій у процесі практичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців.

3. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та керівників у процесі виробничої практики.

4. Забезпечення студентів-практикантів належним навчально-методичним супроводом.

5. Організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

6. Формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва.

7. Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практичну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання.

Зазначимо, що наведений перелік педагогічних умов не вичерпує їх. Проте повна їх реалізація в процесі виробничої практики майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю неможлива, для цього необхідно визначити домінантні обставини з означеного переліку, які мають вплив на формування професійної компетентності. У подальшій роботі це дасть нам можливість розробити та експериментально впровадити методику експериментального дослідження.

Із цією метою нами була сформована експертна група, до якої входили 15 викладачів закладів вищої освіти (Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (4 особи), Індустріально-педагогічного технікуму Конотопського інституту Сумського державного університету (3 особи), Коломийського індустріально-педагогічного технікуму (4 особи), Рубіжанського індустріально-педагогічного технікуму (4 особи), які також були задіяні в подальшому експериментальному дослідженні (додаток А).

Експертам було запропоновано проранжувати сформульовані педагогічні умови формування професійної компетентності через розподіл відповідей. В анкеті було зазначено, що в тому випадку, коли декілька умов мають однакове значення, то їм надається однаковий рівень.

Під час проведення експериментального ранжування та з метою перевірки достовірності отриманих даних до анкети було внесено контрольну педагогічну умову «формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва», яка повинна була отримати подібну суму рангів з умовою «вдосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю», оскільки вдосконалення змісту практичної підготовки є важливим

компонентом позитивної мотивації. Зміст практичної підготовки активізує інтерес майбутніх фахівців до навчання, а також приводить до позитивної мотивації.

У ході проведеного експертного опитування ми виявили послідовне розміщення вищезазначених педагогічних умов. Отримані результати експертів були внесені до зведеної таблиці матриці рангів, де розкрито значення кожної з умов (таблиця 2.1).

Таблиця 2.1

Матриця рангів експертного оцінювання педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю

Умови	Експерти															Сума рангів	Місце
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
x1	3	1	4,5	1	1	4	4	3	4	3	4	3	5	1	2	43,5	2
x2	4	7	7	7	6,5	3	7	6	1	4,5	3	5	7	7	7	82	7
x3	5,5	3	6	5,5	4,5	6	5	7	6	4,5	5	6	2	6	4	76	5
x4	2	4	2	3	6,5	5	6	1	3	6,5	6,5	1,5	2	2	6	57	4
x5	5,5	5	1	2	3	1	1	2	5	1,5	2	1,5	5	4	4	43,5	3
x6	1	2	4,5	4	2	2	2,5	4	2	1,5	1	4	5	3	1	39,5	1
x7	7	6	3	5,5	4,5	7	2,5	5	7	6,5	6,5	7	2	5	4	78,5	6
Сума	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	420	

Аналізуючи таблицю 2.1, можна побачити, що найменша сума рангів ($U=39,5$) належить умові «формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва». Друге та третє рангові місця посідають умови: «удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю» та «організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами», набравши однакові суми рангів $U=43,5$. Отже, вищезазначені педагогічні умови мають важливе місце серед інших у системі ранжування. Такий результат є передбачуваним, оскільки формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики потребує підвищення позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва, удосконалення змісту

практичної підготовки та організації виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

Отримані результати необхідно підкріпити даними про думки експертів щодо вагомості обраних педагогічних умов, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. Для цього ми скористалися статистичним показником залежності випадкових величин – коефіцієнтом конкордації, а також підрахунок узгодженості думок експертів здійснювали за допомогою комп'ютерної програми «Статистика онлайн» [131].

Зауважимо, що коефіцієнт конкордації може бути в межах від 0 до 1. Чим більше цей коефіцієнт, тим більший ступінь узгодженості думок експертів щодо педагогічних умов. Математичні обчислення (додаток А. 2) показали, що коефіцієнт конкордації $K_{кон} = 0,327$, тобто наявна узгодженість думок експертів.

Отже, під час ранжування експерти продемонстрували достатню єдність вищезазначених педагогічних умов. Для перевірки правильності отриманої величини ми розрахували критерій Пірсона χ^2 за формулою 2.1 (додаток А. 2):

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12}mn(n+1) + \frac{1}{n-1}\sum T_i} \quad (2.1)$$

де $S = 2056$, $n = 7$, $m = 15$, $T_i = 11,5$

$$\chi^2 = \frac{2056}{\frac{1}{12}15 \times 7(7+1) + \frac{1}{7-1}\sum T_i} = \frac{2056}{70 + 1,917} = 28,59$$

Критерій Пірсона $\chi^2 = 28,59$, який після порівняння з табличним значенням для числа степенів свободи $K = n - 1 = 7 - 1 = 6$ та при заданому рівні значущості $\sigma = 0,05$ виявився більшим за табличний (12,592). Відповідно, ступінь узгодженості думок експертів $K_{кон} = 0,327$ – величина не випадкова, а тому отримані результати мають сенс і можуть використовуватися в нашому дослідженні [143].

Отримані дані дали можливість обрати педагогічні умови, що будуть реалізовані в ході побудови обґрунтованого процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі практики.

Розглянемо детальніше педагогічні умови, що, на наш погляд, є ефективними для формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Першою педагогічною умовою є формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва.

У словнику іншомовних слів за редакцією О. Мельничука мотив (від лат. *moveo* – штовхаю) – спонукальна причина для дій та вчинків [270, с. 428]. Важливим компонентом спонукальної діяльності є мета – уявний наслідок, задум дій людини. А для досягнення цілей особистості необхідно планувати завдання діяльності.

Аналіз літературних джерел (С. Рубінштейн [247], В. Сухомлинський [279], С. Шишов [319] та ін.) засвідчує зв'язок між потребами та мотивом. Саме потреби реалізуються в поведінці та діяльності особистості завдяки мотивам. Це означає, що мотиви формуються, удосконалюються, розвиваються, базуючись на потребах, а коли мотив стає потребою, відбувається абсолютна психологічна визначеність.

Цікавою є позиція І. Родигіної [246, с. 35], яка вважає, що для того, щоб досягти високих результатів у діяльності, потрібна позитивна мотивація, зацікавленість, бажання досягти поставленої мети.

У своїх дослідженнях Є. Ільїн [103, с. 323] наголошує на тому, що мотиви навчальної діяльності – це чинники сформування навчальної активності: мета, настанови, почуття обов'язку, інтереси.

Важливою умовою формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики є вмотивоване навчання, тому що поєднання потреб, мотивів, а також цілеспрямованості майбутніх фахівців визначає мету професійної діяльності.

Зазначимо, що існує два типи мотивації – зовнішня (ситуативна) та внутрішня (особистісна). Перша утворюється в процесі стимулювання, заохочення, примусів, покарань тощо. Її ознаками є виконання чиеїс волі, тиск, освіта заради освіти, відсутність інтересу до предмета тощо. Л. Занков виявив зворотну сторону цієї мотивації: «У традиційній методиці виняткова роль належить таким мотивам навчання, які не пов'язані внутрішньо по суті з ним. Найбільш сильним таким мотивом є одержання гарних і відмінних оцінок. Коли діють подібні мотиви, подолання

труднощів, напруження, на важливість яких звертає увагу дидактика, відбувається досягнення мети, яка є зовнішньою стосовно пізнання, а оволодіння знаннями стає засобом» [92, с. 51].

Другий тип мотивації, внутрішня, має стабільний характер. Н. Тализіна говорить, що «у внутрішній мотивації мотивом є пізнавальний інтерес, пов'язаний з навчанням. У цьому випадку одержання знань є не засобом досягнення якихось інших цілей, а метою діяльності учня. Тільки в цьому випадку можна вести мову про діяльність учня як таку, що безпосередньо задовольняє пізнавальні потреби. В інших випадках учні вчаться заради задоволення інших потреб, а не пізнавальних» [280, с. 71]. Студенти, які мають сильну внутрішню мотивацію, інтерес до навчання, готові вибирати та розв'язувати складні завдання в освітньому процесі.

Внутрішню мотивацію студентів до засвоєння теоретичних знань, оволодіння практичних умінь та навичок можна посилити активізацією навчально-пізнавальної діяльності, залученням майбутніх фахівців до творчої, корисної, різнопланової роботи, наприклад, під час виробничих практик, проведення семінарів, консультацій, дискусій тощо. Ще Я. А. Коменський наголошував, що майбутнім фахівцям потрібно давати роботу, щоб вони відчували, що повинні працювати, та вірили в себе та власні сили, як результат у них сформується інтерес [126, с. 67]. Важливими аспектами навчання тут є невимушеність, добровільність та ненав'язливість.

У дослідженнях Є. Бугріменка [38, с. 45–47] зазначено, що студенти, в яких є внутрішня мотивація, виявляють більшу зацікавленість в освітньому процесі. Їм характерна мотивація самовизначеної освітньої діяльності: активність, цілеспрямованість, уміння планувати навчання. У цьому випадку здобувачі освіти мають однаковий інтерес до загальноосвітніх і вузькопрофесійних навчальних дисциплін, зорієнтовані на процес і результат навчально-професійної діяльності, на відміну від зовнішніх чинників. Науковець стверджує, що учні із зовнішньою мотивацією не зацікавлені в навчанні. Їхня активність відбувається завдяки зовнішнім чинникам як стосовно процесу (наприклад, отримати стипендію), так і результату освітньої діяльності (бути працевлаштованим за фахом, отримати належну заробітну плату).

Для того, щоб підсилити внутрішню мотивацію, необхідно правильно подати навчальний матеріал, зорієнтувати студентів на досягнення

мети та оволодіння реальними діями. Так, у системі професійної освіти важливими є практичні дії, пов'язані з майбутньою професією. Ми поділяємо думку В. Шаталова, який наголошує на тому, що навчальний матеріал потрібно ретельно структурувати, виділяючи основні ідеї, частини освітніх теорій, що мають професійне спрямування. Для того, щоб полегшити сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, а також забезпечити самоконтроль результатів, науковець пропонує компонувати матеріал у вигляді логічних, невеликих блоків, подолання кожного з яких, на думку вченого, стане поштовхом для досягнення мети [317, с. 241].

Як вважають В. Юрченко та Л. Подоляк, з метою посилення мотивації до навчання в майбутніх фахівців потрібно вдосконалювати та підтримувати прагнення розкривати себе через освітню діяльність, формувати уявлення про життя в соціумі, допомагати усвідомлювати перспективи навчання та професійної діяльності, а також бачити їх зв'язок з обраною професією [269, с. 164].

Науковці [269, с. 35–36] пропонують підвищувати мотивацію до пізнавальної діяльності студентів такими шляхами:

- забезпечення активної ролі в освітньому процесі (дослідника, експериментатора тощо);
- спрямування на досягнення поставленої мети та оволодіння певними діями, що безпосередньо пов'язані з майбутньою професійною діяльністю;
- надання можливості самостійно обирати мету та план дій;
- урахування інтересів та вподобань;
- репрезентування сучасного та структурованого навчального матеріалу;
- роз'яснювання важливості майбутньої професійної діяльності;
- застосування наочності, порівнянь тощо.

Також формуванню професійної компетентності сприяє зацікавленість майбутніх фахівців в оволодінні майбутньою професійною діяльністю на високому рівні, а це можливо за умови взаємодії студентів з керівником практики від підприємства, побудованої на суб'єкт-суб'єктних відносинах.

У науковій літературі можна знайти суб'єкт-суб'єктну модель взаємодії [213, с. 268–269], в якій зазначена педагогіка співробітництва, особи-

стісно орієнтована взаємодія. Тобто викладач і студент є рівноправними суб'єктами педагогічної взаємодії та мають самостійно будувати власну діяльність, яку можна охарактеризувати вибором та реалізацією власного «Я», а також співробітництвом. Цінності тут набуває можливість самореалізації та творчого зростання. Стосунки будуються на взаєморозумінні, взаємоприйнятті, індивідуальності, переважає демократичний стиль керівництва, навчання орієнтоване на кожного учасника освітнього процесу, а отже, на формування особистості, яка має цінність як для студента, так і викладача. Самореалізація педагога є умовою для самореалізації студента і, навпаки, зростання учня є поштовхом для розвитку викладача [213, с. 268–269].

Вагоме місце в суб'єкт-суб'єктній взаємодії посідає керівник практики, він контролює та спрямовує цей процес. Студент-практикант є активним учасником освітнього процесу, маючи можливість сформуванню власну професійну компетентність.

Зазначимо, що мотивація студентів до навчання – це складний багатозначний процес, інтегрований зі змінних, що розкривають певні ситуації та залежать від багатьох чинників, а саме:

- особистісних (досягнення успіхів у навчанні, конкурентоспроможність на ринку праці, самоповага, кар'єрне зростання тощо);
- пізнавальних (зацікавленість у здобутті професійних знань, умінь і навичок, допитливість, отримання задоволення від навчання, подальший професійний розвиток тощо);
- соціальних (усвідомлення важливості майбутньої професії в соціумі тощо).

Для формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю пропонуємо забезпечити підвищення мотивації до навчання в такі способи:

- розкриття під час проходження виробничої практики соціальної важливості майбутньої професійної діяльності в галузі будівництва та подальшої можливості кар'єрного зростання;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентом під час виконання виробничої діяльності;
- оновлення та збагачення змісту навчального професійно спрямованого теоретичного та практичного матеріалу відповідно до сучасних тенденцій розвитку будівельних технологій;

- добір дієвих форм, засобів та методів навчання під час проходження виробничої практики;
- забезпечення виробничої практики відповідним навчально-методичним супроводом.

Другою педагогічною умовою формування професійної компетентності є вдосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Під час виокремлення означеної педагогічної умови ми виходили з того, що важливим складником процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю є саме практична підготовка, що має на меті закріплення теоретичних знань та набуття практичних умінь.

Практична підготовка – обов'язковий етап освітньої програми, метою є сформувані в майбутніх фахівців професійні вміння та навички. Це частина, підсистема професійної підготовки студентів [300, с. 256] усіх спеціальностей, зокрема педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Практична підготовка майбутніх фахівців реалізується в освітньому процесі під час організації лабораторних, практичних, семінарських занять та практик.

Під практичною підготовкою будемо розуміти поєднання теоретичного навчання з майбутньою професійною діяльністю, яка реалізується через комплекс лабораторних і практичних занять та практик, які сприяють набуттю в студентів умінь і навичок, а також досвіду майбутньої професійної діяльності.

Забезпечення означеної умови передбачає посилення практичного спрямування професійно орієнтованих дисциплін та вдосконалення змісту виробничих практик.

Для того щоб сформувані професійно компетентних фахівців нового типу, необхідно наблизити умови навчання в закладах вищої освіти до реальної професійної діяльності, оскільки формування професіоналів відбувається не тільки шляхом засвоєння ґрунтовних знань з педагогіки, психології, спеціальних методик, а й завдяки покращенню їхніх професійно-практичних умінь, упровадженню сучасних наукових розробок у практику викладання, створення освітньо-методичної бази сьогодення.

Заслуговує на увагу думка Д. Тхоржевського, який наголошував, що для успішного проведення лабораторно-практичних занять потрібна: методична підготовка та ініціатива викладача, обладнання лабораторій, кабінетів, майстерень тощо; викладач повинен дотримуватися основних дидактичних вимог до проведення занять. Учений уважає, що правильно організувати практичні роботи можна за умови, коли студенти від початку до кінця заняття самостійно виконують завдання (вправу, дослід, дослідження тощо) [295, с. 79].

За твердженням С. Архангельського, головним завданням лабораторного заняття є встановлення зв'язку між теорією та практикою на основі експериментальних досліджень у спеціально обладнаних приміщеннях – майстернях, лабораторіях тощо. Студенти набувають практичних навичок та вмінь під час використання обладнання, приладів, устаткування, матеріалів тощо, осмислюють безпосередні експериментальні спостереження, явища та процеси [12, с. 89; 13, с. 256–259].

Як зазначає С. Зінов'єв, лабораторні заняття зорієнтовані на поглиблене вивчення навчально-теоретичних основ дисципліни, оволодіння сучасними методами та навичками експериментування із застосуванням сучасних засобів навчання [98, с. 212].

Підвищене зацікавлення освітньої спільноти інтеграцією вищої освіти до європейського простору відвернуло увагу від багатьох питань, що забезпечують рівень та якість практичної підготовки майбутніх фахівців.

У системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю виробнича практика посідає важливе місце (підрозділ 1.1). Це пояснюється тим, що тільки в процесі практичної підготовки формуються педагогічні та практичні вміння, розвивається інтерес до професії, з'являється потреба професійно вдосконалюватися, створюються умови для набуття досвіду, реалізації дослідницького та творчого підходів до педагогічної діяльності. Тому набуття практичних умінь і навичок є важливим етапом підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. Адже сучасному суспільству потрібні фахівці, спроможні підвищувати продуктивність праці, поліпшувати якість продукції, вміло користуватися будівельним оснащенням та матеріалами, керувати й взаємодіяти з колективом, розробляти навчально-методичну й іншу професійну документацію тощо.

На сучасному будівельному ринку з'являється багато нових матеріалів та устаткування, що, у свою чергу, диктує необхідність упровадження нових технологій робіт, а отже, потрібні зміни в змісті професійно-практичної підготовки педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Професійно-практична підготовка майбутніх фахівців для системи вищої освіти здійснюється відповідно до нормативних документів на засадах компетентнісного підходу.

Відповідно до освітньої програми [70] практична підготовка майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю здійснюється в процесі вивчення ними дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, з-поміж яких «Будівельні матеріали та виробли», «Основи екології», «Інженерна графіка: нарисна геометрія і креслення», «Ландшафтний дизайн», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Ціноутворення в будівництві», «Вступ до спеціальності», «Здоров'я людини», «Виробниче навчання» тощо та проходження виробничої практики.

Не всі зазначені дисципліни однаково впливають на формування професійної компетентності майбутніх фахівців, але під час їх засвоєння формуються практичні вміння та навички в процесі виконання студентами лабораторно-практичних занять. Вагоме місце з-поміж інших дисциплін, що їх вивчають майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю, посідає навчальна дисципліна «Виробниче навчання», що інтегрує знання, отримані здобувачами освіти під час вивчення інших навчальних дисциплін фахового спрямування та передусє виробничим практикам.

Зупинімося детальніше на дисципліні «Виробниче навчання». Її мета – підготувати студентів до професійної діяльності, навчити використовувати отримані знання на практиці, сформувати необхідні професійні вміння й навички, тобто компоненти, які в подальшому впливатимуть на розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

До основних завдань дисципліни віднесено:

- набуття студентами комплексу теоретичних знань та практичних умінь із виробничої діяльності;
- засвоєння сучасних технологій виконання будівельних процесів;
- аналіз ефективності виконання технологічних процесів.

Саме на лабораторних заняттях із цієї дисципліни студенти під керівництвом викладача та майстра виробничого навчання самостійно виконують виробничі завдання (дії) для того, щоб перевірити та підтвердити певні теоретичні положення дисципліни, отримати практичні вміння щодо роботи із сучасним будівельним устаткуванням та матеріалами, оволодіти технологіями, отже, здійснюється пропедевтична професійно-практична підготовка майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Залежно від різновиду технологічних процесів, унесених до змісту навчальної програми дисципліни «Виробниче навчання», використовуються різноманітні сучасні будівельні матеріали та устаткування.

Ураховуючи вищезазначене, освітньо-тематичний план навчальної дисципліни «Виробниче навчання» передбачає вивчення чотирьох модулів: кам'яні, штукатурні, малярні та лицювально-плиточні роботи. Обсяг навчального матеріалу, який отримають майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю, орієнтований на новітні технології будівельного виробництва, теорію і практику, що є невід'ємною складовою практичної підготовки майбутніх фахівців. Застосовуючи їх під час навчання на лабораторних заняттях, студенти пізнають інноваційні методи та послідовність виконання будівельних робіт, специфіку використання новітніх матеріалів та устаткування в будівництві.

Навчальна програма дисципліни «Виробниче навчання» розроблена на основі освітньої програми підготовки зазначених фахівців. Спираючись на сучасний розвиток будівництва, нами були доповнені темами та лабораторними роботами змістові модулі: ЗМ «Кам'яні роботи» – ЛК «Мурування стін з пінобетонних блоків», ЛР «Технологія мурування стін з пінобетонних блоків», ЛК «Мурування стін із газоблоків», ЛР «Технологія мурування стін із газоблоків»; ЗМ «Малярні роботи» – ЛК «Влаштування рідких шпалер», ЛР «Технологія влаштування рідких шпалер»; ЗМ «Лицювально-плиточні роботи» – ЛК та ЛР «Технологія укладання керамічної плитки системою вирівнювання (СВП)», ЛК та ЛР «Технологія укладання керамічної плитки системою вирівнювання (DLS)». З урахуванням вищезазначених положень нами було удосконалено зміст дисципліни та навчальну програму, подану в додатку Б.

Використання сучасних будівельних матеріалів та устаткування дозволить мотивувати студентів до навчання, сприятиме досягненню

поставленої мети, а також бажанню впроваджувати професійні знання та вміння в практику виробничої діяльності.

Так, наприклад, у процесі проведення лабораторної роботи з розділу «Малярні роботи» за темою «Фарбування поверхонь водними розчинами» нами було використане сучасне будівельне устаткування – валик для фарбування, який під тиском подає фарбу до форсунки, а потім унаслідок обертальних рухів суміш переходить у крапле-подібний стан та крізь вузькі отвори у вигляді факела подається на поверхню. У результаті цього підвищується продуктивність роботи та полегшується ручна праця виконавця. Під час вивчення теми «Обклеювання поверхонь шпалерами» для полегшення виконання технологічного процесу застосовувався дисковий ніж для нарізування шпалер.

Наступний етап практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю – це перша виробнича практика, базами для проведення якої є ті будівельні організації, підприємства, де застосовують сучасні технології й організацію виконання будівельних робіт, а також ті, що мають сучасне оснащення і де впроваджено механізацію будівельних робіт.

Практика проводиться відповідно до навчального плану денної форми навчання наприкінці другого курсу в IV семестрі загальною кількістю 120 годин, становить 4 кредити ECTS та триває 4 тижні.

Метою виробничої практики є:

- ознайомлення студентів з будівельним підприємством, особливостями роботи його учасників;
- формування та поглиблення теоретичних і практичних професійних знань, отриманих у процесі вивчення навчальних дисциплін;
- набуття та закріплення первинних виробничих навичок;
- отримання досвіду самостійної роботи в будівельній галузі;
- вивчення діяльності будівельних підприємств;
- аналіз технологічних процесів виконання будівельних робіт.

До завдань виробничої практики віднесено:

- вивчення стратегії та завдань підприємства за різними напрямками діяльності;
- ознайомлення з видами робіт, що проводить будівельне підприємство;

- ознайомлення з інформаційно-комунікаційними технологіями, які використовує підприємство;
- вивчення організації та структури будівельного підприємства;
- ознайомлення з питаннями економіки, організації та оплатою праці робітників;
- дослідження можливостей підвищення продуктивності праці та якості виконання робіт;
- ознайомлення з особливостями будівельного виробництва та технологією виконання будівельних процесів;
- підбір потрібних матеріалів, інструментів та обладнання для виконання певного виду будівельних робіт;
- аналіз нормативної і технічної документації, діючих державних будівельних норм (ДБН), стандартів, технічних умов, положень та інструкцій на виконання основних будівельних процесів;
- аналіз стану техніки безпеки, охорони праці та пожежної безпеки;
- спостереження та безпосередня участь у роботах, що виконують робітники будівельної організації;
- розвиток професійних та особистісних якостей, а також прагнення до самоудосконалення;
- формування в студентів готовності до майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що перша виробнича практика майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю розпочинається з вивчення матеріально-технічного забезпечення будівельного підприємства; функцій структурних підрозділів; структури управлінської діяльності; основних показників, що характеризують якісну діяльність підприємства.

Для ознайомлення студентів-практикантів з підприємством та його структурою керівник практики від установи проводить екскурсію, під час якої вони отримують детальну інформацію про базу практики.

Після вивчення загальних напрямів діяльності та організаційної структури підприємства майбутні фахівці відповідно до програми практики та тематичного плану вивчають об'єкт дослідження, збирають необхідний матеріал для написання звіту, до якого додають зібрані документи, виконані розрахунки, зазначають недоліки, порушення, висловлюють зауваження, вносять пропозиції і формулюють висновки.

У процесі проходження виробничої практики майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю мають:

набути знання:

- структури будівельної організації, основних вимог до виконавців робіт, а також їхніх функцій;
- прав і обов'язків працівників підприємства;
- правил безпеки праці;
- функціональних обов'язків служб охорони праці та пожежної безпеки;
- організації і технології виконання будівельних процесів;
- будівельних матеріалів, що застосовуються у процесі виконання будівельних робіт;
- вимог щодо якісного виконання робіт;
- методів контролю будівельних робіт;

сформувати вміння:

- обирати раціональний спосіб виконання робіт;
- використовувати знання із професійно спрямованих дисциплін для виконання технологічних процесів, зокрема самостійно обирати технологію і організацію виконання будівельного процесу;
- розраховувати матеріали, інструменти та обладнання для виконання робіт, а також підраховувати їх обсяги відповідно до звітної документації;
- аналізувати проблемні ситуації та нещасні випадки, а також способи їх уникнення.

Виробнича практика є головною формою підготовки студентів до професійної діяльності, що поєднує всю систему їхньої професійно-практичної підготовки, та важливим засобом формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Важливим чинником в особистісному та професійному становленні майбутніх фахівців є проходження другої виробничої практики. Вона передбачає формування професійної компетентності шляхом практичного засвоєння технологій будівельного виробництва, що дозволяє розвивати професійне самовдосконалення, самопізнання в різних професійних ситуаціях у реальних виробничих умовах будівельного підприємства.

Практика проводиться відповідно до навчального плану підготовки означених фахівців наприкінці третього курсу в VI семестрі за-

гальною кількістю 120 годин, становить 4 кредити ECTS та триває 4 тижні.

Особливості організації цієї виробничої практики майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю визначаються низкою характерних ознак виду діяльності. Зокрема, студентам її можна проходити в різних бізнес-структурах, що надають базу для виробничої практики та можуть належати до різних форм власності.

Зміст цієї виробничої практики базується на принципах, поданих далі:

- зворотного зв'язку теоретичного та практичного навчання;
- послідовності (поетапне оволодіння професійними знаннями та вміннями виробничої діяльності);
- динамічності (почергове посилення, розширення та збільшення обсягу виробничої діяльності);
- вибору (врахування інтересів і потреб як майбутніх фахівців, так і керівників практики, змісту індивідуальних завдань у межах загальних завдань виробничої практики, напрямів практичної та науково-дослідницької роботи);
- співробітництва (суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та керівників заснована на професійному партнерстві та довірі, в якій майбутній фахівець відчуває себе самостійним суб'єктом виробничої діяльності).

Практику проходять на підприємствах, у будівельних установах і організаціях, лабораторіях університету та на навчально-виробничих базах підприємств на підставі укладених договорів незалежно від їх організаційно-правових форм.

Мета виробничої практики – закріплення теоретичних і практичних знань, отриманих студентами в процесі вивчення спеціальних дисциплін, формування прийомів і навичок практичної роботи.

Завдання виробничої практики відображають специфіку професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю та спрямовані на:

- організацію безпеки життєдіяльності під час виконання будівельних робіт;
- поглиблення та закріплення набутих теоретичних знань та вмінь зі спеціальних дисциплін та дисципліни «Виробниче навчання»;
- оволодіння професійними вміннями;

- поетапне формування системи вмій та їх удосконалення під час виробничої практики;
- структуровану підготовку майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до професійної діяльності;
- усвідомлення значення теоретичного навчання для практичної підготовки;
- формування сумлінного ставлення до праці, поваги до обраної професії, вільного, дбайливого та раціонального використання матеріалів, інструментів та обладнання, єдності в спільній діяльності, здатності прогнозувати та передбачати труднощі в роботі, а також самостійно обирати шляхи вирішення, готовності до взаємодопомоги та взаємної підтримки;
- ознайомлення із сучасними технологіями будівництва;
- засвоєння передових технологій організації власної діяльності та сучасних технологій, що використовують у будівництві.

Діяльність студентів під час проходження практики визначається вимогами державного освітнього стандарту та складається з двох компонентів:

- виробнича діяльність;
- навчально-дослідна діяльність.

Зміст виробничої практики охоплює інваріантну (обов'язкову для всіх студентів-практикантів) та варіативну (індивідуальну для кожного) частини. До інваріантної належать завдання двох видів:

- спрямовані на дослідження та аналіз виробничої діяльності підприємства (історія підприємства; графік роботи; перелік продукції, яку виготовляють (послуги, роботи); ознайомлення зі структурою та складом персоналу за видами діяльності, професіями, стажем роботи, рівнем кваліфікації, освітою; вивчення форм та системи оплати праці, які використовуються на підприємстві; характеристику системи матеріального та морального стимулювання робітників; аналіз матеріально-технічного забезпечення підприємства;
- пов'язані зі збиранням інформації про реальні виробничі ситуації, учасниками яких були робітники підприємства (проблеми, які виникали на підприємстві; фактори, що спричинили ці ситуації; можливі шляхи їх вирішення).

Варіативна частина складається з одного індивідуального навчально-дослідного завдання пошукового характеру (додаток В).

Виробнича діяльність студентів на підприємстві є невід’ємною частиною та необхідною умовою проходження практики. Для цього майбутні педагоги професійного навчання повинні брати безпосередню участь у виробничому процесі в ролі стажистів (основних робітників) за такими напрямками: муляр, штукатур, маляр, лицювальник тощо. За період практики майбутні фахівці можуть отримати професійні вміння в різних галузях будівельного виробництва.

У результаті проходження виробничої практики студенти повинні:

знати:

- правила читання будівельних креслень;
- шляхи уникнення будівельних дефектів, причини їх утворення та способи запобігання та усунення;
- правила роботи з інструментами та обладнанням, яке застосовується, особливості догляду за ним;
- вимоги до якості будівельних робіт;
- сучасні технології, методи, прийоми та операції під час виконання будівельних робіт;
- організацію праці на робочому місці;
- безпечні та санітарно-гігієнічні методи праці, основні засоби і прийоми попередження нещасних випадків;
- інструкції з охорони праці, правила внутрішнього трудового розпорядку;
- способи підвищення якості будівельних робіт, продуктивності праці, дбайливе та раціональне використання матеріалів, інструментів та обладнання;
- методи підвищення кваліфікаційних розрядів;

уміти:

- формулювати та структурувати думки, повідомляти їх у логічній послідовності;
- читати будівельні креслення, визначати за ними види оброблювальних поверхонь;
- застосовувати знання для вирішення нестандартних ситуацій;
- систематизувати та узагальнювати теоретичний матеріал, розробляти навчально-методичну документацію;
- планувати результати діяльності;
- застосовувати прогресивні методи праці;
- використовувати сучасні технології;

- організовувати ділові контакти та спільну діяльність;
- виконувати та використовувати необхідні розрахунки, схеми, графіки, креслення тощо;
- розраховувати обсяги робіт та необхідну кількість матеріалів для їх виконання;
- дбайливо та раціонально використовувати матеріали, інструменти та обладнання;
- своєчасно та ретельно готувати робоче місце, а також прибирати його;
- готувати до роботи потрібні інструменти та приладдя, а також утримувати їх у належному стані;
- формувати та підтримувати позитивний мікроклімат у колективі;
- дотримуватися внутрішнього трудового розпорядку та правил безпеки праці;
- використовувати необхідні джерела інформації;
- застосовувати та використовувати аудіовізуальні засоби та інформаційно-комунікаційні технології;
- аналізувати результати праці;

володіти:

- умінням ставити мету та досягати її;
- професійним мовленням та толерантністю до співрозмовника;
- культурою мислення та здатністю аналізувати, узагальнювати інформацію.

Вищезазначену інформацію відображено в розробленому нами навчально-методичному посібнику «Виробнича практика» [149].

Важливою умовою на шляху формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики є вдосконалення її змісту.

Третьою педагогічною умовою формування професійної компетентності є організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

Як зазначено вище, виробнича практика в закладах вищої освіти є невіддільною частиною освітнього процесу, поєднує теоретичну підготовку та практичну діяльність майбутніх фахівців, сприяє розвитку творчого ставлення до професійної діяльності, характеризує ступінь їхньої педагогічної спрямованості та рівень професійної придатності.

Л. Гархан вважає, що основним завданням виробничої практики майбутніх фахівців є закріплення, розширення, поглиблення та систе-

матизація знань, отриманих під час вивчення спеціальних дисциплін у процесі теоретичного навчання, набуття необхідних умінь, навичок і досвіду практичної роботи під час діяльності за профілем спеціальності в конкретній організації [286, с. 450].

Діяльність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю під час виробничої практики дублює професійну діяльність виконавців будівельних робіт та відбувається в реальних умовах будівництва на підприємствах. Майбутні фахівці мають можливість закріпити набуті в закладі вищої освіти теоретичні знання, практичні вміння, набути досвід роботи в трудовому колективі та продемонструвати свій рівень підготовки, вивчити досвід роботи керівників, ознайомитися із сучасними будівельними технологіями та перспективами їх розвитку, досягненнями науки та техніки.

Зауважимо, що підприємства, де майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю проходять виробничу практику, повинні відповідати таким вимогам:

- види діяльності подібні до напрямів підготовки студентів у ЗВО;
- високий рівень сучасного матеріально-технічного обладнання;
- виконання технологічних процесів з використанням сучасних будівельних матеріалів та устаткування;
- кваліфіковане керівництво від підприємства;
- дотримання норм охорони праці та санітарної гігієни;
- надання в майбутньому можливості працювати на штатних посадах відповідно до програми практики;
- надання права користуватися бібліотекою, лабораторіями, технічною, нормативною та іншою документацією, потрібною для виконання програми практики;
- можливість майбутнього працевлаштування студентів (за умов наявності вакансій).

Якість формування професійної компетентності студентів певною мірою залежить від сучасного матеріально-технічного забезпечення підприємства, яке фахівці використовують у реальних виробничих умовах під час проходження практики. Без цього складника не може бути будівництва, яке передбачає постійне оновлення та освоєння нових матеріалів, устаткування, прийомів та технологій їх використання при виготовленні будівельної продукції [163, с. 103– 104].

Мета практики спрямована на організацію безпеки життєдіяльності під час виконання робіт; поглиблення та закріплення набутих теоретичних знань та практичних умінь з фахових дисциплін; поетапне формування системи вмінь та їх удосконалення під час виробничої практики; структуровану підготовку до професійної діяльності; усвідомлення тісного зв'язку між теоретичним навчанням і практикою; формування сумлінного ставлення до праці, поваги до обраної професії, вільного, дбайливого та раціонального використання матеріалів, інструментів та обладнання, згуртованості в спільній діяльності, здатності прогнозувати труднощі в роботі, а також самостійно обирати шляхи їх вирішення, готовності до взаємодопомоги та взаємної підтримки; засвоєння передових технологій, які використовуються тощо [163, с. 103–104].

Зазначимо, що виробнича практика організовується фаховою кафедрою. Перед тим, як обрати підприємство для проходження практики, майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю повинні переконатися, що будівельна організація дійсно займається такими видами робіт: кам'яними, штукатурними, малярними та лицювальними, а також має відповідні нормокомплекти для виконання означених технологічних процесів, які додатково оснащені сучасними будівельними матеріалами, обладнанням та устаткуванням відповідно до навчальної дисципліни «Виробниче навчання» (додаток Б).

Після цього завідувач кафедри призначає групового керівника від кафедри. На підприємстві, де студенти проходять практику, наказом керівника їм повинні бути призначені керівники практики від об'єкта.

Розглянемо функціональні обов'язки групового керівника виробничої практики. По-перше, перед початком цього виду діяльності він повинен брати участь у підготовці наказу, а саме: складанні списку студентів-практикантів та групових керівників із зазначенням прізвищ та ініціалів. По-друге, організовувати та здійснювати навчально-методичне керівництво практикою, а також вивчити програму та навчально-методичну документацію щодо її проведення, відповідності до якої організувати та провести настановчу конференцію, де ознайомити майбутніх фахівців з вимогами щодо ведення та оформлення звітної документації, нагадати про необхідність дотримання дисципліни в період проходження практики та дати індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Упродовж усього періоду проходження виробничої практики контролювати роботу керівника від об'єкта, спрямовану на реалізацію

плану заходів з організації та проведення означеної діяльності відповідно до програми та методичних вказівок. Організувати своєчасне прибуття студентів на підприємство та контроль за виконанням програми та порядком її проходження. Ужити заходи щодо усунення недоліків в організації та проведенні практики.

Наприкінці практики заслухати звіт керівника від об'єкта про організацію, проведення та заходи щодо її вдосконалення. Також провести підсумкову конференцію, в якій братимуть участь студенти різних курсів цієї спеціалізації та виставити диференційований залік, скласти й подати звіт, затверджений на засіданні кафедри, керівникові відділу практик університету.

І останнє: груповий керівник виробничої практики від ЗВО повинен організувати збереження на кафедрі звітів студентів-практикантів із цього виду діяльності протягом трьох років.

Розглянемо обов'язки керівника виробничої практики від підприємства. На початку цього виду діяльності він повинен надавати допомогу з працевлаштування майбутнім фахівцям для проходження практики відповідно до програми ЗВО, вимог техніки безпеки праці на робочому місці. Організувати ознайомлювальну екскурсію на підприємство, дати матеріали для написання звіту, провести консультації щодо опрацювання зібраних матеріалів і питань програми практики, допомогти подолати труднощі, якщо такі є.

Упродовж усього періоду практики вести записи в щоденнику студентів-практикантів щодо видів робіт і завдань, що вони виконують, ознайомлюватись зі звітом та оцінювати результати виконання програми практики з урахуванням набутих умінь і навичок; давати дозвіл на використання зібраного матеріалу з навчальною метою.

Оцінювання результатів виконання студентами-практикантами програми та завдань практики здійснюється за визначеною системою.

Керівник практики від підприємства має право відсторонити від проходження практики студентів, якщо ті порушують внутрішній розпорядок роботи підприємства. У цьому випадку майбутні фахівці повинні у триденний строк повідомити про інцидент групового керівника кафедри або деканат.

