

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ

Ассанов М. О., Доротюк В. І., Коляновська М. С.,  
Кохан О. В., Левченко Н. Г., Піддячий М. І.,  
Рогоза В. В., Туташинський В. І. та ін.

# **ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ**

*Схвалено*

**Вченою радою Інституту педагогіки**

**Методичний посібник**

Київ  
«Педагогічна думка»  
2013

УДК 373.5.091.2:004  
ББК 74.204  
О-64

*Рекомендовано до друку вченою радою  
Інституту педагогіки НАПН України  
(протокол № 12 від 24 грудня 2012 року)*

**Рецензенти:**

**Л. М. Калініна**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторією управління освітніми закладами Інституту педагогіки НАПН України;  
**Г. П. Пустовіт**, доктор педагогічних наук, професор, вчений секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України.

О-64 **Організаційно-педагогічні засади формування інформаційного простору профільної школи: методичний посібник/ Піддячий М.І., Доротюк В.І., Левченко Н.Г., Туташинський В.І., Чудакова В.П., Кохан О.В., Ассанов М.О., Рогоза В.В., Коляновська М.С.**

ISBN 978-966-644-335-2

У методичному посібнику пропонується сукупність взаємозв'язаних способів та прийомів у проведенні навчально-виховної роботи за допомогою інформаційного простору, спрямованого на вирішення проблем підготовки старшокласників до життя та праці; формування освітньо-виховного простору із врахуванням суспільної і соціально-економічної спрямованості; формування соціально-професійно зорієнтованого освітньо-виховного простору; формування та використання навчально-виховного комплексу для старшої школи і періодичності його корегування в залежності від напрямів і динаміки розвитку; використання Інтернет-технологій в освітньому середовищі профільної школи; визначення базових і спеціальних знань й вмінь з метою формування компетентностей; організації професійної орієнтації старшокласників в умовах освітнього середовища профільної школи.

**УДК 373.5.091.2:004  
ББК 74.204**

ISBN 978-966-644-335-2

© Інститут педагогіки НАПН України, 2013  
© Педагогічна думка, 2013.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ</b>	<b>6</b>
1.1. Соціально-професійно орієнтоване освітнє середовище профільної школи <i>(Піддячий М. І.)</i>	6
1.2. Формування соціально-трудової орієнтації учнів <i>(Піддячий М. І.)</i>	15
1.3. Диференційований підхід у навчанні. Його місце у гуманізації освіти <i>(Ассанов М. О.)</i>	23
1.4. Принципи розроблення та впровадження психолого-педагогічного інструментарію профорієнтаційного спрямування <i>(Рогоза В. В.)</i>	33
1.5. Електронний підручник – альтернативний інструментарій у шкільній освіті <i>(Кохан О. В.)</i>	47
1.6. Розвивальне освітнє середовище профільної школи на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій як фактор саморозвитку особистості <i>(Кохан О. В.)</i>	53
1.7. Підготовка педагогічних кадрів компетентних у використанні інформаційних і комунікативних технологій	58
1.8. Методичні аспекти формування базових понять у старшокласників з технологічного профілю навчання <i>(Левченко Н. Г.)</i>	62
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ</b>	<b>76</b>
2.1. Методика дослідно-експериментальної роботи та аналіз готовності учнів до профільної діяльності <i>(М. І. Піддячий)</i>	76
2.2. Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації учнів у процесі профільного навчання <i>(Туташинський В. І.)</i>	90
2.3. Методологія профорієнтаційної роботи в школі <i>(Доротюк В. І.)</i>	95
2.4. Основні методологічні принципи профорієнтації <i>(Доротюк В. І.)</i>	98
2.5. Навчально-методичний кабінет профорієнтаційної роботи у школі <i>(Доротюк В. І.)</i>	99
2.6. Форми та методи профорієнтаційної роботи зі школярами <i>(Доротюк В. І.)</i>	100
2.7. Теоретичні основи професійного становлення особистості в умовах профільного навчання <i>(Доротюк В. І.)</i>	104
2.8. Методика визначення професійного напрямку старшокласників та супровід їх професійної траєкторії <i>(Коляновська М. С.)</i>	132
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>136</b>

---

## ВСТУП

Освітнє середовище профільної школи потребує розроблення організаційно-педагогічних засад інформаційного простору, спрямованих на розвиток відповідальної за свої дії особистості, здатної до саморозвитку, самоосвіти, самовиховання, навченої мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію й використовувати набуті знання, вміння і навички, приймати адекватні рішення у розв'язанні практичних завдань.

У методичному посібнику запропоновано процес формування такої особистості шляхом побудови особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу. Створення ситуації, в якій особистість постійно розвиватиметься, зростатиме, дозріватиме потребує: розроблення основних універсальних компетентностей для українського суспільства, для чого необхідне узгодження з цінностями й напрямками розвитку; розчленування компетентностей за категоріями узагальненості й конкретності, індивідуальності та колективності, базовості, важливості, пересічності тощо; практичної реалізації завдань довгострокової стратегії і переходу від предметно орієнтованого до особистісно орієнтованого навчання; побудови ментальної навчально-виховної моделі на культурологічній основі.

Методологічні засади та методика формування інформаційного простору профільної школи здійснюються завдяки визначеним перспективам розвитку. Зміст і організація навчально-виховного процесу в школі мають базуватися на таких підходах: формування вихідних знань і результатів їх застосування; зосередження педагога на здібностях і психофізіологічних можливостях особистості; диференційований підхід у процесі розподілу навчального навантаження; передбачення прогнозованої гнучкості, що ґрунтується на різних типах і рівнях територіально-місцевої автономії у межах загальноприйнятих принципів та стандартів якості; відкритість і доступність для суспільства; наступність у системі безперервної освіти; стимулювання розвитку здібностей вищого порядку, набуття соціальних, психоемоційних, технологічних, практичних, моторних, художніх та інших умінь; зосередження педагога на прогресивно-виховному оцінюванні; домінування підходів, орієнтованих на активну участь учня, його співпрацю й взаємодію з педагогом; переважання комплексних підходів, які сприяють встановленню зв'язків між теорією та практикою, а також допомозі педагога в застосовуванні знань і вирішенні певних практикоорієнтованих завдань; організація особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу.

Методичний посібник підготовлено з урахуванням тенденцій сучасного розвитку педагогічної теорії і практики. Авторами викладено сукупність взаємопов'язаних способів і прийомів доцільного застосування експериментально перевічених організаційно-педагогічних засад в інформаційному просторі профільної школи. Це насамперед методика підготовки особистості до життя та активної трудової діяльності в умовах профільного освітнього середовища, зорієнтованого на потреби особистості, суспільства, регіону та держави; актуалізація потреби у професійному самопізнанні, самовихованні, саморозвитку, самоорганізації; вироблення гуманістичної життєвої та професійної позиції тощо.

---

Запропонована в посібнику соціально-професійна орієнтація учнів в умовах профільного освітнього середовища дає змогу сформувати не лише когнітивну складову психологічної сфери особистості, а й операційно-технологічну, мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову, що забезпечує високий рівень самоорганізації й самоуправління в процесі життя та підготовки до професійної діяльності.

Сподіваємося, що методичний посібник допоможе майбутнім фахівцям зрозуміти суспільну значущість праці і її поділ у суспільстві, специфіку діяльності, відчутти себе суб'єктом цієї діяльності, опанувати механізми використання особистісного й колективного потенціалу для розв'язання поставлених завдань.

---

## РОЗДІЛ 1

### МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

*Розкриваються методологічні та концептуальні підходи до: побудови навчально-виховного процесу учнів старшої школи в умовах освітнього середовища профільної школи, формування регіонального освітнього компонента, створення системи професійної орієнтації; формування в учнів здатності до професійної діяльності; виокремлюються теоретичні аспекти змісту профільного навчання, соціально-професійної орієнтації та взаємодії на ринку праці, шляхи зменшення рівня соціальної напруженості, етапи формування основних психічних новоутворень із урахуванням вікової періодизації; компетентнісний підхід у процесі диференційованого навчання.*

#### **1.1. Соціально-професійно орієнтоване освітнє середовище профільної школи (Піддячий М. І.)**

Профільна школа, орієнтуючись на старшокласників як суб'єктів взаємодії в навчально-виховному середовищі покликана сприяти формуванню умов для їх гармонійного розвитку. Досягти цієї мети можна шляхом: створення соціально-культурної ситуації, сприятливої для соціалізації (входження в соціально-професійне середовище та прийняття норм, цінностей, правил цього середовища й адаптації в ньому); розробленням моделі соціально-професійно орієнтованого навчально-виховного середовища здатного розвивати учнів та впливати на формування їх психологічної сфери з урахуванням індивідуальних особливостей на засадах компетентнісного підходу; виокремлення у віковій періодизації критеріїв, характерних для допрофільного та профільного етапів розвитку учнів; визначення етапів для формування основних психічних новоутворень; розробленням, експериментальною перевіркою та впровадженням в освітню практику методик соціально-професійної орієнтації.

На сучасному етапі розвитку освіти критикується не лише організація профільного навчання, а й зміст загальної середньої освіти за їх «затеоретизованість», відсутність продуктивної суб'єктно-суб'єктної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, результатом якої є сформованість компетентностей, достатніх для забезпечення рівня конкурентоспроможності в «життєвому» середовищі. Критиці піддається і брак плідної взаємодії між педагогічною наукою й освітньою практикою у напрямі побудови «продуктивного» навчально-виховного процесу.

Суспільні й соціально-економічні зміни, які відбуваються в українському суспільстві та світі, спонукають педагогічну науку і практику до створення освітнього середовища, здатного значною мірою задовольнити особистісні, суспільні та державні потреби.

Соціально-професійну орієнтацію ми розглядаємо як процес входження (спрямування) особистості в систему соціальних і професійних відносин на різних етапах розвитку з урахуванням вікових особливостей, завдяки формуванню знань, умінь,

---

якостей, цінностей, норм тощо, які дають змогу їй функціонувати в мінливому середовищі.

У сучасних умовах психолого-педагогічна наука і практика мають приділити особливу увагу: розвитку теоретичної, методологічної, методичної, управлінської основи навчально-виховних заходів; удосконаленню інноваційних освітніх технологій; забезпеченню якості моніторингу освіти; об'єктивному оцінюванню освітніх результати. Основними чинниками, що впливають на динаміку розвитку особистості й держави, є: соціальна ситуація, сприятлива для гармонійного розвитку учнів; соціально-економічне регіональне середовище, зацікавлене в компетентному фахівцеві; збалансований ринок праці; підготовлений для суб'єктно-суб'єктної взаємодії педагог; наявність ресурсів для розширення ключових видів діяльності старшокласників у межах регіонального освітнього середовища тощо. Наявність зазначених чинників дає змогу створити продуктивне навчально-виховне середовище, сприятливе для формування рівнів компетентностей відповідно до етапів вікового розвитку особистості. У зв'язку з цим слід підкреслити, що на етапах вікового розвитку відбувається три фази входження в референтну зону: адаптація, індивідуалізація та інтеграція.

Сучасна організація освітнього процесу та зміст навчально-виховних заходів у системі загальної середньої освіти не забезпечують формування в учнів достатнього рівня компетентностей для їх конкурентоспроможності у соціально-професійному середовищі [6]. У такому контексті подальшого удосконалення потребує стратегія підготовки учнів до життя та активної трудової діяльності. Очевидно, що шлях вирішення цієї проблеми – у площині зміни суспільної ситуації та розроблення науково обґрунтованих, практикоорієнтованих навчально-методичних комплектів. Одним із завдань впровадження в освітню практику комплектів є спрямування учнів на шлях продуктивної соціально-професійної взаємодії в регіональному середовищі на певному етапі їхнього розвитку.

Зауважимо, що такий підхід потребує аналізу напрацювань й урахування основних положень вікової психології, яка на підставі конкретно-історичних та соціально-економічних умов виховання і розвитку визначила критерії вікової періодизації. Ці критерії співвідносяться не тільки з різними видами діяльності, а й зі становленням психічних функцій, які визначають шлях саморозвитку і принципи навчання учнів.

Як один із критеріїв вікової періодизації розглядаються психічні новоутворення, характерні для певного етапу розвитку. Під час організації навчально-виховного процесу враховуються «стабільні» й «нестабільні» або критичні періоди розвитку. В період кризи відбувається якісна перебудова функцій і відносин учнів. Спостерігаються значні зміни їхнього розвитку, а перехід від одного вікового періоду до другого має революційний характер. Критерієм вікової періодизації вважаються провідні види діяльності, які визначають процес формування основних психічних новоутворень, головні зміни в психологічних процесах, психологічні особливості учнів на конкретному етапі розвитку [7; 9].

Саме тому на виховання і розвиток учнів, становлення їхніх психічних функцій впливають соціальна ситуація та ключові види діяльності. Разом із тим соціальна

---

ситуація зумовлює орієнтацію на цінності, які структуруються у процесі формування психологічної сфери учнів за допомогою ключових видів діяльності.

Для життя і діяльності учнів важливий як внутрішній обсяг засвоєного, так і можливість його використання (сформованість і морфологічних, і функціональних (діяльнісних) якостей). Підхід – формування знань, умінь і навичок, що панував в освіті впродовж багатьох років, в умовах швидкозмінного ІКТ-середовища, практично вичерпав свої можливості. По-перше, обсяг знань, накопичених людством, набув величезних масштабів. По-друге, стало очевидно, що функція освіти не зводиться лише до знанневого насичення учнів. Тому на сучасному етапі розвитку освіти фіксація освітнього результату та рівня сформованості мають відбуватися за допомогою використання особистісної характеристики – компетентності.

Ми поділяємо думку науковців і освітян-практиків, які спрямовують зусилля на формування в учнів компетентностей із метою їх життєвої орієнтації та соціально-професійної взаємодії у регіональному середовищі, напрацьовуючи компетентнісний підхід за такою орієнтовною структурою:

1. Підґрунтям для формування компетентностей є знання, уміння, навички. Компетентність значно ширша за поняття знання, уміння, навички, оскільки охоплює не лише когнітивну (знання) і операційно-технологічну (уміння) складові, а й мотиваційну та етичну (ціннісні орієнтації), соціальну та поведінкову. Оволодіння учнями компетентностями потребує організованості, значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, саморефлексії, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення.

2. Учні оцінюються за складовими сформованих компетентностей, які характеризуючи їх за мірою особистісних здібностей, дають змогу долучитися до діяльності.

3. Найважливіші компетентності учнів розглядаються нами за такою структурою: ключові; за видами діяльності; у сфері суспільного життя; у галузях суспільного знання; у галузях суспільного виробництва; за складовими психологічної сфери; у сфері здібностей; за ступенем соціальної зрілості та статусу.

3.1. Ключові компетентності ґрунтуються на якостях учнів і виявляються в певних способах їхньої поведінки. Вони спираються на психічні функції учнів, мають широкий практичний контекст, наділені високим ступенем універсалізації. До них ми відносимо: математичну – уміння працювати з числом, числовою інформацією та володіння відповідними вміннями; комунікативну (мовну) – уміння вступати в комунікацію з метою бути зрозумілим, володіння вмінням спілкування; інформаційну – володіння інформаційними технологіями, уміння працювати з усіма видами інформації; автономізовану – уміння саморозвитку й самопрезентації, здатність до самовизначення, самоосвіти, конкурентоспроможності; соціальну – вміння жити і працювати з іншими людьми, близькими, у трудовому колективі, команді; продуктивну – вміння працювати й заробляти, здатність до створення власного продукту, уміння приймати рішення і нести за їх відповідальність; моральну – готовність, здібність і потребу жити за загальнолюдськими моральними принципами.

3.2. Компетентності за видами діяльності (діяльнісна характеристика, адекватна класифікації діяльності): навчальна; ігрова; трудова; комунікативна; за об'єктом спря-



---

мування діяльності (людина – людина, людина – техніка, людина – художній образ, людина – природа, людина – знакова система); професійна – у галузі окремих класів і груп професій; предметна – спеціаліста в конкретній справі (спеціальності); профільна – орієнтація школи на профільне навчання;

3.3. Компетентності у сфері суспільного життя: побутова; громадянсько-суспільна; мистецька; культурологічна; фізична культура і спорт, відпочинок; освітня; медична; політична.

3.4. Компетентності у сферах суспільного знання (науки – знаннєвий аспект на профільних засадах): суспільно-гуманітарна; природничо-математична; технологічна; художньо-естетична; спортивна; філологічна.

3.5. Компетентності у галузі суспільного виробництва: енергетична; транспортна; зв'язок; оборонна; сільськогосподарська та ін.

3.6. Компетентності за складовими психологічної сфери: когнітивна (знаннєва); операційно-технологічна (діяльнісна); мотиваційна (емоційна); етична; соціальна; поведінкова.

3.7. Компетентності у сфері здібностей: фізична культура; розумова сфера; навчальна; практична; виконавча; творча; художня; технічна; педагогічна; психологічна; соціальна;

3.8. Компетентності за ступенем соціальної зрілості й статусу: готовність дитини до школи; соціальна зрілість випускника школи; соціальна зрілість молодого спеціаліста; соціальна зрілість спеціаліста з трудовим стажем; керівника.

4. Разом із зазначеною класифікацією компетентностей є й рівні компетентностей, які прямо залежать від диференціації змісту навчально-виховних заходів. Їх діапазон – від «повної некомпетентності» (цілковитої нездатності розв'язувати проблеми і виконувати вимоги в життєвих та професійних ситуаціях) до «високої компетентності», яка забезпечує відповідий рівень конкурентоспроможності. Психолого-педагогічний інструментарій для цих рівнів компетентностей має поетапно розроблятися науковцями з метою розв'язання проблем соціально-професійної орієнтації учнів в умовах мінливого середовища.

Вважаємо, що запропонований компетентнісний підхід зрозумілий і прийнятний не лише в освітній науці та практиці, а і для суспільства, оскільки в ціннісну основу учнів закладаються компетентнісні складові, які на певному етапі вікового розвитку дають змогу піднести особистісні можливості до рівня, достатнього для успішної соціально-професійної адаптації, результатом якої є забезпечення власного соціального пакета, а відповідно і зростання регіонального та національного валового продукту за рахунок підвищення рівня продуктивних сил.

У такому контексті особливого значення в умовах профільного навчання набувають розвиток учнів, зростання їхньої професійної спрямованості через вибір на певному етапі життя. Але вибір завжди обмежує і, таким чином, спрямовує. Спрямовуючи активність учнів, вибір і мотивує, тобто емоційно забезпечує поступ до світоперетворень на наступному етапі розвитку. Вибір – необхідна умова смислового регулювання життя, механізм координації трансформації життєвих смислів [8; 10; 11]. Підставою

---

конструктивного життєвого й професійного вибору є його цінність для учнів, цінність насамперед для їхнього розвитку, зростання та майбутнього. У процесі здійснення особистісного життєвого та професійного вибору може виникати незадоволеність наявною світобудовою, способом життя, його продуктивністю на побутовому рівні та на рівні професійної спрямованості.

Саме в загальноосвітній школі навчально-виховний процес скеровується на ціле-спрямоване оволодіння старшокласниками систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво за допомогою засобів пізнавальної і практичної діяльності. Завдяки цьому відбувається духовний, моральний, інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості. Інтелектуалізація особистості здійснюється в навчально-виховному процесі, спрямованому на гармонійний розвиток, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях і принципах, науковості, полікультурності, системності, інтегративності, єдності навчання та виховання на засадах гуманізму, демократії, творчості та свободи.

Значущим етапом життєвого самоствердження учнів є обґрунтований вибір майбутньої професії в умовах допрофільної підготовки та профільного навчання. Вибір майбутньої професії, визначення свого місця в житті – одне з головних рішень кожної людини [1]. Цей вибір є початком життєвого самоствердження в суспільстві. В особі людини, не зайнятої професійною справою, суспільство зазнає невідновних духовних і матеріальних втрат. Колосальних збитків зазнає й сама людина, втрачаючи наданий природою творчий потенціал. Гармонійний розвиток особистості зумовлений професійним самовизначенням. Професія впливає на термін життя. Вона впливає на стан фізичного і психічного здоров'я суб'єкта професійної діяльності. Якщо вибір професії був невдалим, то наслідки цього виявляються в характерних негативних ознаках: у людини втрачається задоволення від виконуваної роботи, бажання удосконалюватись в ній, зменшується продуктивність праці. Очевидно, що за будь-яких обставин наставники та учні мають урахувувати це у процесі побудови власної професійної траєкторії.

Розгортаючи процес підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності як соціальну складову варто: гармонізувати технічну складову й технологічну культуру із сучасними досягненнями педагогічної освіти та науки; створити методичні центри професійної орієнтації учнів для їхньої підготовки до свідомого вибору професії за активної співпраці з батьками; узагальнити знання, вміння і навички з техніки, технології, організації й планування виробництва; ознайомити учнів із трудовими процесами і змістом праці на підприємствах, в установах та організаціях; створити необхідні умови для виховання в старшокласників життєвої позиції, свідомого ставлення до праці, трудової дисципліни, початкових навичок праці за обраною професією; залучити наявні в регіоні інтелектуальні та матеріальні ресурси в навчально-виховний процес із метою забезпечення всебічного гармонійного розвитку. Повноцінна участь у соціально-професійній діяльності базується на ціннісній основі професіоналізму, яку утворюють духовні, інтелектуальні, операційно-технологічні, морально-вольові якості, організаційні здібності тощо.

Складові гармонійного розвитку старшокласників в умовах профільно-технологічного навчання напрацьовуються в процесі: поєднання основ виробництва з техно-

---

логічним процесом виготовлення продукції; практичного опанування обладнання й устаткування; вивчення конструкцій та дій машин, верстатів, апаратів, інструментів і пристроїв, засобів автоматизації і механізації; читання та здійснення креслень, технологічних та інструкційних карт; організації робочих місць, техніки безпеки та культури праці; дотримання виробничої гігієни і протипожежних заходів тощо. Це зумовлює створення освітньо-наукової системи для підготовки старшокласників до майбутньої професійної діяльності. Вона забезпечить умови для первинного ознайомлення із: загальногалузевими знаннями в царині техніки і технологічних процесів, різних типів устаткування, його призначення та обслуговування, наладки та ремонту; технічною документацією, методами вимірювання та контролю, основами економіки, організації і планування, механізації й автоматизації виробництва; будовою й застосуванням устаткування, інструментів, пристроїв, спеціальних технологічних операцій та процесів, у змісті яких передбачаються (відповідно до напрямку) продуктивна діяльність на практичних заняттях і під час навчально-виробничої практики з виготовлення продукції та надання послуг підприємствам, установам, організаціям та людям.

У процесі створення системи підготовки старшокласників до професійної діяльності висуваються специфічні вимоги до процесу забезпечення знаннями й уміннями, розвитку їхніх професійно важливих якостей, що сприяють свідомому вибору професійної діяльності після закінчення загальноосвітньої школи. Потрібно розвивати в старшокласників пізнавальну активність, самостійність, дисциплінованість, творчість, культуру праці; формувати загальні наукові знання виробничих процесів загалом та набуття відповідних умінь і навичок застосування їх на практиці в певній виробничій галузі. Поставлена мета досягається шляхом проведення зі старшокласниками різноманітної творчої, раціоналізаторської та дослідної роботи, факультативних занять, спортивних і культмасових заходів разом із молоддю підприємств, установ та організацій. Характерними особливостями у процесі визначення напрямку профільно-технологічної підготовки старшокласників є: виробниче оточення і напрям спеціалізації соціально-економічних об'єктів; перспективи розвитку господарського комплексу; потреби в робітничих кадрах на регіональному рівні; наявність і стан навчальної матеріально-технічної бази, укомплектованість інженерно-педагогічними кадрами, майстрами виробничого навчання та фахівцями відповідних галузей; імовірність подальшого навчання та працевлаштування за обраною спеціальністю; відповідність інтересу до професії особистісним якостям старшокласника.

Зростання науково-технічного прогресу змінює вимоги до загальноосвітнього рівня кваліфікованих працівників. Тому навчання старшокласників у системі загальної середньої освіти не зводиться лише до набуття загальноосвітніх знань, а орієнтується на майбутню професійну діяльність, відповідно, і соціальний статус людини, пов'язаний із її професійною належністю. Очевидно, що освітня система в сучасних умовах виконує свою соціальну функцію шляхом спрямування процесу підготовки учнів до професійної діяльності засобами системи соціально-професійної орієнтації з урахуванням регіональних умов. Експериментальні дослідження визначили напрями профільного навчання старшокласників: основи педагогіки; швейна справа; осно-

---

ви медицини; комп'ютерна справа; автосправа; основи кулінарії; трактори й основи агротехніки; основи тваринництва і механізації тваринницьких ферм; металообробка; електротехніка; радіотехніка; будівельна справа; торгівля; основи сучасного діловодства; технічне креслення; основи художнього оформлення та дизайну тощо.

Особлива роль у підготовці учнів до життя та активної трудової діяльності належить вихованню працьовитості, засвоєнню основних трудових процесів, які прямо залежать від оптимізації умов навчання й продуктивної праці. До основних із них ми відносимо: оптимізацію фізичних і нервових навантажень старшокласників у процесі навчально-виробничої діяльності, що впливає на їхній гармонійний розвиток; підвищення інтелектуального і творчого рівнів праці; уникнення негативних впливів виробничого оточення на молодий організм; поступове ускладнення навчально-виробничих завдань і плановий перехід на робочі місця, обладнані на рівні виробничих умов (створення системи організаційно-технічних заходів, що забезпечує умови для успішного навчання).

Забезпечити цим учня може висококваліфікований педагог із набутим «життєво-професійним» досвідом. Він має володіти системою знань, які дають змогу зрозуміти не тільки розвиток учня, а й динаміку змін навколишнього середовища. У структурі особистості педагога, що здійснює профільне навчання, виокремлюються інтелектуальна, діяльнісна й емоційно-вольова сфери. Інтелектуальним показником є багатогранна і багаторівнева система знань, до склад якої входять дидактико-методичні знання, професійне мислення, креативність, культура тощо [2]. Професійне мислення характеризує сукупність наукових понять, теорії і закономірності основної спеціальності, а також профільного навчання, які дають можливість глибше зрозуміти розвиток особистості учня, стан виробництва, економічних та інших процесів, аналізувати їх: осмислювати навчальну інформацію, використовувати сучасні технології учіння, готовність приймати практичні рішення з урахуванням ситуацій, що виникають.

У профільно-технологічному навчанні на часі створення системи наукового управління освітніми процесами, яка допоможе зосередити зусилля інженерно-педагогічного й учнівського колективів на розв'язанні проблем навчально-виховного та навчально-виробничого характеру, сприятиме раціональній організації навчання і праці та продуктивному керуванню. Очевидно, що ефективною є система із загальним і спеціальним плануванням освітнього процесу, де дидактичні принципи розглядаються як основні положення процесу підготовки старшокласників до професійної діяльності відповідно до виховної й освітньої мети. У цьому випадку організаційні форми, зміст і методи навчально-виховного процесу визначаються дидактичними принципами, а від рівня володіння та уміння педагогів застосовувати їх у процесі формування знань і практичних умінь залежить ефективність навчально-виховного процесу. У навчально-виховному процесі використовуються такі основні дидактичні принципи: науковість у навчанні; зв'язок теорії з практикою; виховний характер трудового навчання; системність і послідовність навчання; доступність і «популярність» навчального матеріалу; наочність; свідомість, активність, міцність засвоєння знань та умінь тощо. Також є спеціальні дидактичні принципи, зумовлені специфікою про-

---

фільно-технологічного навчання, зокрема: навчання на рівні нової техніки, передової технології і прогресивної організації виробництва; навчання на основі продуктивної праці; формування умінь через свідоме засвоєння прийомів і операцій; політехнічна спрямованість тощо.

Особливостями методики у процесі проведення уроків формування теоретичних знань і практичних умінь і навичок, на яких здійснюється суспільно корисна і продуктивна робота в умовах міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, є: урок із формування теоретичних знань передусе уроку з формування практичних умінь і навичок, а після них проводяться уроки суспільно корисної чи продуктивної праці. Такий підхід забезпечує логічний перехід від теорії до практики, тісний зв'язок навчання із суспільно корисною і продуктивною працею учнів. Використання різнопланових методів навчання сприятиме активній пізнавальній діяльності, а процес набування знань, умінь і навичок здійснюватиметься як одне ціле [3; 5].

Розвиток технічного мислення старшокласників стимулюється розв'язуванням технічних і технологічних задач, а ті, у свою чергу, сприяють утворенню навичок планування власної діяльності, розвитку творчого підходу до виконання завдань, виробленню вміння застосовувати для розрахунків теоретичні знання й обчислювальні навички тощо. Взаємозв'язок профільно-технологічного навчання з виробничою діяльністю сприяє вивченню виробничо-технічної документації (креслень, схем, технічних умов, технологічних карт, інструкційних карток із трудових процесів тощо), що є джерелом інформації про продукти і предмети праці, про технологічні й трудові процеси, а також інструктивним матеріалом для налагодження засобів виробництва, виконання основних трудових операцій та найважливіших функцій щодо організації робочого місця.

Наявність значної кількості професій і спеціальностей у державі потребує приділення особливої уваги на вдосконалення системи професійної орієнтації, що розглядається нами як науково обґрунтована система підготовки молоді до самостійного вибору професії і враховує індивідуальні особливості й інтереси кожної людини та сприяє раціональному розподілу продуктивних сил в інтересах держави, окремої галузі, економічного регіону, особистості. Психолого-педагогічна література характеризує професійну орієнтацію як багатоаспектну комплексну проблему, що входить до кола питань наукового управління соціальними процесами, зокрема виховання підростаючого покоління, раціональний розподіл трудових ресурсів, вибір особистістю життєвого шляху, адаптація людини до професії та розвиток її професійної компетентності. Закономірно, що динаміка науково-технічного прогресу зумовлює виникнення нових і відмирання непотрібних суспільству професій. Правильна організація професійної роботи завжди має економічний ефект, бо значна кількість людей обмежена в доступі до певних видів чи напрямів професійної діяльності, а отже, потребує допомоги фахівців у виборі професії з урахуванням здібностей та стану ринку праці.

Природні здібності в учнів різні, тому наставникам важливо знати психолого-педагогічні основи їх розвитку як сукупності якостей достатньо стійких, але водночас і мінливих. Для їх вивчення є один засіб – проникнення учнів у зміст і структуру обраної професії.

---

Особливого значення набуває професійний відбір учнів на підставі результатів психодіагностичних обстежень, які використовуються з метою визначення ступеня їхньої придатності до певних видів професійної діяльності. Він складається із взаємопов'язаних етапів: психологічного вивчення професії з метою виявлення вимог до людини; вибору психодіагностичних методів обстеження претендентів на оволодіння певною професійною діяльністю; проведення обстеження, оцінювання загального рівня розвитку, спрямованості, рівня сформованості якостей претендентів, найважливіших для успішного оволодіння професією; психологічного прогнозу успішності навчання і подальшої діяльності шляхом зіставлення вимог професії та отриманих психодіагностичних результатів.

Очевидно, що організація управління профорієнтацією в системі загальної середньої освіти має бути гнучкою. Кожен член педагогічного колективу робить посильний внесок у досягнення спільної мети, ретельно виконуючи конкретні функції в системі профорієнтаційної роботи [4]. Вчителі, класні керівники, методисти з профорієнтації та практичні психологи відповідають за розв'язання конкретних завдань, але водночас вони перебувають у процесі тісної суб'єктно-суб'єктної взаємодії.

Отже, досягти позитивних результатів у напрямі соціально-професійної орієнтації старшокласників можна шляхом тісної взаємодії навчальних закладів системи загальної середньої освіти з регіональним середовищем і створення системи підготовки учнів до життя та активної трудової діяльності в умовах профільного освітнього середовища. У ній враховуються певні особливості, що зумовлені: різними рівнями теоретичної і практичної підготовки; особливостями індивідуального розвитку, що відображається на формуванні учнівських груп; стані матеріально-технічної бази; залученням у сферу матеріального виробництва; своєрідністю структури педагогічних кадрів; відмінностями в організації навчально-виховного процесу тощо. Важливо продовжувати пошук способів підвищення ефективності соціально-професійної орієнтації старшокласників і системи підготовки до професійної діяльності засобами: допрофільної підготовки та профільного навчання; розроблення науково-методичного комплексу й удосконалення таких особливостей уроку, як активізація пізнавальної трудової діяльності та підвищення самостійності учнів у процесі виконання навчально-виробничих завдань; розвитку творчого мислення через внесення у зміст уроків елементів конструювання, проектування, експериментування, дослідництва; реалізації проблемного підходу під час викладання навчального матеріалу і в постановці завдань; створення моделі формування найважливіших компетентностей на різних етапах вікового розвитку.

---

## 1.2 Формування соціально-трудової орієнтації учнів (Піддячий М. І.)

З огляду на процеси розбудови державності України, зважаючи на входження країни в глобальний інформаційний і освітній простір, особистість і суспільство докладають зусиль до самоідентифікації й самоствердження, прагнучи гідного місця на політичній та соціально-економічній карті світу. У цьому процесі одне із завдань полягає в облаштуванні політичної, економічної, гуманітарної, соціальної, професійної сфер, а також виправленні деформацій, що виникли в них на сучасному етапі розвитку людини і суспільства.

Водночас забезпечити соціальне спрямування, демократію, правовий статус держави, її залучення у світовий інтеграційний процес з конкурентоспроможною економікою, здатність вирішувати найскладніші питання свого поступу в умовах мінливого середовища можна за умови визначених у стратегії розвитку завдань та їх практичної реалізації.

У концепції стратегії розвитку суспільства виокремлюються сфери освіти, науки, економіки, визначається їхня роль у: створенні нових виробничих технологій; реалізації програми соціокультурної інтеграції в світове співтовариство; розвитку людей та забезпеченні рівня їх життя; соціально-професійній орієнтації учнів тощо.

Соціально-трудова орієнтація учнів ми розглядаємо як процес входження (спрямування) особистості в систему соціальних і трудових відносин на різних етапах розвитку з урахуванням вікових особливостей, за рахунок формування знань, умінь, якостей, цінностей, норм тощо, які дають змогу їй функціонувати в умовах мінливого середовища.

Процес соціально-трудової орієнтації учнів ускладнюється спрямованістю цивілізаційного процесу в Україні до глобалізації. У цьому процесі зростають значущість ідейної, духовної, гуманітарної сфер; застосовуються високі інформаційні технології, постіндустріальні принципи суспільного розвитку; підвищується роль інтелектуального капіталу, соціальних і гуманітарних чинників економічного прогресу; утверджуються базові засади розвитку, що сприяють економічному зростанню і розподілу його результатів; розширюються можливості людей у самостверженні, забезпеченні власного добробуту тощо.

Водночас, відкриваючи перед суспільством певні можливості (розширення обміну товарами та послугами, інформаційне забезпечення, технології і капітал, взаємодія у гуманітарній сфері, культурне і духовне збагачення особистості), глобалізація містить істотні загрози, зумовлюючи розмежування країн на цивілізаційні й периферійні, поглиблюючи деформацію в соціально-економічній сфері. У цьому процесі важливо враховувати тенденцію переходу до полікультурного світового співтовариства, в якому основою взаємодії держав, їх економік мають стати регіональна інтеграція, етичні зобов'язання людей відносно одне одного з погляду їхнього стану у вигляді правил, які змінюються залежно від суб'єктів застосування у процесі життєдіяльності людей.

Процес інтеграції України в світове співтовариство періодично змінюватиме всі сфери життя людей і державних інституцій, зокрема й освітньо-наукової галузі. Зміни в різних сферах життєдіяльності людини потребують ціннісних корекцій в освіт-

---

ньо-виховному процесі. Освіта загалом і окремих педагогів мають бути мобільними у процесі реагування на різноманітні зміни, що відбуваються у взаємовідносинах людини і держави, людини і світу, держави і світу. Зумовлюватиме їх насамперед глобалізація. Її не можна зводити лише до зближення народів, створення дедалі ширшого економічного простору, інформаційного середовища. Глобалізація означає загострення конкуренції між державами-націями, поширення її не тільки на економіку, а й інші сфери життєдіяльності країн. З огляду на викладене, учням важливо доводити необхідність згуртування громадян, найповніше усвідомлення національних інтересів у кожній сфері життєдіяльності і їх послідовне відстоювання у конкурентних відносинах з іншими державами.

Визначивши орієнтири входження у світовий освітній і науковий простір, у країні слід модернізувати освітню діяльність у контексті загально визначених світових вимог. Науковці й практики мають створити програму приєднання до європейських і світових процесів у побудові системи неперервної освіти, спрямованої на соціально-професійну орієнтацію особистості. Її складовою є побудова освітньо-виховної системи загальноосвітньої і професійної ланок. Уваги потребують проблеми фундаменталізації змісту загальної і професійної освіти, проектування цілісного процесу професійного навчання виробничого персоналу в різних педагогічних системах, формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Система освіти загальноосвітньої ланки створює умови, за яких більша кількість учнів, скориставшись усіма перевагами й здобутками національної системи освіти і науки, а також досвідом світового співтовариства, долучається до духовних, культурологічних, соціально-професійних й інших пріоритетних цінностей особистості, яка має бути мобільною та конкурентоспроможною на світовому ринку праці. Загальноосвітня школа є установою, яка ініціює в регіоні створення базових особистісних умов і можливостей для соціально-трудової орієнтації молоді та адаптації їх до умов мінливого середовища. Освіта як особлива соціальна інституція залежить у своїй організації від особливостей структури й функціонування інших суспільних підсистем (економічної, політичної, соціальної), що зумовлює посилення значення умов соціально-трудової орієнтації у процесі налаштування суб'єктно-суб'єктних взаємозв'язків.

Важливо, щоб у процесі соціально-трудової орієнтації учнів вирішальними критеріями в межах організації і проведення навчально-виховного процесу стали: зміст освіти і якість підготовки; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність принципам внутрішнього і зовнішнього ринку праці; мобільність; сумісність кваліфікації на загальноосвітньому етапі, а також на етапах підготовки у ВНЗ і після їх закінчення; підвищення конкурентоспроможності вітчизняної системи освіти. Постіндустріальна ситуація вимагає від нашого суспільства переходу на новий рівень соціокультурного розвитку, фундамент котрого утворюватимуть зразки діяльності й поведінки, які ґрунтуються на фундаментальному знанні та розумінні механізмів самореалізації природи, суспільства і усвідомлення їх еволюції з метою забезпечення стійкого (сталого) розвитку людства. У процесі формування особистості успіхи будуть пов'язані зі збільшенням розвивального і виховного потенціалу; виходом освіти за



---

межі технологічної парадигми; втіленням у ній ідей культуродоцільності, гуманітаризації, реалізації принципу природовідповідності; виходом на перший план цілісного знання.

Освітньо-наукова галузь має створити в системі неперервної освіти структурований навчально-виховний простір, конкурентоспроможний щодо світових аналогів. Складовою цього простору є загальноосвітня і профільна школа, що потребує визначення пріоритетів у змісті навчально-виховного процесу і розроблення внутрішніх і зовнішніх державних та громадських систем контролю за якістю освіти.

Слід приділити увагу розбудові соціально-професійно орієнтованої загальної і профільної школи. Це передбачає формування таких сутнісних характеристик: зміна освітньої парадигми зі знанневої на смислової, тобто зміщення пріоритетів освітнього процесу в бік розвитку психічних, фізичних, інтелектуальних, морально-етичних та інших сфер особистості; концентрація зусиль на формуванні культури практичного інтелекту і вихованні креативної особистості, її індивідуальності і свободи, із самостійним мисленням, здатної пропонувати усвідомлені самостійні рішення; забезпечення необхідних організаційно-педагогічних, морально-психологічних та інших умов для успішного досягнення зазначеної переорієнтації навчально-виховного процесу.

Одним із компонентів соціально-трудової орієнтації учнів є зміст освітньо-виховного процесу. Універсальність змісту сприяє розпізнаванню основ, якостей і мети учіння, а також процесів, які відбуваються навколо суб'єктів освіти, забезпечуючи їх знаннями для аналізу і прийняття адекватних рішень в окремих життєвих ситуаціях. Необхідно прагнути навчити розпізнавати основи, властивості й цілі найважливішого з усього, що існує, і того, що відбувається, щоб запобігти їхнім імовірним помилкам. У змісті освіти відображаються складові накопиченого людством соціально-економічного досвіду, який через міжособистісні стосунки, сім'ю, громаду, суспільні інституції передається молодому поколінню як загальноприйняті й загальновизнані засади і цінності, необхідні для формування особистості. Саме через зміст освіти визначаються спрямованість навчально-виховного процесу, його пріоритети і характер.

У процесі побудови розвивального змісту освіти передбачається перегляд підходів до відбору і наповнення основних його компонентів. Вони визначаються основною метою гуманізованого навчально-виховного процесу: формування духовної, гуманної, креативної особистості на засадах інтелектуального (розумового) розвитку; задоволення запитів й інтересів, виявлення та розвитку здібностей особистості. Відношення розумового розвитку особистості до її духовного становлення важливе для доцільної організації виховного процесу, оскільки розумово розвинена людина характеризується більшою мірою моральності, ніж нерозвинена. Водночас часом розумна й освічена людина не демонструє високої моральності. Отже, освітня наука і практика мають з'ясувати, які чинники, крім розумового розвитку, впливають на формування особистості на сучасному етапі розвитку.

Закономірно, що перегляду потребує співвідношення структури основних компонентів змісту загальної і профільної освіти: знання про природу, суспільство, людину і способи її діяльності, мислення, техніку; життєвий досвід у практичній діяльності;

---

досвід креативної діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності й підготовки до професійної діяльності. На сучасному етапі розвитку навчально-виховного середовища переважає «знанцева» орієнтованість навчального процесу, основне завдання якого – надавати учням якомога більше знань, вимагати їх відтворення як визначених шаблонів-зразків у процесі взаємодії з педагогом.

Розставляючи акценти у цілях навчання, маємо визначити вплив компонентів змісту, котрі забезпечують формування рис креативної особистості. Творчі й новаторські учні формуються у процесі навчально-проблемно-пошукової діяльності, яка передбачається і відображається у змісті навчання. Утім, процесом вирішення питання про місце самостійної проблемно-пошукової діяльності учнів у процесі вивчення конкретного предмета, про визначення тієї частини знань і способів діяльності, що мають стати об'єктом проблемного навчання, повинен керувати вчитель у тісній взаємодії з учнем. Саме тому під час напрацювання рекомендацій для загальноосвітньої ланки (з кожної освітньої галузі і предмета) в навчальних програмах, науково-методичних рекомендаціях, підручниках і посібниках мають бути деталізовані зміст і обсяг системної креативної діяльності учнів, яку можна реалізувати у навчально-виховному процесі. Навчання, уроки, виконання поставлених завдань, систематичне одержання оцінок не повинні стати єдиною і всеосяжною міркою. Учень мусить на власному досвіді переконатися, що його «вимірюють» за багатьма шкалами, підходять до нього з різних боків. Особистість відбудеться, якщо людина заявляє про себе, утверджується в діяльності, радіє за вагомі здобутки і результати власної діяльності й переймається негативними почуттями. Гармонійне виховання полягає в тому, щоб моральне багатство різнобічної діяльності людини, яку ми виховуємо, накладалося на всі сфери духовного життя школи. Духовне життя школи збагачується в системі різноманітних дійових відношень особистості, що формується, до навколишнього природного й суспільного середовища, де моральне багатство стає провідним. Тож усе, що відбувається в школі, має глибокий моральний сенс.

Формуючи зміст освіти, маємо уникати суперечностей у навчально-виховному процесі, які виявляються між вимогами державних інституцій і суспільства до загальної і профільної освіти учнів та їхніми власними потребами і інтересами. Максимально уникнути цих суперечностей можна за умови формування нових підходів до визначення структури змісту загальної середньої освіти. У структурі враховується збалансованість особистісних і суспільних інтересів (обов'язкові для всіх вимоги державного стандарту до загальноосвітньої підготовки учнів (інваріантна складова змісту освіти) і забезпечення індивідуальної орієнтованості змісту освіти (варіативна складова змісту освіти)). Варіативна складова уможливіє вибір учнем предметів і курсів, які допоможуть долучитися до певних видів практичної діяльності. Але старшокласника слід підготувати до рівня, коли він свідомо вирішуватиме, які знання і в якому обсязі необхідні для побудови професійної кар'єри й реалізації життєвих планів.

Побудові професійної кар'єри старшокласників сприяє зміст профільної підготовки у старшій школі. Під час організації профільного навчання зміст однієї освітньої галузі вивчається глибше і ширше (шляхом збільшення кількості навчальних годин,

---

відведених типовим навчальним планом на вивчення групи відповідних профільних предметів певної галузі, а також уведенням додаткових предметів і курсів за рахунок варіативної складової), ніж передбачено інваріантною складовою, відображеною в Типових навчальних планах загальноосвітніх навчальних закладів. Максимально врахувати і задовольнити освітні потреби старшокласників можна за умови визначення Міністерством освіти і науки України функцій регіональних управлінь освіти і науки та загальноосвітньої ланки у реалізації ідеї Концепції профільного навчання в старшій школі. За наявності двох і більше класів у старшій школі профілі навчання в загальноосвітній ланці регіону обираються й формуються під керівництвом місцевих управлінь освіти і науки на підставі здібностей, освітніх запитів старшокласників, а також потреб регіонального і державного ринку праці. При цьому Міністерство розробляє зміст навчання в профільній школі (зокрема й зміст професійної підготовки) і забезпечує його відповідними навчально-виховними комплектами (програми, типові навчальні плани, науково-методичні рекомендації, навчальні підручники і посібники).

Проблемою, пов'язаною зі змістом загальної і профільної освіти, є розроблення і науково-методичний супровід його «посильності» (обґрунтованим добором навчального матеріалу в певному обсязі й за рівнем складності) під час вивчення учнями. Доведено, що надмірне психофізіологічне навантаження на учнів знижує інтерес до навчання і погіршує їхнє здоров'я. Крім того, засвоєння учнями навчального матеріалу, який характеризує його відтворення і застосування на практиці, відбувається здебільшого за сторонньої допомоги. Саме тому проблема наповнення й доступності змісту загальної і профільної освіти нині є актуальною. Скоригувати ці деформаційні процеси можна за умови перегляду положень Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та Концепції профільного навчання в старшій школі. Йдеться про визначення або уточнення вимог до загальної і профільної підготовки через обов'язковий для всіх учнів зміст навчання й періодичний моніторинг рівня його засвоєння. Водночас ураховуються: навчальні можливості учнів різного віку, зумовлені їхніми здібностями і психофізіологічними можливостями; мінімізація (за добору елементів) змісту як передумова забезпечення його фундаментальності та чинник уникнення фактологічного матеріалу, який не містить суттєвого загальноосвітнього і профільного навантаження.

Слід зауважити, що формувати зміст як посильний для засвоєння школярем потрібно, не зводячи шкільну освіту до інтегрованих курсів, що спричинить вилучення з природно-математичних та інших предметів обґрунтувань і тверджень. Для того щоб сформувати дієву, таку, що самостійно мислить, особистість, здатну відстоювати особистісні й суспільні інтереси, протистояти безвідповідальним людям, у школі їй треба вчити умінню доводити (переконувати) і розвивати здатність вирізняти правильні твердження серед хибних.

