

УДК 377. 121.22

*Товстоган В.С.*

## **ОБГРУНТУВАННЯ АКТУАЛЬНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УЧНІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

У статті розглядається проблема формування професійно-трудової компетентності в учнів спеціальної школи. На основі отриманих катamnестичних даних та літературних джерел проаналізовано стан працевлаштування випускників з вадами психофізичного розвитку. Визначено причини, що зумовлюють низьку професійну стійкість розумово відсталих після закінчення школи чи професійно-трудового училища. Наведена структура професійно-трудової компетентності, на основі якої визначено напрямки роботи вчителя трудового навчання щодо формування її структурних складових. Компетентнісний підхід розглядається, як інструмент і як результат навчальної діяльності, зокрема, трудового навчання. Наголошено на важливості основних складових професійно-трудової компетентності в становленні майбутнього робітника, зокрема таких, як знання, уміння, профорієнтаційна робота, мотивація до навчання, ціннісне ставлення до знань у школярів тощо. Звернено увагу на необхідність ретельного відбору професій в умовах спеціальної школи, зв'язку навчання з виробництвом, технічним прогресом. Намічено напрямок подальшої роботи щодо подолання зазначених недоліків.

*Ключові слова:* професійно-трудова компетентність, компетентнісний підхід, професійна сталість, учні з вадами психофізичного розвитку, соціалізація.

Школа, незалежно від країни, соціального устрою, як важливий соціальний інститут, відіграє важливу роль у підготовці молоді людини до життя в сім'ї, професійної роботи, реалізації себе як особистості в суспільстві.

Як відомо, важливим призначенням спеціальних шкіл, де навчаються діти з вадами психофізичного розвитку, окрім формування визначених державними стандартами знань, умінь, навичок, є корекція, компенсація порушених функцій, забезпечення умов для соціально-трудової реабілітації випускників.

Крім зазначених завдань на систему трудового навчання і виховання цих шкіл в нинішніх соціально-економічних умовах покладаються нові функції й завдання – підготовка особистості випускника, здатного запропонувати якісні послуги на ринку праці в доступних для нього сферах промислового, сільськогосподарського виробництва чи побутового обслуговування. Ефективність цієї роботи визначається різними показниками, критеріями: рівнем соціалізації випускників школи, показниками професійно-трудової адаптації (О.К. Агавелян, В.І. Бондар,

А.М. Висоцька, А.А. Гнатюк, В.Ю.Карвяліс, С.Л. Мирський, Г.М. Мерсіянова, І.С. Моргуліс, А.І. Раку, К.В.Рейда, Б.Я. Тейвіш, О.П.Хохліна та ін.), соціальної адаптації (В.В. Засенко, А.Г. Кирилова, Н.П. Коркунов, Л. Плох, А.В. Погосов, В.М. Синьов, І.В.Татьянчикова та ін.) [4, с. 27], побутової (Н.І. Видрич, Л.С. Дробот, С.Ю.Конопляста, Г.М. Мерсіянова, А.І. Раку, В.П. Старцева), виробничої психологічної адаптації (А.М. Висоцька), «соціально-трудової зрілості» (В.І.Бондар) [1, с. 67], результатами працевлаштування, зокрема, продовженням трудової діяльності за професійним напрямом, обраним у школі, чи після закінчення ПТУ – «професійною стійкістю» (К.М. Турчинська) [6, с. 30-32] та ін.

Вирішення школою всього комплексу завдань ускладнюється нестабільними соціально-економічними умовами в державі, безробіттям, а отже, і посиленням вимог до робітника на ринку праці.

Мета статті: на основі аналізу катамнестичних даних, що стосуються працевлаштування випускників допоміжних (спеціальних) шкіл і шкіл-інтернатів, узагальнення прийнятих в Україні освітніх нормативних документів, які регламентують впровадження компетентнісного підходу в загальноосвітні заклади (як інструменту і як результату навчально-виховного процесу), на підставі визначення поняття і структури професійно-трудової компетентності в школі, обґрунтувати актуальність проблеми та основні підходи щодо можливих шляхів формування зазначеної компетентності в учнів з вадами психофізичного розвитку.

