

Осадченко Інна

**ПСИХОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ
СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

УДК 37.02+378+371.13
ББК 74.204
О–72

Затверджено на засіданні вченої ради Інституту педагогічної освіти
Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського
(*протокол № 11 від 04 червня 2015 р.*)

Рецензенти:

Васьківська Г. О. доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України;

Гриньова М. В. – доктор педагогічних наук, професор, декан природничого факультету, завідувач кафедри педагогічної майстерності Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Данилюк О. К. – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри філології та методики початкової освіти, кандидат філологічних наук, доцент Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

О–72 Осадченко І. І. Психодидактичні засади застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: навч.-метод. посіб. для викладачів та студ. пед. спец. / Інна Осадченко. – 2-е вид., стереотип. – ФОП Жовтий О. О., 2015. – 54 с.

У навчально-методичному посібнику схарактеризовано психодидактичні засади застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Наголошується на тому, що елементами готовності викладача до застосування технології ситуаційного навчання є вміння організовувати навчання на засадах навчального діалогу, взаємної поваги обох сторін, що сприятиме створенню психологічного комфорту в аудиторії, бути взірцем педагогічного спілкування. Важливим є також його розуміння сутності педагогічної ситуації як дидактичної одиниці технології, її компонентів і структури.

Навчально-методичний посібник розрахований на фахівців у галузі педагогіки, викладачів вищих навчальних закладів, студентів педагогічних спеціальностей.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА

ЧАСТИНА 1. СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ЧАСТИНА 2. ПСИХОДИДАКТИЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

ЧАСТИНА 3. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ПЕРЕДМОВА

Нині набуває особливої важливості системне запровадження у навчально-виховний процес педагогічного вищого навчального закладу інноваційних дидактичних систем, технологій навчання, які відповідали б актуальним завданням та сучасній дидактичній парадигмі вищої освіти в Україні щодо підготовки кваліфікованого спеціаліста. Одна з таких технологій – технологія ситуаційного навчання, ґрунтована на різноаспектному опрацюванні студентами ситуаційних завдань, основу яких становить реальна педагогічна ситуація. У контексті цієї технології навчання зміст педагогічної ситуації одночасно не лише відображає певну практичну проблему, а й актуалізує у студентів комплекс знань і вмінь, необхідних для її розв'язання, надає їм можливість набути практичного, власного досвіду діяльності, зокрема творчої, що є найважливішою умовою формування у майбутніх учителів високого рівня професійної компетентності.

Відомо, що від якості підготовки майбутніх учителів початкової школи, їхньої готовності до розв'язання численних педагогічних ситуацій, що виникають у професійній діяльності, залежить загальна якість освіти молодших школярів як підґрунтя подальшого шкільного навчання. Зрозуміло, що формування у майбутніх учителів початкової школи уміння приймати правильне рішення у процесі виконання ситуаційного завдання потребує, насамперед, готовності викладачів ВНЗ до застосування вказаної технології навчання, тобто спеціальної організації активної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Проте, аналіз масової практики навчально-виховного процесу вищих педагогічних навчальних закладів свідчить про недостатню увагу до запровадження інноваційних технологій, зокрема і технології ситуаційного навчання.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу зробити висновок про необхідність формування спеціальної психодидактичної готовності викладачів ВНЗ до застосування цієї технології навчання з метою забезпечення спеціальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у контексті «викладач↔студент» у навчально-виховному процесі у контексті досягнення сучасних вимог до результатів навчання. Ефективність цієї взаємодії значною мірою пов'язана з педагогічною майстерністю викладача, його готовністю до врахування дидактичних аспектів технологічного навчання. Насамперед, це потребує перебудови

особистісних мотиваційно-ціннісних установок викладача: переходу від позиції «лектор» до позицій «модератор», «консультант», «організатор»; сприйняття студента як співорганізатора навчального процесу; заохочення студентів до співпраці, партнерської взаємодії на занятті як окремого складника навчальної діяльності.

У процесі теоретичного аналізу з'ясовано, що елементами готовності викладача до застосування технології ситуаційного навчання є вміння організувати навчання на засадах навчального діалогу, взаємної поваги обох сторін, що сприятиме створенню психологічного комфорту в аудиторії; він має бути взірцем педагогічного спілкування. Важливим є також його розуміння сутності педагогічної ситуації як дидактичної одиниці технології, її компонентів і структури. Все це зумовлює специфіку виконання викладачем основних фахових функцій: гносеологічної, проектувальної, конструювальної, організаційної, комунікативної, методичної, психологічної та корекційної.

Таким чином, доведено, що готовність викладача до застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначається двома взаємозалежними аспектами: психологічним (певна перебудова традиційних поглядів, мотивів, цінностей, установок, способу навчальної взаємодії; подолання особистих психологічних бар'єрів різного рівня; кардинальна зміна ролі викладача та його професійного стилю у процесі навчання тощо) та дидактичним (наявність умінь організувати інтерактивне навчання за умов несформованості у майбутніх учителів початкової школи навичок самостійної роботи та відповідної підготовки; тематичне добирання та формулювання ситуаційних завдань, формування кейсів; набуття навичок тренера-інструктора тощо).

ЧАСТИНА 1

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЯ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ» У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Зважаючи на первинність уведення у науковий обіг поняття «технологія ситуаційного навчання» та стале уживання поняття «ситуаційна методика навчання», проаналізовану у першому розділі взаємозалежність між поняттями «технологія навчання» і «методика навчання», надалі посилатимемося у процесі характеристики технології ситуаційного навчання (ТСН) на наукові джерела з представленим аналізом ситуаційної методики навчання.

Так, на основі аналізу наукових джерел (О. Баєва [4], А. Долгоруков [16], С. Ковжога [24], В. Наумов [3], С. Півкін [45], К. Полат [47–48], О. Пометун [50–51], А. Полежаєв [24], С. Тузіков [24], В. Ягоднікова [78] та ін.) можна стверджувати, що *мета технології ситуаційного навчання* тотожна загальній меті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ – підготувати майбутнього фахівця відповідно до державних освітньо-кваліфікаційних вимог до бакалавра/спеціаліста за спеціальністю «Початкова освіта», одним із аспектів яких є готовність фахівців зазначеного профілю до розв’язання педагогічних ситуацій.

Аналіз літератури показує, що сутність ТСН [23; 56, 54–56; 63, 81] полягає у тому, що викладачем у навчальному процесі штучно створюються проблемні ситуації, запозичені із професійної практики, або студентам надається опис таких ситуацій. Майбутні вчителі початкової школи повинні глибоко проаналізувати ситуацію (індивідуально, у парах, у групах) та прийняти оптимальне рішення відповідно до конкретних умов. Вочевидь, у цьому випадку слово «штучно» вживається не в розумінні «нереально», а як те, що апробується у процесі аудиторного заняття, а не у професійній діяльності.

Таким чином, технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи доцільно тлумачити як *спеціально організовану систему інтерактивного навчання студентів, за якої гарантований рівень прогнозованого результату (певний аспект кваліфікаційної підготовки вчителя початкової*

школи) досягається шляхом аналізу і розв'язання ними широкого спектру педагогічних ситуацій (ситуаційних завдань), характерних для початкової школи.

Застосування ТСН передбачає, що відповідно до змісту кожної з навчальних дисциплін та у цілому завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (з точки зору міждисциплінарного підходу), за певними правилами розробляються моделі конкретних педагогічних ситуацій. Це мають бути реальні ситуації з педагогічного життя початкової школи, прийняття рішення щодо яких створює умови для оволодіння студентом комплексом професійних знань, умінь і ставлень. Викладач при цьому виступає в ролі модератора, який формулює питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, або ж просто організовує самостійне розв'язання студентами педагогічної ситуації.

Отже, первинною одиницею роботи студента і викладача в системі технології ситуаційного навчання є педагогічна ситуація.

Таким чином, з точки зору системного підходу, дидактичною одиницею технології ситуаційної навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи є педагогічна ситуація, що поєднує у собі елемент змісту навчання і його дидактико-організаційної характеристики. На наш погляд, це цілком правомірно для педагогічної ситуації у підготовці майбутніх учителів початкової школи, де процес розв'язання ситуації спрямований на формування у студентів професійних знань, умінь та навичок.

Під педагогічною ситуацією розуміємо сукупність суперечливих обставин, які виникають у педагогічному процесі внаслідок діяльності та вчинків його суб'єктів, вимагаючи від них прийняття обґрунтованого рішення, без якого неможливий подальший розвиток педагогічного процесу.

Педагогічна ситуація пропонується для розв'язання студентами у вигляді усного чи письмового опису.

Таким чином, застосування ТСН цілковито залежить від правильності розв'язання педагогічної ситуації та прийнятих у його результаті рішень. Тому дуже важливо навчати майбутніх учителів початкової школи розуміти сутність педагогічної ситуації, розрізняти її види, структуру та компоненти. Наприклад, у процесі вивчення циклу дисциплін професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки майбутнім учителям початкової школи необхідно чітко усвідомити види і шляхи розв'язання дидактичних

(предметних) ситуацій: педагогічних ситуацій, які виникають у процесі проведення уроку з тієї чи тієї дисципліни і пов'язані із суперечностями процесу досягнення навчальної мети (суперечності між поясненням нового матеріалу та рівнем розуміння його молодшими школярами тощо). Саме розуміння сутності педагогічних ситуацій дозволить майбутнім учителям початкової школи застосовувати теоретичні знання щодо форм, методів, прийомів та засобів навчання для розв'язання педагогічних ситуацій.

Ситуаційна вправа – різновид ситуаційного завдання, дидактично обумовленого за змістом та характером виконання.

Таким чином, взаємозалежність понять у контексті технології ситуаційного навчання (педагогічна ситуація, ситуаційна проблема, ситуаційна задача) відносно поняття «ситуаційне завдання» (ситуаційна вправа) буде такою: основа (первинна категорія) – педагогічна ситуація, у процесі розв'язання якої виокремлюється ситуаційна проблема та формулюється ситуаційна задача. Узагальнено ці категорії складають ситуаційне завдання або ситуаційну вправу (рис. 2.2).

Отже, спираючись на результати здійсненого аналізу наукових джерел, під *ситуаційним завданням розуміємо дидактично обумовлений зміст та обсяг навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи щодо розв'язання педагогічної ситуації (виокремлення у процесі її аналізу ситуаційної проблеми та вирішення ситуаційної задачі).*

Зміст та обсяг навчальної роботи, передбаченої ситуаційним завданням, охоплюють:

- дидактичну мету ситуаційного завдання;
- опис змісту педагогічної ситуації;
- власне завдання, оформлене у запитання чи визначення навчальної дії майбутніх учителів початкової школи;
- передбачений алгоритм аналізу педагогічної ситуації, де аналіз – процедура знаходження рішення щодо неї;
- способи навчально-комунікативної взаємодії у процесі виконання ситуаційного завдання (у процесі обговорення педагогічної ситуації, висунення гіпотез щодо прийняття рішення, прийняття остаточного рішення тощо);
- параметри часу виконання ситуаційного завдання, способу презентації та оцінювання його результатів.

Отже, навчання в умовах застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи *передбачає побудову дидактичної моделі навчання студентів на основі сукупності педагогічних ситуацій, на базі яких розробляються ситуаційні завдання, що моделюють ситуаційний складник майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи.*

У контексті технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи вважаємо доцільним уживання двох паралельних термінів, що становлять ключові методи навчання для виконання ситуаційних завдань:

- метод аналізу конкретної ситуації (надалі – метод АКС) – сукупність різноманітних прийомів (способів) розв’язання нескладної (одно-, двокомпонентної) педагогічної ситуації, оформленої у ситуаційне завдання;
- метод кейс-стаді, з опорою на традиційне уживання цього терміна за кордоном (надалі – метод КС) – спосіб розв’язання складної багатокомпонентної педагогічної ситуації з опорою на кейс (інформаційний пакет з докладним описом складної ситуації), доречний для пошуку правильного рішення щодо ситуації.