Характерними для процесу мислення є вичерпність аргументації, чутливість до сумнівних, незаконних узагальнень і необґрунтованих аналогій, а також навички під час розгляду всіх імовірних варіантів. Він може бути сформований на базі шкільних навчальних доведень природничо-математичних, технологічних й інших освітніх дис-

---

циплін. Недоступність таких доведень для певної частини учнів пояснюється не їх складністю, а відсутністю в шкільній освітній практиці достатньої кількості вчителів, які володіють раціональними методиками навчання, виокремлюючи умову і висновок твердження, що доводиться, аж до розуміння сутності, його логічної структури і видів.

Аналізуючи зміст шкільної природничо-математичної, технологічної і художньо-естетичної освіти, доходимо висновку про її несучасність, застарілість навчального матеріалу, тоді як у європейській і світовій освітній практиці вони систематично оновлюються. Слушно зауважити, що сучасність загальної і профільної освіти вимірюється не стільки тим, яку частку у їх змісті мають новітні досягнення, скільки тим, як вони сприяють формуванню психологічних, культурологічних, гуманітарних, соціально-професійних та інших цінностей особистості згідно з навчально-виховними завданнями загальноосвітньої ланки. Сутністю освіти є сформований кінцевий результат на основі шкільного загальноосвітнього і профільного компонентів, доступних для учнів і максимально зорієнтованих на практичну реалізацію в процесі діяльності.

Характер змісту загальної і профільної освіти визначається обраною стратегією його формування. Зупинимось на двох основних підходах до формування й обґрунтування змісту навчання: прийнятті чинної номенклатури шкільних навчальних предметів з певними корективами у визначенні їхнього змісту; розробленні педагогічної моделі випускника загальноосвітньої школи з наступним добором навчального змісту, який забезпечує визначену модель. З цією метою окреслимо спільні риси змісту загальної і профільної освіти та обґрунтуємо перелік і характеристики освітніх галузей, що вивчатимуться без поділу їх за напрямками і навчальними предметами в профільній школі. Галузевий підхід уможливить виокремлення навчального змісту як єдиного цілого, розроблення концептуальних засад і відповідної їх оцінки за критеріями необхідності й достатності на етапі формування. Опрацювання змістового наповнення кожної освітньої галузі в системі відповідних навчальних предметів і курсів є наступним етапом. Можливі різні варіанти структурування в систему навчальних предметів, у яких втілюється зміст певного освітнього напрямку, що пов'язано з вихідними принципами, покладеними в основу структурування змісту освіти, і особливостями ступеневого навчання в системі загальної середньої освіти.

Важливим аспектом змісту загальної і профільної освіти є структурування, яке періодично корелюється з урахуванням психофізіологічних особливостей, характерних для вікових періодів розвитку особистості. Структурування змісту сприяє реалізації одного з провідних принципів педагогіки природовідповідності під час навчально-виховного процесу. Проаналізуємо кілька пов'язаних із цим проблем.

Людині притаманний тип мислення, що зумовлюється діяльністю півкуль кори головного мозку. Учні, у яких домінує права півкуля, характеризуються наочно-образним типом мисленням, ті, у котрих домінує ліва півкуля, – вербально-логічним. Змішаному типу мислення властива відсутність переваги одного з названих типів. У такому разі успішність навчання названих груп учнів обумовлюється відповідним розгортанням навчального змісту й особливостями його опанування, що враховують окреслені особливості мислення. Саме тому дидактичні підходи, які можуть виявитися

---

ефективними для учнів з вербально-логічним типом мислення, не даватимуть очікуваного результату в навчанні учнів із наочно-образним типом мислення. Не розв'язує цієї проблеми й універсалізація форм, методів, дидактичних чи методичних прийомів під час навчально-виховного процесу. До речі, загальні дидактичні закономірності, правила, принципи, які допомагають обґрунтовано конструювати особистісно орієнтований процес навчання, залишаються незмінними, хоча навчальний процес індивідуалізується, починаючи з обґрунтування педагогічної доцільності в розгортанні навчального змісту і закінчуючи оцінюванням результатів його опанування. Єдиного, універсального, ефективного підходу та освітніх технологій, які забезпечать позитивний результат в опануванні навчальним змістом групою учнів з різними типами мислення, немає.

Окрім того, логіка пізнання має свої принципи, правила, структуру. В разі їх порушення в шкільному навчанні неправильно будується вивчення певного предмета, що створює зайві труднощі для учасників навчально-виховного процесу. У цьому контексті кожен випадок потребує уваги і побудови педагогічно обґрунтованого підходу як системи викладу й вивчення навчального змісту, їх відповідності логіці пізнання і розвитку особистості.

Ще одна суттєва складова гуманізації змісту загальної і профільної освіти – забезпечення значущості для кожного учня знань, що здобуваються, умінь, які набуваються, і навичок, котрі формуються з метою освоєння й перетворення дійсності, розкриття їх зв'язків з людиною і суспільством, їх усвідомлення учнями не лише як елементу загальнолюдської культури, а і як культурологічної основи сучасної особистості. Усвідомлення учнем необхідності й доцільності внесення конкретного знання до навчального змісту допомагає нівелювати гостроту суттєвих суперечностей між учителем і учнем у процесі суб'єктно-суб'єктної взаємодії.

У процесі структурування змісту шкільної освіти і під час реалізації принципу природовідповідності в навчанні виникає проблема інтеграції цього змісту. Крім того, навчальний зміст має забезпечити цілісність знань, формування цілісного образу світу, що стосується основних результатів навчання. З огляду на це посилення інтеграційних процесів у формуванні змісту навчально-виховного процесу в навчанні учнів є актуальною дидактичною проблемою. Аналіз можливих варіантів її розв'язання показав, що варто відштовхуватися від принципу природовідповідності, через цілісність навколишнього світу з урахуванням вікових особливостей особистості. У зв'язку з цим учень сприймає навколишній світ цілісним, визначаючи й обумовлюючи його пізнання своїми віковими особливостями і можливостями. Тож не варто штучно розчленовувати навколишній світ на окремі об'єкти і вивчати їх у значній кількості навчальних предметів, шукаючи і застосовуючи дидактичні засоби інтеграції знань.

Зупинимося на організації гуманізованого навчально-виховного процесу, який не-сумісний із нав'язуванням учням незаперечних істин. Погляди і переконання людини мають особистісний, ексклюзивний характер, формуються в результаті навчально-пізнавальної діяльності, шляхом аналізу широкого спектра наявних підходів, трактувань, оцінок конкретних фактів, явищ, подій тощо. Саме це є складовою процесу, який

---

забезпечує креативне становлення і розвиток особистості на всіх життєвих етапах. Власне за формування стійких переконань особистість має бути вільною, самостійною, позбавленою будь-якого зовнішнього тиску. З цією метою слід надавати учням повну (достатню), об'єктивну, достовірну навчально-пізнавальну інформацію. Професіоналізм педагогів полягає в підготовці учнів (формуванні в них достатніх знань, умінь, навичок тощо) до здійснення вільного, свідомого і водночас адекватного вибору в життєвих ситуаціях.

Зауважимо, що сутність соціально-трудої орієнтації учнів полягає у спрямуванні їх у систему соціальних і професійних відносин на різних етапах розвитку з урахуванням вікових особливостей, завдяки формуванню знань, умінь, якостей, цінностей, норм тощо, які дають змогу їм функціонувати в умовах мінливого середовища; сформованості достатнього рівня світовідчуття на певному етапі їхнього розвитку; навченості сприйняття невизначеності ситуацій як норми і сигналу до дії. У процесі формування психологічної сфери учнів важливу роль відіграє як зміст шкільної освіти, так і процес набуття ними життєвого досвіду через запропоновані ключові види діяльності в культурологічній, гуманітарній, соціально-професійній та інших сферах.

### 1.3. Диференційований підхід у навчанні. Його місце у гуманізації освіти (Ассанов М. О.)

Ідея диференційованого підходу до учнів у процесі навчання належить до вічних проблем школи і є найважливішим із загальнодидактичних принципів, необхідність реалізації якого в шкільній практиці зумовлена тим, що забезпечити формування особистості дитини, засвоєння нею знань з усіх навчальних дисциплін та вироблення в неї практичних умінь і навичок, розвиток її здібностей та обдарувань можна лише шляхом індивідуалізації навчання. Особливого значення набуває індивідуалізація навчально-виховного процесу в профільній школі [8].

Актуальність проблеми пов'язана з тим, що процес засвоєння знань індивідуальний, але багато в чому однаковий у дітей окремої групи чи навіть класу. Враховуючи їхні загальні психологічні особливості, ми забезпечуватимемо розуміння матеріалу кожним учнем. Але досягти цього нелегко, оскільки здібності до навчання в дітей різні. Щоб учень на уроці постійно був зайнятий виконанням посильного завдання, слід, глибоко вивчивши індивідуально-психологічні відмінності наших вихованців, відповідно поєднувати фронтальні, індивідуально-групові та індивідуальні форми роботи. Велику допомогу тут надають диференційовані завдання [6].

**Стан і розвиток індивідуального підходу до учнів в історії педагогічної думки.** У період з 1958 по 1988 р. диференціація навчання збігалася з фуркацією, тобто під диференціацією мали на увазі поділ навчальних планів із метою такої спеціалізації учнів, яка сумісна із збереженням загальноосвітнього характеру школи (рис. 1.1).

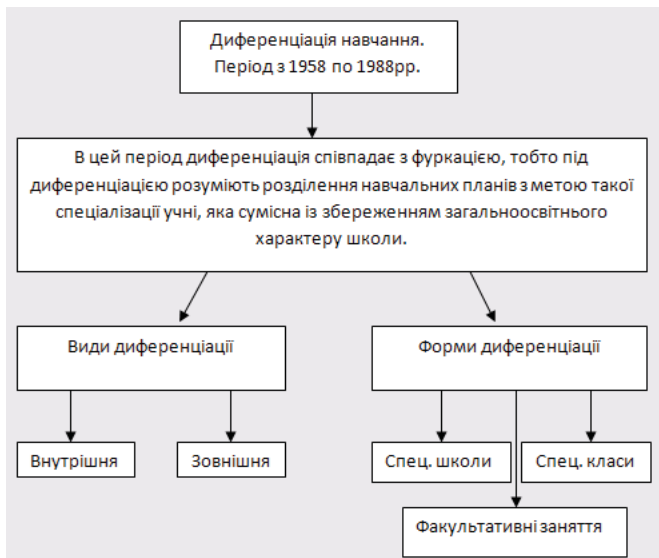


Рис. 1.1. Диференціація навчання першого періоду

**Стан проблеми у практиці сучасної профільної школи.** Нове розуміння диференціації навчання бере початок після Всесоюзного з'їзду працівників народної освіти (1988 р.), на якому було прийнято Концепцію загальної середньої освіти. Основними

напрямами розвитку школи були проголошені гуманізація і демократизація, у зв'язку з чим одним із першочергових завдань була названа саме широка диференціація навчання, спрямована на розвиток індивідуальних творчих запитів учнів, повну реалізацію всіх природних задатків і схильностей особистості. На сучасному етапі диференціація навчання визначається комплексно на психологічному, педагогічному й методичному рівнях (рис. 1.2).

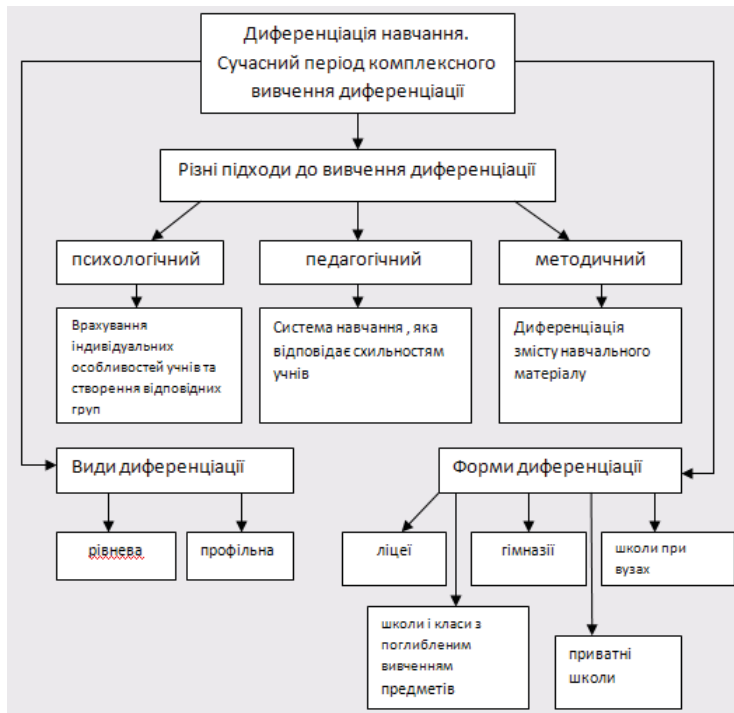


Рис. 1.2 Диференціація навчання сучасного періоду

**Поняття диференціації навчання. Диференціація та індивідуалізація: спільне і відмінне.** У національній доктрині розвитку освіти наголошено: «Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя».

Перед кожним поколінням життя ставить дедалі складніші завдання, і для їх розв'язання потрібен усе вищий рівень освіченості особи. Для забезпечення високого рівня освіченості школяра необхідно застосовувати такі методи навчання та виховання, які розвивають індивідуальність дитини, індивідуальні особливості учня, створюють необхідні умови для гармонійного розвитку особистості. До індивідуальних особливостей належить своєрідність сприймання, мислення, пам'яті, уяви, інтересів, нахилів, здібностей. Урахування індивідуальних особливостей учнів – це не пристосування прийомів, методів і форм педагогічного впливу до індивідуальної особистості з метою забезпечення запрограмованого рівня розвитку особистості. Індивідуальний підхід



---

створює найсприятливіші умови для зростання пізнавальних сил, активності, схильності та обдарованості учня. Такого підходу потребують не лише важкі вихованці, малообдаровані школярі, а й обдаровані діти, діти середнього рівня розвитку [12].

Незважаючи на те, що проблемі індивідуалізації навчання в психолого-педагогічній науці приділяється велика увага, у шкільній практиці в процесі навчання зберігається тенденція до усереднення, тому що в умовах класно-урочної системи навчання орієнтуються на індивідуально-психологічні особливості кожного учня надзвичайно складно.

Педагогічна практика свідчить, що усереднення призводить до того, що навіть полегшені завдання часто є непосильними для учнів із низьким рівнем науковості, розвиток інтелектуально обдарованих дітей гальмується, оскільки вони не можуть реалізувати свої потенційні можливості. Це, у свою чергу, може призвести до непоправних наслідків, бо культура суспільства, яка стала на шлях уніфікації (усереднення), обмеження своїх «здібностей», приречена на еволюційний регрес [5].

На сьогодні багато шкіл, ліцеїв, гімназій, колегіумів орієнтуються на середнього учня. Але дітям із низьким рівнем навченості усереднення не дає їм змоги повною мірою реалізувати свої потенціальні можливості. Індивідуальний підхід використовується дуже рідко. Особливо критична ситуація в сільських школах, де матеріальна база й наповнюваність педагогічного колективу перешкоджають диференціації на належному рівні. Суттєві труднощі в роботі сільських вчителів викликають нестандартні умови функціонування малокомплектних шкіл, відмінності їхньої структури, режимів навчання. Класно-урочна система організації навчання за умови низької наповнюваності класів є малоефективною [8].

Реально диференційоване навчання у вітчизняних школах перебуває в ембріональному стані. Ми навчаємо всіх дітей за однаковими програмами, підручниками, методиками, спираючись на одні й ті самі орієнтири навчання та виховання й використовуємо ті самі критерії оцінювання. Державні стандарти, програми регламентують увесь навчальний процес, практично не залишаючи вибору для індивідуального і диференційованого навчання.

При цьому відбувається неприховане нівелювання особистостей:

- а) усі учні трактуються однаково;
- б) усім учням подається та сама інформація;
- в) до всіх учнів висуваються однакові вимоги;
- г) від усіх учнів вимагаються однакові вимоги;
- д) до всіх учнів застосовуються однакові стимули.

Зміст принципу індивідуального підходу полягає в такій організації навчального процесу, за якої вибір методів, прийомів і темп навчання враховують індивідуальні відмінності учнів, рівень їхньої здібності до навчання. Русійними силами індивідуалізації є суперечності між фронтально побудованим процесом пред'явлення нового матеріалу й індивідуальним характером його засвоєння. Цей принцип має давню історію. Ще К. Д. Ушинський говорив, що корисно поділяти клас на дві групи, одна з яких сильніша за другу, якщо наставник вміє, займаючись з однієї групою сам, другій дати

---

корисну самостійну вправу. У межах розвивального індивідуального підходу глибоко вивчаються індивідуальні психологічні особливості учнів, перерозподіляється увага від слабких учнів до різних груп школярів; здійснюється спроба побудувати навчальний процес з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей сприймання і мислені учнів на засадах теорії діяльності [7].

Диференціація навчання дає змогу організувати навчальний процес на підставі врахування індивідуальних особливостей особистості, забезпечити засвоєння всіма учнями змісту освіти, який може бути відмінним для різних учнів, але обов'язковим для всіх, виокремленням інваріантної частини.

Мета диференціації процесу навчання – забезпечити кожному учню умови для максимального розвитку його здібностей, нахилів, задоволення пізнавальних потреб й інтересів у процесі засвоєння змісту загальної освіти.

У розумінні диференціації вирізняють три основних аспекти:

- урахування індивідуальних особливостей учнів;
- групування учнів на підставі цих особливостей;
- варіативність навчального процесу в групах.

Перший аспект – урахування індивідуальних особливостей учнів – характерний і для диференціації, і для індивідуалізації. Проте індивідуалізація і диференціація далеко не одне й те саме. Індивідуалізація – це реалізація принципу індивідуального підходу до учнів, який передбачає врахування індивідуальності кожної дитини як вияв особливостей психофізіологічної організації в її неповторності, своєрідності, унікальності.

Диференціація – це реалізація принципу диференційованого підходу, який передбачає врахування відмінностей між групами учнів за їхніми інтересами, рівнем знань, наукованості тощо.

Індивідуалізація – це граничний варіант диференціації, коли навчальний процес будується з урахуванням особливостей не груп, а кожного учня [4].

Під диференціацією мають на увазі спосіб організації навчального процесу, за якого враховуються індивідуально-типологічні особливості особистості (здібності, інтереси, нахили, особливості інтелектуальної діяльності та ін.). Диференціація характеризується створенням груп учнів, у яких елементи дидактичної системи (цілі, зміст, методи, форми, результати) розрізняються

Диференціація навчання має зміст і форму. Зміст диференціації навчання – це спеціально організований навчальний процес для певної групи учнів. Спеціальна організація навчального процесу може виявлятися в різних формах.

**Характеристика основних форм диференціації.** Диференціація може здійснюватися на різних рівнях. Рональд Де Гроот виокремлює три рівня, а саме:

- перший, мікрорівень, коли різний підхід застосовується до окремих груп учнів усередині класу. Цей рівень інколи називають внутрішньою або внутрішньокласною диференціацією;
- другий, мезорівень, – рівень школи, коли диференціація здійснюється всередині школи між окремими класами, профілями, напрямками;

---

• третій, макрорівень, коли диференціація відбувається між школами, створення різних типів шкіл. Другий і третій рівні є зовнішньою диференціацією.

Якщо врахувати наявні в практиці форми диференціації й вказані рівні, то результат класифікації можна представити так:

диференціація за загальними здібностями:

1) на мікрорівні (внутрішня диференціація) – це виконання завдань різного рівня складності. Рівнева диференціація. Групова робота в межах моделі повного засвоєння знань;

2) на мезорівні (зовнішня диференціація) – це гімназичні класи, класи різного рівня навчання. Корекційно-розвивальні класи, загальноосвітні класи;

3) на макрорівні (зовнішня диференціація) – це гімназії та інші спеціалізовані загальноосвітні навчальні заклади.

Диференціація за спеціальними здібностями:

- за професійним спрямуванням;
- групові заняття з обдарованими дітьми;
- спеціальні школи для обдарованих дітей.

Диференціація за індивідуальними психофізичними особливостями:

• урахування фізіологічних особливостей дітей під час конструювання й організації навчального процесу в класі;

- спеціальні школи;
- диференціація за інтересами:
- виконання творчих дослідницьких завдань, пов'язаних з інтересами учнів;
- класи з поглибленим вивченням окремих предметів. Профільні класи, факультети, гуртки. Вибір альтернативних дисциплін. Класи гнучкого складу.

Диференціація за проектованою професією:

• виконання творчих дослідницьких завдань, пов'язаних із проектованою професією учнів;

• класи спрофільовані на ВНЗ. Ліцейські класи. Групові заняття з підготовки до ВНЗ;

- ліцеї, коледжі, підготовчі курси при ВНЗ.

Диференціація за національною ознакою:

- національні школи.

Диференціація за релігійною належністю:

- православні школи.

Диференціація за майновим і соціальним станом батьків:

- недержавні загальноосвітні заклади з високим рівнем оплати.

Для полегшення роботи учителю використовується також внутрішньокласна диференціація. Вона не лише активізує діяльність учнів на уроці, а й забезпечує залучення всіх школярів до навчального процесу на уроці.

Є такі форми внутрішньокласної диференціації, як виконання завдань різного рівня складності та дозування допомоги вчителя учням. Можливі варіанти включення диференційованих завдань у навчальний процес за виконання завдань різного рівня

---

складності, коли вчитель дає завдання кожному учню або учні самостійно вибирають завдання. Під час дозування допомоги вчителя учням він пропонує завдання але обсяг дозування допомоги визначає сам учень [5]. Спрямованість диференційованих завдань у завданнях різного рівня складності – це:

- I. завдання з ліквідацію прогалин у знаннях учнів;
  - II. завдання, які враховують наявні в учнів знання з певної теми.
- У дозуванні допомоги спрямованість – це:
1. розбиття тексту або вправи на самостійні частини;
  2. завдання з письмовою інструкцією;
  3. робота з підготовчими вправами, наочним матеріалом.

Диференційоване навчання потребує від учителя вміння не тільки правильно диференціювати клас, розробляти завдання та знати індивідуальні особливості учнів, а й організувати навчальний процес, тобто роботу на уроці. Для цього потрібно використовувати всі можливі види роботи на уроці, головними з яких є: фронтальна, індивідуальна та групова.

Фронтальна діяльність полягає у виконанні класу під безпосереднім керівництвом вчителя спільних завдань та є незамінною на первісному етапі засвоєння нового матеріалу.

Індивідуальна робота – це одноосібне вирішення школярем навчальних завдань, повна самостійність у набутті знань. Індивідуальна робота переважає під час виконання домашніх робіт, самостійних і контрольних робіт у класі.

Групова діяльність учнів – це сукупна навчальна діяльність невеликих за складом груп учнів, що діють у межах одного класу. Вона дає змогу втілювати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співробітництва. Завдяки груповій діяльності успішно реалізуються розвивальні цілі навчання. Найбільший вплив діяльність у групі справляє на мислення школярів, оскільки контакти та обмін думками істотно стимулюють його [10].

Зміни характеру розумової діяльності відбуваються в таких напрямках: прискорюються асоціативні процеси та збільшується їх цінність; розширюються інтереси учасників групової роботи; узагальнюються й систематизуються уявлення; стимулюється аналітична й синтетична діяльність мислення.

З викладеного можна зробити висновок, що диференціація є однією з найважливіших складових процесу навчання. Диференційоване навчання допомагає учням легше оволодіти знаннями. Диференціація навчання досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням, відповідно до його індивідуальних можливостей, що практикується різними способами: диференційовані домашні завдання, необов'язкові завдання, додаткові індивідуальні завдання. Навчальний процес повинен не просто пристосовуватись під власний рівень знань і умінь учнів, змінюючи зміст і методи, а орієнтуватись на досягнення максимальних результатів кожним учнем і, що не менш важливо, на розвиток мислення, пізнавальних можливостей, інтересів. Отже, організація індивідуального підходу до навчання є одним зі складних питань, у якому пов'язані теоретичні, частіше остаточно не розв'язані питання і практичні вимоги їх реалізації

на конкретному предметі, у конкретних класах. Використання диференціації навчання вносить значні зміни в навчальний процес, які виявляються не стільки в методичних прийомах, які застосовує вчитель, скільки в зміні стилю взаємодії з учнями. В умовах технології диференціації учень – це насамперед партнер, який має право на прийняття рішень (на вибір змісту своєї освіти, рівня його засвоєння і т. ін.). Головне завдання й обов'язок учителя – допомогти дитині прийняти і виконати прийняте рішення; допомогти зробити правильний вибір, дібрати потрібну літературу. Не варто забувати, що кожен учень – це індивідуальність, зі своїм темпераментом, звичками, нахилами, здібностями. Якщо вчитель враховуватиме всі особливості індивідуального підходу та забезпечуватиме його на уроках, то ефективність засвоєння знань і продуктивність праці буде значно вищою [11].

**Дослідження диференціації на сучасному етапі в профільній школі. Використання різнорівневих завдань як ефективний метод забезпечення диференціації навчання.** Однією зі складових успіху засвоєння знань учнями на відповідному їм рівні та допомоги вчителю під час організації роботи на уроці є різнорівневі завдання. Тобто вчитель має розуміти, що диференціація учнів охоплює також складання для них певних завдань, які не лише будуть оптимальними за рівнем розвитку та успішності, а й ураховуватимуть їх здібності, нахили. Подана схема є опорною для складання різнорівневих завдань (табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

**Опорна схема для складання різнорівневих завдань**

Завдання навчання	Вимоги до умінь учнів	Відповідність рівню засвоєння	Зміст завдання
Формування фактичних знань	Уміти відтворювати терміни, поняття, означення	Репродуктивний (пізнання) – формальні знання. Вид пам'яті – механічний	1. Що називається? 2. Що таке? 3. Дайте означення
Формування фактичних знань (поняття, факти)	Уміти відтворювати, пояснювати, підтверджувати прикладами	Репродуктивний (розуміння) – елементарні знання. Вид пам'яті – механічний	1. Скласти методом простої підстановки. 2. Знайти в тексті. 3. Пояснити завдання на використання елементарних знань для пояснення типових (стандартних) прикладів, явищ
Формування умінь застосовувати знання на практиці	Уміти відтворювати знання, пізнавати їх у новій ситуації	Конструктивний (елементарні уміння). Вид пам'яті – логічний	Завдання на використання знань за взірцем, поставлене учню в нестандартній ситуації (перед використанням знань їх потрібно перетворити)
Формування умінь творчо використовувати наявні знання	Уміти здійснювати перенесення знань в нову ситуацію	Творче (перенесення) – вище уміння. Утворення нових психічних структур	Творчі завдання

---

У процесі використання диференційованих завдань необхідно здійснювати поступовий перехід від колективних форм роботи учнів до частково самостійних і повністю самостійних у межах уроку або системи уроків. Такий підхід дає учням можливість брати участь у виконанні завдань, складність яких зростає.

Система диференційованих навчальних завдань повинна:

- забезпечити різний темп просування в засвоєнні знань, умінь і навичок різними за рівнями розумового розвитку на певному етапі навчання учнями, забезпечувати засвоєння, застосування, а також необхідне закріплення понять, що вивчаються;
- будуватися за принципом поступового зростання складності, забезпечувати спочатку рівень обов'язкової підготовки як основу диференціації навчання;
- сприяти загальному розвитку учнів;
- відповідати конкретним дидактичним цілям уроку, етапу навчання й узгоджуватися з формами навчальної діяльності;
- будуватися на базі діючих підручників з притягненням додаткового дидактичного матеріалу;
- мати завдання трьох рівнів, які б відповідали розробленим у психології та методичці навчання рекомендаціям відповідно до складності, трудності й ступеня проблемності, а також відомим у дидактиці рівням засвоєння знань і способів дій.

*Методичні рекомендації щодо підвищення ефективності здійснення диференціації навчання у школі*

Під час дослідження було з'ясовано, що педагог має визначити, знати, урахувати індивідуальні особливості своїх учнів, їхній фізичний розвиток, темперамент характер, волю, мислення, почуття, інтереси, щоб спираючись на позитивні ознаки, усувати негативні риси в їхній діяльності й поведінці. Тільки за цієї умови можливе виховання цілісної, гармонійно розвиненої індивідуальності та повноцінної особистості. Результати дослідження підтверджують необхідність застосування в навчальному процесі принципу індивідуалізації навчання та індивідуального підходу до різних категорій учнів.

Значущість і потреба в диференційованому підході в шкільній практиці не викликає сумніву. Тому основну увагу варто приділити не доведенню того, як це важливо, а тих побічних питань, що виникають у вчителя за спроби впровадити диференційований підхід у реальних класах і з реальними учнями. Можливі такі труднощі, як небажання використовувати індивідуальний та диференційований підхід до навчання, незнання індивідуальних особливостей кожного учня, застосування диференційованого підходу до кожного учня на практиці, а не в теорії. Нагадаймо, що труднощі можуть усвідомлювати тільки вчителі, чутливі до психологічних нюансів педагогічних подій. Багато педагогів працюють, навіть не помічаючи цих труднощів. Проте це не означає, що ігнорування проблеми автоматично призводить до її розв'язання. Неусвідомлення вчителем тонкощів організації відповідних напрямів роботи створює нові, побічні проблеми, які нерідко розв'язуються неоптимальним шляхом.

Важливою методичною рекомендацією для вчителя є те, що в практичній роботі вчителю на уроці дуже важко орієнтуватися на різні фактори, практично він не може

---

організувати роботу водночас більше ніж з двома – трьома групами. Отже, щоб була можливість управління діяльністю в цих групах, клас не може бути розбитий більше ніж на дві – три групи. Для такого розбиття потрібен один, але найважливіший критерій. Таким критерієм може бути рівень розвитку мислення. У багатьох методичних роботах питання індивідуалізації вирішується в плані попередження помилок і засвоєння змісту. Цього замало. Необхідно організовувати індивідуальний підхід так, щоб він не просто забезпечував засвоєння знань, а сприяв розвитку учнів. Ця думка точно сформульована О. О. Кирсановим: «...одна з принципових вимог до навчальної діяльності – не пристосування навчання до рівня підготовленості учня шляхом зниження об'єктів труднощів, а систематичне, послідовне, цілеспрямоване розширення і потенціальних можливостей до об'єктивних вимог» [5].

Загалом для організації індивідуального підходу вчителю необхідно таке: мати уявлення про особливості розумової діяльності однакових груп учнів, про шляхи розвитку мислення, уміти оцінювати рівень розвитку учнів, надавати допомогу різної рівня, якщо учні зазнають труднощів, володіти формами організації індивідуального підходу з урахуванням необхідності розвитку мислення.

Для успішного проведення диференційованого навчання вчителю потрібно:

- вивчати індивідуальні особливості та навчальні можливості учнів;
- визначати критерії об'єднання учнів у групи;
- використовувати й удосконалювати здібності й навички учнів у груповій та індивідуальній роботі;
- систематично й об'єктивно аналізувати роботу учнів;
- планувати діяльність учнів із формування в них навичок самостійної діяльності та вміння керувати власним навчальним процесом;
- відмовлятися від малоефективних прийомів організації навчання, замінюючи їх раціональнішими за певних умов;
- забезпечувати постійний зворотний зв'язок на уроці;
- вміло використовувати засоби заохочення тощо.

Диференціація – це реалізація принципу диференційованого підходу, який передбачає врахування відмінностей між групами учнів за їхніми інтересами, рівнем знань, наочності тощо. У такому випадку диференціацію ми можемо розглядати як ефективний метод навчання, який передбачає застосування індивідуального підходу, урахування нахилів учнів, їхніх здібностей, як творчих так і розумових. На сучасному етапі диференційований підхід досить активно застосовується в навчальних закладах. Діти сприймають матеріал на тому рівні, на якому їм це доступно, що не призводить до усереднення. Вчителі, у свою чергу, намагаються забезпечити учням цей доступний рівень, використовуючи як власний досвід, так і напрацювання колег[3].

Учитель має розуміти, що за диференціацією учнів стоїть також складання для них певних завдань, які будуть для них оптимальними не лише за рівнем розвитку та успішності, а й з урахуванням їхніх здібностей, нахилів.

Допомагають під час засвоєння знань учнями на відповідному їм рівні різнорівневі завдання. Це є також допомогою вчителю під час організації роботи на уроці. Ці

---

завдання він може розробляти, керуючись навчальною програмою та вимогами до компетенцій учнів відповідного класу.

Система диференційованих навчальних завдань будується за принципом поступового зростання складності, сприяє загальному розвитку учнів та мають завдання трьох рівнів, які відповідають розробленим у психології та методиці навчання [9].

**Загальний висновок.** Диференціація навчання досягається шляхом забезпечення кожного учня навантаженням відповідно до його індивідуальних можливостей, що забезпечується різними способами: диференційовані домашні завдання, обов'язкові завдання, додаткові індивідуальні завдання. Навчальний має повинен не просто пристосовуватись під наявний рівень знань і умінь учнів, змінюючи зміст і методи, а орієнтуватись на досягнення максимально важливих результатів кожним учнем і, що не менш важливо, на розвиток мислення, пізнавальних можливостей, інтересів. Отже, організація диференційованого підходу до навчання є одним зі складних питань, у якому пов'язані теоретичні, частіше остаточно не вирішені питання і практичні вимоги до їх реалізації під час викладання певного предмета в конкретних класах. Для організації індивідуального підходу вчителю необхідно: мати уявлення про особливості розумової діяльності однакових груп учнів, про шляхи розвитку мислення, уміти оцінювати рівень розвитку учнів, надавати допомогу різної міри, якщо учні зазнають труднощів, володіти формами організації індивідуального підходу з урахуванням необхідності розвитку мислення.

Реалізувати у практиці викладання принципи диференціації можна, використовуючи різні методи і форми навчання, прийоми роботи з учнями. Ця технологія не обмежує вчителя у виборі методів, засобів і форм навчання – все це цілком належить до компетенції вчителя. Разом із тим слід пам'ятати, що певні педагогічні рішення вчителя не повинні перекреслювати основні принципи технології, основою якої є рівнева диференціація.



#### **1.4. Принципи розроблення та впровадження психолого-педагогічного інструментарію профорієнтаційного спрямування (Рогоза В. В.)**

*Визначення поняття психологічного тесту.*

У вітчизняній і закордонній літературі представлена величезна різноманітність визначень поняття психологічного тесту. Нижче наведені деякі з них [1]:

– «психологічний тест у сутності є об'єктивний і стандартизований вимір вибірки поведінки»;

– «тест – стандартизований, часто обмежений у часі іспит, призначений для встановлення кількісних (і якісних) індивідуально-психологічних розходжень»;

– «під тестом розуміється специфічний інструмент для оцінювання психологічних якостей особистості. Він складається із сукупності завдань чи питань, пропонує у стандартних умовах і призначених для виявлення окремих типів поведінки».

Якщо розглянути запропоновані твердження то можна помітити, що всі визначення містять такі загальні моменти:

– по-перше, тест – один з методів вимірювання в психодіагностиці поряд із такими, як проективні методи, стандартизовані самозвіти, інтерв'ю, апаратні методи й ін.;

– по-друге, це метод вимірювання властивостей особистості й особливостей інтелекту;

– по-третє, це метод вимірювання, що характеризується високим ступенем об'єктивності, надійності та валідності.

Об'єктивність, валідність і надійність – вимоги, яким має відповідати кожен тест.

##### **1.4.1. Психологічний тест як об'єктивний вимір**

Об'єктивність психологічного тесту означає, що первинні показники, їхня оцінка й інтерпретація не залежать від поведінки і суб'єктивних суджень експериментатора. Первинними називають показники, отримані після обробки даних виконаних респондентом тестових завдань. Відображаються первинні показники в так званих сирих балах.

Розроблення завдань, процедура проведення, обробка результатів тесту здійснюються відповідно до визначених стандартних правил.

Домогтися об'єктивності психологічного тесту можна за виконання таких умов:

- однаковість процедури проведення тесту для одержання порівняних з нормою результатів;

- однаковість оцінки виконання тесту;

- визначення норми виконання тесту для зіставлення з ними показників, отриманих у результаті обробки даних тестування («третій етап стандартизації»).

Ці три умови називають етапами стандартизації психологічного тесту.

##### ***Етапи стандартизації***

На етапі розроблення тесту, а також будь-якого іншого методу проводиться процедура стандартизації, що охоплює три етапи.

*Перший етап стандартизації* психологічного тесту полягає в створенні однакової процедури тестування. Вона містить визначення моментів діагностичної ситуації:

---

1. Умови тестування (приміщення, освітлення й інші зовнішні фактори). Очевидно, що обсяг короткочасної пам'яті краще вимірювати (наприклад, за допомогою субтесту повторення цифрових рядів у тесті Векслера), коли немає зовнішніх подразників, таких як сторонні звуки, голоси і т. ін.

2. Зміст інструкції й особливості її виголошення (тон голосу, паузи, швидкість мови тощо). Наприклад, у тесті «10 слів» кожне слово має промовлятися через визначений інтервал часу в секундах.

3. Наявність стандартного стимульного матеріалу. Наприклад, вірогідність отриманих результатів істотно залежить від того, чи пропонуються респонденту виготовлені саморобні карти Г. Роршаха або стандартні – з визначеною колірною гамою і колірними відтінками.

4. Тимчасові обмеження виконання даного тесту. Наприклад, для виконання тесту Равена дорослому респонденту дається 20 хвилин.

5. Стандартний бланк для виконання тесту. Використання стандартного бланку полегшує процедуру обробки.

6. Облік впливу ситуаційних змінних на процес і результат тестування. Під змінними мається на увазі стан випробовуваного (утома, перенапруга і т. ін.), нестандартні умови тестування (погане освітлення, відсутність вентиляції й ін.), переривання тестування.

7. Облік впливу поведінки діагноста на процес і результат тестування. Наприклад, схвальна поведінка експериментатора під час тестування може сприйматися респондентом як підказка правильної відповіді.

8. Урахування впливу досвіду респондента в тестуванні. Природно, що респондент, що не в перший раз проходить процедуру тестування, переборов почуття невідомості й виробив визначене ставлення до тестової ситуації. Наприклад, якщо респондент уже виконував тест Амтхауера, то, найімовірніше, не варто пропонувати йому його вдруге.

*Другий етап стандартизації* психологічного тесту полягає в створенні однакової оцінки виконання тесту: стандартної інтерпретації отриманих результатів і попередньої стандартної обробки. Цей етап передбачає також порівняння отриманих показників із нормою виконання цього тесту для певного віку (наприклад, у тестах інтелекту).

*Третій етап стандартизації* – визначення норм виконання тесту.

Норми розробляються для різного віку, професій, статей та ін. Наведемо деякі з відомих видів норм:

- Шкільні норми розробляються на підставі тестів навчальних досягнень і тестів здібностей.

- Професійні норми встановлюються на підставі тестів для різних професійних груп (наприклад, механіків різного профілю, друкарів й ін.).

- Локальні норми встановлюються й застосовуються для вузьких категорій, що характеризуються наявністю загальної ознаки – віку, статі, географічного району, соціально-економічного статусу та ін. Наприклад, для тесту Векслера норми обмежені віковими рамками.

---

• Національні норми розробляються для представників окремої народності, нації, країни загалом. Необхідність таких норм визначається конкретною культурою, моральними вимогами і традиціями кожної нації.

Наявність нормативних даних (норм) у стандартизованих методах психодіагностики є їхньою істотною характеристикою.

Норми необхідні під час інтерпретації тестових результатів (первинних показників) як еталон, з яким порівнюються результати тестування. Наприклад, у тестах інтелекту первинний показник IQ співвідноситься з нормативним IQ (43, 44, 45 балів у тесті Равена). Якщо отриманий IQ респондента вище нормативного, дорівнює 60 балам (у тесті Равена), можна говорити про високий рівень розвитку інтелекту цього респондента. Якщо отриманий IQ нижче, то низькому. Якщо отриманий IQ дорівнює 43, 44 чи 45 балам, то середньому.

### ***Визначення норм для тесту***

На етапі створення тесту формується група випробовуваних, на якій проводиться цей тест. Середній результат виконання тесту в такій групі прийнято вважати нормою. Середній результат – це не одиниця, а діапазон значень. Є визначені правила формування такої групи випробовуваних, чи, як її інакше називають, вибірки стандартизації.

Правила формування вибірки стандартизації:

- вибірка стандартизації має складатися з респондентів, на яких у принципі орієнтований тест, тобто якщо створюваний тест орієнтований на школярів (наприклад, тест Амтхауера), то і стандартизація повинна стосуватися групи школярів конкретного віку;

- вибірка стандартизації має бути репрезентативною, тобто бути зменшеною моделлю популяції за такими параметрами, як вік, стать, професія, географічний розподіл і т. ін. Під популяцією розуміється, наприклад, група дошкільників шести – семи років, керівників, старшокласників тощо.

Найчастіше, в інструкціях до певного тесту можна побачити вираження норми у вигляді не сирих балів, а стандартних похідних показників. Похідні показники формуються шляхом математичної обробки первинних показників.

Первинні показники за різними тестами не можна порівнювати, оскільки тести мають різну внутрішню будову. Наприклад, IQ, отриманий за допомогою тесту Векслера, не можна порівнювати з IQ, отриманим за допомогою тесту Амтхауера, тому що ці тести досліджують різні особливості інтелекту й IQ як сумарний показник за субтестами складається з показників різних за будовою і змістом субтестів.

### ***Валідність***

Усі методи психологічної діагностики, від стандартизованих до нестандартизованих, спрямовані на вимірювання властивостей особистості й особливостей інтелекту.

Кожен метод призначений для вимірювання будь-якої властивості, що і визначає його зміст. Дані про ступінь, у якому тест справді вимірює те, для чого він призначений, входять до поняття валідності. Наприклад, методика «Теппінг-тест Ільїна» призначена для вимірювання таких властивостей уваги, як концентрація, переключення. У психології є визначення понять концентрації уваги та її переключення. Вважається, що висновки, сформульовані на підставі результатів тестування за допомогою «тесту

---

Льїна», цілком відображають зміст визначень цих властивостей уваги. Отже, ця методика вимірює те, для чого вона призначена.

Крім загального значення до поняття валідності входить багато інших даних. Є різні типи і види валідності, у яких вони відображені, наприклад:

- Практична валідність характеризує тест не стільки в аспекті психологічного змісту, скільки з погляду цінності щодо досягнення визначеної практичної мети (прогнозування, діагностики). Виокремлюють підтипи практичної валідності: прогностичну і збіжну. Тест із високою прогностичною валідністю дає змогу зробити прогноз, наскільки успішно випробовуваний виконуватиме визначену діяльність згодом. Тест із високою збіжною валідністю допомагає відповісти на запитання: «Яка ймовірність того, що індивід «А» має властивість «В» у дійсний момент часу?».

- Валідність за обсягом показує, в якому обсязі, якою мірою психічна властивість відображена в методиці.

- Оцінна валідність відображає ступінь кореляції (відповідності) між показниками, отриманими випробовуваними за цим методом, і оцінками вимірювальної властивості з боку експертів. Наприклад, при валідації (перевірці тесту на валідність) тестів оцінки розумових здібностей школярів експертами зазвичай є вчителі.

- Зовнішня валідність означає, що враження, які створюються в неспеціалістів під час ознайомлення зі стимульним матеріалом і суто зовнішнім аспектом тестування, відповідають заявленому змісту методу.

Зважаючи на викладене ефективна методика може бути створена тільки якщо вона пройшла всі етапи валідації.

### ***Надійність***

Про високу надійність методу говорять, коли він точно вимірює ту властивість, для вимірювання якої призначений. Серед критеріїв точності можна назвати такі:

- При повторному застосуванні методу до тих самих випробуваних в однакових умовах через визначений інтервал часу результати обох тестувань істотно не розрізняються.

- Дії випадкових сторонніх факторів не справляють істотного впливу на результати тестування. Як сторонні фактори можна назвати: емоційний стан і стомлення, якщо вони не входять до кола досліджуваних характеристик, температура, освітленість приміщення й ін. Ці сторонні випадкові фактори також називають факторами нестабільності вимірювальної процедури.

- При повторному застосуванні методу до тих самих випробуваних через визначений інтервал часу в змінених умовах результати обох тестувань істотно не розрізняються. Під зміненими маються на увазі такі умови: інший експериментатор, стан респондента й ін.

Є різні методи оцінювання надійності.

*Ретестовий метод* – повторне тестування вибірки випробуваних тим самим тестом через визначений інтервал часу за тих самих умов. Часовий інтервал залежить від віку (наприклад, у маленьких дітей зміни можливі протягом одного місяця), а також подій, що відбуваються з випробуваним у житті.

---

### *ТЕСТ – ІНТЕРВАЛ – РЕТЕСТ*

За індекс надійності береться коефіцієнт кореляції між результатами двох тестувань. Отримана висока кореляція може бути результатом тренуваності випробовуваного на завданнях подібного типу; низька кореляція може бути результатом змін, що відбулися, з випробовуванням, а також свідчити про ненадійність тесту.

Надійність взаємозамінних форм – повторне тестування вибірки випробовуваних рівнобіжною формою тесту через мінімальний інтервал часу при тих самих умовах.

#### *ТЕСТ «А» ІНТЕРВАЛ ТЕСТ «А»*

За індекс надійності береться коефіцієнт кореляції між результатами тестування двома рівнозначними формами тесту. Високий коефіцієнт кореляції і великий інтервал між двома іспитами свідчать про високу надійність тесту.

Можливий обман з боку випробовуваного, його спокушеність, події, що відбулися в інтервалі між тестуваннями, не справляють особливого впливу (як у ретестовому методі) на ступінь надійності тесту. Якщо фактор тренування знижений при тестуванні рівнозначними формами, то ефект переносу принципу завдань трапляється часто. Ефект переносу варто враховувати під час побудови рівнозначних форм.

Вимоги до побудови рівнозначних форм:

- мають бути незалежно побудованими тестами, але відповідати тим самим вимогам;
- повинні містити однакову кількість завдань із подібним ступенем труднощів;
- еквівалентність рівнозначних форм необхідно перевіряти ретестовим методом.

*Метод розщеплення* полягає в тому, що тест розбивають на дві частини для порівняння. Респондент виконує завдання цих двох частин протягом одного сеансу з одержанням двох результатів (наприклад, тест Равена містить дві частини: парні й непарні завдання).

За індекс надійності приймається коефіцієнт кореляції між результатами тестування цих двох частин. Він називається коефіцієнтом внутрішньої погодженості тесту.

**Валідність і надійність.** Тест може бути надійний, але не валідний. Це означає, що він вимірює певну властивість дуже точно, але яку саме – зберігається сумнів. У такій ситуації необхідна точніша валідизація тесту, як змістова, так і практична.