Оскільки предметом нашого розгляду є професійно-трудова підготовка розумово відсталих школярів, в процесі якої формується професійно-трудова компетентність, наведемо власне тлумачення їй: професійно-трудова (технологічна) компетентність – це засвоєний учнями в процесі навчання досвід предметно-перетворювальної діяльності, пов'язаної з набуттям нового (термінологічного) знання і вміння, його перетворенням і застосуванням: техніко-технологічного, конструкторсько-графічного, контрольно-метрологічного, інформаційно-комунікаційного, творчо-проектувального,

профорієнтаційного, соціального (морального, нормативного, ціннісного), економічного.

Про складність розв'язання проблеми формування конкурентоздатних фахівців, професійного визначення випускників (в основі якої лежить професійно-трудова компетентність) свідчать дані, наведені МОН України **(В.В.Супрун)**: вітчизняні ПТУ (в яких після закінчення спеціальної школи продовжує навчання більшість її випускників) в 2009-2010 навчальному році згідно договорів із підприємствами забезпечено було 84% **випускників**. Через півроку було встановлено, що в їхньому штаті залишилося лише 62% випускників. Як показує статистика, протягом наступних трьох років ця цифра (утримання випускників ПТУ на роботі) знизилася до 25-30%. Головною причиною плінності кадрів називається незацікавленість працедавців у працевлаштуванні молодих фахівців через їх не достатній досвід роботи.

Аналогічні тенденції з працевлаштування школярів можна прослідкувати і в Росії. Так, наприклад, за даними Центру соціально-професійного самовизначення Інституту змісту і методів навчання Російської академії освіти 50% учнів, як правило, вибір професійного майбутнього не пов'язують зі своїми реальними можливостями і з потребами ринку праці; 46% учнів орієнтовані у виборі професії з боку дорослих (батьків, родичів або знайомих); 67% не володіють інформацією про вимоги професії до її «претендента» і не володіють уміннями аналізу своїх можливостей в процесі професійного вибору; до 15-20% випускників, що продовжують навчання в системі початкової професійної освіти, виявляються непридатними до обраної професії; 20-25% учнів не закінчують навчання, так і не отримавши професії; до 30% випускників працевлаштуються не за фахом [3, с.28].

Низький рівень готовності учнів до самостійної праці є однією з причин того, що суспільство несе відчутні економічні та моральні втрати, оскільки непрацевлаштований юнак стає тягарем для суспільства і батьків, під впливом несприятливих умов і обставин може стати на шлях асоціальної поведінки (В.М. Синьов).

До причин положення, що склалося на ринку праці, вітчизняні і закордонні вчені (Н.М. Бібік, І.Г. Єрмаков, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І.Пометун, О.Я. Савченко, С.Є. Трубачова та ін.) [2, с.40-43]. відносять

такі: 1) відсутність соціального, педагогічного супроводу підготовки кадрів ще зі шкільного місця; 2) недостатня увага педагогів до самовизначення, психолого-педагогічної підтримки, роботи з профорієнтації зі школярами (головне, на їх думку, дати знання, а все інше само собою відбудеться); 3) відсутність у батьків педагогічної культури надання допомоги своїм дітям у вирішенні цих питань (вони, як правило, переоцінюють або недооцінюють здібності дітей); 4) слабкі зв'язки між школою і професійно-технічними закладами освіти в аспекті наступності, продовження освіти, поглиблення отриманих знань.

Не кращими результатами характеризується стан працевлаштування випускників спеціальних шкіл. Випускники цих закладів оволодівають професією відповідно до рекомендацій лікарів та висновку психолого-медико-педагогічної консультації, з урахуванням наявної матеріально-технічної бази школи: будівельною, швейною, столярною, слюсарною, сільськогосподарською (квітникар, овочевод, парникове господарство), будівельною (штукатур-маляр, плиточник-облицювальник), картонажною справами, слюсар-ремонтник взуття, квітникар (сільськогосподарська справа) та іншими з урахуванням потреб регіону.

