

**Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини**

І. І. Осадченко

**ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ**

МОНОГРАФІЯ

УМАНЬ – 2012

УДК 37.02+378+371.13

ББК 74.204

О–72

Затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
(*протокол № 2 від 19 вересня 2011 р.*)

Рецензенти:

Біда О. А., док. пед. н., професор кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Гриньова М. В., док. пед. н., професор, завідувач кафедри педагогічної майстерності та менеджменту, декан природничого факультету Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка;

Скворцова С. О., док. пед. н., професор кафедри математики і методики її викладання ДНЗ «Південноукраїнський педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

О–72 Осадченко І. І. Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія / І. І. Осадченко. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – 414 с.

У монографії охарактеризовано теорію і практику ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Запропоновано дидактичну модель технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Проаналізовано дидактичні умови професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами технології ситуаційного навчання: дотримання дидактичних вимог щодо формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів; спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань; психодидактична готовність викладачів до застосування досліджуваної технології навчання.

Описано запровадження вищевказаної дидактичної моделі у викладання окремих дисциплін («Основи педагогічної творчості», «Теорія та методика виховання») на основі міждисциплінарного, компетентнісного та інших підходів, комплексного застосування методів інтерактивного навчання.

Монографія розрахована на фахівців у галузі педагогіки, викладачів вищих навчальних закладів, студентів педагогічних спеціальностей.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ» ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ	9
1.1. Сутність поняття «технологія навчання»	9
1.2. Компоненти технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи	25
Висновки до розділу I	32
РОЗДІЛ II. СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	35
2.1. Мета, зміст та дидактична одиниця технології ситуаційного навчання	35
2.2. Методи, форми та засоби технології ситуаційного навчання	53
2.3. Дидактична взаємозалежність технології ситуаційного навчання та інших сучасних технологій навчання	76
Висновки до розділу II	92
РОЗДІЛ III. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	97
3.1. Дидактичні вимоги до формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів	97
3.2. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі розв'язання ситуаційних завдань	113
3.3. Психодидактична готовність викладачів до застосування технології ситуаційного навчання	143
3.4. Стан запровадження технології ситуаційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах	158
Висновки до розділу III	203

РОЗДІЛ ІV. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	209
4.1. Характеристика дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи	209
4.2. Застосування технології ситуаційного навчання при організації та проведенні різних видів навчальної діяльності студентів	222
4.3. Методичні рекомендації щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи	282
Висновки до розділу ІV	326
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	329
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	337
ДОДАТКИ	383

ПЕРЕДМОВА

Нині мета вищої школи визначається як підготовка кожного спеціаліста до високопрофесійної, творчої праці за умов повного розкриття його здібностей та можливості реалізації особистісних інтересів. Потреба сучасного суспільства у компетентних спеціалістах, здатних до мобільної адаптації у швидкозмінних умовах професійної діяльності, висуває нові серйозні вимоги до їхньої підготовки, зокрема у вищому навчальному закладі. Як зазначається у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті» та інших державних нормативних документах, навчання у ВНЗ має забезпечити як загальну професійну підготовку фахівця, так і його спеціалізацію, спрямовану на певний вид діяльності в конкретних соціокультурних умовах. Відповідно до цього кожен викладач покликаний навчати студентів у межах свого предмета методів наукового пізнання й реалізації системи професійних знань з метою ефективного прийняття рішень у ситуаціях повсякденної професійної діяльності.

Процес становлення майбутнього фахівця в умовах навчального процесу ВНЗ має забезпечити не лише засвоєння ним ґрунтовних професійних знань і умінь, набуття досвіду застосування їх на практиці, а й створити умови для критичного осмислення свого власного досвіду та досвіду інших представників професії, формування готовності до розвитку, подальшого навчання, гнучкості та адаптації до будь-яких змін і ситуацій. Це значною мірою стосується підготовки майбутніх учителів початкової школи, адже їхні якості, що сформуються в умовах навчання у вищій школі, зокрема динамізм, креативність, комунікативність, надалі стимулюватимуть становлення аналогічних якостей особистості молодшого школяра як підґрунтя подальшого ступеневого шкільного навчання.

Таким чином, в умовах сьогодення чітко виявилася потреба пошуку нових форм, технологій навчання, які б відповідали новим завданням та новій компетентнісній парадигмі вищої освіти в Україні.

Питання теорії і практики вищої освіти, запровадження технологічного підходу у ВНЗ вивчалися такими вченими як А. Алексюк, С. Архангельський, С. Баранов, Л. Березівська,

Н. Бібік, В. Бондар, А. Вербицький, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, Ю. Мальований, В. Меденцев, В. Лозова, Н. Панов, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, М. Соловей, Є. Спіцин, М. Фіцула, Ю. Фокін та ін., у чийх дослідженнях визначено теоретико-методичні засади інноваційних змін у методологічних підходах до розвитку вищої, зокрема – педагогічної, освіти.

Компетентнісний підхід у вищій школі розглядається вченими (Н. Бібік, Н. Глузман, Г. Лісовенко, О. Овчарук, О. Онопрієнко, М. Левківський, В. Метаєва, О. Пометун, О. Савченко та ін.) як розвиток особистості компетентного професіонала, який володіє ключовими фаховими компетентностями. Водночас, дослідники зазначають, що попри теоретичне обґрунтування компетентнісного підходу до підготовки майбутнього вчителя, зокрема початкової школи, досі залишаються недопрацьованими технологічні аспекти зазначеного питання.

Ефективно навчати студентів новим способам засвоєння змісту освіти для забезпечення їхньої майбутньої успішної професійної діяльності можна, зокрема, шляхом системного запровадження у навчально-виховний процес ВНЗ технології ситуаційного навчання як засобу забезпечення якісних змін результатів підготовки студентів і організації самого процесу навчання. Основою технології ситуаційного навчання є інтерактивне опрацювання студентами системи конкретних професійних (педагогічних) ситуацій та «кейсів».

Цікавий досвід щодо проблематики нашого дослідження мають зарубіжні вчені. Так, у Гарвардській школі бізнесу була розроблена, нині опрацьовувана у міжнародному масштабі, система викладання методом конкретних ситуацій для формування управлінської майстерності (Б. Барнс, К. Крістенсен, Дж. Хансен), яка отримала поширення в освітній практиці викладання різноманітних дисциплін (С. Елгуд, С. Нілі, С. Прінгл, М. Тейлор, Д. Уоруік та ін.) як ситуаційна методика викладання. Однак описаний дослідниками так званий «метод конкретних ситуацій», по-перше, повністю ототожнюється із методом кейс-стаді, а, по-друге, його не можна безпосередньо використати в процесі підготовки майбутніх учителів початкової

школи, оскільки він абсолютно не адаптований до такого виду професійної підготовки.

Зміст кожної педагогічної ситуації побудований навколо тих чи тих професійних питань, пошук відповіді на які не передбачає однозначного, прямого прийняття рішення, залежить від зусиль студентів, які її аналізують. Опис цієї ситуації одночасно відображає не тільки певне практичне питання, але й актуалізує визначений комплекс знань і умінь, що їх треба опанувати для її аналізу. Ці аспекти теоретично та методично пов'язують технологію ситуаційного навчання із такими сучасними технологіями як проблемне, контекстове та інтерактивне навчання.

Технологія ситуаційного навчання теоретично та методично пов'язана з розробленими в літературі технологіями проблемного, контекстового та інтерактивного навчання (А. Галай, О. Єльнікова, Я. Іваніш, С. Кашлев, О. Комар, О. Матюшкін, І. Нікішина, А. Панченко, О. Пометун, В. Ревенко, Т. Сердюк, В. Стаднік, О. Топузов та ін.).

Достатньо досліджень присвячено методиці аналізу педагогічних ситуацій як сутності ситуаційного завдання, зокрема виокремленню різних алгоритмів здійснення такого аналізу (Г. Брагіна, Т. Бурдигіна, О. Власенко, В. Герасимова, С. Годник, О. Демченко, І. Зязюн, Р. Карпюк, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Р. Лепа, О. Лисевич, Н. Маркіна, О. Матвієнко, А. Матюшин, В. Мудрак, А. Никифорова, К. Попова, І. Сергеева, І. Туревська, А. Фурман, Н. Червякова, П. Юрченко, С. Якушева та ін.).

Аналіз багатьох досліджень, пов'язаних досліджень із технологічною підготовкою майбутніх педагогів (О. Баєва, А. Венгер, С. Галалу, А. Долгоруков, Н. Заячківська, І. Іванова, Г. Каніщенко, О. Комар, В. Лобода, Ю. Лопатинський, Т. Макарова, В. Наумов, Л. Острівна, С. Півкін, Є. Полат, Г. П'ятакова, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, П. Шеремета, В. Ягоднікова та ін.) свідчить, що проблема застосування технології ситуаційного навчання у контексті підготовки майбутніх учителів досі спеціально не розглядалася, як і в цілому дидактичні засади технології ситуаційного навчання, зокрема – у підготовці майбутніх учителів початкової школи. У цілому у

наукових джерелах функціонує термін «ситуаційна методика навчання». Отже, виникає необхідність дидактичного обґрунтування поняття «технологія ситуаційного навчання».