Основу обох указаних методів складає алгоритм розв’язання педагогічної ситуації, який видозмінюється у межах окремо взятого методу, дидактично обумовленого видом ситуаційного завдання. Звісно, розв’язання педагогічної ситуації відбувається аналітичним шляхом.

ЧАСТИНА 2

ПСИХОДИДАКТИЧНА ГОТОВНІСТЬ ВИКЛАДАЧІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Умова застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, виокремлена на основі аналізу наукових джерел (О. Баєва [4], О. Долгоруков [16], І. Іванова [21], Г. Каніщенко [73–75], Л. Карпинська [22], І. Катерняк [81], С. Ковжога [24], В. Конащук [25], В. Лобода [81], Ю. Лопатинський [27], Л. Острівна [81], А. Полежаєв [24], С. Тузіков [24], С. Цесаренко [68], Л. Чижевська [70], П. Шеремета [73–75], В. Ягоднікова [78] та ін.) та логічно визначена двома попередніми дидактичними умовами, – технологічна, насамперед, психодидактична готовність викладачів до застосування ТСН. Ця умова викликана необхідністю спеціальної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачами та студентами у навчально-виховному процесі у контексті досягнення сучасних вимог до результатів навчання: підготувати майбутнього фахівця у відповідності до державних освітньо-кваліфікаційних вимог до бакалавра/спеціаліста за спеціальністю «Початкова освіта», одним із аспектів яких є готовність майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій. Її ефективність значною мірою пов'язана з педагогічною майстерністю викладача, його готовністю до врахування дидактичних аспектів застосування інноваційних технологій навчання.

Передусім, дидактика, як зазначала О. Савченко «тісно пов'язана з педагогічною психологією, зокрема з дослідженнями, які розкривають роль діяльності у навчанні, психологічні умови й закономірності засвоєння змісту...» [73, с. 21]. Саме на межі логічного та обґрунтованого поєднання психології та дидактики як наук для найбільшої ефективності навчального процесу необхідне застосування психодидактичних прийомів. До того ж, якщо класичні питання дидактики розкривають цілі навчання, його зміст, методи і технологічні прийоми, то психодидактика, з точки зору системного та синергетичного підходів, розширює коло проблем, що потребують розв'язання, насамперед, щодо виокремлення дидактичних умов реалізації цього процесу (В. Панов) [27].

Виникає необхідність з'ясувати: як дослідники характеризують психодидактичну готовність викладачів до застосування ТСН, зважаючи на те, що в аналізованих наукових джерелах власне тлумачення цього поняття немає.

На особливості викладання у ВНЗ як творчого процесу, необхідність розроблення критеріїв оцінки діяльності викладача звертали увагу у своїх дослідженнях В. Загвязинський [18–19], І. Зязюн [35, 39, 41], І. Котов [17], С. Смирнов [56], Є. Шиянов [76] та ін. Фундаментальні дослідження, присвячені проблемам викладання і виховання у вищій школі, проводили Н. Волкова [10–11], Т. Гончарова [13], В. Писаренко [46], Ю. Фокін [66], І. Чернокозов [69] та ін. Зарубіжні педагоги зазначають, що викладачі, які користуються традиційними методами навчання, нехтуючи технологічним, особистісно орієнтованим, акмеологічним підходами, стверджують своє інтелектуальне та ієрархічне панування за допомогою лекції, впливаючи статусом, віком, репутацією, критеріями оцінювання, стилем повідомлення знань, у процесі якого наголошують на точці зору, якої буде притримуватися викладач, а отже, і повинен притримуватися студент [44, с. 458].

На певні проблеми у застосуванні інноваційних технологій у цілому і ситуаційного навчання, зокрема, у вищій педагогічній школі вказують зарубіжні та вітчизняні дослідники ТСН у бізнес-освіті (А. Венгер [44], О. Галушко [55], А. Долгоруков [16], Н. Заячківська [18–19], Г. Каніщенко [73–75], В. Конащук [25], Ю. Лопатинський [27], І. Петрова [44], Є. Полат [47–48], Г. П'ятакова [54], І. Сапицька [55], Ю. Сурмін [59–60], Т. Шаталова [50], П. Шеремета [73–75] та ін.). Насамперед, ними зазначено, що серед перешкод на шляху до широкого запровадження ТСН постає нерозвиненість демократичної традиції у викладанні на противагу традиційній авторитарній системі. Інтелектуальна демократія як найважливіша характеристика майбутнього суспільства не отримує реалізації у навчанні, тому творча діяльність залишається у більшості випадків монополією викладача. Хоча взаємини викладачів і студентів досить часто розвинуті і вирізняються відносною рівністю, однак потік інформації залишається спрямованим виключно від викладача до студента [33, с. 86]. Усталені упереджені погляди викладачів, які застосовують традиційні методи, гальмують активне впровадження інновацій у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Певну роль, згідно із нашими спостереженнями, тут відіграє побоювання ймовірної

помилки, виявляючись у ментальному гаслі: «Нехай хтось буде першим, а ми – за ним, якщо усе буде добре». Очевидно, що такий стан обумовлений й тим, що ця технологія досі визначається як недостатньо досліджена у педагогіці [47].

О. Пометун, спираючись на практичний досвід проведення навчальних семінарів щодо використання вчителями і викладачами ВНЗ методів інтерактивного навчання, зазначає також, що «не всі викладачі «створені» для інтерактивного навчання» [30, с. 19]. За її висновками, є дві основні психолого-дидактичні проблеми, що постають перед викладачами у період апробування інтеракції:

- страх висловити своє особисте ставлення до матеріалу та виявити некомпетентність у деяких питаннях; складність;
- невміння повністю розкрити свій людський і професійний потенціал перед студентами.

Такий стан і настрої викладачів, на думку дослідників, можна подолати індивідуально у процесі активного оволодіння викладачами ТСН шляхом перебудови їхніх мотивів, цінностей та установок, опанування принципово іншим стилем професійної діяльності, відкритим, творчим та менш нормованим [28, с. 86]. Успішний викладач сучасної вищої школи вже не може бути лише лектором, який читає свої нотатки з конспекту – це, насамперед, успішний навчальний менеджер, який керує застосуванням активних методів навчання в аудиторії, підводить студентів до активної діяльності.

Водночас, у відкритій атмосфері заняття без звички навчатися демократично під час заняття із застосуванням ТСН можна навіть зіткнутись із ситуацією, коли студенти з різних на те причин (щоб вивести викладача із емоційної рівноваги, випробувати його показати «себе»,) намагаються зірвати заняття або просто заважають його проводити.

Це потребує від викладача знання й уміння застосовувати спеціальні прийоми і моделі поведінки, що використовуються у випадку опору, протидії аудиторії чи при загрозі конфлікту. Такі прийоми описано у контексті застосування технології інтерактивного навчання А. Панченко [338–39], О. Пометун [77–81], Т. Ремех [38]. Науковцями зазначено, що важливими у цьому випадку є навіть такі деталі професійної поведінки викладача, як: позитивне реагування на коментарі або питання, тон розмови, спокійний настрій, емоційна стабільність, заснована на розумінні того, що частково опір викликаний недовірою до викладача і це природно – не існує підстав,

за якими студенти від самого початку заняття повинні довіряти викладачеві, за винятком випадку, коли студенти знали його до цього моменту тощо. Необхідно також уміти формулювати та переформулювати запитання до студентів з метою нейтралізації провокаційних зауважень, утверджувати викладацьку компетентність та зберігати емоційно-позитивну атмосферу в аудиторії, нейтралізуючи конфліктні ситуації. Очевидно, що такі уміння викладача також потребують спеціальної уваги і розвитку [23, с. 48–51].

Певні складності у застосуванні ТСН, як зазначено дослідниками, відіграють викладацькі стереотипи, коли ця технологія сприймається дуже поверхнево, «не як засіб творчого навчання, а спосіб викладацької бездіяльності». Це спричинює помилкову установку на легкість формування кейсу чи формулювання ситуаційного завдання як «певного методичного сурогату» та значне розвантаження у процесі його використання, у порівнянні з підготовкою та проведенням класичної лекції [37, с. 13].

Противники ситуаційного навчання також стверджують, що ситуаційний метод є для студентів методом «проб і помилок» [3, с. 38]. Оскільки, знімаючи обмеження з творчості майбутніх фахівців у пошуку нестандартних варіантів рішення, ми «хочемо, щоб вони мислили, імпровізували, не думаючи про оцінку» [33, с. 99], мусимо відмовлятися від оцінки якості запропонованого студентами розв'язання проблеми, описаної у ситуаційному завданні, а оцінювати лише їхню активну участь у процесі навчання. Однак, у цьому випадку «потерпають» глибокі теоретичні знання студентів. Окрім того, обговорення ситуаційного завдання «практично нічого не дає для розвитку вміння приймати ефективні рішення, адже студенти не несуть жодної відповідальності за запропоновані ними альтернативи» [48]. У такому випадку викладачем не розуміється також сприйняття педагогічної ситуації як дидактичної одиниці ТСН – первинного моменту реалізації технологічних та ситуаційних засад процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Разом з тим, теоретичними дослідженнями засвідчено, що освіта у контексті ТСН набуває процесуального діяльнісного характеру, що виявляється в перенесенні акценту від мети до результату: унаслідок активнішої, глибшої, всебічнішої участі у процесі навчання, майбутній фахівець перетворюється з достатньо пасивного об'єкта

діяльності педагога у творчого співавтора результату навчання, суб'єкта педагогічної взаємодії, яка здійснюється не тільки між викладачем і студентом, але і між самими студентами (Н. Абашкіна [1], Г. Каніщенко [73–75], Л. Мільто [32], Т. Мішаткіна [74], Т. Паніна [36], О. Пошетун [77–86], П. Шеремета [73–75] та ін.)

Як зауважено дослідниками, ТСН, як і інші нові особистісно зорієнтовані технології навчання, зазвичай позитивно сприймаються студентами, оскільки центр уваги викладача тут переміщується з предмета, що вивчається, на особистість студента, стимулюючи повноцінний розвиток його творчих можливостей [63, с. 80]. Інтерактивність такого навчання забезпечує освоєння теоретичних положень і оволодіння способами практичного використання матеріалу, індивідуальний підхід при оцінюванні внеску (активності) кожного окремого слухача, гнучкий доступ до необхідних ресурсів. У дослідженнях зазначено, що, на думку студентів, ця технологія впливає на їхню професіоналізацію, вони серйозніше ставляться до навчання, оскільки знають, що це реальні ситуації, які можуть виникнути у процесі практичної професійної діяльності. Переважна більшість студентів взагалі ставиться надзвичайно позитивно до інтерактивних методів навчання, сприймаючи їх як комунікативну ділову гру, а саме гра – основний мотиваційний фактор для більшості студентів. Тому така методика їм не просто сприйнятна, а природна [14; 70; 77; 278; 81]. Студенти вчать бути об'єктивними, адже перше сприйняття проблеми буває дуже суб'єктивним. Тому, аналізуючи факти і події, обговорюючи їх з іншими, «студенти мимовільно просуваються у напрямі більшої об'єктивності їх розуміння» [33, с. 46]. Реалізація таких положень, з точки зору системного, синергетичного та технологічного підходів, потребує розуміння сутності технологічної скомпонованості ТСН: її реалізації завдяки іншим технологіям навчання (інтерактивного, проблемного, контекстового, особистісно зорієнтованого навчання).