Тестові методики мають створюватися відповідно до вимог та майбутнього призначення, тому потребують супроводу з боку сторони, яка ініціює створення інструментарію.

Виробництво нових методик починається з визначення сфер знань, відповідно до яких формуються шкали майбутньої методики.

До роботи зі створення тестових завдань мають залучатися автори з боку замовника або замовник визначає авторів. При створенні завдань бажана участь авторів замовника для збереження корпоративної специфіки змісту тесту. Далі робота зі створення тесту розбивається на кілька етапів:

- створення авторами надлишкового банку тестових завдань;
- автоматизоване експертне оцінювання тестових завдань за допомогою сервісу «Шкалування» (збір експертних оцінок) і коригування якості завдань за результатами експертизи;

---

- розроблення первісної версії тесту й проведення пілотажного (пробного) тестування, під час якого розробник одержує інформацію про рівень складності кожного завдання;

- добір тестових завдань, що відповідають технічному завданню й оптимальному рівню складності (видаляються надто важкі й надто легкі завдання, що не мають діагностичної цінності);

- формування остаточної версії тесту, передача замовнику.

Виробництво нових методик починається зі складання переліку професійних компетенцій, відповідно до яких формуються шкали майбутньої методики.

Є два основних напрямки розроблення – модернізація відомих і створення принципово нових методик. Модернізація методик становить добір наявних стандартизованих шкал з різних тестів відповідно до професійних компетенцій і вбудовування шкал професійних знань на базі опитувальників.

Створення принципово нових методик припускає залучення зовнішніх експертів для формування шкал, стандартизацію й валідацію тестової методики, тобто перевірку того, наскільки отриманий інструмент вимірює те, що потрібно вимірювати.

За допомогою отриманих результатів тестування респондентів і анкетування експертів можна побудувати «ідеальні» профілі для різних видів.

#### **1.4.2. Вимоги до побудови і перевірки методик**

Діагностична методика вирізняється тим, що вона стандартизована. Як зазначає А. Анастасі (1982 р.), стандартизація – це однаковість процедури проведення й оцінювання виконання тесту. Таким чином, стандартизація розглядається у двох аспектах: як вироблення однакових вимог до процедури експерименту і як визначення єдиного критерію оцінювання результатів діагностичних іспитів.

Стандартизація процедури експерименту має на увазі уніфікацію інструкцій, бланків обстеження, способів реєстрації результатів, умов проведення обстеження.

До вимог, яких необхідно дотримуватися під час проведення експерименту, можна віднести такі: 1) інструкції варто повідомляти випробуваним однаковим способом, як правило, письмово; у випадку усних вказівок вони виголошуються в різних групах тими самими словами, зрозумілими для всіх, в однаковій манері; 2) жодному випробовуваному не слід надавати жодних переваг над іншими; 3) у процесі експерименту не варто давати окремим випробовуваним додаткові пояснення; 4) експеримент із різними групами варто проводити в однаковий час, у подібних умовах; 5) тимчасові обмеження у виконанні завдань для всіх випробуваних мають бути однаковими і т. ін.

Зазвичай автори методики в керівництві наводять точні й докладні вказівки щодо процедури її проведення. Формулювання таких вказівок становить основну частину стандартизації нової методики, тому що тільки суворе їх дотримання дає можливість порівняти показники, отримані різними випробовуваними. Іншим найважливішим етапом у стандартизації методики є вибір критерію, за яком варто проводити порівняння результатів діагностичних іспитів, оскільки діагностичні методики не мають заздалегідь визначених стандартів невдачі чи успішності в їх виконанні. Кількісний результат як такий нічого не означає. Потрібно мати точки відліку зі строго визначеними мірами,

---

щоб за їхньою допомогою оцінювати отримані під час діагностування індивідуальні й групові дані. Виникає питання, що за цю точку відліку брати. У традиційному тестуванні така точка визначається статистичним шляхом – це так звана статистична норма. Загалом діагностична методика, орієнтована на норму, стандартизується шляхом проведення цієї методики на великій репрезентативній вибірці того типу, для якого вона призначена. Щодо цієї групи випробовуваних, яких називають вибіркою стандартизації, виробляють норми, що вказують не тільки середній рівень виконання, а і його відносну варіативність вище і нижче середнього рівня. У результаті можна оцінити різні ступені успішності чи неуспішності у виконанні діагностичної проби. Це дає змогу визначити положення конкретного випробованого щодо нормативної вибірки чи вибірки стандартизації (А. Анастасі, 1982). Для обчислення статистичної норми психологи-діагности звернулися до давно застосовуваного прийому математичної статистики.

У психодіагностиці застосовується й інший підхід до оцінювання результатів діагностичних іспитів. Під керівництвом К.М. Гуревича розробляються тести, в яких точкою відліку є не статистична норма, а незалежний від результатів іспиту, об'єктивно заданий соціально-психологічний норматив. Такий норматив реалізується в сукупності завдань, що утворюють тест. Отже, сам тест у повному обсязі і є таким нормативом. Усі зіставлення індивідуальних чи групових результатів тестування проводяться за максимумом, представленим у тесті (а це повний набір знань). Критерієм оцінювання є показник, що відображає ступінь близькості результатів до нормативу. Розроблено схему представлення групових кількісних даних [19].

Для аналізу даних щодо їхньої близькості до соціально-психологічного нормативу, умовно розглянутому як 100 % – виконання усього тесту, усі випробовувані поділяються за результатами тестування на п'ять підгруп (%): 1) найуспішніші – 10; 2) близькі до успішних – 20; 3) середні за успішністю – 40; 4) малоуспішні – 20; 5) найменш успішні – 10.

Для кожної з підгруп підраховується середній відсоток правильно виконаних завдань. Будується система координат, де по осі абсцис наводяться номери підгруп, по осі ординат – відсоток виконаних кожної з підгруп завдань. Після нанесення відповідних крапок будується графік, що відображає наближення кожної з підгруп до соціально-психологічного нормативу. Така обробка проводиться за результатами як тесту загалом, так і кожного субтесту зокрема.

Діагностика спеціальних здібностей. Можна констатувати, що у вітчизняній психології та педагогіці створено міцний теоретико-методологічний фундамент дослідження здібностей, отримано багатий фактичний матеріал, наведено його змістову інтерпретацію. Трохи менш інтенсивно розробляють власне діагностичні методики. Вирізняють кілька критеріїв, за якими можна оцінювати виразність здібностей. Серед них – результативність діяльності, швидкість і успішність оволодіння необхідними знаннями й навичками, оригінальність і самобутність виконання роботи, а також ступінь подолання несприятливих умов середовища. Для вивчення здібностей дослідники застосовують різноманітні прийоми – спостереження, природний і лабораторний

---

експеримент, аналіз продуктів діяльності, експертні оцінки фахівців. Як правило, за формальними критеріями ці методи не доведені до рівня вимог, пропонованих до методів психодіагностики. Необхідність таких методів відчувається дедалі гостріше у зв'язку зі зростанням потреби у використанні психологічних знань у різних сферах практики, зокрема в роботі психологічної служби в школі й на виробництві. Оскільки найбільше проблема діагностики спеціальних здібностей розроблена в зарубіжних дослідженнях, ми скористаємося прийнятою в них класифікацією здібностей до різних видів діяльності.

Виокремлюють чотири великі групи здібностей: сенсорні, моторні, технічні і професіоналізовані, тобто відповідні певній професії – конторські, артистичні, художні й ін. Такий поділ використовується найчастіше психологами під час обговорення методів діагностики спеціальних здібностей. Розглянемо конкретні методи вивчення моторних здібностей чи, як їх ще називають, психомоторних (сенсомоторних, рухових). Зазвичай ці здібності діагностують під час професійного добору на визначення професії, добору спортсменів. Моторні тести спрямовані на вивчення швидкості, темпу і точності рухів, зорово-моторної координації, спритності рухів пальців і рук, тремору, точності м'язового зусилля і т. ін. Творці тестів визнають, що моторні функції піддаються швидкому тренуванню, і рівень їх розвитку на різних стадіях оволодіння професією неоднаковий. Особливістю моторних здібностей є відсутність деякого загального фактора, загальної моторної обдарованості. Про це свідчать емпіричні дані діагностики моторики: результати, одержувані за різними тестами, надзвичайно слабо взаємопов'язані. Численні дослідження моторних здібностей змушують психологів вирізняти низку самостійних факторів, таких як точність виконання рухів, відповідна орієнтація (здатність знаходити правильну відповідь на різноманітні стимули в умовах високої швидкості їхнього пред'явлення), координація, час реакції, швидкість руху руки, оцінка контролю (уміння контролювати зміну швидкості й напрямку руху об'єктів), ручна спритність, пальцева моторика, твердість руки, швидкість руху зап'ястя і пальців (наприклад, під час роботи на клавіатурі) [20]. При цьому розробки всіх нових діагностичних прийомів вивчення психомоторики зумовлюють «відкриття» нових моторних здібностей. Для виконання переважної більшості моторних тестів потрібна спеціальна апаратура, але є й бланкові методики. За даними багатьох авторів, між результатами цих типів тестів спостерігаються дуже низькі кореляції, часто такий зв'язок зовсім не відчутний.

Тести візуальних і слухових здібностей диференціюються залежно від того, які характеристики сприйняття вони вимірюють. Найважливіші візуальні здібності – гострота зору, розпізнавальна чутливість, сприйняття глибини. Розглянемо діагностику технічних здібностей. Вважається, що це ті здібності, які виявляються в роботі з устаткуванням чи його частинами. При цьому враховується, що така робота потребує особливих розумових здібностей, а також високого рівня розвитку сенсомоторних здібностей, спритності, фізичної сили. Л. Терстон розглядає технічні здібності як загальнорозумові. Під просторовим уявленням мають на увазі здатність оперувати зоровими образами, наприклад, під час сприйняття геометричних фігур. Технічне



---

розуміння – це здатність правильно сприймати просторові моделі, порівнювати їх одна з одною, визначати однакові й різні. Відповідно до такого поділу на два фактори створюють і типи тестів. Найперші творці тестів технічних здібностей вимагали від випробовуваних уміння збирати технічні пристосування з окремих деталей. Нині більшість таких тестів створені у вигляді бланкових методик.

### **1.4.3. Види психолого-педагогічного інструментарію**

#### ***Тести інтелекту***

*Поняття інтелекту. Проблеми тестування інтелекту.* Тести інтелекту, або тести загальних здібностей, призначені для вимірювання рівня інтелектуального розвитку людини. Поняття інтелекту ще з часів перших інтелектуальних тестів зазнавало різних змін з боку підходів до тестування інтелекту як психічної реальності. Ще в 20-х роках виникла кризова ситуація в психології інтелекту. Постало питання про термін «інтелект» у статусі психологічної категорії [18].

Інтелект традиційно досліджувався в межах двох основних напрямів: тестологічного і експериментально-психологічного. Суть першого полягає в тому, що під інтелектом розуміється те, що вимірюють тести інтелекту, а саме сукупність пізнавальних здібностей.

Криза в цьому напрямі полягає в тому, що поняття ‘інтелект’ було замінено поняттям «здібність до навчання». Неотестологічні теорії інтелекту визнають IQ-концепцію, де під IQ розуміють внутрішні когнітивні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення і т. ін.

Експериментально-психологічний напрям як реакція на неконструктивність тестологічних теорій представлений теоріями Ж. Піаже (ідея генетичного пояснення інтелекту на підставі врахування закономірностей його онтогенетичного розвитку) і Л. С. Виготського (вплив соціально-культурних чинників на розвиток інтелекту).

Окрім названих застосовується структурний підхід до дослідження інтелекту як приклад вітчизняного дослідження, спрямованого на вивчення інтелекту як психічної реальності.

Одержані за допомогою тестів інтелекту результати відображаються кількісно у вигляді коефіцієнта інтелекту (IQ).

Отже, під інтелектом як об'єктом вимірювання в психодіагностиці розуміється структура пізнавальних властивостей людини, що виникає на підставі спадково закріплених задатків, формується у взаємодії з ними.

*Поняття IQ – тести інтелекту* складаються з декількох субтестів, орієнтованих на вимірювання інтелектуальних функцій (логічного мислення, смислової й асоціативної пам'яті та ін.). Наприклад, у Гамбурзькій версії тесту Векслера для дослідження інтелекту в дітей (версія 1983 р.), коли весь тест проведений, його результати представляються у вигляді 11-балльних значень, по одному значенню на кожний субтест (11 субтестів). Кількісна інформація про тесту наводиться у вигляді профілю результатів, що складається з результатів за кожним субтестом, відображених у балльних значеннях. Мірою оцінки тесту загалом може бути сума цих значень або середнє значення даних усіх субтестів. Як правило, тестологи обмежуються тим, що представляють результати

---

субтестів у вигляді балів. Векслер запропонував загальний результат представити у вигляді значення IQ.

IQ – кількісний показник інтелектуального розвитку. Він обчислюється за формулою:

$$IQ = \frac{\text{Розумовий вік}}{\text{Хронологічний вік}} \cdot 100$$

У міру розвитку математико-статистичного апарату інтелектуальних тестів кількісний показник IQ був замінений стандартним IQ-показником. Векслер першим запровадив шкалу стандартних IQ.

Під час інтерпретації загального результату не можна цілком покладатися на відповідний загальний показник IQ. Істотну інформацію дає інтерпретація профілю результатів за субтестами.

Слід зазначити, що область середніх значень шкали IQ не дає уявлення про те, в яких субтестах результати вище середнього, а в яких – нижче. Наприклад, показник IQ у 100 балів можна одержати й у разі однорідного профілю досягнень (тобто коли за всіма субтестами результати вище середнього значення), і у разі, коли за одними субтестами досягнуті результати вище середнього, а за іншими – нижче середнього.

IQ або будь-який інший показник слід завжди наводити разом із назвою тесту, в якому вони одержані. Тестові показники не можна інтерпретувати у відриві від конкретного тесту.

**Фактор «G».** *Двофакторна і багатфакторна теорії інтелекту.* В дослідженнях Ч. Спірмана (автора теорії двофакторного інтелекту) було встановлено, що між будь-якими тестами інтелекту є позитивні кореляції. Ч. Спірман вважав, що ці позитивні кореляції зумовлені тим, що кожна інтелектуальна діяльність містить єдиний загальний фактор. Цей фактор він назвав *генеральним*, або *фактром «G»*. Він припускав також існування інших чинників, властивих тільки одному виду діяльності (S-фактори).

У дослідженнях Л. Терстоуна (автора теорії багаточинника) встановлено, що кореляції між тестами не можна пояснити наявністю в них тільки одного фактора («G»). Він виокремив 12 факторів, які він назвав «первинні розумові здібності», що існують крім генерального.

Саме Л. Терстоун доводив, що немає підстав для використання коефіцієнта інтелекту. Інтелект, вважав він, необхідно представляти у вигляді профілю оцінок за первинними чинниками, у чому й полягає суть теорії багаточинника інтелекту.

### **Тести здібностей**

**Поняття здібності.** Здібностями називають індивідуально-психологічні особливості людини, які сприяють її успіху в певній діяльності. Здібності виявляються в діяльності, формуються в діяльності й стосуються певної діяльності. Виокремлюють загальні й конкретні здібності, які у свою чергу поділяються на елементарні та складні (табл. 1.2).

## Класифікація здібностей

Здібності	Елементарні	Складні
Загальні	Властиві всім людям основні форми психічного відображення здібності: відчувати, сприймати, запам'ятовувати, переживати, мислити	Більшою чи меншою мірою властиві всім людям здібності до загальнолюдських видів діяльності: гри, навчання, праці, спілкування
Конкретні	Властиві не всім людям: музичний слух, точний окомір, наполегливість, смилова пам'ять	Властиві не всім людям: професійні, специфічні, особливі

Критерієм наявності здібностей можна вважати рівень успішності в певній діяльності порівняно з іншими, наприклад, менші затрати сил, швидкість. Якщо рівень успішності в діяльності однаковий у двох людей, то здібнішим із них до цієї діяльності буде той, кому властиві оригінальність прийомів, своєрідність способів дій.

Здатність характеризується успішністю в набутті знань, умінь і навичок і їх перенесенням з одного класу задач на іншій.

Здатність, по суті, – не єдина якість, а становить цілісний комплекс якостей. Наприклад, образотворчу здатність утворюють гарна зорова пам'ять, гострота зорового сприйняття й ін.

У тестуванні здібностей вирізняють тести спеціальних здібностей, тести загальних здібностей (тести інтелекту), комплексні батареї здібностей.

Тести спеціальних здібностей спрямовані на вимірювання здібностей до певних видів діяльності. Використовуються під час розв'язання задач у сфері профвідбору і профорієнтації.

У зарубіжній літературі прийнято кваліфікувати спеціальні здібності за двома критеріями:

- 1) видами психічних функцій (моторні, сенсорні)
- 2) видами діяльності (технічні й такі, що професіоналізуються, тобто відповідні певній професії: артистичні, художні). Згідно з цими групами розробляють методи діагностики.

Комплексні батареї здібностей спрямовані на вимірювання відносно незалежних здібностей. Використовуються під час розв'язання задач у сфері освіти і профорієнтації, особливо при консультуванні з питань вибору спеціалізації в освіті або професії.

#### Тести досягнень

Якщо тести здібностей використовують для прогнозування подальшого виконання тієї або іншої діяльності й для оцінювання доцільності проходження індивідом певного курсу спеціального навчання або для прогнозування рівня його досягнень у

новій ситуації, наприклад, в опануванні професії, то тести досягнень зазвичай дають кінцеву оцінку досягнень індивіда після закінчення навчання, у них основний інтерес зосереджений на тому, що індивід може робити дотепер.

Вирізняють дві групи тестів досягнень: широкоорієнтовані тести досягнень, тести досягнень з конкретних навчальних предметів.

Широкоорієнтовані тести досягнень орієнтовані на оцінювання навичок за основними цілями навчання (наприклад, тести на розуміння наукових принципів).

Тести досягнень із конкретних предметів (досягнення в читанні й математиці) орієнтовані на оцінювання засвоєння елементів навчальних програм, конкретних тем, рівня володіння навичками (наприклад, рахунковими).

Такі тести виконують кілька функцій:

- є засобом оцінювання знань;
- виявляють недоліки навчання;
- підказують напрям подальшого навчання;
- забезпечують мотивацію вчитися;
- допомагають пристосувати навчання до потреб індивіда;
- надають інформацію про рівень знань, засвоєних учнями.

*Тести особистісні*

У психології виокремлюють такі напрями дослідження особистості:

L-дані (Liferecorddata)	Інформація про особистість може бути одержана шляхом реєстрації реальної поведінки людини в повсякденному житті
Q-дані (questionnairedata)	Інформація про особистість може бути отримана за допомогою опитувальників та інших методів самооцінок
T-дані (Testsddata)	Інформація про особистість може бути одержана за допомогою об'єктивних тестів

Тести особистості поділяють на тести дії і ситуаційні тести. Тести дії є процедурами, що орієнтують респондента на виконання певного завдання. Тобто йому дається цільове завдання щось виконати, і його не просять описати звичний спосіб поведінки (як, наприклад, в опитувальниках). Мета цих тестів замаскована, індивід не усвідомлює, який аспект його дій оцінюється. Завдання, що ставляться випробовуваному, структуровані: у цьому їх принципова відмінність від завдань, які використовуються в проєктивних методиках. Більшість тестів сприймається випробовуваним як перевірка здібностей, під час якої він повинен прагнути дати «правильну» відповідь (на відміну від проєктивних методик, в яких кожна відповідь «гарна») [9].

Є кілька підходів у межах тестів дії: дослідження когнітивного стилю (типових способів сприйняття, розв'язання проблемних ситуацій, мислення, запам'ятовування), дослідження естетичних смаків, гумору, оцінювання прислів'їв, оцінювання інтересів і установок.

Ситуаційні тести передбачають створення для випробовуваного ситуації, яка дуже близька до реального життя або імітує його. Наприклад, випробовуваному пропонують ряд завдань, що спричиняють тривожність, і об'єктивно реєструють виконання цих завдань (у тестах на стрес).

### *Критеріально орієнтовані тести (КОТ)*

Ці тести відрізняються від традиційних тестів тим, що в традиційних оцінювання здійснюється шляхом співвідношення індивідуальних результатів з груповими (орієнтація на статистичну норму), а в критеріально орієнтованих оцінювання проводиться шляхом співвідношення індивідуальних результатів з певним критерієм. Як такий критерій застосовується рівень володіння навичками, уміннями, знаннями.

КОТ використовують в освіті. Мета тестування за допомогою КОТ – оцінювання володіння навиком. Підсумковий показник фіксує ступінь володіння навиком і не передбачає індивідуальні відмінності, що є слабким місцем КОТ. Тому їх використання можливе для оцінювання елементарних навичок.

Вітчизняним прикладом КОТ є *шкільний тест розумового розвитку*.

### ***Перелік психодіагностичних методик, які використовуються практичними психологами при проведенні профорієнтаційної роботи з учнями***

1. *Вивчення професійних намірів старшокласників*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.

2. *«Анкета інтересів»*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.

3. *«Карта інтересів» – модифікована методика А. С. Голомитока (174 питання)*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997; Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996.

4. *Диференційовано-діагностичний опитувальник (ДДО) за Е. А. Клімовим*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997; Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996.

5. *Методика Йовайши*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.

6. *«Квадрат інтересів»*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.

7. *Питальник професійної готовності (ППГ) за Л. Кабардовою*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.

8. *Методика «КОС-1»*. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога / Р.В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996.

9. *Методика «КОС-2»*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.

10. *Методика Д. Голланда*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.

11. *Діагностичний питальник «Людина-машина»*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997; Практическая психодіагностика / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : БАХРАХ, 1998.

12. *«Структура мотивації трудової діяльності» К. Замфір*. Мотивация и мотивы. – СПб. : Питер, 2000.

13. *«Вивчення рівня задоволення своєю професією та різними сторонами професійної діяльності» (Н. Н. Журін, Є. П. Льїн)*. Уніат С., Комінко С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими. – Тернопіль: «Підручники і посібники», 1997.

- 
14. *Теплінг-тест («олівцева проба»)*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.
  15. *Практикум «Самопізнання властивостей уваги»*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.
  16. *Практикум «Пам'ять, її значення для професійної діяльності»*. Уніат С. Вибір професії або задача з багатьма невідомими / С. Уніат, С. Комінко. – Т. : Підручники і посібники, 1997.
  17. *Вивчення інтересів та схильностей дітей*. Романовська Д. Д. Психологічне забезпечення внутрішньої диференціації у навчально-виховній роботі в дошкільній та початковій ланках освіти / Д. Д. Романовська, Я. В. Чаплак. – Чернівці, 2001.
  18. *Вивчення актуальних потреб та нахилів дитини*. Романовська Д. Д. Психологічне забезпечення внутрішньої диференціації у навчально-виховній роботі в дошкільній та початковій ланках освіти / Д. Д. Романовська, Я. В. Чаплак. – Чернівці, 2001.
  19. *Методика «За і проти» (Н. Пряжников)*. Івашина Є. В. Абетка етикету спілкування / Є. В. Івашина. – К., 1998.
  20. *Орієнтаційна анкета Б. Басса*. Кардаш В. В. Диференційна діагностика неврозів (метод. рекомендації) / В. В. Кардаш. – Луцьк, 2000.
  22. *«Професійні переваги»*. Федоров В. Д. Психодіагностика особистості в системі диференціації / В. Д. Федоров. – Хмельницький, 1993.
  23. *«Що нам цікаво?»* Федоров В. Д. Психодіагностика особистості в системі диференціації / В. Д. Федоров. – Хмельницький, 1993.
  24. *Анкета для визначення інтересів учнів*. Подмазин С. И. Как помочь подростку с «трудным» характером / С. И. Подмазин, Е. И. Сибиль. – К. : НПП «Перспектива», 1996.
  25. *Методика «Мотиви вибору професії»*. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996.
  26. *Виявлення професійних переваг (Л. П. Кабардов)*. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога / Р. В. Овчарова. – М. : Просвещение, 1996.

---

### **1.5. Електронний підручник – альтернативний інструментарій у шкільній освіті (Кохан О. В.)**

Розвиток шкільної освіти сьогодні органічно пов'язаний із підвищенням рівня її інформаційного потенціалу. Ця характерна межа великою мірою визначає як напрям еволюції самої освіти, так і майбутнє всього суспільства. Для найуспішнішої орієнтації у світовому інформаційному просторі, підвищення якості навчально-виховного процесу необхідне оволодіння учнями та вчителями сучасним інформаційним інструментарієм. У сучасній педагогічній практиці важливе місце належить новим носіям інформації – електронним посібникам і підручникам [11]. На сьогодні багато учнів мають комп'ютери та використовують їх як засіб навчальної діяльності. Також в Україні значна кількість освітніх закладів забезпечена комп'ютерними класами. З цього можна зробити висновок: використання інформаційних технологій, а саме електронних засобів навчання, у навчальній практиці вже є нагальною потребою. Альтернативою класичним навчальним засобам є електронні видання, широко представлені у вітчизняному освітньому просторі. Нині діє більше ніж 100 програмних навчальних засобів, рекомендованих МОН України до використання у загальноосвітніх навчальних закладах. Існують різні електронні та телекомунікаційні засоби навчання, які можуть використовуватися в навчальному процесі: електронні посібники та підручники, тестові системи, електронні словники, навчальні сайти, портали тощо. Кожен із них відіграє певні функції в навчальному процесі школи. Зважаючи на таке різноманіття та перспективи подальшого створення відкритими залишається тільки питання ефективного використання вчителем-предметником навчального потенціалу перелічених засобів. Реформування сучасної освіти можливе лише за умови створення та розповсюдження таких комп'ютерних пакетів (електронних підручників, посібників, тренажерів, тестерів і т. ін.), наявність яких забезпечить відповідне інформаційне середовище в класі, на практичних заняттях у комп'ютерному класі навчального закладу, а також удома на персональному комп'ютері.

Ідея гармонізації навчального процесу повинна розглядатися всіма його учасниками: управлінцями, науковими співробітниками, педагогами. Результат необхідно відстежувати не відсторонено, а в співробітництві з учнями. Педагогіка має перейти від виконання контролюючої функції до виконання об'єднуючої, замість пошуку підходів до учнів потрібно шукати шляхи спільної творчості. Контакт «учитель – учень» часто перетворюється на конфлікт, у якому задіяні: особистий досвід кожної сторони, моральні переконання, умови життя, а зовсім не ставлення до предмета навчання (навчальної дисципліни). Такий конфлікт не можна розв'язати, ситуація здається безвихідною, відбувається педагогічне відчуження. Педагогічна система стає незалежною від учнів, віддаленою й зверхньою над ними. Одним із варіантів вирішення проблеми є введення в систему «вчитель – учень» третьої ланки. Для успішної реалізації навчальної діяльності модель повинна мати вигляд поєднання ланок «учитель» – «інструментарій» – «учень», де вплив не прямий, а взаємний, тобто забезпечується зворотний зв'язок, без якого система руйнується.

Електронні засоби навчального призначення – інструментарій, який повинен забезпечити альтернативну взаємодію, за якої навчально-виховний процес матиме вигляд:

---

«учитель» – «електронний підручник» – «учень». Формулюючи таке твердження, необхідно наголосити на тому, що програмний засіб є одним з елементів системи, тому, незважаючи на всі переваги, не варто переоцінювати його роль. Електронний підручник (навіть найкращий) не може й не повинен замінити книгу. Так само як екранізація літературного твору належить до іншого жанру, так і електронний підручник належить до нового «жанру» засобів навчального призначення. Саме тому для створення електронного підручника замало взяти гарний підручник, наповнити його навігацією (створити гіпертексти) і багатим ілюстративним матеріалом (включаючи мультимедійні засоби) і втілити на екрані комп'ютера. Електронний підручник не повинен перетворюватися ні в текст із картинками, ні в довідник, тому що його функція принципово інша.

Електронний підручник повинен максимально полегшити розуміння й запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найістотніших понять, тверджень і прикладів, залучаючи до процесу навчання інші, ніж звичайний підручник, можливості людського мозку, зокрема, слухову й емоційну пам'ять, а також використовуючи комп'ютерні пояснення. Текстова складова має бути обмежена, адже залишаються звичайний підручник, папір і ручка для поглибленого вивчення вже освоєного на комп'ютері матеріалу.

Різні концептуальні підходи до створення змісту й структури електронних підручників, посібників, їх якість, функції у навчальному процесі дають викладачеві можливість вибирати той засіб, який найповніше забезпечує досягнення навчальної мети. Є електронні навчально-методичні комплекти, створені для різноманітних умов і цілей навчання. Насамперед для індивідуального (самостійного) навчання – це автономні диски без будь-яких інших засобів і диски у комплексі з іншими засобами, у тому числі з підручником – у цьому навчальному режимі диск не є автономним засобом і може забезпечити необхідний рівень оволодіння лише в системі з підручником та іншими засобами.

Пріоритеті форми навчання з використанням електронних засобів – інтерактивні види взаємодії учня з комп'ютером. У результаті роботи на комп'ютері в учнів розвивається самостійність мислення, формується вміння робити узагальнення, використовувати знання з елементами творчості в нових умовах, самостійно знаходити відповіді на запитання.

Важливу роль у навчальному процесі відіграють телекомунікаційні технології за їх допомогою можна вирішувати такі питання: організувати спільну діяльність учнів для розв'язування досліджуваних завдань, створювати мережі дистанційного навчання, розвивати вміння пошуку інформації з різних джерел, використовувати мовне середовище (у міжнародних проектах) тощо.

Сьогодні діти до початку вивчення інформатики – у дошкільному віці годинами просиджують за іграми в інтернет-клубі або вдома за комп'ютерами. Вони ще не вміють добре читати, але всі ігри добре знають і жваво обговорюють їх із друзями. Якщо така ситуація є невідворотною, то, напевно, правильно було б замість стандартних або разом зі стандартними іграми застосовувати електронні підручники, де цікаві ігри чергуватимуться із завданнями згідно з програмою навчання й забезпечувати-



---

муть досягнення кінцевої мети, поставленої педагогами, – розвитку й опанування навчального матеріалу.

Дослідження (результат анкетування, проведеного Лабораторією профільного навчання й профконсультацій, у якому взяли участь 986 учнів у різних школах України) показали, що якщо учень негативно ставиться до вчителя-предметника, то гірше засвоює сам предмет. Таким чином відбувається перенесення ворожості до неулюблених учителів на процес навчання в «трієчників» і виробляється залежність від оцінки оточення у відмінників.

Електронний підручник – незалежний засіб навчання, без емоцій і упередженого ставлення. Збереження морального здоров'я дітей – ще один аспект використання електронних підручників, адже перед комп'ютером усі рівні, і неможливо назвати суб'єктивною оцінку знань, яку дитина отримала від електронного «вчителя».

Учень, вивчаючи матеріал, використовує комп'ютер, що сприяє формуванню інформаційної компетентності. Під час використання електронного підручника у процесі засвоєння навчального матеріалу задіяні слух, зір, моторика, учень працює з інтересом, одержуючи наприкінці або під час занять, об'єктивну оцінку своїх знань.

Час уроку використовується ефективно, не витрачається на дисциплінарні зауваження комусь із присутніх, відволікаючи від мети уроку весь клас. Електронні підручники забезпечують диференційований підхід до навчання. Якщо мета вчителя на уроці – засвоєння навчального матеріалу всім класом, то зазвичай відбувається втрата темпу сильними учнями, з'являється їхня залежність від волі вчителя або незадіяними є слабкі школярі. При використанні електронних підручників кожний засвоює програму згідно з індивідуальним темпом розвитку, що дає змогу уникнути психологічного дискомфорту, комплексу несправедливості або винятковості. Залежно від темпу засвоєння матеріалу можна формувати класи, змінюючи їхній склад залежно від зміни темпу навчання учня, що стало б додатковим стимулом до засвоєння знань. Наприклад: клас А – швидко засвоюють і такі, що добре встигають, діти; клас Б – засвоюють матеріал повільніше, але стабільніше; клас В – творчі діти, що працюють дискретно, але швидше стомлюються з коливаннями піднесення-спаду в засвоєнні; клас Г – діти не мотивовані, розумні, але зі слабким інтересом до навчання; клас Д – слабкі діти, здорові психологічно, можливо, педагогічно запущені; клас Е – діти, що потребують індивідуального навчання. Керуючись таким простим прикладом, необхідно прагнути методичку викладання предметів підводити під типи учнів залежно від темпу засвоєння знань, тоді можна говорити про ефективність уроку, про рівність серед рівних у навчальному процесі.

В електронних підручників велика перспектива, адже не можна не використовувати такий сильний мотив, як потяг дітей до комп'ютера, а використавши його правильно, з дотриманням відповідних санітарно-гігієнічних та психофізіологічних вимог, можна завоювати розум й серце підрастаючого покоління.

*Висновки.* Інформаційні технології надають вчителю нові можливості в організації навчального процесу, а учневі – у розвитку власних творчих здібностей. Їх використання не обмежує творчої діяльності вчителя. Він може самостійно вибирати план

---

проведення уроку, добирати додаткові матеріали для процесу навчання, складати контрольні тести, розробляти завдання для здійснення як індивідуального, так і диференційованого підходу до учнів. З огляду на зазначені переваги можна стверджувати, що електронний підручник є необхідним інструментарієм для організації навчально-виховного процесу в школі, адже він:

- полегшує розуміння досліджуваного матеріалу за рахунок інших способів подання матеріалу: індуктивний підхід, вплив на слухову й емоційну пам'ять і т. ін.;

- допускає адаптацію відповідно до потреб учня, рівня його підготовки, інтелектуальних можливостей й амбіцій;

- звільняє від громіздких обчислень і перетворень, допомагаючи зосередитися на суті предмета, розглянути більшу кількість прикладів і вирішити більше завдань;

- надає найширші можливості для самоперевірки на всіх етапах роботи;

- дає можливість естетично й акуратно оформити роботу й здати її викладачеві у вигляді файла або роздруківки;

- відіграє роль нескінченно терплячого наставника, надаючи практично необмежену кількість роз'яснень, повторень, підказок.

- електронний підручник корисний на практичних заняттях у спеціалізованих комп'ютерних класах, тому що він дає змогу використовувати комп'ютерну підтримку для вирішення більшої кількості завдань, звільняє час для аналізу отриманих результатів і їхньої графічної інтерпретації;

- дає вчителю можливість проводити заняття у формі самостійної роботи за комп'ютерами, залишаючи за собою роль керівника й консультанта класу;

- дає змогу вчителю за допомогою комп'ютера швидко й ефективно контролювати знання учнів, задавати зміст і рівень складності контрольного заходу.

- електронний підручник зручний для використання вчителем, оскільки допомагає виносити на уроки матеріал за власним розсудом (використовуючи конструктор уроків), оптимізований за обсягом, але найістотніший за змістом.

- звільняє від стомлюючої перевірки домашніх завдань, типових розрахунків і контрольних робіт, передоручаючи цю роботу комп'ютеру;

- дає можливість індивідуалізувати роботу з учнями зберігаючи об'єктивність та неупередженість у ставленні.

Зміст і структуру педагогічних програмних засобів (ППЗ) зорієнтовано на розв'язування навчальних завдань через упровадження сучасних педагогічних технологій, у тому числі інтерактивних форм, і використання варіативної методики проведення уроків. Це може бути шкільна лекція з ілюстраціями, самостійна групова чи індивідуальна робота учнів, семінарське заняття, уроки повторення й узагальнення знань, виконання завдань творчого характеру. ППЗ унаочнює як теоретичну, так і практичну частини навчальної програми.

Елементи керування та навігації ППЗ дають змогу користуватися ними інтуїтивно, добре помітні, естетично привабливі й відповідають основним ергономічним вимогам. Всі елементи керування мають «підказки, що спливають» про їх призначення.

Слід відзначити привабливість і дружність інтерфейсу, його елементи виконані з урахуванням ергономіки, сучасних дизайнерських рішень. Кольорове рішення досить привабливе, не спричиняє стомлюваності ока та не відволікає користувача від роботи.

Інтерфейс ППЗ не потребує спеціальних навичок і підготовки, крім оволодіння елементарними навичками роботи з ПК.

Використання програмного педагогічного засобу можливе в кількох робочих режимах, серед яких: «Уроки», «Конструктор уроків», «Конструктор тестових завдань», «Довідкова інформація».

Режим «Уроки» (рис. 1.2) передбачає відтворення логічних частин занять, що за змістом відповідають чинній навчальній програмі для загальноосвітніх навчальних закладів або стандарту для професійно-технічних закладів освіти. Кожен урок побудовано, як комбіноване заняття, що передбачає повторення, виклад нового матеріалу та перевірку набутих знань (тестові завдання). Змістове наповнення відображається у вигляді тексту, гіпертексту, мультимедійних об'єктів (аудіо (звуковий супровід уроку), відео, дво- та тривимірні анімація, статичні зображення). Навігація інтуїтивно зрозуміла, основні блоки клавіш у цьому режимі передбачають

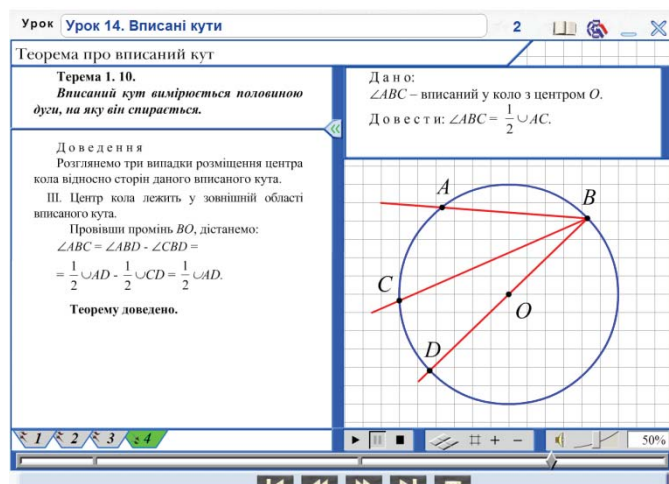


Рис. 1.2. Режим «Уроки»

таку функціональність: перехід до наступної частини уроку та в кінець, програвання частин уроку, перехід між ними шляхом активації закладок, чи перетягування повзунка. Крім того передбачено встановлення «паузи» на будь-якому етапі уроку та вихід із цього режиму. Мультимедійні об'єкти, відображені в занятті, можна збільшити, або зменшити у розмірах завдяки масштабуванню. Крім того застосовують такі функції, як налаштування гучності звукового супроводу, активація та зняття розмічувальної сітки у полі виведення зображення, виклик глосарію та інформації про розробника електронного засобу.

Режим «Конструктор уроків» (рис. 1.3) дає викладачеві можливість самостійно формувати структуру уроку. Для змістового наповнення можна використовувати запропоновані мультимедійні та текстові фрагменти (класифіковані за тематичними розділами) чи додавати власний матеріал шляхом імпорту файлів. Функціональні можливості «Конструктора уроків»

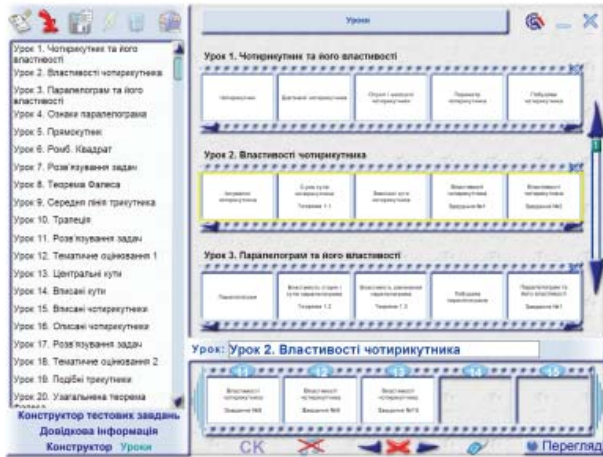


Рис. 1.3. Режим «Конструктор уроків»

дають змогу: додавати коментар до елементу уроку, імпортувати для використання файли, зберігати новостворений урок, додавати текстове пояснення, записувати звукові фрагменти та відтворювати веб-сторінки глобальної мережі Інтернет. Оболонка програмних педагогічних засобів підтримує такі файлові формати: загальний елемент бібліотеки (.chn, .swf); зображення (.jpg); тексти (.txt, .che); звуки (.mp3); уроки (.chl); допоміжні файли для запису звуку – rec.dll, sound1.mp3, sound2.mp3, temp.wav; файли технічної документації (.html). Крім того, до функціональних налаштувань належать клавіші активації перегляду вибраних елементів уроку, перехід між ними, очищення їх списку. Для індивідуальної роботи можна активізувати режим самоконтролю, вимикати та вмикати звуковий супровід.

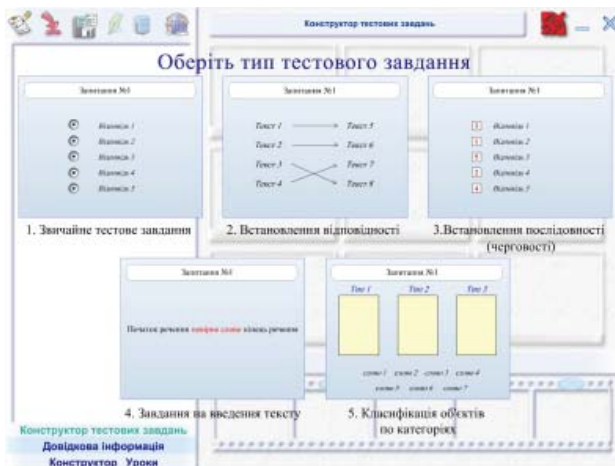


Рис. 1.4. Режим «Конструктор тестових завдань»

Режим «Конструктор тестових завдань» (рис. 1.4) дає змогу користувачу самостійно створювати тести для перевірки засвоєних знань. Завдяки запропонованим

---

шаблонам можна обрати тип тесту, наповнити змістом стовпчик запитань, відповідей, встановити рівень його складності, ввести текст підказки. Після формування тестове завдання можна зберегти й використовувати у будь-якому занятті завдяки «Конструктору уроків».

Режим «Довідкова інформація» допомагає переглядати енциклопедичні та інші відомості, що стосуються тематичних розділів дисципліни та можуть бути використані у навчально-виховному процесі як основний чи додатковий матеріал. Змістове наповнення реалізовано у межах звичного інтерфейсу та за допомогою об'єктів, характерних для всього електронного продукту (текст, гіпертекст, мультимедіа).

### **1.6. Розвивальне освітнє середовище профільної школи на основі інформаційних і телекомунікаційних технологій як фактор саморозвитку особистості (Кохан О. В.)**

Освіченість суспільства стає не тільки найважливішим фактором технологічного та соціально-економічного розвитку будь-якої країни, а й умовою виживання цивілізації, подолання її глобальної екологічної і духовної кризи. У ХХІ ст., коли людство переходить в інформаційну стадію розвитку, освіта має стати безперервним процесом, найважливішою частиною життя кожної людини, що забезпечує їй можливість орієнтуватися в безмежному океані інформації, адаптуватися до безперервних технологічних інновацій [9].

Однак головна вимога до сучасної освіти – вона має стати гуманістично орієнтованою, розглядати людину як основну цінність, бути спрямованою на розвиток особистості. За такого підходу будь-які форми, методи, технології освіти є не самоціллю, а розглядаються в контексті одним з основних завдань освіти – забезпечити максимально сприятливі умови для саморозвитку особистості.

У результаті освіта спрямована на те, щоб допомогти людині усвідомити і збагатити своє «Я», знайти власне місце й визначити соціальну роль у відносинах із зовнішнім світом, активізувати особистісний саморозвиток. Високоморальна, духовно багата, гармонійно розвинена особистість, здатна здійснювати постійний саморозвиток, є тією метою, на досягнення якої повинні скеровуватися всі зусилля педагогіки як науки і сфери практичної діяльності.

Світове цивілізоване співтовариство багато в чому базується на інформаційних і телекомунікаційних технологіях. Під впливом процесу інформатизації складається нова структура – інформаційне суспільство. Активне впровадження технологій інформатизації сучасного суспільства торкнулося й системи освіти. Забезпечення сфери освіти теорією і практикою розроблення та використання інформаційних і телекомунікаційних технологій є одним з найважливіших засобів реалізації нової державної освітньої парадигми, спрямованої на створення максимально сприятливих умов для саморозвитку особистості [4].

Однак, як показує досвід, застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій саме по собі не зумовлює істотного підвищення ефективності освітнього

---

процесу. Доцільно створити таке освітнє середовище, яке б забезпечувало процеси гуманізації освіти, підвищення його креативності, створювало умови, що максимально сприяють саморозвитку особистості.

Аналізуючи багатогранне поняття освітнього середовища, варто акцентувати увагу на тому, що його доцільно розглядати не як «систему впливів і умов формування особистості за заданим зразком», а як полікультурну освіту, індивідуальну для кожного учня, середовище для побудови власного «Я», що забезпечує створення умов для актуалізації внутрішнього світу учня, його особистісного зростання, самореалізації, становлення його самосвідомості.

Інформаційно-освітнє середовище профільної школи – це програмно-телекомунікаційний та педагогічний простір з єдиними технологічними засобами ведення навчального процесу, його інформаційної підтримкою в середовищі Інтернету будь-якого числа навчальних закладів, незалежно від їх професійної спеціалізації (рівня пропонуваної освіти), організаційно-правової форми та форми власності.

Середовищно орієнтований підхід дає змогу перенести акцент у діяльності викладача з активного педагогічного впливу на особистість що навчається, у сферу формування «освітнього середовища», в якій відбуваються його самонавчання й саморозвиток. За такої організації освіти включаються механізми внутрішньої активності учня в його взаємодії із середовищем [4].

Чим повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток: людина водночас є продуктом і творцем свого середовища, яке дає йому фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток.

Інформація є складною субстанцією, яка сприймається кожною людиною індивідуально, залежно від її здібностей, психологічних особливостей, рівня розвитку мислення і т. ін. У сучасних умовах знання людини мають виходити не з єдиного спеціалізованого тезауруса, а з усього різноманіття думок, підходів, ідей, насамперед – з особистісних, когнітивних і методологічних навичок, здатності до критичного оцінювання та зіставлення всього різноманіття отриманої інформації. Тому освітнє середовище, для того щоб бути інформаційно насиченим для кожного учня, має бути багаторівневим і невичерпним. Рушійними силами саморозвитку особистості є внутрішні суперечності, тому освітнє середовище слід «наситити» освітніми ситуаціями з істотним ступенем невизначеності, містять амбівалентні оцінки, які змушують учня «включати» механізми самодетермінації, саморозвитку.

Саморозвиток особистості багато в чому залежить від ступеня індивідуалізації освітнього середовища. Будь-яка людина «заповнена» власним ментальним досвідом, який і зумовлює характер його активності в конкретних ситуаціях. Склад і будова цього досвіду в кожній людині різні, тому люди розрізняються за пізнавальними можливостями. Крім того, люди розрізняються за темпераментом, когнітивним стилем, переважними біоритмами.