**Проведений нами аналіз катamnестичних даних [5, с.317] щодо стану працевлаштування цієї молоді в містах Київ, Миколаїв, Суми, Тернопіль, Херсон показав, що від 50 до 100% випускників продовжують навчання в професійно-технічних училищах. Проте через відсутність цензової (середньої) освіти випускникам цих шкіл стають недоступними більшість робітничих професій, спеціальностей у ПТУ. В різних регіонах зустрічаються й інші професії, в яких відчувається потреба: виноградар, повар, автослюсар, різьб'яр, тракторист, парникове господарство.**

Катamnестичні дані свідчать, що лише 14% від загальної кількості обстежених, які закінчили ПТУ змогли продовжити професійну діяльність на виробництві за професією, якій навчалися у школі. А для 48% опитаних випускників спеціальних шкіл отримані трудові компетенції виявилися незатребуваними на ринку праці, вони

знаходяться на утриманні батьків, близьких. Слід зазначити, що з кожним роком після закінчення навчання в ПТУ тенденція до збільшення безробіття в осіб з обмеженими пізнавальними можливостями зберігається.

Іншим негативним наслідком низького працевлаштування випускників, на нашу думку, є недостатня вмотивованість щодо професій, яким навчали їх у спеціальній школі. Так, на запитання «Чи планують учні після закінчення школи продовжувати навчатися чи працювати за набутою професією (спеціальністю) в школі?» позитивно відповіли менше 30% опитаних. Цим фактом можна пояснити те, що значна частина вихованців змінює свою спеціальність відразу після закінчення спеціальної школи чи навчання в ПТУ. Негативну роль відіграє і та обставина, що учні спеціальної школи і випускники не знають тих вимог, які до них ставить та чи інша професія, не вміють приміряти до себе ті якості особистості, які слід розвивати і в який спосіб. У кращому випадку опитаний міг назвати декілька професійних дій, які він виконував. Це стосується усіх опитаних респондентів.

Аналізуючи критерії, за якими учні обирають собі професію в школі, найчастіше зустрічається такий варіант відповіді: «цікава, подобається», рідше – з'являються такі варіанти, як «можливість навчитися тому, що потрібно в житті», «цікаво проведені уроки», «майстерність учителя». Такі оцінки учнями старших класів уроків трудового навчання (з точки зору активності учня у навчально-трудої діяльності, її результативності) можна характеризувати, як пасивно-споглядальні, а не активні чи частково-пошукові. Відповіді учнів свідчать про те, що на уроках недостатньо уваги приділяється таким завданням, як «можливість перевірити свої здібності чи продемонструвати їх оточуючим», «отримати можливість вибору професії». А таке завдання, як навчання «умінню спілкуватись» залишилося в рейтингу відповідей на останньому місці.

Не виховують ці уроки і впевненості учнів у своїх силах, професійних здібностях. Єдиним позитивним напрямком роботи вчителів трудового навчання, у виробничому сенсі, визнано учнями привчання економно використовувати робочий матеріал при розкрої, розмітці.

Проектування цінностей, які сповідають учні, на навчально-трудовий процес демонструє певне порушення їх ієрархії в свідомості розумово відсталих школярів, що, безсумнівно, впливає на професійне формування. Опитані старшокласники зазначили, що найбільшими ціннісно-важливими особистісними якостями є «вихованість», «уміння прощати», «працелюбність», а найнижчими в рейтингу оцінок виявилися - «вимогливість до себе», «широка обізнаність, ерудиція», «дисциплінованість», «сила волі». Отримані дані демонструють слабкі місця в навчально-виховній роботі школи: те, що є важливо-необхідним у процесі формування професійно-трудових компетенцій учнів – знаходиться на останньому місці (за виключенням «працелюбності»). Такі відповіді, окрім вад виховання, є наслідком відсутності обов'язкової профорієнтаційної роботи в школі. Дану тезу обґрунтуємо словами К.М.Турчинської, яка наголошувала, що стан рівня професійної підготовки в допоміжній школі знаходиться у прямій залежності від організації профорієнтаційної роботи, тобто від науково обґрунтованого підбору для кожного учня такої професії, яка за своїми вимогами до особистості робітника відповідає б можливостям розумово відсталого [6, с. 23].