Очевидно, що потреби сучасної вищої педагогічної освіти вимагають дослідження не тільки окремих елементів чи складників технології ситуаційного навчання, а, передусім, створення дієвої дидактичної моделі такої технології як невід'ємного складника цілісного освітнього простору, що сприятиме значному зростанню рівня професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Отже, актуальність, дидактична значущість означеної проблеми, потреби практики навчання у педагогічному ВНЗ та відсутність цілісного педагогічного дослідження, зумовили необхідність дослідження дидактичних засад ефективності застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ» ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ КАТЕГОРІЇ

1.1. Сутність поняття «технологія навчання»

Зміни у сучасній дидактичній парадигмі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спонукають до перенесення акцентів з навчання як засобу здобуття освіти на учіння як засіб самореалізації студента (з викладання – на учіння) на засадах дотримання принципу суб'єктності навчання. Оскільки дидактична парадигма реалізується шляхом функціонування її складників, то така зміна, насамперед, виявляється у характеристиках відповідної дидактичної системи. Для досягнення бажаного результату освітнього процесу необхідним є застосування цілої низки педагогічних засобів, до числа яких належать певні міждисциплінарні (тобто застосовувані у викладанні будь-якої навчальної дисципліни) педагогічні технології.

Незважаючи на недавній (близько 20-ти років) час уведення у науковий обіг педагогічної науки цього терміна, нині він є повноцінним атрибутом науково-практичної дійсності, спричинивши появу технологічного підходу до навчання як вияв сучасної дидактичної парадигми. Згідно із положеннями «Національної доктрини розвитку освіти України в XXI столітті», одним із пріоритетів розвитку сучасної освіти є розроблення і запровадження педагогічних інновацій, нових технологій навчання [273, с. 5].

Про інтерес до різних аспектів технологій свідчать дослідження, здійснені багатьма вченими: А. Андрєєвим [13], О. Антоною [15–16], К. Бахановим [26], Н. Бордовською [57], М. Вайндорф-Сисоевою [189–191], В. Вороновим [82], П. Гусаком [106–107], І. Дичківською [116], Є. Єршовою [131], В. Загвязинським [134–138], Н. Заячківською [398], О. Коберником [152, 161–162], Л. Коваль [164], О. Комар [170–172], Н. Корсунською [184–185], Л. Крившенком [189–191], С. Кузнєцовим [198], М. Лазарєвим [207–208], Л. Мільто [263],

І. Нікішиною [276], А. Остапенком [328], О. Пехотою [364–366], С. Переваловим [358], Є. Полат [374-375], О. Пометун [377–386], Г. П'ятаковою [398], А. Реаном [404], В. Сабліним [419], М. Скрипником [442], С. Слаквою [419], С. Смірновим [447] та ін. Проте, питання розмежування понять «технологія освіти», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «методика навчання» досі залишається вивченим недостатньо.

Згідно із результатами досліджень науковців (С. Перевалов [358], О. Пометун [377–386], В. Саблін [419], С. Слаква [419]) та ін., терміни «педагогічна технологія» та «педагогічна техніка» ще на початку 20-х рр. минулого століття у працях відомих педагогів В. Бехтерєва І. Павлова, А. Ухтомського, С. Шацького, стали своєрідним регулятивом наукового і практичного мислення, спонукаючи дослідників і практиків, зокрема у галузі освіти, мобілізувати кращі досягнення науки і досвіду, використовуючи новітні інформаційні засоби, максимально автоматизуючи рутинні операції [384, с. 19].

У тлумаченнях терміна «технологія» закладена сутність виробничого характеру (грец. *technē* – мистецтво, майстерність та *logos* – доказ, обґрунтована підстава): сукупність знань про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь. Однак, технологічне тлумачення терміна «технологія» «не суперечить задачам педагогіки: опису, поясненню, прогнозуванню, проектуванню, педагогічних процесів» [189, с. 318]. Технологія у прямому розумінні – це жорстко фіксована послідовність дій і операцій, які гарантують здобуття очікуваного результату, тобто певний алгоритм вирішення проблеми [447].

Аналіз джерел щодо сутності поняття «технологія освіти» дозволив встановити, що наприкінці 60-х р. у зарубіжній педагогіці склалися два напрями тлумачення терміна «технологія»: перший – технологія в освіті, тобто застосування технічних засобів та засобів програмованого навчання; другий – технологія освіти (педагогічна технологія, технологія навчання) як сукупність засобів упровадження позитивних результатів педагогічної діяльності, засіб підвищення ефективності навчального процесу [26]. Розпочинаючи із 40-х років минулого

століття, відбулася трансформація понять: від терміна «технології в освіті» – до «технологія освіти» [113, с. 10].

В. Воронов порівнює технологію і творчість на прикладі виробництва: імпровізація як вияв творчості на виробництві веде до порушення технології та появи браку; а «імпровізація» у педагогічній практиці неминуха: у педагогіці немає точних технологій, бо суб'єкти педагогічного процесу – «живі люди». Останнє вимагає корекції технологічних дій і поведінки суб'єктів процесу навчання при загальному дотриманні принципів, норм, правил, закладених у технології навчання [82, с. 171]. Тому очевидно, що різниця між технологією виробничою і технологією педагогічною виявляється у людському чиннику, що й ускладнює саму технологічність (алгоритмічність) педагогічних дій: набагато простіше спроектувати і передбачити можливі недоліки, перешкоди, проблеми, які виникають у роботі з механізмами, однак неможливо змоделювати абсолютно усі дієві реакції учасників навчально-виховного процесу.

Отже, існує три основні підходи до дефініції поняття «технологія навчання»: системний, при якому технологія розглядається як система; технологія як метод, засіб навчання; технологія як алгоритм, тобто певна послідовність дій.

На думку О. Пометун, нині «термін «технологія» все частіше використовують дослідники проблем організації процесу навчання, більш глибоко вивчаючи роль і функції учня (студента або взагалі того, хто навчається), а також його взаємодії з іншими учасниками процесу навчання» [379, с. 47]. Таким чином, у контексті технології освіти йдеться про управлінські освітні орієнтири, яким мають підпорядковуватися інші компоненти освіти, насамперед, педагогічна технологія як складник ширшого поняття – технології освіти.

Аналіз наукових джерел [105, с. 68; 182; 345, с. 22–23] вказує на те, що сутність поняття «технологія освіти» як педагогічної категорії – загального поняття – реалізується через конкретніші: педагогічна технологія та технологія навчання. Ґрунтовно нами проаналізовано це поняття в окремій публікації [301; 310]. З ієрархічної позиції ці категорії правомірно розташувати у такому порядку (від найбільшого до найменшого):

технологія освіти → педагогічна технологія → технологія навчання.

Щодо різноманітності трактувань терміну «педагогічна технологія», то її основною причиною науковці називають *«багатозначність поняття «технологія» та неоднозначність виокремлення компонентів процесу навчання»* [184, с. 199].

Можна погодитися з думкою І. Нікішиної, що у сучасній освітній практиці поняття «педагогічна технологія» уживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях: загальнопедагогічному або загальнодидактичному рівні (цілісний освітній процес у певному навчальному закладі на певному ступені навчання); конкретнометодичному рівні («окрема методика»); локальному (модульному) рівні (окремих частин навчально-виховного процесу) [276, с. 15–16].

У тлумаченнях поняття «педагогічна технологія» інколи [68, с. 173; 174, с. 318] концентрується увага на слові «строго», тоді як, на нашу думку, педагогічні дії, враховуючи суб'єктний чинник, що породжує безкінечний потік педагогічних ситуацій – обставин, з яких треба шукати правильний спосіб виходу, заперечує присутність цього слова у тлумаченні поняття. Тобто, «строгість» педагогічних дій можлива лише на передбачуваному, стабільному теоретичному рівні. Отож, характеризувати педагогічну технологію винятково з точки зору технологічного підходу як певний алгоритм дій – недоцільно. Тим більше, що одним із міфів сучасної освіти М. Мазніченко називає міф про те, що технологізація, алгоритмізація освітнього процесу позбавляє педагога можливості творчості, заперечуючи цей факт тим, що кожен педагог адаптує технологію до власних вимог та уподобань, таким чином, перетворюючи, удосконалюючи саму технологію [243, с. 43].