Період з моменту отримання студентами-практикантами завдання з практики до захисту звіту можна умовно поділити на чотири етапи:

- підготовчий;
- адаптивно-виробничий;
- виробничо-діяльнісний;
- завершальний.

Зміст діяльності студентів-практикантів відповідно до етапів та їх тривалість подано в таблиці 2.2.

Перший етап – підготовчий – розпочинається за два–три місяці до початку практики: студенти-практиканти усвідомлюють практичну цінність своєї діяльності в реальних умовах функціонування організації і відповідально підходять до вибору місця практики, оскільки майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю несуть індивідуальну відповідальність за проходження практики відповідно до розробленої програми.

Таблиця 2.2

Календарний план-графік діяльності студентів-практикантів

Найменування етапу	Місце проходження	Основні види діяльності студентів-практикантів	Тривалість етапу
Підготовчий	Університет	Самостійний пошук і вибір місця практики. Відвідування організаційних заходів і отримання завдання на практику	2-3 місяці до початку практики
Адаптивно-виробничий	Підприємство	Ознайомлення з підприємством і трудовим колективом. Початок виконання завдань з практики. Початок виробничої діяльності	1-й тиждень практики
Виробничо-діяльнісний	Підприємство	Активна участь у виробничій діяльності. Збір даних для виконання завдань кафедри.	2-4 тижні практики
Завершальний	Підприємство, кафедра університету	Узагальнення зібраних матеріалів. Написання і оформлення звіту. Захист звіту з практики на кафедрі.	Останні дні практики, 1-2 тижні після завершення практики

Обираючи підприємство, студенти-практиканти разом з керівництвом цього підприємства визначають умови та порядок проходження практики. За необхідності вони отримують лист-направлення від уні-

верситету про надання можливості проходити практику на цьому підприємстві. За півтора місяця до початку практики студенти подають на кафедру гарантійний лист від підприємства, на базі якого буде організована практика.

До початку практики студенти відвідують настановчу конференцію, що її проводять керівники практикою від кафедри, на якій відбувається ознайомлення з наказом про проходження виробничої практики, дається направлення на практику, щоденник та індивідуальне навчально-дослідне завдання.

Другий етап – адаптаційно-виробничий – триває протягом першого тижня практики. Упродовж цього етапу майбутні фахівці прибувають на підприємство, подають направлення до відділу кадрів, де оформляється наказ про проходження ними означеного виду діяльності та призначається керівник від об'єкта.

У цей період майбутні фахівці ознайомлюються з:

- керівництвом практики від підприємства, отримують від нього вказівки щодо подальших дій та домовляються про час і місце консультацій;
- технікою безпеки на підприємстві;
- правилами внутрішнього розпорядку;
- підприємством, його історією, документами, виробничою структурою та діяльністю, продукцією, що випускається, роботами, які виконуються, послугами, що надаються, тощо;
- загальною системою організації роботи підприємства та керівництва ним;
- колективом підприємства.

На цьому етапі майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю починають вести щоденник, у якому фіксують види робіт, які виконують. Спілкуючись з робітниками підприємства, вони збирають і обмірковують отриману інформацію, аналізують її, планують свою подальшу діяльність.

На третьому етапі – виробничо-діяльнісному – студенти-практиканти працюють у ролі стажистів за робочою професією, беруть участь у підготовці та проведенні підприємницьких нарад. Проявляють себе в різних інших формах виробничої діяльності, що сприяють розвитку організаторських навичок, а також реалізують основні дослідницькі завдання практики (активізують накопичені знання, виконують завдання кафедри, ведуть щоденники та починають складати звіти).

На останньому етапі – завершальному – студентам потрібно отримати копію наказу про проходження практики та відгук керівника практики від об'єкта про виробничу діяльність майбутніх фахівців, сформовані в них вміння та навички; узагальнити та систематизувати зібрану на підприємстві інформацію, скласти звіт про виконання програми практики та завдань кафедри.

Звіт, складений майбутніми фахівцями, перевіряється керівником кафедри та оцінюється ним у відгуку про роботу студентів-практикантів. Остаточне оформлення звіту здійснюється протягом одного тижня після повернення студентів з практики.

Після цього студенти здають звіт груповому керівнику практики від кафедри та захищають його (на диференційовану оцінку) перед призначеною завідувачем кафедри комісією.

Реалізація третьої педагогічної умови вможлиблюється завдяки:

– володінню викладачами ЗВО та виконавцями робіт від підприємства знаннями та вміннями щодо виконання сучасних будівельних технологій, достатнім рівнем фахових (будівельних), психолого-педагогічних, методичних знань і вмінь;

– наявності продуктивного настрою в трудовому колективі;

– стимулюванню діяльності студентів шляхом використання під час виробничої практики сучасного устаткування, матеріалів та обладнання;

– аналізу власної виробничої діяльності та як наслідок – збагаченню професійними знаннями, вміннями, досвідом.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю має відбуватися шляхом проведення виробничої практики саме в реальних умовах будівельного підприємства, де впроваджені сучасні будівельні технології, устаткування, обладнання та матеріали.

Реалізація вищезазначених педагогічних умов (формування позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва; удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами) сприятиме ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, що буде покладено в основу розроблення моделі.

2.2. Модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі виробничої практики

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики вимагає розроблення моделі, на основі якої здійснюватиметься формування досліджуваної якості. З метою її обґрунтування розглянемо наше розуміння поняття «моделювання» і «модель».

Моделювання застосовують тоді, коли не можна дослідити об'єкт через те, що немає актуального рівня знань і практики. У цих випадках інформацію отримують під час аналізу іншого об'єкта, в якого є подібні характеристики з першим, що вказують на кількісні властивості цих об'єктів.

Надзвичайною особливістю методу моделювання є те, що його можна використовувати в емпіричних і теоретичних дослідженнях.

Існує декілька наукових підходів до трактування поняття «модель». У великому тлумачному словнику сучасної української мови воно визначається, як: «1. Зразок, що відтворює, імітує будову і дію якого-небудь об'єкта, використовується для одержання нових знань про об'єкт. // 2. Предмет, відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді. // 3. Уявний чи умовний (зображення, опис, схема і т. ін.) образ якого-небудь об'єкта, процесу або явища, що використовується як його «представник» [44, с. 535].

На думку В. Алфімова, модель – свого роду абстракція, де відношення об'єкта пов'язані, виникають та наочно сприймаються в уяві, де на перший план винесене важливе [8, с. 445].

В. Штофф під моделлю розуміє «таку розумову систему, яка, відображаючи та відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт» [272, с. 79].

На думку І. Зязюна, «модель – це штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (чи явища), відображає і відтворює у більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта» [100, с. 209].

За твердженням В. Краєвського, модель – це засіб пізнання, заснований на аналогії. Важливо ще раз зауважити, що модель є конструктом,

спеціально створеним як узагальнене відображення об'єкта-оригінала, аж ніяк не тотожне йому. Модель – результат абстрактного узагальнення практичного досвіду, а не прямий результат експерименту [132, с. 32].

У своєму дослідженні Н. Боритко пояснює, що для побудови моделі педагогічної діяльності необхідно: «1) обґрунтувати принципи, система яких становить концепцію діяльності; 2) розробити етапи становлення педагогічної діяльності та внесення змін у сформовану методичну систему». Система принципів повинна бути подана у вигляді ієрархічної моделі, що охоплює нормативні вимоги до діяльності педагога, та перевіряється в умовах експериментальної діяльності [36, с. 132].

Науковець Т. Шкваріна зазначає, що моделювання «полягає в заміні вихідного об'єкта дослідження його «образом» – моделлю з подальшим дослідженням створеної моделі аналітичними методами» [321, с. 102]. Вона виділяє при цьому чотири етапи моделювання:

1) на основі певного кола знань про реальний об'єкт будується модель – замінювач об'єкта з урахуванням завдань дослідження;

2) дослідження моделі, виконання «модельних» експериментів та формування певної множини здобутих знань;

3) перенесення здобутих знань з моделі на оригінал і, як результат, формування вже множини знань про сам об'єкт;

4) практична перевірка одержаних за допомогою моделювання знань і їх використання для створення узагальненої теорії об'єкта чи управління ним [321, с. 103].

Під моделюванням Г. Суходольський розуміє «процес створення ієрархії моделей, у якій деяка реально існуюча система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами» [278, с. 59].

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «моделювання» подано як «дослідження яких-небудь об'єктів, систем, явищ, процесів шляхом побудови і визначення їх моделей. // Досліджувати що-небудь через побудову і вивчення їх моделей» [44, с. 535].

В інших джерелах це поняття зазначено як «метод дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю) [197].

Можна погодитись з Л. Фрідманом, який стверджує, що, «маючи на увазі педагогічні цілі, доречно розглядати модель і моделювання у широкому розумінні» [308, с. 60].

Отже, дослідники [192] наголошують, що в загальному методоло-

гічному аспекті моделювання – це можливість дослідити інтеграцію компонентів педагогічного процесу та їх зв'язки. У навчально-методичній літературі поняття «модель» має багато трактувань, як-от: «штучно створений зразок» (І. Зязюн [100]), «культурна форма» (Є. Лодатко [167]), «теоретично і практично створена структура» (О. Малихін [180]), образ, записаний знаковими засобами (Н. Ничкало [199]) та інші.

Зважаючи на вимоги, зазначені в освітньо-методичній літературі відносно моделювання, модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики визначається нами як компактний, зручний для засвоєння та вивчення механізм, на основі якого можна перенести набуті знання на вихідний об'єкт.

Метою створення моделі є зображення освітнього процесу в аспекті формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю під час виробничої практики. Вона відображає структуру та зв'язки між компонентами.

Розроблена нами модель (рис. 2.1) є структурною та містить такі блоки:

- цільовий (мета, завдання);
- методологічний (методологічні підходи, принципи);
- змістово-процесуальний (компоненти, зміст, методи, форми, засоби);
- оцінювально-результативний (критерії, показники, рівні та результат).

Цільовий блок моделі. Відповідно до соціальної потреби та замовлення держави визначено мету. Убачаємо її в досягненні запланованого результату – формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Виходячи з мети, нами були визначені завдання формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, до яких належать:

- 1) формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;
- 2) оволодіння сучасними будівельними технологіями та передовим професійно-педагогічним досвідом;
- 3) формування практичних умінь і навичок застосування цих технологій;
- 4) набуття досвіду міжособистісної комунікації.

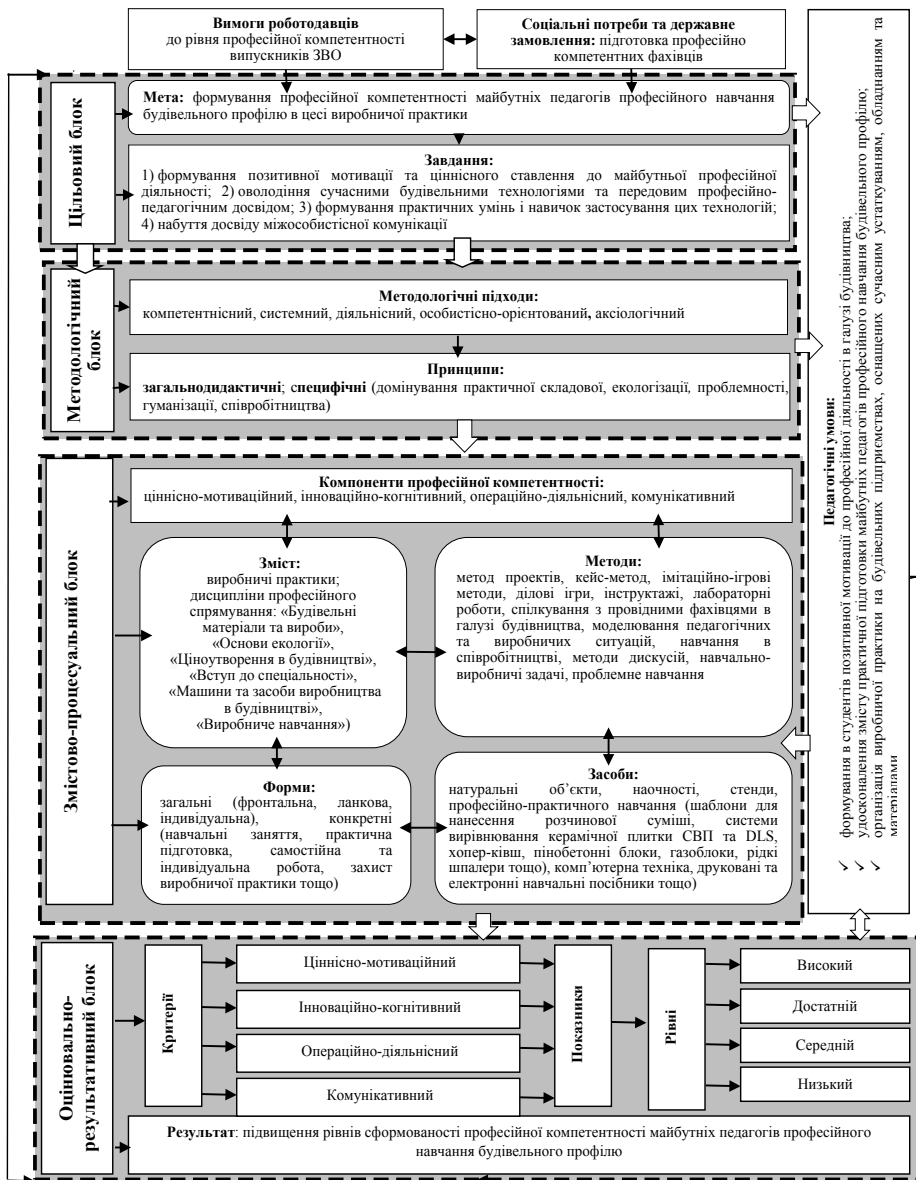


Рис. 2.1. Модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики

Методологічний блок охоплює методологічні підходи (компетентнісний, системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, аксіологічний), загальнодидактичні та специфічні (домінування практичної складової, екологізації, проблемності, гуманізації, співробітництва) принципи, що впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

У підрозділах 1.1 і 1.2 розкрито місце виробничої практики в системі підготовки майбутніх фахівців, а також сутність поняття «професійна компетентність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю» та її структура на засадах компетентнісного підходу. Зазначено, що реалізація такого підходу сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, забезпечує в них високий рівень професійних знань, практичних умінь та сприяє успішному виконанню професійної діяльності (В. Гриньова [63], В. Луговий [171], О. Пометун [227], В. Радкевич [244]).

Системний підхід до формування професійної компетентності дозволяє нам дослідити цю здатність як проблемне, інтегративне, утворення індивідуальності майбутнього фахівця, у складі якого можна виокремити взаємозалежні та взаємопов'язані структурні компоненти: ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний.

Діяльнісний підхід до формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю передбачає дослідження цієї інтегративної якості особистості як комплексу теоретичних знань, практичних умінь, цінностей, можливості здійснювати ефективну виробничу діяльність. Зазначена методологія спрямовує викладачів закладів вищої освіти на залучення студентів до різних форм освітньо-дослідної роботи.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає вплив на загальні, професійні вміння майбутніх фахівців, їхні інтереси, мотивацію та потреби професійної діяльності. Цей підхід взято за основу експериментальної перевірки ефективності розробленої педагогічної моделі та формування перспектив подальшого дослідження.

Аксіологічний підхід. Забезпечує розуміння студентами важливості формування професійної компетентності в процесі проходження вироб-

ничої практики для майбутньої професійної діяльності, готовність до передавання власного досвіду іншим. Передбачає виділення цінностей, норм, зразків, що стануть об'єктом ціннісного ставлення майбутніх фахівців у процесі їх засвоєння, залучення студентів до професійної діяльності, яка має ціннісно-нормативне спрямування.

На основі аналізу характеристик загальнодидактичних принципів, їх сутності та походження (В. Краєвський [133], М. Фомін [307], В. Ягупов [324]) схарактеризуємо ті, що найсуттєвіше сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, а саме: науковості, свідомості та самостійності, зв'язку теорії з практикою, систематичності та послідовності.

Відповідно до *принципу науковості* формування досліджуваної якості в здобувачів освіти здійснюється на засадах науково обґрунтованого навчального матеріалу, в якому є базові професійні поняття, визначення, засновані на фундаментальних теоріях точних наук, філософських концептуальних положеннях. Реалізується через освітні досягнення в галузі будівництва та напрями вдосконалення технологічних процесів, відомості про результати експериментальних досліджень.

Принцип свідомості та самостійності. У процесі навчання майбутні фахівці вчать підтверджувати правила, доведення, формулювати висновки, що базуються на реальних фактах, прикладах процесів виробництва та виробничої діяльності, досвіді фахівців тощо. Здобувачі освіти повинні не тільки розуміти мету навчального матеріалу, а й уміти використовувати його на практиці, в тих умовах професійного середовища, де будуть потім працювати. Необхідно навчати майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю розуміти завдання, поставлені перед ними, та досягати їх. Тільки за таких умов студенти намагатимуться їх засвоювати та спрямовувати зусилля на вирішення освітніх завдань. Реалізація цього принципу забезпечувалась: позитивною мотивацією під час навчання; наступністю у виконанні завдань, що відображають рівні складності змісту освітнього матеріалу (високий, достатній, середній, низький); інтеграцією пізнавальної, практичної та інтелектуальної активності майбутніх фахівців; зв'язком теорії з практикою; застосуванням під час навчання педагогічних методик, що дозволяють самостійно оволодівати професійними знаннями, практичними вміннями, а також здійснювати самоконтроль.

Наступний принцип – *зв'язок теорії з практикою* – під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю є інтегрувальним у системі набуття теоретичних знань та практичних умінь. Вагомості тут набуває вимога щодо професійної спрямованості навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом. У закладах вищої освіти підготовка майбутніх фахівців спирається на сучасний рівень педагогічних та професійних наук, на практику сьогодення. Постійно здійснюється підтримка зв'язків науки, техніки, виробництва та професійного досвіду з освітнім процесом та виробничою діяльністю майбутніх фахівців. Це дає можливість розкрити значення теоретичних знань у майбутній професійній діяльності педагога професійного навчання. Початковим процесом пізнання є практичне навчання, що формується в навчальних аудиторіях, майстернях, лабораторіях. У процесі виконання практичних завдань студенти відкривають для себе щось нове: алгоритм виконання робіт, правила використання матеріалів, приладів та устаткування тощо.

Принцип систематичності та послідовності навчання передбачає послідовне, логічне вивчення навчального матеріалу, перехід від відомого до невідомого, від простого до складного, від часткового до загального. Під час формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю потрібно дотримуватись системності та послідовності в організації освітнього процесу. Спочатку майбутні фахівці набувають базові знання, потім оволодівають теоретичними та практичними знаннями зі спеціальності і вже потім спеціальними теоретичними знаннями та практичними вміннями. Така наступність у набутті знань полегшує процес навчання, робить їх обґрунтованими, усвідомленими, глибокими.

Реалізація цього принципу передбачає викладання навчального матеріалу професійно-практичного спрямування системно, в послідовному порядку. Наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання» на лабораторних роботах студенти спочатку вивчають, як підготувати поверхню під оштукатурення, а потім як саме її оштукатурювати.

До специфічних принципів, що сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, віднесено: домінування

практичної складової, екологізації, проблемності, гуманізації, співробітництва.

Принцип домінування практичної складової. В його основу покладено детерміновані ідеї сучасної концепції компетентнісної освіти, де увага приділяється ґрунтовному оволодінню студентами ЗВО професійними знаннями, практичними вміннями, навичками та якостями. Акцентується увага на тому, що вже з перших днів роботи випускники повинні бути готовими до виконання професійних обов'язків, вирішення проблемних та виробничих ситуацій. Зазначені вимоги перед професійною освітою диктує ринкова політика, функціонування якої відбувається за рахунок конкурентоспроможності підприємств та конкурентоздатності фахівців.

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю базується на концептуальних положеннях *принципу екологізації*. Це дозволяє реалізовувати освітній процес на ідеях гармонійного розвитку суспільства, реалізація яких передбачає, за визначенням Л. Лук'янової, «перехід від парадигми захисту (охорони) природи до парадигми підпорядкування економічного розвитку екологічному імперативу, оскільки лише екологічно свідомі фахівці здатні подолати або зменшити негативний антропогенний вплив на довкілля» [174, с. 8]. Це великою мірою стосується фахівців будівельної галузі в плані використання екологічно чистих матеріалів у професійній діяльності, уникнення випадків негативного впливу на навколишнє середовище, прийняття екологічно зважених рішень відповідно до вимог природокористування, запровадження екологічних аспектів до професійної діяльності та повсякденного життя.

Принцип проблемності процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю передбачає використання проблемного навчання в закладах вищої освіти, виходячи з методів проблемного та дослідницького навчання, що дозволяють майбутнім фахівцям набувати нові знання шляхом розв'язання реальних виробничих завдань. Як наслідок – студенти ознайомлюються з проблемами освіти, будівельного виробництва, шляхами уникнення можливих проблем.

Принцип гуманізації передбачає надання студентам комфортних умов для розвитку, набуття ними таких професійних якостей, як само-

розвиток, толерантність, адекватність, емоційна витривалість, креативність тощо.

Формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю здійснюється переважно за допомогою активної взаємодії з виробничою діяльністю, в процесі якої майбутні фахівці вступають у суб'єкт-суб'єктні стосунки з викладачами та керівниками практики від підприємства. Тому ми виокремлюємо *принцип співробітництва*, який передбачає особистісно-орієнтовану взаємодію сторін, взаєморозуміння, взаємосприйняття, індивідуальність, повагу інтересів, демократичний стиль спілкування, взаємодію та взаємоконтроль. Самореалізація педагога є умовою для самореалізації студента і, навпаки, зростання здобувача освіти є поштовхом для розвитку викладача [213, с. 268–269].

Отже, кожний із вищезазначених (загальнодидактичних і специфічних) принципів має практично обумовлене самостійне значення, але одночасно вони доповнюють один одного, розкриваючи ту чи іншу сторону формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. Однак найбільша їх дієвість виявляється під час спільної реалізації цих принципів.

Змістово-процесуальний блок моделі поєднує такі компоненти формування професійної компетентності: зміст, етапи, методи, форми, засоби. Їх упровадження надає можливість досягнути поставленої мети та високих результатів.

На основі вищезначених методологічних підходів та принципів для якісного процесу формування професійної компетентності ми пропонуємо впровадити низку педагогічних умов: формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва; удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

Важливим компонентом моделі є зміст, до якого входять навчальні дисципліни професійного спрямування: «Будівельні матеріали та виробни», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Ціноутворення в

будівництві», «Виробниче навчання» тощо та виробничі практики. Передбачено, що заняття проводяться з використанням комплексу методів навчання: методу проектів, кейс-методу, імітаційно-ігрових методів, ділових ігор, інструктажів, лабораторних робіт, спілкування з провідними фахівцями в галузі будівництва, моделювання педагогічних та виробничих ситуацій, навчання в співробітництві, методу дискусії, розв'язування навчально-виробничих задач, проблемного навчання.

Для того щоб реалізувати мету наукового дослідження, ми використовували організаційні форми навчання: загальні (фронтальна, ланкова, індивідуальна), конкретні (навчальні заняття, практична підготовка, самостійна та індивідуальна робота, захист виробничої практики тощо).

Професійна підготовка майбутніх фахівців потребує використання низки засобів навчання: натуральних об'єктів, наочності, стендів, професійно-практичного навчання (шаблони для нанесення розчинової суміші, системи вирівнювання керамічної плитки СВП та DLS, хопер-ківш, пінобетонні блоки, газоблоки, рідкі шпалери тощо), комп'ютерної техніки, друкованих та електронних навчальних посібників тощо), спрямованих на результативність означеного процесу.

Отже, тільки системне використання означених форм, методів та засобів навчання сприятиме формуванню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Оцінювально-результативний блок моделі містить критерії (ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний), показники та рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики (це питання висвітлено в підрозділі 1.3 монографії), що дозволяє переконалися в досягненні поставленої мети (сформованість професійної компетентності) та виправити складові моделі за потреби.

Таким чином, у нашому дослідженні педагогічну модель ми застосували як інструмент, що дає змогу графічно уявити процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики та впливати на його вдосконалення.

2.3. Методичне забезпечення моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики

Вивчаючи наукові напрацювання С. Гончаренка [61; 62; 240], В. Манька [182; 184], можна зробити висновок, що методична наука в умовах реформування сучасної системи освіти має провідне значення. Методика покликана визначати такі шляхи навчання, які б сприяли якісному формуванню професійних знань у майбутніх фахівців, допомагати викладачеві проектувати освітній процес таким чином, щоб реалізовувалися завдання та принципи освітньої системи.

У великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «методика» розглядається як «сукупність взаємопов'язаних способів та прийомів доцільного проведення будь-якої роботи» [44, с. 522].

У своїх наукових дослідженнях С. Ковальова під цим поняттям розуміє «сукупність методів (прийомів), етапів навчання, спрямованих на реалізацію змісту педагогічного процесу в різних формах взаємодії між тими, хто навчається, й тими, хто навчає» [124, с. 118].

За іншим твердженням, методику позиціонують як систему навчання, під час реалізації якої застосовують певні методи та прийоми навчання, завдання та форми організації навчальної діяльності, засоби навчання, що дозволяють досягти поставленої мети та результатів [193, с. 97].

Схожої думки дотримується М. Білуха, вважаючи, що методика – це сукупність методів, прийомів проведення роботи [26, с. 12].

Вважаємо, що багатоаспектне трактування цього поняття подано в українському педагогічному словнику під редакцією С. Гончаренка. Термін «методика» там визначено як «галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності навчання», а тому може розглядатися як часткова дидактика, зміст якої складається з мети, завдань, «вироблення відповідно до завдань і змісту навчання методів, методичних засобів і організаційних форм навчання» [61, с. 206], обґрунтування критеріїв оцінювання та методів контролю навчальної дисципліни. Окреслений підхід і був покладений нами за основу розроблення методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Розроблення методики освітнього процесу потребує врахування концептуальних положень філософії сучасної освіти, де зазначені вимоги

суспільства до особистості, яка вміє швидко адаптуватися до змін соціуму, володіє професійними компетентностями, вміє аналізувати та самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, морально та фізично здорова.

Зауважимо, що методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики передбачає вдосконалення змісту навчальних дисциплін професійно орієнтовного спрямування та дисципліни «Виробниче навчання». Це, у свою чергу, передбачає вдосконалення програм, навчальних планів, комплексу засобів, що є основою для організації, управління навчальною та пізнавальною діяльностями майбутніх фахівців.

Методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики передбачає реалізацію педагогічних умов:

- 1) формування позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва;
- 2) удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю;
- 3) організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

На основі контекстного аналізу змісту дисциплін професійно-практичної підготовки («Будівельні матеріали та вироби», «Основи екології», «Ціноутворення в будівництві», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Виробниче навчання») ми визначили шляхи його вдосконалення.

Так, для посилення практичної складової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до тем навчальної дисципліни «Будівельні матеріали та вироби» було додано: першу лекцію «Основні властивості будівельних матеріалів» першого змістового модулю «Матеріали та їх властивості» розширено за допомогою таких питань: «Сучасні уявлення про формування структури та її роль в отриманні будівельних композиційних матеріалів із заданими властивостями», «Методи оцінювання складу та структури будівельних матеріалів».

До третьої лекції «Керамічні матеріали та вироби» було додано питання: «Використання техногенної сировини для виробництва кераміч-

них матеріалів», «Довговічність кераміки та способи її підвищення», вивчення яких дозволило студентам збагатити знання та отримати відповіді на такі питання: «Що називається техногенною сировиною?», «В яких областях України видобувають та використовують техногенну сировину?», «Що з неї отримують?», «Які переваги використання цих матеріалів?», «Який попит на техногенну сировину на світовому ринку?».

П'яту лекцію «Металеві матеріали» ми збагатили питанням «Проблеми довговічності та захист металевих виробів від корозії», що дозволило здобувачам освіти отримати знання про причини виникнення та особливості протікання корозійних процесів, навчитись розрізняти ступені агресивності умов експлуатації з метою вибору необхідного захисту металевих виробів від корозії, сформувані навички застосування нормативних документів стосовно оцінювання агресивності середовищ, вибору матеріалів, правилами догляду протягом усього періоду експлуатації.

Для того щоб ознайомити студентів з напрямками використання відходів промисловості як техногенної сировини та сировини з рециклінгу для отримання бетонів, до лекції «Бетони» другого змістового модуля «Матеріали загального та спеціального призначення» було додано питання «Використання техногенної сировини та сировини з рециклінгу для отримання бетонів», у результаті чого майбутні фахівці дізнались про можливості використання відходів та збереження навколишнього середовища, що нині вкрай актуально.

До дев'ятої лекції «Матеріали та вироби з деревини» було додано питання «Біокомпозити та композиційні матеріали на основі відходів переробки деревини». Як наслідок – здобувачі освіти набули знання про композитні матеріали з біокомпозитів (деревостружкові та деревоволокнисті плити тощо), які дешеві, біодеградабельні, легко утилізуються шляхом переробки або отриманням енергії (спалювання).

З метою коригування навчального часу ми прибрали з навчальної програми предмета «Будівельні матеріали та вироби» лекцію «Перевезення, складування та зберігання будівельних матеріалів та виробів», оскільки ці питання детально розкриваються під час вивчення дисципліни «Технологія будівельного виробництва».

Наступна навчальна дисципліна, що має можливості посилення практичної складової, – «Машини та засоби виробництва в будівництві».

тві». З метою проведення віртуальних лабораторних робіт ми замінили практичні заняття лабораторними, в процесі виконання яких студенти отримали можливість спостерігати за роботою машин та засобів виробництва в будівництві, а також впливати на них різними режимами роботи. Викликано це тим, що закупівля сучасної будівельної техніки та устаткування є вартісною та нерентабельною.

Отже, до комплекту програмного забезпечення ми додали такі лабораторні роботи: «Дослідження роботи автотранспорту самохідного, колісного Changlin ZLM30-5», «Дослідження роботи козлового крана», «Режими роботи стрічкового конвеєра», «Дослідження роботи шокової дробарки С-886», «Дослідження роботи багатокішшевого навантажувача на спеціальному пневмо-колісному самохідному шасі Д-452 А», «Режими роботи баштового крана Liebherr 140 HC (верхньоповоротного)», «Дослідження роботи скрепера К-Тес 1263 ADT», «Дослідження роботи автогрейдера SDLG G9165», «Дослідження роботи будівельного екскаватора JCB 3CX», «Дослідження роботи автобетонозмішувача», «Дослідження роботи віброущільнювача ВУ-05-45».

Для посилення практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до навчальної дисципліни «Безпека життєдіяльності та охорона праці» було додано лекцію «Заходи безпеки під час виконання опоряджувальних робіт», що містила питання: штукатурні роботи, сушіння приміщень, малярні роботи, заходи безпеки під час роботи з розчиннонасосними та пневматичними апаратами, склярські роботи, облицювальні роботи (змістовий модуль «Безпека життєдіяльності»). Для перевірки набутих теоретичних знань студенти готували реферативні повідомлення.

Після вивчення означеної дисципліни майбутні фахівці набули знань з таких питань: принципи формування безпечної життєдіяльності людини; особливості зовнішніх та внутрішніх негативних чинників; класифікація і нормування шкідливих та небезпечних факторів, що впливають на здоров'я людини; законодавчі акти та нормативні документи з питань безпеки життєдіяльності людини, а також умінь: виявляти та аналізувати небезпечні ситуації; оцінювати місце перебування відносно власної безпеки та інших; приймати рішення щодо термінових заходів у разі виникнення небезпечних ситуацій; розробляти та впроваджувати систему заходів стосовно збереження здоров'я та гармонійного розвитку люди-

ни; оцінювати негативні чинники середовища та передбачати шляхи їх усунення; надавати першу медичну допомогу; визначати вимоги законодавчих актів у межах особистої та колективної відповідальності.

Належне місце з-поміж інших навчальних дисциплін, що сприяють посиленню практичної складової підготовки здобувачів освіти, відведено дисципліні «Основи екології», що має на меті вивчення основних положень сучасної екології та питань охорони й раціонального природо-користування та ресурсозбереження.

Нами було посилено другий змістовий модуль «Прикладні аспекти екології», а саме лекцію «Основні принципи охорони навколишнього середовища» такими питаннями: екологічність будівельних матеріалів та вимоги до них; утилізація відходів будівельного виробництва. З метою перевірки набутих теоретичних знань студенти готували презентацію на тему «Небезпечні будівельні матеріали та їх вплив на навколишнє середовище».

Важливою дисципліною професійно орієнтовного спрямування є «Ціноутворення в будівництві», мета якої – засвоїти правила визначення вартості будівництва, усвідомити основи утворення ціни, економічне обґрунтування прийняття будь-яких рішень.

Для посилення практичної складової підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до комплекту програмного забезпечення другого змістового модуля «Кошториси в будівництві» до практичної роботи № 9 «Кошторисна документація» ми додали практичне завдання: підрахувати обсяг робіт (за технологічними процесами) у приміщенні, де Ви перебуваєте зараз; використовуючи програмне забезпечення, державні будівельні норми та ресурсні елементні кошторисні норми, розрахувати ціну за видами робіт та загальну, тобто вартість ремонту.

Стосовно змін у змісті дисципліни «Виробниче навчання», що відіграє провідну роль у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до виробничих практик, то вони нами були обґрунтовані та викладені в підрозділі 2.1.

Відповідно до вищезазначених положень нами було вдосконалено зміст та програму навчальної дисципліни «Виробниче навчання» (підрозділ 2.1), що відображено в додатку Б, та розроблений авторський навчально-методичний посібник «Виробнича практика» [149].

Ефективне засвоєння суб'єктами освітнього процесу змісту потребує добору дієвих форм, засобів та методів навчання з урахуванням останніх наукових досягнень педагогічної думки.

У контексті нашого дослідження важливе місце в процесі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до проходження виробничої практики посідають лабораторні заняття та самостійна робота студентів.

Лабораторне заняття – це форма навчального заняття, під час якого майбутні фахівці особисто або під керівництвом викладача чи майстра виробничого навчання проводять натурні або імітаційні дослідження чи експерименти, щоб підтвердити теоретичні положення з освітньої дисципліни, набути практичних умінь роботи з лабораторним устаткуванням, матеріалами, обчислювальною технікою та методами експериментальних досліджень у певній професійній діяльності [44].

Лабораторне заняття дозволяє активізувати освітню та пізнавальну діяльність майбутніх фахівців, розвиває інтерес, професійне мислення, уважність та практичні вміння, а отже, впливає на формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Так, під час вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання» основними завданнями лабораторних занять є [34; 182]:

- надання можливості самостійно закріплювати теоретичні знання в позааудиторний час, використовуючи для цього необхідні літературні джерела;
- ознайомлення студентів із сучасними методами пізнання в процесі проведення лабораторних занять;
- формування практичних умінь у студентів шляхом використання сучасного будівельного устаткування, матеріалів та інструментів;
- розвиток уваги, витримки, спостережливості, комунікативності, працьовитості, бажання кар'єрного зростання тощо;
- формування вмінь аналізувати, досліджувати, узагальнювати отримані результати з виробничої діяльності, здійснювати контроль освітніх досягнень майбутніх фахівців тощо.

Під час дослідження нами апробовані та визначені найбільш ефективні в процесі лабораторних занять форми організації навчальної ді-

яльності студентів. Важливість їх полягає в тому, що ці самі форми використовуються й під час виробничих практик.

На основі проведеного аналізу можна зробити висновок, що під час вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання» потрібно поєднувати фронтальну, ланкову та індивідуальну форми організації навчальної діяльності студентів.

Фронтальна форма організації діяльності студентів характеризується тим, що перед усіма майбутніми фахівцями поставлена одна мета, що полягає в тому, щоб навчити їх виконувати однакові практичні завдання за зразком. За змістом вони однакові для всіх та містять необхідну обов'язкову інформацію. Метою таких завдань є засвоєння здобувачами освіти основних теоретичних знань та практичних умінь із фахових дисциплін, необхідних для отримання професійної освіти.

Зауважимо, що під час проведення лабораторних занять потрібно залучати майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до вирішення різного типу завдань, які сприяють розвитку логічного мислення (аналіз, узагальнення, порівняння, конкретизація тощо), уяви, умінь читати інструкційно-технологічні карти тощо. Наведемо приклад аналізу виробничої ситуації: «Виконайте порівняльний аналіз оштукатурених поверхонь» (рис. 2.2). Формулюємо запитання до студентів: Як Ви вважаєте, яка причина такої різниці в оштукатурених поверхнях? Як перевірити їх якість? Що необхідно зробити, щоб уникнути цього явища? Чи можна усунути недоліки на поверхні? Яким чином?

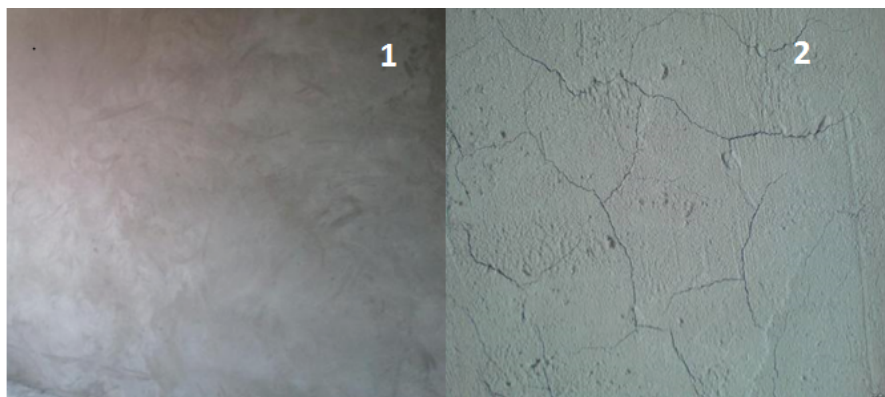


Рис. 2.2. Приклади оштукатурених поверхонь

Це пояснюється тим, що процес виконання цих видів робіт не потребує великої кількості будівельних матеріалів. Так, наприклад, під час проведення лабораторної роботи з теми «Підготовка поверхонь під оштукатурення» всі студенти отримують однакове завдання, яке полягає в підготовці поверхні під оштукатурювання. При цьому використовуються однакові інструменти та устаткування (рівні, зубила, молотки, щітки-маклавиці, киянки) і всі майбутні фахівці одночасно домагаються очікуваного результату.