Разом з тим, іноді студенти не готові до активної роботи на заняттях: вони звикли приходити у навчальний заклад, щоб пасивно відбутися заняття, а не самостійно, творчо й систематично працювати. Проте запровадження ТСН вимагає підготовленості студентів, наявності у них навичок самостійної роботи, адже їхня невідповідність, нерозвиненість мотивації може призводити до поверхневого обговорення ситуаційного завдання та низької результативності навчання [23, с. 60–61]. Для успішного навчання за

ТСН студент повинен «володіти здоровим глуздом»: бачити очевидне і доречно, виділяти найістотніше, що має відношення до основних питань ситуаційного завдання, а реакції з боку групи повинні зменшувати спроби демагогії та різних софістичних прийомів. Також студент повинен показати готовність і здатність застосовувати за необхідності методи кількісного аналізу, де це необхідно, та виходити у процесі аналізу педагогічної ситуації за межі конкретної ситуації, проявляючи широку компетентність [38, с. 208].

Перехід від орієнтації на пасивне запам'ятовування і подальше відтворення лекційного матеріалу до орієнтації на самостійну роботу студентів може розглядатися як свідчення демократизації ставлення викладача до студента. За таких умов відповідальність за істинність відповіді не лягає виключно на плечі викладача, а розділяється ним із студентом, «оскільки пошук істини стає метою їхньої спільної роботи. Така система їхніх стосунків видається найсприятливішою і з психологічного, і з етичного боку» [45, с. 70].

Про це свідчить і зарубіжний досвід. Наприклад, викладач вищої школи у Німеччині повинен знати засоби стимулювання здібностей і нахилів студентів, їхніх загальних психічних якостей, шляхи формування навичок правильно використовувати здобуті знання і уміння у нових умовах і ситуаціях, що стане важливою передумовою для самостійної професійної діяльності студента та у поєднанні з практичним досвідом сформує діяльнісну компетенцію майбутнього працівника [4, с. 136]. З цією метою викладач має перебувати у постійному дидактичному пошуку та, за словами С. Півкіна, експериментувати, наприклад, щодо плану аудиторії, розміщення викладача та студентів в аудиторії, допоміжних засобів, оснащення заняття ТЗН тощо. Навіть розташування меблів у аудиторії може бути тим засобом, за допомогою якого викладач у змозі реально керувати процесом навчання залежно від обраних ним форм та методів: для дискусії – ефективним є один спосіб розташування меблів в аудиторії, для застосування проекторів – зовсім інший [67, с. 22–23]. Навчальне середовище – перше джерело стимулювання навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи, адже воно має бути професійно формувальним.

Продовжуючи міркування щодо професійної психодидактичної готовності викладача до застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зазначимо, що після того, як налагоджено психологічний контакт в аудиторії та доцільно застосовані засоби

стимулювання творчо активної навчальної діяльності студентів, наступним кроком запровадження технології буде правильна організація на занятті навчального діалогу. Йдеться про навчальний діалог як основний спосіб реалізації навчального процесу у контексті застосування ТСН та інтерактивного навчання, коли виникає багатоступенева комунікація «викладач ↔ студент ↔ студенти», тобто під час заняття взаємодіють усі суб'єкти навчального процесу.

З точки зору цієї організації варто наголосити, що процесуально безпосередню участь у навчальному діалозі у кожний конкретний момент навчання, попри багатоступеневу комунікацію, беруть двоє, говорячи по черзі: той, хто говорить (повідомляє, заперечує, доводить тощо), і той або ті, хто слухають (сприймають). Тобто, одночасно всі (кілька людей в один момент) не спілкуються. Якщо це робота у групах, то одиниця навчального діалогу – одна студентська група; якщо це робота у парах, то одиниця навчального діалогу – пара студентів, у яких знову-таки діє означена схема навчального діалогу: «той, хто виступає → той, хто слухає (слухач/слухачі)». Саме такий спосіб реалізації навчального діалогу має запровадити викладач.

Спираючись на дослідження Н. Волкової [80, с. 32–33], визначаємо такі психодидактичні вимоги до навчального діалогу у контексті застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

- вибір адекватної, реальної педагогічної ситуації як підґрунтя навчального діалогу у контексті ТСН;
- постійне спостереження за реакцією майбутніх учителів початкової школи на зміст педагогічної ситуації: якщо ж ситуація не стимулювала навчальної активності студентів, то можна ускладнити її додатковими обставинами або ймовірним варіантом подальшого розвитку події чи формулюванням ситуаційного завдання для подальшого виконання;
- ретельний вибір адекватних для ефективного навчального діалогу методів навчальної взаємодії як засобів його реалізації;
- дотримання комплексу психодидактичних принципів у процесі реалізації навчального діалогу;
- обґрунтований вибір засобів навчання з метою створення стимулювального навчального середовища;
- вдала реалізація суб'єкт-суб'єктних стосунків, із забезпеченням двобічної активності у взаємодії та цілеспрямованою передачею ініціативи співрозмовникові;

- піклування про єдність учасників діалогу, пошук спільного поля взаємодії, доцільне застосування порад, активізацію зацікавленості майбутніх учителів початкової школи у них; орієнтація на відповіді співрозмовника, продовження його думок;
- вияв уміння сприйняти почуття іншого як власні, здатність до емоційного відгуку, намагаючись зрозуміти майбутнього вчителя початкової школи, розібратися і прийняти його позицію, пояснюючи йому свою, спілкуючись у гуманній формі;
- толерантне та психодидактичне (психологічне – толерантне; дидактичне – навчально обґрунтоване) визначення межі діалогу в партнерстві «викладач ↔ студент», адже такі партнери, як викладач та студент, все таки виступають з різними знаннями, досвідом та цілями діалогу.

Ключове поняття, яке розкриває сутність інтерактивних методів як засобів реалізації ТСН (О. Пометун), – це «взаємодія» як безпосередня міжособистісна комунікація, найважливіша особливість якої – здатність особистості «приймати роль іншого», відповідно інтерпретувати ситуацію і конструювати власні дії відповідно до того, як її сприймає партнер зі спілкування чи група. У такому випадку педагогічна взаємодія – це обмін діяльністю між викладачем і студентами, в якому діяльність одного обумовлює діяльність іншого чи інших [50, с. 48].

Дидактичною передумовою ефективності такої взаємодії є передусім її чітка спланованість та організація з урахуванням усієї непередбачуваності «прямого ефіру» заняття з використанням ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Характеризуючи інтерактивну педагогічну взаємодію за високим ступенем інтенсивності спілкування її учасників, зміною і різноманітністю видів, форм і прийомів співпраці з цілеспрямованою рефлексією учасників, О. Пометун підкреслено, що реалізація інтерактивних педагогічних методів, як і самої інтерактивної педагогічної взаємодії, спрямовані на видозміну, вдосконалення та втілення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу [51, с. 50]. Особливостями інтерактивної взаємодії є виключення домінування одного учасника навчального процесу над іншими, однієї думки над іншою, адже під час інтерактивного навчання студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими, критично мислити, приймати продумані рішення [50, с. 9]. Провідна роль в організації навчального

діалогу (інтерактивної взаємодії), за визначенням Н. Волкової, належить педагогу, який має бути підготовленим, зацікавленим у результатах взаємодії зі студентами, орієнтований на особистість (суб'єктність) студента, але при цьому він навчає, а студент – навчається [79, с. 31].

На особливу роль викладача у контексті застосування сучасних технологій навчання звернено увагу й інших численних дослідників [34; 56, с. 66; 69, с. 183; 67, с. 116]. Так, американським педагогом вищої школи Д. Гарай так визначено роль викладача, який навчає студентів інтерактивним методом дискусії: «Моя основна роль полягає у тому, щоб ставити запитання, включати нові теми у загальне обговорення, нагороджувати тих, хто бере активну участь, а також допомагати тим, хто ще не зміг включитися до дискусії» [81, с. 60].

Ефективність способів інтерактивної взаємодії у процесі навчання залежить від багатьох чинників, серед яких О. Пометун виокремлено індивідуальні і вікові особливості, стать усіх суб'єктів навчання, професійну майстерність педагога, зміст педагогічного процесу, психофізичний стан учасників навчання на певний момент тощо [79, с. 47].

Дослідницею наголошено на кількох психологічних та дидактичних моментах, наявність яких у педагогічному процесі з використанням методів інтерактивного навчання, на її погляд, необхідна для організації багатосторонньої комунікації:

- викладачу для організації успішного перебігу навчального процесу необхідно в діалозі між ним та студентами та між самими студентами з урахуванням їхніх інтересів, думок, поглядів і позицій створювати ситуації протиріч, тобто повідомлювані педагогом знання не повинні бути беззаперечними;
- помилки в аналітичному процесі студентів мають сприйматися викладачами як процес просування до знань, як проблема на цьому етапі навчання, що сприятиме виникненню у студентів бажання вчитися й разом з педагогом розв'язувати проблеми, що виникли;
- монолог педагога як виклад готової інформації не виключається з навчального процесу, але застосовується, якщо необхідно налаштувати студентів на вивчення нового матеріалу; студенти не можуть самостійно розв'язати проблему через брак

інформації, тому педагог викладає лише основні положення певної теми, організовуючи їх активне обговорення [78, с. 11–12].

За організації такого інтерактивного навчання на занятті зникає звичне поняття «викладач → студент», адже кожен студент має змогу стати «викладачем», навчати й формувати особистість своїх одногрупників, оволодіваючи мистецтвом пояснювати, доводити, запитувати, відповідати, не тільки краще запам'ятовувати, глибше розуміти матеріал, а й відчувати потребу ґрунтовніше вивчити тему певної дисципліни. Викладач виступає більше як методист і модератор, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці на занятті. Таким чином, вибір викладачем технології навчання означає відповідний вибір стратегії взаємодії зі студентами.

Водночас, для багатьох викладачів-початківців, вказано Т. Мішаткіною, визначення міри дистанції між викладачем і студентом стає значущим випробуванням. За таких обставин викладачі часто вдаються до можливих крайнощів: перехід на авторитарний стиль спілкування зі студентами, мотивований перевагою досвіду і компетентністю викладача, або визнання студента рівним собі, з тими самими правами на істинність та помилковість тверджень, що й у викладача [66, с. 69]. Як висновок, авторкою підкреслено: «взаємодія у системі «викладач ↔ студент» має бути *демократичною*, повинна будуватися на основі *діалогу* та *взаємної поваги* обох сторін» (примітка: курсив – автора) [66, с. 69]. Водночас, «застосування у педагогічному процесі сукупності способів взаємодії не гарантує розв'язання педагогічних завдань, а лише створює умови для зміни стану чи просування до очікуваних результатів» (О. Пометун) [77, с. 47].

Тому головну увагу під час підготовки викладача, наприклад, до запровадження ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, потрібно сконцентрувати не лише на знанні основних компонентів технології, набутті певного досвіду, умінь проведення дискусії та виконання ситуаційного завдання. Викладач повинен також бути готовим відмовитися від власних суджень та упереджень у процесі аналітичної діяльності студентів [66]. Дослідниками у зв'язку з цим зазначено, що, як і будь-яка технологія, ТСН не може використовуватись усіма викладачами ВНЗ, адже завжди знайдуться такі, хто не здатен передавати владу та ініціативу аудиторії тією мірою, як це потрібно для успішного застосування ТСН, або ж вони

«упіймали» техніку методу, проте недостатньо уважно слухали виступи колег, аби дозволити розвинути будь-яку плідну ідею групи [76].

Певну роль відіграє й те, що, розпочинаючи активне запровадження інноваційних методів навчання, викладач може виявитися певною мірою відособленим у педагогічному колективі, де переважно використовується традиційна методика викладання навчальних дисциплін. Для подолання цієї проблеми Ю. Лопатинський радить викладачам-новаторам проводити відкриті заняття у власному навчальному закладі, що не лише популяризує нові технології, а й дає змогу іншим викладачам отримати навички їх застосування, допомогти опанувати нові конкретні моделі поведінки на занятті, сформувані вміння передбачити та розв'язувати поточні ускладнення, самостійно адаптувати запропоновані кейси до конкретної дисципліни [28, с. 30–31].