Грунтовний аналіз наукових джерел (І. Дичківська [116], Є. Єршова [131], Л. Мільто [263], І. Нікішина [276], Є. Полат [374–375] та ін.) показав, що, переважно, дослідники характеризують сутність поняття «педагогічна технологія» як наукової категорії комплексно, з точки зору системного, синергетичного та діяльнісного підходів, як:

- певну педагогічну категорію і як окрему систему конкретного дидактичного явища (системний підхід);
- певний алгоритм (тактику, стратегію) педагогічних дій, організацію педагогічної діяльності з метою досягнення поставлених дидактичних цілей, акцентуючи увагу на тому, що педагогічна технологія у зв'язку із суб'єктивним чинником не може бути однозначно чітко запланованим та передбачуваним порядком дій (синергетичний підхід);
- комплексне ціле, яке складається з навчання і виховання, викладання та учіння, процесу навчання та змісту навчання, підкреслюючи наявність діяльнісного компонента – не просто алгоритму дій, а й умов їх реалізації (діяльнісний підхід).

Безумовно, термін «педагогічна» у будь-якому поєднанні складається із двох взаємозалежних компонентів: технології «навчання» та «виховання» [23; 83; 97, с. 16; 174, с. 318; 334, с. 14; 369, с. 108; 315, с. 409].

Загальний аналіз наукових джерел демонструє, що науковці серед усіх категорій дидактики (теорій, концепцій, видів, типів тощо) у контексті підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів початкової школи, найчастіше оперують поняттям «технологія навчання». У багатьох працях характеризується не концепція, теорія тощо, а саме технологія навчання у ВНЗ, що нами охарактеризовано у окремій публікації [301; 310].

Згідно із висновками ЮНЕСКО, технологія навчання – системний підхід до організації та здійснення загалом процесу викладання й засвоєння знань з урахуванням технічних, людських ресурсів та їх взаємодії [352, с. 273–274]. О. Пометун тлумачить технологію навчання як організацію «процесу навчання, що передбачає певну систему дій і взаємодій усіх, але, насамперед, активних елементів навчального процесу (його учасників)» або ж – сукупність «способів (методів, прийомів, операцій) педагогічної взаємодії, послідовна реалізація яких створює умови для розвитку учасників педагогічного процесу і передбачає його певний результат», де важливими є два аспекти: «технологія навчання детально описує систему дій не тільки вчителя, викладача, а й насамперед того, хто навчається, –

...студента...; вона забезпечує, гарантує при коректному застосуванні досягнення визначених результатів» [379, с. 47].

Звичайно, існують й інші підходи до з'ясування сутності поняття «технологія навчання» [266], адже складність тлумачення змісту цього терміна також пов'язана з розвитком уявлень про процес навчання, спробою їх систематизації.

Щодо з'ясування сутності поняття «технологія навчання» як дидактичної категорії, то ґрунтовним, на нашу думку, є розгляд П. Гусаком технології навчання з точки зору пізнавальних процесів (динамічний цілеспрямований процес передачі, збереження та відтворення навчальної інформації); управління – вивчення, розробка та системне застосування принципів ефективної організації навчального процесу у ВНЗ, оскільки технологія передбачає «управління процесом навчання, що містить у собі два взаємопов'язані процеси: організацію діяльності студентів і контроль за цією діяльністю» [107, с. 17].

Закордоном навчальну (дидактичну) технологію – Educational technology – тлумачать в осучасненому стилі: «1. ...застосування технічних та інформаційних засобів для організації та управління освітою (Technology of Educational) або застосування сучасних технічних й інформаційних засобів у процесі навчання та учіння (Technology in Educational); 2. розділ дидактики, що займається раціональною організацією навчального процесу шляхом оптимізації роботи вчителя та учнів, а також широкого використання доступних дидактичних засобів» [66, с. 101]. Отже, тут домінантою є засіб навчання, насамперед, осучаснений. Друге тлумачення ще раз підкреслює спорідненість тлумачення технології навчання із сутністю поняття «дидактика».

Щодо технології повного навчання, тобто повний перехід навчання на рівень технології, то переконання учених інколи досить категоричні та скептичні: «Технологія повного навчання на сьогоднішній день ще не розроблена і, вірогідно, не буде розроблена найближчим десятиріччям через складність технологізації предметів гуманітарного циклу (хоча за окремими темами, розділами та галузями цих предметів розроблені досить технологізовані програми)» [447, с. 411]. Таким чином,

залишається відкритим питання щодо доцільності повної технологізації процесу навчання.

Однак, В. Загвязинський, І. Котова [343], І. Нікішина [276], С. Смірнов [447], Є. Шиянов [509] та ін. наголошують на тому, що до теперішнього часу в педагогічній науці, іноді відбувається некоректне ототожнення технологій навчання з методами та методиками, спричинене тим, що ключовою ланкою технології є докладне визначення кінцевого результату, а точне його досягнення трактується як сутність поняття методики [447, с. 396]. Отож, «...чіткості з приводу того, чим метод навчання відрізняється від способу, а методика від технології, в учительському середовищі немає й донині» [303, с. 239]. Наприклад, згідно із трактуваннями К. Баханова [26], С. Смірнова [447, с. 396–398], технологія навчання, насамперед, суміжна із поняттям «методика навчання».

Визнаючи схожість означених понять [82, с. 170], дослідники також вказують на різницю між технологією навчання та методикою. Передусім, методика вчені тлумачать як сукупність рекомендацій щодо організації і проведення навчального процесу. Г. Селевко [430, с. 9] вважає, що різниця між методикою викладання предмета, що складається із окремої та загальної методики, яка, водночас, має загальнодидактичний зміст, і сама може бути визнана метатехнологією, полягає у «розставлянні акцентів». Таким чином, термін «методика» має кілька значень: викладання навчальної дисципліни; викладання модулів, розділів, тем; організація і проведення різних форм занять та заходів; формування знань, умінь та навичок студентів; мікротехнологія – алгоритм, інструкція, рекомендації тощо [391, с. 9–10]. Методика навчання як наука вивчає закономірності навчання. Її предметом є процес навчання основам того чи того предмета (науки), що робить правомірним розглядати її частковою дидактикою [134, с. 494–497].

Зважаючи на усе вищесказане, і методи, і технологія навчання розрізняються на двох основних рівнях: загальна методика/технологія та часткова методика/технологія. Останній рівень – це методика/технологія навчання конкретного навчального предмета.

Технологія навчання передбачає гарантованість кінцевого результату і є проектом майбутнього навчального процесу. Причому мета, зміст і методика навчання – рівноправні компоненти методики викладання окремої дисципліни, а методика організації індивідуальної навчальної діяльності студентів і методика контролю за ходом їхнього навчання – рівнем нижчі, ніж названі раніше компоненти. Різниця між технологіями навчання окремого предметного, локального рівнів і методиками навчання полягає у тому, що у технологіях більше представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, у методиках – цільовий, змістовий, якісний і варіативно-орієнтувальний компоненти (І. Нікішина [276], Г. Селевко [430]). Технологія навчання відрізняється від методики відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох умов, названих І. Нікішиною [276] «якщо» («якщо талановитий викладач», «якщо здібні студенти» тощо). Однак, «змішування» технологій і методик призводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, або ж, навпаки, ті чи ті технології – до складу методик навчання [247, с. 21–22; 391, с. 10].

Найчастіше на практиці викладачі використовують замість цілісної технології навчання конструювання конкретної методики навчання на основі вибраної технології. Методика може бути динамічною залежно від характеру матеріалу, контингенту студентів, ситуації навчання, компетенції педагога. Проте, відпрацьовані типові методики перетворюються на технології: методику можна довести до рівня технології [127, с. 66; 174, с. 320]. Причому, у співвідношенні «технологія навчання» та «методичні основи» останнє виступає як похідне від першого (В. Ковальчук) [165, с. 167]. Так, О. Пометун методи і форми інтерактивного навчання характеризує компонентами технології інтерактивного навчання, разом з чітко запланованим очікуваним результатом навчання та умовами й процедурами, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів [377, с. 24].

Отож, попри спільні та схожі дидактичні риси (компонентна наповнюваність, рівнева характеристика тощо), відмінним між аналізованими педагогічними категоріями, по-перше, є те, що за певних дидактичних умов методика навчання може перейти на

рівень технології навчання, бо вона є її процесуальним складником.

По-друге, технологію можна відтворити і тиражувати, гарантуючи високу якість навчально-виховного процесу або рішення тих педагогічних задач, які у ній закладені [189, с. 320]. Вона також, на відміну від методики, має системність, алгоритмічність (покроковість), оптимальність та природовідповідність [328, с. 257]. Як система, технологія навчання «не допускає варіативності, проб і помилок, з неї не можна викинути якісь елементи» [510, с. 10].