Згідно діючих навчальних програм з трудового навчання для в четвертому класі (швачка і квітникарство) передбачено лише одна година на побічне ознайомлення з даними професіями, а у випускних класах – всього 3-4 години на обладнання робочого місця та економний розкрій швейного матеріалу. В інших програмах профорієнтаційний компонент практично відсутній. Отже, зміст зазначених програм не задовольняє потреб учнів у самовизначенні, не формує вміння співставляти вимоги доступних робітничих професій із власними фізичними, пізнавальними та іншими можливостями, не допомагає долати внутрішній конфлікт між я «хочу» і «можу». Тому учні, не знаючи чітких вимог з боку професій, запропонованих школою, нерідко помиляються в процесі побудови власних професійних

планів, оскільки не можуть співвіднести свої знання, уміння, особисті якості з майбутньою професією.

**Про вади формування складових професійно-трудої компетентності в розумово відсталих дітей свідчать результати дослідження рівня сформованості життєвих орієнтацій в основних сферах життєдіяльності, проведене І.В.Татьянчиковою. Ученим з'ясовано, що тільки третина розумово відсталих учнів 8-9 класів мають уявлення про своє майбутнє (32.3%); 33% учнів будують нереальні професійні плани, оскільки обирають професії, невідповідні власним пізнавальним можливостям (банкір, директор фірми, магазину, водій, учитель тощо). Близько 50% випускників допоміжних шкіл у подальшому змінюють обрану професію, мотивуючи це матеріальними чинниками, скороченням на роботі, отриманою під час навчання вузькою спеціалізацією або складністю працевлаштування після закінчення професійно технічного училища за спеціальністю тощо.**

Аналіз структури навчальної трудової мотивації випускників спеціальних шкіл показав, що внутрішня і зовнішня складові мотивації співвідносяться між собою як 1 до 10, що свідчить про недостатню вмотивованість самих випускників в обраній професії, що також негативно впливає на процес опанування професією, бажання удосконалювати свою майстерність, дізнаватися про нові технології виконання робіт тощо.

Порівнюючи здобуті нами результати з даними професійної стійкості, які в минулому отримали вчені-дефектологи (в різних регіонах країни СРСР), це, зокрема, В.Ю. Карвяліс (1973) – 50.8%, О.К. Агавелян (1974) – 42%, Д.Є.Горелов (1975) – 47%, К.М. Турчинська (40%, 45%) [6, с.22, 33], А.І. Раку (1979) – 38.75%, можна зробити висновок, що професійна стійкість (сталість), як показник ефективності, рентабельності професійно-трудої підготовки, ціннісного ставлення учнів до обраної професії, отриманої в процесі професійного навчання, в сучасних соціально-економічних умовах суттєво погіршився, і складає близько 14%. Причому зі збільшенням трудового стажу випускників ці відсотки мають тенденцію до зменшення.

