

teachers of technology is given, in particular. The main tasks of creative art and project students' activity in the circumstances of higher educational establishment are identified.

Keywords: *would be teachers of technologies, art and project preparation, design education, pedagogical theory, the problem of teachers' preparation*

УДК 378.017

Курок В. П.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВІДБОРУ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано необхідність удосконалення змісту та структури навчання майбутніх учителів технологій; запропоновано в основу конструювання змісту та структури навчання покласти синтез наукових знань, який може бути реалізований на трьох рівнях: методологічному, дидактичному та прикладному; зацентовано увагу на необхідності реалізації інтеграційних підходів до створення цілої низки принципово нових навчальних дисциплін, що зумовлено багатогранністю змістовних ліній у підготовці майбутніх учителів технологій.

Ключові слова: *зміст та структура навчання, навчальний предмет, інтеграційний підхід, мета освіти, дидактична основа.*

Державним стандартом базової і повної середньої освіти через зміст освітньої галузі “Технологія” забезпечується: ознайомлення та залучення учнів до різних видів діяльності, формування необхідних для цього знань і вмінь, навчання учнів способів поведінки з різноманітними засобами праці. Це вимагає суттєвого вдосконалення змісту і структури навчання майбутніх учителів технологій. Важливу роль у розв’язанні цього питання відіграють інтеграційні процеси.

Синтез наукових знань, покладений в основу конструювання структури і змісту навчання, може бути реалізований на трьох рівнях: методологічному, дидактичному та прикладному. У наш час інтеграційні процеси в теорії навчання здебільшого відбуваються на прикладному рівні. Це означає, що інтеграція являє собою цілеспрямоване дидактично обґрунтоване об’єднання певних навчальних дисциплін у самостійні нові педагогічні системи цільового призначення, спрямовані на забезпечення цілісності знань і вмінь.

Залежно від інтеграційних факторів, у теорії навчання описують два різновиди інтеграції: предметну (спрямовану на всебічне вивчення певного складного об’єкта) та інтеграцію за методом (коли загальний метод чи загальнонауковий принцип застосовують для вивчення конкретних об’єктів пізнання – фізичних, технічних, біологічних, соціальних тощо).

Багатогранність змістових ліній у підготовці вчителя технологій, основне місце в якій належить психолого-педагогічним і технічним знанням, зумовлює необхідність реалізації інтеграційних підходів до створення цілої науки принципово нових навчальних дисциплін. Звідси й нагальність вимог щодо обґрунтування доцільності, логічності та необхідності введення тих чи тих дисциплін до змісту професійної підготовки фахівця, критеріїв відбору змісту цих навчальних дисциплін і послідовності їх вивчення у вищому освітньому закладі. Без розв’язання цих питань навряд чи можна говорити про створення продуманої й обґрунтованої системи підготовки вчителя трудового навчання у вищому освітньому закладі.

Логіка викладу вмотивовує доцільність осмислення наукових поглядів на поняття “навчальний предмет”, відбір змісту та структурування навчального предмета. Багато педагогів-дослідників вважали, що навчальний предмет слід ототожнювати з певною

галуззю наукового знання. Дещо інакше, більш осяжно, тлумачили його І. Журавльов та Л. Зоріна[3], В. Краєвський[4]. Підґрунтям для цього стало те, що в навчальних освітніх закладах наявні навчальні дисципліни, які не відповідають якій-небудь конкретній науці. Окрім цього, дослідники стверджували, що до змісту навчального предмета об'єктивно входять і засоби, за допомогою яких студенти засвоюють інформацію.

Слід зазначити, що в педагогічній літературі найбільш поширеним є тлумачення навчального предмета як дидактично опрацьованої та обґрунтованої, призначеної для реалізації цілей навчання системи знань, відібраної з певної галузі науки чи мистецтва, а також системи вмінь і навичок, необхідних для використання в типових видах діяльності [7].

Водночас усе більше дослідників надає перевагу характеристиці навчального предмета в контексті чотирикомпонентної структури змісту освіти, що розроблена І. Лернером [10]. Зважаючи на такий підхід, кожен навчальний предмет утілює всі елементи змісту освіти: знання, уміння, ціннісні орієнтації, досвід творчої діяльності.