Отже, виконання однакових виробничих завдань під час фронтальної форми організації діяльності дає можливість більшості студентів оволодіти навчальним матеріалом за короткий термін, збагатити особистий досвід, що сприяє розвитку самостійності здобувачів освіти. Означена діяльність є необхідною на початковому етапі практичного навчання і передуює переходу до самостійного виду діяльності.

Ланкова форма організації діяльності здобувачів освіти передбачає, що на лабораторних заняттях перед окремими групами студентів поставлена загальна мета, досягаючи якої вони самостійно набувають нові знання та формують практичні вміння.

Ланкова форма організації діяльності характеризується тим, що зміст завдання однаковий для всіх. Результат вважається позитивним, якщо всі студенти реалізували поставлену перед ними мету.

У процесі виконання лабораторних робіт: «Технологія цегляного мурування за однорядною (ланцюговою) системою перев'язування швів», «Технологія цегляного мурування за багаторядною системою перев'язування швів», «Провішування поверхонь, влаштування марок і маяків», «Технологія виконання високоякісної штукатурки по маяках», «Опорядження поверхонь розчинами на основі сухих штукатурних сумішей», «Опорядження поверхонь декоративними штукатурками», «Обклеювання поверхонь шпалерами» тощо доцільно застосовувати ланкову форму організації роботи студентів, під час якої вони (2–3 особи, які попередньо поділені за принципом інтелектуально-технічної рівності) виконують виробниче завдання за певний обмежений час. У ході їх виконання майбутні фахівці самостійно обирають необхідні види дій і, як наслідок, вчать колективно працювати, формують комунікативні здібності, виявляють помилки, попереджують їх та знаходять способи їх усунення. Головними чинниками при цьому є згуртованість, зручність

виконання групової праці, час використання підготовлених будівельних матеріалів тощо.

Так, наприклад, у процесі виконання лабораторної роботи «Опорядження поверхонь розчинами на основі сухих штукатурних сумішей» необхідно враховувати час тужавіння розчину (від 5 до 30 хвилин – залежить від умов застосування). Спочатку студенти попередньо зволожують стіну (2–3 рази), замішують розчин, який потім наносять на поверхню за допомогою шпателя, терки або півтерки з нержавіючої сталі та ретельно зтирають за допомогою пластикової терки. Отриманий результат демонструють викладачеві й формулюють висновки.

Під час вищезазначеної форми організації діяльності викладач наглядає за діяльністю груп, допомагає та консультує в процесі досягнення кінцевого результату. Наприкінці виконання завдання групи звітують керівнику та всім студентам про виконану роботу. Звітність може бути різноманітною: наочний приклад виконаного виробничого завдання; аналіз одержаного результату тощо.

Індивідуальна форма організації діяльності на заняттях передбачає обов'язкове виконання індивідуального завдання кожним студентом. Функції викладача полягають у здійсненні контролю за самостійною діяльністю кожного здобувача освіти. За потреби надається допомога у вигляді рекомендацій щодо виконання завдання. Характерним для цієї форми є те, що кожен студент самостійно розв'язує завдання з підбиттям підсумків після кожної роботи. Це сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу, але не дає можливості працювати з великою групою. Усе ж таки елементи індивідуального навчання використовуються досить часто (виконання індивідуального завдання, підготовка до конференцій та конкурсів, написання тез, рефератів, наукових статей тощо).

Індивідуальна форма організації діяльності передбачає обов'язкове виконання індивідуального завдання.

Так, наприклад, перед початком виконання лабораторної роботи «Фарбування поверхонь водними розчинами» студенту необхідно підготувати реферат на зазначену тему, а після її виконання захистити реферативне повідомлення, вказуючи на труднощі, з якими довелось стикнутися під час виконання завдання.

Ефективність освітнього процесу, спрямованого на підготовку май-

бутих педагогів професійного навчання будівельного профілю, визначають і методи навчання.

Під час аналізу літературних джерел було з'ясовано, що раніше шлях та спосіб іменували словом «одос» (hodos), від якого походить слово «метод» (methodos), що має однозначне тлумачення: метод – це «спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, який розглядається» [44, с. 678; 61, с. 205].

В Енциклопедії освіти за редакцією В. Кременя метод навчання трактується як «серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроєктовану мету і кінцевий результат» [83, с. 492].

Такі дослідники, як Н. Волкова [51, с. 320], О. Коваленко [120, с. 64], А. Кузьмінський [217, с. 150], В. Омеляненко [217, с. 150], М. Фіцула [216, с. 129] та інші під методами навчання вбачають спосіб взаємопов'язаної діяльності викладачів та студентів, спрямований на вирішення завдань освіти, виховання та розвиток під час навчання.

У нашому дослідженні мета навчання орієнтована на кінцевий результат – формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

У педагогічній науці існує багато класифікацій методів навчання. Переважно використовують такі: за джерелом отримання інформації (словесні, наочні, практичні) та за рівнем пізнавальної діяльності майбутніх фахівців (пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, дослідницькі, частково-пошукові).

Зазначимо, що пояснювально-ілюстративні методи навчання мають історичні витоки. Головна мета цих методів – виклад навчальної інформації з використанням різних ілюстрацій для сприйняття, осмислення та запам'ятовування. У процесі викладання навчального матеріалу використовуються вербальні методи навчання (лекція, розповідь, пояснення тощо) разом з наочними (демонстрація та ілюстрація: плакати, стенди, моделі тощо). Засвідчено, що поєднання вербального викладу інформації з наочною активує ліву й праву півкулі головного мозку, що в результаті сприяє «актуалізації навчального досвіду людини і формує пізнавальний образ об'єкта вивчення» [178, с. 229].

Відомо, що професійні вміння в майбутніх фахівців формуються в процесі професійної діяльності, під час роботи з устаткуванням, мате-

ріалами, виробничими завданнями тощо. Саме тому під час освітнього процесу чільної уваги потребує питання добору сучасних засобів навчання.

Наприклад, під час вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання» на лабораторних заняттях з теми «Технологія нанесення, розрівнювання штукатурних розчинових сумішей у процесі поліпшеного оштукатурювання» ми застосовували пояснення, розповідь, засоби навчання – стенди з штукатурним приладдям (кельма, ківш, щітка-маклавиця тощо), плакати з наочними діями та описом до них, макети поступово оштукатурених поверхонь тощо, а також демонстрування виробничих прийомів майстром виробничого навчання та відпрацювання студентами виробничих дій та навичок у вигляді поліпшеного оштукатурювання.

У методичній літературі [72; 83; 172; 178; 209; 222; 314] зазначено, що особливістю групи пояснювально-ілюстративних методів є:

- психологічна закономірність – усвідомлення знань шляхом сприймання потрібної інформації та формування на цих засадах певних асоціацій;
- одержання знань студентами в «готовому вигляді» (слухання лекції, пояснення, опрацювання навчальної та методичної літератури тощо);
- засвоєння навчальної інформації на достатньому рівні;
- передавання потрібної інформації, викладання та засвоєння виробничих явищ, підходів, конструктивних особливостей, вимог до технологічних процесів тощо.

Проведене експериментальне дослідження дало нам можливість з'ясувати, що під час викладання навчальної інформації з дисципліни «Виробниче навчання» потрібно дотримуватися обраної логічної послідовності, підкріплюючи його аргументами та фактами з метою оволодіння студентами необхідними знаннями та формування в них професійних умінь. Так, для того щоб вивчити специфіку виконання малярних та лицювально-плиточних робіт, необхідно знати особливості кам'яних та штукатурних робіт.

Перевагою пояснювально-ілюстративного методу є те, що подання навчальної інформації здійснюється комплексно, поетапно, в економному режимі, розраховане на велику аудиторію. Значний обсяг інформації можна передати студентам за короткий час, особливо якщо раціонально використовувати ІКТ. Головна мета цього методу – навчити майбутніх

фахівців самостійно вирішувати певні ситуації, використовуючи при цьому раніше сформовані знання.

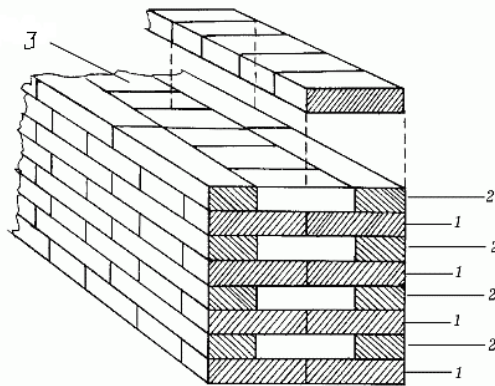
На відміну від пояснювально-ілюстративного репродуктивний метод потребує від майбутніх фахівців активної самостійної роботи.

Основними особливостями репродуктивного способу навчальної роботи є відтворення та повторення вивченого. Для підвищення ефективності цього методу було підготовлено комплекс завдань, а також програмних матеріалів, що забезпечують зворотний зв'язок та самоконтроль. Окрім вербального спілкування та демонстрування прикладів професійних ситуацій, ми використовували схеми, технологічні карти тощо. У процесі експериментального дослідження, використовуючи бесіди з учасниками освітнього процесу та спостереження за діяльністю викладачів, майстрів виробничого навчання і студентів, виявили, що саме пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи навчання найчастіше використовують у процесі викладання професійно орієнтованих дисциплін.

Під час організації освітнього процесу з використанням репродуктивних методів вважаємо за доцільне використання тестових завдань для самоконтролю знань студентів. Приклад таких завдань з навчальної дисципліни «Виробниче навчання» подаємо далі.

Завдання 1. Які з перелічених складових однорядної системи перев'язки швів зображені на рисунку? Укажіть номери, якими їх позначено.

- А – поперечиковий ряд;
- Б – ложковий ряд;
- В – середній ряд;
- Г – внутрішній ряд;
- Д – зовнішій ряд;
- Е – забутівка.



Правильна відповідь: 1 А; 2 Б; 3 Е.

Завдання 2. Як називаються зовнішні та внутрішні крайні частини цегляної кладки?

Варіанти відповідей:

А – зовнішня та внутрішня сторона;

Б – зовнішній та внутрішній бік;

В – зовнішня та внутрішня стіна;

Г – зовнішня та внутрішня верста;

Д – зовнішня та внутрішня частина цегляної кладки.

Правильна відповідь: Г – зовнішня та внутрішня верста.

У першому завданні зображені елементи схеми цегляної кладки за однорядною системою перев'язування швів, а також перелік її складових (тобто зорова модель). Студенти, які засвоїли навчальний матеріал під час лекційних та лабораторних занять, без затруднення можуть розпізнати на схемі частини однорядної системи перев'язування швів.

На відміну від першого друге завдання не має схеми, і студентам потрібно вказати правильні відповіді, ґрунтуючись на раніше засвоєних у процесі лекційного викладу та виконання лабораторних робіт знаннях.

Пояснювально-ілюстративний та репродуктивний методи в освітньому процесі не завжди чітко розмежовані, найчастіше їх використовують паралельно чи поєднують.

Обидва методи характеризуються тим, що створюють основу, дають знання та формують уміння з будівельного виробництва, а також спрямовують студентів до результативної навчально-пізнавальної діяльності, але не гарантують розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців.

Продуктивні методи самостійної навчально-пізнавальної діяльності відрізняються від попередніх тим, що майбутні фахівці отримують нові знання внаслідок творчої діяльності.

Метод проблемного викладу навчального матеріалу полягає в тому, що викладач не пояснює матеріал, він окреслює проблему, формує пізнавальне завдання, спираючись на різні джерела та засоби, різні підходи, показує спосіб вирішення питання, і студенти стають співучасниками наукового пошуку [41, с. 311].

Приклад реалізації окресленого підходу розглянемо під час виконання лабораторної роботи майбутніми педагогами професійного навчання з навчальної дисципліни «Виробниче навчання» (тема «Обклеювання

поверхонь шпалерами»). У процесі викладу навчального матеріалу на лекції за темою «Шпалерні роботи» доцільно розкрити майбутнім педагогам професійного навчання будівельного профілю такі питання: вимоги до поверхонь, що їх планується обклеїти шпалерами; інструменти та прилади для шпалерних робіт; підготовка поверхонь та шпалер; дефекти шпалер; вибір, розрахунок та основні характеристики шпалер та клею; вимоги до поверхонь; підготовка та розкроювання шпалер; особливості нанесення клею на поверхні та технологія шпалерних робіт. Перевірку знань та готовності студентів до виконання лабораторної роботи викладач розпочинає із формулювання запитання: «Уявіть, що Ви поклеїли шпалери, але пухирі та зморшки не зникли після висихання. Яка, на вашу думку, причина цього явища?». Зважаючи на те, що цей матеріал майбутні фахівці вже вивчали, подібні запитання створюють проблемну ситуацію, студенти можуть побачити суперечності, зрозуміти сутність проблеми, способи або умови виконання завдань, активізується їхній пізнавальний інтерес, а також пошукова активність.

Володіючи знаннями про технологію виконання шпалерних робіт, необхідні матеріали, інструменти та прилади для виконання шпалерних робіт, види, розрахунок, основні характеристики шпалер та клею, студенти стикаються з новими фактами, що виявляються в ході вирішення подібних завдань. Так, майбутні фахівці знають, що до початку обклеювання поверхні шпалерами потрібно на них без пропусків нанести клей, скласти їх для просочування, а вже потім розпочинати нанесення клею на поверхню стіни. Після наклеювання смуги, використовуючи необхідні інструменти, розгладити шпалери. Але що може бути, якщо на шпалери або поверхню неякісно нанесений клей? Або коли погано розрівняні шпалери на поверхні стіни?

Створена проблемна ситуація спонукає майбутніх фахівців до роздумів: чому після висихання утворилися пухирі та зморшки на поверхні, обклеєній шпалерами. Для вирішення ситуації викладач спочатку з'ясовує, для чого та як саме потрібно наносити клей на шпалери та поверхню, а потім – як їх розрівнювати. Після цього студентам ставимо запитання: як це впливає на якість поверхні? Проблемна ситуація буде вирішена, якщо аудиторія усвідомить, що клей сприяє кращому стицанню шпалерного полотна з поверхнею стіни, а також те, що якісне розрівнювання шпалер не дозволить залишитися клею під смугами.

Основною особливістю зазначеного методу є те, що виклад навчальної інформації відбувається через систему доказів, порівняння фактів, показує спосіб вирішення поставленої проблеми. Тим самим студенти запам'ятовують, осмислюють, фіксують у пам'яті теоретичні положення та наукові факти, докази, висновки, а також стають співучасниками шляхів вирішення проблеми.

Схожої думки дотримується В. Манько, який зазначає, що вирішити проблемні ситуації можна в чотири етапи:

- створення викладачем проблемної ситуації відповідними способами (проблемне завдання; проблемне питання; наочне зображення із запланованими помилками тощо);
- показ прикладу вирішення проблемної ситуації від початку до кінця;
- участь майбутніх фахівців у вирішенні поставленої проблеми (активність студентів, бажання вирішити завдання, дискусії тощо);
- «оформлення кінцевих висновків на основі доказового аналізу різних поглядів при вирішенні проблем, які розглянуто» [184, с. 283].

Отже, зовнішній аспект процесу формування знань розкривають такі чинники організації навчання: особливості комунікації викладача з майбутніми фахівцями, місце та терміни навчання, кількість студентів. Інакше кажучи, форма навчання відображає зовнішні, організаційні моменти педагогічного процесу [172, с. 54].

Розглянемо дослідницькі методи як можливість вирішення проблем шляхом організації пошукової та творчої діяльності майбутніх фахівців. Творча активність, ініціатива, технічні здібності, пізнавальна самостійність найкраще виявляються в дослідницькій діяльності. Такі науковці, як В. Галузяк [215], М. Сметанський [215], В. Чайка [314], В. Шахов [215] та інші наголошують, що ці методи виконують особливі функції, а саме:

- дозволяють студентам творчо застосовувати знання;
- дозволяють оволодіти методами наукового пізнання під час вибору методів та їх застосування;
- формують уміння виконувати творчу діяльність;
- формують інтерес та потребу в діяльності.

У більшості випадків науковці виділяють такі етапи реалізації дослідницьких методів [215;314]:

- викладач формує проблему, а студенти самостійно її досліджують;
- розуміння проблеми майбутніми фахівцями, обґрунтування можливостей її вирішення, передбачення отриманого результату, визначення засобів досягнення поставленої мети;
- реалізація завдань та вибір потрібного рішення серед інших варіантів;
- дослідження рішення;
- аналіз і класифікація отриманих результатів, формулювання висновків, з'ясування нових проблем, які необхідно вирішувати.

Застосування в освітньому процесі активних та інтерактивних методів навчання, що належать до дослідницької групи методів, дозволяють мотивувати студентів до самостійного здобуття теоретичних знань, практичних умінь та стимулювати пізнавальну діяльність.

Активні методи навчання – це способи організації освітньої діяльності, що активізують пізнавальну мотивацію, уміння та здібності майбутніх фахівців самостійно вирішувати теоретичні та практичні завдання [57, с. 67].

У процесі використання активних методів навчання майбутні фахівці займають активну позицію, і тоді теоретичні знання засвоюються швидше, а тому ефективніше застосовуються на практиці.

У своєму дослідженні К. Біницька зауважує, що підвищення інтелектуального розвитку майбутніх фахівців під час професійної підготовки – це основна передумова глибокого та міцного засвоєння знань. Тому під час професійної підготовки викладачам необхідно використовувати активні методи навчання [27, с. 75].

Використовуючи в освітньо-виховному процесі активні методи навчання, викладач повинен створити такі умови, в яких майбутніх фахівець зможе вчитися, думати, розвиватися, вдосконалюватись, вести діалог та співпрацювати в колективі як одна команда. Тому під час проведення занять викладач виконує такі функції: організатора освітнього процесу, який досліджує потреби та здібності студентів; особи, яка поєднує внутрішні потреби майбутніх фахівців з вимогами освітньої програми; організатора умов для навчання, спілкування, взаємодії в колективі; людини, яка допомагає студентам обмінюватися емоціями в групі; керівника, який спрямовує на активне та самостійне навчання [2].

Активні методи навчання класифікують на неімітаційні та імітаційні. Перші реалізуються під час традиційних занять, другі пов'язані з використанням навчальних ігор [87].

Тому під час вивчення дисципліни «Виробниче навчання» теоретичний матеріал ми підкріплювали ілюстраціями з реальної виробничої діяльності. На лабораторних заняттях нами апробовані такі активні методи навчання: заохочення; схвалення; дискусії з викладачем; відеофрагменти вирішення проблемних ситуацій, що виникали на будівництві; творчі завдання тощо.

Отже, використання активних методів навчання нині є актуальним напрямом удосконалення підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до проходження практик, а також обов'язковою умовою реалізації компетентнісного підходу в сучасному закладі вищої освіти. Упровадження цих методів навчання посилює рівень позитивної мотивації студентів не тільки до освітнього процесу, але й до будівельної галузі, поглиблює творчі та комунікативні навички.

У сучасному освітньому процесі особлива увага приділяється інтерактивним методам, що ґрунтуються на особистісно-орієнтованому підході, спрямовані на розвиток творчих можливостей студентів, уміння мислити, швидко реагувати, підвищуючи таким чином комунікативні навички.

Розглядаючи термін «інтерактивне навчання» Л. Пироженко вказує на те, що він походить від поняття «інтерактивний» (від англ. «inter» – взаємний, «act» – діяти), тобто може взаємодіяти, вести діалог, та означає специфічну форму організації пізнавальної діяльності, спрямовану на формування зручних умов навчання, за яких майбутні фахівці відчуватимуть власний успіх та інтелектуальну здатність [230, с. 9].

Інтерактивний метод – це спосіб організації ефективного взаємозв'язку суб'єктів педагогічного процесу [228, с. 13].

Отже, інтерактивні методи спрямовані на співробітництво студент–викладач, студент–студент, а також передбачають те, що студенти проявлятимуть активність під час навчання. На інтерактивних заняттях викладач спрямовує діяльність майбутніх фахівців на досягнення поставленої мети. Він розробляє план заняття, інтерактивні вправи та завдання, в процесі виконання яких відбувається засвоєння навчального матеріалу [162, с. 18].

Можна зробити висновок, що інтерактивне навчання – це методи організації пізнавальної діяльності, які мають конкретну та прогнозовану мету: формування зручних умов навчання, при яких майбутні фахівці можуть бути успішними та інтелектуально спроможними, тобто це дозволяє зробити процес навчання результативним, у ході якого в студентів формуються певні компетентності, а також вони отримують достатні знання, які в подальшому дозволять вирішувати проблеми.

Інтерактивне навчання – це навчання в процесі спілкування, під час якого відбувається взаємодія між викладачем та студентом та між студентами.

У своєму дослідженні О. Пометун до завдань інтерактивних методів навчання відносить:

- активізацію зацікавленості студентів;
- якісне оволодіння освітнім матеріалом;
- самостійний пошук та вирішення студентами поставленого освітнього завдання;
- дослідження впливу між майбутніми фахівцями, навчання працювати в колективі, повагу до думки інших, право на свободу слова, гідність;
- формування в майбутніх фахівців власних думок, а також уміння налагоджувати професійні стосунки;
- формування професійних та життєвих компетентностей;
- вихід на рівень, коли результати навчання дають відмінні результати [108, с. 52].

Основною особливістю інтерактивного методу є те, що майбутні фахівці краще засвоюють теоретичні знання та практичні вміння, мають можливість виконувати ту чи іншу професійну роль, а також здійснювати іншу професійну діяльність, базуючись на раніше здобутому досвіді, що сприятиме формуванню професійної компетентності. Під час дослідження ми використовували в освітньому процесі такі інтерактивні методи навчання: моделювання виробничих ситуацій, інтерактивні бесіди, дискусії, дебати, тренінги, роботу в малих групах тощо.

У порівнянні з активними методами інтерактивні спрямовані на більш широку взаємодію студентів з викладачем та один з одним, на домінування активності майбутніх фахівців під час навчання. Позиція

викладача на інтерактивних заняттях полягає в тому, щоб спрямувати студентів на досягнення поставленої мети.

Усі зазначені положення щодо методики професійно-практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю були націлені на підготовку до проходження виробничих практик, що посідають чільне місце у формуванні їхньої професійної компетентності.

Аналіз наукових розвідок [47; 88; 212], власний педагогічний досвід засвідчив, що в системі підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й підготовки їх до проходження виробничих практик, особливе місце посідає самостійна робота студентів.

Під самостійною навчальною роботою І. Зайченко розуміє активну діяльність студентів, організовану викладачем, спрямовану на реалізацію конкретної дидактичної мети у відведений для цього час, пошук знань, їх усвідомлення, узагальнення та систематизацію, формування та розвиток теоретичних умінь [88, с. 256].

На думку С. Вітвицької, самостійна робота – це «форма навчання, коли студент засвоює необхідні знання, опановує вміння і навички, навчається плановірно і систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності» [49, с. 376].

Посилаючись на дослідження І. Зайченка [88] та З. Курлянда [212], у практиці підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю ми виокремлюємо такі види самостійної діяльності студентів:

- робота з навчальною та науковою літературою, конспектування прочитаного матеріалу;
- виконання тренувальних вправ;
- аналіз та оцінювання діяльності інших студентів;
- розв’язування завдань під час підготовки та виконання письмових лабораторних робіт;
- виконання самостійних та контрольних робіт;
- підготовка рефератів, тез, доповідей, оглядів;
- виконання індивідуальних завдань за допомогою ІКТ.

Індивідуальні завдання, які виконують майбутні педагоги під час вивчення навчальних дисциплін та виробничих практик, знаходять подальшу реалізацію в процесі написання курсових та дипломних робіт, роботі проблемних груп тощо.

Під час проведеного дослідження наша увага також була спрямована на питання організації навчання з виробничої діяльності в період виробничих практик.

У попередніх підрозділах монографії ми наголошували, що проблема підвищення якості професійної компетентності майбутніх фахівців нині є досить актуальною. Особливо це стосується процесу проходження виробничих практик, коли майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю повинні вдосконалити та закріпити отримані під час навчання в університеті фахові знання та вміння.

Наразі втрага зв'язків між закладами вищої освіти та підприємствами зумовила необхідність знаходження шляхів посилення зв'язку теорії з практикою. Програми виробничої практики потребують оновлення з огляду на стрімкі зміни сучасного виробництва, зокрема будівельного.

У контексті розв'язання проблеми організації практики проаналізуємо деякі розділи Положення «Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» [225], які безпосередньо стосуються проблематики нашого дослідження. Зокрема, у ньому зазначено, що керівники практики від закладу вищої освіти та бази практики повинні забезпечити високу якість її проходження. У Положенні розширено та уточнено функції керівників практики від підприємства: на них покладена особиста відповідальність за проведення практики та створення всіх необхідних умов для того, щоб майбутні фахівці опанували передові технології, нову техніку, сучасні методи організації праці. Отже, у цьому документі нормативно закріплена особиста відповідальність керівника практики від підприємства за її проведення, тому навчально-методичне забезпечення виробничої практики повинні розробляти викладачі ЗВО у тісному контакті з базами практики. Саме в такий спосіб можна забезпечити високу ефективність виробничої практики, орієнтованої на формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Під час проходження практики майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю повинні виконувати виробничі завдання, розроблені з урахуванням сучасних технологій будівельного виробництва. Набуття ними ґрунтовних знань, оволодіння практичними вміннями, діями, зрештою, формування професійно компетентних фахівців можливе лише за умови керування практикою висококваліфікованими працівниками.

Розв'язання проблеми вдосконалення підготовки майбутніх фахівців передбачає широке залучення сучасних досягнень педагогічної науки, а саме здобутків компетентнісного підходу в навчанні. У підрозділі 2.1 зазначено, що керівники від ЗВО та підприємства мають бути професійно компетентними для якісної організації практики, а навчально-методичне забезпечення має повною мірою забезпечувати формування високого рівня професійної компетентності студентів. Професійна компетентність керівників практики залежить від наявності в них професійних знань, умінь ефективно застосовувати передові технології будівельного виробництва, володіння ними методиками навчання, мистецтвом трансформації знань у досвід, прагненням удосконалювати особистісні та професійні якості.

На основі аналізу наукових доробок, власного педагогічного досвіду, враховуючи зміни та вимоги до сучасного фахівця, нами був доповнений зміст практик.

Метою програм практик є покращення процесу організації та управління підготовкою й проведенням практичного навчання здобувачів освіти в реальних умовах професійної діяльності.

Програма практики – це документ, який регламентує діяльність майбутніх фахівців і викладача, виконує такі функції: організація та планування практики; регламентація діяльності здобувачів освіти та керівників практики; активізація пізнавальної діяльності студентів; розвиток креативного підходу до вирішення практично-професійних завдань; стимулювання інтересу до науково-дослідної роботи; поглиблення, закріплення та систематизація знань; інтеграція теоретичного навчання з практичною діяльністю; надання можливості вибору студентом індивідуальної траєкторії професійного розвитку; контроль і самоконтроль щодо формування професійної компетентності; самоосвіта; формування профорієнтації, бажання оволодіти майбутньою спеціальністю.

У програмі практики відображені: мета; завдання практичної діяльності майбутніх фахівців; терміни та зміст практики; вимоги до рівня сформованості професійної компетентності; загальні та індивідуальні завдання студентів; порядок проходження практики та проведення заходу звітів.

У традиційних програмах практики детально прописуються обов'язки студентів-практикантів, керівників практики від закладів вищої освіти.

ти та від підприємства. Ми ж пропонуємо внести до розділу «Організація практики» підрозділи «Етапи проведення виробничої практики» та «Охорона праці та техніка безпеки», а також розділи «Вимоги до змісту та оформлення звітної документації» та «Оцінювання результатів виробничої практики». Зауважимо, що в інформаційному суспільстві існує безліч інформації, з якої складно вибрати суттєву. Тому керівникам практики та майбутнім фахівцям у процесі організації та проходження практики необхідно мати стислий інструктивний матеріал («гід» з практики).

Програми практик відображають вимоги до формування професійної компетентності, структуровані за рівнями складності, поданими у вигляді алгоритму, що дозволяють майбутнім фахівцям у процесі першої практики виконувати деякі завдання другої, тим самим посилюючи можливість використання особистісного чинника в професійному навчанні.

Відзначимо, що аналіз програм практики в закладах вищої освіти України, зокрема в педагогічно-професійних, показав, що вони не мають чіткої структури, різні за формою і змістом. Тому ми вважаємо, що їх необхідно складати, ґрунтуючись на вимогах до написання програм навчальних дисциплін, зокрема навчальної дисципліни «Виробниче навчання».

На основі аналізу нормативних документів [225; 221; 223] та висновків деяких дослідників [114; 115; 232], з урахуванням специфіки педагогічно-професійної освіти, в межах компетентнісного підходу та вищезазначених висновків ми розробили структуру програми виробничої практики:

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ОРГАНІЗАЦІЯ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

- 1.1. Термін і зміст виробничої практики
- 1.2. Організація та практичне керівництво виробничою практикою
- 1.3. Права та обов'язки студентів-практикантів
- 1.4. Етапи проведення виробничої практики
- 1.5. Охорона праці та техніка безпеки
- 1.6. Форми звітності студентів-практикантів за результатами практики

тики

РОЗДІЛ 2. ВИМОГИ ДО ЗМІСТУ ТА ОФОРМЛЕННЯ ЗВІТНОЇ ДОКУМЕНТАЦІЇ

- 2.1. Загальні вимоги до оформлення звітної документації
- 2.2. Виробничі екскурсії
- 2.3. Аналіз місця проходження практики
- 2.4. Методика виконання навчально-дослідного завдання з практики
- 2.5. Складання календарно-виробничого плану
- 2.6. Методика підготовки студентів-практикантів до робочого дня
- 2.7. Навчально-дослідний аналіз виробничих процесів
- 2.8. Позавиробнича діяльність з практики
- 2.9. Профорієнтаційна робота
- 2.10. Творче завдання з практики

РОЗДІЛ 3. ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ

Програми обох виробничих практик базуються на компетентнісному підході, дають можливість системно та науково обґрунтовано сформулювати загальні цілі й завдання на весь період навчання студентів, узгодити їх зі змістом дисциплін професійної підготовки, підвищити цим ефективність їх проходження, а в підсумку найбільш повно сформувати професійну компетентність майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

З метою підвищення ефективності формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничих практик нами був розроблений навчально-методичний посібник «Виробнича практика» [149], в якому особлива увага зосереджена на закріпленні обов'язків за кожним з керівників практики від ЗВО та підприємства; правах і обов'язках студентів під час проходження виробничої практики; етапах її проведення; охороні праці та техніці безпеки; формах звітності практикантів; особливостях оформлення звітної документації; критеріях оцінювання та рівнях сформованості професійної компетентності.

Відзначимо тісний взаємозв'язок та наступність першої та другої виробничих практик. У підрозділі 2.1 нами визначено їх мету та завдання. Розглянемо організацію проходження виробничих практик майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю за етапами: підготовчий, адаптивно-виробничий, виробничо-діяльнісний та завершальний.

Отже, підготовчий етап:

– самостійний вибір місця проходження практики (пошук бази для проходження практики, бесіди з керівниками підприємств, планування майбутнього місця роботи, укладання угоди);

– аналіз місця проходження практики (дискусії, консультації);

– обґрунтування місця проходження практики (оснащення будівельного підприємства сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами; перспектива майбутнього працевлаштування та кар'єрного зростання);

– настановча конференція з практики (ознайомлення з метою, завданнями, нормативно-правовими документами, отримання творчого/індивідуального навчально-дослідного завдання);

адаптивно-виробничий:

– ознайомлення з підприємством та трудовим колективом (ознайомлювальні та виробничі екскурсії, бесіди, кругли столи, призначення компетентного фахівця);

– розуміння обов'язків (узгодження правил внутрішнього розпорядку, ознайомлення з технікою безпеки);

– початок виконання завдань з практики (збір інформації про підприємство та його історію, а також про досвід роботи передових робітників, виконання запланованих кам'яних та штукатурних робіт/малярних та лицювально-плиточних робіт);

– розвиток комунікативних здібностей (спілкування з керівниками практики та особисто з керівником бази практики, проведення профорієнтації, аналіз та планування подальшої діяльності);

виробничо-діяльнісний:

– участь у житті підприємства (участь у проведенні зборів трудового колективу, прагнення до самоудосконалення, майбутнього працевлаштування та кар'єрного зростання);

– розуміння обов'язків (знання стратегії та завдань підприємства; знання ІКТ, які використовує підприємство; знання організації та структури будівельного підприємства; знання особливостей будівельного підприємства та технологій виконання будівельних процесів);

– виконання обов'язків (робота в ролі стажистів з кам'яних та штукатурних видів робіт/малярних та лицювально-плиточних робіт, участь у круглих столах, використання ІКТ для підготовки робо-

чої документації, робота з нормативною та технічною документацією тощо);

- розвиток організаторських здібностей (обговорення за круглим столом, написання тез/статей та подальша публікація в збірнику освітнього закладу);

завершальний:

- узагальнення та систематизація зібраної інформації (відгук керівника практики);

- розуміння майбутньої професійної діяльності (узагальнення зібраних матеріалів, написання звіту з практики, усвідомлення майбутньої професійної діяльності);

- формулювання підсумків щодо виконаних робіт (написання та оформлення звіту з практики, звіт та отримання оцінки з практики);

- підбиття підсумків (захист практики на звітній конференції).

Зауважимо, що етапи виробничих практик однакові, але завдання дещо різняться, а саме: на першій виробничій практиці на підготовчому етапі студенти отримують творче завдання, на другій – індивідуальне навчально-дослідне завдання (додаток В).

На адаптивно-виробничому етапі на першій виробничій практиці майбутні фахівці виконують заплановані кам'яні та штукатурні роботи, на другій – малярні та лицевально-плиточні.

На виробничо-діяльнісному етапі на першій виробничій практиці студенти працюють у ролі стажистів з кам'яних та штукатурних видів робіт, займаються написанням тез з подальшою публікацією в збірнику освітнього закладу, на другій – малярних та лицевально-плиточних робіт, а також пишуть статті.

Під час проходження практик відповідно до їх програм майбутні фахівці залучаються до різних форм організації діяльності: фронтальної, ланкової та індивідуальної.

Фронтальна форма організації навчання під час проходження виробничої практики має такі ознаки: студенти виконують одне завдання, тобто потрібен великий обсяг однакових виробничих робіт для того, щоб надати майбутнім фахівцям робочі місця. У деяких випадках передбачається, що студенти працюють на одному робочому місці. Спільними тут є однаковий фронт робіт та технологічний процес. Наприклад, ви-

конання оздоблювальних робіт двокімнатної квартири за такими технологічними процесами: штукатурні, шпаклювальні, шпалерні роботи та фарбування поверхонь.

Ланкова форма передбачає поділ студентів на невеликі групи, кожна з яких самостійно виконує певний технологічний процес. Після виконання завдання майбутні фахівці отримують новий вид робіт. Наприклад, закріплення практикантів за комплексною бригадою, яка займається внутрішніми будівельними роботами та після здачі об'єкту «під ключ» переходить на інший.

Індивідуальна форма організації навчання в період практики передбачає отримання студентом завдання, яке він самостійно виконує. У додатку В наведена тематика таких завдань.

Для розвитку мотивації студентів до навчання, підвищення їхньої внутрішньої активності під час пізнавальної діяльності було організовано зустрічі з викладачами спецдисциплін та майстрами виробничого навчання в галузі будівельної справи; для усвідомлення важливості обраної професії та соціальної її значущості проводилися бесіди з досвідченими фахівцями, які мають певний стаж роботи за обраним напрямом; студентів залучали до участі в науково-практичних конференціях, написання есе, організували бесіди, диспути, круглі столи щодо майбутньої професійної діяльності; влаштовувались майстер-класи для ознайомлення із сучасними будівельними технологіями, матеріалами (пінобетонними блоками, газоблоками, рідкими шпалерами) та устаткуванням (шаблони для нанесення розчинової суміші; хопер-ківш; дисковий ніж для нарізування шпалер; валик для фарбування, який працює від компресора; короб для нанесення плиточного клею; системи вирівнювання керамічної плитки СВП та DLS).

Ефективне формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничих практик потребує комплексного підходу до реалізації розробленої нами методики, спрямованої на формування позитивної мотивації, залучення студентів до виконання різних виробничих процесів за сучасними технологіями з найновішим устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

На основі аналізу стану формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики визначено низку педагогічних умов, а саме: формування позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва; удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами.

Розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, у якій виділено взаємозалежні блоки: цільовий, методологічний, змістово-процесуальний та оцінювально-результативний. Цільовий блок розробленої моделі розкриває зміст, мету та завдання. Методологічний блок визначає методологічні підходи та принципи (загальнодидактичні, специфічні). Змістово-процесуальний блок містить: компоненти (ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний), зміст (виробничі практики, дисципліни професійного спрямування («Будівельні матеріали та виробни», «Основи екології», «Ціноутворення в будівництві», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Виробниче навчання»)), методи (метод проектів, кейс-метод, імітаційно-ігровий метод, ділових ігор, інструктажів, лабораторних робіт, спілкування з провідними фахівцями в галузі будівництва, моделювання педагогічних та виробничих ситуацій, навчання в співробітництві, методи дискусії, розв'язування навчально-виробничих задач, проблемного навчання), форми: загальні (фронтальна, ланкова, індивідуальна), конкретні (навчальні заняття, практична підготовка, самостійна та індивідуальна робота, захист виробничої практики тощо), засоби (натуральні об'єкти, наочність, стенди, професійно-практичне навчання (шаблони для нанесення розчинової суміші, системи вирівнювання керамічної плитки СВІП та DLS, хопер-ківш, пінобетонні блоки, газоблоки, рідкі шпалери тощо), комп'ютерна техніка, друковані та електронні навчальні посібники тощо), спрямовані на результативність означеного процесу. До оцінювально-результативного блоку належать: критерії та показники (ціннісно-мотиваційний (прояв інтересу до професійної діяльності;

ціннісні орієнтації на майбутню професійну діяльність; мотивація до самовдосконалення), інноваційно-когнітивний (засвоєння психолого-педагогічних та методичних знань; знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт; обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій), операційно-діяльнісний (здатність здійснювати освітню діяльність; уміння складати навчально-методичну документацію та працювати з нею; уміння застосовувати сучасні будівельні технології на практиці), комунікативний (уміння оперувати професійною термінологією; дотримання законів спілкування, норм професійної толерантності та етики; уміння узгоджувати власні дії з діями колег; уміння дотримуватися індивідуального професійного стилю спілкування та поведінки)); рівні сформованості професійної компетентності (високий, достатній, середній, низький) та результат.

Методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю передбачала доповнення змісту навчальних професійно орієнтованих дисциплін, дисципліни «Виробниче навчання» та виробничих практик. Це, у свою чергу, передбачало вдосконалення програм, навчальних планів, комплексу засобів, що є основою для організації навчальної та пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

З метою розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю під час виробничої практики було організовано зустрічі та бесіди з провідними фахівцями будівельної галузі для усвідомлення важливості обраної професії та її соціальної значущості; проведено майстер-класи для ознайомлення із сучасними будівельними матеріалами (пінобетонними блоками, газоблоками, рідкими шпалерами), технологіями та устаткуванням (шаблони для нанесення розчинової суміші; хопер-ківш; дисковий ніж для нарізування шпалер; валик для фарбування, що працює від компресора; короб для нанесення плиточного клею; системи вирівнювання керамічної плитки СВП та DLS тощо); студенти були залучені до участі в науково-практичних конференціях, диспутах, круглих столах з проблематики майбутньої професійної діяльності; виконували індивідуальні навчально-дослідні та творчі завдання.

Методика формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики передбачала реалізацію визначених педагогічних умов.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

3.1. Дослідно-експериментальна робота з формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики

У попередніх розділах ми виявили педагогічні умови, розробили модель та методику формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Відповідно до результатів аналізу сучасних літературних джерел було розроблено програму експериментального дослідження.

Мета експерименту: експериментально перевірити результативність педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

На її формування впливають: рівень професійних знань; ступінь сформованості професійних умінь і навичок; логічне мислення; володіння навичками самостійної роботи; особливості характеру особистості; розвиток мотивації та її спрямованість на зміст майбутньої професійної діяльності.

Незалежні змінні: педагогічні умови формування професійної компетентності зазначених фахівців.

Залежна змінна: рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Завдання:

1. Розробити та впровадити методику діагностики рівнів сформо-

ваності професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

2. З'ясувати особливості її формування в період проходження студентами виробничої практики в ЗВО.

3. Упровадити та експериментально перевірити результативність педагогічних умов означеної якості.

4. Визначити рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Педагогічний експеримент проводився в три етапи (констатувальний, формувальний та контрольний) на базі Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Конотопського індустріально-педагогічного технікуму Конотопського інституту Сумського державного університету, Коломийського індустріально-педагогічного технікуму, Рубіжанського індустріально-педагогічного технікуму. Дослідженням було охоплено 164 майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю (з них контрольна група – 81 особа, експериментальна – 83 особи), 35 керівників практики від ЗВО та 46 – від підприємств.

Для експериментального дослідження ми обрали вищезазначені заклади освіти тому, що в них відбувається підготовка майбутніх педагогів професійного навчання спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізація: 015.01 Професійна освіта (Будівництво), в яких використовуються однакові навчальні плани, освітні програми, а також забезпечені однакові умови проведення педагогічного експерименту.

Для того, щоб здійснити аналіз рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, ми використовували методики, відображені в таблиці 3.1.

Експеримент передбачав використання методики об'єктивних розрахунків. У процесі наукового дослідження ми отримували результати за різними методами: тестування; анкетування; опитування студентів і керівників виробничої практики від ЗВО та підприємств; аналіз журналів академічної успішності; аналіз виконання модульних контрольних робіт; спостереження; аналіз виконання виробничих завдань та лабораторних робіт тощо.

Таблиця 3.1

Комплекс діагностичних методик оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю

Компоненти / Критерії	Показники	Методики діагностування
1	2	3
Ціннісно-мотиваційний	<ol style="list-style-type: none"> Прояв інтересу до професійної діяльності. Ціннісні орієнтації на майбутню професійну діяльність. Мотивація до самовдосконалення. 	<ol style="list-style-type: none"> Анкетування студентів. Бесіди зі студентами та керівниками виробничої практики від закладів вищої освіти та підприємств. Спостереження за діяльністю студентів. Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс). Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича).
Інноваційно-когнітивний	<ol style="list-style-type: none"> Засвоєння психолого-педагогічних та методичних знань. Знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт. Обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій. 	<ol style="list-style-type: none"> Тестування студентів (визначення теоретичних знань до і після проходження виробничої практики). Анкетування студентів, керівників практики від ЗВО і підприємств щодо доцільності використання навчально-методичного посібника. Аналіз якості написання звітної документації з виробничої практики.
Операційно-діяльнісний	<ol style="list-style-type: none"> Здатність здійснювати освітню діяльність. Уміння складати навчально-методичну документацію та працювати з нею. 	<ol style="list-style-type: none"> Аналіз результатів виконання лабораторних робіт з навчальної дисципліни «Виробниче навчання» та написання звітної документації з виробничої практики.

Продовження таблиці 3.1

	3. Уміння застосовувати сучасні будівельні технології на практиці.	2. Спостереження за здобувачами освіти під час розв'язання проблемних ситуацій, вибору будівельних матеріалів, приладів, устаткування та технологій. 3. Тестування студентів.
Комунікативний	1. Уміння оперувати професійною термінологією. 2. Дотримання законів спілкування, норм професійної толерантності та етики. 3. Уміння узгоджувати власні дії з діями колег. 4. Уміння дотримуватися індивідуального професійного стилю спілкування та поведінки.	1. Аналіз результатів оформлення звітів до лабораторних робіт та практики. 2. Спостереження за діяльністю студентів. 3. Тест В. Ряховського «Рівень комунікабельності». 4. Оцінювання комунікативних і організаторських схильностей (В. Синявський, Б. Федоришин). 5. Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона.

Розглянемо методики діагностування сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики більш детально:

Ціннісно-мотиваційний критерій

1. Анкетування студентів проводилось з метою дослідження ставлення до навчання в закладі вищої освіти загалом та до окремих видів діяльності, зокрема до вивчення навчальної дисципліни «Виробниче навчання» та проходження виробничих практик.

2. Бесіди зі студентами, керівниками практики від ЗВО та підприємства проводились із метою визначення їхнього ставлення до запропонованих нами методів формувального впливу в процесі проходження студентами виробничих практик.

3. У процесі проходження практик здійснювалось спостереження за виробничою діяльністю студентів протягом усього експериментального дослідження.

4. Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича).

5. Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс).

Інноваційно-когнітивний критерій

1. Тестування студентів з метою виявлення рівнів засвоєння знань щодо сучасних будівельних матеріалів, устаткування, технологій виконання будівельних робіт.

2. Анкетування студентів, керівників виробничої практики від ЗВО та підприємств щодо доцільності використання запропонованих методів формуального впливу, зокрема впровадження навчально-методичного посібника «Виробнича практика».

3. Аналіз звітної документації з проходження студентами виробничих практик (використання сучасних будівельних матеріалів, приладів, устаткування та технологій).

Операційно-діяльнісний критерій

1. Аналіз звітної документації з метою визначення рівнів оволодіння майбутніми фахівцями технологіями виконання будівельних робіт та вміннями розробляти навчально-методичну документацію.

2. Аналіз результатів виконання лабораторних робіт під час опанування навчальної дисципліни «Виробниче навчання».

3. Аналіз виконання студентами виробничих завдань практичного спрямування, розв'язання проблемних ситуацій для перевірки сформованості їхніх умінь здійснювати професійну діяльність.

4. Спостереження з метою з'ясування вмінь студентів щодо вибору сучасних будівельних матеріалів, приладів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт у практичній діяльності.

Комунікативний критерій

1. Аналіз результатів оформлення лабораторних робіт з професійно орієнтованих дисциплін та звітної документації з виробничих практик з метою з'ясування рівнів сформованості вмінь оперувати професійною термінологією, грамотно і логічно викладати матеріал, формулювати висновки тощо.

2. Бесіди зі студентами, захист лабораторних робіт та звіту з практики, написання тез та статей, обговорення проблемних ситуацій з метою визначення їхнього рівня оволодіння професійною термінологією.

3. Тест В. Ряховського «Рівень комунікабельності» .

4. Оцінювання комунікативних і організаторських схильностей (В. Синявський, Б. Федоришин).

5. Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона з адаптацією Ю. Гільбуха.

6. З метою з'ясування рівнів сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі виробничої практики розроблено комплекс діагностичного інструментарію, а саме:

- авторські анкети (додатки Д, Е);
- методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча (модифікована) (додаток Ж);
- методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) (додаток З);
- тестові завдання (додатки К, Л);
- виробничі завдання (додаток М);
- тест «рівень комунікабельності» (тест В. Ряховського) (додаток Н);
- оцінювання комунікативних і організаторських схильностей (В. Синявський, Б. Федоришин) (додаток П);
- тест комунікативних умінь Л. Міхельсона з адаптацією Ю. Гільбуха (додаток Р).

Дослідження проводилось протягом 2010-2018 навчальних років і охоплювало три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. Усі етапи експерименту взаємозалежні, взаємопов'язані та мають спільну мету.

Умови проведення експерименту:

- лабораторні заняття з дисципліни «Виробниче навчання» проводились у навчальних майстернях зі студентами експериментальної і контрольної груп;
- усі студенти мали однакові можливості щодо вибору місця проходження виробничої практики на будівництві;
- студентам контрольної та експериментальної груп пропонувалось під час виробничих практик виконувати однакові види будівельних робіт: кам'яні, штукатурні, малярні та облицювально-плиточні;
- студенти експериментальної групи вивчали дисципліни професійно орієнтовного спрямування з удосконаленим змістом та дисципліну «Виробниче навчання»;

– контрольній групі було запропоновано наявні вказівки щодо проходження практики, а експериментальній групі – авторський навчально-методичний посібник «Виробнича практика»;

– контрольна та експериментальна групи мали однаковий час для проходження виробничої практики;

– групи мали ідентичні критерії оцінювання рівнів сформованості професійної компетентності.

На першому етапі – констатувальному проведено аналіз освітніх, навчальних, психолого-педагогічних та філософських інформаційних ресурсів з проблематики дослідження; проаналізовано підходи до визначення поняття «компетентність» та «професійна компетентність»; визначено сучасний стан сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання, а також виявлено можливості вдосконалення підготовки до професійній діяльності; розроблено критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Основними завданнями констатувального етапу експериментального дослідження були обрані:

1. Формування контрольної та експериментальної груп майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка, Конотопському індустріально-педагогічному технікумі Конотопського інституту Сумського державного університету, Коломийському індустріально-педагогічному технікумі, Рубіжанському індустріально-педагогічному технікумі.

2. З'ясування вхідного рівня сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю контрольної та експериментальної груп.

Експериментом було охоплено 164 майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю, 81 – увійшов до контрольної групи і 83 – до експериментальної. Групи склались тільки зі студентів денної форми навчання.

На другому – формувальному етапі педагогічного експерименту розроблено та впроваджено експериментальну модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного нав-

чання будівельного профілю в процесі виробничої практики, що стала підґрунтям для розроблення та впровадження в початковий процес навчально-методичного посібника «Виробнича практика» для студентів спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізація: 015.01 Професійна освіта (Будівництво); визначені педагогічні умови для ефективного формування професійної компетентності; розроблено методики діагностування компонентів формування професійної компетентності майбутніх фахівців; унесено зміни до навчальних програм дисциплін «Будівельні матеріали та виробнича практика», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Ціноутворення в будівництві» та «Виробниче навчання» у перерахованих вище закладах освіти (детально описано в підрозділі 2.3).

На третьому, завершальному етапі – контрольному було проаналізовано та систематизовано результати впровадження методів формування впливу та проведено порівняльні дослідження результатів навчання студентів у контрольних та експериментальних групах.

Розглянемо результати констатувального етапу експериментального дослідження відповідно до компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю: ціннісно-мотиваційного, інноваційно-когнітивного, операційно-діяльного, комунікативного.

На цьому етапі дослідження визначення рівнів сформованості професійної компетентності у майбутніх фахівців за ціннісно-мотиваційним компонентом здійснювалось за допомогою авторської анкети (додаток Д). Одне із запитань анкети передбачало з'ясування того, з якою метою студенти здобувають освіту в галузі будівництва. Виявлено, що 34 опитаним (40,9 %) ЕГ та 29 (35,8 %) подобається робота викладача, 17 осіб (20,5 %) ЕГ і 21 (25,9 %) КГ виявляють інтерес до спеціальності, 15 майбутніх фахівців (18,1 %) ЕГ і 14 (17,3 %) хочуть реалізувати себе в житті, 10 респондентів (12,1 %) ЕГ та 12 (14,8 %) вважають, що зараз престижно мати вищу освіту, 7 осіб (8,4 %) ЕГ та 5 (6,2 %) КГ зазначають, що їхній вибір пов'язаний із сімейною традицією або бажанням батьків.

Наступним запитанням анкети було з'ясування зацікавленості майбутньою професійною діяльністю. Виявлено, що 42 зацікавлених здобувача освіти (50,6 %) в ЕГ та 44 (54,3 %) в КГ, незацікавлених – 34

особи (41 %) ЕГ і 27 (33,3 %) КГ, а також 7 респондентів (8,4 %) ЕГ і 10 (12,4 %) КГ відповіли «не знаю».

На наступне запитання «Ви плануєте після закінчення ЗВО працювати за спеціальністю?» відповіді розподілились таким чином: 27 осіб (32,3 %) ЕГ і 25 (31 %) КГ вказали «так», 40 респондентів (48,4 %) ЕГ і 43 (52,9 %) КГ – «ні», «не знаю» 16 (19,3 %) ЕГ і 13 (16,1 %) КГ. Незгодженість відповідей на вищезазначене запитання дивує. Адже серед великої кількості студентів, зацікавлених майбутньою професійною діяльністю тільки третина бажає працювати за спеціальністю після закінчення закладу вищої освіти. Одну з причин цього вбачаємо в низькій престижності означеної спеціальності та в тому, що нині педагогу професійного навчання важко працевлаштуватись у заклад освіти. Тому в здобувачів освіти виникає невпевненість та сумніви щодо майбутньої професійної діяльності.

На запитання анкети «Чи важливо розвивати професійні здібності?» студенти відповіли таким чином: 39 здобувачів освіти (46,9 %) ЕГ і 42 (51,8 %) КГ – «так»; 12 осіб (14,5 %) ЕГ і 10 (12,4 %) КГ – «ні»; 32 респонденти (38,6 %) ЕГ і 29 (35,8 %) КГ обрали варіант «не знаю».

Цікавим було почути відповіді на запитання «Чи вважаєте Ви себе кар'єристом?». Відповіді на нього розподілились таким чином: 62 студенти (74,7 %) ЕГ і 57 (70,4 %) КГ погодились із твердженням, 11 осіб (13,3 %) ЕГ і 13 (16 %) КГ не вважають себе такими, 10 респондентів (12 %) ЕГ і 11 (13,6 %) КГ обрали варіант «не знаю».

На наступне запитання анкети (що для здобувачів освіти є важливим у навчанні) з-поміж запропонованих відповідей: більшість обрала набуття професійних знань, умінь і навичок – 59 осіб (71,1 %) ЕГ і 62 (76,5 %) КГ; отримати певний статус у суспільстві бажають 13 опитаних (15,7 %) ЕГ і 14 (17,3 %) КГ; інші 11 респондентів (13,2 %) ЕГ і 5 (6,2 %) КГ хочуть домогтись схвалення від оточення.

На запитання «Ви плануєте подальше навчання?» 47 осіб (56,6 %) ЕГ і 46 (56,8 %) КГ відповіли ствердно; не планують 12 опитаних (14,4 %) ЕГ і 15 (18,5 %) КГ; поки не вирішили 24 респонденти (29 %) ЕГ і 20 (24,7 %) КГ.

Для з'ясування рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента кожному з відповідей здобувачів освіти було переведено в бали.

Оброблення результатів здійснювали таким чином. Запитання 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14 є нейтральними щодо мети опитування та під чач об-

роблення не враховуються. На запитання № 1 за згоду з 2 і 3 відповіддю – по 3 бали; 4 і 5 – по 2 бали; 1 – 1 бал. На питання 2, 3, 5, 6, 7, 15 за 1 відповідь – 3 бали; 2 – 2 бали; 1 – 1 бал. Максимум 3 бали за кожне запитання. Загальна кількість балів підраховувалася та давала число, що відносилось до певного рівня: високого – 24–21 балів, достатнього – 20–18, середнього – 17–15, низького – 14–12.

Також на констатувальному етапі ми спостерігали за діяльністю майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на заняттях та під час виробничої діяльності з метою виявлення змін у ставленні до занять, навчання, майбутньої професійної діяльності тощо. Проводили бесіди зі студентами та керівниками виробничих практик від ЗВО та підприємств.

Для визначення сформованості ціннісних орієнтацій та професійних якостей майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю ми застосовували методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (модифіковану) (додаток Ж), що містить картки з прописаними цінностями. Під час дослідження студентам необхідно було розкласти їх у порядку особистої значущості.

Результати аналізу анкет засвідчили, що 14 осіб (17 %) ЕГ та 13 (16 %) КГ майбутніх фахівців надають перевагу цінностям, пов'язаним з професійною компетентністю та розумінням професійних якостей (високий рівень). Інші студенти пов'язували свої відповіді з виконанням та розумінням професійних обов'язків. Отже, здобувачі освіти зацікавлені у формуванні в них професійної компетентності.

33 (40 %) особи ЕГ та 34 (42 %) КГ обрали ціннісні орієнтації і професійні якості майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, що забезпечують достатній рівень сформованості за показником. Здобувачі освіти обирають власний добробут та особистий успіх. Ці студенти вважають важливим формування професійної компетентності.

Студенти середнього рівня 26 (31 %) осіб (ЕГ) та 24 (30 %) (КГ) обрали творчість та наявність хороших і вірних друзів, тобто ця категорія майбутніх фахівців не приділяє важливого значення професійній компетентності й надає перевагу користі для себе та близьких.

10 (12 %) осіб ЕГ та 10 (12 %) КГ обрали розваги та свободу, тобто вибір, що забезпечив лише низький рівень сформованості за означеним компонентом.

Отже, зі списку А (термінальні цінності – цінності – цілі) студенти обрали: 121 (74 %) особа та 34 (82 %) – мати однодумців (спільні погляди, досягнення мети спільними зусиллями тощо) та матеріальну забезпеченість (наявність незначних фінансових труднощів або їх відсутність); 28 (17 %) осіб бажають мати продуктивне життя (повне використання власних можливостей, сил і здібностей) та активну діяльність (повнота та емоційна насиченість життя) – 21 (13 %) особа.

Список Б (інструментальні цінності – цінності – засоби): 67 (41 %) осіб обрали раціоналізм (виваженість, практичність, уміння приймати помірковані та раціональні рішення); 23 (14 %) опитуваних – широта поглядів: уміння зрозуміти чужу точку зору, внести корективи у власні рішення; 31 (19 %) особа – сміливість у відстоюванні власної професійної думки та позиції, поглядів; 11 (7 %) осіб – відповідальність: почуття обов'язку, уміння тримати слово; 8 (5 %) респондентів – дбайливість.

З метою визначення мотивації студентів у межах ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності нами було проведено тестування за методикою «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) (додаток 3).

Згідно з вимогами тесту здобувачам освіти необхідно дати відповіді на сорок одне запитання. Бали обраховувались відповідно до ключа.

Узагальнені дані рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики подано в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	17	20,4	15	19,2
Достатній	39	47	38	46,6
Середній	18	21,7	22	26,9
Низький	9	10,9	6	7,3

У результаті констатувального етапу експерименту було з'ясовано, що високим рівнем сформованості ціннісно-мотиваційного компонента оволоділи 17 респондентів (20,4 %) ЕГ і 15 (19,2 %) КГ, достатнім рівнем 39 (47 %) опитаних ЕГ і 38 (46,6 %) КГ, середнім – 18 (21,7 %) осіб ЕГ і 22 (26,9 %) КГ, на низькому рівні перебуває 9 (10,9 %) студентів ЕГ і 6 (7,3 %) КГ. Так, констатувальний етап експерименту дозволив виявити достатню ціннісну мотивацію майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до навчання.

Під час вивчення рівня сформованості інноваційно-когнітивного компонента ми з'ясували певні недоліки в знаннях щодо професійної діяльності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Для визначення рівнів сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності на констатувальному етапі ми здійснили аналіз журналів академічної успішності студентів експериментальної та контрольної груп до початку проходження виробничих практик. Для порівняння використовували всі навчальні дисципліни, що вивчаються студентами під час усього процесу навчання, але при цьому до уваги нами були взяті ті дисципліни, за які виставляються екзамени або диференційовані заліки.

Також серед студентів було проведене тестування (додаток К). Кожну з правильних відповідей було оцінено максимально одним балом. Отримані результати рівнів сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	15	18	17	20,6
Достатній	30	36,1	26	31,9
Середній	23	27,9	20	24,5
Низький	15	18	18	23

Отже, можемо стверджувати, що рівні сформованості інноваційно-когнітивного компонента притаманні студентам, що набрали певну кількість балів: 25–22 – високий рівень; 21–20 – достатній; 19–18 – середній; 17–16 – низький.

У результаті констатувального етапу експериментального дослідження було з'ясовано, що високим рівнем сформованості інноваційно-когнітивного компонента оволоділи 15 (18 %) осіб ЕГ і 17 (20,6 %) КГ, достатнім рівнем – 30 (36,1 %) опитаних ЕГ і 26 (31,9 %) КГ, середнім – 23 респонденти (27,9 %) ЕГ і 20 (24,5 %) КГ, на низькому рівні – 15 (18 %) студентів ЕГ і 18 (23 %) КГ. Отже, аналіз результатів засвідчив перевагу достатнього рівня сформованості цього компонента професійної компетентності й потребу у формуванні в студентів теоретичних знань та практичних умінь.

Для визначення рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю було запропоновано відповісти на запитання «Вкажіть, який вид діяльності, на Вашу думку, найбільшою мірою впливає на оволодіння студентами практичними вміннями й навичками». Кількісне оброблення отриманих результатів можна побачити на рис. 3.1.

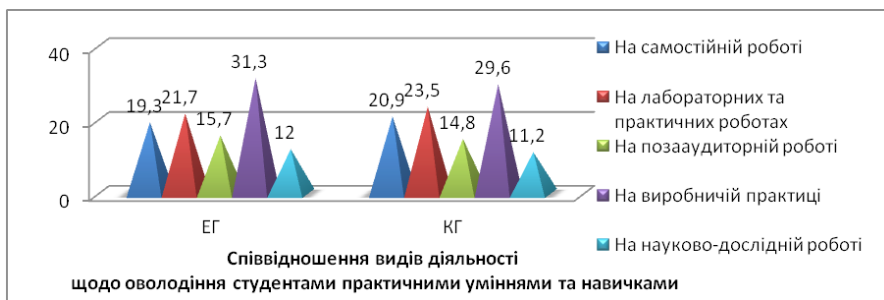


Рис. 3.1. Співвідношення видів діяльності щодо оволодіння студентами практичними вміннями та навичками

Наведені на рис. 3.1 результати співвідношення видів діяльності свідчать, що найбільше практичні вміння та навички майбутні педагоги професійного навчання будівельного профілю набувають під час виробничої практики: 26 осіб (31,3 %) ЕГ та 24 (29,6 %) КГ та під час вико-

нання лабораторних та практичних робіт: 18 (21,7 %) респондентів ЕГ та 19 (23,5 %) КГ. Дещо нижчі показники студенти засвідчили стосовно самостійної роботи: 16 (19,3 %) опитаних ЕГ та 17 (20,9 %) КГ, поза-аудиторної роботи 13 (15,7 %) здобувачів освіти ЕГ та 12 (14,8 %) КГ, на останньому місці – навчально-дослідна робота: 10 (12 %) осіб ЕГ і 9 (11,2 %) КГ.

Наступним завданням було проведення аналізу якості написання студентами практичних та лабораторних робіт з дисциплін професійно орієнтовного спрямування, що читались до початку виробничої практики. Показниками оцінювання слугували: актуалізація теоретичної інформації, правильність розв'язання задач та відповідей на запитання, достовірність отриманих результатів, правильність оформлення графіків, ескізів, рисунків, таблиць тощо.

Аналіз проведеної роботи продемонстрував, що студенти ЕГ та КГ без перешкод дотримувались послідовності виконання виробничих процесів, правильно організували робоче місце, добирали потрібний інвентар. Вільно та з розумінням справи використовували будівельні матеріали та устаткування. Можна було побачити, що майбутні фахівці дійсно володіють професійними теоретичними знаннями та практичними вміннями (відповідно до запропонованих рівнів) на достатньому рівні.

Узагальнені відомості щодо рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики детально висвітлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	16	19	16	19,9
Достатній	29	34,9	33	40,5
Середній	23	28,1	21	25,6
Низький	15	18	11	14

У результаті констатувального етапу експериментального дослідження було з'ясовано, що високим рівнем сформованості операційно-діяльнісного компонента оволоділи 16 (19 %) осіб ЕГ і 16 (19,9 %) КГ, достатнім рівнем – 29 (34,9 %) опитаних ЕГ і 33 (40,5 %) КГ, середнім – 23 (28,1 %) респонденти ЕГ і 21 (25,6 %) КГ, на низькому рівні перебувають 15 (18 %) студентів ЕГ і 11 (14 %) КГ. Отже, аналіз результатів засвідчив перевагу достатнього та середнього рівнів сформованості цього компонента професійної компетентності й потребу в опануванні професійних умінь, навичок та дій.

Для визначення рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю було проведено також дослідження комунікативного компонента.

З метою визначення рівнів сформованості комунікативного компонента було використано тест В. Ряховського для визначення рівня комунікабельності (додаток Н), який дозволяє визначити ступінь розвитку комунікативних якостей особистості в міжособистісному спілкуванні: здатність до довготривалої комунікації з незнайомими людьми, рівень комфортності в процесі спілкування з навколишніми, уміння налагоджувати контакти з агресивно налаштованими співрозмовниками тощо. Для кожного запитання передбачено три відповіді («так» – 2 бали, «інколи» – 1, «ні» – 0). Отримані бали додаються та дають можливість визначити рівень розвитку комунікативних здібностей за класифікатором В. Ряховського.

Поруч з комунікативними здібностями важливості набувають організаторські схильності студентів, які можна охарактеризувати вмінням виявляти й чітко формулювати як перспективні, так і нагальні важливі задачі, своєчасно приймати рішення й забезпечувати їх виконання, узгоджувати власні думки з умовами дійсності, організовувати, спрямовувати і контролювати діяльність тощо. Наявність означених здібностей чітко пов'язана з комунікативними.

Для встановлення вищеозначених особливостей серед контрольної та експериментальної груп ми провели дослідження за методикою В. Синявського і Б. Федоришина (додаток П), що дозволило оцінити комунікативні та організаторські схильності студентів.

Результати дослідження засвідчили достатній рівень прояву комунікативних і організаторських здібностей. Майбутні педагоги професійно-

го навчання будівельного профілю прагнуть до спілкування, відстоюють власні думки, здатні організувати інших до колективної роботи, за певних умов зможуть організувати та проконтролювати роботу. Комплекс схильностей не є сталим. У подальшому його необхідно формувати та розвивати.

Для визначення комунікативних умінь нами була використана методика Л. Міхельсона з адаптацією Ю. Гільбуха (додаток Р), що дозволило виявити вміння: спілкуватися, приймати компліменти, адекватно реагувати на критику та провокаційну поведінку з боку інших, звертатися з проханням та відмовляти в ньому за потреби, співчувати та приймати їх з боку інших, вступати в контакт, реагувати на знайомство.

Зазначений тест (опитувальник) містить 27 запитань з відповідями, тобто описом комунікативних ситуацій. З п'яти варіантів відповідей треба обрати одну. Після підрахування результатів обирається варіант відповіді: впевнений, залежний або агресивний.

Узагальнені дані рівнів сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики подано в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на констатувальному етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ		КГ	
	К-сть студентів	%	К-сть студентів	%
Високий	18	21,8	20	25
Достатній	34	42	34	41,7
Середній	18	21,1	16	20,2
Низький	13	15,1	11	13,1

У результаті констатувального етапу експериментального дослідження було з'ясовано, що високим рівнем сформованості комунікативного компонента оволоділи 18 (21,8 %) осіб ЕГ і 20 (25 %) КГ, достатнім рівнем 34 (42 %) опитаних ЕГ і 34 (41,7 %) КГ, середнім 18 (21,1 %) респондентів ЕГ і 16 (20,2 %) КГ, на низькому рівні – 13 (15,1 %) студентів

ЕГ і 11 (13,1 %) КГ. Тобто аналіз результатів засвідчив перевагу достатнього та високого рівнів сформованості цього компонента професійної компетентності й потребу в набутті комунікативних здібностей.

Таким чином, діагностика рівнів сформованості кожного з компонентів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики вможливила визначення загального рівня сформованості цієї компетентності (таблиця 3.6). Зокрема, високого рівня досягли 16 (19,8 %) студентів ЕГ і 17 (21,2 %) КГ, достатнього – 33 (40 %) особи ЕГ і 33 (40,2 %) КГ, середнього – 21 (24,7 %) респондент ЕГ та 20 (24,3 %) КГ, на низькому рівні перебувають 13 (15,5 %) майбутніх фахівців ЕГ та 11 (14,3 %) КГ.

Таблиця 3.6

Рівень сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на констатувальному етапі експерименту

Компоненти/ Критерій	Рівень	Група	Високий		Достатній		Середній		Низький	
			К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%
			Ціннісно-мотиваційний	ЕГ	17	20,4	39	47	18	21,7
	КГ	15	19,2	38	46,6	22	26,9	6	7,3	
Інноваційно-когнітивний	ЕГ	15	18	30	36,1	23	27,9	15	18	
	КГ	17	20,6	26	31,9	20	24,5	18	23	
Операційно-діяльнісний	ЕГ	16	19	29	34,9	23	28,1	15	18	
	КГ	16	19,9	33	40,5	21	25,6	11	14	
Комунікативний	ЕГ	18	21,8	34	42	18	21,1	13	15,1	
	КГ	20	25	34	41,7	16	20,2	11	13,1	
Середнє значення	ЕГ	16		33		21		13		
	КГ	17		33		20		11		

Таким чином, аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив, що домінують достатній та середній рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в експериментальній та контрольній групах. Причини цього ми вбачаємо в недостатньому

практичному спрямуванні дисциплін професійно орієнтованого циклу, в обмеженому використанні можливостей виробничої практики у формуванні досліджуваної якості, у морально застарілих підручниках та навчально-методичних посібниках, а також методиках викладання та взаємодії викладачів і студентів у освітньому процесі тощо.

Тому, виходячи з означеного, було вирішено на формульованому етапі експерименту впровадити зміни в освітній процес для підвищення рівня професійної компетентності студентів. Суттєвий вплив на цей процес з-поміж дисциплін професійно орієнтованого спрямування мають такі: «Будівельні матеріали та вироби», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Ціноутворення в будівництві», «Виробниче навчання» та виробничі практики. При цьому зазначимо, що в процесі вивчення означених дисциплін недостатня увага приділяється їх практичному спрямуванню, оновленню навчального матеріалу відповідно до сучасних досліджень у галузі будівництва, опануванню нових будівельних технологій тощо.

Для об'єктивності формульованого етапу експериментального дослідження було здійснено перевірку однорідності утворених експериментальної та контрольної груп, тобто правильності обрання вибірки. Оцінювання відбувалось за допомогою непараметричного методу – критерію згоди Пірсона [60, с. 237].

Метод χ^2 потребує перевірки справедливості нульової або альтернативної гіпотези. Припускаємо нульову гіпотезу H_0 : показники рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в контрольній та експериментальній групах суттєво не відрізняються. Альтернативна гіпотеза H_1 : рівні сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в експериментальній групі суттєво відрізняються від рівнів контрольної групи.

Обчислюємо χ^2 -критерій за формулою:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^n \left[\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K} \right] \quad (3.1)$$

де f'_K – значення показника рівня сформованості в КГ;
 f'_E – значення показника рівня сформованості в ЕГ.

Уважаючи, що експериментально досліджувалися дві групи вибірки (ЕГ і КГ), які поділялися за чотирма рівнями: $\nu = (2 - 1) \cdot (4 - 1) = 3$. Використовуючи статистичні таблиці [31, с. 167], за вірогідності помилки менше 0,05, нами знайдено граничне значення критерію Пірсона $\chi_{кр}^2 = 7,81$. На підставі того, що $2,86 < 7,81$; $2,44 < 7,81$; $2,2 < 7,81$; $0,756 < 7,81$, відзначаємо правильність нерівності $\chi_{емп}^2 < \chi_{кр}^2$. Отримані результати підтверджують сформульовану нами нульову гіпотезу про відсутність істотних розбіжностей між рівнями сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в експериментальній та контрольній групах за всіма критеріями.

Таким чином, для формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання необхідно впровадити в дослідно-експериментальне навчання розроблену модель та педагогічні умови, методи та форми професійно-практичної підготовки.

Для перевірки ефективності реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики було застосовано низку діагностичних методик, що вможливило простежити динаміку рівнів сформованості кожного з компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців.

Для вивчення ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики після завершення формувального етапу були проведені: анкетування (додаток Д); бесіди зі студентами та керівниками виробничої практики від ЗВО та підприємств; спостереження за діяльністю майбутніх фахівців; методики «Діагностика особистості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс) (додаток З) та «Ціннісні орієнтації» (М. Рокича) (модифікована) (додаток Ж).

Різницю між показниками рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики на початку та наприкінці експерименту можна побачити в табл. 3.7.

Таблиця 3.7

**Порівняльний аналіз рівнів сформованості
ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності
майбутніх педагогів професійного навчання будівельного
профілю на контрольному етапі експерименту**

Рівні сформованості	ЕГ (83 студ.)					КГ (81 студ.)				
	На початку		Наприкінці		Різниця (%)	На початку		Наприкінці		Різниця (%)
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%		К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	
Високий	17	20,4	24	28,9	+8,5	15	19,2	17	20,7	+1,5
Достатній	39	47	54	65,1	+18,1	38	46,6	40	49	+2,4
Середній	18	21,7	4	4,8	-16,9	22	26,9	19	24	-2,9
Низький	9	10,9	1	1,2	-9,7	6	7,3	5	6,3	-1

Показники рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю наприкінці експериментального дослідження подано на рис. 3.2.

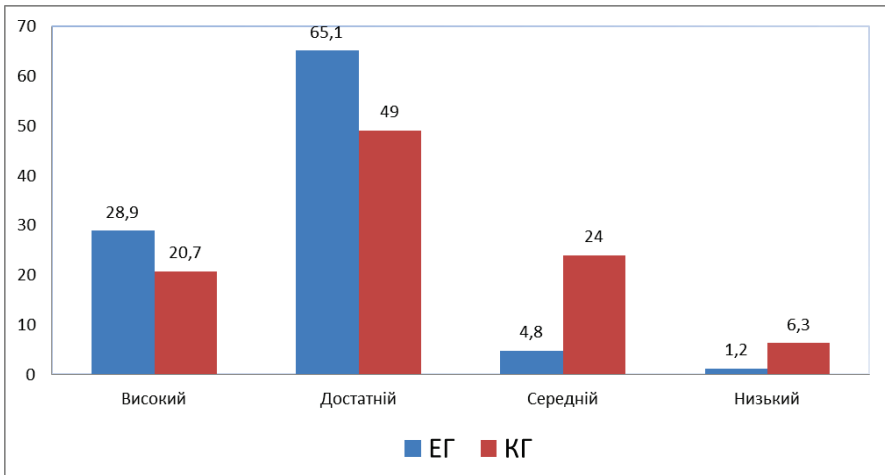


Рис. 3.2. Рівні сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю КГ та ЕГ наприкінці експерименту, %

Простежуючи відмінності рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, помічасмо помітне зростання високого рівня – з 20,4 % до 28,9 % в ЕГ і з 19,2 % до 20,7 % у КГ, достатнього – з 47 % до 65,1 % в ЕГ і з 46,6 % до 49 % у КГ, та зменшення середнього – з 21,7 % до 4,8 % в ЕГ і з 26,9 % до 24 % у КГ, низького – з 10,9 % до 1,2 % в ЕГ і з 7,3 % до 6,3 % у КГ.

Таким чином, результати дослідження вказують на позитивні зміни у формуванні ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю ЕГ в процесі виробничої практики, а також на ефективність запропонованих та обґрунтованих педагогічних умов.

Динаміку узагальненого результату рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю ЕГ та КГ на початку та наприкінці дослідження подано на рис. 3.3.

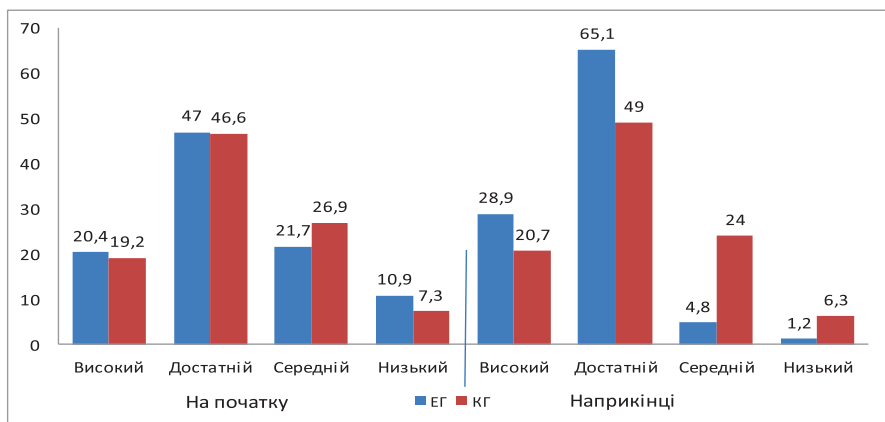


Рис. 3.3. Динаміка змін рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю ЕГ та КГ на початку та наприкінці дослідження, %

З метою визначення рівня сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики їм пропонувався тест (додаток Л) для визначення рівня теоретичних знань

після проходження виробничих практик, а також здійснено аналіз якості написання звітної документації з другої виробничої практики.

Для перевірки доцільності використання авторського навчально-методичного посібника «Виробнича практика» [149] ми запропонували керівникам виробничої практики від ЗВО та підприємств за допомогою анкети (додаток Е) оцінити його корисність та доступність.