Різницю між побудовою навчання у вищій школі на основі методики та технології можна показати схематично (І. Котова [343], О. Пошетун [377–386], Л. Пироженко [152], С. Смірнов [447], Є. Шиянов [509] та ін.), у вигляді поступової, поетапної реорганізації процесу навчання від методів до технології. Згідно із цими схемами, на першому етапі процес навчання будується на основі методики, де корекція як зворотний зв'язок виступає засобом контролю ефективності організації діяльності тих, кого навчають.

На другому етапі процес навчання будується за технологічними принципами, але не повністю технологізований. Така схема має блочний вигляд, як перший крок від методики до технології, а компонент «організація діяльності» реорганізовується у блок мотивації і організації діяльності тих, хто навчається. Центральний момент такої схеми – дія засобів навчання, які й визначають сутнісну (технологічну) особливість технології навчання: за технологічних умов найвирішальнішим є застосування засобів навчання (засобів контролю, діагностики тощо) на ключовому етапі – етапі навчальної діяльності, а не будь-якому з них (І. Котова [343], С. Смірнов [447], Є. Шиянов [509]). Однак для повноцінної технології у ній бракує постійного зворотного зв'язку, який охоплював би не лише мотивацію та організацію студентів, а й результативність дії засобів навчання.

На третьому етапі навчання будується як повноцінний технологічний процес, утримуючи блочну (поетапну) структуру. Така схема зворотного зв'язку спрямована на усі структурні компоненти, насамперед, на дію засобів навчання як на саму сутність процесу навчання, яка передбачає планування його

результатів – чіткий орієнтир ефективності (дієвості) використуваних засобів навчання. Зважаючи на це, педагогу недостатньо знати методику: «він повинен уміти трансформувати знання і вміння, тобто володіти технологією отримання запланованого результату» [105, с. 71].

Отже, ключовий момент поступової поетапної реорганізації процесу навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи від методики до технології – майстерна діяльність викладача, спрямована на постійний зворотний зв'язок. Такий зворотний зв'язок між попереднім етапом навчання з метою з'ясування рівня його засвоєння студентами та можливості переходу до наступного етапу навчання – називається рефлексією.

Щодо загальної характеристики рефлексії, то рефлексійну діяльність з психологічної точки зору проаналізовано у працях Л. Дунець [125], Т. Щербан [514] та ін. Автори акцентують увагу на значущості рефлексії спілкування як беззаперечно суб'єктному процесі. Рефлексію як окремий, обов'язковий етап застосування сучасних активних методів навчання характеризували І. Зязюн [147], Л. Вавілова [336], С. Доценко [124], Т. Паніна [336], А. Панченко [338–339], С. Перевалов [358], О. Пометун [377–386] та ін., а як складника педагогічної етики вчителя, його професійної компетентності – Л. Карпова [156], М. Марусинець [251], В. Метаєва [258], Т. Мішаткіна [266] та ін. Проте, у наукових джерелах не виокремлено види педагогічної рефлексії, не охарактеризована їх видова сутність, не визначено дидактичні умови формування у студентів умінь здійснювати різні види рефлексії.

У науковий обіг термін «рефлексія» увійшов на початку ХХІ ст., перебуваючи до цього на шпальтах словників у вигляді вузькогалузевого (психологічного) поняття з акцентуванням на специфіці духовного світу людини, її роздумів, часом надмірних, над власним душевним станом. Нині неможливо уявити будь-які психолого-педагогічні дослідження без домінантного уживання цього поняття. Сучасні словникові тлумачення щодо терміну «рефлексія» (лат. *reflexus* – відображення) представлені як:

- уважне і глибоке обдумування, роздуми, міркування, сповнені сумнівів, суперечностей; аналіз власного психічного стану; діяльність самопізнання, осмислення людиною власних дій [497, с. 427; 427, с. 596];
- позиція взаєморозуміння: «Як механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера зі спілкування» [497, с. 427]; «...процес подвоєного, дзеркального взаємовідбиття суб'єктів, змістом якого виступає відтворення, копіювання особливостей один одного» [497, с. 428].

Аналіз наукових джерел дозволяє констатувати, що поняття «рефлексія» з точки зору педагогіки та психології вищої школи характеризується як ставлення до:

- самого себе через аналіз власної діяльності з уявленням позиції іншого суб'єкта взаємодії: сприяти розвитку особистості студента, що зумовлюється рівнем педагогічного рефлексійного мислення, яке передбачає аналіз і оцінку власних дій з управління пізнавальною діяльністю студента та його здатність «ставати» в позицію студента, щоб глибше усвідомити перебіг педагогічної ситуації та труднощі її розв'язання [156, с. 49]; відображення позиції, думок іншої людини через «вдумування» в її міркування («Якби я була на його місці, то я б...»), «Якби він був на моєму місці, то він би...»); здатність уявляти себе на місці іншої людини, бачити, подумки програвати за неї ту чи ту ситуацію [386, с. 105];
- інших суб'єктів взаємодії через оцінку їхньої діяльності: потреба і готовність зафіксувати зміни в розвитку студента, визначити причини таких змін [156, с. 49]; усвідомлення того, як суб'єкта сприймають і оцінюють інші, тобто емоційна оцінка іншої людини під час пізнання, намагання зрозуміти чужі вчинки, виробляючи стратегію зміни поведінки іншої людини та побудувати власну [125, с. 26];
- своєї діяльності через аналіз її результату: актуалізація педагогом і студентами своїх знань, досвіду діяльності в тій чи тій педагогічній ситуації [386, с. 49]; усвідомлення

власного категоріального апарату, його сильних і слабких сторін, переосмислення сформованих критеріїв аналізу і оцінки навчальних явищ на основі психолого-педагогічної теорії [514, с. 84].

З наведених тлумачень можна зробити висновок, що виокремлені педагогічні позиції рефлексії ідентичні їх загальнопсихологічному розумінню. Однак, на наш погляд, це суто позиційний (суб'єктний) характер педагогічної рефлексії, тобто її сутність у контексті конкретних суб'єктів педагогічного процесу та їхньої взаємодії.

Таким чином, у контексті застосування технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи вважаємо за необхідне аналізувати педагогічну рефлексію трьох видів:

- загальнодіяльнісну (аналіз студентом та викладачем у цілому своєї педагогічної діяльності), зважаючи на суб'єктність навчального процесу;
- поетапну (аналіз студентом та викладачем певного етапу діяльності, наприклад: етапу уроку чи заняття), оскільки рефлексія є і критерієм, і складником технології навчання;
- ситуаційну (аналіз студентом та викладачем діяльності у контексті пошуку виходу із конкретної педагогічної ситуації).

Поетапну педагогічну рефлексію характеризуємо, спираючись на рекомендації науковців, як рефлексію окремої вправи на занятті та як рефлексію заняття в цілому:

1. «Рефлексія може бути груповою і проводиться з приводу заняття в цілому, окремого етапу або епізоду, з приводу діяльності мікрогрупи або ж індивідуальної (аналіз своєї поведінки, своїх надбань тощо)» [336, с. 34].

2. Рефлексію треба проводити після найважливіших інтерактивних вправ, після заняття, після закінчення певного етапу навчання [384, с. 35].

Аналіз наукових джерел (Л. Вавілова [336], Т. Паніна [336], А. Панченко [338–339], Л. Пироженко [152], О. Пометун [377–386], Т. Ремех [338], М. Скрипник [442] та ін.) дозволяє вважати, що саме формування поетапних рефлексійних умінь майбутніх учителів початкової школи відрізняють методику навчання від

технології. По-перше, тому, що, з психологічної точки зору, структурними компонентами навчального пізнання є усвідомлення навчального матеріалу, застосування знань та умінь. Відповідно, на рефлексійному етапі заняття із застосуванням технології навчання викладач створює умови усвідомлення студентами навчальних завдань, організовуючи сприйняття, усвідомлення і застосування засвоєного [349, с. 72]. Адже мета рефлексії: «... згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності, її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх вирішення, отримані результати тощо» [354, с. 113]. На противагу цьому, на занятті із застосуванням методики навчання не передбачені рефлексійні види діяльності кожного етапу: наприкінці заняття застосовується закріплення та узагальнення отриманих знань, яке майже не передбачає наступного коригування педагогом змісту навчання [354, с. 112].

По-друге, рефлексія як складник заняття із застосуванням технології навчання – це спосіб постійного зв'язку із попереднім етапом навчального етапу заняття та повернення до нього за умови отримання негативної відповіді щодо самоаналізу виконаного етапу роботи або руху до наступного етапу заняття за умови успішного виконання попереднього. Навчальне заняття при цьому можна розглядати як модель у цілому навчального процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ.