Подане розуміння навчального предмета можна вважати ознакою динаміки в педагогічній теорії. Однак, керуючись багаторічним досвідом роботи у вищому навчальному закладі, зауважимо, що навчальні предмети передусім є засобом, який утілює цілі навчання. Тому не менш важливий складник навчального предмета – та інформація, яка оптимізує формування всіх компонентів змісту освіти.

В аналізованому руслі нам імпонує визначення навчального предмета, сформульоване Б. Гершунським: “Навчальний предмет – це дидактично оброблена в навчальних цілях система теорії, законів, понять, фактів і методів науки, утілена в певному відрізьку навчального матеріалу, що задовольняє вимоги програми й підлягає засвоєнню тими, хто навчається, для оволодіння всіма компонентами змісту освіти” [20, с. 13].

У понятті “навчальний предмет” І. Журавльов і Л. Зоріна вбачають єдність змістового та процесуального компонентів, оскільки в ньому поєднані в одне ціле як зміст, призначений для засвоєння, так і засоби його засвоєння [3]. Беручи за основу окреслений підхід, учені розробили дидактичну модель навчального предмета, яка містить два блоки: основний, що представляє зміст освіти, заради якого предмет включено до навчального плану, та процесуальний (блок засобів), який забезпечує засвоєння знань, формування певних умінь, розвиток і виховання. Кожен навчальний предмет має провідний компонент, яким можуть бути предметні наукові знання, способи діяльності, певне образне бачення світу. При цьому допускають і поєднання компонентів.

Науковці зосереджують увагу на описі змісту навчального предмета, тієї незначної, але основної частини, яка б відповідала меті освіти. Стосовно складності цієї процедури висловлювався, зокрема, М. Скаткін: “Однак виокремити це основне, здається, зовсім непросто: недостатньо розроблені науково обґрунтовані процедури (методика такого відбору), а це відкриває простір для суб'єктивізму і волюнтаризму” [8, с. 25].

Різними аспектами проблеми відбору і структурування змісту освіти присвячено роботи Ю. Бабанського, Л. Зоріної, В. Краєвського, В. Ледньова, І. Лернера, З. Решетової. Дослідники вважають, що проектування навчального предмета полягає в конкретизації загальних теоретичних уявлень про зміст освіти.

Метою статті є обґрунтування необхідності конструювання змісту і структури навчання майбутніх учителів технологій, ґрунтуючись на інтеграційному підході.

З метою проектування навчальної дисципліни спочатку окреслюють її функцію – ту освітню доміную, заради якої він включений до навчального плану. Провідна функція предмета зумовлює сукупність знань, способів діяльності та організаційних форм навчання. Від неї залежить й основний компонент навчання (знання, способи діяльності чи ціннісні відношення). Аналіз провідного компонента навчального предмета дає змогу схарактеризувати обсяг і співвідношення різних елементів його складу. Наприклад, для предмета, що відповідає певній науці, одиницями змісту можуть бути теорії, закони, поняття, системи понять, методи, факти.

Оскільки функції навчальних предметів різні, то й відбір навчальної інформації для кожного з них є специфічним. Варто звернути увагу на те, що суттєві труднощі виникають у зв'язку з відбором навчального матеріалу з тих предметів, які відповідають основам наук.

Названа процедура потребує обов'язкового врахування складу науки, внутрішньої логіки її побудови, рівня розвитку на певному етапі. До того ж відомо, що почасти зміст навчальних предметів ґрунтований не на одній, а на кількох галузях наукового знання. Специфіка опанування предмета, що відповідає науці, полягає також у тому, що, з одного боку, у його змісті неповністю відображений зміст науки, а з іншого – до складу навчального предмета входить система вмінь і навичок, що не властива змістові науки. Це перешкоджає дидактичному обґрунтуванню відбору навчального матеріалу з тієї чи з тієї галузі.