Результати аналізу даних щодо впровадження авторського навчально-методичного посібника [149] вказують, що запропоновані нами методи формувального впливу під час підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики мали позитивні результати, на що вказує рівень інноваційно-когнітивного компонента ЕГ у порівнянні з КГ.

У табл. 3.8 можемо побачити відмінності між показниками рівнів сформованості цього компонента формування професійної компетентності студентів у процесі виробничої практики на початку й наприкінці дослідження.

Таблиця 3.8

Порівняльний аналіз рівнів сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на контрольному етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ (83 студ.)					КГ (81 студ.)				
	На початку		Наприкінці		Різниця (%)	На початку		Наприкінці		Різниця (%)
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%		К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	
Високий	15	18	33	39,8	+21,8	17	20,6	18	22,7	+2,1
Достатній	30	36,1	42	50,6	+14,5	26	31,9	29	35,3	+3,4
Середній	23	27,9	6	7,2	-20,7	20	24,5	18	21,7	-2,8
Низький	15	18	2	2,4	-15,6	18	23	16	20,3	-2,7

Спостерігаємо підвищення інноваційно-когнітивного компонента високого рівня в ЕГ до 39,8 % з 18 %, достатнього до 50,6 % з 36,1 %, а також зниження середнього з 27,9 % до 7,2 % та низького – з 18 % до 2,4 %. Результати КГ дещо відрізняються від перевірки попередніх: на низькому рівні перебувають 20,3 % реципієнтів, на середньому – 21,7 %, на достатньому 35,3 % студентів, на високому – 22,7 % (на констатуваль-

ному етапі дослідження ці показники становили 23 %, 24,5 %, 31,9 % та 20,6 %).

На нашу думку, зазначену різницю між показниками рівнів сформованості інноваційно-когнітивного компонента студентів можна пояснити впровадженням запропонованих та обгрунтованих педагогічних умов у процес формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю під час виробничої практики, особливо другої, пов'язаної з удосконаленням змісту практичної підготовки, а саме змісту навчальних дисциплін професійного спрямування («Будівельні матеріали та вироби», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Ціноутворення в будівництві», «Виробниче навчання») та впровадженням розробленого авторського навчально-методичного посібника «Виробнича практика» [149].

Динаміка узагальненого результату рівнів сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі виробничої практики представлена на рис. 3.4.

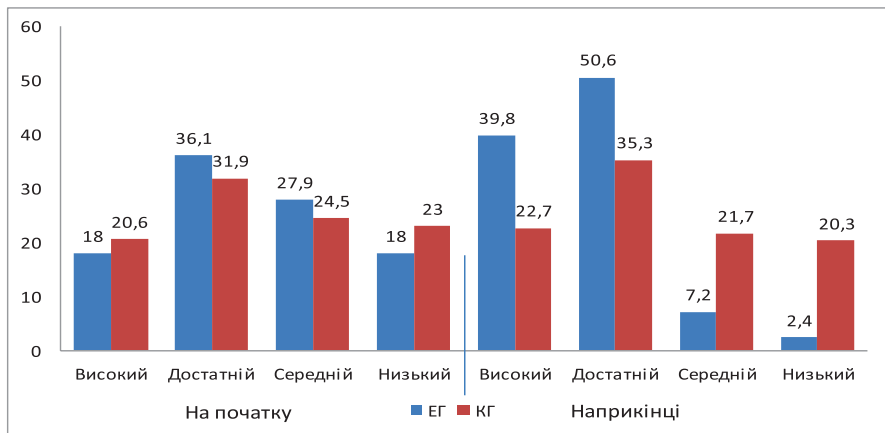


Рис. 3.4 Динаміка змін рівнів сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики КГ й ЕГ на початку й наприкінці експерименту, %

З метою вивчення та подальшого оцінювання рівня сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності

майбутніх фахівців у процесі виробничої практики на формуальному етапі було: застосовано анкетування (додаток Д); зроблено аналіз звітної документації з метою визначення рівнів оволодіння майбутніми фахівцями технологіями виконання будівельних робіт та уміннями розробляти навчально-методичну документацію; аналіз результатів виконання лабораторних робіт під час опанування навчальною дисципліною «Виробниче навчання»; здійснено аналіз виконання здобувачами освіти виробничих завдань практичного спрямування (додаток М); здійснено спостереження з метою з'ясування вмінь студентів щодо вибору сучасних будівельних матеріалів, приладів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт у практичній діяльності.

Показники рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики на початку та наприкінці експерименту маємо змогу спостерігати в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Порівняльний аналіз рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на контрольному етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ (83 студ.)					КГ (81 студ.)				
	На початку		Наприкінці		Різниця (%)	На початку		Наприкінці		Різниця (%)
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%		К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	
Високий	16	19	32	38,6	+19,6	16	19,9	19	24,1	+4,2
Достатній	29	34,9	41	49,4	+14,5	33	40,5	30	44,2	+3,7
Середній	23	28,1	7	8,4	-19,7	21	25,6	19	20,2	-5,4
Низький	15	18	3	3,6	-14,4	11	14	13	11,5	-2,5

Діагностичне оцінювання контрольного етапу засвідчило позитивну динаміку студентів ЕГ а аспекті розвитку їхнього професійного потенціалу, самостійності, професійно-практичного вдосконалення. Так, на початку експерименту високий рівень виявили 19 % учасників ЕГ, тоді як наприкінці – показник цієї групи зріс до 38,6 %; достатній рі-

вень – з 34,9 % до 49,4 %, показники інших двох рівнів змінилися у бік зменшення – середній знизився з 28,1 % до 8,4 %, а низький – з 18 % до 3,6 %. У КГ відмінності на початку й наприкінці дослідження малопомітні.

Можна побачити, що в ЕГ значний відсоток педагогів професійного навчання будівельного профілю на основі достатнього рівня досягли високого, тоді як ті, що мали середній – досягли достатнього, інша частина з низького рівня піднялась до середнього. Порівняльний аналіз результатів на початку й наприкінці дослідження дозволив відзначити, що позитивні зміни в майбутніх фахівців ЕГ були викликані реалізацією розроблених та впроваджених педагогічних умов експериментального навчання, яке заохочувало здобувачів освіти до професійного самовдосконалення.

Динаміка узагальненого результату рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх фахівців у ЕГ та КГ на початку й наприкінці експериментального дослідження представлена на рис. 3.5.

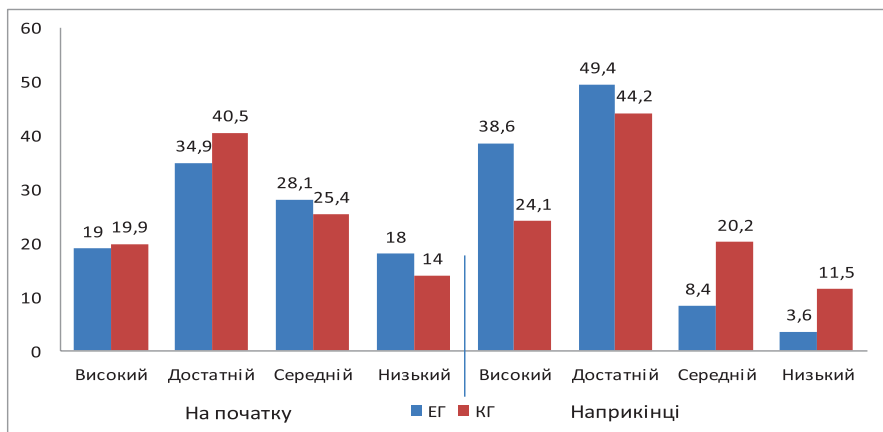


Рис. 3.5 Динаміка змін рівнів сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики КГ та ЕГ на початку й наприкінці експерименту, %

Рівні сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівель-

ного профілю в процесі виробничої практики ми досліджували на основі: аналізу результатів оформлення лабораторних робіт з професійно орієнтованих дисциплін та звітної документації з виробничих практик з метою з'ясування рівнів сформованості вмінь оперувати професійною термінологією, грамотно і логічно викладати матеріал, формувати висновки тощо; проведення бесід зі студентами, захистів лабораторних робіт та звіту з практики, написання тез та статей, обговорення проблемних ситуацій, які виникали з метою визначення рівня оволодіння ними професійною термінологією; тесту В. Ряховського «Рівень комунікабельності» (додаток Н); оцінювання комунікативних і організаторських схильностей (В. Синявський, Б. Федоришин) (додаток П) та тесту визначення комунікативних умінь Л. Міхельсона з адаптацією Ю. Гільбуха (додаток Р).

Показники рівнів сформованості комунікативного компонента сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики можна побачити в табл. 3.10, а узагальнена динаміка експерименту за означеним компонентом подана на гістограмі (рис. 3.6).

Таблиця 3.10

Порівняльний аналіз рівнів сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на контрольному етапі експерименту

Рівні сформованості	ЕГ (83 студ.)					КГ (81 студ.)				
	На початку		Наприкінці		Різниця (%)	На початку		Наприкінці		Різниця (%)
	К-сть студ.	%	К-сть студ.	%		К-сть студ.	%	К-сть студ.	%	
Високий	18	21,8	36	43,4	+21,6	20	25	25	31,1	+6,1
Достатній	34	42	41	49,4	+7,4	34	41,7	37	46,1	+4,4
Середній	18	21,1	4	4,8	-16,3	16	20,2	11	13,5	-6,7
Низький	13	15,1	2	2,4	-12,7	11	13,1	8	9,3	-3,8

Можна спостерігати, що узагальнені дані вказують на позитивну динаміку за комунікативним компонентом професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного

профілю ЕГ. На початку експериментального дослідження високий рівень був характерний 21,8 % студентів ЕГ, достатній – 42 %, середній – 21,1 %, переважна більшість опитаних перебувала в межах низького – 15,1 %. Наприкінці дослідження рівні розподілилися таким чином: високий – 43,4 %, достатній – 49,4 %, середній – 4,8 %, низький – 2,4 %. У КГ зміни виявилися незначними: високий рівень з 25 % до 31,1 % та достатній – з 41,7 % до 46,1 % зросли, середній – з 20,2 % до 13,5 % та низький – з 13,1 % до 9,3 % зменшилися.

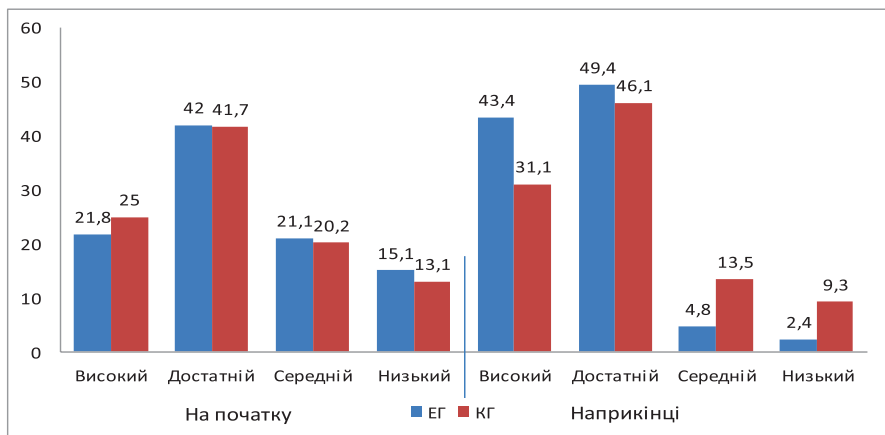


Рис. 3.6. Динаміка змін рівнів сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики КГ та ЕГ на початку й наприкінці експерименту, %

Отже, експериментальне навчання в ЕГ позитивно позначилось на показниках рівнів сформованості комунікативного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Визначимо кінцеві показники експериментальної та контрольної груп під час контрольного етапу експерименту, для того щоб дослідити ефективність впливу організаційних та методичних засад на формування визначених компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю (табл. 3.11).

Таблиця 3.11

Оцінювання сформованості компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю на контрольному етапі експерименту

Компоненти ПК	Рівні сформованості	ЕГ (83 особи)		КГ (81 особа)		χ^2
		Осіб	%	Осіб	%	
Ціннісно-мотиваційний	Високий	24	28,9	17	20,7	28,03
	Достатній	54	65,1	40	49	
	Середній	4	4,8	19	24	
	Низький	1	1,2	5	6,3	
Інноваційно-когнітивний	Високий	33	39,8	18	22,7	44,98
	Достатній	42	50,6	29	35,3	
	Середній	6	7,2	18	21,7	
	Низький	2	2,4	16	20,3	
Операційно-діяльнісний	Високий	32	38,6	19	24,1	21,656
	Достатній	41	49,4	30	44,2	
	Середній	7	8,4	19	20,2	
	Низький	3	3,6	13	11,5	
Комунікативний	Високий	36	43,4	25	31,1	15,956
	Достатній	41	49,4	37	46,1	
	Середній	4	4,8	11	13,5	
	Низький	2	2,4	8	9,3	

Аналіз даних засвідчує істотне підвищення результатів експериментальної групи. А саме зменшення показників низького та середнього рівнів у порівнянні з приростом відсотка студентів, які досягли достатнього та високого рівнів за всіма компонентами. Показники рівнів сформованості контрольної групи виражені менш помітно.

Порівняльний аналіз отриманого та критичного значень дає підстави стверджувати, що наприкінці експериментального дослідження відбулися помітні статистичні зміни. Розрахункове значення χ^2 значно вище, ніж табличне ($\chi_{кр}^2 = 7,81$) за всіма показниками кожного з компонентів досліджуваної професійної компетентності. Це дає підстави

для висновку про не випадковість відмінностей середніх значень рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики в експериментальній та контрольній групах і засвідчує результативність виявлених педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Таким чином, порівняльний аналіз якісних і кількісних результатів на початку та наприкінці експериментального дослідження засвідчив ефективність та успішність реалізації педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. Отримані результати експериментального навчання засвідчили підвищення показників високого рівня сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців до означеної практики завдяки впровадженню змін в освітній процес, навчально-методичного посібника «Виробнича практика», опануванню сучасних методик навчання тощо.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Експериментальну роботу з формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики проведено відповідно до визначеної мети, завдань та етапів педагогічного експерименту (констатувальний, формувальний, контрольний). Дослідно-експериментальне дослідження було впроваджено в практику роботи Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Індустріально-педагогічного технікуму Конотопського інституту Сумського державного університету, Коломийського індустріально-педагогічного технікуму, Рубіжанського індустріально-педагогічного технікуму й охоплювало 164 студенти, які були розподілені на ЕК (83) та КГ (81).

Дослідження проводилось протягом 2010–2018 навчальних років і охоплювало три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний. Усі етапи експерименту взаємозалежні, взаємопов'язані та мали спільну мету.

Констатувальний етап експериментального дослідження засвідчив загальний рівень сформованості професійної компетентності майбутніх

педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики до початку впровадження дослідно-експериментального навчання, а саме: високого рівня досягли 16 респондентів ЕГ і 17 осіб КГ, достатнього – 33 студенти ЕГ і 33 КГ, середнього – 21 ЕГ і 20 студентів КГ, а на низькому рівні перебувало 13 ЕГ і 11 опитаних КГ.

У процесі формувального етапу експериментального дослідження реалізовано дослідно-експериментальне навчання з перевірки педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. Експериментальна робота полягала у впровадженні педагогічних умов та моделі формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, що стало підґрунтям для розроблення та впровадження в освітній процес навчально-методичного посібника «Виробнича практика» для студентів спеціальності: 015 Професійна освіта, спеціалізації: 015.01 Професійна освіта (Будівництво), внесення доповнень до навчальних програм професійно орієнтованих дисциплін «Будівельні матеріали та вироби», «Основи екології», «Безпека життєдіяльності та охорона праці», «Машини та засоби виробництва в будівництві», «Ціноутворення в будівництві» та «Виробниче навчання» у перерахованих вище закладах освіти. Основними формами навчання слугували загальні (фронтальна, ланкова, індивідуальна) і конкретні (навчальні заняття, практична підготовка, самостійна та індивідуальна робота, захист виробничої практики тощо); методами: метод проектів, кейс-метод, імітаційно-ігровий метод, ділові ігри, інструктажі, лабораторні роботи, спілкування з провідними фахівцями в галузі будівництва, моделювання педагогічних та виробничих ситуацій, навчання в співробітництві, метод дискусії, розв'язування навчально-виробничих задач, проблемного навчання; засобами: натуральні об'єкти, наочності, стенди, професійно-практичного навчання (шаблони для нанесення розчинової суміші, системи вирівнювання керамічної плитки СВП та DLS, хопер-ківш, пінобетонні блоки, газоблоки, рідкі шпалери тощо), комп'ютерної техніки, друківаних та електронних навчальних посібників тощо). Їх використання сприяло досягненню результативності процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Упродовж третього етапу – контрольного – здійснено аналіз та оцінювання результатів дослідно-експериментального навчання за розробленими й обґрунтованими педагогічними умовами, сформульовано загальні висновки.

Порівняльний аналіз результатів на початку та наприкінці експериментального дослідження засвідчив позитивну динаміку формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі виробничої практики ЕГ до означеної практики.

Для перевірки однорідності експериментальної й контрольної груп, тобто правильності вибірки, а також для підтвердження статистичної достовірності результатів експерименту було використано метод математичної статистики, а саме критерій згоди Пірсона (хі-квадрат).

ВИСНОВКИ

У монографії здійснено теоретичне обґрунтування й практичне розв'язання важливого наукового завдання щодо формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. На основі узагальнення результатів дослідження було сформульовано такі висновки:

1. З'ясовано місце виробничої практики в системі підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю та її значення. Установлено, що результатом підготовки фахівців до будь-якої діяльності є їхня професійна компетентність щодо виконання професійних обов'язків, швидкої адаптації до умов праці, здійснення самопідготовки та подальшого професійного самовдосконалення.

Акцентовано увагу на тому, що важливим аспектом підготовки педагогів професійного навчання в закладах вищої освіти є практична складова. З'ясовано, що однією з найважливіших форм практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю до професійної діяльності, зокрема формування їхньої професійної компетентності, є виробнича практика.

Виробничу практику потрактовано як різновид навчальної діяльності, передбаченої навчальним планом, організованої в реальних виробничих умовах (або максимально наближених до них), під час якої майбутні фахівці виконують виробничі завдання відповідно до галузі виробничої діяльності та набувають досвіду самостійної роботи з оперттям на здобуті знання, уміння, навички в процесі вивчення фахових дисциплін.

2. З оперттям на аналіз наукових джерел уточнено сутність та структуру професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. Розуміємо її як динамічну комбінацію знань, умінь, практичних навичок, професійно важливих якостей та цінностей фахівця, що визначають його здатність ефективно провадити освітню діяльність у закладах професійно-технічної освіти будівельного профілю з використанням сучасних будівельних матеріалів, технологій та оснащення. У структурі цієї компетентності виокремлено взаємопов'язані компоненти (ціннісно-мотиваційний, інноваційно-когнітивний, операційно-діяльнісний, комунікативний).

Відповідно до структури професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю визначено

критерії та показники (ціннісно-мотиваційний: інтерес до професійної діяльності; ціннісні орієнтації на майбутню професійну діяльність; мотивація до самовдосконалення; інноваційно-когнітивний: засвоєння психолого-педагогічних та методичних знань; знання сучасних будівельних матеріалів, устаткування та технологій виконання будівельних робіт; обізнаність у виборі сучасних будівельних технологій; операційно-діяльнісний: здатність здійснювати освітню діяльність; уміння скласти навчально-методичну документацію та працювати з нею; уміння застосовувати сучасні будівельні технології на практиці; комунікативний: уміння оперувати професійною термінологією; дотримання законів спілкування, норм професійної толерантності та етики; уміння узгоджувати власні дії з діями колег; уміння дотримуватися індивідуального професійного стилю спілкування та поведінки), схарактеризовано рівні (високий, достатній, середній, низький) її сформованості.

Аналіз результатів констатувального етапу експериментального дослідження засвідчив домінування достатнього та середнього рівнів сформованості всіх компонентів професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю. Це свідчить про те, що за традиційної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в ЗВО недостатньо уваги приділяють формуванню їхньої професійної компетентності.

3. Виявлено та науково обґрунтовано педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, а саме: формування позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва; удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю; організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами. Для реалізації кожної з них пропонуємо комплекс заходів, що передбачають удосконалення змісту та складників професійної підготовки майбутніх фахівців.

4. Розроблено модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі виробничої практики. У цій моделі відображено взаємодію блоків (цільового, методологічного, змістово-процесуального та оцінювально-результативного) та їх змістове наповнення. Доведено, що забезпечення результативності формування досліджуваної якості в майбутніх фахівців ґрунтується на дотри-

манні виявлених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов, на коригуванні рівнів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю, що передбачає використання відповідних методів, засобів та форм корекції.

Схарактеризовано методику формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання в процесі виробничої практики, в основу якої покладено організацію цілісного процесу, що потребує функціонування всіх компонентів змістової підготовки з використанням організаційних форм і методів, що мають на меті формування ціннісно-мотиваційного, інноваційно-когнітивного, операційно-діяльного та комунікативного компонентів досліджуваної компетентності, зокрема за допомогою авторського навчально-методичного посібника «Виробнича практика».

5. Експериментально перевірено результативність запропонованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження дали змогу з'ясувати динаміку кількісно-якісних змін. У результаті цілеспрямованого впливу відбулися значущі зміни в рівнях сформованості професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю експериментальних груп. У них збільшилася кількість студентів із високими показниками сформованості всіх компонентів досліджуваної компетентності (від 8,5 % до 21,8 % відповідно), зменшилася – з низькими.

Статистичний аналіз результатів формувального експерименту підтвердив об'єктивність змін з достовірністю 95 %, що дало підстави для висновку щодо результативності виявлених та обґрунтованих педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

Отже, розв'язання завдань дослідження забезпечило досягнення його мети.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне вирішення поставленої проблеми. Перспективними напрямками подальших наукових розвідок є адаптування розробленої моделі до умов освітнього процесу закладів вищої освіти, розв'язання педагогічної проблеми оптимізації засобів виробничого навчання щодо формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Achtenhagen F., Oldenburger H.-A. Goals for further vocational education and training: the view of employees and the view of superiors. Education and training. 1997. Ch.1. P. 387–401.
2. Czepizak A., Wądołowski M. zesPoŁ edukacyjny w trzebiechowie metody aktywizujАce w nauczaniu. URL: http://www.zet.edu.pl/sites/default/files/metody_aktywizujace.pdf (дата звернення: 16.12.2015).
3. Dubois D.D., «Competency-based performance improvement: A strategy for organizational change » Human Resource Development Press, 1993.
4. Masten M. K. A strategy for industry’s continuing aducations needs. Control eng. practice. 1995. Vol. 3. № 5. P.717–721.
5. Weijnen M. P. C., Herder P. M. Process systems knowledge sharing between higher education and industrial practice. Computer & Chemical Engineering. 2000. Vol. 24. P.1467–1472.
6. Абульханова-Славская К. А. Проблема соотношения личности, индивидуальности, субъекта. Современная личность: Психологические исследования. Москва, 2012. С. 17–35.
7. Акуленко І. А., Тарасенкова Н. А. Аксіологічний компонент методичних компетентностей майбутніх учителів математики. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2008. Вип. 139. С. 3–10.
8. Алфімов В. М. Модель особистості ліцеїста. Моделі компетентного випускника 12-річної школи: сутність; пріоритети, пошуки відповідей на виклики ХХІ століття: матеріали Всеукраїнської науково-пошукової конференції, 16–17 травня 2007 року. Донецьк, 2007. Т. 1. С. 445.
9. Андреев В. И. Саморазвитие творческой конкурентоспособности личности. Казань, 1992. 207 с.
10. Андрущенко В. Філософія освіти ХХІ століття: у пошуках перспективи. Філософія освіти. 2006. № 3. С. 6–12.
11. Артюх С., Коваленко Е., Белова Е. и др. Педагогические аспекты преподавания инженерных дисциплин: пособие для преподавателей. Харьков, 2001. 210 с.
12. Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе. Москва, 1974. 385 с.

13. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва, 1980. 368 с.

14. Арыдин В. М., Атанов Г. А. Учебная деятельность студентов: справочное пособие [для абитуриентов, студентов, молодых преподавателей]. Донецк, «ЕАИ-пресс», 2000. 80 с.

15. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований (дидактический аспект). Москва, 1982. 192 с.

16. Байденко В. И. Концептуальная модель государственных образовательных стандартов в компетентностном формате (дискуссионный вариант): материалы ко второму заседанию методологического семинара. Москва, 2004. 20 с.

17. Бакатанова В. Б. Професійно-педагогічні умови професійного відбору майбутніх інженерів-педагогів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 1996. 19 с.

18. Баркасі В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2004. 21 с.

19. Батышев С. Я. Научная организация педагогического труда. Москва, 1992. 94 с.

20. Батышев С. Я. Реформа профессиональной школы. Опыт, поиск, задачи, пути реализации. Москва, 1987. 342 с.

21. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург, 1996. 344 с.

22. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах: метод. пособ. Москва, 1991. 208 с.

23. Бирка М. Ф. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2010. 252 с.

24. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Початкова школа. 2010. № 9. С. 1–4.

25. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В. Компетентнісна освіта – від теорії до практики. Київ, 2005. 120 с.

26. Білуха М. Г. Основи наукових досліджень: підручник для студ. екон. спец. вузів. Київ, 1997. 271 с.

27. Біницька К. М. Використання активних методів навчання у процесі вивчення курсу «Порівняльна педагогіка». Неперервна професійна освіта: теорія і практика. 2015. Вип. 4 (45). С 74–78.

28. Бірюк Л. Я. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технології (на матеріалі методики викладання російської мови): монографія. Київ; Глухів, 2009. 317 с.

29. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. Педагогіка. 2003. № 10.

30. Болтенкова Ю. В. Понятие компетентности в решении вопросов управления персоналом. Менеджмент XXI века: проблемы качества: материалы IV Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2004. С. 146–147.

31. Большев Л. Н., Смирнов Н. В. Таблицы математической статистики. Москва, 1983. 416 с.

32. Большой советский энциклопедический словарь. Москва, 1990. 1631 с.

33. Большой энциклопедический словарь. URL: <http://www.vedu.ru> (дата звернення: 18.01.2011).

34. Бондар А. Д., Ранська Л. А. Лабораторні і практичні роботи у вищій школі. Київ, 1977. 80 с.

35. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. Біологія і хімія в школі. 2003. № 2. С. 8–9.

36. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности: монография. Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград, 2001. 181 с.

37. Брюханова Н. О. Способи удосконалення змісту педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Харків, 2005. № 11. С. 79–86.

38. Бугрименко Е. А., Венгер А. Л., Поливанова К. Н. и др. Готовность детей к школе. Диагностика психического развития и коррекция его неблагоприятных вариантов: Методические разработки для школьного психолога. Москва, 1989. 137 с.

39. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи в контексті реалізації його місії. Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2009. Вип. 25. Ч. 1. С. 31–39.

40. Бухальська С. Є. Розвиток педагогічної компетентності викладачів у системі методичної роботи медичного коледжу : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2013. 20 с.
41. Варій М. Й., Ординський М. Й. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. Київ, 2007. 376 с.
42. Васильєва М. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук. Харків, 2003. 432 с.
43. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2005. 1728 с.
44. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. Київ; Ірпінь, 2001. 1440 с.
45. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе. Киев, 1985. 176 с.
46. Види практик. URL: http://ktvm.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=25 (дата звернення: 12.05.2011).
47. Висікайло Т. В. Формування фахової компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва у процесі пленерної практики : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2017. 243 с.
48. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва, 1999. 538 с.
49. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ, 2006. 384 с.
50. Волинка В. І., Гусєв В. І., Мозгова Н. Г. та ін. Історія філософії у її зв'язку з освітою: підручник. За ред. Г. І. Волинки. Київ, 2006. С. 55–60.
51. Волкова Н. П. Педагогіка: посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2001. 576 с.
52. Волобуєва Т. Б. Розвиток творчої компетентності школярів. Харків, 2005. Вип. 3 (27). 112 с.
53. Волосюк Т. В. Формування професійного іміджу майстрів виробничого навчання будівельного профілю в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Глухів, 2017. 351 с.
54. Галімов А. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом: монографія. Хмельницький, 2004. 376 с.

55. Галузьяк В. М., Сметанський М. І., Шахов В. І. Педагогіка: навч. посіб. Вінниця, 2007. 400 с.

56. Ганніченко Т. А. Формування комунікативної компетенції економістів засобами дидактичної гри у процесі мовної освіти : дис. ... канд. пед. наук. Херсон, 2009. 260 с.

57. Гапеева И. В. Классификация методов активного обучения иностранным языкам в неязыковых ВУЗах. Проблемы сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: збірник наукових праць. Ялта, 2013. Вип. 40 (1). 294 с.

58. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования. Київ, 1997. 307 с.

59. Глущенко О. В. Формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 304 с.

60. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця, 2008. 278 с.

61. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Гол. ред. С. Головка. Київ, 1997. 376 с.

62. Гончаренко С.У. Методика як наука. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Київ, 2001. Вип. 1. С. 86–95.

63. Гриньова В. М. Професіоналізм і професійна підготовка як підґрунтя надійності професійної діяльності фахівця. Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. 2009. № 1–2. С. 147–150.

64. Гриценко В. В., Красильникова Г. В. Класифікація компетентностей і компетенцій в освіті: аналітичний огляд. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. Вип. 19 Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Київ–Вінниця, 2008. 523 с.

65. Гриценко І. А. Педагогічні умови організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007. 305 с.

66. Грицюк Б. А., Скульський Р. П. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей: учеб. пособ. Львов, 1990. 148.

67. Грітченко А. Г. Теорія і методика підготовки майбутнього вчителя трудового навчання до формування в учнів системи знань сучасного

аграрного виробництва : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2010. 38 с.

68. Грішнова О. А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки. Київ, 2001. 254 с.

69. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. Москва, 2003. 415 с.

70. ГСВО МОНУ. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра спеціальності 5.010104 «Професійне навчання. Промислове, громадське та сільськогосподарське будівництво» напряму підготовки «Педагогічна освіта». Вид. офіц. тимчас. Київ, 2005. 125 с.

71. Гудкова Т. А. Формирование информационной компетентности будущего учителя информатики в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2007. 249 с.

72. Гуменюк А. А. Общие методы обучения. Педагогика / Под общ. ред. А.П. Кондратюка. Киев, 1976. С. 102–124.

73. Гусак Л. Система підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Вісник Інституту розвитку дитини. Сер. : Філософія, педагогіка, психологія. 2014. Вип. 33. С. 75–81. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vird_2014_33_13 (дата звернення: 12.04.2015).

74. Деміденко В. В. Середовищний підхід до розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів коледжу. Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. 2014. Вип. 42. С. 51–59. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_zntndr_2014_42_8. (дата звернення: 12.04.2015).

75. Демченко С. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2005. 20 с.

76. Деркач А. А., Орбан Л. Э. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности. Москва, 1995. 208 с.

77. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2006. 198 с.

78. Дискусійні питання компетенції та компетентності. URL: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/28937/ (дата звернення: 25.12.2014).

79. Добряков А. А. Психолого-педагогические основы подготовки элитных специалистов как творческих личностей (содержательные элементы субъект-объектной педагогической технологии): учеб. пособие. Москва, 2001. 358 с.

80. Дрогайцев О. І. Складові професійної компетентності майбутнього вчителя в світлі компетентнісного підходу в освіті. Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. 2008. Вип. 145. С. 25–28.

81. Дрогайцев О. І. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема. Педагогіка вищої та середньої школи: збірник наукових праць. Кривий Ріг, 2002. Вип. 4. С. 62–70.

82. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. 2-е изд. Минск, 1981. 383 с.

83. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. Київ, 2008. 1040 с.

84. Жуков Г. Н. Основы педагогических знаний мастера производственного обучения: учебное пособие. Москва, 2005. 246 с.

85. Заверико Н. В. Підготовка соціального педагога: зміст та основні напрямки. Соціалізація особистості: збірник наукових праць. Київ, 1999. № 2. С. 32–35.

86. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2004. 206 с.

87. Задоя В. О. Методичні засади використання ігрових методів у професійній підготовці майбутніх вихователів. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 19.12.2011).

88. Зайченко І. В. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ, 2006. 528 с.

89. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. Ст. 2004.

90. Закон України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». Закон № 344/2013 від 25.06.2013.

URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013> (дата звернення: 06.01.2014).

91. Закон України «Про освіту»: Закон № 38-39, ст. 380 від 05.09.2017. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 07.10.2017).

92. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. 3-е изд., дополн. Москва, 1999. 608 с.

93. Зверева І. Компетентність. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За ред. І. Д. Звереві. Київ, 2008. С. 107–110.

94. Зеер Э. Профессиональное становление личности инженера-педагога. Свердловск, 1988. 116 с.

95. Зеер Э. Ф., Симанюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования. Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 19–31.

96. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва, 2004. 40 с.

97. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебное пособие. Ростов-на-Дону, 1997. 480 с.

98. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. Москва, 1975. 316 с.

99. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник. Київ, 2000. 312 с.

100. Зязюн І. А. Світоглядні пріоритети педагогіки. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць. У 2-х част. Ч 1. Київ–Вінниця, 2002.

101. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ, 2005. С. 10–18.

102. Иголкина М. И. Компетентностный подход в целевой подготовке будущих инженеров. Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 104–116.

103. Ильин Е. И. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург, 2003. 512 с.

104. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды международной научно-практической Интернет-конференции. Ростов-н/Д., 2013. С. 15–21.

105. Исмагилова Ф. С. К проблеме психологического анализа профессионального опыта. Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2000. № 2. С. 16–27.

106. Иванова С. В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя біології та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2008. Вип. 42. С. 106–110.

107. Івашков Ю. Б. Критерії показники та рівні розвитку дисциплінованості у майбутніх офіцерів-прикордонників. Науковий вісник Чернівецького університету. Серія: Педагогіка та психологія: збірник наукових праць. Вип. 424. Чернівці, 2008. С. 32–38.

108. Інтерактивні технології навчання: теорія, досвід: метод. посіб. / Авт.-уклад. О. Пометун. Київ, 2002. 136 с.

109. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2005. 20 с.

110. Калініченко Т. В. Комунікативна складова інженерно-педагогічної освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць. Харків, 2005. № 9. С. 78–83.

111. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2004. 295 с.

112. Кассандрова О. Н., В. В. Лебедев. Обработка результатов наблюдений. Москва, 1970. 104 с.

113. Катаева М. Л. Моделирование профессиональной деятельности в процессе подготовки будущих учителей в педагогическом колледже : автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Пермь, 2007. 26 с.

114. Кіньколіх М. Ф. Методика організаційного забезпечення проведення виробничої практики та оформлення результатів виконання програмних завдань студентами. Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Київ, 2003. Вип. 31. С. 194–200.

115. Кіньколіх М. Ф. Методика розробки програми практики студентів. Нові технології навчання: науково-методичний збірник. Київ, 2002. Вип. 34. С. 67–71.

116. Кірей К. О. Формування професійних знань майбутніх фахівців економічного профілю засобами мультимедіа : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Вінниця, 2008. 23 с.

117. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Москва, 1994. 222 с.

118. Класифікатор професій ДК 003:2010 / Наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 року, № 327. URL: https://hrliga.com/docs/327_KP.htm (дата звернення: 10.11.2012).

119. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. Полтава, 2006. 328 с.

120. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения: учебник для инженеров-педагогов, преподавателей спецдисциплин системы профессионально-технического и высшего образования. Харьков, 2003. 480 с.

121. Коваленко О. Е. Підготовка інженерів-педагогів: нові підходи. Професійно-технічна освіта. 2006. № 1. С. 7–8.

122. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць. 2005. № 10. С. 7–20.

123. Коваленко О. Е., Брюханова Н. О., Мельниченко О. О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у контексті приєднання України до Болонського процесу: монографія. Харків, 2007. 162 с.

124. Ковальова С. В. Розвиток творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2007. 213 с.

125. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. Москва, 2001. 176 с.

126. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1. Москва, 1982. 656 с.

127. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе: учебное пособие. Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 130–137.

128. Концептуальні засади реформування середньої освіти «Нова українська школа». URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf> (дата звернення: 17.05.2017).

129. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-povtorno-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti-pislyadoopracyuvannya-z-urahuvannyam-zauvazhen-i-propozicij> (дата звернення: 14.03.2018).

130. Косяк І. Формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів за профілем «Технологія виробів легкої промисловості» під час виробничої технологічної практики. Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань, 2015. С. 164–171.

131. Коэффициент конкордации. Онлайн-калькулятор. URL: <http://math.semestr.ru/corel/concordance.php> (дата звернення: 17.05.2017).

132. Краевский В. В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. Волгоград, 1994. 32 с.

133. Красевський В. В. Методологія педагогіки: минуле і сьогодення. Педагогіка. 2002. № 1. С. 3–10.

134. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. 2-е вид. Київ, 2010. 520 с.

135. Кругликов Г. И. Настольная книга мастера профессионального обучения: учебное пособие для студентов сред. проф. образования. Москва, 2006. 272 с.

136. Крюкова Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 200 с. URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-professionalnoj-kompetentnosti-buduwego-uchitelja-v-processe.html> (дата звернення: 12.06.2011).

137. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. Москва, 2001. 236 с.

138. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Ленинград, 1970. 144 с.

139. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва, 1990. 199 с.

140. Куліш В. В., Кузнецова О. Я. Особливості організації навчального процесу при вивченні фізики за кредитно-модульною системою. Стратегія якості у промисловості і освіті: матеріали V Міжнародної конф. (6–13 червня 2009 р., м. Варна). Варна, 2009. Т. 2. С. 210–213.

141. Кульневич С. В., Гончарова В. И., Лакоценина Т. П. Управление современной школой. Выпуск 2. Организация и содержание методической работы: практическое пособие для школьной администрации, руководителей методобъединений, методистов, учителей, студентов пед. учебн. заведений, слушателей ИПК. Ростов-на-Дону, 2003. 288 с.

142. Курок В. П. Генезис сутності інженерно-педагогічної діяльності в науково-педагогічній літературі. Зб. наук. праць Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. Глухів, 2011. Вип. № 19. С. 136–140.

143. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин, 1980. 334 с.

144. Левшин М. М. Впровадження компетентнісного підходу до навчання у ВНЗ: реалії та перспективи. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ, 2009. С. 217–224.

145. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. Москва, 1991. 224 с.

146. Лист Міністерства освіти і науки України «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти» від 31.07.2008 № 1/9-484. URL: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1038.1974.1&nobreak=1> (дата звернення: 13.10.2011).

147. Литвинова Н. В. Методика формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів строительного профіля в процесі виробничої практики. Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики: сборник статей III Международной научно-практической конференции (Уфа, 20 октября 2014 года). Уфа, 2014. С. 89–91.

148. Литвинова Н. В. Условия формирования педагогического мастерства будущих педагогов. Актуальные проблемы технологического образования: опыт, проблемы, перспективы: материалы II Международ. заочной науч.-практ. конф. (Мозырь, 25–26 ноября 2011 года) / редкол.: В. Н. Навыко (отв. ред.) [и др.]. Мозырь, 2012. С. 163–167.

149. Литвинова Н. В. Виробнича практика: навч.-метод. посібник. Глухів, 2013. 70 с.

150. Литвинова Н. В. Аналіз результатів формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі виробничої

практики. Глухівські наукові читання – 2014. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук: матеріали IV Міжнародної інтернет-конференції молодих учених і студентів (Глухів, 15–17 листопада 2014 року). Глухів, 2015. С. 140–141.

151. Литвинова Н. В. Аналіз структури професійної компетентності майбутнього інженера-педагога. Глухівські наукові читання – 2011: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. молодих учених та студентів (Глухів, 15-17 листопада 2011 року). Глухів, РВВ ГНПУ ім. О. Довженка. 2011. С. 173–175.

152. Литвинова Н. В. Виробниче навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю. Педагог професійної школи: матеріали педагогічного подіуму «Авторські методики в підготовці педагога професійного навчання» (Глухів, 24 травня 2011 року). Глухів, 2011. Вип. 3. С. 11–12.

153. Литвинова Н. В. Експериментальна перевірка формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю. Актуальные научные исследования в современном мире: материалы XXII Междунар. научн. конф. (Переяслав-Хмельницький, 26–27 февраля 2017 года). Переяслав-Хмельницький, 2017. Вип. 2 (22), Ч. 6. С. 136–140.

154. Литвинова Н. В. Место производственной практики в формировании профессиональной компетентности будущих инженеров-педагогов строительного профиля. Молодой ученый. 2016. № 8 (112). С. 984–987.

155. Литвинова Н. В. Модель формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі виробничої діяльності. Педагогічний дискурс. Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 201–205.

156. Литвинова Н. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю в процесі виробничої діяльності. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. Луганськ, 2012. Вип. 22 (257). С. 148–154.

157. Литвинова Н. В. Поняття «компетенція» і «компетентність» у працях сучасних педагогів. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія Педагогічні науки. Глухів, 2011. Вип. 19. С. 102–106.

158. Литвинова Н. В. Професійна компетентність як об'єкт дослідження науковців. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне, 2012. Вип. 3 (46). С. 157–160.

159. Литвинова Н. В., Анан'єва Н. В. Особливості інженерно-педагогічної освіти в умовах реформування освітньої системи в Україні. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія Педагогічні науки. Глухів, 2012. Вип. 21. С. 160–165.

160. Литвинова Н. В., Анан'єва Н. В. Визначення дидактичних умов реалізації моделі формування спеціальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів будівельного профілю. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2016. Вип. 137. С. 83–85.

161. Литвинова Н. В., Анан'єва Н. В. Визначення рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до проходження виробничої практики. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. Луцьк, 2013. С. 398–401.

162. Литвинова Н. В., Бондаренко М. І. Шляхи використання інтерактивних методів навчання при підготовці майбутніх інженерів-викладачів. Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій: матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару (Глухів, 6 квітня 2017 року). Глухів, 2017. Ч. 1. С. 18–19.

163. Литвинова Н. В., Козін Є. Ю. Особливості організації та проведення виробничої практики майбутніх кваліфікованих робітників. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 7, 19 квітня 2016 р.), Т. 1. / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В. О. Радкевич. Київ, 2016. С. 103–104.

164. Литвинова Н. В., Курок В. П. Динаміка розвитку компетентнісного підходу в навчанні майбутніх інженерів-педагогів. Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Глухів, 2012. Вип. 20. С. 30–33.

165. Литвинова Н. В., Опанасенко В. П. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів під час вивчення професійно-орі-

ентованих дисциплін. Вісник Глухівського НПУ ім. О. Довженка. Серія: Педагогічні науки. Глухів, 2015. Вип. 28. С. 113–121.

166. Ліненко А. Ф. Готовність майбутніх вчителів до педагогічної діяльності. Педагогіка і психологія. 1995. № 1. С. 125–132.

167. Лодатко Є. Моделювання в педагогіці: точки відліку. URL: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n1_2010_st_2/ (дата звернення: 17.05.2013).

168. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів освіти. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. Харків, 2002. С. 3–24.

169. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. Київ, 2009. С. 5–7.

170. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку. Київ, 1994. 194 с.

171. Луговий В. І. Ціннісні компетентності – невід’ємна складова підготовки фахівців з вищою освітою в умовах євроінтеграції. Вища освіта України: теорет. та наук-метод. часопис. Київ, 2009. № 4. С. 393–401.

172. Лузан П. Г. Методи і форми організації навчання у вищій аграрній школі: навч. посіб. Київ, 2003. 224 с.

173. Лузан П. Г., Ільїн В. В., Іщенко Т. Д. Засоби навчання в аграрних навчальних закладах: метод. посіб. для науково-педагогічних працівників та викладачів аграр. навч. закладів. Київ, 2005. 88 с.

174. Лук’янова Л. Б. Проблема екологізації освіти в сучасному науковому дискурсі. Імідж сучасного педагога. 2012. № 2. С. 8–11.

175. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. Ульяновск, 1996. 144 с.

176. Лутай В. Філософія сучасної освіти: навчальний посібник. Київ, 1996. 256 с.

177. Максименко С. Д., Пелих О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). Рідна школа. 1994. № 3–4. С. 68–72.

178. Малафійк І. В. Дидактика: навч. посіб. Київ, 2005. 398 с.

179. Маленко А. Т. Воспитание инженера-педагога: учебно-метод. пособие для вузов. Москва, 1986. 120 с.

180. Малихін О. В. Педагогічне моделювання системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Молодь і ринок. 2010. № 11. С. 21–27.

181. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 252 с.

182. Манько В. М. Теоретичні та методичні основи ступеневого навчання майбутніх інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 498 с.

183. Манько В. М. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. Соціалізація особистості: збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Київ, 2000. Вип. 2. С. 153–161.

184. Манько В. М., Іщенко В. В. Ступенева підготовка інженерів-механіків сільськогосподарського виробництва: монографія. Київ, 2005. 506 с.

185. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя. Советская педагогика. 1990. № 8. С. 26–29.

186. Маслов В. І. Основні функції системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Радянська школа. 1987. № 5. С. 62–65.

187. Матушкин С. Е. Компетентностные контексты трудолюбца. Вестник ОГУ. 2014. № 2(163). С. 131–132.

188. Методика профессионального обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва, 2007. 160 с.

189. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти: Протокол від 28.04.2016 № 5/6-4. URL: [http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-\(2016-rik\).html](http://mon.gov.ua/about/kolegiya-ministerstva/rishennya-kolegiyi-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini-(2016-rik).html) (дата звернення: 03.06.2016).

190. Михасюк К. В. Формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів у процесі навчально-виробничої практики в коледжах економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рівне, 2017. 22 с.

191. Михасюк К. В. Формування професійної компетентності майбутніх бухгалтерів у процесі навчально-виробничої практики в коледжах економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук. Рівне, 2016, 294 с.

192. Михеев В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. Изд. 4-е, доп. Москва, 2010. 218 с.

193. Мірошник С. І. Розвиток творчої діяльності старшокласників у процесі вивчення української літератури : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2004. 242 с.

194. Молодиченко Н. А. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя іноземної мови до морального виховання підлітків: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 236 с.

195. Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.08.1993 р. № 310 «Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників України». URL: http://www.osvita.ua/legislation/Ser_osv/2746/ (дата звернення: 13.12.2010).

196. Наказ Міністра освіти України від 20.12.1994 р. № 351 «Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 12.12.2010).

197. Наукове моделювання. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki>.

198. Національна рамка кваліфікацій: від 23 листопада 2011 р. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#n37> (дата звернення: 14.10.2012).

199. Ничкало Н. Г. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія. Хмельницький, 2002. 334 с.

200. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання у XXI столітті: концептуальні проблеми інженерно-педагогічної освіти. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. Харків, 2003. С. 52–57.

201. Ничкало Н. Г. Сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Редкол. І. А. Зязюн та ін. Вінниця, 2000. С. 73–80.

202. Ничкало Н. Г., Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи. Київ; Глухів, 2005. 234 с.

203. Ничкало Н. Г., Ковальчук Э. М., Щербак О. И. Современные проблемы подготовки педагогических кадров для профессионально-технических учебных заведений. Киев, 1999. 35 с.

204. Новий тлумачний словник української мови (у трьох томах) / Укл. В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Том 1. Київ, 2006. 926 с.

205. Овчарук О. Ключові компетентності: європейське бачення. Управління освітою. 2003. № 15–16. С. 6–9.
206. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Директор школи. Україна. 2005. № 3/5. С. 4–33.
207. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Под ред. Н. Ю. Шведовой. Москва, 1989. 750 с.
208. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: підручник. Кіровоград, 2014. 208 с.
209. Педагогика / Под общ. ред. А.П. Кондратюка. Киев, 1982. 381 с.
210. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. В. А. Сластенина. Москва, 2004. 368 с.
211. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. Минск, 2005. 720 с.
212. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / За ред. З. Н. Курлянд. Київ, 2005. 399 с.
213. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. За ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ, 2007. 495 с.
214. Педагогіка туризму / В. К. Федорченко, Н. А. Фоменко, М. І. Скрипник, Г. С. Цехмістрова. Київ, 2004. 296 с. URL: http://tourlib.net/books_ukr/pedtur33.htm (дата звернення: 13.12.2010).
215. Педагогіка: навч. посіб. / В. М. Галузяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. 4-е вид., випр. і доп. Вінниця, 2007. 400 с.
216. Педагогіка: навч. посібник / М. М. Фіцула. 3-тє вид., стер. Київ, 2009. 560 с.
217. Педагогіка: підручник. Київ, 2007. 447 с.
218. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технологія. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. За ред. І. А. Зязюна. Київ, 2000. С. 274–298.
219. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. Київ, 2003. 240 с.
220. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва, 1986. 255 с.
221. Положення про організацію навчально-виробничого процесу на виробництві: Наказ від 27.12. 2006 № 500/861. URL: http://www.uazakon.com/documents/date_bv/pg_gxwuom.htm (дата звернення: 12.12.2010).

222. Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах. Студент і закон. Київ, 1997. С. 92–115.

223. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах: Наказ МОНУ № 161 від 2.06.93 р. URL: www.zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 12.12.2010).

224. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Наказ Міністерства освіти України від 8 квітня 1993 року, № 93. 16 с.

225. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Наказ Міністерства освіти України від 20 грудня 1994 року, № 93. 16 с. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>

226. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. Москва, 2004. 512 с.

227. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. С. 66–72.

228. Пометун О. І. Активні та інтерактивні методи навчання: усі питання про диференціацію понять. Шлях освіти. 2004. № 3. С. 10–15.

229. Пометун О. І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. Рідна школа. 2005. № 1. С. 65–69.

230. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ, 2005. 192 с.

231. Пономарьов О. С. Модель професійної діяльності фахівця: текст лекцій. Харків, 2006. 36 с.

232. Попова Т. І. Взаємозв'язок теорії та практики у професійному навчанні як актуальна науково-педагогічна проблема. Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. Вип. XXVIII. Слов'янськ, 2005. С. 58 – 63.

233. Попова Т. І. Педагогічні умови організації виробничої практики у професійно-технічних училищах швейного профілю в Україні (друга половина ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Харків, 2007. 329 с.

234. Постанова від 7 червня 1999 р. № 992, Київ, «Про затвердження Порядку надання робочих місць для проходження учнями, слухачами професійно-технічних навчальних закладів виробничого навчання та

виробничої практики» (Із змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 503 (503-2013-п) від 26.06.2013). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/992-99-%D0%BF> (дата звернення: 09.07.2013).

235. Практика. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki> (дата звернення: 9.01.2011).

236. Проблемы развития познавательной активности студентов / Под ред. Р. А. Низамова. Казань, 1980. 176 с.

237. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років. URL: <http://gu.osvita.ua/news/43501/> BF (дата звернення: 26.11.2015).

238. Производственная практика. URL: <http://www.career-st.ru> (дата звернення: 26.12.2010).

239. Професійна освіта. Словник: навч. посіб. / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. С. 614.

240. Професійна освіта: словник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ, 2000. 380 с.

241. Психологічна підготовка майбутнього вчителя в контексті компетентнісного підходу / О. І. Мешко. Професійна компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального та науково-практичного семінару. Тернопіль, 2006. 188 с.

242. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. 412 с.

243. Равен Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. Пер. с англ., изд. 2-е, испр. Москва, 2001. 142 с.

244. Радкевич В. О. Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти і навчання: здобутки і перспективи. Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (7, 19 квітня 2016 р., м. Київ). Київ, 2016. Т. 1. С. 20–29.

245. Радкевич В. О. Сучасні тенденції розвитку професійного навчання кваліфікованих робітників в умовах виробництва. Педагогічні засади організації професійного навчання на виробництві: монографія. Під ред. В. О. Радкевич. Київ, 2012. С. 195–224.

246. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Харків, 2005. 96 с.

247. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург, 1998. 688 с.

248. Савельева С. С. Креативная среда как фактор формирования профессиональной компетентности учителя. Воспитательное пространство: проблемы региона: материалы Российской научно-методической конференции. Рязань, 2007. С. 133–137.

249. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу: навч. посібник. Київ, 2002. 351 с.

250. Садова Т. А. Професійно-педагогічна підготовка: дефінітивний аналіз проблеми. Херсон, 2009. 426 с.

251. Сайко Х. Я. Суб'єктно-особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом : дис. ... канд. психолог. наук. Київ, 2016. 265 с.

252. Санченко Є. М. Поняття ключових компетенцій у змісті освіти зарубіжних країн: постановка проблеми. URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../sgiiirbis_64.exe (дата звернення: 12.06.2013).

253. Сейтешев А. П. Пути профессионального становления учащейся молодежи. Москва, 1988. 336 с.

254. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. Народное образование. 2004. № 4. С. 138–143.

255. Семакова Т. О., Сіліщенко О. П. Науково-дослідницька робота як шлях формування професійної компетентності викладача. Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві. 2012. Вип. 1. С. 124–127.

256. Семенець Л. М. Педагогічна компетентність викладача як умова формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2010. Вип. 53. С. 183–186.

257. Семеног О. Ціннісні пріоритети фахової практики у вищій школі. Українська мова і література в школі. 2013. № 5. С. 35–38.

258. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія. Суми, 2005. 404 с.

259. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Київ, 2000. С. 176–203.

260. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций. Москва, 2000. 240 с.

261. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование. Педагогика. 1994. № 5. С. 16.

262. Сидоренко В. Актуальні проблеми підготовки вчителів трудового навчання в світлі реформування освіти в Україні. Трудова підготовка в закладах освіти. 2004. № 2. С. 41–44.

263. Сікора Я. Б. Компетентнісний підхід при вивченні «Методики навчання інформатики». Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». 2008. № 14. С. 143–146.

264. Сікора Я. Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2008. Вип. 42. С. 154–159.

265. Сікорський П. І. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу. Шлях освіти: науково-методичний журнал. 2004. № 2. 56 с.

266. Скаун В. А. Преподавание курса «Организация методика производственного обучения»: методическое пособие. Москва, 1984. 168 с.

267. Сластенин В. А. Педагогика – инновационная деятельность. Москва, 1997. 224 с.

268. Сластенин В. О. Педагогика. Москва, 1977. 362 с.

269. Слезев А. В. Проектирование межпредметной дидактической среды в системе начального профессионального образования : дисс. ... канд. пед. наук. Краснодар, 2006. 260 с.

270. Словник іншомовних слів. За ред. О. С. Мельничука. Київ, 1974. 776 с.

271. Словник-довідник з професійної педагогіки / За ред. А. В. Семенової. Одеса, 2006. 364 с.

272. Соколенко Т. Моделювання в управлінні: цілеспрямована організація педагогічної діяльності. Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наукових праць. За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. Вип. XLIX. Слов'янськ, 2009. С. 76–82.

273. Сопіга В. Б. Технологические и педагогические практики как компонент подготовки учителей технологий во второй половине 1950-х годов. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2016. № 2. С. 95–102.

274. Спирін О. М. Компетентнісний підхід у проектуванні професійної підготовки вчителя інформатики. Педагогічні науки: реалії і перспективи: збірник НПУ імені М. П. Драгоманова. 2007. Вип. 7. С. 150–156.

275. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? Вища освіта України. 2009. № 1. С. 43–53.

276. Сулима Т. С. Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2014. 18 с.

277. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності діяльнісного й компетентнісного підходів до стандартизації освіти в Україні. Педагогіка і психологія. 2009. № 2. С. 32–42.

278. Суходольский Г. В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Ленинград, 1976. 120 с.

279. Сухомлинский В. А. 100 советов учителю. Киев, 1980. Т. 2. 105 с.

280. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. Москва, 1983. 80 с.

281. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Харків, 2004. 44 с.

282. Тараненко І. Г. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції в суспільство: наук. метод. збірник. Київ, 2000. С. 37–40.

283. Тархан Л. Компетентнісний підхід як інновація в навчанні майбутніх інженерів-педагогів. Вища школа. 2010. № 3/4. С. 82–88.

284. Тархан Л. З. Зміст і структурні компоненти професійної компетентності інженера-педагога. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсон, 2007. Вип. 45. С. 353–360.

285. Тархан Л. З. Компетентностный подход в обучении инженера-педагога. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць. Харків, 2005. Вип. 10. С. 58–64.

286. Тархан Л. З. Производственная практика будущих инженеров-педагогов: опыт, задачи, проблемы. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: збірник наукових праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. Вінниця, 2007. Вип. 15. С. 448–453.

287. Тархан Л. З. Производственное обучение как фактор формирования профессиональной компетентности студентов. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Sitimn/2010_25/prouzvodstvennoe%20obychenu.pdf (дата звернення: 26.02.2011).

288. Тархан Л. З., Умерова С. А. Творчі підходи на заняттях виробничого навчання до діяльності студентів швейного профілю. Педагогічний альманах: збірник наукових праць. Київ; Херсон, 2006. Вип. 1. С. 145–149.

289. Тархан Л. З., Шереметьєва Ю. О. Модернізація процесу підготовки бакалавров швейного профілю на інженерно-педагогічному факультеті в контексті болонських тренувань. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: збірник наукових праць. Харків, 2006. Вип. 12. С. 110–119.

290. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. Высшее образование сегодня. 2004. № 3. С. 21–26.

291. Технологічна практика студентів фізико-технічного факультету (для студентів спеціальності 6.010103 «Технічна освіта»): навчально-методичний посібник / Укладач В. П. Курок. Глухів, 2009. С. 16.

292. Технологічна практика: навчально-методичний посібник для студентів спеціальності 014.10 Середня освіта (Трудове навчання та технології) / Автори-укладачі: В. П. Курок, Г. О. Воїтелева. Глухів, 2017. 127 с.

293. Толковый словарь Ушакова. URL: <http://pda.academic.ru/thermin.php/ushakov/943666> (дата звернення: 12.06.2012).

294. Трухан М. А. Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти : дис. ... канд. пед. наук. Хмельницький, 2016. 282 с.

295. Тхоржевський Д. О. Дидактика трудового навчання. Київ, 1972. 224 с.

296. Узнадзе Д. Н. Психология установки. Санкт-Петербург, 2001. 416 с.

297. Уиддет С., Холлифорд С. Руководство по компетенциям Пер. с англ. Москва, 2008. 228 с.

298. Указ Президента України «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки» від 25.06.2013. № 344/2013. Урядовий кур'єр. 2013. № 117.

299. Указ Президента України «Про стратегію сталого розвитку «Україна – 2020» № 5/2015. Урядовий кур'єр. 2015. № 6.

300. Український педагогічний словник / Уклад. С. У. Гончаренко. Київ, 1997. 366 с.

301. Український радянський енциклопедичний словник. У 3 т. Київ, 1987. Т. 3. 736 с.

302. Усеїнова Л. Ю. Теоретические аспекты формирования профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов процессе производственной практики. Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. 2007. Вип.17. С. 387–398.

303. Усеїнова Л. Ю. Формирование профессионально-практической компетентности будущих инженеров-педагогов в условиях производственной практики : дис. ... канд. пед. наук. Симферополь, 2010. 282 с.

304. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва, 1970. 301 с.

305. Философский словарь. URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Dict_Fil/P_3.php (дата звернення: 09.12.2010).

306. Философский словарь. Под ред. М. Т. Фролова. Москва, 1991. 560 с.

307. Фоміна М. В. Структурування змісту психолого-педагогічної підготовки інженерів машинобудівного профілю : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2005. 20 с.

308. Фридман Л. М. Наглядность и моделирование в обучении. Москва, 1984. 348 с.

309. Хоменко-Семенова Л. Педагогічні умови формування готовності майбутніх соціальних працівників до використання інтерактивних технологій у професійній діяльності. URL: <http://www.socd.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/aktprob.19.252.pdf> (дата звернення: 17.05.2014).

310. Хомский Н. А. Аспекты теории синтаксиса. Москва, 1972. 258 с.

311. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования. Народное образование. 2003. № 8. С. 107–114.

312. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Интернет-журнал «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 12.12.2010).

313. Цырильчук Н. А. Инженерно-педагогическое образование как стратегический ресурс развития профессиональной школы: монография. Минск, 2003. 400 с.

314. Чайка В. М. Основи дидактики. Тексти лекцій і завдання для самоконтролю: навч. посіб. для студентів вищих пед. навч. закладів. Тернопіль, 2002. 244 с.

315. Черваньов Д. М., Жилиянська О. І. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців з менеджменту. Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України. Київ, 2009. С. 224–239.

316. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... доктора пед. наук. Київ, 2007. 42 с.

317. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. Москва, 1989. 336 с.

318. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Київ, 2001. 22 с.

319. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 30–34.

320. Шишов С. Е., Агапов И. Г. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость? Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58–62.

321. Шкваріна Т. М. Модель змісту підготовки вчителя до здійснення іншомовної освіти дошкільників. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. 2008. № 40. С. 102–105.

322. Шовкун В. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів інформатики у квазіпрофесійній діяльності : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2016. 247 с.

323. Энциклопедия профессионального образования. Книга преподавателя. Т. 2. Под ред. Батышева С. Я. Москва, 1998. 1784 с.

324. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ, 2003. 560 с.

325. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія». Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. Київ, 2007. Т. 71. С. 3–8.

326. Якиманская И. С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы. Директор школы. 1995. № 3. С. 39–45.

327. Яковенко О. І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки: дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2015. 329 с.

328. Якуба Ю. А. Взаимосвязь теории и практики в учебном процессе СПТУ. Москва, 1985. 36 с.

329. Яременко В. В., Сліпушко О. М. Новий тлумачний словник української мови. Т. 1. Київ, 2003.

ДОДАТКИ

Додаток А

Експертне оцінювання вагомості педагогічних умов

Додаток А.1

Анкета експертного оцінювання вагомості педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики

Шановний колего!

Просимо Вас проранжувати за ступенем важливості (від 1 до 7) педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики.

Цінність результатів дослідження залежить від об'єктивності та відповідальності Вашого оцінювання. Отримана інформація дозволить покращити освітній процес та створити ефективну систему проведення виробничої практики.

№ з/п	Педагогічні умови	Ранг
1.	Удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю	
2.	Використання сучасних будівельних технологій у процесі практичної професійної підготовки майбутніх фахівців	
3.	Суб'єкт-суб'єктивна взаємодія студентів та керівників у процесі виробничої практики	
4.	Забезпечення студентів-практикантів належним навчально-методичним супроводом	
5.	Організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами	
6.	Формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва	
7.	Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практичну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання	

Дякуємо за співпрацю!

Визначення коефіцієнта конкордації

1. Створення експертної комісії.

Кількість педагогічних умов $n = 7$, кількість експертів $m = 15$.

2. Збирання думок фахівців у процесі анкетного опитування (додаток А.1). Оцінювання ступеня значущості параметрів експерти виконують шляхом присвоєння їм певного рангового номера. Педагогічній умові, якій експерт дає найвищу оцінку, присвоюється ранг 1. Якщо експерт визнає декілька умов рівнозначними, то їм присвоюється однаковий ранговий номер. На основі результатів анкетного опитування складається зведена матриця рангів (таблиця А. 1).

Таблиця А.1

Зведена матриця рангів

Умо- ви	Експерти															Сума рангів
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	4	1	5	1	1	4	4	3	4	2	4	3	2	1	2	41
2	5	7	7	7	6	3	7	6	1	4	3	5	5	7	6	79
3	6	3	6	6	4	6	5	7	6	4	6	6	1	6	3	75
4	3	4	2	3	6	5	6	1	3	6	7	2	1	2	5	56
5	6	5	1	2	3	1	1	2	5	1	2	2	2	4	3	40
6	1	2	5	4	2	2	3	4	2	1	1	4	2	3	1	37
7	7	6	3	6	4	7	3	5	7	6	7	7	1	5	3	77

Оскільки в матриці є пов'язані ранги (однаковий ранговий номер) в оцінках 1-го та 3-го експертів, виконаємо їх переформування, яке проводиться без зміни думки експерта (між ранговими номерами зберігається відповідне співвідношення (більше, менше або дорівнює)). Переформування рангів 1-го і 3-го експертів наведено в таблиці А.2.

Продовження додатка А.2

Таблиця А.2

Переформування рангів 1-го і 3-го експертів

Перший експерт			Третій експерт		
Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги	Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги
1	1	1	1	1	1
2	3	2	2	2	2
3	4	3	3	3	3
4	5	4	4	5	4,5
5	6	5,5	5	5	4,5
6	6	5,5	6	6	6
7	7	7	7	7	7

Оскільки в матриці є пов'язані ранги в оцінках 4-го та 5-го експертів, виконаємо їх переформування, занесемо до таблиці А.3.

Таблиця А.3

Переформування рангів 4-го та 5-го експертів

Четвертий експерт			П'ятий експерт		
Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги	Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги
1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4,5
5	6	5,5	5	4	4,5
6	6	5,5	6	6	6,5
7	7	7	7	6	6,5

Переформуємо пов'язані ранги в оцінках 7-го та 10-го експертів і результати занесемо до таблиці А.4.

Продовження додатка А.2

Таблиця А.4

Переформування рангів 7-го та 10-го експертів

Сьомий експерт			Десятий експерт		
Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги	Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги
1	1	1	1	1	1,5
2	3	2,5	2	1	1,5
3	3	2,5	3	2	3
4	4	4	4	4	4,5
5	5	5	5	4	4,5
6	6	6	6	6	6,5
7	7	7	7	6	6,5

Пов'язані в матриці ранги в оцінках 11-го та 12-го експертів переформуємо і занесемо до таблиці А.5.

Таблиця А.5

Переформування рангів 11-го та 12-го експертів

Одинадцятий експерт			Дванадцятий експерт		
Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги	Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги
1	1	1	1	2	1,5
2	2	2	2	2	1,5
3	3	3	3	3	3
4	4	4	4	4	4
5	6	5	5	5	5
6	7	6,5	6	6	6
7	7	6,5	7	7	7

Переформуємо пов'язані в матриці ранги в оцінках 13-го та 15-го експертів (див. табл. А.6).

Продовження додатка А.2

Таблиця А.6

Переформування рангів 13-го та 15-го експертів

Тринадцятий експерт			П'ятнадцятий експерт		
Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги	Номери місць в упорядкованому ряду	Розташування умови за оцінкою експерта	Нові ранги
1	1	2	1	1	1
2	1	2	2	2	2
3	1	2	3	3	4
4	2	5	4	3	4
5	2	5	5	3	4
6	2	5	6	5	6
7	5	7	7	6	7

На підставі переформування рангів будуюмо нову матрицю рангів (таблиця А.7).

Таблиця А.7

Нова матриця переформованих рангів

Умови	Експерти															Сума рангів	d	d ²
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15			
x1	3	1	4,5	1	1	4	4	3	4	3	4	3	5	1	2	43,5	-16,5	272,25
x2	4	7	7	7	6,5	3	7	6	1	4,5	3	5	7	7	7	82	22	484
x3	5,5	3	6	5,5	4,5	6	5	7	6	4,5	5	6	2	6	4	76	16	256
x4	2	4	2	3	6,5	5	6	1	3	6,5	6,5	1,5	2	2	6	57	-3	9
x5	5,5	5	1	2	3	1	1	2	5	1,5	2	1,5	5	4	4	43,5	-16,5	272,25
x6	1	2	4,5	4	2	2	2,5	4	2	1,5	1	4	5	3	1	39,5	-20,5	420,25
x7	7	6	3	5,5	4,5	7	2,5	5	7	6,5	6,5	7	2	5	4	78,5	18,5	342,25
Сума	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	28	420		2056

де

$$d = \sum x_{ij} - \frac{\sum \sum x_{ij}}{n} = \sum x_{ij} - \frac{420}{7} = \sum x_{ij} - 60 \quad (\text{A.2.1}).$$

Продовження додатка А.2

Перевірка правильності складання матриці на основі обчислення контрольної суми:

$$\sum x_{ij} = \frac{(1+n)n}{2} = \frac{(1+7)7}{2} = 28$$

Оскільки сума рангів по кожному стовпчику матриці рівна між собою і контрольною сумою, відповідно, матриця складена правильно.

3. Аналіз значущості досліджуваних педагогічних умов. У досліджуваному випадку умови за значущістю розподілилися таким чином (див. табл. А.8).

Таблиця А.8

Розташування за значущістю чинників

Педагогічні умови	Чинник	Сума рангів
Формування в студентів позитивної мотивації до професійної діяльності в галузі будівництва	x_6	39,5
Удосконалення змісту практичної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю	x_1	43,5
Організація виробничої практики на будівельних підприємствах, оснащених сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами	x_5	43,5
Забезпечення студентів-практикантів належним навчально-методичним супроводом	x_4	57
Суб'єкт-суб'єктна взаємодія студентів та керівників у процесі виробничої практики	x_3	76
Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у практичну підготовку майбутніх педагогів професійного навчання	x_7	78,5
Використання сучасних будівельних технологій у процесі практичної складової професійної підготовки майбутніх фахівців	x_2	82

4. Оцінювання середнього ступеня узгодженості думок усіх експертів.

Продовження додатка А.2

Користуючись коефіцієнтом конкордації для випадку, коли є пов'язані ранги (однакові значення рангів в оцінках одного експерта), визначимо ступінь узгодженості думок усіх експертів:

$$K_{\text{кон}} = \frac{S}{\frac{1}{12}m^2(n^3 - n) - m\sum T_i} \quad (\text{А. 2.2})$$

де $S = 2056$, $n = 7$, $m = 15$

$$T_i = \frac{1}{12}\sum(t_i^3 - t_i) \quad (\text{А. 2.3})$$

T_i – кількість зв'язок (видів повторюваних елементів) в оцінках i -го експерта, t_i – кількість елементів у i -й зв'язці для i -го експерта (кількість повторюваних елементів).

$$T_1 = (8-2)/12 = 0,5$$

$$T_3 = (8-2)/12 = 0,5$$

$$T_4 = (8-2)/12 = 0,5$$

$$T_5 = [(8-2)+(8-2)]/12 = 1$$

$$T_7 = (8-2)/12 = 0,5$$

$$T_{10} = [(8-2)+(8-2)+(8-2)]/12 = 1,5$$

$$T_{11} = (8-2)/12 = 0,5$$

$$T_{12} = (8-2)/12 = 0,5$$

$$T_{13} = [(27-3)+(27-3)]/12 = 4$$

$$T_{14} = (27-3)/12 = 2$$

$$\sum T_i = 0,5+0,5+0,5+1+0,5+1,5+0,5+0,5+4+2 = 11,5$$

$$K_{\text{кон}} = \frac{2056}{\frac{1}{12}15^2(7^3 - 7) - 15\sum 11,5}$$

$K_{\text{кон}} = 0.327$, що свідчить про наявність узгодженості думок експертів.

6. Оцінювання значущості коефіцієнта конкордації.

Для визначення значущості коефіцієнта конкордації обчислимо критерій згоди Пірсона:

$$\chi^2 = \frac{S}{\frac{1}{12}mn(n+1) + \frac{1}{n-1}\sum T_i}$$

Продовження додатка А.2

$$\chi^2 = \frac{2056}{\frac{1}{12} 15 * 7(7+1) + \frac{1}{7-1} \sum T_i} = \frac{2056}{70 + 1,917} + 28,59$$

Обчислений χ^2 порівняємо з табличним значенням для числа ступенів свободи $K = n-1 = 7-1 = 6$ при заданому рівні значущості $\sigma = 0.05$.

Оскільки розрахований нами коефіцієнт Пірсона $\chi^2 = 28,59$ більший за табличний (12,592), то $K_{\text{кон}} = 0.327$ – величина не випадкова, а тому отримані результати мають місце і можуть використовуватися в подальших дослідженнях.

На основі отриманої суми рангів (табл. А.8) визначимо показники вагомості розглянутих педагогічних умов. Матрицю опитування перетворимо в матрицю перетворених рангів за формулою $S_{ij} = x_{\text{max}} - x_{ij}$, де $x_{\text{max}} = 7$ (див. табл. А.9).

Таблиця А.9

Матриця перетворених рангів

Умови	Експерти															Σ	Вага λ
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
1.	3	6	2	6	6	3	3	4	3	5	3	4	5	6	5	64	0,1939
2.	2	0	0	0	1	4	0	1	6	3	4	2	2	0	1	26	0,0788
3.	1	4	1	1	3	1	2	0	1	3	1	1	6	1	4	30	0,0909
4.	4	3	5	4	1	2	1	6	4	1	0	5	6	5	2	49	0,1485
5.	1	2	6	5	4	6	6	5	2	6	5	5	5	3	4	65	0,1970
6.	6	5	2	3	5	5	4	3	5	6	6	3	5	4	6	68	0,2061
7.	0	1	4	1	3	0	4	2	0	1	0	0	6	2	4	28	0,0848
Разом																330	1,0000

Навчальна програма дисципліни «Виробниче навчання»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Виробниче навчання
(назва навчальної дисципліни)

ПРОГРАМА

дисципліни для студентів галузі знань 01 Освіта / Педагогіка

спеціальності: 015 Професійна освіта

спеціалізації: 015.01 Професійна освіта (Будівництво)

Шифр дисципліни: ЦПП 2.1.6

Статус дисципліни: цикл професійної підготовки, нормативна частина

Факультет технологічної і професійної освіти

Кафедра професійної освіти та комп'ютерних технологій

ВСТУП

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Виробниче навчання» складена відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів спеціальності 6.010104 Професійна освіта. Будівництво.

Предметом вивчення навчальної дисципліни є особливості технології виконання будівельних процесів.

Міждисциплінарні зв'язки: будівельні матеріали та вироби, вступ до будівельної справи, технологія будівельного виробництва, будівельні машини і обладнання, ціноутворення в будівництві, організація і планування будівельного виробництва.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. Кам'яні роботи.
2. Штукатурні роботи.
3. Малярні роботи.
4. Лицувально-плиточні роботи.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. Метою викладання навчальної дисципліни «Виробниче навчання» є підготувати студентів до професійної діяльності, навчити використовувати отримані знання на практиці, сформувані необхідні професійні вміння й навички, тобто компоненти, які в подальшому впливатимуть на розвиток професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю.

1.2. Основними завданнями вивчення дисципліни «Виробниче навчання» є:

- отримання студентами комплексу теоретичних знань та практичних умінь з виробничої діяльності;
- засвоєння сучасних технологій виконання будівельних процесів;
- аналіз ефективності виконання технологічних процесів.

1.3. Згідно з вимогами освітньо-кваліфікаційної програми студенти повинні:

Продовження додатка Б

знати:

- причини виникнення дефектів, умови їх передбачення та способи усунення;
- правила догляду за будівельними приладдям;
- вимоги до контролю за якістю робіт;
- передові технології будівельно-ремонтної індустрії;
- організацію праці на робочому місці;
- безпечні умови праці;
- інструкції з техніки безпеки, охорони праці, виробничої санітарії, правила внутрішнього розпорядку тощо;
- умови контролю за якістю робіт, економією та раціональною витратою матеріалів.

уміти:

- згідно з будівельними кресленнями вибирати потрібні види робіт;
- передбачати та усувати недоліки будівельно-ремонтних робіт;
- використовувати сучасні методи праці;
- задіювати передові технології;
- економно розраховувати використання ресурсів праці;
- розраховувати потрібну кількість матеріалів;
- готувати до роботи та прибирати робоче місце;
- дбайливо використовувати будівельне приладдя;
- дотримуватись умов техніки безпеки, санітарної гігієни, виробничої санітарії, пожежної безпеки, безпеки праці та трудового розпорядку;
- критично оцінювати результати власної праці.

володіти:

- професійним мовленням, толерантністю, вміннями та навичками професійно-практичної роботи, цілеспрямованістю, зацікавленістю;
- професійною спрямованістю, культурою мислення тощо.