Варто наголосити на тому, що саме наявність поетапної педагогічної рефлексії вважаємо однією з основних відмінностей між технологією навчання і методикою навчання. Отже, саме від викладача залежить: застосує він лише методику чи перетворить її завдяки педагогічній рефлексії у технологічне навчання – найвищий його рівень. Наприклад, дії викладача, який добре володіє методикою навчання, якісно пояснює навчальний матеріал на лекції із застосуванням різноманітних засобів навчання, проте після пояснення лише наприкінці заняття запитує: «Ви зрозуміли?», розцінюємо як суто методичні дії. Якби ж викладач долучав рефлексійну частину на кожному етапі заняття, можна було б говорити про те, що він застосовує технологію навчання, бо ключовий момент переходу методики навчання на рівень технології – застосування рефлексійних

вправ: «Обов'язковим є постійний зворотний зв'язок, внесення виправлень та змін у подальшу діяльність» [241, с. 10].

З цієї причини різницю між технологією навчання та методикою навчання О. Пометун [377–386], Л. Пироженко [152], вбачають «у тому ж, у чому відмінність між технологією й ремісництвом у виробничій сфері. Тобто, це відмінність між високопродуктивним машинним виробництвом і порівняно низькоефективною ручною працею» [290, с. 20]. Методика – сукупність різноманітних методів навчання, яка не вибудовує їх у певній логіці під час реалізації у навчальному процесі; технологія, насамперед, відрізняється від методики своєю алгоритмічністю [292, с. 47].

Досі не створено універсальної технології навчання, яка б стовідсотково гарантувала успіх, адже ще філософи стародавнього світу помітили, що на результати навчання впливають такі групи чинників: особистість педагога, якості того, кого навчають, та його бажання навчатися, спосіб навчання. Технологію зараховують «до останньої групи чинників, які дають відповідь на запитання, як навчати, що не виключає дію двох перших» – якостей педагога та тих, кого навчають, тобто людського чинника [479, с. 220].

Спираючись на системний, синергетичний, технологічний та діяльнісний методологічні підходи, доцільно визначати однією із основних відмінностей між методикою та технологією навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи суб'єктність – різноаспектність навчальної взаємодії суб'єктів навчання (суб'єктний чинник).

Досвід роботи з викладачами сфери професійної освіти, свідчить, що вони інколи недостатньо володіють педагогічним інструментарієм, а часто навіть не підозрюють про його різноманіття [367, с. 239]. Викладачеві, чия дидактична роль вирішальна у перетворенні методики навчання на технологію навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, вибір технології необхідно розпочинати з вибору засобів навчання як педагогічного інструментарію реалізації конкретної технології навчання. Таким чином, саме методика навчання як складник технологічної підсистеми структури системоутворювальних педагогічних категорій визначає сутність

самого виду навчання: методи інтерактивного навчання – технологію інтерактивного навчання, методи ситуаційного навчання – технологію ситуаційного навчання тощо. Оскільки певний вид навчання передбачає поєднання певних методів навчання, зазначене у нашому випадку може розглядатися як «вибір та застосування методів навчання з урахуванням їх доповнюючих можливостей для ефективного досягнення конкретної навчальної мети» [237, с. 184].

Методика навчання, згідно із тлумаченням С. Гончаренка, охоплює три взаємопов'язані аспекти: зміст навчання, викладання та учіння [97, с. 495]. У нашому випадку, викладання здійснює суб'єкт «викладач», а учіння – суб'єкт «студент». Технологія навчання у ВНЗ також враховує у своєму контексті не лише суб'єкта «викладач» та долучає до нього суб'єкта «студент», та, водночас, з'ясовує та чітко передбачає певні особливості їхньої взаємодії, якість результату цієї взаємодії, можливість коригування знань, умінь та навичок після рефлексії, тобто дидактико-психологічні особливості. Такі особливості – нерозривне поєднання дидактичних (принципів, форм, методів, прийомів, засобів тощо) та психологічних аспектів (умов позитивної взаємодії викладача та студентів), без яких неможлива їх реалізація, оскільки навчанням завжди керує суб'єктний чинник. За таких умов, технологія навчання – ефективно реалізована методика навчання, процесуальне виведення методики на технологічний рівень завдяки суб'єктному та рефлексійному чинникам.

Аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми [34; 56, с. 66; 69, с. 183; 67, с. 116; 158, с. 45; 356, с. 24; 268, с. 68] дозволяє визначити та узагальнити взаємозалежні критерії технологічності навчання, тобто переходу навчання на рівень технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

– системність, оскільки – це система дій і засобів, сполучених певною логікою процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи, з відповідними ознаками системи (взаємозв'язок усіх її частин, цілісність, цілеспрямованість тощо), а не довільний набір окремих дидактичних засобів;

– функціональна цілісність як єдність основних навчальних функцій у підготовці майбутніх учителів початкової школи, що послідовно змінюють та доповнюють одна одну;

– алгоритмізованість – можливість декомпозиції процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи на взаємопов'язані етапи; організація процесу навчання за поетапним виконанням дій; однозначність виконання передбачених процедур і операцій (чим значніші відхилення в діях суб'єктів «викладач» та «студент» від параметрів, приписаних технологією, тим реальніша ймовірність деформувати увесь процес і одержати результат, що не відповідає очікуваному);

– відтворюваність – можливість відтворення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відповідно до заданих умов; застосування певної технології навчання в інших однотипних освітніх установах; наявність оперативного зворотного зв'язку;

– діагностичність на кожному етапі навчання – попередня оцінка рівня обізнаності суб'єктів навчання та оцінки результатів навчання, оцінка поточних/кінцевих результатів навчання майбутніх учителів початкової школи; корекція за необхідних умов навчального процесу професійної підготовки відповідно до результатів зворотного зв'язку;

– результативність (ефективність), яка виявляється у гарантованому досягненні цілей, результатів у вигляді позитивних змін у розвитку майбутніх учителів початкової школи шляхом застосування певної технології.

До перерахованих вище критеріїв, з точки зору системного, синергетичного та технологічного методологічних підходів, необхідно додати ті, які конкретизують технологічну наповненість певної технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

– технологічну скомпонованість – наявність у якості складників інших технологій навчання;

– рефлексійність – постійній зв'язок із попереднім етапом навчання;

– суб'єктність – різноаспектність навчальної взаємодії суб'єктів навчання.

Ці критерії можна вважати основними для визначення технології навчання як педагогічного явища у контексті певної дидактичної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи: лише за відповідності процесу навчання усім перерахованим критеріям можна обґрунтувати його технологічність.

Таким чином, *під поняттям «технологія навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи» треба розуміти спеціально організоване навчання, за якого забезпечені детальне проектування й реалізація складної системи технологічних компонентів і рефлексування педагогом поетапних навчальних дій, завдяки чому досягається гарантований рівень прогнозованого результату: якісна підготовка вчителя початкової школи.*

1.2. Компоненти технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Для структурної характеристики технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з точки зору системного підходу необхідно виокремити її компоненти.

Нині у вітчизняному науковому просторі традиційно звертаються до двох популярних характеристик компонентів технології навчання: згідно із рекомендаціями ЮНЕСКО [535, с. 20] та із результатами досліджень О. Пометун [377, с. 25]. Зважаючи на виокремлені раніше загальнодидактичні критерії технологічності навчання, охарактеризовані дослідниками структури технології навчання пропонуємо доповнити компонентами, що конкретніше вказують на технологічність процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи. Таким чином, структура технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи має такі компоненти:

- мета навчання;
- зміст навчання;
- принципи навчання;
- форми, методи, засоби навчання;
- суб'єкти навчання «студент» та «викладач»;

—результат навчання (рис. 1.1).

Охарактеризуємо детально представлені на рис. 1.1 компоненти технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

У нашому випадку *мета навчання*, як компонент технології навчання, орієнтована на загальний кінцевий *результат навчання* – відповідність майбутнього фахівця державним освітньо-кваліфікаційним вимогам до бакалавра/спеціаліста за циклами загальноосвітніх та фахових дисциплін за спеціальністю «Початкова освіта».

З точки зору міждисциплінарного підходу [357, с. 25–26], мета та інші компоненти часткової технології певного навчального предмета мають наповнюватися двома сутнісними специфіками конкретного виду: технології навчання та навчального предмета.



Рис. 1.1. Структура технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Отже, завдання цього етапу дослідження – узагальнено охарактеризувати компоненти технології навчання, застосовуваної у професійній підготовці майбутніх учителів

початкової школи, таким чином, щоб далі, на засадах міждисциплінарного підходу, можна було наповнити ці компоненти конкретним змістом обраного виду технології навчання: технології ситуаційного навчання.