Таким чином, розвиток особистості учня профільної школи має два взаємопов'язані аспекти:

---

1) підвищення продуктивності інтелектуальної діяльності учня за рахунок формування здібностей аналізувати, порівнювати, узагальнювати, враховувати причинно-наслідкові відносини, досліджувати, систематизувати свої знання, обґрунтовувати власну позицію, породжувати нові ідеї і т. ін.;

2) зростання індивідуальної своєрідності кожного учня на підставі врахування індивідуальних пізнавальних схильностей, біоритмів, когнітивних стилів, вибірковості у виборі навчального матеріалу тощо.

Кожна людина об'єктивно потребує створення умов, які сприяють її інтелектуальному і творчому зростанню. Такі умови можна сформувати в розвивальному освітньому середовищі, що забезпечує максимальний ступінь індивідуалізації за рахунок широкого використання інформаційних і телекомунікаційних технологій. Це середовище надає кожному учню можливість (самостійно чи у взаємодії з педагогом, котрий виступає в ролі старшого товариша, партнера) формувати індивідуалізовану освітню траєкторію. Зміст освіти, способи спілкування учня зі знанням в освітньому середовищі повинні максимально підлаштовуватися під особливості конкретної людини, у напрямі врахування реальних психологічних механізмів інтелектуального розвитку особистості, когнітивного стилю й ментального досвіду кожного.

У критеріях оцінювання ефективності тих чи інших форм і методів навчання мають застосовуватися не лише показники, що враховують ступінь оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а й критерії сформованості певних особистісних якостей, що характеризують різні сторони розвитку інтелекту, духовності, творчих здібностей учнів. Відповідно оцінювання перетворюється з одновимірного в складний, багатогранний процес, якомога повніше враховує особливості розвитку особистості.

В особистісній зрілості виокремлюють базові складові:

1) ціннісна; центральна базова основа особистості, що характеризує людину в тому аспекті, що для неї є головним у житті, найбільш значущим [5]; ціннісна складова характеризується єдністю певної зовнішньої спрямованості особистості та уявлення людини про себе; креативне освітнє середовище має сприяти розвитку трьох базових типів ціннісної складової, що забезпечують максимальну самореалізацію особистості: діяльності, міжособистісних стосунків і пізнання;

2) відповідальність (внутрішній або зовнішній локус контролю); висока відповідальність може свідчити також про ступінь свободи і автономності освітнього середовища, без яких неможлива освіта відповідальності;

3) саморозвиток; це самовизначення, саморух у просторі пізнання та розвитку, самоконтроль, прагнення до самореалізації, джерело збагачення культури та її продуктів; потенційна нескінченність людини визначає безперервний характер саморозвитку, а розвинена здатність до саморозвитку визначає ступінь розвитку особистості загалом;

4) диспозиційна терпимість; прийняття себе та інших, доброзичливе ставлення, готовність до конструктивного діалогу, до порозуміння; до цієї складової можуть бути віднесені ступінь контактності, чуйності, співучасті, уміння співпереживати і «радіти», здатність ототожнювати себе з іншими людьми;

5. внутрішня єдність, цілісність; ця базова складова є інтегральною, або системоутворюючою, завдяки якій людина набуває право називатися особистістю.

---

Різноманіття критеріїв оцінювання ефективності освітнього середовища може спричинити труднощі з реалізацією оцінної функції на практиці. Тому, незважаючи на всю глибину, багатокомпонентність і невичерпність особистості, розумним є висновок одного інтегрального критерію ефективності, який можна відобразити як рівень особистої орієнтованості освітнього середовища, ступінь забезпечення умов, для саморозвитку й самореалізації особистості.

Особлива увага в освітньому середовищі на основі інформаційних технологій має приділятися розвитку креативності учнів. Креативність розуміється як інтегральна стійка характеристика особистості, що визначає її здатності до творчості, прийняття нового, нестандартного творчого мислення, генерування великого числа оригінальних і корисних ідей. Основна мета розвивального освітнього середовища – «розбудити» в людині творця і максимально розвинути в неї вроджений творчий потенціал.

Креативне освітнє середовище має не тільки надавати можливість кожному учню на кожному освітньому рівні розвивати вихідний творчий потенціал, а й (і це на наш погляд – головне) пробудити потребу в подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку, сформувати в людини об'єктивну самооцінку. Основними вимогами до креативного освітнього середовища є високий ступінь невизначеності й проблемності, безперервність і наступність, прийняття того, хто навчається, і залучення його в активну освітню діяльність.

Як комунікативний компонент творчого освітнього середовища профільної школи рекомендується застосовувати інформаційні та телекомунікаційні технології. Актуальність їх використання в освіті визначається такими причинами:

- винятково широкими можливостями інформаційних і телекомунікаційних технологій індивідуалізації освіти;
- підвищенням мотивації учнів під час використання інформаційних і телекомунікаційних технологій та посиленням емоційного фону освіти;
- наданням широкого поля для активної самостійної діяльності навчання;
- забезпеченням широкої зони контактів – потенційна можливість спілкування через Інтернет з будь-якою людиною;
- можливістю комплексного впливу на різні органи чуття;
- високою наочністю подання навчального матеріалу, особливо при моделюванні явищ у динаміці, демонстрації швидкоплинних і дуже повільних процесів (можливість трансформації часу), об'ємних або навпаки мікроскопічних об'єктів (можливість трансформації простору); висока наочність забезпечує можливість глибокого проникнення в суть досліджуваних процесів і явищ;
- зростаючими інтерактивними можливостями інформаційних і телекомунікаційних технологій;
- доступністю інформаційних і телекомунікаційних технологій у будь-який зручний для навчання час;
- багаторазовим прискоренням і скороченням маси рутинних операцій (наприклад, таких як здійснення об'ємних обчислень, побудова графіків, моделювання явищ, документування результатів навчання й досліджень тощо);
- легкістю організації ігрових форм навчання.



---

Дослідження американських вчених показали, що максимальну користь від застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій у навчальному процесі одержують учні з вищими показниками успішності та мотивації.

Інформаційні й телекомунікаційні технології вже самі по собі є досить потужним чинником підвищення мотивації освіти. Однак можна виокремити шляхи і способи мотивації, які рекомендується враховувати під час створення розвивального освітнього середовища на підставі інформаційних і телекомунікаційних технологій:

- орієнтація на досягнення конкретних навчальних цілей та освоєння конкретних дій; мотивація буде набагато вищою, якщо мета навчання і план дій вироблені самими учнями; розроблені спеціальні комп'ютерні програми, що застосовуються як експертні системи, котрі полегшують процес цілепокладання;

- підвищення актуальності та новизни змісту; електронні підручники дають змогу постійно доповнювати, модернізувати, оновлювати матеріал без великих витрат на друкування;

- розкриття значущості професійних знань; велику роль може відігравати показ засобами інформаційних і телекомунікаційних технологій походження знання, його еволюції, моделювання тенденцій розвитку;

- забезпечення прийняття учнем певної ролі в навчальному процесі: дослідника – під час роботи з експертною системою; конструктора – під час роботи з конструкторської програмою; віртуального суб'єкта – в ігрових програмах і т. ін.;

- надання учню свободи дій при управлінні опановуваними об'єктами в рамках заданих обмежень; комп'ютер може моделювати реакцію складних систем на дії учня, без жодних наслідків для цих систем;

- застосування наочності, цікавості, емоційності, ефекту парадоксальності, здивування; у цьому аспекті комп'ютер просто незамінний; можливості моделювання явищ, тривимірної графіки, відео, мультиплікації і звуків дають учню можливість отримати максимальне враження від освоюваного матеріалу, глибоко врізається в пам'ять і стимулює подальший саморозвиток;

- використання порівнянь і аналогій, асоціацій, зрозумілих і близьких учню; велике значення має індивідуалізація освіти при використанні інформаційних технологій, можливість побудови динамічної моделі учня;

- використання творів мистецтва і літератури; динамічне включення до опановуваного матеріалу електронного підручника картин і фотографій, музичне оформлення, яке звучить в перервах, що організуються для запобігання стомленості учня, надаючи можливість «оживити» сухий матеріал, зробити його життєвим і цікавим;

- застосування активних, діяльнісних методів і форм навчання: спільних мережевих проектів, комп'ютерних ділових ігор, проблемного методу навчання через відкриття, підкріплювані комп'ютерними банками інформації, розвиненою пошуковою системою, експертними системами підтримки прийняття рішення і т. ін.;

- структурування навчального матеріалу, поділ його на логічно цілісні, невеликі за розміром блоки; виокремлення головних ідей і думок підлеглих; гіпертекстове подання матеріалу в комп'ютері сприяє розв'язанню цього завдання;

- використання навчальних завдань з елементами новизни та непередбачуваності; оновлення матеріалу електронних підручників можна робити досить часто; датчик

---

випадкових чисел ЕОМ дає змогу зробити елемент непередбачуваності реальним, навіть для самого викладача;

- роз'яснення учню системи побудови матеріалу, послідовності та способів опанування дисципліни; використання різнорівневої допомоги та спеціальних навігаційних панелей у комп'ютерній навчальній програмі, що забезпечують учню легкість орієнтування в матеріалі й динамічне відстеження свого просування;

- обмеження використання на заняттях ситуацій змагання, суперництва; кращим є ініціювання учня до аналізу та порівнянні своїх власних результатів і досягнень – рефлексії;

- зняття тимчасових обмежень там, де можливо.

Освіта орієнтована на виявлення, «вирощування» та реалізацію глибинної внутрішньої сутності того, хто навчається. Її не можна лише забезпечити організацією такого середовища, яке б, ґрунтуючись на широкому використанні інформаційних технологій і телекомунікацій, максимально сприяла саморозвитку учнів. Тому освітнє середовище постає як засіб багатofакторної детермінації саморозвитку особистості учнів, або як генеральний фактор продуктивної освіти.

### **1.7. Підготовка педагогічних кадрів компетентних у використанні інформаційних і комунікативних технологій**

Сучасна профільна школа висуває до адміністрації та педагогічного колективу особливі вимоги. Сам по собі перехід до профільного навчання веде за собою низку перетворень, пов'язаних із модернізацією навчально-виховного процесу. Насамперед це стосується диференційованого підходу до викладу навчальних дисциплін та організації навчального процесу загалом. Зважаючи на це, має бути розроблена відповідна стратегія. Передусім продуктивне навчання за профілями залежить від матеріально-технічного та методичного забезпечення навчального процесу. Відповідно до кожного профілю має бути складений навчальний план із таким розподілом робочих годин, який забезпечуватиме ґрунтовне вивчення профільних предметів.

Беручи це до уваги, слід зазначити, що кожна загальноосвітня неспеціалізована чи профільна школа, орієнтована на прогресивний розвиток і відповідність часу потребує кваліфікованих кадрів. Завдання педагогічних вищих навчальних закладів полягає у підготовці висококваліфікованого спеціаліста, всебічно навченого й готового до виконання своїх прямих обов'язків. Знання, уміння й навички, якими оперували вчителі ще кілька років тому, сьогодні стали недостатніми, і це логічно. Неперервні, динамічні зміни в суспільному, політичному, економічному житті країни вимагають від кожного з нас максимальної зосередженості та концентрації зусиль. Великий інформаційний потік потребує постійного аналізу, синтезу та переосмислення. Майже щодня змінюються встановлені раніше догми та твердження, речі, які були загальноприйнятими вчора, не витримують жодної критики сьогодні [2].

Процес залучення ресурсу інформаційних і комунікативних технологій до освітнянського процесу останнім часом привертає увагу багатьох теоретиків і практиків наукового світу. Основні дослідження сфери зорієнтовані на роль ІКТ у методичній,

---

педагогічній та науково-дослідній діяльності педагога. Зусилля науки спрямовані на вивчення аспектів:

- матеріально-технічного забезпечення школи для впровадження інформаційних та комунікативних технологій (комп'ютери, програмні продукти, супутнє оснащення);
- добору, підготовки, підвищення кваліфікації компетентних в ІКТ педагогічних і керівних кадрів;
- оснащення та методичний супровід навчальних закладів, де в навчанні використовуються ІКТ відповідно до їх профілю;
- проведення корективів і встановлення вимог до курсів інформатики та курсів із широким використанням ІКТ.

Галузь, що розглядається, є відносно новою для школи, тому питання використання інформаційних і комунікативних технологій у навчально-виховному процесі потребує детального розгляду та вивчення на всіх регіональних рівнях відповідності до ситуації та умов.

Основні, кардинальні зміни в організації навчально-виховного процесу полягають в активному залученні до нього інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ). Поява комп'ютера у школі, на думку багатьох експертів, розв'язує багато проблем і відкриває нові перспективи. Але поряд із перевагами є низка перешкод, які необхідно подолати на шляху до їх освоєння й успішного використання. Найпоширенішою стає проблема грамотності вчителів у сфері ІКТ. Здавалося б, це питання можна вирішити, впроваджуючи навчально-ознайомчі заходи в межах ліквідації комп'ютерної неграмотності та підвищення кваліфікації компетентних кадрів. Основною перешкодою стає брак бажання вчителів та адміністрації школи опанувати новітні інформаційні простори, посиляючись на відсутність нагальної потреби в застосуванні ІКТ у навчально-виховному процесі. Загалом спеціаліста, який свого часу не пройшов відповідної підготовки, можна зрозуміти. Стереотипи завжди ламати важко, особливо коли вони потребують великих ресурсних затрат. Але чекати, поки школа буде укомплектована молодими спеціалістами, підготовленим згідно з вимогами часу, нераціонально й навіть безглуздо. Процес інформатизації навчальних закладів не можна залишати поза увагою як важливу складову формування якісно нової школи. Тому правильніше чітко окреслити необхідний рівень знань, умінь та навичок з ІКТ та забезпечити умови для його освоєння педагогами й адміністрацією школи [4].

Детально розглядаючи питання підготовки кваліфікованих, обізнаних з ІКТ кадрів для середніх загальноосвітніх та спеціалізованих навчальних закладів, необхідно сформува-ти вимоги, які характеризуватимуть мінімальний та бажаний рівні оволодіння навиками роботи з комп'ютеризованими системами. Однак передусім детально зупинимось на призначенні та можливостях використання ІКТ у навчально-виховному процесі.

Сфера використання інформаційних і комунікаційних технологій в освіті охоплює:

- реалізацію інформаційних та інформаційно-діяльнісних моделей у навчанні;
- активізацію пізнавальної діяльності учнів;
- реалізацію системи контролю, оцінювання та моніторингу навчальних досягнень учнів;
- оцінювання електронних засобів навчального призначення;
- навчальні предмети.

---

Отже, сфера застосування ІКТ досить широка, зважаючи на можливості, які відкривають ці технології перед користувачем. Але такі цілі й завдання не можна розглядати як кінцевий варіант. Таку постановку можна вважати швидше мінімальним рівнем використання ІКТ. Тільки після повного впровадження поставлених цілей і завдань можна говорити про розширення діапазону використання інформаційних та комунікативних технологій як у навчальному процесі, так і в освіті загалом. Особливу увагу слід звернути на останній пункт, у якому йдеться про використання ІКТ у навчальних предметах. Цей аспект недостатньо досліджений та практично апробований з огляду на перехід до профільної школи. Як зазначалося, профілізація загальноосвітніх закладів потребує належної підготовки і ставить перед школою принципово нові завдання. Саме в цій царині можна успішно впроваджувати ІКТ, розкриваючи їхні можливості для більш поглибленого та розширеного вивчення профільних предметів. Більше того, інформаційні та комунікативні технології розкривають нові можливості профорієнтаційної роботи в школі та допрофесійної підготовки за окремими напрямками.

Пріоритетними завданнями підготовки компетентних у використанні ІКТ педагогів є:

- формування у майбутніх вчителів системи знань, умінь і навичок у сфері використання інформаційних і комунікаційних технологій у навчанні та освіті;
- створення основи для подальшого формування компетентності фахівця у застосуванні ІКТ у навчальному процесі.

Завданнями такої підготовки мають бути:

- 1) розкриття взаємозв'язків дидактичних, психолого-педагогічних і методичних основ використання комп'ютерних технологій для виконання завдань навчання та освіти;
- 2) формування компетентності у сфері використання можливостей сучасних засобів ІКТ в освітній діяльності;
- 3) інструктаж із використання засобів ІКТ у професійній діяльності фахівця, що працює в системі освіти;
- 4) ознайомлення із сучасними прийомами і методами використання засобів ІКТ під час проведення різних видів занять, реалізованих у межах навчальної діяльності.

Ставлячи такі завдання у процесі підготовки компетентного спеціаліста школа зможе подолати багато труднощів та суперечностей при непростому переході до інформатизації навчального процесу. Такі вимоги є справедливими як для студента педагогічного вищого навчального закладу, так і для педагога з достатнім стажем, який бажає покращити свій кваліфікаційний рівень відповідно до прогресивних незворотних змін.

Конкретизуючи необхідні уміння, знання і навички спеціаліста освітянської сфери у сфері застосування інформаційних і комунікативних технологій, зазначимо, що педагог повинен:

- знати прийоми й методи використання засобів ІКТ у різних видах і формах навчальної діяльності;
- уміти використовувати засоби ІКТ у професійній діяльності;
- володіти методикою використання ІКТ у наочній сфері;
- володіти навичками розроблення педагогічних технологій, що ґрунтуються на застосуванні ІКТ;
- мати уявлення про можливості практичної реалізації особистісно орієнтованого навчання в умовах використання мультимедійних технологій, систем штучного інтелекту.

---

лекту, інформаційних систем, які функціонують на базі комп'ютерних технологій, що забезпечують автоматизацію введення, накопичення, оброблення, передачі, оперативного управління інформацією;

- уміти використовувати телекомунікаційні технології в освітніх цілях;
- уміти використовувати інформаційні та комунікативні технології з метою самоосвіти, підвищення рівня професіоналізму та опанування відносно нових сфер професійної діяльності.

Справді, наведений перелік є досить суттєвим і потребує серйозного підходу. Для педагога хоча б частково обізнаного в мультимедійних технологіях особливих труднощів не виникатиме, а можливість використання таких засобів тільки спростить викладацьку та наукову діяльність. Учителям, які вважають, що використання ІКТ у навчальному процесі необов'язкове, а подекуди і недоцільне, необхідно побороти стереотипи і стати на шлях опанування комп'ютерних технологій поруч з обізнаними людьми.

На жаль, проблеми опанування та використання ІКТ у школі не обмежуються психологічними бар'єрами та хибними переконаннями. Опанування основ використання мультимедійних інформаційних технологій насамперед залежатиме від матеріально-технічної бази школи, навчально-методичного забезпечення принципів і методів роботи з ІКТ, а в разі відсутності цих складових – можливості придбання необхідного обладнання та матеріалів. Розглянемо детальніше базову комплектацію комп'ютеризованої школи з широкими можливостями застосування ІКТ у навчально-виховній та науковій роботі.

*Матеріально-технічне забезпечення школи для впровадження інформаційних та комунікативних технологій*

Для переходу до широкого використання мультимедійних комп'ютерних технологій необхідні:

- спеціально обладнані аудиторії і комп'ютерні класи;
- персональні комп'ютери;
- локальне мережеве обладнання;
- вихід у мережу Інтернет;
- різноманітні технічні та аудіовізуальні засоби навчання.

Для забезпечення навчально-методичного супроводу потрібні:

- інструментальні засоби розроблення програмних продуктів навчального призначення, у тому числі засобів, що реалізують можливості Інтернету і мультимедійних технологій;
- програмні засоби навчального призначення за шкільними предметами, у тому числі ті, які забезпечують поглиблене вивчення профільних дисциплін;
- електронні засоби освітнього призначення, реалізовані на CD-ROM, зі шкільних предметів (електронні посібники, електронно-методичні комплекти);
- програмні засоби створення навчально-методичних матеріалів для реалізації дистанційного навчання;
- навчальні й методичні посібники, практикуми з опанування інформаційних та комунікативних технологій.

---

## **1.8. Методичні аспекти формування базових понять у старшокласників з технологічного профілю навчання (Левченко Н. Г.)**

Володіння понятійно-термінологічним апаратом старшокласниками з певного навчального предмета є однією зі складових їх інтелектуального розвитку. Під володінням базовим поняттям розуміємо таке його засвоєння, коли старшокласники опанували його змістом, обсягом, зв'язками з іншими поняттями, а також використовують його у практичній діяльності (у процесі лабораторних, практичних занять, виробничої практики тощо).

З метою забезпечення впорядкованості процесу формування понять вчителю варто дотримуватися певних методичних прийомів, що забезпечать ефективне їх засвоєння старшокласниками. Ці рекомендації мають системний характер, що дає вчителю можливість як організатору навчального процесу здійснювати навчальні впливи на учня як його суб'єкта.

Системою є послідовність, зумовлена планомірним розташуванням і взаємозв'язком її елементів.

Проаналізувавши дослідження, присвячені проблемі формування понять із різних навчальних предметів, ми з'ясували, що найефективнішою формою вияву системи навчальних впливів є алгоритм, який і є системою правил виконання будь-якого процесу. Зокрема, у дослідженні С. Шедій представлений алгоритм діяльності викладача щодо формування правових понять у студентів засобами навчальних дисциплін [10].

Пропонуємо алгоритм, що відображає формування у старшокласників базових понять за технологічним профілем (рис. 1.6), укладений на основі дослідження С. Шедій [10].

Відповідно до запропонованого алгоритму навчальний процес поділяється на шість шаблів з урахуванням поетапного підходу до формування понять, особливостей організації профільної школи, зовнішніх і внутрішніх педагогічних умов, а також взаємодії зовнішнього інформаційно-педагогічного і внутрішнього інформаційно-особистічного середовищ.

Тобто алгоритм є тим інструментом, яким користується вчитель у процесі підготовки до навчального процесу, під час здійснення самого процесу, а також контролю навчальних досягнень учнів.

Організуючи відповідно до алгоритму запропоновану на першому шаблі діяльність, вчителю слід провести анкетування старшокласників із метою з'ясування рівня знань у них базових понять.

На підставі отриманих результатів, відповідно до визначених рівнів, учитель спрямовуватиме свою діяльність таким чином, щоб сприяти засвоєнню у старшокласників цього виду понять.

Переходимо до аналізу змісту навчального предмету з метою виявлення понять, які необхідно сформулювати у старшокласників, і їх систематизації.

Для цього вчителю необхідно вивчити наявну програму з певного технологічного профілю, кілька навчальних посібників, підручників, додаткових джерел тощо. Далі виокремити поняття, що є базовими з цього профілю, і систематизувати їх за родовими й видовими ознаками, оскільки більшість базових понять технологічного профілю є предметами матеріального світу.



*Рис. 1.6. Алгоритм формування базових понять у старшокласників за технологічним профілем навчання*

Наведемо перелік базових понять на прикладі технологічного профілю з кулінарії: харчова цінність, біологічна цінність, фізіологічна цінність, калорійність, лікувально-профілактична цінність, органолептична цінність, безпека продукту, споживні властивості харчових продуктів, білки, жири, вуглеводи, вітаміни, якість, овочі, плоди, м'ясо, риба, ікра, консерви, пресерви, молоко, сир, сметана, вершки, яйця, ячні продукти, крупи, макаронні вироби, хлібобулочні вироби, борошно, крохмаль, мед, цукор, цукерки, кондитерські товари; сировина, напівфабрикат, страва, кулінарний виріб, первинна обробка, тепла обробка, варіння, припускання, смаження, тушкування, запікання, пасерування, бланшування, нарізування, оформлення страви, суп, гарнір, друга гаряча страва, соус, закуска, салат, вінегрет, бутерброд, напій, десерт, технологічна машина, м'ясорубка, фаршозмішувач, м'ясорозпушувач, котлетоформуюча машина, збивальна машина, тістомісильна машина, машина для розкачування

тіста, машина для нарізання овочів, універсальний привод, машина для миття овочів, машина для очищення овочів, машина для очищення риби, просіювач, апарат, котел, електросковорідка, електрофритюрниця, плита, сосисковарка, жарова шафа, пекарська шафа, кавоварка, холодильна машина, холодильна шафа, марміт.

Поділ цих понять здійснюється за трьома групами, а саме: товарознавчі, технологічні й поняття, які позначають посуд, інвентар, технологічне обладнання. У межах кожної групи вирізняємо підгрупи за спорідненістю (рис. 1.7).

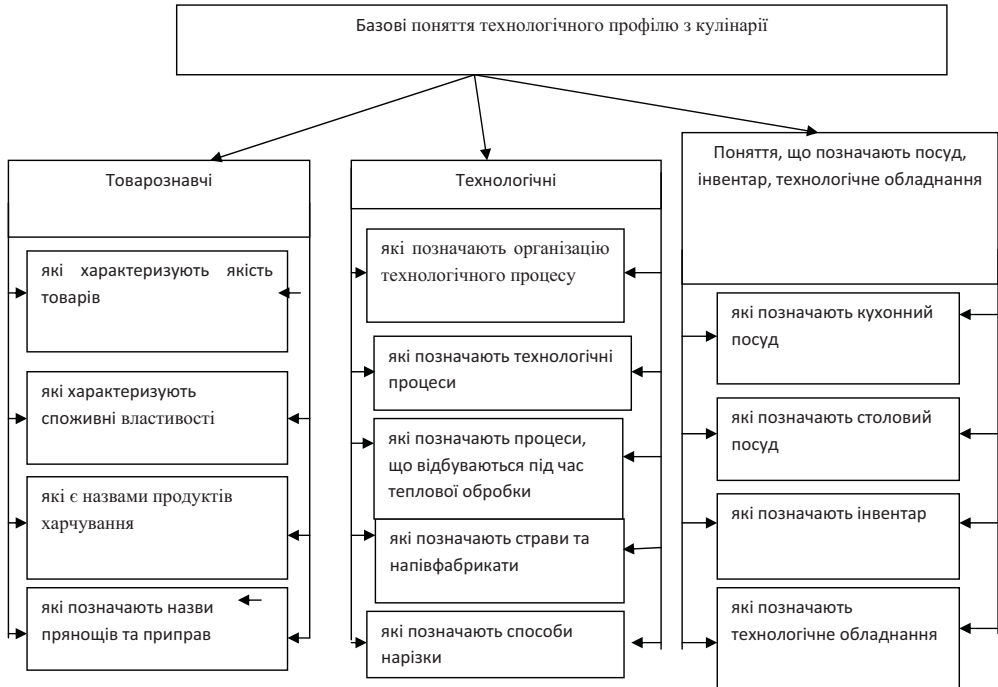


Рис. 1.7. Схема розподілу базових понять технологічного профілю з кулінарії

Планування роботи, є одним із найвідповідальніших шаблів, адже від вибору форм, методів і засобів навчання залежить ефективність формування понять.

Оскільки цей і наступний шаблі тісно пов'язані, бо планування реалізуватиметься у процесі поетапного засвоєння понять відповідно з використанням тих форм, методів і засобів, що планувалися, вважаємо за необхідне звести запропоновані нами форми, методи і засоби до табл. 1.7.



Таблиця 1.2

**Основні форми, методи і засоби навчання використання яких у процесі формування у старшокласників базових понять з технологічного профілю є оптимальним**

Етапи процесу формування понять	Форми	Методи		Засоби
		Викладання	Учіння	
1	2	3		4
Підготовчо-мотиваційний	Класно-урочна (урок); позакласна (самостійна робота)	Урок; екскурсія; показ (демонстрація)	Слухання; осмислення; спостереження; вивчення підручників, посібників, першоджерел, наукової літератури та інших матеріалів	Підручники; навчальні посібники; дидактичні матеріали, наочні посібники й технічні засоби навчання
Розрізнення головних і другорядних ознак понять	Класно-урочна (урок, практична робота, лабораторна робота, виробниче навчання); позакласна (самостійна і науково-дослідна робота старшокласників)	Урок; вступний інструктаж до лабораторної, практичної роботи; розповідь; бесіда	Слухання; осмислення; експеримент	Дидактичні матеріали; підручники; навчальні посібники; довідкова література; наочні посібники; технічні засоби навчання
Визначення поняття	Класно-урочна (урок, практична робота, лабораторна робота, виробниче навчання); позакласна (самостійна навчальна робота)	Урок; пояснення; розповідь	Слухання; осмислення; експеримент; вивчення підручників, посібників, першоджерел, наукової літератури та інших матеріалів	Дидактичні матеріали; підручники; посібники; довідкова література; технічні засоби навчання

Оперування поняттями	Класно-урочна (урок, практична робота, лабораторна робота, виробниче навчання, ділова гра); позакласна (самостійна робота, написання рефератів)	Бесіда; урок; показ (демонстрація)	Вправи; дослідження; експеримент	Дидактичні матеріали; методична література; навчальні посібники; підручники; технічні засоби навчання
Систематизація	Класно-урочна (урок, практична робота, лабораторна робота, виробниче навчання, ділова гра); позакласна (самостійна робота, написання рефератів, укладання словника-довідника)	Бесіда; пояснення; розповідь; показ (демонстрація)	Вивчення підручників, посібників, першоджерел, наукової літератури та інших матеріалів; експеримент; вправи; дослідження	Підручники; навчальні посібники; методична, довідкова література; дидактичні матеріали; наочні посібники; технічні засоби навчання

Наступний шабель відповідає за поетапне формування понять.

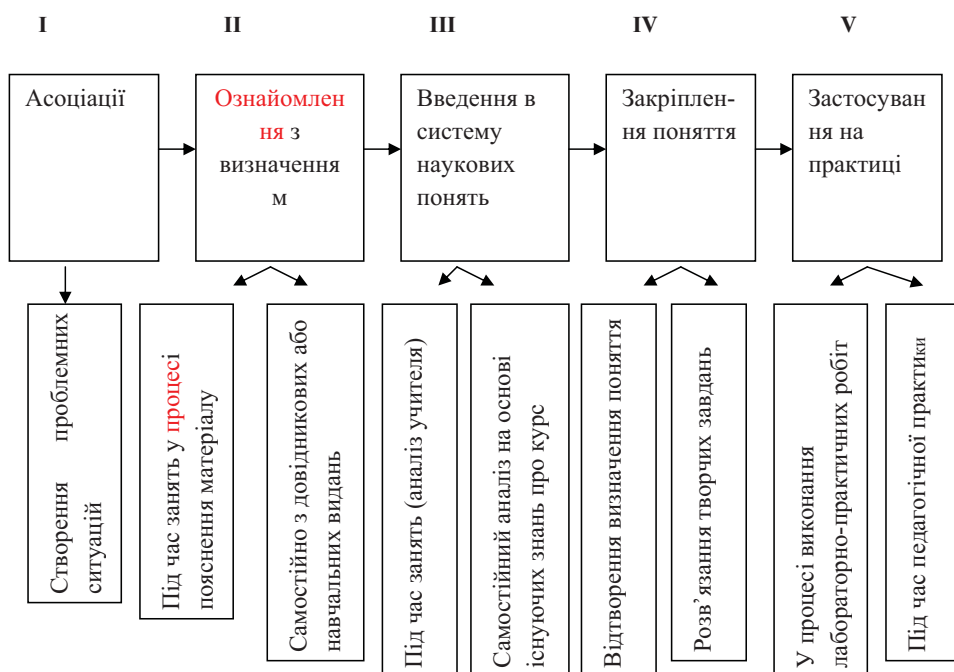


Рис. 1.8. Модель навчально-методичного забезпечення процесу засвоєння базових понять у старшокласників з технологічного профілю

---

Схематично поетапність процесу формування базових понять з технологічного профілю у старшокласників представлена у вигляді моделі навчально-методичного забезпечення процесу їх засвоєння (рис. 1.8), укладеної на підставі досліджень А. Усової [9].

На першому етапі формування понять основні форми і методи організації навчальної діяльності мали проблемний характер, що пов'язано з виникненням у старшокласників уявлень про те поняття, яке необхідно у них сформувати.

У сучасній педагогічній практиці найефективнішими методами активізації пізнавальної діяльності є інтерактивні методи, що широко використовуються у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Термін «інтерактивний», що означає «такий, який взаємодіє», було запозичено в англійській мові. У сучасній педагогічній науці застосовують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Одні дослідники визначають його як діалогове навчання: «Інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [6]. Отже, інтерактивне навчання – це насамперед діалогове навчання, під час якого здійснюється взаємодія суб'єкта й об'єкта навчального процесу.

Ми схилиємося до визначення, О. Пометун та Л. Пироженко, за яким: інтерактивне навчання – це навчальний процес, що відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх його учасників, тобто це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці тощо) [7].

Ефективність інтерактивних методів навчання полягає у підвищенні процесу засвоєння інформації. За даними американських вчених, під час лекції студент засвоює лише 5 % матеріалу, під час самостійного вивчення проблеми у літературі – 10, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20, під час демонстрації – 30, під час дискусії – 50, під час практики – 75, а коли студент навчає інших чи відразу застосовує знання – 90 %. Отже, відносно пасивні методи навчання (коли студент лише засвоює та відтворює інформацію) мають на рівень (у 5–10 разів) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні. Під час інтерактивного навчання студент стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності [3, с. 374].

Проаналізувавши різні види інтерактивних методів навчання, обрали ті, що сприяють формуванню базових понять з технологічного профілю. Згрупуємо їх таким чином: 1) методи проблемного навчання; 2) креативні методи.

До методів проблемного навчання відносимо: «мозковий штурм», «навідних запитань», «розкриття теми через ланцюжок запитань».

Щодо креативних методів розрізняємо методи «АБВ», «шпаргалок», замальовування та записування ідей. Особливість цих методів полягає в тому, що старшокласникам пропонується не лише дати відповідь на поставлене проблемне запитання, а й відобразити свої знання в таблиці, «шпаргалці» або навіть схематично замалювати.

З метою проведення занять у формі інтерактивного навчання перед його учасниками ставиться кілька умов, а саме:

- 
- 1) визначення кількості учасників (залежить від виду методики, що застосовується і коливається від п'яти осіб до усієї аудиторії);
  - 2) створення мікросередовища (робота в мікрогрупах, півколом, самостійно тощо);
  - 3) наявність координатора дій;
  - 4) часовий проміжок часу (від 15 до 45 хв);
  - 5) обов'язкове фіксування виголошених ідей;
  - 6) відсутність критики або коментарів на адресу висловлюваних ідей.

Метод «мозкового штурму» має на меті вільне висловлювання ідей, думок на задану проблемну тему, що розвиватиметься навколо поняття чи групи понять, які необхідно сформулювати.

Наприклад, запитаннями можуть бути такі: «Як Ви думаете що таке робоче місце кухаря?», «Що таке холодна закуска?», «Що таке бутерброд?», «Які овочі називаються вегетативними?», «Що таке напівфабрикат?», «Що таке страва?», «Що таке кулінарний виріб?» та ін.

Цей метод застосовують для розкриття теми заняття й одночасного формування понять, що є новими у цій темі, а також під час пояснення нового матеріалу, коли необхідно підготувати старшокласників до сприйняття нового поняття: активізуючи їх пізнавальну діяльність на початку уроку або навіть на початку практичного заняття чи лабораторної роботи, щоб виявити рівень їх готовності [3, с. 375].

Цей інтерактивний метод є універсальним, тому його застосовували на всіх етапах формування понять, змінювалася лише постановка завдання.

Метод «навідних запитань» передбачає таку їх постановку, за якої вони відіграватимуть роль потужного імпульсу до дії, замінюючи вказівки. Наприклад, «Гарнір – це страва чи додатковий її компонент?», «Салат – це закуска чи холодна страва?», «Сортування – це процес розподілу за сортами чи розмірами?», «Страва – це набір продуктів готовий до вживання чи виріб, який потребує порціонування та оформлення?» тощо [3, с. 375].

Зазначений метод використовують під час уроку викладу нового матеріалу з метою підготовки до його сприймання й активізації пізнавальної діяльності старшокласників, а також на початку практичних і лабораторних робіт для виявлення рівня їх.

Цей метод теж універсальний і застосовується на всіх етапах формування базових понять.

Застосовуючи метод «навідних запитань», учитель має враховувати його багатокроковість, а саме: введення в тему, постановка завдання; постановка навідних запитань учителем і збирання інформації старшокласниками для відповідей на них; систематизація отриманої інформації; відповіді старшокласників на поставлені навідні запитання; підбиття підсумків вивченої теми.

Метод розкриття теми через ланцюжок запитань використовується для розкриття складних для розуміння тем, що охоплюють значну кількість навчальних проблем. Старшокласники шляхом пізнання орієнтуються на цілу низку запитань, заздалегідь підготовлених учителем. Умовою застосування методу розкриття теми через ланцюжок запитань є те, що у старшокласників має бути уявлення щодо об'єкта вивчення.

---

Щодо методу «АБВ», то його використовували на початку вивчення нової теми, з метою активізації пізнавальної діяльності старшокласників, пробудження в них інтересу до вивчення нового матеріалу, а також для контролю знань. Старшокласникам відповідно до особливостей методу пропонувалося записати в картці відомі їм поняття із заданої теми в алфавітному порядку.

Використання цього методу передбачає дотримання вчителем певної послідовності дій: робота у парах: кожен збирає поняття на задану тему, обговорення результатів із партнером та вибір найважливіших, на їхню думку понять, які заносяться в таблицю в алфавітному порядку, як показано вище; пари об'єднуються в групи по чотири особи та опрацьовують обидва аркуші, визначаючи 10 найголовніших, на їхню думку, понять, які знову заносяться у таблицю; групи з чотирьох осіб об'єднуються по дві та разом опрацьовують попередні два аркуші, визначаючи 10 найголовніших, на їхню думку, понять; кожна група з восьми осіб презентує результати своєї роботи на плакаті, дощці тощо як основу для подальшої роботи над темою [3, с. 376].

Метод «шпаргалок» використовують для ефективного запам'ятовування інформації, розвитку в старшокласників здібностей виявляти ключові моменти у великому обсязі інформації, формування основних понять за певною темою. Учні самостійно опрацьовували, структурували й записували матеріал у формі «шпаргалок», обов'язково звертаючи увагу на базові поняття, які вводяться за цією темою, і їх визначення. Поняття з визначеннями краще записувати до шпаргалки у вигляді словничка. Працюючи в малій групі, вони розповідали про прочитане один одному, відкрито користуючись своїми «шпаргалками», щоб створити більшу «шпаргалку» й в такий спосіб прийти до створення «шпаргалки» з усієї теми [3, с. 377]. Такий метод використовували для вивчення нової теми і відповідно формування понять цієї теми.

Метод замальовування та записування ідей дає змогу швидко та повною мірою використовувати розумовий потенціал старшокласників. Він сприяє ефективному запам'ятовуванню, концентрації думок, підвищує продуктивність праці, розширює світогляд та діапазон ідей. Його можна використовувати як для вирішення нескладних проблемних питань, так і для розроблення широкомасштабних проектів.

Цей метод полягає в тому, що проблемна тема записується в центрі аркуша паперу. Від головної теми відходять головні гілки, які підписуються друкованими літерами. Від кожної головної гілки відходять другорядні гілки, які так само підписуються друкованими літерами і т. ін. Тобто порядок думок фіксується від загального до окремого: чим далі від центра схеми-малюнка, тим конкретнішою стає інформація. Для позначення головних і другорядних гілок використовують різні кольори. Якщо на аркуші паперу місця для записів замало, можна доклеїти ще один аркуш [3, с. 377].

Ми пропонували під час виконання завдань за цим методом на основних і другорядних гілках записувати ті поняття, що є ключовими для тієї проблемної теми, яка розглядається, і відповідно для її складових.

Останні три види методів розгорнуті в часі й охоплюють вивчення цілої теми, тому їх застосування передбачає процес формування базових понять відповідно до етапів.

Використання інтерактивних методів як форм організації навчально-пізнавальної діяльності старшокласників у процесі засвоєння нового матеріалу, закріплення вивченого, а також формування базових понять.

---

Як зазначалося, протягом першого етапу крім уроку пояснення нового матеріалу з елементами інтерактивних методів використовували також бесіду.

Оскільки поняття є логічною формою мислення, для їх ефективного формування краще використовувати евристичні бесіди. Цей вид бесід застосовували і на подальших етапах формування понять, що сприяло розвитку логічного мислення старшокласників.

Використання методу показу (демонстрації) на першому етапі є не менш важливим, бо враховується вплив наочно-образного мислення на формування у старшокласників базових понять. З метою забезпечення навчання за цим методом використовувалися різноманітні засоби навчання, зокрема, підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, наочні посібники й технічні засоби навчання.

Другий етап формування понять є проміжним між першим і третім і полягає в розрізненні головних і другорядних ознак поняття, що формувалося. Під час цього етапу використовують інтерактивні методи навчання, евристичні бесіди. Як новий на цьому етапі застосовувався метод розповіді.

Використовуючи метод розповіді, вчитель повідомляє учням на уроці цікаві факти про появу того чи іншого продукту харчування або страви. Наприклад, майонезу, соди, бутерброду, салату «Олів'є» тощо. Такі розповіді сприяють формуванню цілісної картини про визначальні ознаки того чи іншого поняття, що формується.

Поряд з основними методами навчання на цьому етапі застосовували гру «Збережи сім'ю» [8]. Правилами гри передбачається серед переліку понять обрати ті, що утворюють групи за будь-якими ознаками. Наприклад, борщ, юшка, соус, компот, розсольник, хліб, солянка, манка, капуста, бульйон, куліш, консоме. У межах цього переліку групу «заправні супи» утворюють поняття: борщ, юшка, розсольник, солянка, капуста, куліш.

На ефективності використання ігрової діяльності на уроках обслуговуючої праці наголошує у своєму дослідженні Н. Слюсаренко, яка зазначає, що будь-яка гра активізує роботу мислення, емоції, які виникають при цьому, оптимізують її перебіг [8, с. 23].

Не зменшилася роль використання засобів навчання на цьому етапі. Серед них, зокрема: дидактичні матеріали, підручники, навчальні посібники, довідкова література, наочні посібники, технічні засоби навчання.

На третьому етапі вчитель, підвівши учнів до формулювання визначення поняття, використовуючи інтерактивні методи навчання, евристичні бесіди, розповіді, спочатку запропонував їм самостійно звести висловлені думки у визначення поняття, і лише потім, узагальнивши їх відповіді, сформулював науково обгрунтоване визначення поняття, яке учні записують у зошитах (краще в окремо відведене місце для словника).

Ведення словника дає можливість виробити у старшокласників навички структурувати й систематизувати матеріал, а також позитивно сприяє процесу формування понять.

З-поміж методів протягом цього етапу використовувався метод пояснення. Пояснення, виконуючи функцію повідомлення або роз'яснення важко засвоюваного матеріалу, застосовували після наведення науково обгрунтованого визначення поняття, коли

---

є необхідність уточнення його елементів. Особливо часто цей метод використовували під час визначення збірних понять (первинна обробка, сировина, харчова цінність, механічне устаткування тощо) або понять, засвоєння яких може спричинити труднощі (білки, жири, вуглеводи, якість, пасерування, бланшування тощо).

З метою активізації роботи мислення на цьому етапі застосовували гру «Склади речення» [8]. За правилами цієї гри старшокласники, отримавши картки з написаними словами, за певний проміжок часу із зазначених слів складали речення (одне зі слів було зайвим). Слова, перелічені в картках, є ключовими у визначенні фахових понять.

Наприклад, отримавши карти зі словами «продукт, «кулінарна обробка», «напівфабрикат», «кулінарна готовність», «страва», «приготування», «оформлення», студенти склали визначення поняття «напівфабрикат»: продукт, який пройшов одну або кілька стадій кулінарної обробки (первинну або теплову), але ще не доведений до кулінарної готовності й призначений для подальшої обробки та приготування страв і кулінарних виробів. Слово «оформлення» є зайвим.

Невід'ємним є використання засобів навчання (дидактичні матеріали, підручники, посібники, довідкова література, технічні засоби навчання) протягом цього етапу, які виконували функцію спонукання до дії, тобто допомагали учням спочатку подумки, а потім уголос сформулювати визначення поняття.

На четвертому етапі, оперування поняттями поряд з основними методами навчання застосовували кросворди, ділові та рольові ігри тощо. Також старшокласники проходили тестування.

З метою ефективного засвоєння старшокласниками базової термінології доцільно застосовувати ігри: «Індивідуальний кросворд», «Склади слово», «Змагання по викреслюванню», «Склади речення», «Аукціон» [8] та ін.

Гру «Індивідуальний кросворд» використовували після вивчення теми, розділу, усього предмета.

У процесі вивчення товарознавства харчових продуктів проводили гру «Склади слово». Під час цієї гри учні з окремих літер складали ключові слова до різних тем (калорійність, пресерви, консерви, овочі, якість, молоко, сметана, вершки, м'ясокопченості та ін.). Цю гру застосовували у процесі вивчення й інших дисциплін кулінарного профілю, зокрема технології приготування страв, обладнання харчової промисловості тощо [4].

Тестування як метод педагогічного вимірювання забезпечує оцінювання навчальних досягнень учнів і студентів на рівні об'єктивного порівняння результату кожного суб'єкта вимірювання з вимогами до навчання або критеріями засвоєння навчального предмета [1, с. 903].

Кількість тестових завдань після кожної теми становила від 10 до 20.

Засобами навчання були дидактичні матеріали, методична література, навчальні посібники, підручники, технічні засоби навчання.

Найпоширенішими дидактичними матеріалами були картки-завдання до проведення різних видів ігор, картки із зображенням кросвордів, картки з тестовими завданнями, картки до логічних завдань тощо.

---

Замість карток у якості технічного засобу навчання на цьому етапі використовували сучасні комп'ютерні технології із зображенням завдань на екрані за допомогою мультимедійного проектора або на електронній дошці. Ефективнішим є проведення таких занять у комп'ютерному класі, де в базі даних містяться всі відповідні завдання.

Позакласні форми навчання на цьому етапі становили самостійна робота і написання рефератів.

Завершальний етап, систематизація, коли встановлюються й розвиваються зв'язки та відношення між поняттями.

Закріплення знань відбувалося у процесі лабораторних, практичних робіт, під час позакласної роботи (самостійна робота, написання рефератів, укладання словника-довідника).

Виконуючи лабораторні та практичні роботи учні самостійно систематизували поняття за принципом належності до певного роду і виду, застосовуючи вже відомі з попередніх етапів інтерактивні методи, ігри тощо.

Яким чином використовувати методичні прийоми формування у старшокласників базових понять із технологічного профілю показано на прикладі засвоєння товарознавчих понять і понять із технології приготування страв, зокрема під час вивчення теми: «Товарознавство молока і молочних товарів», де насамперед передбачається засвоєння поняття «молоко» (біологічна рідина, яка виробляється молочними залозами самок ссавців). На першому етапі у старшокласників виникали асоціації цього поняття з певним видом продукту. Вони згадували, що молоко – це біла рідина, яку дає велика рогата худоба (корова, коза, вівця). З метою виникнення асоціацій перед класом ставилося проблемне запитання: «Що таке молоко?». Протягом наступного етапу розрізнялися головні й другорядні ознаки поняття. Далі ці загальні уявлення змінюються науковими визначеннями, які наводить викладач. Знання товарознавчих понять закріплювалися під час лабораторних робіт. Їхня специфіка полягає в оцінюванні якості продуктів за допомогою різних методів. Тому, перш ніж звернутися до оцінки якості, необхідно пригадати визначення поняття «молоко». Ми пропонували або письмове, або усне опитування, розв'язування творчих завдань (наприклад, кросворду, в якому зазначені всі види молочної продукції, зокрема, поняття «молоко». Питаннями до кросворду було вибрано визначення цих понять. Таким чином застосувався дедуктивний метод перевірки знань, коли під час читання визначення потрібно розпізнати поняття) [2].