На вивчення навчальної дисципліни відводиться 396 годин, 11 європейських кредитів.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни**Тематичний план**

Назва теми	Кількість годин, відведених на:			
	Аудиторні заняття		Самостійна робота студентів (СРС)	Індивідуальна робота (ІРС)
	лекції	лабораторні		
Змістовий модуль 1. Кам'яні роботи	2	30	44	
Змістовий модуль 2. Штукатурні роботи	6	66	68	
Змістовий модуль 3. Малярні роботи	4	36	46	
Змістовий модуль 4. Лицувально-плиточні роботи	2	28	64	
Усього	14	160	222	

Викладач може коригувати розподіл годин на вивчення окремих тем навчальної дисципліни.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни.**Змістовий модуль 1. Кам'яні роботи**

Вступ. Загальні відомості про цегляну кладку

Техніка безпеки під час виконання мурувальних робіт. Види та призначення кладки. Мурування в зимових умовах. Ремонт та відновлення кам'яних конструкцій. Послідовність мурування порядним, змішаним і східчастим способами. Технологія мурування за однорядною системою перев'язування швів. Нормокомплект муляра. Правила роботи з електричними та пневматичними інструментами. Технологія мурування за багаторядною системою перев'язування швів: мурування вертикальних обмежень стін, прямі кути, прилягань стін, перетину. Способи укладання цегли «впритиск», «вприсик», «напівприсик», «вприсик із підрізанням розчинової суміші», переваги та недоліки. Розміри горизонтальних та вертикальних швів.

Продовження додатка Б

Технологія мурування за трирядною системою перев'язування швів. Способи розстилання розчину. Лицьове мурування стін. Обробка швів. Мурування стін, простінків, кутів із лицьової цегли. Організація робочого місця. Допуски, відхилення, контроль якості та вимоги безпеки праці при виконанні лицьовальних робіт. Конструкції з дрібноблочних, цегляних, великоблочних і великопанельних стін. Переваги та недоліки систем перев'язування кам'яного мурування. Технологія мурування стовпів, кутів, простінків до 1 м за звичайною системою перев'язування швів. Технологія мурування стін середньої складності. Кладка складних стін, кутів, перетину, прилягань стін, стовпів, простінків із традиційних і сучасних матеріалів із розшиванням швів, під штукатурку або облицювання за однорядною (ланцюговою), багаторядною, трирядною системами перев'язування швів. Кладка стін середньої складності та складних стін одночасним облицюванням. Мурування стін з пінобетонних блоків. Мурування стін із газоблоків.

Кладка складних стін, простінків, кутів, перетину, прилягань стін із бетонних, шлакобетонних і природних каменів правильної форми, установка кріплень. Кладка стін полегшених конструкцій середньої складності та складних, клинчастих перемичок, колодязів змінного перерізу і колекторів круглого та шатрового перерізу. Перекладання клинчастих перемичок з розбиранням старої кладки. Кладка колон прямокутного перерізу, карнизів. Кладка з одночасним облицюванням декоративною кольоровою цеглою за заданим рисунком. Кладка готична. Вимоги до якості виконання робіт.

Орієнтовна тематика лабораторних занять

1. Технологія цегляного мурування за однорядною (ланцюговою) системою перев'язування швів (4 год.)
2. Технологія цегляного мурування за багаторядною системою перев'язування швів (4 год.).
3. Технологія цегляного мурування за трирядною системою перев'язування швів (4 год.)
4. Технологія цегляного мурування за дворядною системою перев'язування швів (4 год.)

Продовження додатка Б

5. Лицьове мурування (4 год.)
6. Технологія мурування стін з пінобетонних блоків (4 год.)
7. Технологія мурування стін із газоблоків (4 год.)
8. Технологія мурування конструкцій середньої складності (4 год.)
9. Технологія мурування стовпів (4 год.)
10. Технологія мурування арок (4 год.)

Самостійна робота студентів (СРС) полягає у:

- опрацюванні теоретичних основ лекційного матеріалу;
- вивченні окремих тем курсу;
- підготовці до лабораторних робіт та контрольних заходів.

Індивідуальна робота студентів. Підготувати реферат на одну із запропонованих тем (перелік тем подано в методичних рекомендаціях).

Змістовий модуль 2.

Штукатурні роботи

Загальні відомості про штукатурні роботи

Техніка безпеки під час виконання штукатурних робіт. Високоякісна та поліпшена штукатурка. Провішування стін і стель. Улаштування марок і маяків. Сучасні технології виконання штукатурних робіт. Оштукатурювання віконних і дверних прорізів. Виконання гуртів, їх елементи та профілі. Виготовлення шаблонів. Обробка кутів і гуртів. Витягування наличників, карнизів і поясків. Оштукатурювання поверхонь спеціальними розчинами. Ремонт штукатурки. Підготовка бетонних, цегляних та дерев'яних поверхонь під оштукатурення, вимоги до підготовки. Інструменти та обладнання для підготовчих робіт.

Організація робочого місця, контроль якості та техніка безпеки під час підготовки поверхонь.

Оштукатурювання фасадів будинків

Організація робіт, матеріали та прилади під час оштукатурювання фасадів. Оштукатурювання декоративними розчинами, вапняно-піщаними штукатурками, терзитовою штукатуркою тощо. Штукатурка сграфіто. Реставрація і ремонт фасадів. Поліпшена штукатурка, її призначення. Поліпшена штукатурка, види шарів. Технологічний процес, послідовність

Продовження додатка Б

та способи операцій оштукатурювання поверхонь поліпшеною штукатуркою. Особливості обробки швів збірних залізобетонних перекриттів між плитами. Дефекти – зовнішні ознаки, способи виявлення та їх усунення при оштукатурюванні поверхонь. Організація робочого місця, способи перевірки, вимоги до якості, прийоми самоконтролю під час виконання поліпшеної штукатурки. Способи контролю якості виконаних робіт.

Наступність під час виконання усенок, лузгів, прямих кутів. Організація робочого місця. Вимоги до якості обробки галтелей та прямих кутів.

Підготовчі роботи при опоряджуванні віконних та дверних прорізів. Оштукатурювання віконних і дверних прорізів. Заповнення щілин (порожнин) між віконними (дверними) прорізами та коробками і ущільнення (герметизація) місць прилягання наличників і плінтусів до стін. Оштукатурювання зовнішніх і внутрішніх укосів із визначенням кута розсіву. Перевірка поверхонь контрольним правилом із рівнем і без нього. Витягування фасок і кутів за допомогою малок і шаблонів.

Підготовка, розмітка поверхонь, визначення кута розсіювання укосів, армування товстого шару на укосах. Розрівнювання укосів і заглишин за допомогою малки. Способи нанесення, розрівнювання та затирання розчинової суміші накривного шару. Види оштукатурювання внутрішніх і зовнішніх укосів. Створення фасок.

Залежність довговічності будівель та споруд від ремонтних робіт. Випередження дефектів. Ремонт штукатурки. Відбивання відшарованої штукатурки та її підготовка до нового оштукатурення. Очищення набілу, розшивання тріщин та перетирання штукатурки.

Вплив механізації на підвищення ефективності штукатурних робіт. Приготування, подавання та нанесення розчинової суміші на поверхню. Будова механізованого інструмента. Використання машин та механізмів, які сприяють високій якості штукатурних робіт. Зниження витрат будівельних матеріалів та підвищення продуктивності праці. Механізми, які застосовуються для виконання штукатурних робіт. Етапи підготовки механізованого приладдя до роботи. Механізоване оштукатурювання поверхонь; розподіл на захватки; схеми виконання робіт. Організація виробничих процесів, вимоги безпеки праці.

Продовження додатка Б

Провішування поверхонь. Призначення марок і маяків. Влаштування розчинових, металевих, інвентарних та дерев'яних маяків. Види та поетапність провішування поверхонь. Приладдя, правила та способи провішування поверхонь: стін і стелі – правилом з рівнем, виском, ватерпасом, стелі – водяним рівнем, рівнем з правилом, ватерпасом. Особливості провішування колон та влаштування маяків на каменеподібних та бетонних поверхнях. Тонкощі розрівнювання ґрунту правилом по металевих, розчинових та дерев'яних маяках. Зняття дерев'яних та інвентарних маяків, видалення гіпсових та обробка борозен. Провішування стін виском, правилом, рівнем і ватерпасом; стель із використанням ватерпаса й водяного гнучкого рівня. Влаштування марок і маяків на поверхнях стін із великою кількістю віконних і дверних прорізів. Організація робочого місця, безпека праці та контроль якості при влаштуванні марок і маяків.

Поетапність виконання штукатурних робіт. Високоякісна штукатурка, призначення, галузь застосування, характеристика. Види високоякісної штукатурки. Поетапність виконання оштукатурення поверхонь по маяках. Види нанесення суміші між маяками та їх очищення від розчинової суміші. Види розрівнювання ґрунту по маяках. Накривний шар – нанесення, розрівнювання та затирання. Накривка – призначення, склад, способи нанесення та приладдя. Затирання поверхонь без шпатлювання під фарбування. Ремонт високоякісної штукатурки. Організація робочого місця, вимоги БНіП та способи контролю до високоякісного оштукатурення.

Вимоги БНіП до готовності приміщень до опорядження спеціальними штукатурками. Галузь застосування та характеристика спеціальних штукатурок: водовідштовхувальних (гідрофобних), водостійких (гідроізоляційних), теплоізоляційних, кислотостійких, вогнезахисних тощо.

Технологія оштукатурення поверхонь спеціальними розчинами. Поетапність та призначення операцій. Засоби контролю при виконанні робіт. Види та призначення спеціальних штукатурок.

Способи опорядження поверхонь сухими штукатурними сумішами. Технологія виконання штукатурних робіт на основі сухих розчинових сумішей сучасних фірм, а також гіпсових штукатурок. Підготовка поверхонь та приладдя для оштукатурювання поверхонь сухими сумішами.

Продовження додатка Б

Механізація робіт. Організація робочого місця, вимоги БНіП, способи перевірки, виникнення дефектів та їх усунення при опорядженні поверхонь розчинами на основі сухих штукатурних сумішей.

Декоративні штукатурки: призначення, види. Технологічний процес оштукатурювання поверхонь декоративними розчиновими сумішами, види нанесення шарів. Прилади та інструменти при виконанні робіт. Фактурне опорядження поверхонь кольоровими штукатурками. Комбіновані та набірні фактури, їх створення. Обробка після тужавіння накривного шару. Теразитова штукатурка: способи нанесення та обробка. Інструменти та прилади для виконання теразитової штукатурки. Тонкощі та особливості виконання даного виду робіт. Поетапність нанесення та обробка кам'яної штукатурки. Інструменти для обробки кам'яної штукатурки. Правила догляду за опоряджувальним шаром.

Виконання штукатурних робіт у зимових умовах

Штукатурні роботи та вимоги до температурного режиму в приміщеннях. Специфіка виконання при низьких температурах штукатурних робіт усередині приміщень та зовні. Оштукатурювання поверхонь спеціальними сумішами при низьких температурах з морозостійкими домішками. Поетапність робіт, безпека, зберігання та користування розчиновими сумішами. Сушіння та догляд за оштукатуреними поверхнями при низьких температурах. Засоби механізації при оштукатурюванні поверхонь під час низьких температур. Захист оштукатурених поверхонь від попереднього висушування. Поняття про уповільнювачі випаровування вологи. Вплив пониженої вологості та високих температур на виконання робіт. Підвищення вологості в умовах високих температур усередині приміщень при виконанні штукатурних робіт. Організація робочого місця, вимоги безпеки праці при виконанні штукатурних робіт у різних кліматичних умовах.

Опорядження поверхонь гіпсокартонними листами. Види й послідовність операцій при облицюванні поверхонь листами сухої штукатурки. Улаштування марок і маяків. Способи обробки краю листів сухої штукатурки в місцях спряження з дверними коробками, один з одним, прилягання до підлоги. Визначення міцності приклеювання листів на

Продовження додатка Б

стиках. Пакування, транспортування, зберігання й складування гіпсокартонних листів. Вимоги БНіП до поверхонь, облицьованих гіпсокартонними листами. Організація робочого місця й безпека праці при облицьованні поверхонь гіпсокартонними листами.

Орієнтовна тематика лабораторних занять

11. Підготовка поверхонь під оштукатурення (6 год.)
12. Технологія нанесення, розрівнювання штукатурних розчинових сумішей при поліпшеному оштукатурюванні (8 год.)
13. Технологія опорядження прямих кутів (8 год.)
14. Оштукатурення елементів віконних і дверних прорізів (8 год.)
15. Ремонт штукатурки (8 год.)
16. Механізоване приготування, нанесення, транспортування розчинової суміші (8 год.)
17. Провішування поверхонь, влаштування марок і маяків (8 год.)
18. Технологія виконання високоякісної штукатурки по маяках (6 год.)
19. Опорядження поверхонь розчинами на основі сухих штукатурних сумішей (6 год.)
20. Опорядження поверхонь декоративними штукатурками (2 год.)

Самостійна робота студентів (СРС) полягає у:

- опрацюванні теоретичних основ лекційного матеріалу;
- вивченні окремих тем курсу;
- підготовці до лабораторних робіт та контрольних заходів.

Індивідуальна робота студентів. Підготувати реферат на одну із запропонованих тем (перелік тем подано в методичних рекомендаціях).

Змістовий модуль 3. Малярні роботи

Загальні відомості про малярні роботи

Техніка безпеки під час виконання малярних робіт. Організація робочого місця, вимоги безпеки праці, культура праці, трудова та технічна дисципліна маляра. Матеріали та прилади під час виконання малярних

Продовження додатка Б

робіт. Наступність під час виконання малярних робіт. Шпатлювання поверхонь. Підготовка поверхонь під шпалери та фарбування. Машини та механізми для малярних робіт. Фарбування поверхонь водними, олійними фарбами тощо. Виконання внутрішніх і зовнішніх опоряджувальних робіт узимку.

Розшивання, розрізання та шпатлювання тріщин на оштукатуреній поверхні. Вирівнювання шпактлювальної суміші, яка наноситься механізованим способом. Грунтування поверхонь валиками, щітками. Шліфування. Обробка швів між гіпсокартонними листами. Покривання поверхонь лаком уручну.

Призначення та основні вимоги до шпаклівок. Шпатлювання, грунтування та шліфування поверхонь сучасними матеріалами та пристроями різних розмірів та металевими півтерками. Організація робочого місця, техніка безпеки під час виконання робіт. Вимоги до поверхонь.

Фарбування поверхонь водними розчинами валиком, щітками. Вимоги до якості пофарбованих поверхонь.

Фарбування поверхонь неводними розчинами валиком, щітками. Вимоги до якості пофарбованих поверхонь. Організація робочого місця, техніка безпеки під час виконання робіт. Вимоги до поверхонь.

Шпалерні роботи

Вимоги до поверхонь. Інструменти та прилади для шпалерних робіт. Підготовка поверхонь та шпалер. Дефекти шпалер. Вибір, розрахунок та основні характеристики шпалер та клею. Вимоги до поверхонь. Підготовка та розкרוювання шпалер. Особливості нанесення клею на поверхні. Технологія шпалерних робіт. Влаштування рідких шпалер.

Орієнтовна тематика лабораторних занять

21. Способи підготовки та обробки поверхонь при виконанні малярних робіт (2 год.)
22. Виконання малярних робіт із застосуванням високоякісних матеріалів за євростандартом (2 год.)
23. Підготовка поверхонь під фарбування водними розчинами (1 год.)
24. Фарбування поверхонь водними розчинами (1 год.)

Продовження додатка Б

25. Підготовка поверхонь під фарбування неводними розчинами. Фарбування поверхонь неводними розчинами (2 год.)
26. Підготовка поверхні під обклеювання шпалерами (2 год.)
27. Технологія влаштування рідких шпалер (2 год.)
28. Обклеювання поверхонь шпалерами (2 год.)

Самостійна робота студентів (СРС) полягає у:

- опрацюванні теоретичних основ лекційного матеріалу;
- вивченні окремих тем курсу;
- підготовці до лабораторних робіт та контрольних заходів.

Індивідуальна робота студентів. Підготувати реферат на одну із запропонованих тем (перелік тем подано в методичних рекомендаціях).

Змістовий модуль 4. Лицювально-плиточні роботи

Загальні відомості про лицювально-плиточні роботи

Техніка безпеки під час виконання лицювально-плиточних робіт. Інструменти, пристрої та приладдя для виконання лицювальних робіт. Поняття про відмітку рівня чистої підлоги. Влаштування та закріплення маяків та маячних рейок на підлозі. Провішування вертикальних поверхонь. Підготовка поверхонь під облицювання. Вибір керамічної плитки та рисунка. Правила укладання плитки та її залежність від призначення. Принципи укладання керамічної плитки. Настилання підлоги плиткою. Вибір суміші та інструментів для укладання плитки. Прямі ряди, діагональне настилання керамічної плитки. Опорядження кромки керамічними плитками. Методи облицювання та укладання керамічної плитки на стіну. Розмічання стін під облицювання. Опорядження кромки плитки. Підготовка основи та укладання тротуарної плитки. Ремонт облицювальних поверхонь.

Підготовка поверхонь під облицювання, вимоги до поверхонь. Організація робочого місця, вимоги безпеки праці під час виконання підготовки поверхонь. Підготовка інструменту та матеріалів до лицювальних робіт.

Лицювальні роботи, основні поняття. Галузь використання облицювальних плиток. Елементи облицювання. Сортування плитки. Свердлін-

Продовження додатка Б

ня, різання, приточування кромek та перерубування плиток. Приладдя для облицювальних робіт: будова, використання та догляд. Облицювання стін керамічними плитками на розчині.

Типи плиткових підлог, їх конструкція. Технологічна послідовність облицювальних робіт. Інструменти та прилади для настилення підлоги. Нормокомплект облицювальника. Способи настилення підлоги керамічними плитками. Вибір рисунка підлоги. Організація робочого місця та безпека праці під час використання ручних інструментів. Влаштування гідроізоляції по бетонній і дерев'яній основі. Розподіл підлоги на захватки. Влаштування стяжки по маркам і маякам. Поняття про відмітки чистої підлоги від репера з використанням з використанням водяного рівня. Влаштування шнура-причалки. Нанесення та розрівнювання розчину по поверхні.

Організація робочого місця та безпека праці під час використання ручних інструментів. Підготовка поверхонь, нанесення обриску/грунту. Провішування поверхонь. Розмітка відміток чистої підлоги від репера водяним рівнем. Виконання робіт з виском і рівнем.

Провішування рядів колон, підготовка поверхонь, влаштування тимчасових маяків. Лицювання пиляст і колон. Особливості облицювання вузьких простінків, косяків та ніш. Організація робочого місця, контроль якості облицювальних робіт.

Заповнення швів розчиною сумішшю. Очищення плиток від розчину. Очищення поверхонь. Технологія виконання облицювальних робіт вертикальних поверхонь.

Укладання, посадка та заповнення швів між плитками, очищення та догляд за поверхнею підлоги. Перевірка якості. Настилення підлог за простими рисунками на плитках. Попередня розкладка плитки. Планування заданого рисунка.

Лицювання поверхонь глазуrowаними плитками «шов у шов», «урозбіг». Використання хрестиків та вставок для регулювання товщини швів.

Технологія укладання керамічної плитки системою вирівнювання (СВП). Технологія укладання керамічної плитки системою вирівнювання (DLS).

Продовження додатка Б

Орієнтовна тематика лабораторних занять

29. Підготовка поверхонь під облицювання (2 год.)
30. Настилення підлоги керамічними плитками (4 год.)
31. Лицювання вертикальних поверхонь керамічними плитками (6 год.)
32. Технологія укладання керамічної плитки системою вирівнювання (СВП) (4 год.)
33. Технологія укладання керамічної плитки системою вирівнювання (DLS) (4 год.)
34. Лицювання колон, ніш (2 год.)
35. Лицювання пілястр і косяків (2 год.)
36. Настилення тротуарної плитки (8 год.)

Самостійна робота студентів (СРС) полягає у:

- опрацюванні теоретичних основ лекційного матеріалу;
- вивченні окремих тем курсу;
- підготовці до лабораторних робіт та контрольних заходів.

Індивідуальна робота студентів. Підготувати реферат на одну із запропонованих тем (перелік тем подано в методичних рекомендаціях).

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

Основна:

1. Кам'яні роботи (інтегрований курс модульного навчання): підручн. для проф.-техн. навч. закладів. У 3 ч. Під ред. А. С. Нікуліної. Ч. 1. Київ, 2000. 384 с.
2. Ливинский А. М. Организация поточного производства отделочных работ. Киев, 1988. 120 с.
3. Штукатурні роботи (інтегрований курс модульного навчання): підручн. для проф.-техн. навч. закладів. У 2 ч. За ред. А. С. Нікуліної. Ч. 2. Київ, 2004. 400 с.
4. Белогуров В. П., Чмырь В. Д. Справочник молодого маляра. Москва, 1984. 176 с.
5. Укладання керамічної плитки на підлогу. URL: http://remontlux.if.ua/remont/plytka/keram_plitka_na_pol.php

Допоміжна:

1. Васильева Е. А. Евроремонт от А до Я. Москва, 2003. 192 с.
2. Виды грунтовок. URL: <http://ask-c.ru/materialy/gruntovki/vidy-gruntovok.html>
3. Власенко А. М., Плохій В. С., Аніщенко В. М. Лицувальник-плиточник: навчальний посібник. Київ, 2008. 280 с.
4. Данилов Н. Н., Булгаков С. Н., Зимин М. П. Технология и организация строительного производства. Москва, 1988. 752 с.
5. Добровольський Г. М. Малярні і шпалерні роботи: підручник. 2-ге вид., випр. і допов. Київ, 1996. 383 с.
6. Драченко Б. Ф., Ерисова Л. Г., Горбунко П. Г. Технология строительного производства. Москва, 1990. 512 с.
7. Кам'яна кладка. URL: http://postroi.kiev.ua/ua/novini_budvnictva/kam-yana-kladka.html
8. Кам'яні роботи (інтегрований курс модульного навчання): підручник для проф.-техн. навч. закладів. У 3 ч. Під ред. А. С. Нікуліної. Ч. 2. Київ, 2001. 370 с.
9. Кам'яні роботи (інтегрований курс модульного навчання): підручник для проф.-техн. навч. закладів. У 3 ч. Під ред. А. С. Нікуліної. Ч. 3. Київ, 2001. 480 с.

Продовження додатка Б

10. Керамічна плитка на підлогу. URL: <http://lvivbud.com.ua/articles/515/>
11. Кладка кирпича. URL: <http://budstone.com.ua/stati-ostroitelstve/2/1-kladka-kirpicha.html>
12. Ливинский А. М., Плискевич И. Д. Организация поточного производства отделочных работ. Киев, 1988. 120 с.
13. Лівінський О. М. Опоряджувальні роботи. Київ, 2010. 640 с.
14. Малярні роботи. URL: http://postroi.kiev.ua/ua/ozdoblyuvaln_roboti/malyarn_roboti.html
15. Матеріали для укладки керамічної плитки. URL: <http://www.vdkos.com/materialy-dlya-ukladky-keramichnoi-plytky.html>
16. Особливості фарбування стін, стелі, вікон і дверей. URL: <http://novalinia.com.ua/ua/doit/masterkl/master5>
17. Підготовка поверхонь під фарбування водними сумішами. URL: <http://alive-inter.net/ukr/referat-35094jemjh>
18. Процесс кладки кирпича. URL: <http://utk.donetsk.ua/blog/kirpichnay-kladka/425-process-kladki-kirpicha.html>
19. Цегляна кладка. URL: <http://budkom.kiev.ua/vse-pro-cegljanoi-kladki-cegljana-kladka/>
20. Шепелев А. М. Штукатурные работы. Москва, 1983. 143 с.
21. Шпатлювання й зачищення шпаклівки. URL: <http://www.masterdoma.com.ua/clearing.html>
22. Шпатлювання. URL: http://postroi.kiev.ua/ua/ozdoblyuvaln_roboti/shpaklyuvannya.html
23. Штукатурні роботи (інтегрований курс модульного навчання): підручник для проф.-техн. навч. закладів. У 2 ч. За ред. А. С. Нікуліної. Ч. 1. Київ, 2004. 384 с.
24. Штукатурні роботи. URL: <http://dim.promotion-soft.com/budremont-author/admin/page/9/>
25. Штукатурні роботи. URL: <http://uareferat.com/ukr/details/22560/>

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання: диференційований залік.

5. Засоби діагностики успішності навчання: МКР.

**Теми індивідуальних навчально-дослідних завдань
з виробничої практики**

Мета завдання: порівняти технічні характеристики сучасних будівельних матеріалів, запропонувати економічний розрахунок щодо ефективності їх використання.

1. Інноваційні підходи до екологізації підприємства (на конкретному прикладі).
2. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів у процесі виконання малярних робіт.
3. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів у процесі виконання шпаклювальних робіт.
4. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів у процесі виконання фарбувальних робіт.
5. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів під час виконання шпаклювальних робіт стартовою шпаклівкою.
6. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів під час виконання шпаклювальних робіт фінішною шпаклівкою.
7. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів під час виконання штукатурних робіт.
8. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів під час ґрунтування поверхонь.
9. Порівняння якості будівельних виробів на прикладі керамічної плитки.
10. Порівняння якості будівельних виробів на прикладі багетів.
11. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів на прикладі рідких шпалер.
12. Порівняння характеристик сучасних будівельних матеріалів у процесі виконання малярних робіт фірм Ceresit та Knauf.
13. Порівняння характеристик клеючих сумішей у процесі виконання плиточних робіт фірм Ceresit та Knauf.

Шановний студенте!

Просимо Вас узяти участь в опитуванні дослідження рівня професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики, що проводиться з метою оптимізації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

Анкета

1. З якою метою Ви отримуете освіту в галузі будівництва?
 - сімейна традиція, бажання батьків;
 - інтерес до спеціальності;
 - подобається робота викладача;
 - престижно мати вищу освіту;
 - хочу реалізувати себе в житті.
 2. Визначте особистий ступінь зацікавленості майбутньою професією:
 - цікаво;
 - не знаю;
 - нецікаво.
 3. Ви плануєте після закінчення ЗВО працювати за спеціальністю?
 - так;
 - ні;
 - не знаю.
 4. Як Ви розумієте поняття «професійна компетентність майбутнього педагога професійного навчання»? _____
-
5. Чи важливо розвивати професійні здібності?
 - так;
 - ні;
 - не знаю.
 6. Чи вважаєте Ви себе кар'єристом?
 - так;
 - ні;
 - не знаю.

Продовження додатка Д

7. Що є важливим для Вас у навчанні?

- отримати професійні знання, вміння та навички;
- отримати певний статус у суспільстві;
- домогтися схвалення від оточення.

8. Що, на Вашу думку, сприяє розвитку професійної компетентності в освітньому процесі? _____

9. Які можливості Вам надасть отримання диплома?

- отримати роботу за спеціальністю та подальше кар'єрне зростання;
- навчатися далі;
- самореалізуватися.

10. Як на Ваші теоретичні знання та практичні вміння з виробничої діяльності вплине (-ула) навчальна дисципліна «Виробниче навчання»?

- допоможе (-гла) повноцінно підготуватися до проходження виробничих практик;
 - частково допоможе (-гла) здобути теоретичні знання та практичні вміння з виробничої діяльності;
 - вплинула незначною мірою;
 - ніяк не вплинула;
 - інша відповідь _____
-

11. Чи здобули Ви достатньо теоретичних знань та практичних умінь для проходження виробничої практики?:

- достатньо;
- частково;
- недостатньо.

12. Чи доводилось Вам виконувати будівельні роботи?

- так;
- ні;
- частково.

Продовження додатка Д

13. Укажіть, який вид діяльності, на Вашу думку, найбільшою мірою впливає на оволодіння студентами практичними вміннями й навичками:
- самостійна робота;
 - лабораторні та практичні роботи;
 - позааудиторна робота;
 - виробнича практика;
 - науково-дослідна робота.
14. Що сприятиме якісному проходженню виробничої практики?
- оснащення будівельного підприємства сучасним устаткуванням, обладнанням та матеріалами;
 - перспектива майбутнього працевлаштування та кар'єрного зростання;
 - призначення компетентного фахівця керівником практики від підприємства;
 - наявність знань у галузі будівництва;
 - наявність умінь виконувати будівельні роботи;
 - бажання досягти якнайкращих результатів виконання будівельних робіт;
 - інша думка _____
15. Ви плануєте подальше навчання?
- так;
 - ні;
 - поки не вирішив.

Анкета для керівників виробничої практики

Шановні колеги! Просимо Вас дати відповіді на запитання анкети, метою якої є вивчення думок, пропозицій та оцінок щодо організації та проведення виробничої практики. Завдяки Вашій думці ми зможемо підвищити якість її проходження в ЗВО. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

1. Чи задоволені Ви навчально-методичним забезпеченням щодо проходження виробничої практики?

- 1) задоволений;
- 2) частково задоволений;
- 3) важко відповісти.

2. Дайте оцінку сучасному стану навчально-методичного забезпечення виробничої практики:

- 1) відповідає сучасним вимогам;
- 2) має на меті формування професійної компетентності;
- 3) реалізує системний та комплексний підхід;
- 4) допомагає під час вирішення конкретних завдань.

3. Оцініть рівень володіння студентами навчальним матеріалом відповідно до програми практики:

- 1) високий;
- 2) достатній;
- 3) середній;
- 4) низький.

4. Оцініть рівень доступності навчально-методичного забезпечення з виробничої практики:

- 1) високий;
- 2) достатній;
- 3) середній;
- 4) низький.

Продовження додатка Е

5. Які здібності, на Вашу думку, є необхідними в професійній діяльності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю? _____

6. Оцініть власний рівень професійної компетентності:

- 1) високий;
- 2) достатній;
- 3) середній;
- 4) низький.

Методика «Ціннісні орієнтації» М. Рокича (модифікована)

Інструкція до тесту

Шановні студенти, Ви отримали 18 карток, які містять написи – цінності. Будь ласка, розкладіть їх у порядку значущості особисто для Вас. Картку із найбільш значущою для Вас цінністю покладіть на перше місце, потім аналогічно розташуйте решту. Найменш значуща цінність буде на 18 місці. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

Тестовий матеріал

Список А (термінальні цінності – це цінності-цілі):

- активне діяльне життя (повнота та емоційна насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- здоров'я: фізичне та психічне;
- насичена професійна діяльність: цікава робота, кар'єра;
- краса: переживання прекрасного в природі, мистецтво;
- любов: відсутність почуття самотності;
- матеріальна забезпеченість: наявність незначних фінансових труднощів або їх відсутність;
- наявність однодумців: спільні погляди, досягнення мети спільними зусиллями;
- наявність хороших і вірних друзів;
- суспільне визнання (повага оточення, колег, однодумців по професійній діяльності);
- пізнання (можливість розширення своєї освіти, кругозору, загальної культури, інтелектуальний розвиток);
- продуктивність життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей)
- саморозвиток (робота над собою, постійне фізичне та духовне вдосконалення);
- розваги (приємне, необтяжливе проведення часу, відсутність обов'язків);
- свобода (самостійність, незалежність у судженнях і вчинках);

Продовження додатка Ж

- щасливе сімейне життя;
- щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, усього народу, людства в цілому);
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів).

Список Б (інструментальні цінності – це цінності-засоби):

- охайність: уміння тримати в порядку речі, відповідний порядок у справах;
- вихованість: дотримання гарних манер у будь-якій ситуації;
- високі запити: вимоги до життя та до себе;
- життєрадісність: уміння бачити позитивні речі, почуття гумору;
- старанність: трудова дисципліна, відповідальність;
- рішучість: здатність діяти самостійно, уміння приймати рішення та нести за них відповідальність;
- непримиренність до недоліків у собі та інших;
- освіченість: широта знань, висока загальна культура, професійна компетентність;
- відповідальність: почуття обов'язку, уміння тримати слово;
- раціоналізм: виваженість, практичність, уміння приймати обдумані, раціональні рішення;
- самоконтроль: стриманість, самодисциплінованість;
- сміливість у відстоюванні власної професійної думки та позиції, поглядів;
- тверда воля: уміння настояти на своєму, відстоювати власну професійну компетентність, не відступати перед труднощами;
- терпимість: до поглядів і думок інших, уміння прощати іншим їхні помилки та омани;
- широта поглядів: уміння зрозуміти чужу точку зору, внести корективи у власні рішення;
- чесність: правдивість, щирість, відвертість;
- результативність у справах: працьовитість, продуктивність у роботі;
- дбайливість.

Продовження додатка Ж

Ключ до карток

Система цінностей		Список А						Список Б					
		Термінальні цінності						Інструментальні цінності					
1	Особистісні	2а	3а	6а	12а	15а	18а	16	26	46	96	116	166
	Суспільні	1а	5а	8а	13а	14а	16а	66	76	126	146	156	186
	Професійні	4а	7а	9а	10а	11а	17а	36	56	86	106	136	176
	(відображують самореалізацію суб'єкта)												
2	Самоствердження	2а	3а	9а	12а	16а	18а	36	66	86	116	126	166
	Спілкування	1а	5а	6а	8а	13а	15а	16	46	76	146	156	186
	Справи	4а	7а	10а	11а	14а	17а	26	56	96	106	136	176
	(дані корелюють із вектором спрямованості)												
3	Індивідуалістичні	1а	3а	9а	12а	14а	17а	36	66	96	126	136	166
	Конформістські	4а	6а	7а	8а	13а	18а	26	46	56	86	116	176
	Альтруїстичні	2а	5а	10а	11а	15а	16а	16	76	106	146	156	186
	(спрямованість в системі міжособистісних відносин)												

**Методика «Діагностика особистості на мотивацію до успіху»
(Т. Елерс)**

Інструкція до тесту

Шановні студенти, Ви отримали друкований матеріал, який містить 41 твердження, на які необхідно дати один з двох варіантів відповідей «так» або «ні». Тест належить до багатошкільних методик. Мотивація до успіху буде оцінюватись кількістю балів, яку подано з ключем. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко дратуюся, коли помічаю, що не можу на всі 100 % виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все ставлю на карту.
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним з останніх.
5. Коли у мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижчі за середні.
7. Відносно до себе я більш строгий, ніж відносно інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолюбство.

Продовження додатка З

18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. Виконуючи роботу, я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Треба покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей важливіших, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені треба буде виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще і кваліфікованіше, ніж інші.
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли у мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якоюсь мірою залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я беруся, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади .
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти я йду на крайнощі.

Продовження додатка З

Ключ до тесту:

По 1 балу нараховується за відповіді «так» на запитання 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Також нараховується по 1 балу за відповіді «ні» на запитання 6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на запитання 1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40 не враховуються.

Далі підраховується сума набраних балів.

Аналіз результатів:

- від 1 до 10 балів: низький рівень мотивації до успіху;
- від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації;
- від 17 до 20 балів: достатній рівень мотивації;
- понад 21 бал: високий рівень мотивації до успіху.

**Тести для діагностування знань майбутніх педагогів
професійного навчання будівельного профілю
на констатувальному етапі експериментального дослідження**

Шановні студенти, Ви отримали друкований матеріал, який містить 25 запитань з варіантами відповідей. На кожне з них оберіть одну правильну відповідь. Дякуємо за співпрацю!

П.І.Б.

Факультет

Курс

Група

1. Як називається властивість будівельного матеріалу, яка характеризується ступенем заповнення його об'єму порами?

- 1) міцність;
- 2) гідроскопичність;
- 3) ніздрюватість;
- 4) пористість.

2. Як називається технологічно однорідний і організаційно неподільний елемент будівельного процесу, що забезпечує створення первинної будівельної продукції?

- 1) технологічний процес;
- 2) робоча операція;
- 3) виробничий процес;
- 4) будівельна операція.

3. До якого обладнання відносять: водопостачання, водовідведення, газифікацію, тепломережі, мережі електропостачання, вентиляцію тощо?

- 1) інженерного;
- 2) будівельного;
- 3) санітарно-технічного;
- 4) виробничого.

Продовження додатка К

4. Як називається властивість будівельного матеріалу, яка характеризується його здатністю відновлювати форму та об'єм (у твердих матеріалах), або тільки об'єм (у рідкий чи грузлих) після припинення дії деформацій?

- 1) витривалість;
- 2) міцність;
- 3) пружність;
- 4) твердість.

5. До яких споруд належать: лінії електропередач, радіощогли, димарі, вентиляційні труби, резервуари, підпірні стіни, підземні переходи тощо?

- 1) будівельних;
- 2) інженерних;
- 3) звичайних;
- 4) простих.

6. Яким приладом перевіряють легкоукладуваність бетонної суміші?

- 1) формою конус;
- 2) приладом Віка;
- 3) воронкою Нілка;
- 4) формою нілка.

7. Як називається властивість будівельного матеріалу, що характеризується його здатністю зменшуватися в об'ємі та масі внаслідок руйнування поверхневого шару під дією сил стирання (в умовах тертя із застосуванням абразиву)?

- 1) стиранність;
- 2) рушійність;
- 3) невитривалість;
- 4) хрупкість.

8. Як називається властивість будівельного матеріалу, що характеризується його здатністю чинити опір руйнуванню або пластичному деформуванню під дією зовнішніх навантажень?

Продовження додатка К

- 1) міцність;
- 2) стійкість;
- 3) витривалість;
- 4) внутрішня сила.

9. Вкажіть розміри звичайної силікатної цегли?

- 1) 255*120*65;
- 2) 250*120*68;
- 3) 250*120*65;
- 4) 250*120*88.

10. Як називається властивість будівельного матеріалу (виробу), яка характеризується його здатністю зберігати експлуатаційні характеристики при одночасному механічному й хімічному впливі в умовах підвищеної температури (до 600°C)?

- 1) жаростійкість;
- 2) температуростійкість;
- 3) міцність;
- 4) теплостійкість.

11. Що необхідно робити з оздоблювальними будівельними матеріалами, як залишилися після виконання робіт?

- 1) закопати в землю;
- 2) залишити до наступного ремонту;
- 3) утилізувати;
- 4) викинути на смітник.

12. Як називається властивість будівельного матеріалу, що характеризується його здатністю в насиченому водою стані витримувати багатократне поперемінне заморожування та відтавання без видимих ознак руйнування та значного зниження міцності?

- 1) міцність;
- 2) морозостійкість;
- 3) витривалість;
- 4) деформація.

Продовження додатка К

13. Як називається комплекс будівельних процесів, які виконуються під час зведення будинків і споруд, а також після їх закінчення з метою підвищення довговічності конструкцій, надання їм естетичного вигляду, захисту від руйнівної дії атмосферних впливів та агресивного середовища, з урахуванням вимог санітарії та гігієни?

- 1) оздоблювальні роботи;
- 2) ремонтні роботи;
- 3) будівельні роботи;
- 4) ремонтно-будівельні роботи.

14. Для чого застосовують будівельні домішки в розчинних і бетонних сумішах?

- 1) для поліпшення властивостей;
- 2) вони мають широке призначення;
- 3) для підвищення морозостійкості;
- 4) для підвищення міцності.