У праці В. Краєвського зроблено спробу подолати названий недолік. Учений увів поняття “дидактичної основи” для позначення “...сукупності норм, що регулюють відбір соціального досвіду з погляду дидактики” [40, с. 205]. Дидактична основа має слугувати орієнтиром під час конструювання змісту навчального предмета. До неї дослідник зараховує:

- орієнтацію на формування системності наукових знань у тих навчальних предметах, де вони є провідним компонентом;
- розроблення достатнього комплексу наукових знань у навчальних предметах, де провідними компонентами постають способи діяльності або бачення світу;
- орієнтацію на формування системи основних наукових і комплексу допоміжних знань;
- відтворення цілісної структури теоретичних засад – провідної дидактичної одиниці змісту освіти з основ наук; відбір фактів, підпорядкований цій вимозі;
- відображення в навчальних предметах виховного аспекту знань.

Конструюючи зміст навчальної дисципліни, варто керуватися передусім метою й завданнями, які покликаний зреалізувати цей предмет із сукупності цілей та завдань освіти майбутніх фахівців. Це становить важливу дидактичну умову.

Досліджуючи порушену в статті проблему, будемо оперувати терміном “мета” для аналізу запланованих результатів навчання в процесі реалізації змісту підготовки. Коли студент розпочинає засвоювати той чи той навчальний матеріал, йому важливо знати, чого і як він повинен навчитися і яке застосування будуть мати в майбутньому набуті ним знання. Відповідь на ці запитання може дати чітко й конкретно сформульована мета навчання.

Чітке формулювання мети – це основне завдання, яке потрібно розв'язати перед процесом навчання. Аналізований етап повинен активувати в студента не тільки зацікавлення, а й усвідомлене бажання досягти мети. Якщо мета сформульована через способи діяльності, то вона стає практичним орієнтиром для організації процесу засвоєння змісту навчання і його контролю, а також індикатором досягнення кінцевих результатів. Мета спонукає до керування навчальною діяльністю студента, своєчасного розв'язання проблеми успішності, ефективності та якості результатів навчання.

Педагоги й психологи виокремлюють низку вимог до формулювання мети: мета повинна виявлятися в діяльності студентів і викладачів, бути об'єктивно відображеною в структурі необхідного результату та в засобах його досягнення; мета повинна мати чітке трактування; мета має бути однозначно зрозумілою для всіх учасників педагогічного процесу (і студентів, і викладачів); конкретна мета повинна деталізувати загальну й містити загальний спосіб (метод, алгоритм) її досягнення.

Сукупність усіх дидактичних цілей утворює певну систему, серед яких розмежовують: найближчі й перспективні; загальні та часткові; кінцеві й проміжні.

На підставі того, що навчання має два аспекти (передання знань, умінь і навичок, з одного боку, та формування певних якостей особистості, з іншого), кожен із яких певною

мірою є самостійним, О. Лебедєв диференціював дві групи цілей: пізнавальні (освітні) і виховні. До перших дослідник зараховує формування знань, умінь і навичок, а до других – формування моральних підвалин, естетичних смаків й ідеалів, духовних потреб, мотивів діяльності [5, с. 26].

Зважаючи на те, що дидактичні цілі реалізації навчального предмета можуть бути задані на різних рівнях із різним ступенем узагальнення, науковці намагаються вибудувати певну ієрархію цілей. На увагу заслуговує ієрархія цілей навчання, запропонована В. Беспальком, згідно з якою вчений розмежовує три рівні: загальнодержавна мета – соціальне замовлення (модель особистості фахівця); університетська (факультетська) мета – структура загальнонаукової, ідеологічної та спеціальної підготовки; кафедральна мета – зміст і якість засвоєння навчальних предметів, формування спеціаліста [1].

В. Ледньов розрізняє такі рівні змісту освіти: перший (зміст освіти в цілому), другий (зміст освіти відповідно до основних ступенів навчання), третій (зміст циклів навчальних дисциплін) і четвертий (зміст предметів). Кожен із цих рівнів детермінований конкретними кінцевими цілями. З огляду на висловлені міркування можна подати ієрархію цілей у такому вигляді [6]:

- перший рівень – загальнодержавні цілі;
- другий рівень – цілі вищого навчального закладу (факультетські);
- третій рівень – цілі вивчення конкретних циклів дисциплін;
- четвертий рівень – цілі вивчення окремої дисципліни;
- п'ятий рівень – цілі вивчення окремих розділів і тем дисципліни.

Кожен рівень цілей є конкретизацією цілей, що розміщені на попередньому, більш високому, рівні. Тому, окреслюючи цілі вивчення дисциплін інженерного циклу, варто керуватися загальною метою інженерної підготовки майбутніх учителів трудового навчання.