У сучасних дослідженнях підкреслено, що будь-яка педагогічна технологія опосередкована творчою індивідуальністю викладача, але самою технологією не враховується і може трансформуватися різними педагогами по-різному: більш репродуктивно або творчо, тому результати будуть різними, хоча й близькими до середнього значення (Л. Мільто) [32, с. 14–15].

Оскільки дидактика вищої школи розглядає «навчання як спосіб цілеспрямованого й активного формування особистості, тобто виховання, у процесі вивчення навчальних дисциплін» [45, с. 5], то викладач, урахувавши вказане, стає певним взірцем для студентів – майбутніх учителів початкової школи, зокрема і у педагогічному спілкуванні у ВНЗ.

Звертаючись до гарвардського досвіду навчання студентів, виокремили ще одне питання, відповідь на яке активно шукали американські викладачі: чи важлива взаємодія, підтримка, консультація, допомога будь-якої форми студентам від викладача за межами аудиторного навчання? Відповідаючи на це запитання, зарубіжні колеги наводять приклад, коли більшість із 35 опитуваних досвідчених викладачів сказали, що каталізатором у виборі їхньої професії свого часу стали викладачі-ментори, які співпрацювали (спілкувалися) з ними не лише під час занять, а й після них [49, с. 457]. Таким чином, навчальне спілкування (психодидактична взаємодія) необхідне для професійного становлення майбутніх спеціалістів не лише в аудиторний час, а й після занять.

Проведений аналіз наукових джерел (О. Баєва [4], Х. Гусок [16], О. Долгоруков [21], І. Іванова [73–75], Г. Каніщенко [22], Л. Карпинська [22], І. Катерняк [81], С. Ковжого [24], В. Конащук [25], В. Лобода [81], Ю. Лопатинський [27], Л. Острівна [81], А. Полежаєв [24], С. Тузіков [24], С. Цесаренко [68], Л. Чижевська [70], П. Шеремета [73–75], В. Ягоднікова [78] та ін.) також дозволяє виокремити певні психодидактичні функції викладача у процесі застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, на які вказують науковці:

- гносеологічну, бо перед ним стоїть завдання постійного здобуття і накопичення нових знань щодо технології і методики навчання, що вимагає високого рівня гностичних здібностей викладача: гнучкості, швидкості і творчого опанування наукових методів пізнання і вивчення;
- проектувальну, яка пов'язана з проектуванням цілей, методичних систем і технологій у процесі викладання тієї чи іншої дисципліни, адже конструктивна діяльність спонукає послідовно і раціонально будувати заняття, створюючи специфічні різновиди проектів, якими виступають розроблені кейси чи ситуаційні завдання;
- конструювальну, яка охоплює дії з відбору і композиційної побудови змісту навчальної дисципліни, програми, планів, форм і методів проведення занять; до того ж, маючи план заняття, який виступає проектом, викладач кожного разу по-новому здійснює його конструювання;
- організаційну, що виявляється в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність майбутніх учителів початкової школи, об'єднавши їх довкола аналізованої проблеми;
- комунікативну, яка охоплює дії, пов'язані зі встановленням педагогічно доцільних взаємин між суб'єктами педагогічного процесу та передбачає здатності: всебічно і об'єктивно сприймати людину-партнера зі спілкування; викликати у партнера довіру, співпереживання до спільної діяльності, бути відкритим у спілкуванні, ділитися інформацією;
- методичну, яка полягає у цілеспрямованому виконанні таких завдань: систематичному відборі ефективніших методів, форм і засобів реалізації технології ситуаційного навчання, чіткому застосуванні обраних форм, методів і засобів навчання з

готовністю їх одночасної корекції у зв'язку з непередбачуваними навчальними обставинами, поточної допомоги майбутнім учителям початкової школи як під час занять, так і у позааудиторний час;

- психологічну, яка полягає у постійній психологічній підтримці майбутніх учителів початкової школи під час навчання (на заняттях та після них), допомагаючи їм самореалізуватися, самооцінити результати навчальної діяльності, уникати конфліктів та, у разі їх виникнення, знаходити правильний спосіб виходу з них; зберігати дружні стосунки, незважаючи на протилежність, суперечність поглядів, що формуються у процесі виконання певного ситуаційного завдання;
- корекційну, що передбачає визначення недоліків та їх корекцію на двох рівнях: дидактичному – у процес організації та реалізації технології ситуаційного навчання і психологічному – у ході взаємодії під час багатосторонньої комунікації: «викладач ↔ студент ↔ студенти».

Здатність до ефективного виконання цих функцій визначає психологічну та дидактичну готовність викладача до застосування ТСН. Очевидно, що така готовність може бути досягнута лише за умови його спеціальної підготовки.

У Росії для різних верств педагогів (від вихователів дошкільних установ до викладачів ВНЗ) давно стали популярними тренінгові семінари, у тому числі Інтернет-семінари, у процесі яких аналізуються різноманітні педагогічні ситуації. Методику таких тренінгів названо «ігровими педагогічними ситуаціями». Ця назва має тут, на наш погляд, два значення: по-перше, ігрові ситуації для педагогів як тренінгові завдання; по-друге, ігрові ситуації, створені школярами у процесі гри. Систематизуючи цей матеріал, встановлено, що така методика подається у вигляді:

- готового аналізу і розв'язання педагогічних ситуацій;
- запитань для аналізу дій вихователя в ігровій ситуації;
- запитань для визначення правильного рішення у педагогічній ситуації.

Звісно, такі тренінгові семінари – надзвичайно потрібні, і тому популярні серед педагогів. На них педагоги-практики аналізують актуальні реальні педагогічні ситуації. Однак, вважаємо, що для досвідченого педагога така кількість запитань (12 пунктів) – зовелика і за обсягом, і за змістом.

Отже, психодидактична готовність викладача до застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначає потребу наявності двох взаємозалежних аспектів:

- психологічного (необхідність перебудови традиційних поглядів, мотивів, цінностей, установок та дій викладача і в аудиторії, і у викладацькій діяльності в цілому; подолання викладачами особистісних психологічних бар'єрів різного рівня; кардинальної зміни ролі викладача на модератора, наставника, координатора, посередника під час навчання тощо);
- дидактичного (наявність умінь організувати інтерактивне навчання за умов відсутності у майбутніх учителів початкової школи навичок самостійної роботи та відповідної підготовки; тематично добирати та формулювати ситуаційні завдання, формувати кейси; навичок тренера-інструктора, пошуку або розробки різних методичних прийомів; створення привабливої для майбутніх учителів початкової школи моделі заняття тощо).

Отже, необхідна передусім переорієнтація навчальних цінностей і поглядів на побудову, структуру, хід та обсяг матеріалу, що планується використовувати на заняттях із застосуванням ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, психодидактична готовність викладачів до застосування ТСН у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачає:

1. Перебудову мотиваційно-ціннісних установок: переході від позиції «лектор» – до позиції «модератор»; сприйняття студента як співавтора навчального процесу; урахування у процесі реалізації ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи наявності багатосторонньої комунікації: «викладач ↔ студент ↔ студенти», при якій зникає ортодоксальне поняття «викладач → студент», адже кожен студент має змогу стати «викладачем», а викладач виступає як методист, модератор, консультант і організатор, заохочуючи студентів до співпраці, партнерської взаємодії на занятті.

2. Організацію навчання на засадах навчального діалогу та взаємної поваги обох сторін, що сприятиме створенню психологічного комфорту в аудиторії (відсутність критики, наявність постійного заохочення, спостереження та корекція з боку викладача) та дасть можливість педагогу реалізувати найголовніші дидактичні принципи; налаштованості на ТСН як на особливе поєднання інтерактивних форм роботи та самостійності студентів. Урахування

того, що викладач є взірцем для студентів – майбутніх учителів початкової школи, що має бути квінтесенцією педагогічного спілкування у ВНЗ.

3. Виконання психодидактичних функцій: гносеологічної, проектувальної, конструювальної, організаційної, комунікативної, методичної, психологічної та корекційної.

4. Реалізацію виокремлених раніше дидактичних умов застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: дотримання дидактичних вимог до формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів; спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі розв'язання ситуаційних завдань.

Отже, на основі аналізу наукових джерел окресленої проблеми визначено як важливу умову ефективності застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи – забезпечення психодидактичної готовності викладача з опануванням ним спеціальними вміннями для виконання відповідних педагогічних функцій. Це проявляється у його дидактичному умінні обирати оптимальний педагогічний інструментарій, дотримуватися психологічних принципів внутрішньо аудиторного менеджменту, розумінні ним особливої психологічної ролі, завдяки чому він перетворює методику ситуаційного навчання у відповідну технологію. Результатом дотримання описуваної вище дидактичної умови щодо застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи буде ефективна співпраця студентів з викладачем та між собою у створеному ними психологічно комфортному навчальному середовищі, орієнтованому на формування у фахівців зазначеного профілю готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

Лише за сформованості психодидактичної готовності викладачів можна очікувати ефективності застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Найоптимальніший шлях досягнення цієї мети – організація та проведення відповідних навчально-методичних тренінгів для викладачів, характеристика яких – подальше завдання нашого дослідження.

ЧАСТИНА 3.

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Водночас результатами проведеного експериментального дослідження дидактичних засад застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи стали також рекомендації щодо подальшого впровадження зазначеної технології навчання у масову практику педагогічних ВНЗ та відповідні розроблені методичні рекомендації для викладачів та студентів.

Підвищений інтерес учителів-практиків до вправління в розв'язанні педагогічних ситуацій шляхом виконання ситуаційних завдань підтверджено щорічними майстер-класами та тренінгами, проведеними авторами, зокрема – організованими редакцією газети «Початкова освіта». Так, у 2009 р. тренінг під назвою «Застосування інтерактивних технологій у початковій школі» виявило бажання відвідати 48 % серед 120 учителів початкової школи з різних регіонів України, у 2010 р. тренінг «Використання інтерактивних технологій навчання» – 50 осіб (60 %); тоді як у 2011 р. майстер-клас «Майстерність виходу із педагогічних ситуацій» – 60 осіб (72 %). Особливий інтерес в учителів початкової школи викликали такі питання, які потребували подальшого обговорення на тренінгах:

- особливості розв'язання дидактичних та медичних ситуацій, що виникають у початковій школі;
- способи дотримання вчителем початкової школи емоційної стабільності у педагогічній ситуації;
- специфіка розв'язання правових ситуацій;
- специфіка розв'язання комунікативних педагогічних ситуацій, особливо стосовно батьків молодших школярів.

Організація тренінгів серед учителів початкової школи показала, що саме у такий спосіб, на їхню думку, найкраще розв'язувати педагогічні ситуації, адже за цих умов увага учасників концентрується на тільки на педагогічній ситуації, а й на способі її аналізу і розв'язання, організації взаємодії у колективі. Вчителями початкової школи неодноразово висловлено побажання щодо створення своєрідних центрів методичної допомоги щодо розв'язання

педагогічних ситуацій, які виникають у повсякденному навчально-виховному процесі.

З цього приводу зазначимо, що студентами – майбутніми учителями початкової школи – висловлено такі побажання тільки після проходження виробничої практики на четвертому курсі навчання, тобто після безпосередньої участі у педагогічному процесі. Водночас у галузі економічної освіти виправдано функціонують так звані «Ситуаційні центри», які, власне, й надають методичну допомогу у аналізі та розв'язанні професійних (економічних) ситуацій та прийнятті відповідних рішень.

Спростовано упереджені погляди викладачів щодо застосування ТСН на практиці як технології інтерактивного навчання, визначених у процесі констатувального експерименту та описаних у підрозділі 4.1. До них належить, насамперед, урахування таких аспектів:

1. Правила співпраці достатньо прийняти один раз, прикріпити на видному місці і далі обговорювати за потребою. Вправи серії «Криголам» для зняття емоційної напруги учасникам навчальної взаємодії доцільно проводити тоді, коли є що «знімати». Якщо немає такої потреби, то це лише зайва витрата дорогоцінного навчального часу. До того ж специфіка такої взаємодії інколи вимагає релаксації шляхом використання «рухавок». Викладач – режисер заняття. Отож, він має обирати спосіб налаштування уваги майбутніх учителів початкової школи та їхньої активізації на заняттях залежно від обставин.