Причиною низького рівня готовності учнів спеціальних шкіл (**шкіл-інтернатів**) до самостійної професійної трудової діяльності, окрім зазначених нами, на думку вченого-дефектолога В.І. Бондаря, є недостатня ефективність організації професійно-трудового навчання, його вузька спеціалізація, порушення реалізації взаємозв'язку трудового навчання з суспільно корисною продуктивною працею, позакласних виховних заходів, гурткової роботи трудового спрямування з професійно-трудоим навчанням, міжпредметних зв'язків, обмежене використання активних методів, форм і засобів навчання в навчальному процесі, недостатнє фінансування потреб школи в обладнанні, відсутністю матеріалів, інструментів для організації продуктивної праці, незабезпеченість державними навчальними програмами, методичними розробками, труднощі в доборі кваліфікованих спеціалістів для професійно-трудоого навчання [1, с. 39, 57-58]. Перегукуються з його словами зауваження, зроблені в свій час К.М. Турчинською: недоліки в діючій системі і методах професійно-трудоого навчання учнів, дефіцит спеціально підготовлених учителів трудового навчання, відсутність необхідних умов для професійної підготовки, недостатній термін професійного навчання розумово відсталих тощо [6, с. 23]. Незважаючи на те, що термін підготовки за цей час збільшився в школах з 8-го до 9-10-х класів, а більшість вчителів мають відповідні атестати, якість підготовки учнів бажає бути кращою.

Серед чинників, що погіршують процес формування професійно-трудоого компетентності учнів (а, отже, і їхньої готовності до працевлаштування), в концепції "Спеціальна освіта осіб з фізичними та психічними вадами в Україні на найближчі роки і перспективу" (1996) зазначені такі, як порушення зв'язку навчання з сучасним виробництвом, незадовільне матеріально-технічне оснащення шкільних майстерень, недостатнє наочно-методичне забезпечення тощо. Все це ускладнює реалізацію кінцевої мети навчання в допоміжній школі – соціально-трудоу адаптацію й інтеграцію випускників у суспільство.

Наслідком низької професійно-трудоого компетентності учнів цих шкіл є не тільки об'єктивні, але й суб'єктивні причини, які знайшли відображення в дисертаційних та наукових публікаціях багатьох учених (В.І.Баудіш, В.І.Бондар,



А.М.Висоцька, В.Ю.Карвяліс, І.В.Кущенко, С.Ю.Конопляста, Б.І.Пінський, А.І.Раку, К.М.Турчинська, О.П.Хохліна та ін.).

Узагальнення даних катанестичних обстежень вихованців допоміжних шкіл показало, що брак загальнотехнічних, профорієнтаційних, комунікативних, пізнавальних (в аспекті самоосвіти), економічних, соціально-нормативних знань та вмінь став непереборною перешкодою на шляху їхнього працевлаштування чи продовження роботи на виробництві переважної більшості випускників. Зазначене є наслідком їх недостатньої професійно- трудової компетентності.

Проведений аналіз зазначених труднощів у процесі формування професійно-трудової компетентності учнів спеціальної школи дозволяє констатувати про назрілі протиріччя між запитамі сучасного виробництва та низькою ефективністю практики професійно-трудового навчання у спеціальній школі. Ця практика недостатньо реалізує принцип особистої орієнтованості трудового навчання на розвиток учнів, не забезпечує достатнього рівня їхньої готовності до самостійної трудової діяльності, вміння самонавчатись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці; оцінювати власні професійні можливості та здібності; розвивати справжні життєві цінності, робити свідомий вибір тощо – на це націлює школу сучасна парадигма компетентнісної освіти.

Зокрема, в прийнятій Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року) ставиться мета: підвищення конкурентоспроможної освіти відповідно до вимог розвитку суспільства, забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами. В прийнятому документі важливим стратегічним напрямком і перспективним завданням державної політики у сфері освіти виокремлено модернізацію структури, змісту та організації навчально-педагогічної діяльності на засадах особистісної орієнтації та компетентнісного підходу. Згідно чинного документа перебудова навчально-виховного процесу має відбуватись на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей,

шляхом забезпечення психолого-педагогічного та науково-методичного супроводження визначених завдань.

Компетентнісний підхід до змісту української освіти вперше був задекларований в Державних стандартах освіти (2001 р.) та реалізований в «Критеріях навчальних досягнень» (2001, 2004 роки). До ключових компетентностей особистості були віднесені такі: навчальна, здоров'язберігаюча, соціальна, загальнокультурна, компетентність щодо інформаційних і комунікативних технологій, громадянська і підприємницька компетентність.