Оскільки більшість старшокласників приходять на лабораторні роботи без знань теоретичного матеріалу з теми, то повторення й закріплення основних моментів лекційного матеріалу, а також базових понять становили невід'ємну складову лабораторних робіт. Як самостійна робота старшокласникам пропонувалися завдання, як-от: виписати зі словників визначення понять. Це сприяло ефективнішому засвоєнню базових понять, а також поглиблювало знання понятійно-термінологічного апарату з навчального предмета.

У процесі вивчення технології приготування страв з'ясували визначення понять «первинна обробка» та «сировина». На першому етапі виявили буденні уявлення про ці поняття, поставивши запитання перед класом: «Як ви уявляєте процес первинної



обробки?»). (Первинна обробка – це процес, що складається з послідовних операцій: сортування, миття, машинна очистка (коли процес відбувається на підприємстві громадського харчування; у домашніх умовах – ручна очистка), ручне доочищення та нарізка.) Закріплення поняття проводили за допомогою схематичного зображення у вигляді структурної схеми всіх стадій технологічного процесу первинної обробки сировини (рис. 1.9).

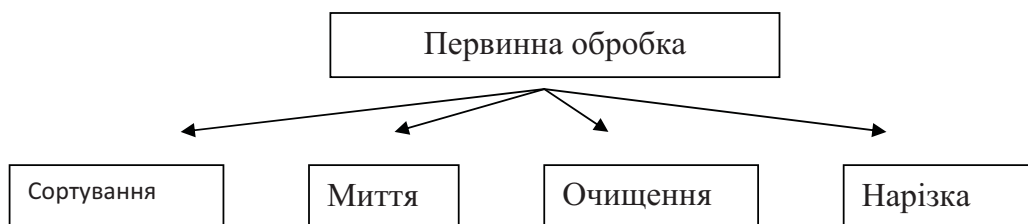


Рис 1.9. Схема процесу первинної обробки сировини

Поняття «сировина» за наявності предметів узагальнення в ньому, належить до загальних понять. Визначаючи це поняття наголошували на кожній його складовій. (Сировина – продукти харчування, призначені для первинної обробки, виробництва напівфабрикатів і приготування страв і кулінарних виробів.)

Визначення цього поняття складне й громіздке. Щоб полегшити засвоєння поділяли його на логічно закінчені одиниці, як-от: сировина – це продукти харчування (перерахувавши їх основні групи), а потім наголошували на їх призначенні: для первинної обробки, виробництва напівфабрикатів і приготування страв і кулінарних виробів.

Формуючи понятійний апарат окремих тем із технології приготування страв, де йшлося, зокрема, про окремі групи продуктів (овочі, фрукти, м'ясо, рибу) викладач мав завдання провести міжпредметні зв'язки, вказуючи на належність певних груп продуктів до певного біологічного класу та виду. Наприклад, овочі поділяють на два класи – вегетативні та плодові (ті класи, що мають харчове призначення). У свою чергу, кожен клас поділяють на роди, а останні на види (рід – бульбоплоди, вид – картопля, топінамбур, батат). Для забезпечення ефективності засвоєння цих понять, ми використовували плакати з кожного виду продукції або таблиці з елементами ілюстрацій.

З метою ефективного засвоєння понять «варіння», «смаження», «тушкування» тощо й чіткого їх розрізнення студентам пропонувалося схематично зобразити кожен процес обробки. Наприклад, процес варіння мав вигляд каструлі, а комбінований процес тушкування – вигляд сковорідки й каструлі з малою кількістю рідини.

Вивчаючи зміни білків, жирів, вуглеводів, вітамінів та барвників у процесі кулінарної обробки продуктів, що супроводжувалося засвоєнням понятійно-термінологічного апарату, утвореного на основі хімічної термінології, що є надто складною для запам'ятовування, до складних хімічних термінів добирали загальнозвживані аналоги і застосовували їх паралельно. Наприклад «денатурацію» білків замінювали поняттям «зсідання», «інверсію» – «розщепленням» тощо.

Засвоюючи визначення понять «технологія» та «страва», вчитель створював проблемну ситуацію перед аудиторією, а саме: «Охарактеризуйте поняття «технологія».

---

Пригадайте, що таке страва і дайте визначення цього поняття». Після відповідей тих, хто бажає, викладач наводив визначення цих понять, враховуючи відповідні вимоги до їх визначень.

Наводимо визначення понять «технологія» і «страва», що є найточнішими: «технологія – це сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва різних страв»; «страва – доведені до повної готовності продукти харчування у певному поєднанні, що порціоновані й відповідно оформлені».

Вивчаючи технологію приготування перших страв старшокласники засвоювали такі поняття: всі види рідких страв (борщ, бульйон, заправні, прозорі та протерті супи), види спецій, які використовують для їх приготування (лавровий лист, чорний перець, кухонна сіль, запашний перець та інші).

Виклад нового матеріалу починали з визначення поняття «бульйон» (рідка основа, що входить до всіх видів перших страв). Далі розкривали зміст поняття «заправні супи», пояснювали технологію їх приготування, уточнюючи види спецій, які додають до них, визначаючи кожен з них; про прозорі та протерті супи розповідали аналогічно, хіба що не визначали спеції, вже відомі студентам.

На лабораторних заняттях із технології приготування страв тривало закріплення знань понять, особливо тих, які ілюстративно або схематично неможливо зобразити. Розпочинали заняття з опитування щодо теоретичного матеріалу теми, якій присвячена лабораторна робота, виявляючи стан підготовки учня до заняття, рівень володіння базовою термінологією. За необхідності застосовували корекцію отриманих результатів, поглиблюючи виявлені знання учнів із базової термінології технологічного профілю.

Наскрізь через усі етапи формування понять проходить самостійна робота старшокласників. Завдання до самостійної роботи важливо диференціювати залежно від зацікавленості учнів предметом, а також спрямовувати на підвищення рівня сформованості у старшокласників базових понять із технологічного профілю.

Серед навчальних завдань, які пропонувались учням як самостійна робота, були такі: створення реферативних повідомлень з історії виникнення продуктів харчування або процесів, страв тощо; виписування з підручників, навчальних посібників, словників енциклопедій по три – п'ять варіантів визначення того самого поняття з подальшим порівняльним аналізом цих визначень; складання кросворду з використанням базових понять та ін.

Щодо виховних заходів, то старшокласники брали активну участь у підготовці та проведенні: «Українських вечорниць» (з використанням традицій і страв української кухні), «Кулінарного брейн-рингу», «Кулінарної вікторини» тощо.

Для аналізу сформованості фахових понять на п'ятому щаблі учні писали контрольне тестування, завдання до якого розроблялись відповідно до навчальної програми з певного технологічного профілю. На підставі отриманих результатів учитель мав можливість коригувати навчально-методичний комплект для вивчення технологічного профілю.

Останній, шостий, щабель алгоритму формування у старшокласників базових понять із технологічного профілю – спільне узагальнення досвіду роботи з учнями та

---

укладання словника-довідника. Це процес співробітництва учителя і учнів, що зазвичай відбувається після завершення вивчення різних видів технологічних профілів навчання. З метою укладання словника-довідника старшокласники, використовуючи матеріали своїх конспектів, а також підручники, навчальні посібники, довідкову літературу, уклали словник-довідник, враховуючи принцип належності понять до родів і видів, відповідно систематизуючи їх.

Отже, застосування запропонованих методичних рекомендацій, у вигляді алгоритму в навчально-виховному процесі у старшій профільній школі сприяє ефективному оволодінню старшокласниками базовими поняттями з технологічного профілю, розширює їх кругозір і збагачує понятійно-термінологічний апарат новими термінами. У результаті можна досягти високих результатів як у навчанні, так і у формуванні базових понять з технологічного профілю.

Запропоновані методичні рекомендації спрямовані на підвищення у старшокласників показників сформованості базових понять технологічного профілю з кулінарії, а саме: обсягу і якості знань фахових понять та здатності до їх узагальнення та аналізу; самостійного поглиблення знань з термінології; наявності комунікативних потреб у використанні фахових понять під час практичного навчання; інтересу до виконання класно-урочних і позакласних завдань, спрямованих на формування фахових понять; застосування знань фахової термінології у практичній діяльності; уміння оперувати поняттями й узагальнювати набуті знання з термінології.

---

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ В УМОВАХ ОСВІТЬОГО СЕРЕДОВИЩА ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

#### **2.1. Методика дослідно-експериментальної роботи та аналіз готовності учнів до профільної діяльності (М. І. Піддячий)**

*Проведення, оброблення, аналіз і узагальнення результатів експерименту з перевірки ефективності змісту підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання здійснювалися на якісному та кількісному рівнях.*

У процесі дослідження було створено модель системи підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання за технологічним напрямом, спираючись на: розроблені та експериментально апробовані у процесі дослідження психолого-педагогічні підходи до побудови системи й конструювання змісту підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання та принципів її структурування у взаємодії ЗНЗ і МНВК (інтегрування, диференціювання, індивідуалізація, міжпредметний і діяльнісний підходи); принципи структурування змісту підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання (відповідності змісту актуальним проблемам особистості й ринку праці; поєднання змісту й процесуальної його реалізації; структурної єдності; прогностичності) і системи критеріїв відбору змісту знань, умінь і навичок майбутніх фахівців (відображення у змісті професійної освіти цілісності навчально-виховного процесу; урахування міжнародних тенденцій і досвіду конструювання змісту професійної освіти; формування ціннісних орієнтацій та мотивів вибору професії у змісті професійної орієнтації; відповідності змісту професійної підготовки початковому, проміжному, завершальному етапам навчання; відповідності обсягу змісту професійної підготовки часу, на його здійснення реальним можливостям закладу; цілісного відображення умов формування компетентностей майбутніх фахівців). За використання цієї моделі в навчально-виховному процесі загальноосвітньої ланки цілеспрямовано вибудовуватиметься особистісно й соціально зорієнтована професійна траєкторія (підготовка до свідомого професійного самовизначення, допрофесійна та професійна підготовка) за вибраними напрямами діяльності в умовах регіонального ринку праці.

Було визначено блоки знань і вмінь старшокласників, за умови засвоєння і оволодіння якими процес побудови у свідомості особистості перцептивного образу фахівця (перцептивний напрям) відбувається найефективніше (табл. 2.1).

### Інтелектуальний компонент підготовки старшокласників до професійної діяльності

Учні мають усвідомити і знати:	Учні мають уміти визначати:
<p>Основні фактори, що спричиняють суперечності між діяльністю людини і суспільною необхідністю в цій діяльності: цілісність, нерозривність і взаємозв'язок особистісної, суспільної та соціально-економічної взаємодії; усвідомлення свого місця в середовищі; економіко-соціальний професійний вплив особистості на оточення; особистісні, регіональні та державні проблеми підготовки фахівців і можливі шляхи їх розв'язання; місце й роль підростаючого покоління в системі стабілізації ринку праці та умови забезпечення поступу особистості, регіону і держави; мету і напрями подолання кризи непрофесійних підходів у вирішенні професійних завдань на всіх рівнях функціонування соціально-економічних об'єктів; взаємозв'язок і взаємозалежність всієї суспільної і соціально-економічної структури; знання як окремих професій, так і узагальненого переліку наявних професій тощо</p>	<p>Основні причини й закономірності сучасного стану на ринку праці; суспільні, моральні та соціально-економічні аспекти професійної підготовки; напрями подолання негативного впливу навколишнього середовища на процес свідомого і адекватного професійного самовизначення та визначення свого місця у розв'язанні соціально-економічних проблем; рівень власної теоретичної, морально-етичної й практичної підготовки щодо розв'язання проблеми підвищення рівня професійності. Вони мають навчитися робити узагальнення навчально-виробничої інформації з проблем поетапного становлення професіонала в процесі суспільної діяльності та шляхи впливу суспільства на їх вирішення; визначати й дотримуватися правил особистісної і колективної взаємодії на засадах професійності й толерантності; інтегрувати знання природо-математичного, суспільно-гуманітарного, художньо-естетичного і технологічного характеру для забезпечення професійного поступу; визначати оптимальні умови і засоби поліпшення умов праці, безпеки життєдіяльності, власного фізичного здоров'я і збереження довкілля</p>

Однак, як підтверджують результати нашого дослідження, лише теоретичних знань й інтелектуальних умінь, які набуваються в профільній школі, навіть глибоких і системних за змістом, недостатньо для формування професійно спрямованої, грамотної особистості на кожному етапі її розвитку. Необхідною умовою формування її наступного рівня професійності як системного новоутворення є вироблення умінь і навичок застосування здобутих знань у навчально-виробничій, практичній і дослідній діяльності, характерною ознакою якої є особиста та суспільна її значущість.

Тому в процесі експериментального дослідження ми приділяли увагу формуванню в учнів восьмих – дев'ятих класів уявлення про професії державного й регіонального ринку праці; перспективам професійного зростання і формуванню професійної майстерності; правилам вибору професії, а також умінню адекватно оцінювати свої можливості відповідно до вимог професії, що вибирається; індивідуальній консультаційній допомозі у виборі професії та визначенню стратегії дій, спрямованих на освоєння «запасного варіанта».

Цей процес реалізувався за допомогою розробленого нами навчального курсу «Особистісно і суспільно зорієнтована професійна траєкторія».

---

Оскільки це складний і тривалий процес, що охоплює значний період життя, ми приділили увагу основним його компонентам на етапі вибору професії. Його ефективність визначали ступенем погодженості психологічних можливостей учнів зі змістом і вимогами професійної діяльності, а також сформованістю в особистості здатності адаптуватися до соціально-економічних умов, що змінювалися на етапах побудови професійної траєкторії. Відповідно профорієнтаційні заходи спрямовувалися на активізацію внутрішніх психологічних ресурсів учнів з метою співпраці з педагогами в запропонованому напрямі професійної діяльності та максимальною реалізацією в ній.

Під час переходу до нових соціально-економічних відносин змінюється роль особистості в господарській системі суспільства, переглядаються вимоги до неї як до професіонала. Це змусило нас звернути увагу на формування якостей професіонала: заповзятливості, інтелектуальності, відповідальності, соціально-професійної мобільності, схильності до комерційного ризику, здатності приймати самостійні рішення й нести відповідальність за них тощо.

У процесі розбудови господарського механізму за вибраним напрямом професійної діяльності стимулювалася ініціатива учнів, вивчалися особистісні можливості, творчі здібності, а зрештою створювалися умови для свободи у виборі особистісної життєвої і професійної траєкторії.

Побудована нами система взаємодії ЗНЗ і МНВК та інших навчальних закладів системи загальної середньої освіти допомогла учням в адаптації до нових виробничих відносин за рахунок створення умов для особистісного психологічного зростання і підвищення рівня інформованості про різні аспекти світу сучасної праці.

Результатом процесу свідомого професійного самовизначення став адекватний вибір майбутньої професії. Саме допомога учням у правильному виборі професії спонукала нас до створення умов для спеціальної діяльності, що охоплювала набуття знань про себе через створення «особистісного образу»; світ професійної праці через аналіз професійної діяльності з наступним співвіднесенням знань про себе зі знаннями про професійну діяльність засобом професійної проби. Ці визначені нами компоненти стали основними складовими процесу професійного самовизначення на етапі вибору професії учнями восьмих – дев'ятих класів.

Оскільки провідними в підлітковому віці (13–14 років) є соціально значуще спілкування, зростання самосвідомості, підвищення інтересу до «особистісного образу», ми допомагали учням побудувати стосунки з оточенням на основі морально-етичних норм, які опосередковують їхні вчинки. Це принципово важливо щодо організації професійної орієнтації учнів, оскільки здатність до усвідомленого й впевненого вибору професії в цьому віці тісно пов'язана з формуванням такої психологічної якості, як «особистісний образ». Він обґрунтовувався нами як система уявлень особистості про себе як суб'єкта діяльності, що містить три основні складові: когнітивну – знання про свої індивідуальні психологічні особливості; емоційну – адекватність самооцінки і сприйняття себе; регулятивну – здатність до самоконтролю над власною поведінковою активністю.

В умовах загальноосвітньої ланки повноцінний «особистісний образ» учнів формувалася нами цілеспрямовано в межах дійсної концепції формування «особистісного

---

образу» і співвідношення його зі світом професій із наступним напрацюванням уміння складати власний професійний план, що передбачається навчальним курсом «Особистісно і суспільно зорієнтована професійна траєкторія». «Особистісний образ» орієнтований нами на: підвищення рівня психологічної компетентності учнів, формування в них почуття індивідуальної цінності, розвиток готовності вільно вибрати певний майбутній професійний напрям.

Одним із методичних засобів, що сприяв цілеспрямованому переданню учням знань про себе, стала розвивальна психологічна діагностика. Під час діагностики використовувалися психологічні методики, що забезпечували можливість отримання кожним учнем інформації про індивідуальні психологічні якості й ступінь відповідності вимогам вибраної професії, розвитку психологічних якостей (розвивальні методичні процедури інтелектуального та соціально-психологічного тренінгу, сюжетно-рольових і ділових ігор). Розвивальна психологічна діагностика охоплювала такі сфери: психофізіологічну, мотиваційну, характерологічну, емоційно-вольову, інтелектуальну, соціально-психологічну й адаптаційну.

Розвивальна психологічна діагностика становила важливий елемент у системі профорієнтаційної роботи, оскільки в умовах психологічної самоосвіти в учнів формувався «особистісний образ» у єдності трьох названих складових – когнітивної, емоційної, регуляторної. Підвищення рівня самосвідомості (рефлексії) забезпечувало можливість усвідомленого й обґрунтованого вибору учнями професії з урахуванням власних психологічних особливостей та можливість повнішої професійної самореалізації в майбутній професійній діяльності, зважаючи на жорсткі вимоги ринкової економіки.

Підприємницька діяльність, кооперативний і акціонерний рух, виробничі об'єднання (концерни, асоціації, малі підприємства) змінили зміст і структуру сучасної праці, підвищили її інтенсивність, що потребувало від нас навчити учнів кваліфікованому аналізу професійної діяльності.

Навчання аналізу здійснювалося через поділ єдиного процесу трудової діяльності професіонала на окремі характеристики, диференціювання їх, узагальнення й виокремлення основних ознак, що визначали зміст і структуру професійної праці.

Здатність до аналізу професійної діяльності формувалася в учнів засобами професіографії. Діалектика загального, особливого й індивідуального дала можливість вирізняти рівні професіографічного опису професійної діяльності, що допомогло навчити їх аналізувати професійну діяльність.

Педагогічний опис професійної діяльності визначав загальне орієнтування учнів у світі праці за рахунок виокремлення основних ознак і формування на цій основі психічних образів-регуляторів, що стимулюють розуміння загальних і особливих характеристик світу професій. Як останні використані технологічні, соціально-психологічні і емоційно-вольові ознаки професійної діяльності, котрі утворюють типи класифікації: предмет праці; кінцева мета праці; засоби праці; проблемність трудових ситуацій; колективність процесу праці; відповідальність у праці; умови праці.

Виокремлені класифікаційні ознаки дали змогу застосувати модульний принцип опису професії у вигляді формули професії, що розширило методичні можливості цього підходу.

---

Інформаційно-довідковий опис спрямовувався на виокремлення економічних, технологічних, медичних і психологічних характеристик професійної діяльності, знання яких необхідне учню для детальнішого аналізу і розуміння специфіки вибраної професії. Цей опис охоплював загальні дані про професію, психологічний, економічний, технологічний і медичний розділи. Він використовувався як методичний засіб для аналізу професії під час виникнення в учнів стійкого інтересу до певної діяльності.

Функціональний опис містив нормативні характеристики професійно важливих якостей і медичних протипоказань до професійної діяльності. На цьому рівні використовувалися інформаційно-методична психограма і психографічна характеристика професії. В інформаційно-методичній психограмі описувалися технологічні операції і конкретні психологічні функції, виконувані цими операціями. Психографічний матеріал спрямовувався на ретельніше ознайомлення учнів зі специфічними вимогами професії до індивідуальних особливостей працівника.

Психографічний опис характеризував психічні процеси, функції, способи реалізації їх професіоналом під час отримання, збереження і переробки інформації, можливості керування увагою, емоційно-вольовою сферою, психомоторикою, а також особистісні характеристики, істотні в професійній діяльності.

У процесі формування в учнів здатності до аналізу професійної діяльності використовувалися такі методичні прийоми: навчання уміння виявляти класифікаційні ознаки професійної діяльності, проводити порівняльний аналіз професій і складати формули професій; повідомлення даних про схожі професії, порівняння різних професій на підставі загального критерію під час організації професійних проб; розроблення спеціальних описів професій, що розкривають специфіку типу професії, коротка характеристика технологічних, психологічних параметрів діяльності професіонала, формули професії; залучення в практику індивідуальної профконсультації аналізу характеристик професійної діяльності; використання вирізнених класифікаційних критеріїв і формул професії під час оцінювання здатності учнів до аналізу професійної діяльності.

Навчальний курс «Особистісно і суспільно зорієнтована професійна траєкторія» передбачав значну кількість годин на проведення професійних проб. Вони використовувалися для професійного випробовування шляхом моделювання елементів конкретного виду професійної діяльності, що сприяло свідомому, обґрунтованому вибору професії.

У процесі професійних проб учням надавали базові відомості про конкретні види професійної діяльності, моделювалися основні елементи різних видів професійної діяльності, визначався рівень готовності до виконання проб, забезпечувалися умови для їх якісного виконання.

Під час проби в учнів актуалізувалися набуті знання і уявлення про цю сферу професійної діяльності, формувалися первинні професійні уміння і уявлення про себе як суб'єкта професійної діяльності. Учень набував досвіду вибраної діяльності, а також спостерігався поступ у визначенні відповідності характеру такої роботи його здібностям і вмінням.



---

При організації і проведенні професійних проб враховувалися суб'єктивні й об'єктивні фактори, що впливають на продуктивність їх виконання. До суб'єктивних ми відносили психофізіологічні фактори, які визначають індивідуальну психофізіологічну готовність учнів до виконання професійних проб (стан здоров'я, фізіологічні показники, психологічні показники, здатність до самоаналізу та аналізу професії), до об'єктивних – фактори, що впливають на раціональний і якісний підхід у реалізації професійних проб (структура, зміст, умови).

Проби здійснювалися двома етапами: підготовчий, у якому виокремлювалися діагностична й навчальна частини, і практичний. Програма та зміст підготовчого етапу забезпечували зв'язок професійних проб з основними компонентами професійного самовизначення.

Проби практичного етапу склалися із завдань трьох напрямів і трьох рівнів складності. На першому рівні від учнів вимагалось сформулювати первинні професійні вміння, достатні для їх реалізації на рівні виконавця. Другий рівень – виконавчо-творчого характеру, в якому передбачалися елементи раціоналізації професійної діяльності. Завдання третього рівня складності потребувало від учнів планування своєї роботи, постановки проміжної і кінцевої мети, аналізу результатів професійної діяльності.

Під час професійних проб вирізнялися три аспекти: технологічний – операційний бік професій, що дає змогу виявити рівень оволодіння визначеними професійними вміннями (вправи на відпрацювання прийомів роботи знаряддями праці, використовуваних у визначеній професії); ситуативний – відтворення змістової складової професійної діяльності, визначення предметно-логічних дій, що входять до неї (визначення розумових дій на основі досвіду і знань, набутих у процесі підготовки до виконання проби); функціональний – відображення структурно-функціонального елементу професійної діяльності (моделювання професійної діяльності й активізація потреби, установки, мети і мотивів, що визначають спрямованість на цю діяльність).

Учні восьмих – дев'ятих класів випробовували свої можливості у всіх типах професій: «людина – людина», «людина – техніка», «людина – природа», «людина – знакова система», «людина – художній образ». Послідовність здійснення проб була такою: спочатку учні виконували професійні проби, кожна з яких стосувалася однієї зі сфер професійної діяльності за предметом праці, потім – наступні групи проб, що відрізнялися від першої цілями, засобами, знаряддями праці. Кожен учень випробовував себе в усіх видах професійної діяльності, які входять до номенклатури професійних проб, що допомогло їм максимально співвідносити свої здібності, можливості й потреби з особливостями професійної діяльності.

Професіографічні дослідження – психолого-педагогічний процес, що пов'язаний із розвитком особистості. Саме тому одним із завдань ми вбачали оцінку результативності цього процесу. Розглядаючи професійне самовизначення як складову життєвого процесу, ми відстежували його динаміку, здійснюючи прогноз, регулювання і корекцію.

Підготовка учнів до свідомого професійного самовизначення відбувалася за рахунок змін у їхній свідомості, що обумовлювалися розвитком умінь самоаналізу, здатності аналізувати професійну діяльність; накопичення допрофесійного досвіду за допо-

могою професійних проб. У результаті формувалася здатність обирати професію, що відповідала інтересам, можливостям, схильностям, а також здійснювалося соціально-економічне орієнтування на регіональний ринок праці. Ця здатність розглядалася нами як динамічна характеристика професійного самовизначення, а її вимірювання давало можливість прогнозувати успішність адаптації в професії, а самому учню – виявляти відповідність власних можливостей особливостям професійної діяльності.

На підтвердження зроблених нами узагальнень було проаналізовано динаміку рівнів сформованості з усвідомлення сутності проблеми побудови професійної траєкторії (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Динаміка рівнів сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок учнів восьмих – дев'ятих класів з усвідомлення проблеми побудови професійної траєкторії, %**

Клас	Рівні сформованості	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Восьмий	Низький	25,7	11,2	32,7	23,8
	Середній	54,9	62,2	54,1	58,4
	Високий	19,4	26,6	13,2	17,8
Дев'ятий	Низький	16,7	3,7	29,9	24,1
	Середній	49,8	55,4	51,4	47,8
	Високий	33,5	40,9	18,7	22,1

Учні восьмих – дев'ятих класів, які брали участь в експерименті до його початку, перебували приблизно на однаковому рівні сформованості усвідомлення сутності проблеми побудови професійної траєкторії. Лише в процесі психолого-педагогічної взаємодії та навчально-пізнавальної діяльності за програмою курсу «Особистісно і суспільно зорієнтована професійна траєкторія», який передбачав значну кількість годин для проведення професійних проб (професійне випробовування шляхом моделювання елементів конкретного виду професійної діяльності, що сприяло свідомому, обґрунтованому вибору професії), відбувався поступовий перехід на вищі рівні сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок з усвідомлення проблеми побудови професійної траєкторії.

Учні, які досягли середнього рівня сформованості, характеризувалися усвідомленням свого місця й ролі в суспільстві як в єдиній цілісній соціальній системі. Ті, що досягли високого рівня, характеризувалися змінами в свідомості, зумовленими розвитком умінь самоаналізу, здатності аналізувати професійну діяльність та накопичувати допрофесійний досвід, що набувався засобом професійних проб з метою виявлення відповідності власних можливостей особливостям професійної діяльності.

Підтвердженням правильності вибраної методики є стабільне скорочення в учнів восьмих класів експериментальних груп із низьким рівнем сформованості набутих ними знань, інтелектуальних умінь і навичок з 25,7 до 11,2 %, тобто на 14,5 %. Тоді

---

як у контрольних групах, за умови збереження такої тенденції, відсоток учнів восьми класів скоротився з 32,7 до 23,8 %, що в сукупності становить лише 8,9 %.

Нами зафіксовано тенденцію збільшення кількості учнів, які мають середній рівень сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок. Так, в експериментальних групах кількість таких учнів восьми класів зросла з 54,9 до 62,2 %, тобто на 7,3 %. У контрольних групах кількість учнів із середнім рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок зросла в межах 4,3 %: з 54,1 до 58,4 %.

Схожу тенденцію зафіксовано нами в учнів восьми класів, які мають високий рівень сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок. В експериментальних групах кількість таких учнів збільшилася з 19,4 до 26,6 %, тобто на 7,2 %. У контрольних групах кількість учнів із високим рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок зросла в межах 4,6 %: з 13,2 до 17,8 %.

Нами зафіксовано стабільне скорочення учнів дев'ятих класів експериментальних груп із низьким рівнем сформованості набутих ними знань, інтелектуальних умінь і навичок з 16,7 до 3,7 %, тобто на 13 %. У контрольних групах, за умови збереження такої тенденції, відсоток учнів скоротився з 29,9 до 24,1 %, або лише на 5,8 %.

Збільшилася також кількість учнів дев'ятих класів, які мають середній рівень сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок. В експериментальних групах кількість таких учнів зросла з 49,8 до 55,4 %, тобто на 7,3 %. У контрольних групах кількість учнів із середнім рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок зменшилася на 3,6 %: з 54,1 до 47,8 %.

Позитивну динаміку зафіксовано нами в учнів також класів, які мають високий рівень сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок. В експериментальних групах кількість таких учнів зросла з 33,5 до 40,9 %, тобто на 7,4 %. У контрольних групах кількість учнів із високим рівнем сформованості знань, інтелектуальних умінь і навичок збільшилася в межах 3,4 %: з 18,7 до 22,1 %.

Це дає підстави зробити висновок, що в учнів експериментальних груп динамічніше формувався практично-прагматичний тип власної життєвої позиції щодо побудови професійної траєкторії.

У юнацькому віці (15–18 років) провідною діяльністю є пізнавальна, а центральним новоутворенням – професійне самовизначення й формування світогляду. Цей віковий період припадає на навчання учнів старших класів загальноосвітніх навчальних закладів і охоплює три фази входження в референтну для них спільноту – адаптацію, індивідуалізацію й інтеграцію, під час яких відбуваються розвиток і перебудова структури особистості.

Зважаючи на це, рівень розвитку та сформованості цінностей і якостей учнів, вказаних у віковій періодизації, залежатиме від умов їх розвитку, особливостей становлення морфологічних структур, відповідальних за розвиток, а також від внутрішньої позиції особистості, яка визначає розвиток на наступних етапах онтогенезу. Для цього віку є специфічні «соціальна ситуація, провідні психічні функції» і «провідна діяльність». Співвідношення зовнішніх соціальних умов і внутрішніх умов дозрівання вищих психічних функцій визначає загальний рух до «зони найближчого розвитку» і поступу

особистості. На кожному віковому етапі відшукується вибіркова чутливість, схильність до зовнішнього впливу – «сенситивність». Ми надавали сенситивним періодам певного значення, оскільки передчасне чи із запізненням щодо цього періоду профільне навчання недостатньо ефективне. Кожен учень має свій шлях розвитку, який може не збігатися з «паспортним віком».

Саме тому наступним етапом експериментального дослідження була цілеспрямована робота з учнями 10–11-х класів. Співпрацю з учнями 10-х класів ми розпочали із запитання: «За яким навчальним змістом ви бажаєте навчатися в профільній школі?». Варіанти відповідей: 1) поглиблене вивчення навчальних предметів (низький рівень сформованості практично-прагматичного типу власної життєвої позиції щодо побудови професійної траєкторії та низький рівень сформованості усвідомлення сутності проблеми підготовки до професійної діяльності); 2) допрофесійна підготовка (середній рівень сформованості практично-прагматичного типу власної життєвої позиції щодо побудови професійної траєкторії та середній рівень сформованості усвідомлення сутності проблеми підготовки до професійної діяльності); 3) професійна підготовка (високий рівень сформованості практично-прагматичного типу власної життєвої позиції щодо побудови професійної траєкторії та високий рівень сформованості усвідомлення сутності проблеми підготовки до професійної діяльності).

Дослідження стосувалося двох категорій учнів 10-х класів: 1) експериментальних групи, які навчалися за курсом «Особистісно і соціально зорієнтована професійна траєкторія»; 2) контрольних груп, що навчалися за типовим навчальним планом загальноосвітньої школи.

Було здійснено аналіз динаміки рівнів сформованості з усвідомлення сутності проблеми підготовки старшокласників до професійної діяльності з урахуванням особистісної й суспільної необхідності в формуванні професійних цінностей і якостей, що відображена в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Динаміка рівнів сформованості з усвідомлення сутності проблеми підготовки старшокласників до професійної діяльності, %**

Клас	Рівні сформованості	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Десятий	Низький	29,1	7,3	32,7	27,3
	Середній	19,5	4,1	16,1	12,2
	Високий	51,4	88,6	51,2	60,5

Підтвердженням правильності вибраної нами методики є стабільне скорочення в учнів 10-х класів експериментальних груп із низьким рівнем сформованості практично-прагматичного типу власної життєвої позиції щодо побудови професійної траєкторії та низького рівня сформованості усвідомлення сутності проблеми підготовки до професійної діяльності з урахуванням особистісної й суспільної необхідності у формуванні професійних цінностей і якостей з 29,1 до 7,3 %, тобто на 21,8 %. У контрольних групах відсоток учнів 10-х класів скоротився з 32,7 до 27,3 %, або лише на 5,4 %.

---

Нами зафіксовано тенденцію зменшення кількості учнів 10-х класів, які мають середній рівень сформованості практично-прагматичного типу власної життєвої позиції щодо побудови професійної траєкторії та середній рівень сформованості усвідомлення сутності проблеми підготовки до професійної діяльності з урахуванням особистісної й суспільної необхідності у формуванні професійних цінностей і якостей з 19,5 до 4,1 %, тобто на 15,4 %. У контрольних групах відсоток учнів 10-х класів скоротився з 16,1 до 12,2 %, або лише на 3,9 %.

Позитивну тенденцію помічено нами в учнів 10-х класів, які мають високий рівень сформованості практично-прагматичного типу власної життєвої позиції щодо побудови професійної траєкторії та високий рівень сформованості усвідомлення сутності проблеми підготовки до професійної діяльності з урахуванням особистісної і суспільної необхідності у формуванні професійних цінностей і якостей з 51,4 до 88,6 %, тобто на 37,2 %. У контрольних групах відсоток учнів 10-х класів скоротився з 51,2 до 60,5 %, або лише на 9,3 %.

Аналіз даних таблиці підтвердив педагогічну доцільність обґрунтованих нами теоретико-методичних засад підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання.

Так, більшість учнів у результаті навчальної, практичної й дослідної діяльності сформували знання, уміння і навички, достатні для свідомого вибору професії з урахуванням адекватності оцінки своїх можливостей відповідно до вимог професії, а також визначення стратегії дій щодо освоєння «запасного варіанта». Вони зорієнтовані на шлях розвитку професійної майстерності і в змозі окреслити перспективи професійного поступу.

Підтвердженням ефективності процесу є значне збільшення учнів експериментальних груп, котрі бажають розпочати побудову професійної траєкторії в умовах профільного навчання. Для цієї групи учнів характерний цілеспрямований рух у напрямі формування та розвитку якостей і цінностей у вибраній професійній діяльності. Це дає підстави зробити висновок, що в цих учнів формується практико-прагматичний тип власної життєвої позиції щодо професійної діяльності.

Наступний етап експериментального дослідження – цілеспрямована робота з учнями 11-х класів, що навчалися за змістом поглибленого вивчення окремих предметів (природничо-математичного й суспільно-гуманітарного (контрольні групи)), та учнями, що навчалися за технологічним профілем у МНВК, які разом із вивченням загальноосвітніх дисциплін здійснювали професійну підготовку за вибраним фахом (водій автотранспортних засобів категорії «С», помічник вихователя, молодша медсестра з догляду за хворими, оператор комп'ютерного набору, кухар, муляр, художник-оформлювач тощо (експериментальні групи)). Співпрацю з ними ми активізували на початку першого і другого півріччя навчального року, розпочавши із запитання: «Які ваші професійні плани на майбутнє?». Варіанти відповідей: 1) продовження навчання у вищій школі; 2) заочне й заочно-дистанційне навчання у вищій школі та робота за фахом; 3) робота за фахом; 4) інша відповідь.

Таблиця 2.4

**Динаміка рівнів сформованості з усвідомлення сутності проблеми соціально-професійної адаптації учнів 11-х класів в умовах профільного навчання, %**

Клас	Рівні сформованості	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Одинадцятий	Високий	51,3	67,1	64,3	74,2
	Середній	26,4	14,4	-	2,7
	Низький	18,2	17,2	-	-
	Інше	4,1	1,3	35,7	23,1

Аналіз даних таблиці дає можливість зробити висновок, що учні контрольних груп 11-х класів, які навчалися за змістом поглибленого вивчення окремих предметів (природничо-математичного та суспільно-гуманітарного), мають низький рівень сформованості усвідомлення сутності проблеми соціально-професійної адаптації, оскільки в умовах профільного навчання не формувалися знання, уміння, навички для забезпечення динаміки основних компетентностей (комунікативна, інформаційна, соціальна, автономізована, продуктивна, моральна) у напрямі майбутньої професійної діяльності. На початку експерименту 64,3 %, а наприкінці – 74,2 % старшокласників, оминаючи процес орієнтації на майбутню професійну діяльність в умовах профільного навчання та не опанувавши початкову кваліфікацію в певному професійному напрямі, виявили бажання одразу вступити до вищої школи.

Учні експериментальних груп 11-х класів, які навчалися в загальноосвітньому навчальному закладі та МНВК, разом із вивченням загальноосвітніх дисциплін здійснювали допрофесійну та професійну підготовку за вибраним фахом (водій автотранспортних засобів категорії «С», помічник вихователя, молодша медсестра з догляду за хворими, оператор комп'ютерного набору, кухар, муляр, художник оформлювач тощо), зважено підійшли до побудови професійної траєкторії. Професійно зорієнтоване профільне навчання дало змогу старшокласникам сформувати відповідні компетентності, що забезпечило високий рівень соціально-професійної адаптації. 98,7 % старшокласників (67,1, 14,4, 17,2 %) свідомі у прийнятті рішення щодо побудови професійної траєкторії.

Не визначилися з особистісними професійними планами в експериментальних групах на початку експерименту 4,1 %, наприкінці – 1,3 %, у контрольних групах на початку експерименту – 35,7 %, наприкінці – 23,1%.

Аналіз таблиці показує, що учні, які в процесі взаємодії ЗНЗ – МНВК здійснювали підготовку до професійної діяльності, розвиваючи особистісні діяльнісно-практичні якості, розпочали процес соціально-професійної адаптації в умовах профільного навчання. Учні, котрі навчалися за навчальним планом загальноосвітнього навчального закладу без взаємодії з МНВК, соціально-професійну адаптацію розпочнуть у вищій школі, не маючи навіть достатніх уявлень і знань про майбутню професійну діяльність. Формування умінь і навичок за вибраним напрямом діяльності вони розпочнуть у вищій школі, оминаючи кваліфікацію робітника. До приходу в трудові колективи

---

після закінчення вищої школи цей контингент матиме опосередковане уявлення про роботу за фахом, оскільки вчасно не було сформовано відповідні цінності і якості. Ці обставини негативно впливають на міжособистісні стосунки й знижують рівень фахової взаємодії, а відповідно – рівень продуктивності праці.

Відсутність соціально-професійної адаптації через підготовку старшокласників до професійної діяльності в умовах профільної школи має масовий характер. Тому ми приділили увагу формуванню діяльнісно-практичних якостей і соціально-професійній адаптації старшокласників. Ця проблема завжди була актуальною, але в умовах дестабілізованого соціально-економічного середовища набула нової негативної динаміки. Разом із тим у процесі деформації соціально-економічного характеру та кризових явищ у духовному житті посилюється тенденція важкорозв'язуваних проблем підлітків і юнаків, що знижує їхній імунітет проти криміногенних факторів.

У процесі структурування змісту діяльнісно-практичного компонента професійної компетентності учнів були проаналізовані знання, вміння і практичні навички, які забезпечували виявлення фактів, явищ, установлення між ними схожості, різниці, причинно-наслідкових зв'язків, залежності, можливості робити висновки, аргументувати їх; оволодіння методами пізнання та накопичення досвіду дослідної, професійної діяльності, що сприяло розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців та вмінню використовувати знання в нестандартних ситуаціях.

Активне усвідомлення учнями діяльнісно-практичного компонента забезпечило формування спектра практичних умінь і навичок ефективного вивчення предметів профільного циклу. Однак системотворчим елементом змісту діяльнісно-практичного компонента ми визначили саме моральний фактор, який водночас став критерієм виміру моральності конкретних дій і поведінки особистості у процесі професійної діяльності.

Одним із рушійних чинників ефективного засвоєння системи знань, умінь і навичок діяльнісно-практичного спрямування було визначено розроблення таких активних методів впливу на особистість, як методи соціально-психологічного тренінгу, ігрові методи, методи, що моделюють здатність «поставити себе на місце іншого в ситуації морального вибору», а також суб'єктно-суб'єктної взаємодії та розширення свободи вибору, самоактуалізації, самопрезентації учасників навчально-виховного й виробничого процесу. Це передбачало побудову особистісно рівноправних позицій педагога і учнів із метою продуктивної взаємодії. Така трансформація пов'язана з тим, що викладач так навчає та виховує, як актуалізує й стимулює учня до загального розвитку, створює умови для його саморозвитку, самоактуалізації та самореалізації. Урахування цього в побудові змісту діяльнісно-практичного компонента спонукало до необхідності надати практичній діяльності особистості гуманістичного та компетентнісного спрямування, визначення пріоритетності навчально-пізнавальної і дослідної діяльності в його структурі.

Ефективність останньої була забезпечена завдяки впровадженню у навчально-виховний процес загальноосвітньої ланки логічно пов'язаних активних організаційно-педагогічних форм практичного вивчення предметів професійного циклу, мета,

завдання та зміст реалізації яких урахували рівень фахової підготовки. Організація й виконання такої діяльності учнів як засобів набуття додаткових знань, умінь і навичок професійної діяльності відбувались на відповідних соціальних засадах, що вплинуло на ефективність формування умінь і навичок діяльнісно-практичного характеру з розв'язання фахових проблем.

Результати експериментальної перевірки ефективності діяльніснопрактичного компонента знань, умінь і навичок учнів представлено в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Динаміка рівнів сформованості в учнів діяльнісно-практичного компонента професійної компетентності, %**

Етап	Рівні сформованості	Експериментальні групи		Контрольні групи	
		На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Початковий	Низький	47,5	33,4	48,8	44,9
	Середній	38,8	47,6	38,1	38,9
	Високий	13,7	19,0	13,1	16,2
Проміжний	Низький	42,3	21,6	45,3	36,8
	Середній	44,4	52,9	47,4	53,1
	Високий	13,3	25,5	7,3	10,1
Завершальний	Низький	23,3	11,4	44,7	27,0
	Середній	43,2	51,3	45,0	49,3
	Високий	33,5	37,3	10,3	23,7

Аналіз даних таблиці показує, що значна кількість учнів експериментальних груп 10-х класів, які навчалися за змістом професійного навчання (водій, помічник вихователя, молодша медсестра з догляду за хворими, оператор комп'ютерного набору, кухар, муляр, художник оформлювач тощо), на початковому етапі мала низький рівень сформованості діяльнісно-практичного компонента (47,5 %), тоді як наприкінці експерименту – 33,4 %. Відповідно 48,8 % учнів контрольних груп 10-х класів мали на початку експерименту низький рівень сформованості, а наприкінці – 44,9 %. Середній рівень в експериментальних групах на початку експерименту становив – 38,8 %, наприкінці – 47,6 %. Стосовно учнів контрольних груп, то середній рівень сформованості мали на початку експерименту 38,1 %, наприкінці – 38,9 %. Високий рівень в експериментальних групах на початку експерименту становив 13,7 %, а наприкінці – 19 %. Відповідно серед учнів контрольних груп 10-х класів високий рівень сформованості мали 13,1 %, а наприкінці – 16,2 %.

Низький рівень в експериментальних групах на проміжному етапі експерименту (закінчення навчання у 10-му класі) становив 42,3 %, а наприкінці – 21,6 %. Серед учнів контрольних груп низький рівень сформованості мали 45,3 %, а наприкінці – 36,8 %. Середній рівень в експериментальних групах на початку експерименту становив 44,4 %, а наприкінці – 52,9 %. Учні контрольних груп 10-х класів середній рівень сформованості мали 47,4 %, а наприкінці – 53,1 %. Високий рівень в експериментальних



---

групах на початку експерименту становив 13,3 %, а наприкінці – 25,5%. Серед учнів контрольних груп 10-х класів високий рівень сформованості мали 7,3 %, а наприкінці – 10,1 %.

Низький рівень в експериментальних групах на завершальному етапі експерименту (закінчення навчання у 10-му класі) становив 23,3 %, а наприкінці – 11,4 %. Серед учнів контрольних груп низький рівень сформованості мали 44,7 %, а наприкінці – 27 %. Середній рівень в експериментальних групах на початку експерименту становив 43,2 %, а наприкінці – 51,3 %. Серед учнів контрольних груп середній рівень сформованості 45 %, а наприкінці – 49,3 %. Високий рівень в експериментальних групах на початку експерименту становив 33,5 %, а наприкінці – 37,3 %. Серед учнів контрольних груп 10-х класів високий рівень сформованості мали 10,3 % а наприкінці – 23,7 %.

Аналіз сформованості діяльнісно-практичного компонента знань, умінь і навичок учнів початкового етапу навчання дає змогу зробити висновок про значну кількість учнів як в експериментальних, так і в контрольних групах з низьким рівнем сформованості досліджуваної якості.

Зміст діяльнісно-практичного компонента для учнів початкового етапу навчання за фахом переважно має пропедевтичний характер щодо інтелектуального розвитку й формування ціннісної сфери особистості, хоча окремі елементи за змістом і методиками проведення дослідної діяльності в межах «Діагностики особистісних і професійних якостей майбутніх фахівців» не лише посідали провідне місце в особистісному зростанні учнів і суспільному їх становленні, а й досить помітно впливали на їхню початкову професійну діяльність.

Вивчення проблеми формування знань, умінь і навичок діяльнісно-практичного компонента професійної компетентності фахівців дає можливість зробити висновок, що формування в учнів необхідних соціальних якостей і важливих моральних рис щодо професійної діяльності відбувається лише в процесі соціально значущої діяльності. Саме таку ідею було покладено в основу розроблення навчально-виховного комплексу й реалізовано в межах підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання.

Отже, ми можемо констатувати ефективність і педагогічну доцільність порівняно з традиційними концептуальними підходами до відбору, конструювання й побудови змісту підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання за технологічним напрямом і рівнів його реалізації, активних організаційно-педагогічних форм і відповідних їм методик вивчення, що є складовими розробленої нами моделі. Завдяки запровадженню її в навчально-виховний процес загальноосвітньої ланки ефективно практично реалізуються завдання освіти і виховання у напрямі підготовки учнів до професійної діяльності, таким чином забезпечується підґрунтя для соціально-професійної адаптації в особистісному і суспільному вимірах.

---

## **2.2. Організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації учнів у процесі профільного навчання (Туташинський В. І.)**

Ефективність і результативність професійної орієнтації залежать від умов, у яких вона здійснюється.