2. Створення психологічного комфорту шляхом відвертого, невимушеного спілкування. Звісно, на заняттях у авторитарного викладача, у процесі спілкування з яким студенти наперед знають, що усі проблеми проявляться в результаті сесійного оцінювання, ніякої щирості спілкування не буде. ТСН – це переорієнтація стилю спілкування – не підлегла дія, а партнерська взаємодія. Тому у процесі обговорення викладач не повинен втручатися (окрім випадків, коли порушується регламент, правила співпраці або ж назріває конфлікт), критикувати. Його позиція – спостереження та корекція, заохочення до роботи власним прикладом, участю у обговоренні: пасивний викладач не є стимулом для майбутніх учителів початкової школи на занятті.

Проблема незадовільного рівня розвитку мовлення теперішніх студентів, зокрема майбутніх учителів початкової школи – масштабна. Звісно, її потрібно було розв'язувати ще на рівні

загальноосвітньої школи. Однак, із фактом мовленнєвих недоліків працювати доводиться якраз у вищій школі. Основа ж реалізації ТСН на заняттях – спілкування, мовленнєва діяльність. Отож, украй важливо знайти способи подальшого розвитку мовленнєвих здібностей студентів. Насамперед, допоможе технологія «Незакінчене речення»: якщо є початок, то продовжити речення значно легше. Краще, якщо незакінчене речення буде записане на дошці (така техніка стимулює думку, спрямовує у правильне мовленнєве русло, організовує, психологічно заспокоює студента). Мовленнєві опори за таких обставин мають бути розширеніші від традиційних початків на кшталт: «Я думаю ...», «На мій погляд ...», до зразків виступів у певній ролі: «Я – критик... Я критикую... тому, що... Вважаю, що так чинити не можна, адже... Він повівся неправильно, бо... Я осуджую його за...».

Різновидом «Незакінченого речення» є технологія «Мікрофон» [54, с. 142]. Цій технології приділено значної уваги, використовуючи імпровізований мікрофон (іграшковий мікрофон або недіючу модель радіомікрофона), оскільки мікрофон – один із предметних бар'єрів мовлення та спілкування. З психологічної точки зору, якби нам змалечку щодня надавали можливість говорити з мікрофоном, ми б до нього звикли, проте, оскільки, переважна більшість людей працює з ним вкрай рідко, мікрофон стає предметом, що породжує почуття страху. Виходячи з цього, мікрофон на заняттях з «Основ педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості» – кількафункціональний засіб для формування у майбутніх учителів початкової школи рівня відповідності до державних освітньо-кваліфікаційних вимог до бакалавра/спеціаліста напряму підготовки «Початкова освіта»: подолання мовленнєвого та спілкувального бар'єру, передачі мовленнєвої «черги» (дотримання одного із правил співпраці), урізноманітнення організації проведення заняття тощо.

З цією метою викладачам рекомендовано отримувати максимум навчально-психологічної інформації про студентів до початку занять з метою реалізації особистісно орієнтованого, індивідуального підходів до навчання з урахуванням ступеня підготовленості та загального розвитку кожного студента; орієнтуватися на те, що навчальна (психодидактична) взаємодія необхідна для формування рівня освітньої кваліфікації майбутніх учителів початкової школи.

3. Необхідне чітке планування роботи, продумування завдання, цікавих, неординарних способів об'єднання у пари та групи;

дотримання структури інтерактивної вправи (інструктування → об'єднання у групи або розподіл ролей → виконання завдання → презентація виконаної роботи [54]); чіткий інструктаж та обов'язкова перевірка його розуміння на кожному етапі заняття.

Традиційною помилкою є те, що зазвичай планується великий обсяг роботи на одному занятті за правилом: «Багато ніколи не буває». Якщо запланувати ще й інтерактивні методи АКС та КС, то певний матеріал залишиться за межами опрацювання. Саме з цієї причини частина викладачів відмовляється від застосування ТСН. Якщо проаналізувати посібник з питань зарубіжного досвіду використання інтерактивних методів навчання, то можна помітити, що запропоновані зразки занять побудовані за принципом «Краще менше, та краще» [55]. Тобто, закордоном за одне заняття розглядають одну педагогічну ситуацію чи виконання ситуаційного завдання різнобічно, але досконало і ретельно (*якість*), а у нас – багато різного (*кількість*). Отож, потрібно врешті зробити вибір: маємо орієнтуватися та працювати на *кількість*, чи на *якість*.

Звісно на занятті буде шумно, але то – планово, у робочому порядку. Організовуючи діяльність за допомогою технології типу «Карусель», «Ажурна пилка» тощо, не обов'язково рухати парти: об'єднання і спільна робота майбутніх учителів початкової школи залежить не скільки від розташування парт, а стільки від способу взаємодії тих, хто працює. Тому «Карусель», наприклад, можна перетворити у «Річку», адже парти стоять не колом, а рядами (крайній варіант кожного ряду – «берег», внутрішні варіанти – «річка»).

4. Передбачення наявності певного обладнання. Однак сюди не належить якесь «суперсучасне» облаштування аудиторії. Наприклад, дошка може бути використана будь-якого варіанту: звичайна шкільна; змінні плакати на закріплювальній основі; пластикова дошка для письма маркером (для такої дошки потрібна спеціальна губка та маркери). Інтерактивна дошка – співзвучна лише у назві, і, дійсно, дорога у придбанні.

Із наступного переліку обладнання вказуються речі, необхідні для правильної організації традиційного навчально-виховного процесу:

- годинник, циферблат якого могли б бачити студенти для чіткого дотримання часових параметрів;

- за необхідності планового аналізу – фото-, аудіо-, відеоматеріали;
- маркери;
- план семінару, який студенти отримують заздалегідь і за ним готуються до заняття;
- бейджики, назви груп (часто студенти самі забувають, у якій групі чи ролі перебувають, та й викладачу за таких умов зручно керувати процесом роботи);
- указка;
- аркуші для нотаток, щоб посеред заняття майбутні учителі початкової школи не витрачали час на виривання аркушів із зошита.

В окрему категорію обладнання та унаочнення зараховано мовленнєві опори та імпровізований мікрофон.

Аналіз наукових джерел та результатів експериментального дослідження окресленої проблеми дозволив визначити, що ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи виконує функції навчання у вищій школі, названі нами стимулювальною, пізнавальною, розвивальною, комунікативною, оперативною (мобільною), професійно-компетентнісною та виховною. Охарактеризуємо їх докладніше.

1. Стимулювальна функція полягає у:

- стимулюванні інтенсивної творчої праці, творчої активності майбутніх учителів початкової школи, умінні бачити майбутню професію не тільки крізь призму теоретичних положень, але й у контексті живої реальності – конкретної педагогічної ситуації;
- інтересу до процесу навчання, оскільки стає зрозуміло, яких теоретичних знань бракує для виконання ситуаційного завдання, підкріплюючись більше знанням реального життя, ніж наявною теорією;
- самостійній підготовці до кожного практичного заняття;
- дискусійному обговоренні ситуаційної проблеми, аналізі її з різних боків.

Вважаємо, що стимулювання творчої активності студентів відбувається в умовах такого навчання різнобічно: виходячи з індивідуалізованості стимулів для кожної особистості, заохоченням може бути і саме ситуаційне завдання, і спосіб специфічної навчальної взаємодії на занятті, і можливість самореалізуватися тощо.

2. Пізнавальна функція розкривається у формуванні:

- здібностей до творчого мислення;
- умінь практичного опрацювання матеріалу та умінь перенесення отриманих раніше знань і умінь у нову педагогічну ситуацію;
- інтересу і позитивної мотивації у ставленні до навчання;
- зміни напряму навчання від практики до теорії: етапи вирішення конкретної ситуаційної проблеми слугують базою для теоретичного узагальнення та практичної їх апробації.

Насамперед, у процесі такого навчання отримується величезна кількість спеціально-професійних невербальних знань, яких немає в жодному підручнику.

3. Розвивальна функція виявляється у розвитку:

- критичного, самостійного, абстрактного і творчого мислення;
- аналітичних здібностей.

Тут найважливішим вважаємо розвиток аналітичного мислення у майбутніх учителів початкової школи, формування якого передбачає створення особливих навчальних умов: постійного, продуманого та керованого з боку викладача виконання ситуаційного завдання.

4. Комунікативна функція полягає у виробленні уміння:

- працювати в партнерських стосунках із колективом, формуючи в собі корисні навички співпраці з колегами;
- толерантності у прийнятті рішення стосовно педагогічної ситуації;
- вислухати і врахувати альтернативну точку зору;
- аргументовано висловити свою точку зору інших студентів;
- брати участь у дискусіях;
- розпізнати і локалізувати конфлікт, а, за необхідності, знайти шляхи його усунення.

Уміння долати та убезпечувати конфлікт – один із основних компонентів професійної компетентності вчителя початкової школи, який також формується лише у спеціально організованих умовах навчання.

5. Оперативна (мобільна) функція виявляється у формуванні умінь та навичок:

- вирішувати складні проблеми на основі розв'язання педагогічної ситуації і відповідної інформації;

- оперативно та оптимально позбавлятися від помилкових думок і неправильно ухвалених рішень у процесі обговорення ситуаційного завдання;
- швидко запропонувати гіпотезу, перевірити її, бути готовим відкинути її і звернутися до іншої гіпотези, якщо раніше ухвалене рішення стосовно педагогічної ситуації не підтвердилося.

Оперативність та оптимальність – якості, формування яких вкрай необхідне компетентному вчителю початкової школи, проте також вимагає специфічного «поля реальної діяльності», створення умов для удосконалення таких навичок шляхом постійного вправління у педагогічній діяльності як ситуаційній.

6. Професійно-компетентнісна функція реалізується шляхом формування та удосконалення умінь та навичок:

- діагностики невідповідностей існуючих теоретичних уявлень про реальне професійне життя;
- адаптації майбутнього вчителя початкової школи до педагогічної діяльності;
- використання теоретичного матеріалу у майже реальній ситуації, що впливає на ріст рівня професіоналізації майбутнього учителя початкової школи;
- розуміння специфіки педагогічних ситуацій у початковій школі: стосунки, види відповідальності, клімат навчання, мотивацію, що допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності у початковій школі.

Вказане вище виявляється у реалізації принципів психодідактичної діяльності сучасного викладача щодо ефективності застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

- теоретичної (здатності до застосування ТСН), методичної (вибір методів інтерактивного навчання відповідно до мети навчання на кожному етапі), технологічної (розуміння різниці між технологією навчання та методикою навчання) компетентностей;
- модеративної співпраці (позиційної зміни ролі суб'єктів навчання: перехід викладача на рівень менеджера, методиста, консультанта, модератора, наставника);
- творчості (виявлення творчого підходу до організації навчального процесу);

- мобільності та оперативності (посильна та швидка допомога викладача у виконанні ситуаційного завдання: здійснення внутрішнього менеджменту навчання);
- психологічності (реалізація зазначених дидактичних умов шляхом психодидактики).

В умовах застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідним є стимулювання майбутніх учителів початкової школи до свідомого, активного, творчого засвоєння нового матеріалу. Теоретичний аналіз свідчить, що проблема стимулювання творчої активної навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах домінування самоосвіти у вищій школі є складною та неоднозначною. Частина викладачів узагалі вважає, що студент має бути внутрішньо стимульованим уже свідомим вибором професії, виявом чого є його нинішнє навчання у ВНЗ.

Однак, на нашу думку, викладача потрібно спеціально навчати використанню ефективних засобів стимулювання творчої та активної навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах застосовування ТСН.