Згідно наказу МОН України № 371 від 05.05.2008 року «Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти» та в нових Державних стандартах освіти (2011 р.) ключові компетентності зазнали змін у бік універсалізації: уміння вчитися, здоров'язбережувальна, загальнокультурна (комунікативна), соціально-трудова, інформаційна.

Згідно нового Державного стандарту спеціальної освіти (2013 р.) до пріоритетів корекційної освіти включена компетентність випускників спеціальної школи з вадами психофізичного розвитку: «навчальний процес має бути зорієнтований на значне посилення рівня професійної інформованості і компетентності», результатом якого має бути досягнення такого рівня розвитку і освіченості учня, який буде відповідати його потенційним можливостям, сприятиме формуванню його особистості, можливості продовжити навчання після школи, а, отже, інтегруватись у суспільне життя.

Завдання, що постають перед сучасним українським учителем, відповідно до нових освітніх Державних стандартів, в порівнянні з минулими, значно складніші. Набутий у процесі навчання досвід має трансформуватися у здатність учня не тільки відтворити знання чи вміння, а і вміти застосувати результати навчання у практичній діяльності. Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти

(затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392) компетентнісний підхід – це спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна компетентності. Термін «компетентність» у зазначеному документі визначається як інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці. Поняттям «компетентність» українська освіта оперує в значенні, запропонованому європейськими країнами: здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання [2, с.42].

Підкреслимо важливість таких складових професійно-трудової компетентності: «Я хочу» (психологічний аспект), «Я можу» (педагогічний аспект), соціально-трудова зрілість особистості (соціальний аспект: виховання соціально зрілої компетентної особистості, яка здатна реалізуватися в сім'ї, суспільстві, прагне до реалізації себе в конкретній фаховій діяльності): їх органічна динамічна єдність забезпечують високі рівні функціонування професійної сталості [6, с. 32-33], соціально-трудової зрілості [1, с.68-69], і слугують, на нашу думку, умовою й «інструментом» забезпечення успішної трудової реабілітації, соціально-трудової адаптації, подальших етапів соціалізації: індивідуалізації та інтеграції, як фахівця.

Перефразовуючи думку вченого–дефектолога В.М. Синьова, зазначимо, що «усі ці досить складні взаємовідношення між явищами розвитку, соціалізації, корекції, компенсації, адаптації в процесі навчання і виховання розумово відсталого дитини ... (спрямовані на) ...забезпечення максимального формування адаптивних можливостей особистості і створення умов її позитивної самореалізації» [4, с. 27]. Дійсно, всі функції і види діяльності корекційного педагога в ідеалі мають забезпечити формування особистості вихованця, який буде спроможним до самореалізації в соціумі. А умовою або мінімально можливою оцінкою здатності його до

самореалізації в професійному плані має слугувати відповідний рівень професійно-трудової компетентності.

Узагальнення літературних джерел дає підстави зробити висновок щодо можливих шляхів реалізації (впровадження) компетентнісного підходу вчителем на уроках трудового навчання в спеціальній школі. До них слід віднести такі: 1) формування в учнів предметних, міжпредметних і надпредметних компетентностей, що складають професійно-трудова компетентність, використовуючи міжпредметні зв'язки; 2) розширення профілів підготовки учнів, 3) організація взаємозв'язку гурткової роботи та трудового навчання у школі, 4) інтеграція суспільно корисної продуктивної праці у професійно-трудова навчання, 5) реалізація у процесі навчання принципів соціальної значущості праці, диференційованості та доступності її змісту, відповідності трудовим можливостям учнів, системність в організації особистісно орієнтованого освітньо-реабілітаційного процесу (медична, психологічна, трудова реабілітація), 6) підвищення вимогливості до педагогічної, психологічної культури і компетенцій вчителів, їх безперервна освіта і самоосвіта, педагогічна майстерність. 7) застосування таких форм роботи: методу проектів, вирішення ситуаційних завдань, моделювання реальних ситуацій, організація праці учнів на основі колективної форми (бригада, ланка, група та ін.), поопераційний розподіл обов'язків між учнями з подальшим їх кооперуванням; 8) формування професійно важливих особистісних якостей: працьовитості, наполегливості, самостійності, орієнтованості в завданні, самоконтролю, дисциплінованості, свідомого дотримання вимог охорони праці, адекватної оцінки виконаної роботи, колективізму, чесності, ціннісного ставлення до результатів своєї діяльності та праці інших, висловлення думки стосовно варіантів виконання завдання тощо.