Правомірність центрального розташування методів навчання як основи методики навчання підкреслює тлумачення цього терміну С. Бондарем в «Енциклопедії освіти»: метод навчання – «це серцевина процесу навчання, ланка, яка зв'язує запроектовану мету і кінцевий результат» [54, с. 492]. До характеристики *методів навчання* у вищій школі як основи методики навчання не вдаємося, зважаючи на численні дослідження зазначеного питання (А. Алексюк [10–11], А. Андрєєв [13], С. Архангельський [18], Вол. Бондар [52–55], З. Гіптера [90], Б. Голуб [93], В. Кудіна [184], А. Кузьмінський [202], В. Ортинський [284], М. Соловей [198], Є. Спіцин [198], М. Фіцула [479–480], Ю. Фокін [481] та ін.). Треба зауважити, що метод навчання розглядається як спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача і студентів, спрямований на розв'язання комплексних навчально-виховних завдань [356, с. 183]. Методика навчання у вищому навчальному закладі – сукупність методів, прийомів, методичних рекомендацій, які застосовуються для досягнення певного типу навчальних цілей (В. Загвязинський [134–138], О. Пометун [377–386], С. Саблін [419], М. Сибірська [434] та ін.). Вказане ще раз підтверджує правомірність розробленої (саме у такому вигляді) структури технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Щодо класифікації методів навчання, то на початку 90-х років минулого століття у підготовці майбутніх учителів початкової школи актуальними стали активні та інтенсивні (інтерактивні) методи навчання. Світові тенденції виявляються у тому, що одними із завдань сучасної вищої школи є знаходження таких ефективних методів навчання, які б вимагали від студента максимально активізувати мислення, спонукали б його генерувати ідеї, шукати альтернативні рішення тощо [45, с. 153; 267, с. 83].

До методів навчання у вищій школі належать словесні (пояснення, інструктаж, розповідь, бесіда, лекція, навчальна

дискусія), наочні (ілюстрування, демонстрування, самостійне спостереження), практичні (вправи, лабораторні та практичні роботи) та інші (індукція і дедукція; методи аналізу, узагальнення, синтезу, порівняння, конкретизації, виділення головного) методи навчання [437, с. 106–111].

Як показали дослідження у вищій школі (90-ті роки минулого століття), вибір домінуючого методу навчання треба здійснювати, виходячи з позицій, орієнтованих на: мету, результати навчання; зміст матеріалу, що вивчається, його виховні, освітні, розвивальні можливості; рівень готовності, ступінь інтересу до навчального матеріалу у студентів; прогнозування навчальних ситуацій, способи спілкування, системи доведень; досвід, аналогії, безпосередній життєво-емпіричній інтуїції; досвід з аналізом варіантів, спираючись на методичні регулятиви: принципи, закони, підходи; ліміт часу; наявність технічних засобів та дидактичних матеріалів; можливості та переваги власне викладача [124, с. 56].

У контексті застосування технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи вибір методів навчання підпорядковується, насамперед, меті та змісту навчання. *Зміст навчання* у вищій школі – обсяг навчальної інформації; педагогічно обґрунтована і сформована система знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності, засвоєння яких забезпечить особі здобуття певної кваліфікації. Вимоги до змісту навчання відповідно до кожної спеціальності висвітлені у освітньо-кваліфікаційних характеристиках стандартів освіти [238, с. 321].

Зміст підготовки майбутніх учителів початкової школи згідно із їхньою «Освітньо-кваліфікаційною характеристикою», «Освітньо-професійною програмою» підготовки бакалавра/спеціаліста напряму підготовки «Початкова освіта» передбачає [69]:

- отримання спектру знань із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовок;

- формування умінь та навичок творчо застосовувати набуті знання для оптимального розв'язування педагогічних, навчально-виховних та науково-методичних завдань із

урахуванням вікових та індивідуальних відмінностей учнів початкової школи, особливостей різних педагогічних ситуацій;

– набуття досвіду практичної діяльності під час різних видів педагогічних практик.

Щодо *принципів навчання*, як компоненту технології навчання, то побудову дидактичних принципів у вищій школі треба тлумачити, аналізуючи їх як рекомендації «про способи гармонійного поєднання суперечливих сторін, тенденцій в організації педагогічного процесу, як можливого способу досягнення міри щодо взаємодії різних аспектів і тенденцій навчання: науковості і доступності, індивідуального і колективного підходів, педагогічного керівництва і власної пізнавальної активності тощо» [454, с. 13]. Принципи навчання, на думку О. Корсакової, – це загальні положення, що абстрагуються з практики навчання, виражають залежність між метою підготовки спеціалістів з вищою освітою і закономірностями, що спрямовують практику навчання у ВНЗ [183, с. 713].

Ураховуючи погляди Г. Селевка щодо класифікації та сутності технологій відносно методів, які використовуються під час їх впровадження, ґрунтуючись на виокремлених автором напрямках модернізації сучасних педагогічних технологій [430, с. 28–30], та на основі аналізу запропонованих науковцями принципів навчання у ВНЗ [9; 17; 61; 127; 85; 186; 350; 437], визначаємо такі основні принципи реалізації сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи:

1. Інформаційність, науковість та зв'язок змісту навчання з життям, практикою за рахунок доцільного відсоткового співвідношення вербальних та невербальних знань у студентів, використання сучасних телекомунікаційних засобів навчання, максимального наближення навчання до майбутньої професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

2. Систематичність, ефективність організації і керування процесом навчання, що реалізується шляхом застосування інтерактивних методів навчання, використання диференційованих та індивідуальних завдань, опорних схем, групових, колективних та індивідуальних способів навчання, використання комп'ютерних засобів навчання.

3. Дидактичне реконструювання навчального матеріалу, шляхом виокремлення та групування дидактичних одиниць.

4. Гуманізація і демократизація педагогічних взаємин, що ґрунтуються на індивідуальному підході, демократичному керуванні і гуманістичній спрямованості змісту навчання. Посилення соціально-виховних та розвивальних функцій навчання за рахунок створення психологічно-позитивного мікроклімату на заняттях і, як наслідок, збереження психічного здоров'я студентів та викладачів.

5. Міцність знань шляхом посилення активності й самостійності майбутніх учителів початкової школи у навчанні.

Дотримання зазначених принципів, передбачаємо, сприятиме чіткості реалізації поставленої мети навчального процесу у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи. Принципи навчання визначають доцільність та міру взаємодії компонентів технології навчання, насамперед, вибір *форм навчання* у відповідності до конкретних методів навчання.

Форма навчання (Вол. Бондар [52–55], О. Коржуєв [387], Ю. Мальований [242], О. Пометун [377–386], В. Попков [387], В. Саблін [419], С. Слаква [419] та ін.) – це спеціальна конструкція самого процесу навчання; спеціально організована навчальна діяльність викладача та студентів, яка відбувається за встановленим порядком та відображає рівень і характер взаємодії студентів та викладача. Необхідно розрізняти форми організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ та на заняттях.

Загалом формами організації навчальної діяльності у вищій школі є: лекція, семінарське, практичне або лабораторне заняття, самостійна робота, індивідуальна співбесіда, виконання індивідуальних завдань, тренінги, навчальна практика, консультації тощо [45; 83; 219, с. 965; 348, с. 185; 357, с. 332; 383, с. 104].

У сучасній дидактиці виокремлюють чотири форми організації навчальної діяльності на занятті (Л. Пироженко [152], О. Пометун [377–386]):

— парна (взаємодія студента зі студентом чи викладача зі студентом);

- групова (викладач одночасно навчає всю групу); кооперативна, тобто колективна (всі студенти активні і навчають один одного);
- індивідуальна (самостійна) робота студента [348, с. 5].

Науковці зазначають, що кожна з цих форм має свої особливості, які необхідно враховувати, добираючи ті чи інші способи організації засвоєння студентами знань (методи, технології) [348, с. 5]. Так, за умов групової (фронтальної) форми організації навчальної діяльності студентів, кількість тих, хто слухає, завжди більша за кількість тих, хто говорить. Усі студенти кожного моменту працюють разом чи індивідуально над одним завданням із наступним контролем результатів з боку викладача. За умов колективної (кооперативної) форми навчальної діяльності студентів викладач керує роботою кожного студента опосередковано, через завдання, якими він спрямовує діяльність групи. Кооперативне навчання відкриває для студентів можливість співпраці зі своїми однокласниками, дозволяє реалізувати прагнення до спілкування, сприяє досягненню студентами високих результатів засвоєння знань, формування умінь та навичок. Така модель легко й ефективно поєднується з традиційними формами і методами навчання і може застосовуватися на його різних етапах [348, с. 24].

Отже, з точки зору системного підходу, у технології навчання вибір майбутніх учителів початкової школи форм навчання прямопропорційно залежить від вибору викладачем методів навчання, виокремленої дидактичної одиниці та, як і методи, реалізуються з допомогою *засобів навчання*.