У соціально-економічних і психолого-педагогічних дослідженнях поняття «умова» вживається у значенні обставини, від наявності чи зміни якої залежить наявність або зміна чогось іншого, що називається в такому разі «об(з)умовленим».

Зважаючи на те, що професійна орієнтація за сутністю є соціально-економічною проблемою, а за змістом роботи, методами, формами вивчення й розвитку особистості – психолого-педагогічною, а також медико-фізіологічною проблемою, відповідно можна виокремити соціальні, економічні, психологічні, педагогічні, медичні та фізіологічні умови професійної орієнтації. Водночас, оскільки професійна орієнтація є комплексною проблемою, потребує забезпечення системної роботи та взаємодії різних суб'єктів профорієнтації, координації їхньої діяльності, то доцільно дослідити організаційно-педагогічні умови професійної орієнтації учнів.

Спираючись на наведене визначення, під *організаційно-педагогічними умовами професійної орієнтації учнів* ми розуміємо сукупність положень, вимог, а також дидактичних процесів та обставин, які уможливають професійне самовизначення учнів, зокрема у процесі профільного навчання з технологій.

Організаційно-педагогічні умови профорієнтації тісно пов'язані з соціальними, економічними, психологічними, медичними та фізіологічними обставинами, які треба враховувати в профорієнтаційній роботі з учнями.

*Соціальні умови* професійної орієнтації створюються під впливом процесів, що відбуваються в суспільстві: формуванням ідеалів, норм і цінностей, правових засад, підвищенням соціальних стандартів, зміною форм власності, свободою підприємництва, розвитком демократії, удосконаленням системи управління та самоврядування тощо. Так, зміна ідеалів, цінностей у період незалежності України закономірно відобразилася й на зміні професійної спрямованості молоді. Підвищення соціальних стандартів зумовлює той факт, що молоді люди прагнуть зайняти не будь-яке вакантне робоче місце за фахом, а те, яке надає можливість реалізувати себе як особистість, мати відповідне соціальне становище тощо. Зміна форм власності, свобода підприємництва та розвиток демократії дають змогу бути не найманим працівником, а відкрити власну справу, вільно обирати професію та вибудовувати свою професійну кар'єру. Проте реалізувати ці можливості в ринковому середовищі можна лише за наявності економічних умов.

*Економічні умови* професійної орієнтації формуються у процесі розвитку ринку праці, накопичення капіталу, змін у структурі економіки, впровадження нових технологій, розвитку інноваційної та інвестиційної діяльності тощо. Від створення економічних умов професійної орієнтації залежать наявність фінансових і матеріально-технічних ресурсів, робочих місць, конкуренція на ринку праці, стан зайнятості населення та можливості професійної самореалізації людини у вибраній сфері професійної діяльності.

---

Проте успіх у професійній самореалізації особистості залежить не тільки від соціальних та економічних умов, а й від психологічних якостей самої людини, адже кожна людина особлива і кожна особистість має свою психологічну структуру.

*Психологічні умови* професійної орієнтації визначаються індивідуальними особливостями і якостями, що характеризують структуру особистості (її темперамент, спрямованість, здібності). Психологічні умови професійної орієнтації залежать як від психологічної структури особистості, так і від особливостей вікового розвитку. Так, у старшому підлітковому віці психологічна структура особистості зазнає суттєвих змін – розвиваються такі психологічні функції і процеси, які можуть становити психологічні умови професійного самовизначення, а саме: розвиток самосвідомості та рефлексії, потяг до самоствердження, самовираженості, самовдосконалення на підставі самооцінки, прагнення бути на одному рівні з дорослими.

У старшокласників у процесі профільного навчання окреслюється коло стійких інтересів, які стають психологічною базою ціннісних орієнтацій, світогляду, життєвих і професійних планів. Тому в цей період розвитку особистості важливо організувати відповідні дидактичні процеси, створити обставини, які уможливають її професійне самовизначення.

На розвиток психологічних функцій організму, формування психологічної структури особистості та здобуття необхідних компетентностей, необхідних для усвідомленого вибору професії, істотно впливають *педагогічні умови* – дидактичні процеси, в яких реалізується професійна орієнтація учнів.

До педагогічних умов професійної орієнтації відносять:

- різноманітність форм профорієнтаційної роботи, що сприяють зацікавленому ставленню учнів до вибору професії;
- індивідуальний підхід із підготовки учнів до професійного самовизначення;
- професіографічний характер профорієнтаційних заходів;
- активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі профорієнтації;
- залучення учнів до практичної діяльності, наближеної до професійної;
- вивчення учнями курсу з вибору професії та забезпечення його зв'язку з іншими предметами;
- використання методів діагностики й застосування комп'ютерної техніки у профорієнтаційній роботі та ін.

Застосування індивідуального підходу в профорієнтаційній роботі та використання методів діагностики потребують також урахування медико-фізіологічних умов, які сприяють якнайповнішій реалізації задатків людини, розвитку її здібностей, збереженню здоров'я у професійній діяльності.

У процесі професійної орієнтації та профільного навчання виникає не тільки необхідність забезпечення сукупності зазначених, а й створення організаційно-педагогічних умов, які забезпечують функціонування системи професійної орієнтації і уможливають усвідомлений вибір учнями профілю навчання та майбутньої професії, що відповідає їхній професійній спрямованості та потребам ринку праці.

Необхідність створення організаційно-педагогічних умов професійної орієнтації учнів зумовлена тим, що у процесі впровадження профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах треба надати учням можливість вибору одного з напрямів

---

профілізації, визначених Концепцією профільного навчання в старшій школі – суспільно-гуманітарного, філологічного, художньо-естетичного, природничо-математичного, спортивного чи технологічного, які відповідають соціально диференційованим видам діяльності й обумовлюються суспільним поділом праці, містять знання про природу, людину, культуру, науку та виробництво

Однак вибір профілів, які може запропонувати школа, дуже обмежений. Більшість міських загальноосвітніх шкіл України, з огляду на їх наповнення, можуть запропонувати не більше двох профілів навчання, а сільські школи і такої можливості, не мають оскільки зазвичай є малокомплектними. Згідно зі статистичними даними, середня наповнюваність сільських шкіл останніми роками не перевищує 150 учнів, а міських – 300. У таких школах немає можливості відкривати паралельні класи різного профілю і вводити посади практичного психолога, соціального педагога, профконсультанта, бібліотекаря, лікаря, що впливає на всю організацію навчально-виховного процесу в школі та, зокрема, профорієнтаційної роботи. Тому проблема створення умов для профорієнтаційної роботи та організації профільного навчання є дуже гострою й потребує кадрового забезпечення і нових підходів у її розв'язанні.

У новій редакції Концепції профільного навчання в старшій школі пропонуються організувати: профільні класи в однопрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; профільні групи в багатпрофільних загальноосвітніх навчальних закладах; класи з поглибленим вивченням предметів; профільне навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами; динамічні профільні групи (у тому числі різновікові).

Передбачено також зовнішньошкільні форми організації профільного навчання:

- міжшкільні профільні групи;
- профільні школи інтернатного типу;
- освітні округи;
- навчально-виховні комплекси;
- міжшкільні навчально-виробничі комбінати;
- загальноосвітні навчальні заклади на базі професійно-технічних та вищих навчальних закладів.

Профільні класи можуть створюватися в загальноосвітніх школах, ліцеях, гімназіях, колегіумах, школах із поглибленим вивченням окремих предметів, а також за участю МНВК, спортивних шкіл, інших позашкільних навчальних закладів.

Профільні групи в багатпрофільних загальноосвітніх навчальних закладах забезпечують профільну підготовку груп учнів у класах певного напрямку профілізації. Так, у класі технологічного напрямку організуються групи для навчання за загальнотехнологічним, професійним та інженерно-технічним спрямуванням.

Навчання за індивідуальними навчальними планами і програмами організовується з метою задоволення індивідуальних запитів учнів. Але час, що виділяється навчальним планом на індивідуальне навчання вкрай обмежений, як і можливості його фінансування, тому ця форма організації навчання найбільш поширена для роботи з дітьми з особливими потребами та обдарованими учнями, а також у малокомплектних сільських школах.

Динамічні профільні групи створюються за бажанням учнів у профільних школах, що мають відповідні кадри, а також належне навчально-методичне і матеріально-технічне забезпечення.

---

Профільне навчання в загальноосвітніх навчальних закладах має сприяти розвитку інтересів та здібностей, підвищенню мотивації учіння та вибору старшокласниками майбутньої професії. Особливо важливе розв'язання проблеми професійної орієнтації в процесі профільного навчання з технологій, яке за певних умов через спеціально організовану діяльність може забезпечувати професійне самовизначення особистості й професійну підготовку учнів. Проте можливості профільного навчання у створенні умов професійної орієнтації учнів залишаються не реалізованими.

Поліпшення умов для професійного самовизначення учнів, здійснення допрофесійної та професійної підготовки з урахуванням їх індивідуальних можливостей передбачає Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти освітньої галузі «Технології» [7], однак відсоток учнів, які здобувають професійну освіту і працюють за вибраною спеціальністю, не відповідає нинішній структурі економіки, перспективам її інноваційного розвитку.

У процесі профільного навчання завдяки його диференціації, а також використанню різних форм його організації й активізації професійного самовизначення учнів за допомогою педагогічних засобів можуть створюватися сприятливі умови для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації учнів. Для цього необхідно вирішити, крім зазначених, низку організаційно-педагогічних проблем.

Під час проведеного нами анкетування старшокласники відзначили проблеми організації професійної орієнтації учнів у процесі профільного навчання:

- 1) брак можливостей для вибору профілю навчання в школі;
- 2) обмежений вибір профілів і професій, які пропонуються в МНВК;
- 3) недостатність інформаційного забезпечення профорієнтаційної роботи та допомоги спеціалістів із профорієнтації.

Водночас опитування директорів загальноосвітніх шкіл I–III ступенів показало, що вони вважають основними проблемами професійної орієнтації учнів у процесі профільного навчання:

- 1) обмежені можливості працевлаштування за вибраною професією та низький рівень оплати праці;
- 2) відсутність координації профорієнтаційної роботи зі службою зайнятості, роботодавцями, професійними та вищими навчальними закладами;
- 3) недостатнє навчально-методичне, інформаційне й матеріально-технічне забезпечення профорієнтаційної роботи.

Методисти районних (міських) методичних кабінетів (центрів) відділів та управлінь освіти, педагогічні працівники навчальних закладів у процесі інтерв'ювання поряд із підкресленими директорами загальноосвітніх навчальних закладів проблемами назвали також недостатню підготовку вчителів, соціальних педагогів і практичних психологів до профорієнтаційної роботи з учнями у старших класах.

Як бачимо, крім розв'язання соціально-економічних проблем професійної орієнтації, загальноосвітні навчальні заклади насамперед потребують навчально-методичної, матеріальної бази для забезпечення профільного навчання, відповідних інформаційних ресурсів, засобів навчання та розроблення сучасних педагогічних технологій профорієнтаційної роботи. Проте централізоване постачання засобів навчання, крім

---

підручників, навчальних посібників і комп'ютерної техніки, вже понад 20 років не проводиться, а коштів місцевих бюджетів бракує для придбання необхідного програмного забезпечення, психологічного інструментарію, профорієнтаційних терміналів, апаратних комплексів, лабораторного обладнання, навчальної техніки, обладнання навчальних майстерень для трудового та професійного навчання тощо. До того ж створення й підтримання матеріально-технічної бази освітньої галузі «Технології» потребує найбільших витрат порівняно з іншими освітніми галузями, оскільки саме в цій галузі передбачено створення умов, наближених до професійної діяльності, вивчення реальних виробничих процесів, формування вмінь, набуття компетентностей, необхідних для професійного самовизначення особистості.

Для підвищення ефективності профорієнтаційної роботи у процесі профільного навчання з технологій слід реалізувати потенціал усіх суб'єктів профорієнтації, забезпечення її системності, розроблення та впровадження нової моделі професійної орієнтації учнів.

Профорієнтація має здійснюватись як цілеспрямована, скоординована діяльність навчальних закладів, підприємств, установ, організацій та громадськості, що забезпечує створення організаційно-педагогічних умов, необхідних для свідомого вибору професії, розвитку та підвищення конкурентноспроможності особистості на ринку праці.

На підставі аналізу наукових досліджень, нормативно-правової бази системи професійної орієнтації та стану організації профільного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах України можна виокремити *сукупність організаційно-педагогічних умов професійної орієнтації учнів у процесі профільного навчання з технологій*:

- системність профорієнтаційної роботи та її координація на державному й регіональному рівнях;
- організаційне забезпечення професійного добору з урахуванням потреб і перспектив розвитку ринку праці;
- створення відповідного Державному стандарту базової і повної загальної середньої освіти навчально-методичного комплексу та матеріально-технічного забезпечення профорієнтаційної роботи з освітньої галузі «Технології»;
- розроблення доступних для учнів і батьків інформаційно-комунікаційних технологій професійної орієнтації;
- наближення навчального середовища профільної школи до професійного через його зміст і організацію технологічної діяльності учнів;
- проведення професійних проб і здобуття учнями у процесі профільного навчання з технологій професійної підготовки за спеціальностями, яких потребує ринок праці;
- кадрове забезпечення профорієнтаційної роботи шляхом введення до штатних розкладів посад методиста з профорієнтації в МНВК або НМЦ (методичних кабінетах) районних та міських відділів (управлінь) освіти, а також у школах I–III ступенів посад профорієнтатора і шкільного лікаря;
- підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх шкіл, МНВК, практичних психологів, соціальних педагогів, класних керівників із педагогічних технологій професійної орієнтації учнів.

### **2.3. Методологія профорієнтаційної роботи в школі (Доротюк В. І.)**

До основних положень, що істотно впливають на постановку всієї профорієнтаційної роботи належать ідеї концептуального характеру. Одна з них – організація профорієнтаційної роботи, що ґрунтується на діагностичному дослідженні особистості, ретельному врахуванні інтересів і здібностей, необхідних для правильного вибору професії. Ця ідея була популярною до середини 30-х років ХХ ст. і називалася «діагностичною концепцією». Тоді широко використовувалися тести. Недосконалість цих тестів, їхнє неправильне використання, а також низка інших причин призвели до того, що ідея діагностичного дослідження була замінена іншою, так званою виховною концепцією [4]. Остання нерідко розглядалася як єдино правильна. Однак і тоді вже було зрозуміло, що і діагностика та виховання – однаково важливі й органічно пов'язані напрями практичної роботи з професійної орієнтації учнів.

До ідеї методологічного характеру належить ідея диференційованого підходу до проведення профорієнтаційної роботи з учнями. Вона передбачає попередню класифікацію учнів за групами залежно від їхніх життєвих та професійних планів і відповідну виховну роботу в цих групах. Диференціальний підхід дає змогу провадити профорієнтаційну роботу більш цілеспрямовано, а отже, й ефективніше.

У соціології поширилася ідея соціально-професійної орієнтації, що пояснює умовленість вибору професії не стільки орієнтацією на певну професію, скільки спрямованістю особистості на бажаний для себе соціальний стан у суспільстві. Таким чином, якщо професійна орієнтація визначається як діяльність із підготовки молоді до вибору професії, то соціально-професійну орієнтацію можна також стисло визначити як підготовку молоді до вибору професії і свого місця в суспільстві.

Методологічних питань профорієнтації стосуються і питання визначення й розвитку системи профорієнтації.

Перш ніж сформулювати загальне визначення системи профорієнтації, розглянемо вихідні положення:

1. Профорієнтація є системною діяльністю, що охоплює цільові настанови, завдання, принципи, форми, методи, критерії ефективності, рівні, напрями, аспекти й інші системо- і структуроутворюючі елементи.

2. Система профорієнтації школярів – це підсистема загальної системи трудової і професійної підготовки.

3. Система професійної орієнтації – частина загальної системи соціальної орієнтації особистості у сформованій структурі продуктивних сил і виробничих відносин.

4. Профорієнтація належить до соціальних систем, що функціонують у суспільстві, вона торкається різних проблем, зокрема пов'язаних із розвитком людського фактора суспільного виробництва; уже лише з цієї причини її можна вважати суспільною проблемою. Вона може бути названа й з іншої причини. Для вирішення проблем профорієнтації замало зусиль одного міністерства (Міністерства освіти і науки України) чи однієї науки (наприклад, педагогіки). Для того щоб система профорієнтації стала ефективною, необхідна скоординована діяльність багатьох (якщо не більшості) міністерств і відомств, а також учених різних спеціальностей.

---

5. На ефективність профорієнтації впливає безліч різних об'єктивних і суб'єктивних факторів. Ця система важко піддається організації і керуванню.

За незмінної загальної мети конкретні цілі й завдання роботи кожної школи залежать від потреб кадрів у тих чи інших професіях, ступені гостроти цих потреб, можливостей і умов певного регіону. Успішна реалізація поставлених цілей і завдань значною мірою залежить і від якості роботи кожного з цих напрямів.

Нині система профорієнтаційної роботи містить у собі діяльність за такими напрямками:

1. Професійна освіта охоплює профінформацію, профпропаганду і профагітацію.
2. Попередня професійна діагностика, спрямована на виявлення інтересів і здібностей особистості до тієї чи іншої професії.
3. Професійна консультація, націлена переважно на надання індивідуальної допомоги у виборі професії з боку фахівців-профконсультантів [12].
4. Професійний добір із метою вибору особистості, що з найбільшою ймовірністю зможе успішно опанувати певну професію і виконувати пов'язані з нею трудові обов'язки.
5. Соціально-професійна адаптація.
6. Професійне виховання, що ставить своєю метою формування відповідальності, професійної честі й достоїнства.

У роботі з різних напрямів визначилося коло форм і методів профорієнтаційної роботи – розповіді про професії, бесіди, екскурсії на підприємства і т. ін.

До найважливіших методологічних питань належать і питання визначення критеріїв ефективності профорієнтації. Нині ефективність профорієнтаційної роботи школи нерідко визначається тим, скільки учнів (у відсотках) вибрали професії, на які їх орієнтували, і працюють за ними.

Цей критерій важливий, але недостатній. Адже, наприклад, запланованої частки учнів можна домогтися різними засобами, у тому числі не завжди виправданими у педагогічному, соціальному, психологічному й економічному аспектах. І якщо цей показник ставити головною метою і самоціллю профорієнтації, без серйозної діагностичної і виховної роботи з учнями, то вся ця робота зазнає своєрідного відхилення, що заважає насамперед самій профорієнтації і підриває довіру до неї з боку учнів і їхніх батьків. Досягнення поставленої мети можливе і виправдано тільки за активної роботи з молоддю, виявлення їхніх реальних інтересів і здібностей, формування переконаності в правильному виборі професії, що відповідає як їхнім особистим схильностям, так і потребам міста, району, села, в якому вони живуть, суспільства в цілому.

Тому з педагогічного погляду ефективність вибору професії означає міру відповідності індивідуального вибору професії рекомендаціям педагога. Передбачається, що педагогічні рекомендації ґрунтуються на врахуванні як особистих, так і суспільних потреб. Відповідно чим більше число учнів обирають рекомендовані їм професії, тим вища дієвість профорієнтаційної роботи педагогів школи. Якщо учні заздалегідь намітили й погодили свої плани життєвого і професійного самовизначення, то частка школярів, що домоглася реалізації своїх планів, є одним із показників ефективності профорієнтації за умови, що визначені раніше плани відповідають потребам регіону, країни в кадрах певних професій і необхідного рівня кваліфікації.



---

Відомо, що правильний вибір професії позитивно впливає як на продуктивність, так і на якість праці. Отже, трудові досягнення випускників шкіл чи інших навчальних закладів, пов'язаних із профорієнтацією, – ще один важливий критерій успішності вибору професії.

Таким чином, головним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи є міра збалансованості кількості учнів, що йдуть на роботу, на навчання в ПТУ, вищі навчальні заклади за професіями, що відповідають актуальним потребам міста, району, регіону, суспільства загалом.

Теорія, методи й методики професійної орієнтації в Україні, як і в інших країнах СНД, пройшли складний шлях становлення. У 60-х і першій половині 70-х років ХХ ст. панувало визначення професійної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді психологічної готовності до вибору професії на підставі потреб суспільства з урахуванням інтересів і схильностей особистості учня. Ключовими елементами визначення такого типу є державне управління процесом підготовки учня до вибору професії, спрямованість цього управління на певне коло професій і певні галузі виробництва, формуванню в учнів психологічної готовності вибору саме цих, заданих професій. Особистість учня в такому процесі витискується на край системи. Урахування психологічної структури особистості учня здійснюється «на підставі потреб суспільства», тобто як другорядний елемент професійної орієнтації.

Українські психологи розробили нову концепцію професійної орієнтації, яка здобула широке визнання в наукових колах, у навчальній роботі вищих закладів освіти педагогічного та психологічного профілю й практиці профорієнтаційної роботи з учнівською молоддю. Вихідною позицією у розробленні нової системи професійної орієнтації було бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. Саме цей процес саморозвитку покладено в основу формувальних функцій профорієнтації. Особистість у професійній орієнтації виступає як суб'єкт діяльності, суть якої полягає у підготовці допрофесійного самовизначення. Засоби професійної орієнтації при цьому набувають характеру сприятливих умов, що стимулюють особистість до профорієнтаційної діяльності й через це до самопізнання, самокорекції й саморозвитку зі спрямуванням на оптимальне вирішення власних життєвих завдань. Свідоме професійне самовизначення передбачає аналіз особистістю суб'єктивних та об'єктивних умов професійного самовизначення з наступним вільним, самостійним прийняттям рішення щодо конкретного вибору професії або напряду професійної освіти [13].

Професійна орієнтація визначається як наукова практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення. Цим визначенням особистість вводиться в центр процесу професійної орієнтації, стає суб'єктом профорієнтаційної діяльності – використовує засоби професійної орієнтації для підготовки до свого власного й самостійного професійного самовизначення. Займаючи позицію суб'єкта професійного самовизначення, особистість відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства, державних і громадських організацій щодо вирішення своєї професійної долі. Суспільство має сприяти пошуковій діяльності особистості, а не обмежувати цю діяльність виконанням замовного завдання.

---

## 2.4. Основні методологічні принципи профорієнтації (Доротюк В. І.)

Щоб профорієнтаційна робота зі школярами була ефективною, кожен психолог повинен дотримуватися таких методологічних принципів:

- Принцип свідомості передбачає аналіз як об'єктивних, так і суб'єктивних умов вибору професії. Вільний вибір – це самостійно прийняте особистістю рішення. Реалізація цього принципу передбачає обізнаність молодшої людини в усьому, що стосується вибраної нею професії, усвідомлення того, що необхідно знати й уміти, щоб успішно реалізувати себе в професійній діяльності. Вона повинна знати, які психічні та психофізіологічні вимоги висуває до неї професія, наскільки її індивідуальні психологічні та психофізіологічні особливості відповідають цим вимогам. Людина, яка вибирає певну професію або спеціальність, повинна бути обізнана з умовами праці та рівнем заробітної плати, з перспективами професійного зростання та можливістю задоволення житлово-побутових потреб, а також із тим, де і протягом якого часу можна здобути цю професію. Людині, яка професійно визначається, бажано попередньо спробувати себе у вибраній професії, відчути себе в процесі діяльності, ознайомитися з відповідною літературою, щоб зорієнтуватися, чи зможе вона протягом тривалого часу займатися цим видом діяльності.

- Принцип самостійності припускає право кожної молодшої людини самостійно, без втручання сторонніх, обирати майбутню професію. Згідно з цим принципом, педагогічне керівництво і контроль сім'ї, школи, професійних навчальних закладів, виробництв, громадськості здійснюється лише на рівні порад. Надаючи допомогу молодій людині у вивченні її інтересів, схильностей і здібностей, ніхто з них не втручається в процес самовизначення. Остаточне право вибору залишається за молодшою людиною: рішення вона приймає самостійно. Розумне педагогічне керівництво дорослих покликане допомогти молодій людині збалансувати свої потреби і можливості з потребами держави.

- Принцип свободи вибору передбачає право кожного на власний вибір професії, рівність у можливостях, які держава має гарантувати кожній людині.

Свобода вибору не має нічого спільного зі стихійністю і самоплином. Професійний вибір передбачає урахування, з одного боку, індивідуально-психологічних особливостей та стану здоров'я молодшої людини, а з другого – потреб народного господарства та інтересів суспільства. В кінцевому підсумку дитина, за допомогою дорослого усвідомивши сильні та слабкі сторони своєї особистості та зваживши власні потреби та потреби суспільства, скориставшись своєю свободою, може самостійно прийняти рішення.

## **2.5. Навчально-методичний кабінет профорієнтаційної роботи у школі** (Доротюк В. І.)

Кожна школа чи організація повинні мати організаційний навчально-методичний центр профорієнтаційної роботи, в якому був би зосереджений довідково-інформаційний матеріал, де можна провести бесіду, конференцію, диспут, професіографічну зустріч, отримати консультацію або здійснити діагностику щодо професійної придатності [15].

Попри важливість і необхідність наявності кабінету, часто його заміняє куток профорієнтації, досить бідно оформлений, де міститься мінімум інформації, не завжди актуальної.

До змісту роботи кабінету входить:

- ознайомлення з професіями, найпоширенішими і маловідомими;
- виявлення й розвиток професійних інтересів, здібностей;
- формування у дітей професійних спрямувань, які б відповідали психофізіологічним особливостям та індивідуальним особистісним якостям школяра і водночас ураховували потреби суспільства в кадрах;
  - організація консультацій для учнів із питань, що стосуються вибору професії, трудовлаштування та продовження освіти;
  - робота з учителями й батьками учнів (збори, лекції, зустрічі, індивідуальні консультації);
  - встановлення зв'язку з трудовими колективами та громадськістю із питань профорієнтації та ін.

Матеріальне забезпечення кабінету:

1) стенди, які містять опис найпоширеніших професій, інформацію про потреби народного господарства країни, матеріали про учнів старших класів, які відображають їх навчання, позакласну суспільно корисну працю, успіхи в певних видах діяльності;

2) папки з професіограмами;

3) бібліотека з профорієнтаційною літературою;

4) відеоманітофон і касети з розповідями про найпоширеніші професії;

5) комп'ютер для збирання банку даних інформаційного характеру та діагностики школярів чи працівників із метою вивчення їх схильностей та здібностей; у комп'ютері слід створити файл на кожного учня, який би містив таку інформацію: демографічні дані, відомості про сім'ю, про зміни в інтересах та захопленнях, починаючи із 7-го по 10-й клас, участь у гуртках, семінарах, факультативах, а також про особливі успіхи дитини (в навчанні, участь і перемоги на олімпіадах, змаганнях тощо) та психолого-педагогічну характеристику за кожен рік навчання. Ці матеріали можуть використовуватися під час довідкової та індивідуально-психологічної консультації;

б) сценарії семінарів, практикумів, наприклад, «Профорієнтаційна робота в процесі викладання літератури, історії, математики тощо», «Сценарій вивчення особистості учня з метою профорієнтації» тощо.

Бажано, щоб при кабінеті сформувався актив старшокласників, які б безпосередньо допомагали психологу та вчителям-предметникам в оформленні профорієнтаційної діяльності, у проведенні факультативних занять, присвячених проблемі вибору професії, тобто були тією ланкою, яка б єднала учнів з психологом, вчителями, представниками підприємств чи організацій.

## 2.6. Форми та методи профорієнтаційної роботи зі школярами (Доротюк В. І.)

Основним джерелом поповнення трудових ресурсів у всіх сферах виробництва в сучасних умовах є випускники шкіл, тому профорієнтаційна робота з учнями, особливо випускниками загальноосвітніх шкіл, така важлива.

Випускнику школи нелегко уявити собі потребу виробництва в кадрах, дослідити запити суспільства на певну професію, спрогнозувати свою майбутню професійну діяльність, побачити реальні можливості працевлаштування, зрозуміти специфіку тієї чи іншої професії, правильно оцінити свої нахили та здібності.

Згідно з дослідженнями психологів, 50 % здібностей людини передається спадково (окремі вчені вважають, що 80 %). Інтелект дитини формується до 10–12 років, тому психологу чи вихователю необхідно знати все, що може впливати безпосередньо чи опосередковано на розвиток дитини. Психолог повинен мати інформацію про батьків дитини, умови, в яких зростає дитина, стосунки в сім'ї, соціальні установки, духовно-моральну атмосферу тощо [9].

Водночас статистика доводить, що продуктивність праці працівників, які за якимись відговорами відповідають вимогам професії, у середньому на 20–40 % вища, ніж у тих, хто цим вимогам не відповідає, а серед працівників, які часто змінюють місце роботи, 40 % це ті, що обрали роботу не за здібностями. З викладеного зрозуміло, чому такою важливою є профорієнтаційна робота саме зі школярами і чому цей напрям навчально-виховної роботи ніколи не втрапить актуальності.

Для успішної профорієнтації, зокрема для реалізації виокремлених завдань, необхідно, щоб профорієнтаційна робота проводилася комплексно, у тісному взаємозв'язку сім'ї, школи, ВНЗ тощо.

Відповідальність за організацію профорієнтаційної роботи в школі несе директор, який відповідає за:

- планування та прогнозування розвитку профорієнтації, її актуальності в умовах сучасної школи;
- розроблення змісту профорієнтаційної роботи з учнями;
- готовність випускників школи до свідомого професійного вибору;
- створення кабінету профорієнтації;
- вивчення професіограм;
- вивчення особистості кожного учня з метою надання допомоги в його подальшому професійному самовизначенні;
- налагодження контактів із батьками для вироблення спільного рішення щодо майбутньої долі кожної дитини.

У кожній школі створюється рада з профорієнтаційної роботи, яка працює під безпосереднім керівництвом директора. До цієї ради входять заступник директора з навчально-виховної роботи, класні керівники та вчителі-предметники випускних класів, представники підшефних підприємств і профтехучилищ, з якими співпрацює школа.

Завідувач кабінету (як правило, психолог) підтримує зв'язок з усіма вчителями школи, проводить із ними семінари та консультації.

Профорієнтаційну роботу на різних рівнях у школі проводять:

- 
- вчителі-предметники;
  - класні керівники;
  - шкільний лікар;
  - психолог;
  - соціальний педагог.

До неї залучаються батьки та засоби масової інформації. Важливо, щоб у кожному класі був профорієнтаційний куток, а у школі – навчально-методичний кабінет.

Профорієнтація як важлива складова всієї навчально-виховної роботи в школі має проводитися всім педагогічним колективом. Учителі-предметники повинні залучити в систему опитування та під час пояснення нового матеріалу відомості професійного характеру, зокрема, розповідають, де можна застосувати знання з певного предмету, людям яких професій вони необхідні, ознайомлюють учнів із різними видами трудової діяльності.

У процесі широкої загальної політехнічної та гуманітарної підготовки протягом усіх 11 років навчання в школі відбувається підготовка учнів до вибору професій, з урахуванням їхніх особистісних схильностей, здібностей і суспільних потреб.

Профорієнтаційна робота в школі має здійснюватися систематично й поетапно, з 1-го по 11-й клас.

Перший етап – ознайомлення зі світом професій (1–3-й класи), основне завдання якого – сформувати правильне емоційне ставлення до праці, бажання займатися корисною справою, відповідально ставитися до дорученої справи, якісно виконувати доручену роботу; одити знайомлюються з найпопулярнішими професіями, професіями своїх батьків;

Другий етап – ознайомлення з професіями свого регіону (5–7-й класи), де основним завданням є врахування специфічних, характерних для певного економічного регіону потреб у кадрах та задоволення цих потреб. Діти повинні знати, де і які знання вони зможуть застосувати у своєму регіоні, щоб не лише задовольняти місцеві потреби в спеціальностях, а й сприяти його розвитку в малорозвинутих галузях.

Третій етап – формування стійких професійних інтересів (8–9-й класи), надання допомоги у виборі навчання після закінчення середньої школи II ступеня (дев'ять класів), зокрема, чи продовжувати навчання в ПТНЗ або в будь-якому іншому середньому спеціальному навчальному закладі, чи в 10–11-х класах середньої загальнотехнічної школи і правильно вибрати профіль навчання в старших класах [18].

Особливе значення на цьому етапі має курс «Основи вибору професії», під час якого учнів ознайомлюють із класифікацією професій Клімова і за допомогою тестування з'ясовують, до якої сфери професійної діяльності вони мають схильність.

Четвертий етап – вибір профілю навчання та вивчення предметів за вибором. З'ясовується, наскільки правильним був вибір учнів, чи професійно важливі якості та стан здоров'я учня відповідають вимогам професійної діяльності, яку вони планують вибрати. Основне завдання – надання допомоги учням у самооцінюванні своїх психофізіологічних якостей, здібностей і інтересів з метою остаточного самовизначення у професійному виборі.

---

Таким чином, форми профорієнтаційної роботи зі школярами можуть бути найрізноманітніші, зокрема такі:

1. Профінформаційна, профагітаційна та профпропагандистська діяльність учителів-предметників у процесі викладання своїх дисциплін, коли вчитель буде викладання під кутом зору їх можливого застосування в тій чи іншій професії. Вчитель зосереджує увагу дітей на тому, де і в яких сферах людської діяльності можна застосувати знання з дисципліни, яку він викладає. Такий вид профорієнтаційної роботи має великі можливості, оскільки формування у школярів стійкого інтересу до певного предмета чи навчальної дисципліни безпосередньо впливає на вибір професії в майбутньому. Формування інтересу позитивно діє на розвиток пізнавальних здібностей дитини, спонукає до глибшого вивчення самої навчальної дисципліни, відвідування факультативних занять тощо.

2. Профінформаційний урок, під час якого здійснюються:

- а) активізація інтересу до вивчення й вибору професії;
- б) виховання активного та відповідального ставлення і здійснення свідомого самостійного вибору професії;
- в) стимулювання до самовиховання професійно значущих якостей особистості.

Профінформаційні уроки проводяться в рамках програми профінформаційного курсу «Основи вибору професії» або «Основи психологи та профорієнтації» [20].

3. Професіографічна зустріч – один зі способів вивчення професії, який передбачає зустріч із представником певної професії, що ознайомлює дітей зі змістом своєї професійної діяльності, описує вимоги професії до психологічної сфери особистості. Аналізуючи свою професійну діяльність, представник певної професії обов'язково повинен зупинитися на таких питаннях:

- а) Чим приваблює професія?
- б) Чому ця професія не кожному до вподоби?
- в) Які вимоги висуває професія до того, хто має намір вибрати ту чи іншу професію?
- г) Чому не всі можуть впоратися із завданнями, які ставить перед ними професійна діяльність?
- д) Якими особистісними рисами необхідно володіти та які індивідуальні якості слід розвивати, щоб успішно працювати в цій сфері.

4. Професіографічна екскурсія – це елемент профінформаційної роботи, який передбачає екскурси на підприємства, в організації, ПТНЗ, ВНЗ, зокрема під час проведення днів «відкритих дверей» у цих закладах. Метою такого заходу є ознайомлення учнів зі структурою сучасного підприємства, організації чи закладу, технікою, технологією, організацією праці сучасного виробництва. Крім того, на підставі побаченого учні матимуть можливість самостійно проводити аналіз професій, формувати особисте ставлення до певної професії.

5. Професіографічне дослідження передбачає самостійну діяльність учнів із метою пошуку інформації про певну професію. Професію вивчають за такими параметрами:

- а) загальні відомості про професію;

- 
- б) характеристика процесу праці;  
в) санітарно-гігієнічні умови праці;  
г) вимоги професії до фізичної та психічної сфери людини;  
д) вимоги до професійної підготовки.
6. Організація вечорів-зустрічей з представниками роз'їзних професій.  
7. Бесіди, диспути, усні часописи, присвячені вивченню професій.  
8. Організація конкурсів «Кращий за професією».  
9. Виготовлення фотоальбомів, підготовка рефератів;  
10. Демонстрація й обговорення фільмів та телепередач профінформаційного змісту.
11. Участь школярів у факультативах та предметних гуртках, пов'язаних із професіями, які діти мають намір вибрати в майбутньому.
12. Організація виробничо-господарських об'єднань школярів, шкільних ферм, трудових об'єднань старшокласників тощо.
- Профорієнтаційні методи вивчення школярів:
- педагогічне спостереження,
  - анкетування;
  - бесіда-інтерв'ю;
  - тести;
  - педагогічний експеримент тощо.
- аналіз документів (особових справ, результатів медичних обстежень, класних журналів тощо) та продуктів діяльності, творчих робіт учнів, зокрема малюнків, творів на вільну або задану тему тощо;
- аналіз практичних дій учнів у школі, громадських місцях, сім'ї;
  - метод узагальнення незалежних характеристик;
- Важливу роль в організації і проведенні профінформаційної роботи відіграють навчально-методичні кабінети профорієнтації у школах, профтехучилищах, міжшкільних навчально-виробничих комбінатах.

## **2.7. Теоретичні основи професійного становлення особистості в умовах профільного навчання (Доротюк В. І.)**

Найважливішим критерієм усвідомлення і продуктивності професійного становлення особистості є її здатність знаходити особове значення в професійній праці, самостійно проектувати, творити своє професійне життя, відповідально ухвалювати рішення про вибір професії, спеціальності й місця роботи. Звичайно, ці життєво важливі проблеми виникають перед особистістю протягом усього життя, адже особистість постійно змінюється, розвивається. Отже, на різних стадіях її розвитку одні й ті самі завдання професійного самовизначення розв'язуються по-різному. Постійне уточнення свого місця у світі професій (або конкретної професії), осмислення соціально-професійної ролі, ставлення до професійної праці, колективу і самого себе стають важливими компонентами життя людини. Іноді виникає відчуження від професії, людина починає нею обтяжуватися, випробовує незадоволеність своїм професійним становищем. Нерідкими є випадки вимушеної зміни професії (спеціальності) і місця роботи.

Можна констатувати, що перед особою постійно виникають проблеми, які потребують від неї визначення свого ставлення до професій, іноді аналізу й рефлексії власних професійних досягнень, ухвалення рішення про вибір професії або її зміну, уточнення й корекції кар'єри, вирішення інших професійно обумовлених питань. Увесь цей комплекс проблем у професіознавстві пояснюють поняттям «професійне самовизначення». Природно, таке складне психологічне явище не має «єдино правильного» пояснення в психологічній науці.

А. Маслоу запропонував концепцію професійного розвитку й виокремив як центральне поняття самоактуалізацію у формі прагнення людини удосконалюватися, виражати, проявляти себе в значущій для неї справі. У концепції вченого близькими до поняття «самовизначення» є поняття «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення». П. Г. Щедровицький розглядає самовизначення як здатність людини будувати саму себе, свою індивідуальну історію, як уміння переосмислювати власну суть.

В особистості у попередні роки розвитку склалися певне ставлення до різних галузей праці, уявлення про багато професій і самооцінка своїх можливостей, орієнтування в соціально-економічній ситуації, уявлення про «запасні варіанти» вибору професії і багато іншого, що характеризує стан внутрішньої готовності до чергового професійного самовизначення.

Узагальнюючи логіку міркувань Е. А. Клімова, можна констатувати, що професійне самовизначення не зводиться до одномоментного акту вибору професії і не закінчується завершенням професійної підготовки за вибраною спеціальністю, воно триває протягом усього професійного життя.

Безперечною важливістю цієї концепції є системний підхід під час аналізу професійного самовизначення, проте обмеження проблеми дослідження лише віком ранньої юності істотно збіднює евристичні можливості концепції.

Професійне й особистісне самовизначення стало предметом глибокого дослідження Н. С. Пряжникова. Узагальнюючи проведений аналіз професійного становлення особистості, виокремимо основні моменти цього процесу:



---

1. Професійне самовизначення – це виборче ставлення індивіда до світу професій загалом і конкретної вибраної професії.

2. Ядром професійного самовизначення є усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності й соціально-економічних умов.

3. Професійне самовизначення триває протягом усього професійного життя: особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття й самостверджується в професії.

4. Актуалізація професійного самовизначення особистості ініціюється різноманітними подіями, такими як закінчення загальноосвітньої школи, професійного навчального закладу, підвищення кваліфікації, зміна місця проживання, атестація, звільнення з роботи та ін.

5. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації й самоактуалізації.

### ***Професійне самовизначення на різних стадіях становлення особистості***

*Дошкільне дитинство.* Загальновідоме прагнення дітей у своїх іграх наслідувати дорослим і відтворювати їхні дії і діяльність. У дошкільному віці поширення набувають сюжетно-рольові ігри, частина з них має професійно орієнтований характер. Діти грають, виконуючи ролі лікарів, продавців, вихователів, водіїв транспортних засобів, кухарів та ін.

Важливе значення для подальшого професійного самовизначення мають первинні трудові проби – виконання нескладних дій із догляду за одягом, рослинами, прибирання приміщень і ін. Ці трудові дії розвивають інтерес до праці, утворюють основу виховання позитивної мотивації до будь-якої діяльності взагалі, збагачують знання дітей про працю дорослих.

Результатом професійно-рольових ігор, виконання найпростіших видів праці, спостереження за працею дорослих стає «самовизначення» дошкільників на підставі розрізнення видів праці та порівняння різних професій.

*Молодший шкільний вік.* Психологічною особливістю молодших школярів є наслідування дорослим. Звідси – й орієнтація на професії значущих для них дорослих: вчителів, батьків, родичів, близьких знайомих сім'ї. Спостерігається свого роду професійна індукція.

Розвиток здібностей до кінця молодшого шкільного віку зумовлює значне зростання індивідуальних відмінностей між дітьми, що впливає на істотне розширення спектра професійних переваг.

Навчальна й трудова діяльність сприяє розвитку як відтворювальної, так і продуктивної (творчої) уяви дітей. На основі цієї здатності збагачуються уявлення про зміст різних видів праці, формується уміння розуміти умовність окремих подій, уявляти себе в певній професії. У дитини виникають професійно забарвлені фантазії, які в майбутньому справлятимуть потужний вплив на професійне самовизначення особистості.

Наслідування зовнішнім формам поведінки дорослих веде до того, що хлопчики-підлітки орієнтуються на романтичні професії «справжніх чоловіків», які воло-

---

діють сильною волею, витривалістю, сміливістю, мужністю (льотчик-випробувач, космонавт, автогонщик та ін.). Дівчатка починають орієнтуватися на професії «справжніх жінок», привабливих і популярних (топ-модель, естрадна співачка, телеведуча та ін.). Орієнтація на романтичні професії складається під впливом засобів масової інформації, що тиражують зразки «справжніх дорослих». Формуванню такої романтичної професійної орієнтації сприяє також прагнення підлітків до самовираження й самоствердження.

Диференційоване ставлення до різних навчальних предметів, заняття в гуртках художньої і технічної творчості формують у підлітків навчально-професійні наміри й професійно орієнтовані мрії. Ці орієнтації сприяють появі нових професійно орієнтованих мотивів навчання, ініціюють саморозвиток якостей, здібностей, властивих представникам бажаних професій.

*Рання юність.* Найважливіше завдання цього віку – вибір професії. Це період реалістичної оптації. Професійні плани підлітка досить розпливчасті, аморфні, мають характер мрії. Він найчастіше уявляє себе в різних емоційно привабливих для нього професійних ролях, але остаточний психологічно обґрунтований вибір професії зробити не може. А вже на початку юнацького віку ця проблема виникає перед дівчатами й хлопцями, які вимушені залишити основну загальноосвітню школу. Це приблизно третина старших підлітків: одні з них вступають до закладів початкової і середньої професійної освіти, інші беруться до самостійної трудової діяльності.

У 14—15 років досить складно вибрати професію. Професійні наміри дифузні, невизначені. Професійно орієнтовані мрії і романтичні прагнення реалізувати в теперішньому часі неможливо. Незадоволеність майбутнім, що реально настало, стимулює розвиток рефлексії – усвідомлення власного «Я» (Хто я? Які мої здібності? Який мій життєвий ідеал? Ким я хочу стати?). Самоаналіз стає психологічною основою відстроченого професійного самовизначення для багатьох учнів професійної школи. Хоча, здавалося б, саме вони, здобуваючи професійну освіту в профтехучилищах, профліцеях, технікумах і коледжах, професійно вже визначилися. Але статистика свідчить, що вибір навчально-професійного закладу зазвичай психологічно не обґрунтований.

На підставі оцінки своїх здібностей і можливостей, престижу професії та її змісту, а також соціально-економічної ситуації дівчата й хлопці насамперед самовизначаються в шляхах здобуття професійної освіти і резервних варіантах залучення до професійної праці.

Таким чином, для старших підлітків актуальним є навчально-професійне самовизначення – усвідомлений вибір шляхів професійної освіти і професійної підготовки.

Загальноосвітня школа з її романтичними прагненнями й професійно орієнтованими мріями залишилася в минулому. Бажане майбутнє стало справжнім. Проте багато хто зазнає незадоволення і розчарування у виборі (вимушеному або за бажанням) навчально-професійного поля. Здійснюються спроби внести корективи в професійний старт.

У більшості дівчат і хлопців під час професійного навчання зміцнюється упевненість у виправданості зробленого вибору. Відбувається неусвідомлюваний процес

---

кристалізації професійної спрямованості особистості. Поступове засвоєння майбутньої соціально-професійної ролі сприяє конституюванню себе як представника певного професійного співтовариства.

Відсутність реальних професійних досягнень, невизначеність перспектив кар'єри актуалізують рефлексію свого буття, породжують самоаналіз і самооцінку «Я»-концепції».

Настає період душевної смуту. Ревізія професійного життя ініціює визначення нових життєво значущих цілей:

- удосконалення й підвищення професійної кваліфікації;
- ініціювання підвищення на посаді та зміна роботи;
- вибір суміжної спеціальності або нової професії.

Очевидно, що для багатьох молодих людей до 30 років проблема професійного самовизначення знову актуалізується. Можливі два шляхи: або залишатися у вибраній професії і стверджуватися в ній, ставати професіоналом, або професійна міграція, що означає зміну місця роботи чи професії.

*Зрілість.* Це найпродуктивніший вік – період реалізації себе як особистості, використання свого професійно-психологічного потенціалу. Саме в цьому віці реалізуються життєві та професійні плани, виправдовується сенс самого існування людини. Професія надає унікальну можливість застосувати свої здібності в конкретній трудовій діяльності, виробити індивідуальний стиль діяльності, реалізувати свою потребу бути Особистістю, Індивідуальністю в професійній праці. Високий професіоналізм дає особистості можливість реалізувати також свою схильність до понаднормативної активності, яка максимально відображає понаднормові можливості людини.

Повна зануреність у професійне життя, задоволеність вибраною професією, усвідомлена професійна позиція, постійне підтвердження своєї професійної значущості, потрібності й корисності зумовлюють виникнення особливого емоційного стану – професійного оптимізму.

Всі ці професійно зумовлені зміни сприяють професійному самоствердженню, конституюють самовизначення особистості в професійній культурі й означають повну інтеграцію в професійне середовище.