Підґрунтям для цього слугує концепція Н. Тализіної. Конкретний зміст цілей доцільно подавати через сукупність типових завдань, у ході розв'язання яких мають бути використані набуті знання та вміння. Завдання з конструювання інтеграційного навчального предмета потребують урахування низки вимог: відповідність змісту учіння сучасним науково-світоглядним уявленням і цивілізованим потребам, забезпечення розвитку наукової думки, суспільства в цілому; утвердження паритету емоційно-чуттєвого й технократичного підходів до пізнання навколишнього світу, демонстрування його можливостей для саморегуляції та синергетичного взаємозв'язку; наукове обґрунтування необхідності інтеграції на базі диференціації (нині помітне зростання в геометричній прогресії наукової інформації про світ і людину); пріоритет у формуванні цілісного уявлення про світ як підґрунтя для глибокого розуміння необхідності розвитку природи й людства на основі гармонійної діяльності; широке виявлення внутрішньо- та міжпредметних зв'язків для класифікації, систематизації й ущільнення навчальної інформації з метою відбору оптимального мінімуму матеріалу для навчального предмета [9].

Пошук універсального загального знання призводить до розуміння теорії синергетики, що дає змогу окреслити нові підходи до конструювання змісту учіння: відмова від надмірної вербалізації змісту й перехід до сприйняття його через формулювання проблеми та експериментальну перевірку; визнання рівноцінності математичного моделювання й опис технологічного процесу проведення експерименту; поєднання раціонального з ірраціональним; визнання ймовірності спрямування процесу учіння і принципу його саморегуляції в умовах дії певних регламентаційних дидактичних підходів (законів), що лежать в основі конструювання змісту.

Реалізація цих умов можлива лише в інтеграційних курсах, у яких кінцевою метою є отримання комплексних знань і умінь, як це необхідно під час підготовки вчителя

трудового навчання.

Інтеграційний навчальний курс об'єднує узагальнений зміст освіти, засоби його засвоєння, засоби виховання й розвитку тих, хто навчається. Він складається з двох взаємопов'язаних блоків – змістового, який уміщує ті знання й уміння, засвоєння яких допомагає досягти поставленої мети; виховного, що вможлиблює процес досягнення мети. Зрозуміло, що зі зміною основного блоку змінюється комплекс допоміжних засобів (технологій, методик, форм організаційної діяльності).

Мета створення інтеграційних навчальних предметів – формування цілісної системи знань і вмінь: політехнічних, конструкторсько-технологічних та економіко-підприємницьких, які характеризують професійну якість учителя технологій. Урахування мети та основних принципів інтеграції спонукає до окреслення дидактичних підходів для конструювання змісту навчального курсу.

Основна узагальнювальна мета опанування майбутніми вчителями технологій дисциплін інженерного циклу полягає у формуванні їхньої готовності до провадження технічної діяльності на основі інтегрованих знань, що оптимізують становлення в студентів цілісної технічної картини світу. Ця мета може бути реалізована в окремих навчальних предметах, а саме: “Технікознавство”, “Машинознавство”, “Основи виробництва”, що мають свої (часткові) цілі вивчення.

Так, “Технікознавство” покликане сформувати цілісне уявлення про технічні об'єкти, закономірності їхньої будови та принципи роботи, розвинути вміння й навички провадження технічної діяльності та передавання досвіду цієї діяльності учням. Основним компонентом змісту тут є узагальнені фізико-технічні знання, отримані внаслідок реалізації внутрішньо- та міжпредметних зв'язків.

Курс “Машинознавство” – наступна ланка в оволодінні інженерними знаннями, що має на меті сформувати в студентів цілісне уявлення про машину як про найважливіший речовий елемент продуктивних сил, матеріальну основу сучасного механізованого й автоматизованого виробництва. Основним компонентом змісту постають узагальнені знання про машину як основу техніки.

Дисципліна “Основи виробництва” покликана розвинути в студентів цілісне уявлення про виробничі процеси та сформувати основні елементи технологічної культури.