Засоби навчання – інструментарій, який використовується для передачі інформації в процесі навчання, формує матеріальний та інформаційний складники навчального середовища, впливає на діяльність суб'єктів навчання і організацію дидактичного процесу, сприяючи забезпеченню досягнення навчальних цілей (Ю. Жук) [132, с. 313]. Виходячи з цього тлумачення та із запропонованого у інших словниках (дія, механізм, пристрій, інструмент, що дозволяє досягти чогось [60, с. 420]), засобом навчання можна вважати цілий спектр педагогічних об'єктів: від конкретного (наприклад, комп'ютер) до загального (наприклад,

певний метод, технологія). Наприклад, Л. Петриченко характеризує дидактичний комплекс засобів навчання у вищих педагогічних закладах освіти: інтерактивні лекції, семінари-майстерні, презентації, рольові та ділові ігри, навчальні проекти, майстер-класи, мультимедійні засоби тощо [360, с. 348].

Таким чином, компоненти технології навчання (мета, зміст, методи, форми, принципи, засоби навчання; суб'єкти навчання «студент» та «викладач», результат навчання) функціонують, підпорядковуючись алгоритмізованості навчання та застосуванню педагогічної рефлексії.

Висновки до розділу I

Аналіз теоретико-методологічних основ дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволив зробити такі висновки:

1. Зміни у сучасній дидактичній парадигмі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи спонукають до перенесення акцентів з навчання як засобу здобуття освіти на учіння як засіб самореалізації студента (з викладання – на учіння) на засадах дотримання принципу суб'єктності навчання. Оскільки дидактична парадигма реалізується шляхом функціонування її складників, то така зміна, насамперед, виявляється у характеристиках відповідної дидактичної системи. Для досягнення бажаного результату освітнього процесу необхідним є застосування цілої низки педагогічних засобів, до числа яких належать певні міждисциплінарні (тобто застосовувані у викладанні будь-якої навчальної дисципліни) педагогічні технології.

2. Згідно з галузевим стандартом вищої освіти, освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи має стати випускник (учитель початкової школи), який відповідає освітньо-кваліфікаційним вимогам до бакалавра/спеціаліста педагогічної освіти за циклами загальноосвітніх та фахових дисциплін напряму спеціальності «Початкова освіта». Одним із аспектів таких вимог є готовність фахівців зазначеного профілю до розв'язання педагогічних ситуацій. Досягти ефективного результату професійної

підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті сучасної дидактичної системи вищої освіти можна, застосовуючи сучасні технології навчання, зокрема і технологію ситуаційного навчання.

Поняття «технологія навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи» трактовано як спеціально організоване навчання, за якого забезпечені детальне проектування й реалізація складної системи технологічних компонентів і рефлексування педагогом поетапних навчальних дій, завдяки чому досягається гарантований рівень прогнозованого результату: якісна підготовка вчителя початкової школи. Структура технології навчання передбачає системне поєднання у процесі розробки і функціонування таких складників: мети, змісту навчання, дидактичних принципів навчання, що визначають характер процесу навчання; форм, методів, засобів його організації; взаємодію суб'єктів навчання (студента і викладача) та результатів навчання. Синтезуючи ці складники на засадах міждисциплінарного та синергетичного підходів, можна проектувати дидактичну систему будь-якої технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема і технології ситуаційного навчання.

3. Аналіз наукових джерел з проблеми засвідчує, що критеріями технологічності навчання, тобто переходу навчання на рівень технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи виступають: системність, функціональна цілісність, алгоритмізованість, відтворюваність, діагностичність, результативність, технологічна скомпонованість, рефлексійність, суб'єктність процесу навчання. У контексті певної дидактичної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи його можна вважати технологічним лише за відповідності процесу навчання усім перерахованим критеріям.

Оскільки професійну діяльність учителя початкової школи можна характеризувати як ситуаційну, у процесі якої один тип педагогічної ситуації переходить у інший, або спричиняє виникнення іншої ситуації, сучасна професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має бути реалізована шляхом впровадження дидактично обґрунтованого розв'язання широкого спектру педагогічних ситуацій. Педагогічна концепція

ситуаційного навчання у вищій школі передбачає послідовне застосування компетентнісного підходу, коли фахові знання і уміння набуваються у процесі послідовного розв'язання педагогічних ситуацій, що моделюють реальну професійну діяльність.

Ключовий момент поступової поетапної трансформації процесу навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи від методики до технології – діяльність викладача, спрямована на проектування, послідовне застосування цієї технології і постійний зворотний зв'язок – рефлексію трьох видів: загальнодіяльнісну, поетапну та ситуаційну – з метою поточного і підсумкового корегування дій.

РОЗДІЛ II

СТРУКТУРА ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. Мета, зміст та дидактична одиниця технології ситуаційного навчання

Спираючись на критерії технологічності навчання, виокремлені у попередньому розділі монографії, спробуємо технологізувати використовувану у економічній вищій освіті ситуаційну методику навчання [98; 278; 285–286; 380; 400], тобто виявити і трансформувати її складники в певні алгоритмізовані компоненти системи технології навчання. Потреба в її технологізації обумовлена тим, що в наукових джерелах ця методика презентується як набір методичних рекомендацій, що не дозволяє відтворити навчальний процес, запропонований у галузі економічної вищої освіти, відповідно до умов педагогічного ВНЗ. Перетворення вказаної методики у технологію ситуаційного навчання як складника дидактичної системи підготовки майбутніх учителів початкової школи дозволить, виходячи з цілей професійної підготовки фахівців такого профілю, сформулювати результати навчання у вигляді позитивних змін у розвитку майбутніх учителів початкової школи, представити її як сукупність взаємопов'язаних етапів і організувати навчальний процес за поетапним виконанням дій, здійснити діагностику (оцінку рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій) на кожному етапі навчання та коректувати їх. Отже, необхідно:

- обґрунтувати сутність поняття «технологія ситуаційного навчання» (надалі – ТСН);
- визначити та охарактеризувати сутність компонентів ТСН;
- визначити узгодженість технології ситуаційного навчання з іншими сучасними технологіями навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз досліджень (О. Баєва [22], Л. Беседіна [37], А. Венгер [363], А. Долгоруков [123], Н. Заячківська [398],

І. Іванова [149], Г. Каніщенко [503–508], І. Катерняк [521], В. Конащук, [174] І. Кузнєцова [198], В. Лобода [551], Ю. Лопатинський [228], Т. Макарова [235], В. Наумов [21], Л. Острівна [551], С. Півкін [367], Є. Полат [374–375], О. Пометун [377–386], Г. П'ятакова [398], О. Сидоренко [435], О. Сторубльов [454], Ю. Сурмін [456–463], П. Шеремета [503–508], В. Ягоднікова [517] та ін.) дозволив визначити:

- відсутність у науковій літературі терміну «технологія ситуаційного навчання» (ТСН) і цілісних ґрунтовних описів як теорії, так і практики застосування методики ситуаційного навчання у педагогічному ВНЗ;
- ототожнення на теоретичному термінологічному рівні понять «ситуаційна методика навчання» із поняттями «кейс-стаді», «метод конкретних ситуацій», «метод кейсів» і недостатнє висвітлення практики застосування цих методів і прийомів.

Ефективність застосування тієї чи тієї інновації залежить від чіткого усвідомлення викладачами мети, завдань, структури технології. Інакше вона застосовується або «на папері», формально, або помилково. Це, з одного боку, викликає спротив інновацій у цілому, або, з іншого – негативне ставлення практиків до певних технологій зокрема. Тому, насамперед, необхідно охарактеризувати мету і зміст ТСН з орієнтацією на результати її застосування 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 посилятимемося у процесі характеристики ТСН на наукові джерела з представленим аналізом ситуаційної методики навчання.

Так, на основі аналізу наукових джерел (О. Басва [22], А. Долгоруков [123], С. Ковжога [167], В. Наумов [20], С. Півкін [367], К. Полат [374–375], О. Пометун [377–386], А. Полежаєв [167], С. Тузіков [167], В. Ягоднікова [517] 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. Разом з тим, мета ТСН конкретизується у таких завданнях:

- розвиток у студентів готовності до майбутньої професійної діяльності у початковій школі як до ситуаційної діяльності – формування ситуаційного мислення майбутніх учителів початкової школи, умінь і навичок аналізу і розв’язання професійних ситуацій, прийняття рішень на основі оцінки альтернативних рішень;
- формування у майбутніх учителів початкової школи системи цінностей, професійних позицій, життєвих установок, враховуючи специфіку роботи з молодшими школярами;
- перенесення у навчально-виховному процесі акцентів з навчання на учіння як засіб самореалізації майбутніх учителів початкової школи;
- створення умов співтворчості майбутніх учителів початкової школи і викладача, зокрема, на засадах рівноправності, поваги до думок і толерантності;
- розвиток у студентів умінь розв’язувати педагогічні ситуації індивідуально й спільними зусиллями групи студентів.