Так, наприклад, дидактичною вимогою щодо застосування поетапної педагогічної рефлексії щодо застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, на наш погляд, є також чітке усвідомлення викладачем її мети, визначення доречної, адаптованої до певної аудиторії майбутніх учителів початкової школи методики проведення, вибір оптимальних рефлексійних прийомів, дотримання певних організаційних вимог тощо.

Отож, власним вибором технології навчання та відповідної до неї моделі навчальної взаємодії, викладач спонукає майбутніх учителів початкової школи обирати навчальну технологію для застосовування у їхній подальшій педагогічній діяльності.

Звісно, усі попередні функції ТСН складають систему формування відповідних професійно-компетентнісних якостей особистості майбутнього вчителя початкової школи.

7. Виховна функція реалізується через формування колективної солідарності та сприяння дорослішанню студентів.

Взаємодія з іншими суб'єктами навчання беззаперечно сприяє підвищенню рівня самоорганізованості студента, цілеспрямованості, наполегливості тощо.

Як бачимо, результативність функціонального спрямування технології ситуаційного навчання, що виявляється у напрямках формування у студентів відповідних знань, умінь та навичок повноцінно виражена у межах кожної функції, що вказує на багатогранність дидактичного значення такого навчання.

Опитування викладачів та студентів, які брали участь в експериментальному дослідженні дозволило зробити такі висновки щодо дотримання дидактичних особливостей ефективності застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

- одиничне використання ситуаційних завдань чи кейсів певного виду не забезпечить вироблення необхідних умінь та навиків;
- навіть за умов наявності дидактично обґрунтованого ситуаційного завдання чи кейсу, викладач може «педагогічно провалитися», якщо не буде відповідно підготовлений до роботи з ними;
- використання кейсів можливе під час вивчення не кожної дисципліни (предмети, де від студента не вимагається прийняття рішення управлінського характеру або вибору одного з можливих варіантів; предмети суто теоретичного спрямування, у процесі вивчення яких можна обговорити сотні кейсів, але навряд чи власне чогось досягти);
- надмірне захоплення ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи може призвести до повного нівелювання теоретичними знаннями, тоді як не існує жодної навчальної дисципліни, яка б не ґрунтувалася на теоретичних засадах;
- процесуально застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи вимагає порівняно більших затрат часу, зазвичай не запланованих, які виникають під час дискусії, бо дискусія – метод навчання, який найважче піддається регламентації;
- виникає складність стосовно добору відповідного кейсу до кожної окремої теми конкретного курсу, адже навчальна програма також повинна бути складена з урахуванням використання кейсів.

Водночас яким б не був ефективним метод КС, доцільно студентів привчати абстрагуватися від кейсової інформації, бо у реальному житті доведеться «діяти за обставинами» у зв'язку з браком відповідної інформації щодо педагогічної ситуації. Тому вважаємо потрібним по чергово використовувати метод КС, з

наданням більшої переваги методу АКС із постійним виконанням міні-ситуаційного завдання (ситуаційних вправ).

Зважаючи на вказане вище, нами запропоновано методичні рекомендації щодо використання та виконання ситуаційного завдання як аспекту дидактичної умови застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи – спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань. Методичні рекомендації щодо виконання ситуаційних завдань мають бути і для викладачів, і для студентів, але не обов'язково розмежовуватися. У першому випадку – це вказівки щодо організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи; у другому – щодо процесу виконання ситуаційних завдань майбутніми вчителями початкової школи. Отже, викладачам необхідно з метою формування у майбутніх учителів початкової школи рівня готовності до розв'язання педагогічних ситуацій дотримуватися такого:

1. Перебудувати мотиваційно-ціннісні установки: переходити з позиції «лектор» – на позицію «модератор»; сприймати студента як співавтора навчального процесу; враховувати наявність багатосторонньої комунікації: «викладач ↔ студент ↔ студенти», заохочуючи студентів до співпраці, партнерської взаємодії на занятті.

2. Усвідомлювати та розуміти сутність педагогічної ситуації як первинної дидактичної одиниці технології ситуаційного навчання, компоненти та співвідношення вказаної технології з іншими технологіями навчання.

3. Дотримуватися принципів дидактичної діяльності сучасного викладача та виконувати психодидактичні функції.

4. Формулювати педагогічну ситуацію як основу ситуаційного завдання стислою формою: водночас має бути і оптимальна кількість необхідної інформації, і не переобтяження нею. Підготувати достатню кількість збірок педагогічних ситуацій, ситуаційних завдань, кейсів.

5. Формулювати ситуаційне завдання та формувати кейси з урахуванням визначених характеристик (проблемність, міжпредметність, конкретність, розвивальність, мотивувальність, доступність).

6. Здійснювати опис педагогічної ситуації, переважно, але не обов'язково, з точки зору людини, яка повинна прийняти рішення, тому доречно вказування дійових осіб з їхніми конкретними іменами.

Як показує досвід, студенти, неохоче аналізують педагогічні ситуації без указування імен її дійових осіб, або ж самі (за підрахуваннями нами даними – у 75 % випадків) одразу дають їм імена. За таких обставин, коли одна і та сама педагогічна ситуація аналізується у різних групах студентів, на етапі презентації групами прийнятих рішень відбувається плутанина: імена дійових осіб – різні, а ситуація – одна.

7. Формулювати опис змісту педагогічної ситуації так, щоб або спонукати у майбутніх учителів початкової школи виникнення почуття симпатії до головних дійових осіб, або, принаймні, попри негативність самої ситуації, не викликати у них негативних настроїв. Наш досвід також показує, що за протилежної умов, у 95 % описуваних випадків студенти автоматично сприймають і головних дійових осіб педагогічної ситуації, і саму ситуацію з негативної точки зору, що однозначно впливає на прийняття відповідних рішень.

8. Формулювати опис педагогічної ситуації із особистісного досвіду педагогічної діяльності викладача. З цього приводу існує суперечлива думка, коли такі приклади демонструють не тільки правильні, але й хибно прийняті викладачем рішення. Аналіз результатів здійсненого нами анкетування студентів констатував: 97 % майбутніх учителів початкової школи ставляться до таких прикладів позитивно: чим більше особистісної інформації про викладача вони отримують, тим їм цікавіше; завдяки таким прикладам вони сприймають викладача як партнера, що теж рухався у діяльності «методом проб і помилок»; одразу підвищується рейтинг викладача як професіонала своєї справи, адже він демонструє власний, а не запозичений досвід; підвищується інтерес до застосування технології ситуаційного навчання: *«Викладач у педагогічній діяльності припускався помилок, бо його не навчали у такий спосіб, як нас тепер»* – цитата кількох студентських анкет.

Отож, педагогічна ситуація має бути реальною, актуальною, викликаючи у студентів професійний інтерес. Але авторське розв'язання ситуаційного завдання або інтерпретація зібраного матеріалу, не повинні категорично нав'язувати студентам правильної відповіді.

9. Формулювати у ситуаційному завданні запитання та визначення навчальних дій майбутніх учителів початкової школи так, щоб чітко проглядалася ситуаційна проблема. Завдяки запитанням чи визначеним навчальним діям ситуаційного завдання ТСН у

підготовці майбутніх учителів початкової школи стає технологією керованого зовнішнього впливу: керування навчально-пізнавальною діяльністю під час розв'язання педагогічної ситуації. Запитання та визначення навчальних дій до педагогічної ситуації, оформлюючи її у ситуаційне завдання, запропоновано подавати залежно від його запланованого виду та дидактичної мети, на кшталт:

- *Якими були установки учасників педагогічної ситуації?*
- *Яку мету ставив перед собою вчитель?*
- *Яке рішення обирає вчитель? Які використовує засоби?*
- *Якого результату досягає вчитель?*
- *Які дії вчителя спричинили виникнення такої педагогічної ситуації?*
- *Оберіть дидактичні прийоми нейтралізації цієї ситуації.*
- *Який можливий подальший розвиток подій тощо?*
- *Прийміть та обґрунтуйте прийняте рішення щодо цієї педагогічної ситуації.*
- *Виберіть правильне рішення серед кількох запропонованих.*
- *Змодельуйте можливе продовження цієї ситуації тощо.*

10. Обов'язково додавати до ситуаційних завдань (або до кожного завдання окремо, або до серії завдань – узагальнено):

- критерії оцінювання;
- запитання рефлексійного характеру: *Що здивувало Вас у цій ситуації? Що у виконанні цього завдання Вам було складним? Про що у процесі виконання цього завдання Ви дізналися вперше? Який особистісний висновок Ви зробили, виконуючи ситуаційне завдання?*

11. Долучати до кейсу матеріали з офіційних джерел, статистичну інформацію (особливо щодо педагогічних ситуацій правового та медичного характеру), що додасть йому реалізму і конкретики. Педагогічна ситуація має базуватися на місцевому матеріалі: студенти почувають себе впевненіше, якщо вони добре знають педагогічне середовище і контекст, у якому відбуваються описані події, але не порушуючи принципу толерантності щодо педагогів, тих шкіл, у яких студенти уже проходили практику.

12. Уникати формування кейсів з матеріалом ситуаційного завдання на передбачення лише одного правильного рішення: для повноти аналізу повинно діяти кілька протилежних чинників, а рішення щодо педагогічної ситуації не має бути очевидним, щоб спонукати студентів до формулювання аргументів і проведення

дискусії. Проблема повинна передбачати множину варіантів рішень. Доречно у зміст ситуації долучати діалог, що уже передбачає наявність протилежних чинників.

13. Писати текст ситуаційного завдання або кейсу літературною мовою без помилок: твори викладача, як і він сам – зразки для студентів.

Як і у Т. Тамбовкіної [50], нами запропоновано придумувати назви (заголовки) до педагогічних ситуацій. У такий спосіб потім їх легше, зокрема – повторно, але вже з іншою дидактичною метою, аналізувати на занятті зі студентами: не потрібно описувати зміст педагогічної ситуації та її додаткові обставини, а достатньо сказати назву, за умови підготовленості студентів. Наприклад, на семінарському занятті з основ педагогічної майстерності/творчості на тему «Приклади розв'язання педагогічних ситуацій майстрами педагогічної справи», даючи завдання опрацювати кілька ситуацій, описаних В. Сухомлинським, можна зекономити час, назвавши їх, наприклад: «Маленький дядько» (Т. I, с. 583), «Кошеня у пазусі» (Т. I, с. 583), «Батько у тюрмі» (Т. I, с. 535) тощо. Назву може пропонувати як викладач, подаючи у планах семінарських занять назви ситуацій разом із посиланням на джерело, так і студенти, виконуючи окреме завдання (придумати назву проаналізованій ситуації) чи у процесі аналізу ситуації під час заняття.

Аналізуючи педагогічні ситуації, запропоновані різними авторами, ми встановили, що найчастіше вони розпочинаються такими фразами:

- *«Ви проводите урок, раптом...»;*
- *«Ви заходите до класної кімнати після перерви...»;*
- *«Ви приходите на урок... »*
- *«Посеред уроку...»*

Окремі педагогічні ситуації за змістом відрізняються лише одним-двома словами, однак якраз ці слова вказують або на додаткові обставини, або на характер перебігу подій, або на зміну кількості учасників ситуації, або на зміну мотиву ситуації, що кардинально, на нашу думку, змінює процес розв'язку педагогічної ситуації. Наприклад, ситуацію зі змістом *«Четвертокласник Сергійко почав на уроці української мови підспівувати, виконуючи письмову вправу»* можна подати у кількох варіантах:

- *«Четвертокласник Сергійко замислився і почав на уроці української мови підспівувати, виконуючи письмову вправу. Ваші дії»;*
- *«Четвертокласник Сергійко демонстративно почав на уроці української мови підспівувати, виконуючи письмову вправу. Ваші дії».*

Так, у першому варіанті слово «замислився» – додаткові обставини, що вказують чи то на відстороненість, чи то на щось інше у поведінці учня. У другому випадку слова «демонстративно» як додаткові обставини змінюють кількість учасників педагогічної ситуації, вказуючи на її масштабність, відкритість, можливо, навіть змінюючи мотив: від щирого почуття – до «показати себе», вивести вчителя з емоційної рівноваги, принизити вчителя тощо (можливо, що тут присутній мотив, названий нами – «стимуляція показового вчинку» з гаслом «А слабо?»).