Під час конструювання інтеграційного курсу варто акцентувати увагу на отриманні комплексних міжпредметних наукових та емпіричних умінь і навичок абстрагування завдяки знанням із природничо-наукових, гуманітарних та практичних сфер діяльності, а також принципу відповідності як однієї з інтеграційних умов. Такий підхід до навчальної діяльності докорінно відрізняється від викладання вузькопрофільного навчання, основним компонентом якого є часткові наукові знання через свою спрямованість.

Кожен із предметів інженерного циклу виконує певні функції. Мета, функції та основний компонент характеризують ту сукупність знань, умінь, навичок й особистісних якостей випускника ВНЗ, що необхідно сформувати в процесі навчання. Вони є вирішальними під час наповнення не тільки змістового, але й процесуального (допоміжного) блоків дидактичної моделі. Допоміжний блок разом зі змістовим поєднує засоби та способи діяльності. Комплекс допоміжних знань і форм організації процесу навчання й виховання становить єдину інтеграційну систему, зорієнтовану на виконання порушених завдань.

Висновки. Найбільш ефективним засобом, що оптимізує вдосконалення змісту підготовки майбутніх учителів технологій у вищих педагогічних освітніх закладах, визнана інтеграція навчального матеріалу, який представлений у різних дисциплінах. Вона детермінована такими цілями: дотримання вимог суспільства до підготовки висококваліфікованих фахівців; забезпечення мобільності й швидкої адаптації в процесі професійної діяльності; підвищення дидактичної ефективності процесу навчання шляхом міжпредметної кореляції, комплексного засвоєння навчальних проблем, зменшення

переліку дисциплін у навчальному плані, вилучення другорядної інформації й запобігання дублюванню навчального матеріалу у форматі різних дисциплін; підвищення економічної ефективності педагогічної освіти.

Використана література :

1. Беспалько В. П. Стандартизация образования / В. П. Беспалько // Педагогика. – 1993. – № 5. – С. 17–25.
2. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 432 с.
3. Журавлев И. К. Дидактическая модель учебного предмета / И. К. Журавлев, Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – № 1. – С. 18–23.
4. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
5. Лебедев О. Е. Реализация целей общего образования в вечерней школе: Взаимосвязь целей обучения и мотивов учения / О. Е. Лебедев. – М. : Педагогика, 1980. – 168 с.
6. Леднев В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. – [2-е изд. перераб.]. – М. : Высшая школа, 1991. – 224 с.
7. Профессиональная педагогика. – М. : Ассоц. “Проф. обр.”, 1997. – 512 с.
8. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1980. – 96 с.
9. Талызина Н. Ф. Совершенствование процесса обучения в высшей школе // Советская педагогика. – 1973. – № 7. – С. 71–82.
10. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

References :

1. Bepalko V. P. Standartizatsiya obrazovaniya / V. P. Bepalko // Pedagogika. – 1993. – № 5. – S. 17–25.
2. Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya / B. S. Gershunskiy. – M. : Flinta, 1998. – 432 s.
3. Zhuravlev I. K. Didakticheskaya model uchebnogo predmeta / I. K. Zhuravlev, L. Ya. Zorina // Novye issledovaniya v pedagogicheskikh naukakh. – 1979. – № 1. – S. 18–23.
4. Kraevskiy V. V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya: Metodologicheskij analiz / V. V. Kraevskiy. – M. : Pedagogika, 1977. – 264 s.
5. Lebedev O. Ye. Realizatsiya tseley obshchego obrazovaniya v vecherney shkole: Vzaimosvyaz tseley obucheniya i motivov ucheniya / O. Ye. Lebedev. – M. : Pedagogika, 1980. – 168 s.
6. Lednev V. S. Soderzhanie obrazovaniya: sushchnost, struktura, perspektivy / V. S. Lednev. – [2-e izd. pererab.]. – M. : Vysshaya shkola, 1991. – 224 s.
7. Profesionalnaya pedagogika. – M. : Assots. “Prof. obr.”, 1997. – 512 s.
8. Skatkin M. N. Problemy sovremennoy didaktiki / M. N. Skatkin. – M. : Pedagogika, 1980. – 96 s.
9. Talyzina N. F. Sovershenstvovanie protsessa obucheniya v vysshey shkole // Sovetskaya pedagogika. – 1973. – № 7. – S. 71–82.
10. Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner. – M. : Pedagogika, 1983. – 352 s.