Водночас відбуваються деструктивні зміни. Частина професіоналів, які переважно зорієнтовані на визнання свого професійно-психологічного потенціалу і незадоволені своїм професійним і посадовим статусом, знову ревізують своє професійне життя. «Аудит» власних професійних досягнень приводить їх до думки про необхідність кардинальної зміни роботи, посади, навіть професії. Однак вантаж великого професійного досвіду і досягнень знижує професійну мобільність, ускладнює можливість професійної міграції. Роль компенсації за умов звуженого професійного простору відіграє ініціювання отримання, «добування» різноманітних професійних нагород, соціально значущих посад, премій, звань і т. ін.

*Похилий вік.* Досягнення пенсійного віку призводить до відходу з професійного життя. До 55–60 років особистість не встигає повністю вичерпати професійний потенціал. Все ще високий професіоналізм, незважаючи на наявну професійну втому,

породжує сумнів у виправданості виходу на пенсію. Настає тривожний час, одразу руйнуються сформовані десятиріччями стереотипи, спосіб життя, що склалися. Професійно важливі якості, професійні знання й уміння, досвід і майстерність – все стає незатребуваним. Ці негативні моменти прискорюють соціальне старіння. Професійне життя після кар’єри можливе для літніх людей, які знаходять у собі сили продовжувати активну професійну діяльність у формі менторингу – наставництва, передання професійного досвіду. Для більшості пенсіонерів характерні психологічна розгубленість, відчуття «професійної безпритульності», дезінтеграція з професійного середовища, що спричиняють обтяжливі переживання своєї непотрібності й даремності [17].

Знову виникає проблема самовизначення, але вже не в професійному житті, а в соціальному, суспільно корисному. Одні пенсіонери знаходять себе в суспільно-політичному житті, інші зануряються в сімейно-побутові проблеми, треті займаються всерйоз садівництвом тощо. Це період активного соціально-трудового самовизначення і продовження себе як особистості.

Таблиця 2.5

### Професійне самовизначення на різних стадіях становлення особистості

Вік	Стадії професійного становлення	Способи професійного самовизначення
Дошкільне дитинство (до 7 років)	–	Професійно-рольові ігри
Молодший шкільний вік (до 11 років)	–	Професійні індукції
Підлітковий вік (до 15 років)	Первинна амбівалентна оптація	Професійно забарвлені фантазії. Романтично забарвлені професійні наміри
Рання юність (до 18 років)	Вторинна реалістична оптація	Ситуативний вибір навчально-професійного напрямку. Вибір професійної освіти й професійної підготовки
Юність (до 23 років)	Професійна освіта і професійна підготовка	Самовизначення в навчально-професійному полі
Молодість (до 27 років)	Професійна адаптація. Первинна професіоналізація	Кристалізація професійної спрямованості. Самовизначення на конкретному робочому місці
Зрілість (до 33 років)	Вторинна професіоналізація	Самовизначення в професії
Зрілість (до 60 років)	Професійна майстерність	Самовизначення в професійній культурі
Похилий вік (до 75 років)	Менторинг — наставництво	Самовизначення в суспільно корисному і сімейно-побутовому житті

### **Конфлікти професійного самовизначення**

Самовизначення – це завжди утвердження власної позиції в проблемній ситуації. Професійне самовизначення передбачає вироблення власної позиції в ситуації, що характеризується великим ступенем невизначеності. Справді, куди піти вчитися після закінчення основної загальноосвітньої школи? Яку вибрати професію? Яка можливість працевлаштування за цією професією? Які матеріальні можливості цієї професії? Щоб визначитися в проблемно-орієнтаційній ситуації, особистості потрібно співвіднести свої потреби, позиції, інтереси, мрії з власними можливостями: підготовленістю, здібностями, емоційно-вольовими якостями, станом здоров'я. Можливості, у свою чергу, необхідно співвіднести з вимогами професійного навчального закладу, професії, спеціальності, конкретної трудової функції.

Нерідко узгодження всіх цих позицій утруднено. Якщо зважати також на соціально-економічні чинники, позиції родичів, то стає очевидним, що професійне самовизначення зазвичай означає конфлікт. Оскільки йдеться про самовизначення, то цей конфлікт має внутрішньоособистісний характер. Він розв'язується шляхом ревізії і коригування професійних прагнень, може вирішуватися продуктивно й деструктивно.

Можна виокремити конфлікти, зумовлені такими факторами:

1) неузгодженістю складових спрямованості: суперечностями між соціально-професійними експектаціями і професійною дійсністю, між мотивами професійного зростання, успіху і матеріального добробуту, між високим рівнем домагань (самооцінки) і самоповагою, між неусвідомлюваними мотивами (прагнення до влади, підкорення) і ціннісними орієнтаціями та ін.;

2) незбігом характеру професійної діяльності й рівня професійної компетентності, що породжує внутрішньоособистісні конфлікти між усвідомленою необхідністю підвищення кваліфікації і недостатньою професійною активністю, між незадоволеністю змістом праці й небажанням змінити професію, між відсутністю перспектив кар'єри і рівнем професійної компетентності тощо;

3) суперечністю між спрямованістю особистості на досягнення успіху, кар'єри, високих матеріальних благ і недостатнім рівнем розвитку соціально-професійних здібностей, якостей, психофізіологічних властивостей, станом здоров'я та ін.;

4) незбігом уявлення про свої професійні переваги й реальні професійні можливості: суперечностями між «Я»-можливим» і «Я»-реальним», між «Я»-ідеальним» і «Я»-деформованим». Найважливішим конфліктуотворюючим чинником є мотив відповідності самому собі. Цей мотив пов'язаний із самооцінкою і забезпечує несуперечність «Я»-образів» [18];

5) суперечностями між професійними можливостями, потенціалом, здібностями та соціальними обмеженнями, зумовленими віком, статтю, етнічною належністю, зовнішністю; між необхідністю професійної мобільності і яскраво вираженою віковою ригідністю; між потребою в продовженні професійної кар'єри і вимушеним виходом на пенсію та ін.

Внутрішньоособистісні конфлікти на відміну від міжособистісних людиною не завжди усвідомлюються. Як правило, вони виявляються у вигляді астеничних емо-

---

ційних переживань, пригніченого настрою, фрустрації, підвищеної дратівливості, агресивності, тривожності і т. ін. Симптоми емоційного неблагополуччя спонукають людину до пошуку шляхів зняття психічної напруги. Вирішення внутрішньоособистісного конфлікту професійного самовизначення потребує високої психологічної компетентності і не завжди під силу самій людині. Психологічну допомогу і підтримку в розв'язанні цих конфліктів може надати спеціально підготовлений практичний психолог. Способи розв'язання внутрішньоособистісних конфліктів залежать від характеру суперечностей, неузгоджень, що виникають у процесі професійного розвитку людини.

Подолання внутрішньоособистісних конфліктів професійного самовизначення можливе шляхом розвитку психологічної компетентності, розроблення альтернативних сценаріїв професійного життя, підвищення професійної активності, створення оптимістичної професійної перспективи, посилення «авторства» свого професійного життя, визначення нових значень професійної діяльності, узгодження амбівалентних установок і відносин, постійного підвищення своєї кваліфікації, зниження рівня домагань, самозбереження професійної цілісності особистості, передбачення можливих труднощів і втрат примусового звільнення або зміни професії, запобігання можливим деформаціям, кризам і т. ін.

Таким чином можна виокремити типові психологічні проблеми, які породжують внутрішньоособистісні конфлікти професійного самовизначення:

- 1) неузгодженість ідеального і реального образу професії і самооцінки: «Я»-реального», «Я»-можливого» і «Я»-деформованого»;
- 2) невідповідність професійної кваліфікації рівню прагнень у сфері кар'єри, матеріального й морального заохочення;
- 3) неправильний, вимушений вибір професії, місця роботи і посади;
- 4) суперечність між усвідомлюваними і неусвідомлюваними складовими професійної свідомості.

У процесі професійного становлення особистості постійно виникають проблеми самовизначення: під час вибору професійного навчального закладу, професії, спеціальності, при залученні в професійний колектив і т. ін. – і завжди самовизначення набуває характеру конфлікту, який стає основою кризових явищ.

Отже, можна зробити такі висновки:

1. Професійне самовизначення – це емоційно забарвлене ставлення особистості до свого місця у світі професій. На професійне самовизначення особистості впливають соціально-економічні умови, міжособистісні стосунки в професійному колективі, професійний розвиток, вікові й професійні кризи. Але пріоритетне значення в професійному самовизначенні належить самій особі, її активності, відповідальності за своє становлення.

2. Професійне самовизначення є важливим чинником самореалізації особистості в конкретній професії та культурі взагалі. Постійний пошук свого місця у світі професій дає змогу особі знайти сферу діяльності для повної реалізації, «виконання» себе.

3. Становлення особистості реалізується різними способами професійного самовизначення. Аналіз цих способів показує, що професійне самовизначення передбачає вияв власної позиції в доволі невизначеній проблемній ситуації.

---

4. Професійне самовизначення неминує породжує зіткнення різних цілей, інтересів, позицій, незбіг потреб у самоздійсненні й реальних можливостей, суперечності між «Я»-реальним», «Я»-відображеним» і «Я»-можливим». Ці суперечності призводять до виникнення внутрішньоособистісних конфліктів, подолання яких здебільшого потребує психологічної допомоги психолога.

#### ***Психологічні особливості криз професійного становлення***

У концепції професійного становлення особистості виокремлені такі стадії цього процесу: оптація, професійна освіта і підготовка, професійна адаптація, первинні й вторинні професіоналізація і майстерність. Згідно з визначенням криз перехід від однієї стадії до іншої породжує нормативні кризові явища. Розглянемо їх психологічні особливості, дотримуючись логіки професійного становлення.

1. Професійне становлення особистості починається зі стадії оптації — формування професійних намірів. У 14–16 років, у віці ранньої юності, оптанти починають професіонально самовизначатися. До 14 років у дівчат і хлопців вже сформовані різнобічні знання про світ професій, є уявлення про бажану професію. Потрібен конкретний професіонально орієнтований план: продовжувати навчання в загальноосвітній або професійній школі. Хтось уже вирішив ці питання, хтось вимушений професіонально визначатися. На стадії оптації відбувається переоцінка навчальної діяльності: залежно від професійних намірів змінюється і мотивація. Навчання в старших класах набуває професіонально орієнтованого характеру, а в професійних навчальних закладах має яскраво виражену навчально-професійну спрямованість. Є всі підстави вважати, що на стадії оптації відбувається зміна провідної діяльності з навчально-пізнавальної на навчально-професійну [18].

Старшокласники, що продовжили навчання в 10–11-х класах, яскраво переживають цю кризу в 16–17 років, перед завершенням шкільної освіти. Ядром кризи є необхідність вибору способу здобуття професійної освіти або професійної підготовки. Слід підкреслити, що в цьому віці зазвичай вибирають варіант продовження навчання, орієнтованого на певне професійне поле, а не на конкретну професію.

Переживання кризи, рефлексія своїх можливостей зумовлюють корекцію професійних намірів. Вносяться також корективи в «Я»-концепцію», що оформилася до цього віку [15].

Деструктивне вирішення кризи призводить до ситуативного вибору професійної підготовки чи професії, випадання з нормальної соціальної сфери. Юнацтво потрапляє до групи з девіантною поведінкою. Асоціальна поведінка часто є формою компенсації внутрішньоособистісного конфлікту: переживання своєї неповноцінності, відторгнення, непотрібності.

2. На стадії професійної підготовки багато учнів і студентів розчаровуються в одержуваній професії. Виникає незадоволеність окремими навчальними предметами, з'являються сумніви в правильності професійного вибору, знижується інтерес до навчання. Спостерігається криза професійного вибору. Переважно він яскраво виявляється в першій і останній роки професійного навчання. За рідкісним винятком ця криза долається зміною навчальної мотивації на соціально-професійну. Збільшувана рік від року професійна спрямованість навчальних дисциплін послаблює незадоволеність.

---

Таким чином, криза ревізії і корекції професійного вибору на цій стадії не сягає критичної фази, коли конфлікт неминучий. Можна відзначити слабкий характер цієї кризи. Але зміна соціальної ситуації розвитку і перебудова провідної навчально-пізнавальної діяльності в професійно орієнтовану дають змогу виокремити її в самостійну нормативну кризу професійного становлення особистості.

3. Після завершення професійної освіти настає стадія професійної адаптації. Молоді спеціалісти приступають до самостійної трудової діяльності. Кардинально змінюється професійна ситуація розвитку: новий різновіковий колектив, інша ієрархічна система виробничих відносин, нові соціально-професійні цінності, інша соціальна роль і, звісно, принципово новий вид провідної діяльності.

Вже під час вибору професії молода людина мала певне уявлення про майбутню роботу. У професійному навчальному закладі воно значно збагачується. Саме тут настає час реального виконання професійних функцій. Перші тижні, місяці роботи спричиняють великі труднощі. Але вони не стають чинником виникнення кризових явищ. Основна причина психологічна, наслідок незбігу реального професійного життя з уявленнями й очікуваннями, що сформувалися. Невідповідність професійної діяльності очікуванням зумовлює кризу професійних експектацій.

Переживання цієї кризи відображається в незадоволеності організацією праці, її змістом, посадовими обов'язками, виробничими відносинами, умовами роботи і зарплатою [6].

Можливі два варіанти розв'язання кризи:

- конструктивний: активізація професійних зусиль щодо найшвидшої адаптації і набуття досвіду роботи;
- деструктивний: звільнення, зміна спеціальності; неадекватне, неякісне, непродуктивне виконання професійних функцій.

4. Наступна нормативна криза професійного становлення особистості виникає на завершальній стадії первинної професіоналізації, після трьох – п'яти років роботи. До цього часу спеціаліст оволодів і продуктивно і якісно виконує нормативно ухвалену діяльність, визначив свій соціально-професіональний статус в ієрархії виробничих відносин. Динаміка минулого досвіду, інерція професійного розвитку, потреба в самоствердженні зумовлюють протест, незадоволеність професійним життям. Свідомо чи несвідомо особистість починає відчувати потребу в подальшому професійному зростанні, у кар'єрі. За відсутності перспектив професійного зростання особистість відчуває дискомфорт, психічну напруженість, висловлюються думки про можливе звільнення, зміну професії.

Криза професійного зростання може тимчасово компенсуватися різноманітними непрофесійними, дозвільними видами діяльності, побутовими турботами або кардинально розв'язуватися шляхом виходу з професії. Але навряд чи таке розв'язання кризи можна вважати продуктивним.

Стабілізація всіх аспектів професійного життя сприяє професійній стагнації особистості: заспокоєнню і професійній апатії. Стагнація може тривати протягом багатьох років, іноді до виходу на пенсію.



---

5. Подальший професійний розвиток спеціаліста призводить до його вторинної професіоналізації. Особливістю цієї стадії є високоякісне й високопродуктивне виконання професійної діяльності. Способи її реалізації мають чіткий індивідуальний характер. Спеціаліст стає професіоналом. Йому властиві соціально-професійна позиція, стійка професійна самооцінка. Кардинально перебудовуються соціально-професійні цінності й відносини, змінюються способи виконання діяльності, що свідчить про перехід спеціаліста на нову стадію професіонального розвитку, оскільки ці зміни зумовлюють суттєве перетворення і соціальної ситуації, і провідної діяльності, яка характеризується індивідуальним стилем і елементами творчості.

У багатьох випадках якісне і високопродуктивне виконання діяльності призводить до того, що особистість переростає свою професію. Посилюється незадоволеність своїм професійним становищем. Професійна самосвідомість, що сформувалася до того часу, підказує альтернативні сценарії подальшої кар'єри, і не обов'язково в межах цієї професії. Особа випробовує потребу в самовизначенні і самоорганізації. Суперечність між бажаною кар'єрою і її реальними перспективами призводить до розвитку кризи професійної кар'єри. Серйозній ревізії піддається «Я»-концепція», вносяться корективи у виробничі відносини, що склалися. Відбувається перебудова професійної ситуації розвитку.

Можливі сценарії виходу з кризи: звільнення, опанування нової спеціальності в межах тієї самої професії, перехід на вищу посаду. Одним із продуктивних варіантів зняття кризи є перехід на наступну стадію професійного становлення – майстерності.

6. Стадія майстерності характеризується творчим і інноваційним рівнем виконання професійної діяльності. Рушійним чинником подальшого професійного розвитку особистості стає потреба в самореалізації. Професійна самоактуалізація особистості призводить до незадоволеності собою, навколишніми людьми. Криза нереалізованих можливостей, або, точніше, криза соціально-професійної самоактуалізації, – це душевна смута, бунт проти себе. Продуктивний вихід із нього – новаторство, винахідництво, стрімка кар'єра, соціальна і професійна понаднормативна активність. Деструктивні варіанти розв'язання кризи – звільнення, конфлікти, професійний цинізм, алкоголізм, створення нової сім'ї, депресія.

7. Наступна нормативна криза професійного розвитку зумовлена виходом із професійного життя. При досягненні певної вікової межі людина виходить на пенсію. Передпенсійний період для багатьох працівників набуває кризового характеру. Це пов'язано з необхідністю засвоєння нової соціальної ролі і поведінки. Вихід на пенсію означає звуження соціально-професійного поля і контактів, обмеження фінансових можливостей. Гострота перебігу кризи втрати професійної діяльності залежить від характеру трудової діяльності (працівники фізичної праці переживають її легше), сімейного стану і здоров'я. Для подолання кризового стану доречно проводити курси з підготовки до виходу на пенсію, тренінги соціально-економічної взаємодопомоги, організувати клуби дозвілля пенсіонерів.

8. Після виходу на пенсію починається соціально-психологічне старіння. Воно виявляється в ослабленні інтелектуальних процесів, підвищенні або зниженні емоцій-

них переживань. Знижується темп психічної діяльності, з'являється настороженість до нововведень, до всього нового, спостерігається постійна зануреність у минуле й орієнтація на набутий досвід. Наголошується також пристрась до моралізування і засудження поведінки молоді, чітко простежується зіставлення свого покоління з поколінням, що йде на зміну. Невдало прожите життя завершується страхом смерті, постійними скаргами на здоров'я, близьких родичів, втрачені можливості. Ця незадоволеність сучасним життям зумовлена скороченням життєвої перспективи, аморфністю професійної ідентичності, соціальною ізоляцією і самотністю. Цей неспокійний і тривожний стан душі можна назвати кризою соціально-психологічної адекватності.

Психологічні дослідження останніх років показують, що літні люди можуть активно протистояти настанню безпорадної старості. Л. І. Анциферова зауважує, що умовою подолання кризи, яка розвивається, може стати визначення сфер додавання накопиченого досвіду, в яких можна одержати підтвердження своєї корисності, потрібності. «Нові старі» можуть опановувати і нові професії, не кажучи про вдосконалення у звичних сферах професійної діяльності. Літні люди можуть, нарешті, зайнятися узагальненням свого індивідуального досвіду у формі книги спогадів, аматорськими видами декоративно-прикладних ремесел і т. ін. Головне – наситити життя активною діяльністю. Нині актуальним стає забезпечення повноцінної соціально-професійної діяльності похилих людей.

До ефективних психотехнологій подолання криз професійного становлення належать психопрофілактика криз, діагностика соціально-професійних якостей особистості як інформаційна основа корекції професійно-психологічного профілю особистості, тренінги особистісного і професійного зростання, рефлексія професійного розвитку й складання альтернативних сценаріїв професійного життя, індивідуальне консультування, прогноз бажаних професійних досягнень.

У табл. 2.7 узагальнено інформацію про всі можливі кризи професійного становлення.

Таблиця 2.7

### Кризи професійного становлення

Криза	Чинники, що обумовлюють кризу	Способи подолання кризи
1	2	3
Криза навчально-професійної орієнтації (14–15 або 16–17 років)	Формування професійних намірів і їх реалізація. Становлення «Я»-концепції і її корекція. Випадкові доленосні моменти життєдіяльності	Вибір професійного навчального закладу або способу професійної підготовки
Криза професійного вибору (16–18 років)	Незадоволеність професійною освітою і професійною підготовкою. Зміна соціально-економічних умов життєдіяльності. Перебудова провідної діяльності	Зміна мотивів навчально-професійної діяльності. Корекція вибору професії

Криза професійних експектацій (18–20 років)	Труднощі професійної адаптації. Опанування нової провідної діяльності. Незбіг професійних очікувань і реальної дійсності	Активізація професійних зусиль. Коригування мотивів праці і «Я»-концепції». Звільнення, зміна спеціальності й професії
Криза професійного зростання (23–25 років)	Незадоволеність можливістю посади і кар'єрою. Потреба в подальшому підвищенні кваліфікації. Створення сім'ї і погіршення фінансових можливостей	Підвищення кваліфікації. Кар'єра. Зміна місця роботи, виду діяльності. Хобі, сім'я, побут
Криза професійної кар'єри (30–33 роки)	Стабілізація професійної ситуації. Незадоволеність собою і своїм професійним статусом. Ревізія «Я»-концепції». Нова домінанта професійних цінностей	Перехід на нову посаду або роботу. Опанування нової спеціальності й підвищення кваліфікації. Занурення в побут, сім'ю, заняття на дозвіллі, соціальна ізоляція, еротичні пригоди
Криза соціально-професійної самоактуалізації (40–42 роки)	Незадоволеність можливістю реалізувати себе в професійній ситуації, що склалася. Корекція «Я»-концепції». Незадоволеність собою, своїм соціально-професійним статусом. Психофізіологічні зміни і погіршення стану здоров'я. Професійні деформації	Перехід на інноваційний рівень виконання діяльності (творчість, винахідництво, новаторство). Понаднормативна соціально-професійна діяльність. Перехід на нову посаду або роботу. Зміна професійної позиції, сексуальні захоплення, створення нової сім'ї
Криза втрати професійної діяльності (55–60 років)	Вихід на пенсію і нова соціальна роль. Новий спосіб життєдіяльності. Звуження соціально-професійного поля. Звуження фінансових можливостей. Психофізіологічні зміни і погіршення стану здоров'я	Соціально-психологічна підготовка до нового виду життєдіяльності. Організація соціально-економічної взаємодопомоги пенсіонерів. Залучення до суспільно корисної діяльності
Криза соціально-професійної адекватності (65–70 років)	Соціально-психологічне старіння, втрата професійної ідентифікації, незадоволеність життям	Соціально-психологічна активність, опанування нових соціально корисних видів діяльності

Психотехнології подолання криз професійного становлення створюють умови для прогресивного цілеспрямованого професійного становлення, сприяють професійній самоактуалізації працівників.

Кризи професійного розвитку можуть також стати наслідком упровадження нової організації праці, нових технологій, атестації, тарифікації і т. ін.

Сучасна соціальна реальність, що характеризується ламкою системою цінностей, відсутністю жорстко структурованих нормативних моделей, своєрідно представлена

---

у свідомості підростаючого покоління. Для педагогіки та психології значущими є дані про нормативно-ціннісні орієнтації сучасних старшокласників, оскільки вони дають змогу уявити портрет юнацтва ХХІ ст., дібрати адекватні засоби впливу на особистість, що формується.

Простежується наявність чіткої суперечності між очікуваннями суспільства отримати грамотних фахівців, що люблять свою роботу, прагнуть до професійного самовдосконалення, і тим, як складно старшокласникам розібратися в безлічі професій, визначити їхню затребуваність на ринку праці, визначити відповідність своїх домагань здібностям, схильностям і набутим навикам.

Професійне самовизначення – своєрідна перевірка громадянської зрілості людини у справі вибору професії: на її причетність до історичного часу, на відповідальність не тільки за своє майбутнє, а й усього суспільства. Людина, що вдало зробила свій професійний вибір, любить свою справу, творчо й повноцінно живе може називатися щасливою і здатною подарувати щастя і впевненість іншим людям.

Мотиви вибору професії досить різні, серед них головну роль відіграє змістовий бік майбутньої професії, менш значущими є вподобання більш самостійних друзів та поради батьків, найменш вагомими є вплив засобів масової інформації та малозначні фактори (близьке розташування від дому і т. ін.). Інформаційний бум дає молодій людині можливість самостійно відшукувати необхідну інформацію та черпати потрібні знання, але процес самостійного пізнання, синтезу, аналізу та формування висновків потребує значної уваги з боку школи та батьків, адже тільки в умовах контролю та керованості можна здійснити необхідну селекцію інформаційних потоків.

На думку Є. О. Климова є вісім «кутів» ситуації вибору професії, адже старшокласник бере до уваги не тільки відомості про особливості різних професій, а й масу іншої інформації:

- 1) позиція старших членів родини;
- 2) позиція товаришів, подруг (однолітків);
- 3) позиція вчителів, шкільних педагогів, класного керівника;
- 4) особисті професійні плани;
- 5) здібності;
- 6) рівень домагань на суспільне визнання;
- 7) поінформованість

Самовизначення особистості – свідомий акт виявлення і ствердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Його особлива форма – професійне самовизначення. У світі є кілька десятків тисяч професій. Усі вони відрізняються за метою, умовами, знаряддями, предметом праці. Щоб прийняти правильне рішення, необхідно врахувати безліч факторів – свої бажання, психологічні особливості й можливості, а також потреби суспільства. Негативні наслідки неправильно вибраної професії стосуються як самої людини, так і все суспільство. За підрахунками американських учених, правильний вибір професії у 2–2,5 рази зменшує плинність кадрів, на 10–15 % збільшує продуктивність праці й в 1,5–2 рази зменшує вартість навчання кадрів.

Поняття «самовизначення» цілком співвідноситься з поняттями «самоактуалізація», «самореалізація», «самоздійснення», «самосвідомість». Багато вчених пов'я-

зують самореалізацію, самоактуалізацію саме з трудовою діяльністю, роботою. Наприклад, А. Маслоу вважає, що самоактуалізація виявляється «через захопленість значущою роботою»; К. Ясперс пов'язує її зі справою, що робить людину; І. С. Кін говорить, що самореалізація виявляється через працю, роботу й спілкування; російський вчений П. Г. Щедровицький зауважує, що «зміст самовизначення – у здібності людини будувати самого себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно пересмислювати власну сутність» [2].

Є. О. Клімов вирізняє два рівні професійного самовизначення:

- 1) гностичний (перебудова свідомості й самосвідомості);
- 2) практичний (реальні зміни соціального статусу людини).

Відповідно до такого поділу можна оцінити роль школи у формуванні першого (гностичного) рівня професійного самовизначення, адже саме вона вибудовує портрет вихованої та свідомої особистості

Самовизначення припускає не тільки «самореалізацію», а й розширення своїх первісних можливостей – «самотрансценденцію»: повноцінність людського життя визначається через його трансцендентність, тобто здатність «виходити за рамки самого себе», а головне – в умінні людини знаходити нові змісти в конкретній справі й у всьому своєму житті». Таким чином, саме зміст визначає сутність самовизначення.

Усе це дає змогу визначити сутність професійного самовизначення як пошук і перебування особистісного змісту у вибраній, освоюваній і вже виконуваній трудовій діяльності, а також – перебування змісту в самому процесі самовизначення.

Стосовно допрофесійного самовизначення можна виокремити узагальнений зміст: пошук такої професії і роботи, що давала би можливість одержувати заробіток (суспільну оцінку праці) по справедливості, тобто відповідно до витрачених зусиль (чи відповідно до внеску людини в суспільство).

Підсумовуючи викладене, звернемось до класифікації в якій Гінзбург вирізняє типи особистісного самовизначення, що впливають на професійне самовизначення:

- *гармонійне* (благополучне сьогодення при позитивному майбутньому);
- *стагнуюче* (благополучне сьогодення при негативному майбутньому; страх перед майбутнім);
- *безтурботне* (благополучне сьогодення, бачення майбутнього без цілеспрямованого планування; очікування благополуччя і того, що все відбуватиметься «само собою»);
- *безперспективне* (благополучне сьогодення; планування майбутнього за відсутності його цінності як «вимушеного»);
- *негативне* (неблагополучне сьогодення, негативне майбутнє; відчуття безнадійності);
- *захисне* (неблагополучне сьогодення, позитивне планування майбутнього; «втеча в майбутнє»);
- *фантазійне* (неблагополучне сьогодення, позитивне майбутнє за відсутності його планування; «втеча в мрії про майбутнє»);
- *прагматичне* (успішна самореалізація за відсутності цінностей і екзистенціальної орієнтації; «адаптивність», проекція в майбутнє запозичених цінностей);

---

– *гедоністичне* (успішна самореалізація за відсутності цінностей, екзистенціальної орієнтації, позитивних образів майбутнього і планування; гонитва за сьогочасними задоволеннями);

– *залежне* (успішна самореалізація, позитивне майбутнє за відсутності цінностей, екзистенціальної орієнтації і планування; гонитва за задоволеннями, проекція в майбутнє запозичених цінностей);

– *бездуховне* (успішна самореалізація і планування за відсутності цінностей, екзистенціальної орієнтації і негативного майбутнього; практичність, «емоційна ущільненість»);

– *пасивне* (нереалізовані цінності в сьогоденні, позитивне плановане майбутнє; нереалізованість у сьогоденні);

– *невротичне* (нереалізовані цінності в сьогоденні, негативне плановане майбутнє; переживання незатребуваності, брак перспективи);

– *бездіяльне* (нереалізовані цінності в сьогоденні, позитивне неплановане майбутнє; відхід від нереалізованості у сферу емоційних переживань);

– *відстрочене* (нереалізовані цінності в сьогоденні, негативне плановане майбутнє; відстрочення здійснення нереалізованих цінностей).

Позитивно орієнтований саморозвиток наповнює майбутнє змістом, структурує його і за визначенням робить людину суб'єктом власного становлення. Успішність самовизначення багато в чому визначається присвоєнням і осмисленням соціально набутих цінностей.

Нерозривний зв'язок професійного й особистісного самовизначення вважається останнім часом загально визначеним. Більше того, на перший план часто висувається ціннісно-моральне самовизначення особистості. Загалом вирізняють такі основні типи самовизначення: професійне, життєве й особистісне. На вищих рівнях вияву ці типи майже взаємопронизують один одного. Наприклад, професіонал, що знайшов у роботі зміст усього свого життя, безперечно, реалізує себе і як особистість. В іншому випадку людина у своєму хобі досягає таких висот, яким міг би позаздрити будь-який професіонал, успіхів, що здобувають суспільне визнання [14].

Основними відмінностями (специфічними ознаками) цих типів самовизначення можуть бути такі.

Для професійного самовизначення:

1) характерна велика формалізація (професіоналізм відображається в дипломах і сертифікатах, трудовій книжці, результатах праці і т. ін.);

2) потрібні сприятливі умови (соціальні запити, що відповідають організації, устаткування для праці тощо).

Життєвому самовизначенню властиві:

1) глобальність, всеохопність того образу і стилю життя, що відповідає середовищу, в якому живе людина;

2) залежність від стереотипів суспільної свідомості певного соціокультурного середовища;

3) залежність від економічних, соціальних, екологічних й інших об'єктивних факторів, що визначають життя певної соціальної і професійної групи.

---

Для особистісного самовизначення:

- 1) характерна неможливість формалізації повноцінного розвитку особистості;
- 2) більше придатні «сприятливі» в повсякденному уявленні умови, а навпаки, складні обставини і проблеми, які дають змогу виявити найкращі особистісні якості людини, сприяють розвитку таких якостей.

Крім того, у вивченні питань професійного самовизначення в умовах інформатизації суспільства значну увагу необхідно приділяти віковим особливостям розвитку. Прихильники концепції вікового розвитку вважали, що професійний розвиток безупинний, складається з ряду фаз – містить типи професійного розвитку, а стадії професійного розвитку спираються на віковий розвиток. Такі фактори відіграють важливу роль у визначенні підходів до особистісного та професійного самовизначення молоді, адже в епоху випереджального розвитку інформаційного поля спостерігається гіперболізований фізичний і психологічний розвиток людини. Знання цих процесів та їх причин мають бути взяті на озброєння всіма учасниками навчально-виховного процесу.

### ***Психологічний супровід професійного становлення особистості***

На стадії оптації важливе значення має професійне консультування оптантів, здійснюване шкільним психологом, якщо йдеться про школяра, або психологом-профконсультантом, якщо психологічної допомоги потребує безробітний. Для вивчення їхніх професійних намірів використовуються різноманітні анкети, бесіди, твори на тему про вибір професії. При цьому необхідно з'ясувати, чи віддає оптант перевагу певній професії, чи продумані шляхи оволодіння ними (у навчальних закладах або на підприємствах і т. ін.), чи є резервні професійні плани, чи має оптант уявлення про зміст праці, привабливі аспекти професії, режим і умови роботи і т. ін.

На підставі інформації, отриманої в результаті вивчення професійних намірів оптанта, психолог буде подальшу індивідуальну роботу з ним: виявляє інтереси і схильності до певних видів діяльності, професій. Як правило, оптанти з вираженими інтересами і схильностями практично не зазнають утруднень у виборі професії, орієнтуються на зміст праці, його процес, результат.

Для діагностики здібностей (зокрема спеціальних, які забезпечують успішне оволодіння конкретними видами діяльності) застосовуються різноманітні методи: нагляд, природний і лабораторний експеримент, аналіз продуктів діяльності, тести. Для діагностики артистичних, музичних, художніх здібностей потрібна участь фахівців-експертів.

Однією з ознак здібностей школярів є висока результативність у певному виді діяльності. Успішне навчання з певних дисциплін – одне зі свідчень наявності здібностей до них. Так, можна виокремити наявність гуманітарних здібностей (у разі успіхів у таких предметах, як історія, література), природничих (біологія, географія) і фізико-математичних (математика, креслення, фізика). Щоб виявити ступінь розвитку цих здібностей, можна використовувати не лише тести спеціальних здібностей, а й деякі тести інтелекту. Наприклад, тест Р. Амтхауера дає змогу одержати тестовий профіль випробовуваного за трьома параметрами: вираженості гуманітарних, математичних і технічних здібностей.

---

Е. М. Борисова, аналізуючи проблеми психологічного супроводу на початковій стадії оптації, виокремлює такі ситуації:

1. Оптант звертається до психолога за підтвердженням правильності вибору професії. У такому разі важливо перевірити стійкість професійних намірів. Для цього рекомендується провести бесіду про професійний план, звернувши особливу увагу на відповідність інтересів змісту професії, наявність резервного професійного плану, ступінь обміркування шляхів придбання професії, адекватність оцінки своїх можливостей в оволодінні вибраною діяльністю і т. ін. Діагностичні прийоми слід використовувати лише тоді, коли професія, якій віддає перевагу оптант, висуває жорсткі вимоги до психофізіологічних особливостей. Результати діагностики слід детально обговорити з оптантом, щоб виявити, яка робоча посада найбільше відповідає його індивідуальності й інтересам. Можливі випадки, коли виявлені типологічні особливості можуть стати серйозною перешкодою для оволодіння професією. Тоді психолог повинен ознайомити з цією проблемою оптанта і знайти найвідповідніші сфери діяльності в руслі вибраної професії.

2. Оптант звертається за допомогою до психолога, оскільки не знаходить виражених інтересів і здібностей, які могли б допомогти під час професійного самовизначення. Такі ситуації є найскладнішими для психолога, потребують тривалого часу (п'ять – шість зустрічей) для того, щоб активізувати процес професійного самовизначення оптанта. Найголовніше – збудити в оптанта інтерес до проблеми свого майбутнього, що можна зробити за допомогою різних прийомів. Зокрема, інтерес зароджується після ґрунтовного діагностичного обстеження, що дає змогу обговорити з школярем його тестовий профіль, психофізіологічні особливості, риси особи. Як відомо, старші підлітки дуже чутливі до оцінки себе, тому слід створити обстановку граничної доброзичливості, підкреслюючи позитивні якості оптанта. Принципи гуманістичної профконсультації особливо важливі, оскільки лише повне схвалення оптанта створює для нього ситуацію комфортності, формує довір'я до консультанта. Завданням цього виду психологічного супроводу є пробудження в консультованого інтересу до себе, своїх можливостей, активізація процесу самопізнання.

3. Звернення до психолога зумовлене труднощами вибору професії, які пов'язані з різноманіттям інтересів і здібностей старшокласника. Ця ситуація характерна для сімей, де батьки багато уваги приділяють розвитку особи і здібностей дитини, іноді випустивши з уваги ту лінію розвитку, яка може мати вихід на професію.

4. Ситуація пов'язана з тим, що в оптанта спостерігається розбіжність між інтересами і здібностями. Такі випадки потребують особливої тактики психологічної допомоги. Позиція фахівців-психологів однозначна: під час вибору професії слід найбільшою мірою дотримуватися інтересів оптанта, оскільки його здібності можуть бути розвинені за допомогою спеціального навчання, коригувальних заходів. Виняток – прямі обмеження психофізіологічного характеру.

5. Звернення до психолога зумовлене розбіжністю думки учня і його батьків щодо професійного вибору. Проблема дуже складна, що потребує тактової роботи з усією сім'єю. Тут важливо послідовно обстоювати інтереси саме оптанта, зважаючи на його



---

реальні можливості й схильності, тактовно допомагаючи батькам краще зрозуміти свою дитину.

Центральним моментом стадії оптації є вибір професії. Психологічно компетентне забезпечення ухвалення такого значущого для оптанта вирішення зумовлює необхідність аналізу можливих способів цього вибору. Е. А. Клімов, спеціально досліджуючи різноманіття можливостей оптантів, пропонує узагальнену модель професійного життя людини.

Розвиток людини як суб'єкта професійної діяльності відбувається не просто за «зростаючою», що переходить у «низхідну», не за циклами, не за спіраллю, а інакше – шляхом покрокового виникнення і навіть навмисного створення ним певних можливостей, з яких певні вибирають для реалізації. При цьому у зв'язку з винятковою багатопричинністю будь-яких ситуацій у суспільстві, у світі праці, професій і високим рівнем невизначеності можливих результатів із нестандартних ситуацій принципово неможливо наперед передбачити весь трудовий життєвий шлях людини.

Психологічна допомога оптанту, що зазнає труднощі професійного самовизначення, надається психологом-профконсультантом здебільшого двома способами: шляхом індивідуальної роботи й через роботу в групах.

За індивідуальної роботи взаємодія з оптантом орієнтована насамперед на самосвідомість індивіда; використовуються психотехнології на усвідомлюваній основі: бесіда, інтерв'ю, діагностика, твори, психобіографія й ін. За групової роботи надзвичайну роль відіграють процеси ідентифікації емоційного зараження, навіювання, тобто неусвідомлювані процеси. До групових форм консультативної взаємодії належать ігри профорієнтацій, тренінгу, психологічні практикуми і ін.

Вибір професії припускає певний рівень розвитку професійної самосвідомості, що містить образ майбутньої професії, реального й ідеального «Я». Вибір професійного шляху мотивує постановку певних професійних і життєвих цілей. Важливості набуває соціально-професійна позиція оптанта, головними складовими якої є змістоутворюючі мотиви, ціннісні орієнтації і смислові установки. Образ професії як когнітивно-емоційна освіта є мотивуючим чинником оцінки себе. Таким чином, самооцінка – внутрішній спонукач зіставлення минулого (знань і досвіду), теперішнього часу (переживань «Я») і майбутнього (цілі).

Компетентний психологічний супровід оптанта потребує врахування всіх чинників професійного самовизначення. Під час вирішення психологічних проблем профконсультанту замало дати рекомендації про те, яка професія підходить індивіду, потрібно також забезпечити умови, що стимулюють самостійне ухвалення рішення, внаслідок чого оптант бере на себе відповідальність за певний професійний вибір. Психологічний супровід допомагає оптанту побачити й усвідомити свої проблеми, стимулює розвиток професійної самосвідомості, висвічує сильні й слабкі сторони особи, накреслює реальні сценарії майбутнього професійного життя (табл. 2.8).

Нині у вітчизняній психології накопичено значний матеріал, що характеризує різні форми і методи соціально-психологічного супроводу професійного самовизначення школярів (Е. А. Клімов, Л. М. Мітіна, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова й ін.).

## Проблеми психологічного супроводу

№	Проблеми психологічного супроводу	Психотехнології профконсультування
1	Визначення реальної проблеми професійного самовизначення	Бесіда, інтерв'ю, твір, психобіографія
2	Соціально-економічні й побутові умови життєдіяльності опантанта	Аналіз сімейних взаємовідносин, матеріального забезпечення, житлових умов і т. ін.
3	Комплексне вивчення індивідуально-психологічних особливостей особистості	Діагностування ціннісних орієнтацій, установок, самооцінки інтересів, схильностей, здібностей
4	Компетентне відзеркалення світу професії та образу вибраної професії	Діагностичні та профорієнтації ігри, тренінги професійного самовизначення
5	Неузгодженість ідеального і реального образу професії, мотивації професійного вибору, неадекватна самооцінка	Психолого-педагогічний консиліум, методики самопізнання і самоаналізу, професійна рефлексія й ін.
6	Пошук змістових опор особистості в ситуаціях криз професійного самовизначення	Метод критичних подій, психобіографія, тестування та ін.
7	Корекція професійного вибору	Складання планів професійного розвитку, альтернативних сценаріїв професійного становлення, проспектування професіографування тощо

Таким чином, соціально-психологічний супровід на стадії оптації передбачає участь психолога-профконсультанта на етапах формування професійних намірів, вибору професії і професійної підготовки, а також корекції вибору і переорієнтації. Ці види профорієнтації реалізуються шляхом вживання розвивальних психотехнологій: професійного консультування, психодіагностики, психотренінгів, психолого-педагогічних консиліумів. Ці технології звернені до особових механізмів, які регулюють активність опантанта, формують позитивне самоствалення, готовність до змін і здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, ухвалення на себе відповідальності за своє професійне майбутнє.

Нині у професійній освіті утверджується нова парадигма — особистісно орієнтована.

Системоутворюючим чинником особистісно орієнтованої професійної освіти стає професійний розвиток учнів у процесі організації взаємодії всіх суб'єктів навчання з урахуванням їх попереднього досвіду, особистісних особливостей, специфіки навчального матеріалу і конкретного навчально-просторового середовища [8].

Центральною ланкою особистісно орієнтованої професійної освіти є професійне становлення – розвиток особистості в процесі професійного навчання, опанування професії і виконання професійної діяльності. На початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку є рівень особистісного розвитку. На подальших стадіях професійного становлення співвідношення особистісного і професійного розвит-

---

ку набуває характеру динамічної нерівноважної цілісності. На стадії професіоналізації професійний розвиток особи починає домінувати над особистісним і визначати його.

Об'єктами професійного розвитку особистості є її інтегральні характеристики: соціально-професійна спрямованість, компетентність, професійно важливі якості й психофізіологічні властивості.

Мета особистісно орієнтованої професійної освіти – розвиток спрямованості, компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей. Важливим у реалізації особистісно орієнтованої професійної освіти є соціально-професійна спрямованість, інтегральна складова якої – професійна самосвідомість. У процесі його становлення відбувається психологічна перебудова особи від професійного самовизначення до самореалізації в навчально-професійній діяльності.

Сформулюємо основні концептуальні положення особистісно орієнтованої професійної освіти:

- особистісний і професійний розвиток розглядається як головна мета, що змінює місце суб'єкта навчання на всіх етапах професійного освітнього процесу. Це передбачає суб'єктивну активність учня, який сам творить навчання і самого себе, при цьому стирається грань між процесами навчання і виховання. Їх відмінність виявляється лише на рівні змісту і конкретних технологій освіти;

- критеріями ефективної організації професійної освіти є параметри особистісного і професійного розвитку. Оцінка цих параметрів можлива в процесі моніторингу професійного становлення особи;

- як психолого-дидактична одиниця професійної освіти розглядається навчально-професійна ситуація, яка моделює всі складові професійного освітнього процесу;

- соціально-професійні особливості особи педагога інтегруються в зміст і технології навчання, стають чинниками професійного розвитку учнів, становлення авторських навчальних дисциплін й індивідуального стилю діяльності;

- орієнтація на індивідуальну траєкторію розвитку особистості учня зумовлює зміни співвідношення нормативних вимог і результатів освіти, відображених у державних стандартах освіти, і вимог до самовизначення, самоосвіти, самостійності й самоздійснення в навчально-професійних видах праці. Стандарт освіти – не мета, а засіб, що визначає напрям і межі використання змісту освіти як основи професійного розвитку особи на різних ступенях навчання;

- заставою повноцінної організації професійного освітнього процесу стає співпраця педагогів і учнів. Навчання надає унікальну можливість організації кооперативної діяльності педагогів і учнів. Принципово важливе положення про те, що особистісно орієнтована освіта створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

З огляду на суть особистісно орієнтованої професійної освіти, визначимо основний зміст психологічного супроводу учнів. Найважливішим принципом психологічного супроводу є визнання права суб'єкта освіти самому ухвалювати рішення про шляхи свого професійного становлення і нести відповідальність за їхні наслідки. Супровід зводиться до створення умов для повноцінного професійного становлення особи, на-

---

дання вчасної допомоги і підтримки, а за необхідності – до корекції професійного розвитку.

Реалізація соціально-психологічного супроводу можлива за наявності цілісної комплексної програми. Її розроблення ґрунтується на таких принципах:

- враховується потреба особистості в самоорганізації, самовизначенні й саморозвитку;
- визнається пріоритет індивідуальності, самоцінності учня, який спочатку є суб'єктом супроводу;
- психотехнології супроводу співвідносяться із закономірностями професійного становлення особистості.

Розвиток учня як особи, як суб'єкта діяльності є найважливішою метою професійної освіти і може розглядатись як його системоутворюючий чинник. У межах когнітивний орієнтованої освіти основна увага приділяється інтелектуальному розвитку. Звідси – і дидактична домінанта, яка реалізується на практиці в освіті. Тим часом професійна школа, будучи соціальним інститутом, покликана готувати свого випускника до майбутнього соціально-професійного життя [10]. Становлення фахівця обов'язково передбачає розвиток:

- аксіологічної спрямованості й професійної свідомості;
- соціального і професійного інтелекту;
- емоційно-вольової сфери;
- позитивного ставлення до світу і до себе;
- самостійності, автономності та впевненості в собі;
- професійно важливих якостей і аутокомпетентності.

Розв'язання завдань психологічного супроводу співвідноситься з етапами професійного навчання і виховання: адаптації, інтенсифікації й ідентифікації.

На етапі адаптації колишні школярі (першокурсники) пристосовуються до умов і змісту професійно-освітнього процесу, опановують нову соціальну роль, налагоджують стосунки один з одним і з педагогами. Провідна діяльність – навчально-пізнавальна – істотно відрізняється від колишньої.

Психологічний супровід полягає в наданні першокурсникам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності. До технологій психологічного супроводу належать:

- діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтації, соціально-психологічних установок;
- допомога в розвитку навчальних умінь і регулювання своєї життєдіяльності;
- психологічна підтримка першокурсників у подоланні труднощів самостійного життя і встановленні комфортних стосунків між однокурсниками і педагогами;
- консультування першокурсників, що розчарувалися у вибраній спеціальності;
- корекція професійного самовизначення під час компромісного вибору професії.

Психологічними критеріями успішного проходження цього етапу є адаптація до навчально-пізнавального середовища, особистісне самовизначення і вироблення нового стилю життєдіяльності.