На уроках трудового навчання рівень сформованості трудових компетенцій учнів визначатиметься як набуття певних здібностей (відповідно до програмних вимог): застосування знань та вмінь у практичній роботі;

уміння користуватися різними видами конструкторсько-технологічної документації, іншими джерелами інформації; дотримання технічних вимог у процесі виконання робіт (якість виробу); уміння організувати робоче місце, підтримувати порядок на ньому в процесі роботи; рівень сформованості трудових прийомів і умінь виконувати технологічні операції; дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог, дотримання норм часу на виготовлення виробу; рівень самостійності у процесі організації і виконанні роботи (планування трудових процесів, самоконтроль і т.п.); сформованість операцій розумової діяльності: робити узагальнення й висновки для осмислення й систематизації знань; виявлення елементів творчості. Названі вище показники можуть бути покладені в основу трьох рівнів навчальних досягнень учнів: високий (творчий), середній (частково-пошуковий), низький (репродуктивний).

Результати проведеного дослідження продемонстрували нагальну потребу в зміні методичних підходів вчителя-дефектолога щодо результативності корекційного навчально-виховного процесу. Це стосується відсутності на уроках тісної взаємодії базових складових навчальної діяльності: змістових, процесуальних і мотиваційних компонентів, недооцінка рефлексійного компонента, недостатня увага до процесу формування в учнів досвіду самостійної діяльності, які складають сутність трудової компетентності, негативно позначаються на усіх складових соціалізації випускників.

Наступний напрямок роботи – аналіз результатів апробації складових професійно-трудової компетентності учнів спеціальної школи.

#### **Використана література:**

**1. Бондар В.І.,** Рейда К.В. Особливості формування трудової компетентності розумово відсталих учнів: Навчальний посібник / В.І. Бондар, К.В. Рейда. – К.: «МП Леся», 2010. – 168 с. **2. Овчарук О.В.** Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О.В.Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С.53-58. – (Б-ка з освітньої політики). **3. Гарет Робертс.** Рекрутмент и отбор. Подход, основанный на компетенциях / Гарет Робертс. М.: НІРРО, 2005. – 288 с. **4. Синьов В.М.** Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії / В.М.Синьов. – К.: МП Леся, 2010. – 779 с. (639). **4. Синьов В.М.** Корекційна

психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: Підручник. – Частина I. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 238 с. **5. Товстоган В.С.** Професійно-трудова компетентність як необхідна передумова успішної виробничої адаптації випускників спеціальної школи / В.С. Товстоган // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). Зб. наукових праць / за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. – Вип. V В 2-х т., том 1 – Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2006, 2015. – С. 312-323. **6. Турчинська К.М.** Профорієнтація во вспомогательной школе. – К.: Радянська школа, 1976. – 126 с.