Курок В. А. Теоретические основы выбора содержания обучения будущих учителей технологий.

В статье обоснована необходимость совершенствования содержания и структуры обучения будущих учителей технологий; предложено в основу конструирования содержания и структуры обучения положить синтез научных знаний, который может быть реализован на трех уровнях: методологическом, дидактическом и прикладном; акцентировано внимание на необходимости реализации интеграционных подходов к созданию целого ряда принципиально новых учебных дисциплин, что обусловлено многогранностью содержательных линий в подготовке будущих учителей технологий.

Ключевые слова: содержание и структура обучения, учебный предмет, интеграционный подход, цель образования, дидактическая основа.

Kurok V. P. Theoretical bases of intending technology teachers training content selecting.

The need of improving the content and structure of intending technology teachers training is grounded in the article; putting synthesis of scientific knowledge that can be implemented at three levels (methodological, didactic and applied) is proposed as a basis for designing the content and structure of training; the need of implementing integrative approaches to creating a number of fundamentally new courses caused by the versatility of content lines in intending technology teachers training is paid special attention to.

Keywords: content and structure of training, educational subject, integrative approach, the goal of education, didactic basis.

УДК 377.352:338.48

Любарець В. В.

ТЕХНОЛОГІЯ СТВОРЕННЯ РОБОЧИХ ЗОШИТІВ ДЛЯ ПРАКТИЧНИХ РОБІТ У ПТНЗ

У статті розкрито значення та переваги практичних робіт в процесі формування навичок і вмінь учнів у професійно-технічних-навчальних закладах (ПТНЗ). Проаналізовано специфіку та встановлено тематику практичних робіт з навчального предмету “Основи психології та етикет професійного спілкування”. Обґрунтовано технологію створення та використання робочого зошиту для практичних робіт. Розглянуто структуру робочого зошиту, виходячи з мети та функцій його використання на практичних заняттях. Визначено особливості впливу застосування робочого зошита в формуванні психологічної готовності майбутніх агентів з організації туризму до професійної діяльності.

Ключові слова: робочий зошит, практична робота, агент з організації туризму, ПТНЗ.

Нині у професійно-технічному навчальному закладі (ПТНЗ) постійно активізується пошук інноваційних форм і методів роботи щодо організації і здійснення навчальної діяльності учнів. Використання педагогічних технологій в ПТНЗ передусім стосується впровадження в навчально-виробничий процес поряд з традиційними методиками сучасних засобів навчання. Виникає потреба в оновленні змісту навчального матеріалу, створенні і використанні продуктивних засобів навчання, що спрямовані на підвищення якості підготовки майбутніх висококваліфікованих робітників сфери туризму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що розробкою теоретичних основ засобів навчання займалися С. Батишев, Н. Буринська, В. Биков, О. Грабецький, А. Гуржій та інші; сутності підручника як засобу навчання присвячені праці В. Беспалька, Д. Зуєва, М. Скаткіна; методика використання робочих зошитів перебувала в полі зору С. Кононенко, А. Лікарчук, Л. Нечволод, О. Нільсона, В. Ратасеппа, О. Чинчой. Проте, незважаючи на значну увагу вчених до проблеми створення друкованих засобів навчання украй актуальною залишається проблема в створенні та впровадженні робочих зошитів для практичних робіт ПТНЗ. Зазначені друковані засоби навчання привертають увагу лише окремих методистів, викладачів, які усвідомлюють цю проблему, шукають нетрадиційні методи і засоби організації навчального процесу.

Мета статті полягає в обґрунтуванні технології створення робочого зошиту для практичних робіт з навчального предмету “Основи психології та етикет професійного спілкування” та визначенні практичних шляхів його використання під час формування психологічної готовності майбутніх агентів з організації туризму до професійної діяльності.

Для досягнення поставленої мети необхідно проаналізувати специфіку практичних робіт з предмету “Основи психології та етикет професійного спілкування” та особливості психологічної готовності майбутніх агентів з організації туризму до професійної діяльності.

Особливість підготовки агентів з організації туризму в ПТНЗ полягає в формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, від якої буде залежати результативність професійної діяльності. Професійна компетентність фахівців сфери туризму одночасно є синтезом різноманітних галузей знань, який відбивається на процесі навчання майбутніх