14. Обов'язково вказувати у змісті педагогічної ситуації вік молодшого школяра. У дітей такого віку спостерігається різюча відмінність у поведінці кожного року навчання, тому одна і та сама педагогічна ситуація у одного і того самого учня може викликати абсолютно іншу реакцію кожного нового року навчання у початковій школі. Окрім того, досвід роботи у підготовці майбутніх учителів початкової школи свідчить про необхідність подання до кейсу інформації щодо негативних наслідків неправильного прийняття рішення у поданій педагогічній ситуації. Її варто вміщувати тільки після прийняття майбутніми учителями початкової школи остаточного рішення, а не одразу, щоб студенти не прочитали заздалегідь. Також у змісті педагогічних ситуацій, на відміну від економічних, важливою є текст і мова викладу ситуації, бо тут завжди задіяний психологічний та морально-виховний підтекст, який нівелюється у бізнесі.

15. У роботі з майбутніми вчителями початкової школи розпочинати із виконання ситуаційних завдань із прикладами розв'язання майстрами педагогічної справи (А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.). Далі треба поступово ускладнювати ситуаційне завдання шляхом зміни:

- змісту педагогічних ситуацій;
- алгоритму розв'язання педагогічних ситуацій;
- запитань чи визначення навчальних дій студентів.

До ситуаційних завдань пропонувати опорні схеми або алгоритми розв'язання педагогічних ситуацій. Поступово ускладнювати ситуаційне завдання: від завдання до завдання, або спрощувати залежно від дидактичної мети (наприклад, для ґрунтовно аналітичних ситуаційних завдань – складніше, для виконання ситуаційної вправи – простіше). Опорні сигнали та алгоритми розв'язання педагогічних ситуацій розробляти трьох видів:

- ґрунтовні – деталізовані (з підказками щодо типів педагогічних ситуацій, прийомів та способів прийняття рішення тощо) для повного розв'язання педагогічної ситуації та використання для застосування методу кейс-стаді;
- спрощені – з окремими підказками;
- прості – для миттєвого прийняття рішення при виконанні ситуаційних завдань; без підказок та тлумачень; з мінімальною кількістю етапів алгоритму розв'язання педагогічної ситуації.

Визначати точний час, потрібний для кожного етапу виконання ситуаційного завдання.

16. Пропонувати для реалізації методу конкретних ситуацій розширені та докладно описані розв'язки педагогічних ситуацій та ситуаційних завдань. Опорні сигнали та алгоритми розв'язання педагогічних ситуацій розробляти відповідно до різних видів педагогічних ситуацій та ситуаційних завдань. Наявні опорні схеми та алгоритми розв'язання педагогічної ситуації, приклади, правила та способи прийняття рішень у педагогічних ситуаціях оформити у окремих методичних рекомендаціях для майбутніх учителів початкової школи.

17. До ситуаційних завдань додавати критерії оцінювання різних видів навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи з метою систематичної діагностики рівнів їхньої готовності до розв'язання педагогічних ситуацій. Доречно, в умовах упровадження кредитно-модульної системи навчання та оцінювання за 100-бальною шкалою, не відходити від наукових рекомендацій з цього приводу [34, с. 121–123]. Долучити до переліку кількість балів за участь у обговоренні з наступним висловленням власної думки, ідеї тощо (додаток Н. 3). Шкала оцінювання з критеріями дозволить майбутнім учителям початкової школи одразу бачити результативність своєї навчально-пізнавальної діяльності.

18. Передбачити для виконання ситуаційного завдання та опрацювання кейсу оптимального використання технічних засобів

навчання: відеосюжетів, Інтернет-матеріалів тощо. До цього можна залучити студентів: проходячи педпрактику, вони зазвичай фільмують фрагменти уроків учителів, уроки, проведені іншими студентами тощо.

19. Орієнтуватися на максимальну самостійність студентів у роботі з навчальним матеріалом. Додавати до ситуаційних завдань зразки правильних педагогічних рішень, що стануть орієнтирами у подальшій діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Нами окремо запропоновано методичні рекомендації щодо обґрунтованого вибору, узгодження та застосування методів технології ситуаційного навчання (аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді у поєднанні з іншими традиційними та методами інтерактивного навчання) як аспекту дидактичної умови застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи – спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань:

1. Налаштовуватися на технологію ситуаційного навчання як на особливе поєднання інтерактивних форм роботи та самостійності студентів.

2. Організовувати навчання на засадах навчального діалогу та взаємної поваги обох сторін, що сприятиме створенню психологічного комфорту в аудиторії та дасть можливість педагогу реалізувати найголовніші дидактичні принципи.

3. Роботу із кейсом (за С. Смірновим) необхідно проводити у три етапи: до заняття, під час та після заняття, відповідно організовуючи роботу як викладачів, так і майбутніх учителів початкової школи.

4. Застосування того чи того методу (АКС чи КС) залежить не від виду педагогічної ситуації, а від конкретної дидактичної мети ситуаційного завдання та організаційної форми навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

5. Застосування традиційних та методів інтерактивного навчання як засобів реалізації методу КС необхідно узгоджувати з позицій щодо:

- поєднання із формами організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи;
- узгодженості застосування методу АКС із методами та прийомами інтерактивного навчання у підготовці майбутніх

учителів початкової школи залежно від виду та дидактичної мети ситуаційного завдання.

6. Метод АКС оптимальний для використання у процесі усіх форм організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи, а метод КС – лише для застосування на практичних формах (лабораторному занятті, тренінгу, ІНДЗ, самостійній роботі, навчальній практиці).

7. З метою технологічного об'єднання форм, методів, засобів ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідно використовувати відповідну технологічну карту дотримання дидактичних умов застосування технології ситуаційного навчання на різних заняттях у підготовці майбутніх учителів початкової школи (назва навчальної дисципліни; курс студентів; тема заняття; організаційна форма навчальної діяльності; етап заняття; ситуаційне завдання; методи навчання; форми організації навчальної діяльності на занятті; засоби навчання; рефлексійні запитання).

8. Доречним є виконання студентами домашнього завдання парами та трійками, оскільки у гуртожитку та на квартирах вони проживають саме так. Необхідно рекомендувати студентам у таких варіантах розв'язку дописувати жартівливі варіанти та неправильні, таким чином, визначаючи, з одного боку, усі можливі варіанти розв'язку педагогічної задачі, а з іншого, вдаючись до неправильних розв'язків та чітко виокремлюючи їх, знати та оминати їх на практиці.

Таким чином, дотримання дидактичних вимог щодо формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів як дидактичної умови застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи орієнтоване на наявність чітких методичних рекомендацій та в цілому – відповідного навчально-методичного забезпечення.

Отже, викладач, виконуючи свою психодидактичну роль при застосуванні ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи як модератора, координатора, посередника, має володіти уміннями і навичками:

- створення доброзичливої атмосфери, неформальної обстановки, вільної від обмежень, з легким встановленням візуального та словесного контакту учасників;
- педагогічно обґрунтованого формулювання ситуаційного завдання, створення необхідної мотивації, тобто визначення значущості ситуаційної проблеми у цьому завданні,

виокремлення ситуаційної задачі, визначення очікуваних результатів;

- формулювання спрямувальних запитань таким чином, щоб не ставити студентів в оборонну позицію;
- психологічно виваженого керування опрацюванням завдання: підтримування високого рівня активності усіх майбутніх учителів початкової школи, дотримання регламенту, тактовна зупинка студентів, які відхилилися від теми або зовго виступають, заохочення пасивних учасників;
- надання права альтернативного вибору способів розв'язання педагогічних ситуацій;
- мобільності у фіксуванні запропонованих ідей на дошці, щоб стимулювати додаткові пропозиції та уникати повторень; оперативного аналізу запропонованих ідей; постійного поточного та підсумкового рефлексування та оцінювання тощо.

Таким чином, психодидактична готовність викладачів до застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи полягає у дотриманні ними принципів проблемного навчання, принципу емоційності навчання та органічного поєднання теорії і практики, отримання можливості для розвитку фахової майстерності, організації знань за минулим досвідом, який підкріплено теорією; урізноманітнення самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи; поєднанні застосування різних методів, прийомів навчання; дотриманні принципу індивідуального підходу у навчання як можливості викладача реагувати на індивідуальність студентів у кожному конкретному випадку; розробці індивідуальних технологій до певної навчальної теми; активізації творчого потенціалу майбутніх учителів початкової школи та навчального процесу загалом; наданні студентам можливості робити узагальнення, застосовуючи для цього теоретичні знання; наданні майбутнім учителям початкової школи певної динамічності, здатності діяти результативно у педагогічних ситуаціях тощо.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного експериментального дослідження стали основою для укладання методичних рекомендацій щодо застосування технології ситуаційного навчання для викладачів, учителів-практиків і студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Отже, з метою ефективності застосування технології ситуаційного навчання необхідно: дотримуватися чітких дидактичних вимог щодо формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів – передбачати чітку відповідність матеріалу ситуаційного завдання чи кейсу змісту тієї дисципліни, що вивчається; дотримуватися відповідності ситуаційного завдання меті та формі навчального заняття; ретельно відбирати вид педагогічної ситуації для відповідного виду ситуаційного завдання та кейсу; формулювати ситуаційне завдання та формувати кейси з урахуванням його типу і мети; долучати до кейсу матеріали з офіційних джерел, статистичну інформацію; уникати формування кейсів лише з одним правильним рішенням; спеціально організовувати навчально-пізнавальну діяльність студентів у процесі виконання ситуаційних завдань: цілеспрямовано розробляти навчально-методичне забезпечення цього процесу (збірки ситуаційних завдань, кейсів; систему диференційованих схем/алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій; методичні рекомендації щодо застосування схем/алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій, формулювання та використання ситуаційних завдань, формування та використання кейсів); визначати точний час, потрібний для кожного етапу виконання завдання; орієнтуватися на максимальну самостійність студентів у роботі з навчальним матеріалом; підготувати зразки правильних педагогічних рішень та шкали оцінювання з критеріями; орієнтувати студентів на дотримання етапів алгоритму розв'язання педагогічної ситуації та алгоритму виконання ситуаційного завдання; застосовувати в обґрунтованому поєднанні традиційні та інтерактивні методи навчання; використовувати адекватні методи технології ситуаційного навчання у рамках традиційних форм навчання (лекційних, семінарських занять тощо); набувати психодидактичної готовності до застосування цієї технології навчання: перебудовувати мотиваційно-ціннісні установки (переходити з позиції «лектор» – на позицію «модератор»); сприймати студента як співавтора навчального процесу;

враховувати наявність багатосторонньої комунікації: «викладач ↔ студент ↔ студенти», заохочуючи студентів до співпраці, партнерської взаємодії на занятті); організовувати навчання на засадах навчального діалогу та взаємної поваги обох сторін, що сприятиме створенню психологічного комфорту в аудиторії та дасть можливість педагогу реалізувати найголовніші дидактичні принципи; налаштовуватися на технологію ситуаційного навчання як на особливе поєднання інтерактивних форм роботи та самостійності студентів; ураховувати те, що викладач є взірцем для студентів, тому спонукає майбутніх учителів початкової школи обирати певну технологію навчання для застосовування в їхній подальшій педагогічній діяльності; усвідомлювати та розуміти сутність педагогічної ситуації як первинної дидактичної одиниці технології ситуаційного навчання, компоненти та співвідношення вказаної технології з іншими технологіями навчання; дотримуватися принципів дидактичної діяльності сучасного викладача та виконувати психодидактичні функції.