#### References

**1. Bondar V.I.,** Rejda K.V. Osoblivosti formuvannja trudovoji kompetentnosti rozumovo vidstalih uchniv: Navchalnij posibnik / V.I. Bondar, K.V. Rejda – K.: «MP Lesja», 2010. – 168s. **2. Ovcharuk O.V.** Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriyentyry mizhnarodnoji spinoty / O.V. Ovcharuk // Kompetentnisnij pidkhid u suchasniy osviti: svitovyy dosvid ta ukrajynski perspektyvy: pid zah. red. O.V. Ovcharuk. – K.: K.I.S., 2004. – S.53-58. – (B-ka z osvithoi polityky). **3. Haret Roberts** Rekrutment y otbor. Podkhod, osnovannyj na kompetentnostyakh / Haret Roberts. M.: NIRRO, 2005. – 288 s. **4. Synov V.M.** Korektsiyna psykhopedahohika. Olihofrenopedahohika: Pidruchnyk. – Chastyna I. Zahalni osnovy korektsiynoi psykhopedahohiky (olihofrenopedahohiky). – K.: Vyd-vo NPU imeni M.P. Drahomanova, 2007. – 238 s. **5. Tovstohan V.S.** Profesiyno-trudova kompetentnist yak neobkhidna peredumova uspishnoyi vyrobnychoyi adaptatsiyi vypuskniv spetsialnoi shkoly / V.S. Tovstohan // Aktualni pytannya korektsiynoi osvity (pedahohichni nauky). Zb. naukovykh prats / za red. V.M. Synova, O.V. Havrylova. – Vyp. V V 2-kh t., tom 1 – Kamyanets-Podilskyi: PP Medobory-2006, 2006, 2015. – S. 312-323. **6. Turchynska K.M.** Proforyentatsyya vo vspomohatelnoy shkole. – K.: Radyanska shkola, 1976. – 126 s.

#### **Товстоган В.С. Обоснование актуальности формирования профессионально-трудо­вой компетентности у учащихся специальной школы**

В статье рассматривается проблема формирования профессионально-трудо­вой компетентности у учащихся специальной школы. На основе полученных катamnестических данных и литературных источников проанализировано состояние трудоустройства выпускников с нарушением психофизического развития. Определены причины, которые предопределяют низкую профессиональную устойчивость умственно отсталых после окончания школы и профессионально-трудо­вого училища. Приведена авторская структура профессионально-трудо­вой компетентности, на основе которой определены направления работы учителя трудо­вого обучения относительно формирования ее структурных составляющих. Компетентностный подход рассматривается, как инструмент и как результат учебной деятельности, в частности, трудо­вого обучения. Отмечена важность основных составляющих профессионально-трудо­вой компетентности в процессе становления будущего рабочего, в частности таких, как знания, умения, профориентационная работа, мотивация к трудо­вому обучению, ценностное отношение к знаниям у школьников, способность к самообразованию. Сформулированы основные пути формирования профессионально-трудо­вой компетентности на уроках трудо­вого обучения в учащихся специальной школы.

*Ключевые слова:* профессионально-трудо­вая компетентность, компетентностный подход, профессиональная стабильность, учащиеся с нарушениями психофизического развития, социализация.

#### **Tovstogan V.S. Substantiation of relevance date formation of professionally-of labor competence of at pupils of special school**

The problem of formation of professional competence of working students of a special school. On the basis of follow-up data and literature analyzes the employment of graduates in violation of psychophysical development. The reasons which explain the poor stability of the mentally retarded professional after graduating from high school and vocational school of labor. The structure of professional competence and labor, which are defined based on the direction of the teacher of labor training on the formation of its structural components. The competence approach

is seen as a tool and as a result of training activities, in particular, labor training. The importance of the basic components of professional and labor competencies in the process of becoming the future of working, in particular, such as knowledge, skills, career guidance work, motivation to learn, value attitude to the students' knowledge, the ability to self-education. Attention is drawn to the need for careful selection professions under special schools, the need for a close connection with the production of training, technical progress. The list of regulatory documents of the Ministry of Education of Ukraine, which regulates the introduction in the educational process of school the competence approach. The problems for the teacher to build competencies in lessons of labor training. It is planned to guide further work to overcome these shortcomings.

*Keywords:* professional labor competence, competence approach, professional stability, pupils with impaired mental and physical development, socialization.