15. Як називається зовнішня, лицьова сторона будівлі?

- 1) лицьова сторона;
- 2) профіль;
- 3) фасад;
- 4) розріз.

16. Як називається властивість будівельного матеріалу, яка характеризується здатністю пропускати світло, не змінюючи напрям його поширення?

- 1) освітленість;
- 2) світлопроникність;
- 3) оптичність;
- 4) прозорість.

17. На які види сировини поділяють теплоізоляційні матеріали:

- 1) неорганічні та органічні;
- 2) неорганічні;
- 3) органічні;
- 4) екологічні.

Продовження додатка К

18. До якого виду транспорту відносять бульдозери?

- 1) землерийно-транспортного;
- 2) землерийного;
- 3) підготовчого;
- 4) транспортувального.

19. Як називається щільний водонепроникний прошарок із різних матеріалів, призначений для захисту будівельних конструкцій, будівель і споруд від проникнення вологи?

- 1) термоізоляція;
- 2) пароізоляція;
- 3) гідроізоляція;
- 4) теплоізоляція.

20. Як називається передавання енергії від силового обладнання до робочих органів машини?

- 1) ходове обладнання;
- 2) механічна трансмісія;
- 3) система управління;
- 4) робоче обладнання.

21. Що створюють під час виконання будівельних процесів, виконуваних за технологічними правилами будівельного виробництва?

- 1) будівлі та споруди;
- 2) будівельну продукцію;
- 3) промислові, громадські та сільськогосподарські будівлі;
- 4) робочі операції.

22. На яких заводах здійснюється капітальний ремонт бакенних кранів, бульдозерів, екскаваторів?

- 1) спеціалізованих;
- 2) номенклатурних;
- 3) загального призначення;
- 4) технічного обслуговування.

Продовження додатка К

23. Як називається властивість будівельного матеріалу, яка характеризується здатністю опиратися проникненню в нього більш твердого тіла?

- 1) пружність;
- 2) стійкість;
- 3) міцність;
- 4) твердість.

24. Які будівельні матеріали є у складі цементного розчину?

- 1) цемент, пісок, вода;
- 2) цемент, пісок, домішки, вода;
- 3) цемент, пісок, пластифікатор, вода;
- 4) вапно, пісок, пластифікатор, вода.

25. Укажіть розміри модульної (потовщеної) силікатної цегли?

- 1) 255*120*65;
- 2) 250*120*68;
- 3) 250*120*65;
- 4) 250*120*88.

Аналіз результатів. За кожну правильну відповідь Ви отримуєте по 1 балу. Тому залежно від сумарної кількості набраних балів визначається рівень сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики можуть бути використані такі нормативні межі:

- 2–7 балів – низький рівень;
- 8–13 балів – середній рівень;
- 14–19 балів – достатній рівень;
- 20–25 балів – високий рівень.

Ключ до тесту

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
№ відповіді	4	2	1	3	2	1	1	1	3	4	3	2	1	1	3	4	1	1	3	2	2	1	4	1	4

ТЕСТИ

для діагностування знань майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю наприкінці формувального експерименту

Шановні студенти, Ви отримали друкований матеріал, який містить 25 запитань з варіантами відповідей. На кожне питання оберіть одну правильну відповідь. Дякуємо за співпрацю!

П.І.Б.

Факультет

Курс

Група

1. Укажіть середню товщину горизонтальних швів цегляної кладки:
 - 1) 12 мм;
 - 2) 15 мм;
 - 3) 16 мм;
 - 4) 10 мм.
2. Укажіть загальну товщину простої штукатурки:
 - 1) 15 мм;
 - 2) 35 мм;
 - 3) 18 мм;
 - 4) 25 мм.
3. Укажіть максимальну кількість звичайної цегли, яка може вміститися в 1 м^3 без урахування розчинних швів:
 - 1) 394;
 - 2) 512;
 - 3) 465;
 - 4) 382.
4. Як називають крайній ряд цегли в рядах, що утворює лицьову поверхню кладки:
 - 1) забутівкою;
 - 2) напуском;
 - 3) верстою;
 - 4) стороною.

Продовження додатка Л

5. Укажіть інструменти та пристосування, необхідні для перевірки вертикальності кутів і поверхонь стін під час виконання оздоблювальних робіт:

- 1) рівень;
- 2) правило;
- 3) відвіс і рівень;
- 4) нівелір.

6. Який вид штукатурних робіт охоплює набризг, ґрунт та накривку:

- 1) проста;
- 2) поліпшена;
- 3) декоративна;
- 4) спеціальна.

7. Під час яких оздоблювальних робіт використовується півтерок?

- 1) кам'яних;
- 2) теслярських;
- 3) лицевально-плиточних;
- 4) штукатурних.

8. Який інструмент використовують під час виконання штукатурних робіт?

- 1) ківш;
- 2) сокол;
- 3) яструб;
- 4) бучарду.

9. Які будівельні матеріали називають керамічними?

- 1) штучні кам'яні матеріали;
- 2) природні кам'яні матеріали;
- 3) щільні матеріали;
- 4) гірські породи.

10. Назвіть заповнювачі, що є в штукатурному розчині:

- 1) цемент і вода;
- 2) пісок, цемент, вода, вапно або гіпс;
- 3) пісок, вапно;
- 4) цемент, клей.

Продовження додатка Л

11. Укажіть загальну товщину високоякісної штукатурки:

- 1) 15 мм;
- 2) 35 мм;
- 3) 18 мм;
- 4) 25 мм.

12. Вкажіть розміри звичайної силікатної цегли:

- 1) 255*120*65;
- 2) 250*120*68;
- 3) 250*120*65;
- 4) 250*120*88.

13. Укажіть середню товщину вертикальних швів цегляної кладки:

- 1) 12 мм;
- 2) 15 мм;
- 3) 16 мм;
- 4) 10 мм.

14. Як називається цегла, вкладена між зовнішньою і внутрішньою верстою:

- 1) тичковим рядом;
- 2) ложковим рядом;
- 3) внутрішнім рядом;
- 4) забутівкою.

15. Для наклеювання яких шпалер використовують будівельний клей «Бустилат»?

- 1) лінкрусту;
- 2) вінілових;
- 3) вологостійких;
- 4) паперових.

16. Під час виконання яких будівельних робіт використовують систему вирівнювання СВП:

- 1) штукатурних;
- 2) малярних;
- 3) лицевально-плиточних;
- 4) шпалерних.

17. Укажіть, яких не існує шпалер:

- 1) скловолокнистих;
- 2) вінілових;
- 3) паперових;
- 4) дерев'яних.

18. Під час виконання яких будівельних робіт використовують систему вирівнювання DLS:

- 1) лицювально-плиточних;
- 2) малярних;
- 3) штукатурних;
- 4) шпалерних.

19. Як називається будівельний інструмент для осадження плитки, укладеної на розчин?

- 1) молоток-кулачок;
- 2) лопатка;
- 3) киянка;
- 4) кирка.

20. Під час виконання яких оздоблювальних робіт використовується хопер-ківш?

- 1) кам'яних;
- 2) малярних;
- 3) штукатурних;
- 4) лицювально-плиточних.

21. Що підвищує несучу здатність та стійкість цегляної кладки:

- 1) клей;
- 2) ступінь заповнення швів;
- 3) армування;
- 4) рідке скло та пластифікатори.

22. Для чого змочують поверхню водою перед початком облицювальних робіт?

- 1) для надання більшої рухливості розчиновому прошарку;
- 2) для зменшення вологи в плитці;
- 3) для розчинення вапна штукатурки;
- 4) для зменшення вбирання вологи з розчинного прошарку.

Продовження додатка Л

23. Що впливає на міцність цегляної кладки:
- 1) товщина швів;
 - 2) марка розчину, товщина та рівномірна щільність швів;
 - 3) марка розчину;
 - 4) товщина та рівномірна щільність швів.
24. Яким способом потрібно укласти забутівний ряд цегляної кладки:
- 1) уприжим;
 - 2) упритиск;
 - 3) упритиск з підрізуванням;
 - 4) у напівпритиск.
25. З якого боку необхідно починати виконувати цегляне мурування:
- 1) з внутрішньої версти;
 - 2) з забутівки;
 - 3) з зовнішньої версти;
 - 4) з внутрішньої сторони.

Аналіз результатів. За кожну правильну відповідь Ви отримуєте по 1 балу. Залежно від кількості набраних балів визначається рівень сформованості інноваційно-когнітивного компонента професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання будівельного профілю в процесі виробничої практики. Для цього можуть бути використані такі нормативні межі:

- 2–7 балів – низький рівень;
- 8–13 балів – середній рівень;
- 14–19 балів – достатній рівень;
- 20–25 балів – високий рівень.

Ключ до тесту

№ запитання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
№ відповіді	1	3	2	3	3	2	4	1	1	2	4	3	4	4	1	3	4	1	1	3	3	4	3	4	3

ЗАВДАННЯ
для діагностування вмінь майбутніх педагогів
професійного навчання будівельного профілю

Шановні студенти, Ви отримали друкований матеріал, який містить 20 завдань, що потребують вирішення. Дякуємо за співпрацю!

Завдання

1. Уявіть ситуацію. Ви поклеїли шпалери, але через деякий час трапилось повне або часткове відставання по верху стін. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

2. Уявіть ситуацію. Ви поклеїли шпалери, але через деякий час вони відстали біля наличників і багетів. Вкажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

3. Уявіть ситуацію. Ви поклеїли шпалери, але через деякий час Ви помітили, що полотнища та малюнок виглядають криво. Вкажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

4. Уявіть ситуацію. Ви поклеїли шпалери, але пухирі та зморшки після висихання не зникли. Вкажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

Продовження додатка М

5. Уявіть ситуацію. Ви відштукатурили стіну, але наступного дня з'явилася усадка поверхні. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

6. Уявіть ситуацію. Ви відштукатурили приміщення кімнати, але після висихання на поверхнях стін з'явилися тріщини. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

7. Уявіть ситуацію. Ви відштукатурили поверхню, але з часом при простукуванні стін з'явилося відшаровування штукатурки. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

8. Уявіть ситуацію. Ви відштукатурили поверхню, але на штукатурці з часом з'явилися дутики. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

9. Уявіть ситуацію. Ви облицювали поверхню керамічною плиткою, але перед затиранням швів помітили, що при простукуванні вона відстала від стіни. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

Продовження додатка М

10. Уявіть ситуацію. Ви прошпаклювали та пофарбували поверхню, але після виконання робіт на стіні залишилися подряпини. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

11. Уявіть ситуацію. Ви шпаклюєте поверхню, але наступний шар шпаклівки при нанесенні скочується та нерівномірно накладається. Вкажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

12. Уявіть ситуацію. Ви облицювали поверхню керамічною плиткою, але після провішування поверхня залишилася нерівною. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

13. Уявіть ситуацію. Ви фарбуєте поверхню олійною фарбою, але при виконанні робіт шпатлівка починає відтягуватися за валиком. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

14. Уявіть ситуацію. Ви фарбуєте поверхню, але на деякі ділянки фарба не наноситься. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

Продовження додатка М

15. Уявіть ситуацію. Ви виконали кладку зовнішньої версти, але тільки після висихання помітили, що забули зробити розшивку швів. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

16. Уявіть ситуацію. Ви виконали кладку стіни, але тільки після висихання помітили, що поверхня значно відхилена від допущеної норми. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

17. Уявіть ситуацію. Ви поклеїли шпалери, але після висихання між деякими полотнами з'явилися розбіжності. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

18. Уявіть ситуацію. Ви поклали керамічну плитку на стіну, замазали спеціальною сумішшю шви, але після висихання помітили, що шви виглядають криво. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

19. Уявіть ситуацію. Ви поклали цегляну кладку, але з часом побачили, що завищена товщина швів між рядами. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

Продовження додатка М

20. Уявіть ситуацію. Ви поклали цегляну кладку, але згодом побачили, що система перев'язки швів неправильна. Укажіть можливі причини та шляхи усунення недоліків.

Причина: _____

Усунення: _____

**Тест на визначення рівня комунікабельності
(В. Ряховського)**

Інструкція до тесту

Шановні студенти, Ви отримали друкований матеріал, який містить 16 тверджень, на які необхідно дати відповіді: «так», «ні», «іноді». Отриманий результат дозволить нам визначити рівень Вашої комунікабельності.

Дякуємо за співпрацю та відвертість!

1. На Вас чекає ділова зустріч. Чи вибиває Вас з колії її очікування?
2. Чи не відкладаєте Ви візиту до лікаря до останнього моменту?
3. Чи викликає у Вас ніяковість і невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням, інформацією на будь-якій нараді, зборах чи іншому подібному заході?
4. Вам пропонують поїхати у відрядження туди, де Ви ніколи не були. Чи докладете Ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?
5. Чи полюбляєте Ви ділитися своїми переживаннями з кимось?
6. Чи дратує Вас, якщо незнайома людина на вулиці звертається до Вас із проханням (показати дорогу, назвати час, відповісти на якесь запитання)?
7. Чи вірите Ви, що існує проблема батьків і дітей, що людям різних поколінь важко розуміти один одного?
8. Чи соромитеся Ви нагадати знайомому, що він забув Вам повернути невелику суму грошей, яку позичив кілька місяців тому?
9. У ресторані чи в їдальні Вам подали недоброякісну страву. Чи промовчите Ви, лише сердито відсунувши тарілку?
10. Залишившись наодинці з незнайомою людиною, Ви не вступите з нею в бесіду і відчуєте себе обтяженим(ою), якщо першою заговорить вона. Чи так це?
11. Чи жахається Ви будь-якої великої черги, хоч би де вона була (у магазині, бібліотеці, касі театру)? Відмовитися від свого наміру чи станете у хвіст і будете знемагати в очікуванні?
12. Чи боїтеся Ви брати участь у будь-якій комісії з розгляду конфліктної ситуації?

Продовження додатка Н

13. У Вас є власні індивідуальні критерії оцінювання творів художньої літератури, мистецтва, культури, і ні з чіми думками Ви не рахуєтеся. Чи так це?

14. Почувши будь-де в кулуарах висловлювання явно помилкової точки зору з відомого Вам питання, чи надасте Ви перевагу мовчанню і не вступите в суперечку?

15. Чи викликає у Вас неприємне відчуття будь-яке прохання допомогти розібратися в тому чи іншому службовому питанні або навчальній темі?

16. Вам краще викласти свою точку зору (міркування, оцінку) в письмовій формі, ніж в усній?

Оброблення результатів та ключ до тесту:

Підрахуйте суму набраних Вами балів. За кожне «так» – 2 бали, «ні» – 1, «іноді» – 0. За класифікатором визначте, до якої категорії комунікабельних людей Ви належите.

30 – 32 бали – Ви явно не комунікабельні, і це Ваша біда, оскільки страждаєте від цього більш за все Ви самі. Але й близьким людям з Вами нелегко! На Вас не можна покластися у справі, яка потребує колективних зусиль. Прагніть бути більш комунікабельним, контролюйте себе.

25 – 29 балів – Ви замкнені, мовчазні, надасте перевагу самотності.

19 – 24 бали – Ви певною мірою комунікабельні й у незнайомих обставинах відчуваєте себе цілком упевнено.

14 – 18 балів – нормальна комунікабельність.

9 – 13 балів – Ви досить комунікабельні (іноді навіть занадто).

4 – 8 бали – комунікабельність Ваша дуже висока; скрізь відчуваєте себе чудово; беретеся за будь-яку справу, хоча не завжди її можете довести до кінця.

3 бали – Ваша комунікабельність має хворобливий характер. Ви балакучі, багатослівні, втручаєтеся у справи, в яких зовсім не компетентні, запальні й образливі.

Зробіть висновок стосовно питань: який рівень комунікабельності потрібно мати педагогу професійного навчання? Чи варто щось змінювати в собі? Визначте конкретно що і якими шляхами та внесіть це до програми саморозвитку комунікативних умінь.

**Оцінювання комунікативних і організаторських схильностей
(В. Синявського, Б. Федоришина)**

Шановні студенти, Ви отримали друкований матеріал, в якому необхідно відповісти на 40 запитань. На кожне «так» ставте «+», «ні» – «-». Отриманий результат дозволить нам визначити рівень Ваших комунікативних і організаторських схильностей. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

Опитувальник

1. Чи багато у Вас друзів, з якими Ви постійно спілкуєтеся?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до ухвалення ними Вашої думки?
3. Чи довго Вас турбує відчуття образи, заподіяне Вам кимось з Ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам важко орієнтуватися в критичній ситуації, що утворилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися суспільною роботою?
7. Вам приємніше і простіше проводити час у будинку з книгами або за яким-небудь іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли які-небудь перешкоди в здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші від Вас?
10. Чи любите Ви придумувати й організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко Ви інтегруєтеся в нову для Вас компанію?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домагатися, щоб Ваші товариші діяли відповідно до Вашої думки?

Продовження додатка П

15. Чи важко Ви адаптуєтесь в новому колективі?
16. Чи правильним є твердження, що у Вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при слушній нагоді познайомитися і поговорити з новою людиною?
18. Чи часто в рішенні важливих справ Ви приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи дратують Вас навколишні люди і чи хочеться Вам побути на самоті?
20. Чи правда, що Ви зазвичай погано орієнтуєтесь в незнайомій для Вас обстановці?
21. Чи подобається Вам постійно перебувати серед людей?
22. Чи виникає у Вас роздратування, якщо Вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи переживаєте Ви почуття утруднення, незручності, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви стомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що зачіпають інтереси Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи правда, що Ви рідко прагнете доводити свою правоту?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам нескладно внести пожвавлення в малознайому компанію?
30. Чи берете Ви участь у суспільній роботі школи?
31. Чи прагнете Ви обмежити круг своїх знайомих невеликою кількістю людей?
32. Чи правда, що Ви не прагнете обстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було відразу прийняте Вашими товаришами?
33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, потрапивши в незнайому Вам компанію?

Продовження додатка П

34. Чи охоче Ви беретеся за організацію різних заходів для своїх товаришів?

35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?

36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?

37. Чи правда, що у Вас багато друзів?

38. Чи часто опиняєтеся в центрі уваги своїх товаришів?

39. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?

40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Аналіз результатів

Отримані відповіді необхідно зіставити з дешифратором та порахувати кількість збігів окремо за комунікативними та організаторськими схильностями.

1) Дешифратор

Комунікативні схильності:

1 + 21 +

3 - 23 -

5 + 25 +

7 - 27 -

9 + 29 +

11 - 31 -

13 + 33 +

15 - 35 -

17 + 37 +

19 - 39 -

Організаторські схильності:

2 + 22 +

4 - 24 -

6 + 26 +

8 - 28 -

10 + 30 +

12 - 32 -

14 + 34 +

16 - 36 -

18 + 38 +

20 - 40 -

Далі обчисліть оцінні коефіцієнти комунікативних (КК) і організаторських (К) схильностей як відношення кількості відповідей, що збігаються за комунікативними (КХ) і організаторськими схильностями (ОХ) до максимально можливої кількості збігів (20), за формулами

Продовження додатка П

$$KK = KX/20 \quad \text{і} \quad K = OX/20$$

Отримані результати коефіцієнтів необхідно зіставити з шкальними оцінками.

Шкала оцінювання комунікативних і організаторських здібностей

КК	КО	Шкальна оцінка
0,10 – 0,45	0,20 – 0,55	1
0,46 – 0,55	0,56 – 0,65	2
0,56 – 0,65	0,66 – 0,70	3
0,66 – 0,75	0,71 – 0,80	4
0,76 – 1,00	0,81 – 1,00	5

Студент, який отримав оцінку 1, має низький рівень прояву організаторських або комунікативних схильностей.

Студент, який отримав оцінку 2, не прагне до спілкування, відчуває себе скуто в новій компанії, вважає за краще проводити час наодинці, обмежує свої знайомства, зазнає труднощі у встановленні контактів з людьми та у виступі перед аудиторією, погано орієнтується в незнайомій ситуації, не відстоює свою думку, важко переживає образи. Прояв ініціативи в суспільній діяльності занижений, у багатьох справах вважає за краще уникати самостійних рішень.

Студент, який отримав оцінку 3, прагне до контактів з людьми, не обмежує коло своїх знайомств, відстоює власну думку, планує свою роботу. Проте потенціал цих схильностей не відрізняється високою стійкістю.

Студент, який отримав оцінку 4, не губиться в новій обстановці, швидко знаходить друзів, постійно прагне розширити коло своїх знайомств, займається громадською діяльністю, допомагає близьким, друзям, проявляє ініціативу в спілкуванні, із задоволенням бере участь в організації суспільних заходів, здатен ухвалити самостійне рішення у складній ситуації.

Студент, який отримав оцінку 5, активно прагне до організаторської й комунікативної діяльності, відчуває в ній потребу. Швидко орієнту-

Продовження додатка П

ється у важких ситуаціях, невимушено поводить у новому колективі. У важливій справі або складній ситуації, що створилася, вважає за краще ухвалювати самостійне рішення, відстоює свою думку і домагається, щоб вона була прийнята товаришами.

Може внести пожвавлення до незнайомої компанії, любить організувати різні ігри, заходи, наполегливий у діяльності, яка його приваблює. Сам шукає такі справи, які задовольняли б його потреби в комунікативній і організаторській діяльності.

Методика констатує лише наявний рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей у певний період розвитку особи. Вони не залишаються незмінними в процесі подальшого розвитку людей. За наявності мотивації, цілеспрямованості й належних умов діяльності ці схильності можуть розвиватися.

Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона

(Автор: Л. Міхельсон, переклад і адаптація Ю. Гільбуха)

Інструкція до тесту

Шановні студенти, Ви отримали друкований матеріал, який містить 27 запитань з відповідями, необхідно дібрати один варіант, який підходить саме Вам. Дякуємо за співпрацю та відвертість!

Тестовий матеріал

1. Хто-небудь говорить Вам: «Мені здається, що Ви чудова людина». Ви зазвичай в подібних ситуаціях:
 - а) говорите: «Ні, що Ви! Я не такий»;
 - б) говорите з посмішкою: «Спасибі, я дійсно людина видатна»;
 - в) говорите: «Спасибі»;
 - г) нічого не говорите і при цьому червонієте;
 - д) говорите: «Так, я думаю, що відрізняюся від інших і в кращий бік».

2. Хто-небудь здійснює дію або вчинок, які, на вашу думку, є чудовими. У таких випадках Ви зазвичай:
 - а) поступаете так, неначе ця дія не була такою чудовою, і при цьому говорите: «Нормально!»;
 - б) говорите: «Це було відмінно, але я бачив результати й трохи кращі»;
 - в) нічого не говорите;
 - г) говорите: «Я можу зробити набагато краще»;
 - д) говорите: «Це дійсно чудово!».

3. Ви займаєтеся справою, яка Вам подобається, і думаєте, що вона у Вас виходить дуже добре. Хто-небудь говорить: «Мені це не подобається!». Зазвичай у таких випадках Ви:
 - а) говорите: «Ви – бовдур!»;
 - б) говорите: «Я все ж таки думаю, що це заслуговує на високу оцінку»;
 - в) говорите: «Ви маєте рацію», хоча насправді не згодні з цим;
 - г) говорите: «Я думаю, що це видатний рівень. Що Ви в цьому розумієте?»;
 - д) відчуваєте себе скривдженим і нічого не говорите у відповідь.

Продовження додатка Р

4. Ви забули взяти із собою якийсь предмет, а думали, що принесли його, і хтось говорить Вам: «Ви такий розтяпа! Ви забули б і свою голову, якби вона не була прикріплена до плечей». Зазвичай Ви у відповідь:

- а) говорите: «У всякому випадку, я розумніший за Вас. Крім того, що Ви в цьому розумієте?!»;
- б) говорите: «Так, Ви маєте рацію. Іноді я поводжуся, як розтяпа»;
- в) говорите: «Якщо хто-небудь розтяпа, то це Ви»;
- г) говорите: «У всіх людей є недоліки. Я не заслуговую на таку оцінку тільки через те, що забув щось»;
- д) нічого не говорите або взагалі ігноруєте цю заяву.

5. Хто-небудь, з ким Ви домовилися зустрітися, запізнився на 30 хвилин, і це Вас засмутило, причому людина ця не дає ніяких пояснень своєму запізненню. У відповідь Ви зазвичай:

- а) говорите: «Я засмучений тим, що Ви примусили мене стільки чекати»;
- б) говорите: «Я все думав, коли ж Ви прийдете»;
- в) говорите: «Це був останній раз, коли я примусив себе чекати Вас»;
- г) нічого не говорите цій людині;
- д) говорите: «Ви ж обіцяли! Як Ви сміли так спізнитися!».

6. Вам потрібно, щоб хто-небудь зробив для Вас одну річ. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) нікого ні про що не просите;
- б) говорите: «Ви повинні зробити це для мене»;
- в) говорите: «Не могли б Ви зробити для мене одну річ?», після цього пояснюєте суть справи;
- г) злегка натякаєте, що Вам потрібна послуга цієї людини;
- д) говорите: «Я дуже хочу, щоб Ви зробили це для мене»;

7. Ви знаєте, що хтось відчуває себе засмученим. Зазвичай у таких ситуаціях Ви:

- а) говорите: «Ви виглядаєте засмученими. Чи не можу я допомогти?»;
- б) перебуваючи поряд із цією людиною, не заводите розмови про її стан;

Продовження додатка Р

- в) запитуєте: «У Вас якась неприємність?»;
- г) нічого не говорите і залишаєте цю людину наодинці з собою;
- д) сміючись, говорите: «Ви просто як велика дитина!».
8. Ви відчуваєте себе засмученим, а хто-небудь говорить: «Ви виглядаєте засмученими». Зазвичай у таких ситуаціях Ви:
- а) негативно хитаєте головою або ніяк не реагуєте;
- б) говорите: «Це не Ваша справа!»;
- в) говорите: «Так, я дещо засмучений. Спасибі за участь»;
- г) говорите: «Дурниці»;
- д) говорите: «Я засмучений, залиште мене одного».
9. Хто-небудь засуджує Вас за помилку, здійснену іншими. У таких випадках Ви зазвичай:
- а) говорите: «Ви збожеволіли!»;
- б) говорите: «Це не моя провина. Цю помилку зробив хтось інший»;
- в) говорите: «Я не думаю, що це моя провина»;
- г) говорите: «Залиште мене у спокої, Ви не знаєте, що Ви говорите»;
- д) приймаєте свою провину або не говорите нічого.
10. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, але Ви не знаєте, чому це повинно бути зроблено. Зазвичай в таких випадках Ви:
- а) говорите: «Це не має ніякого сенсу, я не хочу цього робити»;
- б) виконуєте прохання і нічого не говорите;
- в) говорите: «Це дурість; я не збираюся цього робити»;
- г) перш ніж виконати прохання, говорите: «Поясніть, будь ласка, чому це повинно бути зроблено»;
- д) говорите: «Якщо Ви цього хочете...», після чого виконуєте прохання.
11. Хтось говорить Вам, що на його думку, те, що Ви зробили, прекрасно. У таких випадках Ви зазвичай:
- а) говорите: «Так, я звичайно це роблю краще, ніж більшість інших людей»;
- б) говорите: «Ні, це не було так здорово»;

Продовження додатка Р

- в) говорите: «Правильно, я дійсно це роблю краще за всіх»;
- г) говорите: «Спасибі»;
- д) ігноруєте почуте і нічого не відповідаєте.

12. Хто-небудь був дуже люб'язний з Вами. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) говорите: «Ви дійсно були дуже люб'язні по відношенню до мене»;
- б) дієте так, ніби ця людина не була така люб'язна до Вас, і говорите: «Так, спасибі»;
- в) говорите: «Ви поводитися відносно мене цілком нормально, але я заслуговую значно більшого»;
- г) ігноруєте цей факт і нічого не говорите;
- д) говорите: «Ви поводитися відносно мене недостатньо добре».

13. Ви розмовляєте з приятелем дуже голосно, і хто-небудь говорить Вам: «Даруйте, але Ви поводитися дуже шумно». У таких випадках Ви зазвичай:

- а) негайно припиняєте бесіду;
- б) говорите: «Якщо Вам це не подобається, провалюйте звідси»;
- в) говорите: «Даруйте, я говоритиму тихіше», після чого ведеться бесіда приглушеним голосом;
- г) говорите: «Вибачите» і припиняєте бесіду;
- д) говорите: «Все гаразд» і продовжуєте голосно розмовляти.

14. Ви стоїте в черзі, і хто-небудь стає попереду Вас. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) неголосно коментуєте це, ні до кого не звертаючись, наприклад: «Деякі люди поведуться дуже нервово»;
- б) говорите: «Станьте у хвіст черги!»;
- в) нічого не говорите цьому типу;
- г) говорите голосно: «Вийди з черги, ти, нахаба!»;
- д) говорите: «Я зайняв чергу раніше Вас. Будь ласка, станьте в кінець черги».

Продовження додатка Р

15. Хто-небудь робить що-небудь таке, що Вам не подобається і викликає у Вас сильне роздратування. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) викрикуєте: «Ви бовдур, я ненавиджу Вас!»;
- б) говорите: «Я сердитий на Вас. Мені не подобається те, що Ви робите»;
- в) дієте так, щоб зашкодити цій справі, але нічого цьому типу не говорите;
- г) говорите: «Я розсерджений. Ви мені не подобаєтесь»;
- д) ігноруєте цю подію і нічого не говорите цьому типу.

16. Хто-небудь має що-небудь таке, чим Ви хотіли б користуватися. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) говорите цій людині, щоб вона дала Вам цю річ;
- б) утримуєтеся від усяких прохань;
- в) відбираєте цю річ;
- г) говорите цій людині, що Ви хотіли б користуватися цим предметом, і потім просите його в неї;
- д) міркуєте про цей предмет, але не просите його для користування.

17. Хто-небудь запитує, чи може він отримати у Вас певний предмет для тимчасового користування, але оскільки це новий предмет, Вам не хочете його позичати. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) говорите: «Ні, я тільки що дістав його і не хочу з ним розлучатися; може, бути коли-небудь потім»;
- б) говорите: «Взагалі-то я не хотів би його давати, але Ви можете покористуватися ним»;
- в) говорите: «Ні, треба мати свій!»;
- г) позичаєте цей предмет усупереч своєму бажанню;
- д) говорите: «Ви збожеволіли!».

18. Якись люди ведуть бесіду про хобі, яке подобається і Вам, і Ви хотіли б приєднатися до розмови. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) не говорите нічого;
- б) перериваєте бесіду і відразу ж починаєте розповідати про свої успіхи в цьому хобі;
- в) підходите ближче до групи і при слушній нагоді вступаєте в розмову;

Продовження додатка Р

- г) підходите ближче і чекаєте, коли співбесідники звернуть на Вас увагу;
- д) перериваєте бесіду і негайно починаєте говорити про те, як сильно Вам подобається це хобі.

19. Ви займаєтеся своїм хобі, а хто-небудь запитує: «Що Ви робите?»
Зазвичай Ви:

- а) говорите: «Це дрібниця». Або: «Та нічого особливого»;
- б) говорите: «Не заважайте, хіба Ви не бачите, що я зайнятий?»;
- в) продовжуєте мовчки працювати;
- г) говорите: «Це зовсім Вас не стосується»;
- д) припиняєте роботу і пояснюєте, що саме Ви робите.

20. Ви бачите людину, що спіткнулася і впала. У таких випадках Ви:

- а) розсміявшись, говорите: «Чому Ви не дивитесь під ноги?»;
- б) говорите: «У Вас все гаразд? Може, я що-небудь можу для Вас зробити?»;
- в) запитуєте: «Що трапилося?»;
- г) говорите: «Це все неякісні тротуари»;
- д) ніяк не реагуєте на цю подію.

21. Ви стукнулися головою і набили шишку. Хто-небудь говорить: «З Вами все гаразд?» Зазвичай Ви:

- а) говорите: «Я чудово себе почуваю. Залиште мене у спокої!»;
- б) нічого не говорите, ігноруючи цю людину;
- в) говорите: «Чому Ви не займаєтеся своєю справою?»;
- г) говорите: «Ні, я забив голову, спасибі за увагу до мене»;
- д) говорите: «Дурниці, у мене все буде о'кей».

22. Ви допустили помилку, але провина за неї покладена але кого-небудь іншого. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) не говорите нічого;
- б) говорите: «Це їх помилка!»;
- в) говорите: «Цю помилку допустив Я»;
- г) говорите: «Я не думаю, що це зробила ця людина»;
- д) говорите: «Це їхня гірка доля».

Продовження додатка Р

23. Ви відчуваєте себе ображеним словами, сказаними ким-небудь на Вашу адресу. У таких випадках Ви зазвичай:

- а) йдете геть від цієї людини, не сказавши їй, що вона засмутила Вас;
- б) заявляєте цій людині, щоб вона ніколи більше цього робила;
- в) нічого не говорите цій людині, хоча відчуваєте себе скривдженим;
- г) у свою чергу, ображаєте цю людину, називаючи її по імені;
- д) заявляєте цій людині, що Вам не подобається те, що вона сказала і що вона не повинна цього робити знов.

24. Хто-небудь часто перебиває, коли Ви говорите. Зазвичай у таких випадках Ви:

- а) говорите: «Даруйте, але я хотів би закінчити те, про що розповідав»;
- б) говорите: «Так не роблять. Можу я продовжити свою розповідь?»;
- в) перериваєте цю людину, відновлюючи свою розповідь;
- г) нічого не говорите, дозволяючи іншій людині продовжувати говорити;
- д) говорите: «Замовкніть! Ви мене перебили!».

25. Хто-небудь просить Вас зробити що-небудь, що перешкодило б Вам здійснити свої плани. У цих умовах Ви зазвичай:

- а) говорите: «Я дійсно мав інші плани, але я зроблю те, що Ви хочете»;
- б) говорите: «У жодному випадку! Пошукайте кого-небудь ще»;
- в) говорите: «Добре, я зроблю те, що Ви хочете»;
- г) говорите: «Відійдіть, залиште мене у спокої»;
- д) говорите: «Я вже перейшов до реалізації інших планів. Можливо, коли-небудь потім».

26. Ви бачите кого-небудь, з ким хотіли б зустрітися і познайомитися. У цій ситуації Ви зазвичай:

- а) радісно окликаєте цю людину і йдете їй назустріч;
- б) підходите до цієї людини, представляєтеся і починаєте з нею розмову;

Продовження додатка Р

- в) підходите до цієї людини і чекаєте, коли вона заговорить з Вами;
- г) підходите до цієї людини і починаєте розповідати про важливі справи, зроблені Вами;
- д) нічого не говорите цій людині.

27. Хто-небудь, кого Ви раніше не зустрічали, зупиняється і окликає Вас вигуком «Привіт!». У таких випадках Ви зазвичай:

- а) говорите: «Що Вам потрібно?»;
- б) не говорите нічого;
- в) говорите: «Залиште мене у спокої»;
- г) кажете у відповідь «Привіт!», представляєтеся і просите цю людину представитися у свою чергу;
- д) киваєте головою, промовляєте «Привіт!» і проходите мимо.

Далі необхідно підрахувати кількість правильних і неправильних відповідей у процентному відношенні до загального числа відповідей. Усі запитання розподілені на 5 типів комунікативних ситуацій:

- ситуації, в яких потрібна реакція на позитивні вислови співрозмовника (запитання 1, 2, 11, 12);
- ситуації, в яких необхідно реагувати на негативні вислови (запитання 3, 4, 5, 15, 23, 24);
- ситуації, в яких звертаються з проханням (запитання 6, 10, 14, 16, 17, 25);
- ситуації бесіди (запитання 13, 18, 19, 26, 27);
- ситуації, в яких потрібний прояв емпатії (розуміння відчуттів і станів іншої людини) (запитання 7, 8, 9, 20, 21, 22).

Оброблення та аналіз результатів:

Відповідно до ключа тестів укажіть, який спосіб спілкування Ви обрали (залежний, компетентний, агресивний). Проаналізуйте результати: які вміння у Вас сформовані, який тип поведінки переважає?

Блоки вмінь:

- 1) надавати й приймати знаки уваги (компліменти) – запитання 1, 2, 11, 12;
- 2) реагування на справедливу критику – запитання 4, 13;

Продовження додатка Р

- 3) реагування на несправедливу критику – запитання 3, 9;
- 4) реагування на те, що зачіпає, провокує поведінку з боку співбесідника – запитання 5, 14, 15, 23, 24;
- 5) звернутися з проханням – запитання 6, 16;
- 6) відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» – запитання 10, 17, 25;
- 7) виявити співчуття, підтримку – запитання 7, 20;
- 8) приймати співчуття і підтримку з боку інших – запитання 8, 21;
- 9) вступити в контакт з іншою людиною, контактність – запитання 18, 26;
- 10) реагування на спробу вступити з собою в контакт – запитання 19, 27.

Ключ до тесту

№ п/п	Залежні	Компетентні	Агресивні	№ п/п	Залежні	Компетентні	Агресивні
1	АГ	БВ	Д	15	ВД	Б	АГ
2	АВ	Д	БГ	16	БД	Г	АВ
3	ВД	Б	АГ	17	Г	АБ	ДВ
4	БД	Г	АВ	18	АГ	В	БД
5	Г	АБ	ВД	19	АВ	Д	БГ
6	АГ	ВД	Б	20	ГД	БВ	А
7	БГ	АВ	Д	21	Б	ГД	АВ
8	АГ	В	БД	22	А	ВГ	БД
9	Д	БВ	АГ	23	АВ	Д	БГ
10	БД	Г	АВ	24	Г	АБ	ВД
11	БД	Г	АВ	25	В	АД	БГ
12	БГ	А	ВД	26	ВД	АБ	Г
13	АГ	В	БД	27	БД	АГ	В
14	АВ	Д	БГ				

Навчальне видання

В. П. Курок
Н. В. Литвинова

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО
НАВЧАННЯ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ
В ПРОЦЕСІ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ**

МОНОГРАФІЯ
Українською мовою

Здано до друку 01.03.2019. Підписано до друку 22.03.2019.
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Друк офсетний.
Гарнітура Times New Roman. Ум. друк. арк. 14,65. Обл.-вид. арк. 11,25.
Наклад 300 прим. Ціна договірна.

Видавець: Вішниченко М.Д. 40022, Україна, м. Суми, вул. Бельгійська, 9/10.
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2314 від 14 жовтня 2005 року

Віддруковано: ПП «Світ друку»
40022, Україна, м. Суми, вул. Троїцька, 17..