Подальша розробка теорії і практики застосування технології ситуаційного навчання у вищій педагогічній школі могла б здійснюватися за такими напрямками: застосування технології ситуаційного навчання та інших інноваційних технологій у підготовці майбутніх учителів різних предметів; застосування елементів ситуаційного аналізу у початковій школі з метою розвитку творчих здібностей молодших школярів; комп'ютерне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційно-фахової діяльності; порівняльна перевірка освітніх результатів застосування різних технологій навчання у педагогічному ВНЗ тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Філософсько-теоретичні та практичні основи розвитку професійної освіти в Німеччині / Н. В. Абашкіна // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 117–141.
2. Антонова О. Є. Технологія розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя / О. Є. Антонова // Наукова школа: центр професійної підготовки педагогічних кадрів : науковий збірник / за ред. проф. Дубасенюк О. А. – вид. 2-ге, доповнене. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – С. 73–93.
3. Багиев Г. Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Электронный ресурс] / Г. Л. Багиев, В. Н. Наумов. – Режим доступа : <http://www.marketing.spb.ru/read/m21>.
4. Баєва О. CASE-STUDY як форма інтерактивного вивчення студентами менеджменту: загальні принципи організації та проведення практичних занять [Електронний ресурс] / О. Баєва // Персонал. – 2007. – № 5. – Режим доступу : www.personal.in.ua/article.php?id=505
5. Башутская Е. В. Использование активных методов при изучении товароведческих дисциплин / Е. В. Башутская, Р. А. Прасол, Е. А. Высокос // Деловые игры и методы активного обучения : межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГТУ, 1992. – Ч. II. – С. 114–116.
6. Берденникова Н. Г. Организационное и методическое обеспечение учебного процесса в вузе : учебно-методическое пособие / Н. Г. Берденникова, В. И. Меденцев, Н. И. Панов. – СПб. : ДАРК, 2006. – 208 с.
7. Болдіна Є. Педагогічні ситуації [Електронний режим] / Є. Болдіна, К. Ащеулова ; редакція А. Карданева. – 2000. – 39 с. – Режим доступу : s2.eurekanet.ru/res_ru/0_hfile_255_1.doc.
8. Борытко Н. М. Педагогическая ситуация в структуре воспитательного процесса / Н. М. Борытко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. – Вып. 3. – Волгоград, 2001. – С. 14–21.
9. Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Власенко Ольга Миколаївна. – Житомир, 2005. – 223 с.
10. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
11. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.

12. Гавака Т. І. Основи педагогічної майстерності : [програма спецкурсу] / Гавака Т. І., Кривонос І. Ф., Тарасович Н. М. – Полтава: «Полтава», 1979. – 19 с.
13. Гончарова Т. И. Когда учитель – властитель дум : кн. для учителя / Т. И. Гончарова, И. Ф. Гончаров. – М. : Просвещение, 1991. – 174 с.
14. Грабская И. А. Психологические основы управления деловой игрой / И. А. Грабская // Деловые игры и методы активного обучения : межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГТУ, 1992. – Ч. I. – С. 7–9.
15. Додон Л. Л. Задания по педагогике : пособие для учащихся педагогических училищ и студентов педагогических факультетов / Л. Л. Додон. – М. : Просвещение, 1968. – 224 с.
16. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.evolkov.net/learn/.../case.study.html – Метод кейсов (case study) Долгоруков Александр Михайлович.
17. Духавнева А. В. Игровые технологии / А. В. Духавнева // Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. – изд. 4-е, перераб. и доп. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ» ; Феникс, 2010. – С. 83–90.
18. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы: Текст лекций / Владимир Ильич Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 98 с.
19. Загвязинский В. И. Теория обучения в вопросах и ответах : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 160 с.
20. Зіньковський Ю. Зміст вищої освіти / Ю. Зіньковський // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 321–322.
21. Іванова І. Формування професійних менеджерів: запобігання можливим ускладненням / І. Іванова // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 44–59.
22. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Карпинська Лілія Олексіївна. – Одеса, 2005. – 222 с.
23. Карпюк Р. П. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до розв'язання педагогічних ситуацій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Карпюк Роман Петрович. – Вінниця, 2005. – 201 с.
24. Ковжога С. О. Сучасні освітні технології та методи їх використання в навчальному процесі / С. О. Ковжога, А. М. Полежаєв, С. А. Тузіков ;

Національна юридична академія України ім. Я. Мудрого. – Режим доступу : www.rusnauka.com/8_NMIW_2008/Pedagogica/28601.doc.htm-56k.

25. Конащук В. Українська бізнес-освіта: чи є межа для наслідування західного досвіду? / В. Конащук // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 13–18.
26. Королёва Е. В. Проблемные ситуации в школе и способы их решения : практическое пособие / Е. В. Королёва, П. Г. Юрченко, Т. Н. Бурдыгина. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АРКТИ, 2008. – 80 с.
27. Лопатинський Ю. Вплив соціальних трансформацій на систему освіти / Ю. Лопатинський // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 27–32.
28. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / О. В. Матвієнко. – К. : Українські пропілеї, 2001. – 300 с.
29. Матюшкина М. Д. Ситуативные социально-педагогические нормы как средство управления школьным образованием : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Матюшкина Марина Дмитриевна. – СПб., 2000. – 189 с.
30. Методические указания к практическим занятиям для студентов III курса по спецкурсу «Основы педагогического мастерства» / [Г. В. Брагина, И. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко та ін.]. – Полтава : «Полтава», 1983. – Ч. 1. – 60 с.
31. [Методы активного обучения \[Электронный ресурс\]](http://ru.wikipedia.org/wiki) // Википедия. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
32. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посібник / Л. О. Мільто. – 2-ге вид., перероб і доп. – Харків : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
33. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс; Мн. : ТеатраСистемс, 2004. – 304 с.
34. Мони́на Г. Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс. – СПб. : Издательство «Речь», 2006. – 224 с.
35. Основы педагогического мастерства : [учеб. пособ. для пед. спец-тей выс. учеб. завед.] / И. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, И. Ф. Кривонос и др. ; под ред. И. А. Зязюна. – М. : Просвещение, 1989. – 302 с.
36. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под. ред. Т. С. Паниной. – 2-е узд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
37. Панов В. И. Психологические основания развивающих образовательных систем : Журнал научно-педагогической информации. : 2010. – № 10. – [Електронний

ресурс] / В. И. Панов / Режим доступа : <http://www.paedagogia/2010/47-10/219-panov> .

38. Панченко А. Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання : метод. посіб. / А. Панченко, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 72 с.
39. Панченко Т. Л. Психолого-педагогічні основи розвитку здібностей до самостійної роботи у студентів з обмеженими фізичними можливостями / Т. Л. Панченко // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Спеціальна та реабілітаційна психологія : зб. наукових праць. – К. : Університет «Україна», 2004. – 448 с.
40. Педагогічна майстерність : [підруч. для вищих навч. закл.] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.
41. Педагогічна майстерність : [підруч. для вищих навч. закл.] / упоряд.: І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доповн. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
42. Педагогические ситуации в воспитании школьников : учебное пособие / С. М. Годник. – Воронеж : из-во Воронежского университета, 1985. – 156 с.
43. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов пед. специальностей / под общей ред. В. С. Кукушина. – Серия «Педагогическое образование». – Ростов н/Д. : из-кий центр «Март», 2002. – 320 с.
44. Петрова І. Методика розвитку мислення і практичних навичок / І. Петрова, А. Венгер // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 10–12.
45. Пивкин С. Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Пивкин Сергей Дмитриевич. – Казань, 2000. – 259 с.
46. Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – изд. 2-е, переработ. и доп. – Мн. : Нар. асвета, 1977. – 256 с.
47. Полат Е. С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе обучения / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Буханкина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 104–296.
48. Полат Е. С. Современные тенденции развития образования / Е. С. Полат // Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат,

- М. Ю. Буханкина. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – С. 18–103.
49. Полянская Т. Болонский процесс и возможности его развития с учетом опыта образования Украины / Т. Полянская, Е. Полянський, Р. Чесноков // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (15–16 березня 2006 р.). – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – С. 126.
 50. Пометун О. І. Ситуаційний метод навчання / О. І. Пометун // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; Головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 821–822.
 51. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 46–49.
 52. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Академический проект, 2010. – 341 с.
 53. Поташник М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульф. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
 54. http://tourlib.net/books_others/pedtechnol1.htm / П'ятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі : навчально-методичний посібник для студентів та магістрантів вищої школи [Електронний ресурс] / Г. П. П'ятакова, Н. М. Заячківська. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2003. – 55 с. – Режим доступу : http://tourlib.net/books_others/pedtechnol1.htm
 55. Сапицька І. Інструментарій для підготовки фахівців-менеджерів / І. Сапицька, Т. Шаталова, О. Галушко // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 19–26.
 56. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 400 с.
 57. Стариков И. М. Психология взаимопонимания в конкретных ситуациях : учебное пособие / И. М. Стариков. – К. : Центр учебной литературы, 2010. – 288 с.
 58. Сулима Т. С. Психолого-педагогічні умови підготовки компетентного педагога професійного навчання у світлі Болонських домовленостей / Т. С. Сулима // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 464–469.
 59. Сурмін Ю. Класифікація компонентів ситуаційної вправи / Ю. Сурмін //

- Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 47–58.
60. Сурмін Ю. Конструювання ситуацій: принципи, методи, творчий процес / Ю. Сурмін // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 108–118.
61. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 786 с.
62. Тамбовкіна Т. І. Педагогічні ситуації [Електронний ресурс] / Т. І. Тамбовкіна. – Режим доступу : <http://nsc.1september.ru/2006/16/6.htm>
63. Филиппович А. Ситуационные центры: Определения, структура и классификация [Электронный ресурс] / Андрей Филиппович. – Режим доступа : http://iu5.bmstu.ru/~philippovicha/Articles/Sit_Centres.htm.
64. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
65. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
66. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
67. Фурман А. В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся / А. В. Фурман // Вопросы психологи. – 1985. – № 2.
68. Цесаренко С. Використання кейс-методу при викладанні дисципліни «Економіка підприємства» / С. Цесаренко // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 108–113.
69. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя : книга для учителей / И. И. Чернокозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. школа, 1988. – 221 с.
70. Чижевська Л. Будьте обережні: працюємо з кейсом / Л. Чижевська // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 79–86.
71. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» / Л. С. Шевцова. – К., 2002. – 20 с.
72. Шевченко О. П. Педагогічні умови використання кейс-методу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шевченко Олена Петрівна. – Луганськ, 2011. – 245 с.
73. Шеремета П. Вступ до ситуаційної методики навчання / П. Шеремета,

- Г. Каніщенко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 35–38.
74. Шеремета П. Метод ситуаційного навчання у контексті національного менталітету / П. Шеремета, Г. Каніщенко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 70–84.
75. Шеремета П. Ситуаційні вправи, підготовлені на місцевому матеріалі / П. Шеремета, Г. Каніщенко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 129–135.
76. Шиянов Е. Н. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании / Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 10–19.
77. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
78. Ягоднікова В. В. Кейс-метод (Case study) як форма інтерактивного навчання майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / В. В. Ягоднікова. – Режим доступу : www.rusnauka.com/1_NIO_2008/Pedagogica/25496.doc.htm.
79. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
80. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=4> // Howard Husock – Director, Case Program, John F. Kennedy School of Government, Harvard University. Kirsten O. Lundberg. Senior case writer, John F. Kennedy School of Government, Harvard University.
81. <http://www.udl.org.ua> // Особливості впровадження активних методів навчання (кейс-метод та симуляційні ігри) у віртуальних середовищах (e-Learning). – Круглий стіл. – Інформаційні засоби навчання для підвищення якості економічної освіти. – Суми, Сумський державний університет. – 7 квітня 2004р. – Ігор Катерняк, Вікторія Лобода, Людмила Острівна.