На етапі інтенсифікації відбувається розвиток загальних і спеціальних здібностей учнів, інтелекту, емоційно-вольової регуляції, відповідальності за своє становлення,

---

самостійності. Провідна діяльність – науково-пізнавальна. Цей етап відносно благополучний.

Психологічний супровід зводиться до діагностики особистісного і інтелектуального розвитку, надання допомоги, підтримки у вирішенні проблем стосунків з однолітками і педагогами, а також статевої відносин. До технологій супроводу належать розвивальна діагностика, психологічне консультування, корекція особистісного й інтелектуального профілю.

Психологічними критеріями продуктивності цього етапу становлення того, хто навчається, є інтенсивний особистісний та інтелектуальний розвиток, соціальна ідентичність, самоосвіта, оптимістична соціальна позиція.

На завершальному етапі професійної освіти – ідентифікації – важливого значення набуває формування професійної ідентичності, готовності до майбутньої практичної діяльності з одержуваної спеціальності. З'являються нові, стають дедалі актуальнішими цінності, пов'язані з матеріальним і сімейним положенням, працевлаштуванням. Через утворення сімейних пар, перспективи майбутнього життя, що намічаються, зменшується кількість міжособистісних контактів. Відбувається поступова дезінтеграція учнівських колективів.

Психологічний супровід полягає у фінішній діагностиці професійних здібностей, допомоги в пошуку професійного поля для реалізації себе, підтримці у знаходженні значення майбутньої життєдіяльності, консультуванні з питань інтимних і сімейних відносин. Головне – допомогти випускникам професійно самовизначитися й знайти місце роботи.

Психологічні критерії успішного проходження цього етапу — ототожнення себе з майбутньою професією, формування готовності до неї, розвинена здібність до професійної самопрезентації.

Таким чином, продуктивний психологічний супровід професійної освіти можливий за умови створення психологічної служби в професійному навчальному закладі, здійсненні моніторингу професійного розвитку. Воно має стати складовою особистісно орієнтованого соціально-професійного виховання.

Під професійною адаптацією розуміють взаємне пристосування фахівця і колективу підприємства, внаслідок чого працівник освоюється на підприємстві, а саме:

- вчиться жити у відносно нових для нього соціально-професійних і організаційно-економічних умовах;
- знаходить своє місце в структурі підприємства як фахівець, здатний вирішувати завдання певного класу;
- опановує професійну культуру;
- залучається в систему міжособистісних зв'язків і відносин, що склалися до його приходу.

Розрізняють такі види адаптації:

- первинну – пристосування молодих фахівців, що не мають досвіду професійної діяльності (наприклад, випускників ВНЗ);
- вторинну – пристосування фахівців, що мають досвід професійної діяльності (наприклад, у ситуації вимушеної зміни роботи).

---

Адаптація є багатограним процесом, тому розрізняють основні види: психофізіологічну, соціально-психологічну і професійну адаптацію. Кожний із перелічених видів може викликати у фахівця, який прийшов в організацію, труднощі.

Причинами ускладнень, як правило, є:

- нестача або невчасність отримання необхідної інформації, що дає змогу зорієнтуватися в новій ситуації і знайти правильне рішення;
- брак необхідного професійного досвіду і кваліфікації;
- необхідність вирішувати водночас кілька дуже важливих завдань: вивчати ситуацію, ухвалювати рішення, виконувати свої нові обов'язки, встановлювати корисні контакти, опановувати нові елементи діяльності, особливо ретельно будувати свою поведінку;
- недостатнє уявлення про норми професійної поведінки і невміння презентувати себе як фахівця;
- потреба формувати певну позитивну думку оточення про себе, постійне перебування в зоні оцінювання, іноді необхідність змінити несприятливу думку інших про себе.

*Психофізіологічна адаптація* – це звикання до нових для організму фізичних і психофізіологічних навантажень, режиму, темпу й ритму праці, санітарно-гігієнічних чинників виробничого середовища, особливостей організації режиму живлення і відпочинку.

Адаптаційні реакції на несприятливі психофізіологічні стани працівника зумовлюють психічну напругу, яка набуває характеру стресу.

Психологічний супровід полягає в діагностиці професійно значущих психофізіологічних властивостей, оскільки цей вид адаптаційного синдрому часто детермінований прихованою професійною непридатністю. Для зняття тривожності та мобілізації професійної активності фахівця доцільно використовувати психологічне консультування, а в окремих випадках і тренінгу саморегуляції емоційних станів.

Таким чином, психологічна підтримка і допомога полягають у знятті стану тривоги, формуванні позитивної установки на подолання труднощів, розвитку відчуття соціальної захищеності, актуалізації резервних можливостей фахівця.

Критеріями успішного подолання психофізіологічного адаптаційного синдрому є комфортний емоційний стан фахівця, звикання до робочого ритму і режиму праці, встановлення оптимальної працездатності.

*Соціально-психологічна адаптація* – пристосування до нового соціального середовища, залучення в систему професійних міжособистісних зв'язків і відносин, освоєння нових соціальних ролей, норм поведінки, групових норм і цінностей, ідентифікація себе з професійною групою.

Найскладнішим для нових фахівців є засвоєння групових норм і залучення в систему міжособистісних зв'язків. Групові норми навіть у чітко регламентованих ділових відносинах є їх основою, виконуючи регулятивні, оцінні, санкціонуючі та стабілізуючі функції. Рівні групових норм залежать від ступеня обов'язковості їх дотримання. Найбільшу вагу для нового співробітника становить інформація щодо групових норм, дотримання яких є обов'язковим, а порушення – абсолютно неприпустимим.

---

Психологічний супровід полягає в тому, що новому працівнику допомагають освоїти норми професійної поведінки, попередивши про можливі наслідки їх порушення. У деяких випадках можливі конфліктні ситуації, зумовлені недотриманням групових норм поведінки. Тоді необхідна оперативна допомога психолога.

*Професійна адаптація* – це пристосування вже наявного професійного досвіду і стилю професійної діяльності до вимог нового робочого місця, опанування співробітником нових для нього професійних функцій і обов'язків, опрацювання необхідних навичок і умінь, залучення в професійну співпрацю і партнерство, поступовий розвиток конкурентоспроможності.

Головне – освоєння нової професійної діяльності. Критерієм успішності в цьому виді адаптації є відповідність реальної і потрібної компетентності. Переважання реальної компетентності над потрібною призводить до зниження мотивації, розчарування, оскільки для фахівця важливо, щоб був задіяний увесь наявний професійний досвід.

Успішна професійна адаптація робить роботу привабливою, підвищує шанс на вищу оплату праці й професійне зростання, створює передумови для самоактуалізації фахівця.

Психологічний супровід зводиться до оцінювання реальної компетентності фахівця, надання допомоги в підвищенні кваліфікації, подоланні відчуття професійної неповноцінності, формуванні адекватної професійної самооцінки. Психологічний супровід припускає корекцію самооцінки: навчання уміння порівнювати себе лише із самим собою, допомога у виробленні надійних критеріїв самооцінки, сумісний аналіз змісту і завдань діяльності й зіставлення її вимог із можливостями фахівця.

Часом можливе питання про кадрове переміщення на іншу роботу. Такого роду ситуації спричиняють у фахівця обтяжливий емоційний стан – фрустрацію. Підтримка полягає зазвичай у виробленні фахівцем спільно з психологом нових цілей професійного життя.

Таким чином, психологічний супровід на стадії адаптації допомагає успішному просуванню фахівця у сфері професії, а також на підприємстві, в установі, організації у напрямі професійного самовдосконалення.

Психологічний супровід на стадії професіоналізації полягає в наданні допомоги працівнику в подальшому професійному зростанні, підвищенні кваліфікації і розвитку кар'єри, у підтримці під час переживання труднощів, незадоволеності працею, у конфліктних ситуаціях, при звільненні, а також прийнятті на роботу. На сучасних підприємствах і в організаціях такий супровід здійснюється службами розвитку персоналу і розглядається як форма кадрової політики. Психологічний супровід дає змогу управляти професійним зростанням і кар'єрою працівників, планувати підвищення їх кваліфікації, створювати резерв на висунення. Все це підвищує конкурентоспроможність працівників на ринку праці.

Головна мета психологічного супроводу на стадії професіоналізації – забезпечення взаємоузгодженості й взаємодії працівника і підприємства (організації) в професійному становленні.

---

Ця мета досягається шляхом вирішення таких завдань:

- узгодження цілей розвитку організації і працівника;
- попередження й усунення «кар'єрних тупиків», у яких практично не виявляються можливості для розвитку працівника;
- формування та уточнення критеріїв професійного зростання, підвищення кваліфікації, що стосуються кар'єри;
- вивчення та оцінювання професійного потенціалу працівника;
- ефективного використання шляхів професійного зростання;
- систематичного ознайомлення працівника з перспективами на коротко- і довгостроковий період;
- встановлення необхідного рівня професійної компетентності для посадового просування.

Планований психологічний супровід відбувається в таких професійно значущих ситуаціях:

- 1) під час прийняття на роботу;
- 2) при проведенні атестації і кадрових переміщень;
- 3) перед направленням на курси підвищення кваліфікації;
- 4) у разі висунення в кадровий резерв.

При працевлаштуванні працівника на вакантне робоче місце психологічний супровід може полягати в тому, що психолог оцінює його професійний потенціал у процесі проведення співбесіди, а також підготовки резюме. Мета цих двох процедур – представити роботодавцю кандидата на посаду як майбутнього працівника.

Психолог також бере активну участь у визначенні профпридатності кандидата на вакантну посаду. Насамперед оцінюються професійно значущі психофізіологічні властивості і уміння. Зазвичай застосовуються тести, подібні роботі, яку кандидату потрібно буде виконувати (математичний або графічний тест, тести на розрізнення кольорів, швидкість реакцій, силовий підйом, координацію рухів рук і ніг й ін.). Оцінюється також рівень розвитку окремих психічних здібностей, уваги, пам'яті, мислення. Залежно від особливостей професійної діяльності оцінюють особистісні якості з використанням психодіагностичних тестів [16].

При проведенні цих процедур важливо, щоб кандидат на посаду зрозумів, що добір проводиться в його ж інтересах, оскільки забезпечить надалі безаварійну роботу, дасть змогу уникнути травматизму, підвищить задоволеність працею, ефективність професійної діяльності.

Участь психолога-профконсультанта в найманий й оцінюванні кандидатів на посаду полягає в проведенні співбесіди, діагностики. Але найголовніше – забезпечити безконфліктне входження фахівця в нове професійне середовище.

Після оформлення на роботу психолог-консультант спільно з працівником визначають перспективи професійного зростання і кар'єри.

Професійне просування припускає досягнення визнаного високим професійного статусу, професіоналізацію, зростання професійної компетентності; досягнення певного соціального статусу в професійній діяльності, що супроводжується зайняттям певних посад відповідно до соціально визнаних стандартів у певній сфері.



---

Обговорюється також професійне переміщення (вертикальне, горизонтальне або доцентрове). Вертикальне переміщення орієнтоване на перехід на вищий рівень структурної ієрархії. Горизонтальне може розглядатись як переміщення в іншу функціональну сферу діяльності, або виконання певної службової ролі на рівні, що не має жорсткого формального закріплення в організаційній структурі (наприклад, керівник проекту), або розширення чи ускладнення завдань у межах займаного рівня (як правило, з адекватною зміною винагороди). Доцентрове переміщення є рухом до ядра, керівництва організації.

До основних форм супроводу професійного зростання і кар'єри належать:

- діагностика професійно-психологічного потенціалу працівника;
- аналіз чинників, що детермінують професійний розвиток: віку, професійного досвіду і кваліфікації, рівня професійної освіти і підготовки, стани здоров'я, динамічності кар'єри;
- вивчення вектора професійної спрямованості фахівця: рівня домагань і самооцінки, мотивації до досягнень, ціннісних орієнтацій і соціально-професійних установок;
- співбесіда з питань професійного зростання і кар'єри з працівником і його керівниками;
- складання сумісно з працівником плану-програми кар'єри, так званої кар'єрограми.

Особливого психологічного супроводу потребують працівники у віці від 30 до 45 років. Цей період життя збігається з найбільшими потенційними можливостями людини. Працівник прагне професійної самореалізації й успіху, він найбільш мобільний і професійний, здатний до вершин досягнень у виконуваній діяльності. Психологічний супровід найпродуктивнішої, акмеологічної стадії професійного становлення – стадії майстерності – потребує особливого розгляду.

Центральним завданням акмеологічного супроводу є розвиток професійної компетентності. Залежно від характеру професії зміст трьох компонентів компетенції може бути різним. Для кожної професії проектується свій профіль професійної компетенції [5].

Акмеологічний супровід ведеться за такими напрямками:

- аналіз цілей, завдань і функцій продуктивного виконання конкретної професійної діяльності з урахуванням перспектив професійного становлення працівника;
- розроблення прогностичної (проспектованої) професіограми і складання прогностичних моделей діяльності й особистості;
- добір діагностичних методик і процедур експертного моніторингу професіоналізації і майстерності фахівців;
- добір і конструювання психотехнологій розвитку професійно-психологічного потенціалу працівників, необхідного для ефективного виконання праці;
- проектування методики оцінювання діяльності та компетенції працівників;
- забезпечення професійного самозбереження й психологічної безпеки фахівців;
- психологічне сприяння в подоланні труднощів об'єктивного і суб'єктивного характеру, розв'язанні складних, конфліктних ситуацій, встановленні емоційно сприятливих взаємовідносин, подоланні блокувань професійної діяльності й ін.;
- підготовка обґрунтованих пропозицій стосовно професійного розвитку фахівця.

---

Отже, психологічний супровід фахівця на стадіях професіоналізації і майстерності спрямований на те, щоб допомогти особі реалізувати себе, у результаті вироблення індивідуального стилю діяльності забезпечити задоволеність працею, особам з яскраво вираженим професійно-психологічним потенціалом допомогти професійно самоактуалізуватися, працівникам, що зазнають проблем, надати допомогу в їх розв'язанні. Головне – допомогти працівникам знайти особистісне значення професійної діяльності, підтримати їх у важкі моменти професійного життя, внести корективи в траєкторію і темп професійного становлення.

В 55–60 років актуальним стає вихід на пенсію. Для одних людей це означає можливість нарешті зайнятися цікавою справою: садівництвом, рибалкою, різноманітними видами соціально активного відпочинку (подорожі, театр), суспільно-політичною практикою. Інші прагнуть закріпитися на роботі, демонструючи здоров'я, професійну активність і конформізм у відносинах із керівниками і колегами. Головне для них — залишитися на роботі. Треті покійно-байдужі до виходу на пенсію. Вони вже давно втратили сенс професійного життя і вихід на пенсію розглядають як можливість відійти від будь-яких обов'язків, відповідальності й роботи. Люди цієї групи останні 15–20 років перебували в стані професійної стагнації, і робота була для них обтяжливою.

Психологічний супровід кожної групи різний. Представникам першої групи потрібні додаткові знання й уміння у сфері їх соціально-професійних і сімейно-побутових інтересів. Звичайно, вихід на пенсію емоційно переживається ними як припинення одного способу життя і перехід до іншого – цікавого й різноманітного.

Психологічний супровід може виявлятися в тому, що за рік до виходу на пенсію їм пропонуються різноманітні соціально значущі види організації життєдіяльності. У відділах соціальної роботи з пенсіонерами повинні зберігатися соціально-освітні програми і необхідна література. Проводять заняття за цими програмами здійснюють пенсіонери, обізнані у сфері соціальної роботи.

Психологічний супровід цієї групи літніх людей не викликає особливих труднощів. Важливо допомогти їм обрати соціально прийнятний вид діяльності, об'єднати за інтересами, організувати заняття й надати їм необхідну інформацію про способи реалізації себе в різноманітних, багатопланових видах соціально важливій діяльності.

Складнішим видається психологічний супровід працівників, які хочуть продовжувати професійну діяльність. Це переважно висококваліфіковані фахівці, професіонали, і життя поза межами професії видається їм катастрофою. Ситуація ускладнюється тим, що вони справді професійніші, ніж інші працівники. Але якщо ці професіонали вчасно не підуть, то молоді й перспективні фахівці будуть вимушені або шукати можливість реалізувати свої потреби в професійному зростанні на іншому підприємстві, або змиритися з професійною стагнацією. Отже, вимушений вихід на пенсію соціально виправданий.

Психологічний супровід полягає в наданні допомоги цим особам у перебудові, переорієнтації значення попереднього життя, пошуку і нових цінностей і соціальних орієнтирів, нового значення життєдіяльності. З цією групою потенційних пенсіонерів повинен працювати психолог немолодого віку. Головне – переконати цих професійно

---

успішних працівників у тому, що життя поза професією володіє величезними можливостями для реалізації і самоактуалізації соціально-психологічного потенціалу. Звісно, вони потребують особистісного самовизначення, діагностики соціально і культурно орієнтованих інтересів, підвищення персональної компетентності. Висока соціально-професійна активність, притаманна цій групі літніх людей, є гарантом їх подальшого особистісного розвитку, соціальної мужності й знаходження нових способів реалізації своєї екзистенціальності.

Третя група потенційних пенсіонерів давно змирилася зі своїм професійним застоєм. Вони соціально пасивні, байдужі, і вихід на пенсію не завдає їм особливих переживань, зумовлених необхідністю перерозподіляти життєву енергію. Вони продовжують існування, реалізуючись у задоволенні природних потреб, зануренні в минуле, вдаючись до нескінченних бурмотінь щодо реальної соціально-економічної ситуації. Для цих пенсіонерів характерна егоїстична центрація. Вони недовірливі, підозрілі, недовірливі, а нерідко й гігієнічно запущені. Також у них зумовлений віком «букет» хвороб. Наявність цієї групи пенсіонерів негативно позначається на етично-психологічному здоров'ї населення.

Психологічний супровід таких пенсіонерів у край ускладнений, зважаючи на їхню пасивність і лінь. Потрібна передусім реабілітація їх «Я»-концепції, допомога в отриманні нового значення життя крізь призму неминучої смерті. Саме переживання можливої смерті допомагає цим людям переглянути колишнє життя, знайти нові способи реалізації себе.

Психологічний супровід людей передпенсійного й пенсійного віку набуває особливої актуальності нині, коли пенсіонери соціально не захищені, матеріально не забезпечені. Їх психологічна підтримка не потребує великих матеріальних засобів, необхідне лише гуманне й компетентне ставлення до них.

## 2.8. Методика визначення професійного напрямку старшокласників та супровід їх професійної траєкторії (Коляновська М. С.)

На основі запропонованих концептуальних підходів методика формування професійних намірів старшокласників представлена методикою визначення професійного напрямку учнів старшої школи «Професійні наміри» (додаток А), діагностичним інструментарієм для визначення духовно-особистісної та професійної сфери особистості й програмою профорієнтаційного навчального курсу «Створи свій шлях», що спрямована на формування професійних намірів старшокласників у процесі художньо-трудової підготовки та задовольняє всі складові профорієнтаційної роботи (профдіагностику, профдодбір, профінформацію, профконсультацію, профадаптацію і профзакріплення) на початковому, процесуальному й результативному етапах. Початковий етап визначення професійного напрямку старшокласника розпочинається із заповнення анкети-опитувальника «**Професійні наміри**» (автор М. С. Коляновська), що містить 52 запитання та два завдання творчого характеру (коротке есе про професію мрії життя та рекламу навчального закладу, в якому учень збирається продовжити навчання). За результатами анкетування визначаються життєві плани випробуваних, захоплення та інтереси, стадії професійних намірів, знання про професії, оцінка придатності до професії, мотиви, рівень готовності свідомого вибору майбутньої професії, об'єкти праці та види діяльності, що в перетині дають матрицю вибору професії, ефективність профорієнтаційної роботи.

Професійна діагностика та професійна консультація здійснюються у процесі вивчення духовно-особистісної та професійної сфери окремого учня.

**Діагностичний інструментарій для визначення духовно-особистісної сфери особистості:**

*Обираємо професію за датою народження «Квадрат Піфагора».* За цією тестовою методикою виявляємо інтереси, рівень логіки, інтуїції, пам'яті, цілеспрямованість учня та професії, що відповідають числу життя (А. Александров, «Дати і долі»).

*Обираємо професію за знаком зодіаку* (Д. Скуратович, «Зірки та професії»). Знак зодіаку людини надає інформацію про її чуттєву та естетичну сферу, характер і темперамент, а також професії, які необхідно вибирати для досягнення життєвої мети.

• *Обираємо професію за ім'ям* (Д. Зима, Н. Зима «Тайна імені»). За ім'ям кожної людини визначаються основні якості особистості, її особливості у спілкуванні, а також найхарактерніші професії та їх яскраві представники в історії.

• *Тест Памели Ослі «Визначення основних кольорів в аурі людини».* Цей тест складається із 12 блоків, у кожному з яких по 12 запитань. Індивідуальний колір аури людини той, у якому з блоків найбільша кількість відповідей «так»: темно-червоний – працівник, червоний – переможець, керівник, оранжевий – історик, мандрівник, оранжево-жовтий – учений, жовтий – інтелектуал, життєлюб, зелений – вчитель, темно-зелений – організатор, керівник, голубий – соціальний працівник, чуттєвий, синій – реформатор, фіолетовий – мислитель, філософ, лавандовий – поет, художник, білий – цілитель, лікар.

*Тест Люшера.* Один з проєктивних тестів швейцарського психолога Макса Люшера, що допомагає встановити зв'язок між кольорами та поточним психологічним

---

станом. Він використовується для самодіагностики та корекції психологічного стану, аналізу сімейних конфліктів, а також труднощів у особистому житті, добору людей у групи за психологічними показниками, контролю вольової та емоційної сфер, аналізу внутрішнього стану особистості з метою глибокої корекції її поведінки.

*Методика «Ми малюємо характер».* Одна з проєктивних методик, що являє собою 12 квадратів, у яких необхідно домалювати картинку за елементами заданих фігур. За цією методикою виявляються основні інтереси, захоплення учнів, особливості їх особистості, характеру та темпераменту, творчі здібності тощо.

*Тест Белова «Темперамент».* Визначення належності людини до основних типів темпераменту (холерик, сангвінік, меланхолік або флегматик). Темперамент людини – це сукупність якостей, що характеризують динамічні особливості перебігу психічних процесів і поведінки людини, їх силу, швидкість, виникнення, зупинки та змін.

*Тест «Соціонікс».* Це комп'ютерний русифікований тест Інституту ім. Карла Густава Юнга в Цюриху для визначення типу особистості у відсотковому співвідношенні: раціональний або ірраціональний, інтроверт або екстраверт, логік або інтуїт, позитивіст або негативіст, статик або динамік тощо. Результати тестування необхідно враховувати під час вибору майбутньої професійної діяльності та конкретної професії. За потреби деякі позиції можна скоригувати, наприклад, з негативіста на позитивіста.

*Характерологічний опитувальник Леонгарда.* Цей тест призначений для виявлення типу акцентуації характеру (демонстративний, педантичний, застрягаючий, збудливий, гіпертимний, дистимічний, тривожно-боязливий, циклотимічний, ефектно-екзальтований, емотивний), тобто певного напрямку характеру. Акцентуації розглядаються як крайній варіант норми, у чому полягає їх головна відмінність від психопатій – патологічних розладів особи. Опитувальник містить 88 питань, 10 шкал, відповідних певній акцентуації характеру. Перша шкала характеризує особу з високою життєвою активністю, друга – показує збудливу акцентуацію, третя – свідчить про глибину емоційного життя випробовуваного, четверта – показує схильність до педантизму, п'ята – виявляє підвищену тривожність, шоста – схильність до перепадів настрою, сьома – говорить про демонстративність поведінки випробовуваного, восьма – про невірноваженість поведінки, дев'ята – показує ступінь стомлюваності, десята – силу і вираженість емоційного реагування.

*Міннесотський мультифакторний особистісний опитувальник міні-мульт ММРІ,* що складається із 71 запитання та визначає основні базисні шкали (11): три з них – вимірюють відвертість, інші – базисні якості особистості: четверта діагностує антеро-невротичний тип, п'ята – схильність до соціопатичних варіантів розвитку особистості, шоста – схильність до афективних реакцій, сьома – тривожно-чуттєвий тип особистості, восьма – ступінь емоційної відчуженості, складність встановлення соціальних контактів, дев'ята – близькість до гіпертимного типу особистості, десята – вимірює активність та збудженість (іпохондрія, депресія, істерія, психопатія, паранояльність, психастенія, шизоїдність, гіпотонія). У випадку досить низьких або високих показників, що значно впливає на майбутню професійну сферу, шкала потребує уваги та корекції.

Наведені далі методики використовують у разі виникнення потреби конкретніше дослідити та виявити здібності учнів, належності їх до певного виду діяльності, а також рівень їх комунікативних та організаторських здібностей:

---

• *Оцінка комунікативних та організаторських здібностей* (В. У. Синявській, Б. А. Федоришин). Складається із 40 питань, за результатами яких визначається один із п'яти рівнів комунікативних та організаторських здібностей – від найнижчого до найвищого. Ця методика констатує лише наявний рівень розвитку комунікативних і організаторських схильностей у певний період розвитку особи. Ці показники можна змінювати та розвивати в процесі подальшого розвитку за рахунок наявності мотивації, цілеспрямованості й належних умов діяльності.

*Тест комунікативних умінь Міхельсона.* Цей тест є різновидом тесту досягнень, тобто побудований за типом завдання, у якого є правильна відповідь. У тесті передбачається деякий еталонний варіант поведінки, що відповідає компетентному, упевненому, партнерському стилю. Ступінь наближення до еталону можна визначити за числом правильних відповідей. Неправильні відповіді поділяються на неправильні «знизу» (залежні) і неправильні «згори» (агресивні). Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій. До кожної ситуації пропонується п'ять можливих варіантів поведінки. Треба вибрати один, властивий саме йому спосіб поведінки. Не можна обирати два або більше за варіантів чи приписувати варіант, не вказаний в опитувальнику. Автори пропонують ключ, що за його допомогою якого можна визначити, до якого типу реагування належить вибраний варіант: упевненого, залежного або агресивного. У результаті пропонується підрахувати кількість правильних і неправильних відповідей у відсотках до загального числа вибраних відповідей;

*Вивчення підприємницьких здібностей Т. Матвєєвої.* Особі, що прагне вибрати підприємницьку діяльність ця методика рекомендована для визначення рівня відповідності до цієї професійної сфери.

*Тест на визначення творчих здібностей учня (Лабораторія профільного навчання та профконсультації НАПН України).* Визначення за шкалами рівня винахідливості, здібностей до комбінування, нестандартного мислення, візуальної творчості та сво-боди асоціацій.

*Вивчення артистичних нахилів.* Методика розрахована на виявлення та підтвердження наявності артистичних нахилів людини за трьома рівнями: низьким, середнім та високим.

**Діагностичний інструментарій для визначення професійної сфери особистості:**

*Орієнтаційно-діагностична анкета інтересів «Карта інтересів» (ОДАНІ-2) А. Є. Голомитока* містить 174 запитання та виявляє основні інтереси учнів з 29 представлених у певний проміжок часу (математика, біологія, географія, медицина, хімія, техніка, авіація тощо), а також рівень їх вираженості у відсотках. За цими даними визначаємо майже весь спектр інтересів для тієї чи іншої особи.

*Діагностика інтелекту та професійної орієнтації Амтхауера.* У цій тестовій методиці наводиться 176 запитань, за результатами яких визначаємо: вербальний інтелект, математичний інтелект, просторово-конструктивне мислення, рівень розвитку короткочасної пам'яті.

*Диференціально-діагностичний опитувальник Є. О. Клімова.* За цією методикою визначається належність людини до одного з п'яти типів: «людина – людина», «людина – природа», «людина – техніка», «людина – знакова система», «людина – художній

---

образ». Ця відповідність дає можливість вибрати майбутню професію згідно з типом особистості та її вподобаннями.

*Опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Д. Голанда.* Ця методика дає змогу виявити у відсотковому співвідношенні один або кілька типів професійної спрямованості: реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, заповзятливий, артистичний. Кожному з них відповідають найхарактерніші професії.

*Визначення ролі особистості в колективній діяльності Белбіна.* Цей тест складається із семи окремих блоків по вісім питань або тверджень, з якими погоджується або не погоджується учень. За його результатами визначаються ролі окремих особистостей у команді й особистий внесок в ефективну роботу групи, їх можливі посади, особистісні риси та недоліки.

*Тест особистісної спрямованості Баса.* За цією тестовою методикою визначаємо спрямованість особистості: на себе, на спілкування або на діяльність. Така інформація дає нам можливість вибирати відповідну до спрямованості діяльність або коригувати її у разі потреби.

*Методика «Мотиви вибору професії» за редакцією Р. В. Овчарової.* За 20 твердженнями, максимальна сума яких вказує на домінуючий вид мотивації: внутрішні індивідуально значущі мотиви, внутрішні соціально значущі мотиви, зовнішні позитивні мотиви, зовнішні негативні мотиви.

*Методика визначення основних мотивів вибору професії Е. М. Павлютенкова.* Ця методика, що складається з 18 суджень, дає змогу визначити роль тих чи інших мотивів під час вибору професії конкретною особою (соціальні, моральні, естетичні, пізнавальні, творчі, матеріальні, пов'язані зі змістом праці, престижні, утилітарні).

*Опитувальник, що виявляє переважну мету праці.* Допомогає визначити розподіл інтересу за цілями праці. Опитувальник із виявлення інтересу до мети праці (МП) складається з питань, що об'єднують по два види діяльності, які належать до різних цілей праці – гностичної, перетворювальної або пошукової.

*Опитувальник професійних переваг.* Використовується як альтернатива до диференціально-діагностичного опитувальника Є. О. Клімова. До основних типів предмета діяльності особистості додається система «людина – нежива природа».

Подані методи професійної діагностики входять до програми курсу, що задовольняє завданням методики формування професійних намірів старшокласників. Учні за програмою виконують завдання творчого характеру, дизайн-проекти, інструкційні картки яких подані у додатку В. Виконання проектів дає можливість виявити творчий потенціал кожного старшокласника, рівень формування професійних намірів, а також додаткові можливості для діагностування його особистісної сфери за допомогою адаптованого тесту «Дім – дерево – людина». На особливу увагу заслуговує карта-маршрут «Я – професіонал», на прикладі якої учні створюють свою карту професійної траєкторії від нуля до ста років умовно. Ця робота потребує детального опису послідовного етапного формування знань, навичок, професійних нахилів, інтересів тощо протягом усього етапу становлення професіонала, а також сходження його кар'єрними сходами, що сприяє активній творчій самостійній роботі учнів та робить цей процес цікавим та захопливим.

---

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

### *Параграф 1.1 (Піддячий М.І.)*

1. Актуальные проблемы профессиональной ориентации та профессионального обучения населения: материалы V Международной научно-практической конференции (24 ноября 2011 г. Киев): в 2 ч. – Ч. 1. – Ч. 2. – К.: ИПК ГСЗУ, 2011. – 326 с.
2. Зязюн І.А. Вузівська підготовка педагога до профільного навчання учнів старших класів / Іван Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України; Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. – К.; Вінниця, 2004. – Вип. 4. – С. 3-11.
3. Навчально-виховна робота в міжшкільних навчально-виробничих комбінатах / [Мадзігон В.М., Моцак В. З., Тернопольський Д. М. та ін.]. – К.: Рад. шк., 1979. – 174 с.
4. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся / Евгений Михайлович Павлютенков. – К: Рад. школа, 1983. – 153с.
5. Педагогічні основи трудового становлення і професійного самовизначення учнівської молоді / за ред. Тименка М.П.; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 1996. – 268 с.
6. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В.М.Мадзігон; наук. ред. О.М.Топузов]. – К.: Педагогічна думка 2011. – Вип. 11. – 800 с..
7. Психология здоровья: учеб. для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб: Питер, 2006. – 607 с.
8. Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття: зб. наук. праць. – Черкаси. 2011. – 740 с.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Герман Константинович Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. -  
Т.1. – 2006. – 816 с.  
Т.2. – 2006. – 816 с.
10. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. пр. / Інститут проблем виховання НАПН України. – К., 2010. – Вип. 14, кн. 2.
11. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. – К.: Либідь, 2003. – 376 с.

### *Параграф 1.2 (Піддячий М.І.)*

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / под. ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Педагогика, 1984. –  
3. Т. 6: Научное наследство. – 1984. – 400 с.
4. Гончаренко С. У. Гуманізація загальної середньої освіти: проект концепції / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований. – К. : АПН України, 1994. – 36 с.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. –К.; Черкаси: ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
6. Кант И. Сочинения: в 8 т. – М. : ЧОРО, 1994. –  
Т.1. – 1994. – 718 с.  
Т.6. – 1994. – 613 с.



---

7. Коменский Я. А. Образование в школах должно быть универсальным // Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци; сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М., 1988. – С. 29 – 30.

8. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

9. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси: [монографія] / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

10. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.

11. Мадзигон В. Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: [монография] Василий Николаевич Мадзигон. – К. : Вересень, 2004. – 323, [1] с.

12. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / Віктор Олександрович Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

13. Освіта України і науково-технічний прогрес: історія, досвід,

14. уроки / [В. М. Курило, В. П. Шепотько]. – К. : Деміур, 2006. – 432с.

15. Сухомлинський В. О. : Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. шк., 1976.

Т.1. – 1976. – 654 с.

Т. 5. – 1976. – 639 с.

### *Параграф 1.3 (Ассанов М.О.)*

1. Акимова Н.О., Козлова Т.Н. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход // Знание, 1992. №3.

2. Бабанский Ю.К. Учёт возрастных и индивидуальных особенностей школьников в учебно-воспитательном процессе // Нар. образование. - 1982.-№5.- С.111.

3. Володько В. М. Індивідуалізація й диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз // Педагогіка і психологія. – 1997. – №4. – 356 с.

4. Галузинский В.М. Индивидуальный подход в воспитании учащихся. К.: Радянська школа, 1982. - 150 с.

5. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности, как педагогическая проблема. М.: Педагогика, 1982. - 222 с.

6. Кремень В.Г. Сучасна освіта в контексті реформування // Учитель. - 1999. - №11-12. - С. 18-21.

7. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посібник. - К.: Вища шк., 1995. – 237с.

8. Савченко О.Я. Основні напрями реформування шкільної освіти. // Шлях освіти. - 1998. - №1. - С.2-6.

9. Теорія і методика виховання: Навч. Посібник. – К.: Вища шк., 1997. – 307.: іл.

10. Терещук Г. Теоретичні засади методичної системи індивідуалізованого навчання. // Трудова підготовка в закладах освіти. 2005. - №1. С. 3-5

11. Унт. И.Е. Индивидуализация и дифференциация обучения. М.6 Педагогика, 1990. - 200 с.

12. Фіцула М.М. Педагогічні проблеми перевиховання учнів. – Тернопіль, 1993.

---

*Параграф 1.4. (В.В.Рогоза)*

1. Анастаси А. Психологическое тестирование. Т.І. - М.: Педагогика, 1982. С. 114-119.
2. Ендальцев Е.А. Выбор профессии. Социальные, экономические и педагогические факторы.-К.: Вища школа, 1982.-149с.
3. Закатнов Д.А. Психолого-педагогические основы профессионального самоопределения школьников // Наукові записки Ніженського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки №2.-Ніжин.-2001.-С.26-31.
4. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников.-М.: Просвещение, 1988.-270с.
5. Зінченко В.П., Янцур М.С. Теорія і практика розбудови системи професійної орієнтації в сучасних умовах // Оновлення змісту і методі психології освіти та професійної орієнтації.-Вип.4, 1998.-С.4-15.
6. Климов Е. А. Психология профессионала. - М., 1996. - 400 с.
7. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие. -М.: Изд-во МГУ, 1995.-224с.
8. Кон И.С. Психология старшеклассника. -М.: Просвещение, 1980.-192с.
9. Кондрацкий А. А. Тест для диагностики отношения оператора к принятию риска// Вопросы психологии. - 1982, №3. - с. 133 - 136.
10. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення у формуванні особистості // Професійна орієнтація учнів. - К., 1977. - С.17-26.
11. Краткий психологический словарь / Под ред А.В. Петровского.- М.: Просвещение, 1987.-447с.
12. Круглов Б.С. Роль ценностных ориентации в формировании личности школьника // Психологические особенности формирования личности школьника. - М.,1983.- С.4 - 15.
13. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Моклас, 1981. – 196 с.
14. Кузнецова И. В. Психологический анализ принятия решений о выборе профессии// Профессиональная ориентация школьников: [Сборник статей/ Ред. коллегия: В. Б. Успенский (отв. ред.) и др. ]. - Ярославль, 1976. - 84 с.
15. Лернер П.С. Модель самоопределения выпускников профильных классов средней общеобразовательной школы // Школьные технологии.-2004.-№4.-С.50-63.
16. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення: Навчальний посібник.-К.: "ЕксОб", 1999.-304 с.
17. Общая психодиагностика / Под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. - М., 1987. - С. 124–128.
18. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология. М., 1969. - 659 с.
19. Професійна діагностика /Упорядник Т. Гончаренко. -К.: Ред. загальнопед. газ.,2004ю-120с.
20. Рабочая книга школьного психолога.//Под ред. И.В.Дубровиной. – М: Просвещение, 1991. –303с.
21. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворённости избранной профессией//Вопросы психологии.-1988.-№1.-С.83-88.
22. Сабадаж Ж. Профільна освіта старшокласників // Завуч.-2005.-№17-18.-С.42-46.
23. Татенко О.С. Профорієнтаційна робота в школі.- Київ: Т-во "Знання", 1982.-16с.
24. Хавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. – М., 1981- 96 с.
25. Ярошенко В.В. Школа и профессиональное самоопределение учащихся. -К.: Рад. школа, 1983.-112с.

### *Параграф 1.5 – 1.7. (О.В.Кохан)*

1. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М: МПСИ, 2002.
2. Бібік Н.М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і практиці. Профільне навчання: Теорія і практика // Зб. наук. праць за матеріалами методолог. Семінару АПН України. К.: Пед.преса, 2006. – С. 23-29.
3. Жаболенко М. В. Инновации в области использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе/ М. В. Жаболенко, Н. О. Жданова // Стратегія інноваційного розвитку системи вищої освіти в Україні: матеріали міжнародної науково-практичної конференції/ гол. ред. С. В. Смерічевська. - Донецьк: Кальміус, 2007 р.
4. Закон України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки” // Урядовий кур’єр. 2007. - №6.
5. К Пайдейе XXI: контексты. Серия “Образование и интеграция”. Сост. Пинский А.А. Вып. 6. - М.: МИПКРО, 1997. - 95 с.
6. Кочевой Р. А. Информационные технологии в процес се обучения/ Р. А. Кочевой //доп. Учасників V Всеукр. Наук. -метод. Конф. Впровадження нових інформаційних технологій навчання. - Запоріжжя:ЗДІА, 2005 р.
7. Огнев’юк В.О. Профільна школа в категоріях цілей і цінностей освіти. Профільне навчання: Теорія і практика // Зб. наук. праць за матеріалами методолог. Семінару АПН України. К.: Пед. преса, 2006. – С. 15-22.
8. Полат Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебн. Пособие для студентов высших учебных заведений/ Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. - М. Академия, 2007.
9. *Полилова Т.А.* Инфраструктура образовательного Интернет-пространства. Препринт Института прикладной математики им. М.В.Келдыша РАН, 2000, № 43. - 28 с.
10. *Полилова Т.А., Хухлаев Е.В.* Учебники Москвы в Интернете // Тезисы докл. на Всероссийской научной конференции “Фундаментальные и прикладные аспекты разработки больших распределенных программных комплексов” (Новороссийск, сентябрь 1998). - М.: изд-во МГУ, 1998. - С. 127-131.

### *Параграф 1.8 (Левченко Н.Г.)*

1. Енциклопедія освіти / [ред.-упоряд. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040
2. Левченко Н. Засвоєння фахових понять з кулінарії майбутніми учителями обслуговуючої праці у процесі навчання / Надія Левченко // Молодь і ринок. – 2005. – №5(15). – С. 72 – 76.
3. Левченко Н.Г. Педагогічні умови формування фахових понять з кулінарії у майбутніх вчителів технологій / Н.Г. Левченко // Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи 22 – 24 жовтня 2009 р. – Хмельницький. – С. 174 – 178.
4. Левченко Н.Г. Шляхи формування фахових понять з кулінарії у майбутніх учителів трудового навчання / Н.Г. Левченко // Збірник наукових праць. Педагогічний альманах / Південноукр. регіон. ін-т післядиплом. освіти пед. кадрів. – Херсон, 2010. – Вип. 6. – С. 62 – 66.
5. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко та ін.]. – К.: Аконіт, 1998. – Т.1. – 910; Т.2. – 910; Т.3. – 927; Т.4. – 941.
6. Новий тлумачний словник української мови / [уклад. В. Яременко та ін.]. – К.: Аконіт, 1998. – Т.1. – 910; Т.2. – 910; Т.3. – 927; Т.4. – 941.

7. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія і практика / О. Пометун, Л. Пироженко. – К., 2002. – 136 с.

8. Слюсаренко Н.В. Розвиток творчих здібностей учнів 5 – 9 класів на уроках обслуговуючої праці засобами ігрової діяльності: Навч.-метод. посібник / Н.В. Слюсаренко. – Херсон, 2002. – 148 с.

9. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова – М.: Педагогика, 1986. – 176с.

10. Шедий С.А. Дидактические условия формирования гуманитарных понятий у студентов: на примере юридических специальностей: дисс.... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Светлана Александровна Шедий. – Тула, 2001. – 231 с.

### *Параграф 2.1, 2.2. (Туташинський В.І.)*

1. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання незайнятого населення в умовах фінансово-економічної кризи : зб. наук. праць за матеріалами IV Всеукр. наук.-практ. конф., 30 жовт. 2009 р. / уклад. Л.М. Капченко, С.О.Тарасюк, А.В.Алексєєва, М.І. Десненко, Н.В. Коляденко, В.П. Логвиненко, Н.В. Ортікова, Н.В. Савченко, – К. : ІПК ДСЗУ, 2009. – С. 54-58.

2. Балл Г. Психолого-педагогічні засади професійної орієнтації школярів // Професійна діагностика / Упорядник Т. Гончаренко. – 2-ге вид., стереотипне. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 120 с. – (Б-ка “Шк. світу”). С.4-19.

3. Гуцан Л.А. Сучасний стан профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах: проблеми і перспективи / Л.А. Гуцан // Вісник Міністерства України у справах сім’ї, молоді та спорту. – 2010.- №4. – С. 121-127.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>. Заголовок з екрана.

4. Мельник О.В. Сучасний стан та перспективи розвитку теорії і методики професійної орієнтації дітей, молоді та дорослих в Україні. // Розвиток професійної орієнтації в Україні: наук.-допом. бібліогр. покажч./ АПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського [та ін.]; [упоряд.: Пономаренко Л.О., Стельмах Н.А., Ніколюк Л.І.; наук. ред.: Рогова П.І., Чепурна Н.М.,; наук. консультант Мельник О.В.: бібліогр. ред. Пономаренко Л.О.]. – К.; Черкаси: [б.в.], 2009.- С. 13-26.

5. Некраш Л.М. Вибір професії: як діяти, щоб не помилитися / Людмила Некраш, Марія Стрільник. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с. – Бібліотека “Шкільного світу”.

Національна рамка кваліфікацій. Додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341. [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>. Заголовок з екрана.

6. Піддячий М.І. Підготовка старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання: монографія. – К.:Педагогічна думка, 2008. – 2008. – 288 с.

7. Сидоренко В.К., Тверезовська Н.Т. Сучасні характеристики профорієнтації як наукової дисципліни. Педагогічний альманах. – 2012. – Випуск 13. С. 217-223.

### *Параграфи 2.3 - 2.7. (В.І.Доротюк)*

1. Леонова О. Образовательное пространство как педагогическая реальность. // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2006. – №1. – С.36-40.

2. Новая философская энциклопедия: В 4 т. Т.1. – М.: Мысль, 2001.

3. Педагогічний словник. За ред. дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К.: Педагогічна думка, 2001.

- 
4. Философский словарь. Под ред. И. Т. Фролова. Изд. 5-е. – М.: Изд-во политической литературы, 1987.
  5. Гузеев В. В. Планирование результатов образования и образовательные технологии. – М., Нар. образование, 2001. – С. 42–44, 57; Дидактика средней школы. – М., 1982.
  6. Зязюн И. А. основы педагогического мастерства. М., 1989. С. 6-27.
  7. Березівська Л. Д., Бібік Н. М., Бурда М. І. та ін. Концепція профільного навчання в старшій школі. – К., 2003. – 14с.
  8. Климов Е. А. Психология профессионала. - М., 1996. - 400 с.
  9. Методи психодіагностики підлітків. Навч. посібник / За ред. О. Д. Кравченко, В. Ф. Моргуна. – Полтава, 1999. – 124 с.
  10. Методичні матеріали для шкільного психолога / За ред. В. Г. Панка. К., 1992.
  11. Піхота О.М. Особистісно орієнтована освіта і технологія. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, корективи. – К – 2000.
  12. Профконсультационная работа со старшеклассниками / Под ред. Б. А. Федоришина. – К. : Рад. школа, 1980. – 158 с.
  13. Рабочая книга школьного психолога.//Под ред. И.В.Дубровиной. –М: Просвещение, 1991. –303с.
  14. Реан А.А. Психологический анализ проблемы удовлетворённости избранной профессией//Вопросы психологии.-1988.-№1.-С.83-88.
  15. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология: Учеб. пособие. - Л., 1990. -256 с.
  16. Сафин В.Ф., Ников Г.П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. -1984. - №4.- С.65-74.
  17. Серый А. В. Ценностные ориентации личности в структуре профессионально значимых качеств практических психологов: Автореф. дис. канд. псих. наук. - Иркутск, 1996. - 25 с.
  18. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий.- М.: Изд-во АПН РСФСР 1961.-53 с.
  19. Титма М. Х. Выбор профессии как социальная проблема (на материалах конкретных исследований в ЭССР) / М. Х. Титма. - М., 1975. - 198 с. Учебно-методический кабинет профессиональной ориентации: Книга для учителя / Л.В.
  20. Фридман Л. М., Кулагина И. Ю. Психологический справочник учителя. – М. : Просвещение, 1991. – 288 с.





НАВЧАЛЬНЕ ВИДАННЯ

# ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

*Методичний посібник*

Редактор Трудолюбова І. В.

Верстка Лоза В. С.

Обкладинка Рязанова Р. Л.

Підписано до друку 27.11.2013 р. Формат 70x100 1/16

Гарнітура Петербург. Друк. офс. Папір офс.

Ум. друк. арк. 11,7

Наклад 300 пр.

**Видано за рахунок державних коштів.**

**Продаж заборонено.**

Видавництво «Педагогічна думка»

04053, м. Київ, вул. Артема, 52-а, корп.2;

тел./факс: (044) 484-30-71

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовників

та розповсюджувачів видавничої продукції

Серія ДК № 3563 від 28.08.2009 р.