Зважаючи на основних *суб’єктів навчання* («студент» та «викладач»), загальні цілі та завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, сталими залишаються *принципи навчання* у контексті застосування ТСН, як і загалом будь-якої технології навчання у підготовці фахівців такого профілю за засадах міждисциплінарного підходу: інформаційність, науковість та зв’язок змісту навчання з життям, практикою; систематичність, ефективність організації і керування процесом навчання; дидактичне реконструювання навчального матеріалу; гуманізація і демократизація педагогічних взаємин; міцність знань шляхом посилення активності й самостійності майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз літератури показує, що сутність ТСН [98; 278, 285–286; 380, 400] 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.

Ефективності ТСН сприяє те, що за допомогою цієї технології можна забезпечити тісний зв'язок теорії з практикою завдяки можливості аналізу та розв'язання різноманітних професійних педагогічних проблем практичного характеру за короткий час [56, с. 114]. Окрім того, важливий складник навчання у цьому випадку – можливість для кожного студента отримати зворотній зв'язок – реакцію інших на свої дії (адже можливі різні варіанти розв'язання ситуації), притому, що ризик прийняття рішення залишається за ним; а також відрефлексувати прийняте рішення. Завдання педагога лише допомогти студентам тлумачити наслідки прийняття необдуманих педагогічних рішень або ж спонукати їх до самостійної рефлексії здійсненої роботи [380]. Надзвичайно важливим за такого навчання є готовність (компетентність) самого викладача та специфіка взаємодії обох суб'єктів навчання: студента і викладача.

Виходячи з обґрунтованих у попередньому розділі дослідження теоретичних позицій, 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, яка, на думку С. Півкіна, достатньо суперечлива за своєю природою, бо містить у собі набір конкретних ознак і можливостей дидактичного плану: «імпульс і «енергетику», необхідну для розгортання змістових резервів освіти в її динаміці і розвитку. Вона дозволяє «задіювати» систему інтелектуальних, соціальних і інших взаємин окремих людей і цілих колективів, залучених у ситуацію, формується і розвивається на основі співпраці суб'єктів освітнього процесу, якими є викладач і студенти» [367, с. 27–28]. Фактично на основі конкретної педагогічної ситуації будується вся система такого навчання, яка орієнтується на вирішення ситуаційних завдань і проблем, широкого використання в процесі навчання сукупності педагогічних ситуацій та їх готових рішень [367, с. 28].

Згідно із тлумаченням Н. Кротік і словниковим тлумаченням, ознакою поняття «дидактична одиниця» є притаманність їй ключових властивостей і функцій об'єкта засвоєння. Якщо проаналізувати вимоги до функціональної сутності дидактичної одиниці, з точки зору Н. Кротік [192, с. 2–3], вона має представляти в мініатюрі цілісний об'єкт (у нашому випадку – реальний педагогічний процес), бути відтворюваною та характеризуватися достатнім інформаційним базисом (у нашому випадку – додаткові обставини, супроводжувальний інформаційний пакет джерел тощо).

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. Спробуємо визначити всі можливі характеристики цього педагогічного поняття.

Зауважимо, що правильним, з філологічної точки зору, буде формулювання стійких словосполучень: «прийняття рішення щодо педагогічної ситуації», «пошук виходу із педагогічної ситуації» та «розв'язання ситуаційної (педагогічної) задачі». Вважаємо не дуже вдалим уживання терміна «розв'язання педагогічної ситуації» [50 с. 228; 151, с. 162–163; 233, с. 25]: з одного боку, зважаючи на словникове тлумачення поняття «ситуація» як обставин та становища, нелогічним є вживання словосполучення «розв'язання становищ» та «розв'язання обставин». Проте, з іншого боку, зважаючи на традиційність уживання словосполучення «розв'язання педагогічної ситуації» у наукових дослідженнях, будемо надалі використовувати саме такий його варіант.

Отже, педагогічна ситуація, яка використовується для навчання майбутнього вчителя початкової школи як дидактична одиниця, складає основу навчального процесу із застосуванням ТСН.

У педагогіці та психології проблемам різних аспектів підготовки майбутніх учителів, зокрема вчителів початкової школи, у контексті аналізу поняття «педагогічна ситуація» були присвячені дисертації та окремі роботи О. Власенко [77], Т. Гукової [104], О. Демченко [112], Л. Зубченка [146], Р. Карпюка [157], Л. Красюк [187], О. Лисевич [218], Л. Романкової [412], К. Савченко [420–426], І. Сергєєвої [431], Н. Червякової [490] та ін. Зокрема, у цих дослідженнях опрацьовані питання підготовки майбутніх учителів до моделювання професійних ситуацій на заняттях у вищій школі як засобу оптимізації міжособистісних стосунків у педагогічному колективі, розвитку професійних якостей шляхом розв'язання педагогічних ситуацій, формування культури педагогічного спілкування у діалогічних навчальних ситуаціях тощо. Проте дослідники досить неоднозначно визначають дефініцію самого поняття «педагогічна ситуація».

Нині набули популярності статті і посібники, де містяться теоретичні положення та методичні рекомендації щодо розв'язання педагогічних ситуацій (Н. Боритко [58], С. Годник [352], О. Матвієнко [252–254], О. Матюшин [255], І. Старіков [453], О. Фурман [486] та ін.), збірники педагогічних ситуацій з описом їх розв'язання (К. Ащеулова [51], Є. Болдін [51], Т. Бурдигіна [179], Б. Вульфів [388], К. Корольова [180], М. Поташник [388], Т. Тамбовкіна [467], П. Юрченко [179] та ін.). Однак, у них відсутнє тлумачення самого поняття «педагогічна ситуація».

Немає його і у педагогічних словниках (під редакцією Б. Бем-Бада [351], В. Кременя [188], В. Лозової [225–226], М. Ярмаченка [469]; авторів А. Василюк [66], С. Гончаренка, [94–98] З. Тимошенка та О. Тимошенко [471]), словниках-додатках до підручників з педагогіки чи інших суміжних дисциплін (А. Алексюк [10–11], Н. Волкова [79–80], З. Гіптерс [90], В. Кудіна [196], А. Кузьмінський [202], В. Омеляненко [202], В. Ортинський [284], М. Соловей [198], Є. Спіцин [198], М. Фіцула [479–480], В. Шахов [500], В. Ягупов [518] та ін.).

Дослідники Н. Боритко [58], О. Власенко [77], Б. Вульфів [388], Р. Карпюк [157], Л. Мільто [263], М. Поташник [388] характеризують педагогічну ситуацію як сукупність умов і обставин, факт, життєву історію, взаємодію між учителем та учнем (між викладачем та студентом), що вимагає від педагога швидкого ухвалення професійно правильного рішення. Дослідники вважають це уміння найважливішою ознакою педагогічної майстерності.

Поняття «педагогічна ситуація», утворюючись від первинного терміна «ситуація», з точки зору системного, синергетичного та історичного підходів, має усі ознаки категорії, елементом якої є. Поняття «педагогічна ситуація» може вживатися як у конкретному розумінні – обставин, що виникли в окремий момент за участі суб'єктів (суб'єкта) педагогічного процесу, так і для означення масштабної ситуації – обставин, що виникли у сфері педагогіки і пов'язані з цілою школою, областю, державою тощо. Безперечно, педагогічною є лише така ситуація, виникнення та перебіг якої пов'язано з педагогічним процесом.

Якщо проаналізувати чинні у різні десятиріччя ХХ та початку ХХІ ст. підручники, посібники, методичні рекомендації для викладання і вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, зокрема «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості», «Методика виховної роботи»/«Теорія та методика виховання», то констатуємо, що теоретичний аналіз понять «педагогічна ситуація» та «педагогічна задача» вперше подається у підручнику «Основи педагогічної майстерності» (за ред. І. Зязюна) видання 1989 р. [147, с. 16–18] і відтак – пізніше [14; 70; 178; 277; 327; 402]. До моменту цього видання у підручниках інших суміжних дисциплін окремо тема «Педагогічна ситуація та педагогічна задача» не представлена, незважаючи на наявність в екзаменаційних білетах дисциплін професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки додаткових завдань типу «розв'яжіть педагогічну ситуацію». У виданнях 2004 р. та 2008 р. зазначено, що «педагогічна ситуація» – це «... фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу» [320, с. 30]. Вона містить у собі окремі взаємопов'язані компоненти [358, с. 75].

Таким чином, 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.

Окремі дослідники, наприклад, Р. Карпюк, вважають, що більшість педагогічних ситуацій відображають глибинні процеси педагогічного середовища, передусім, щодо стосунків суб'єктів навчання. Тому за кожною ситуацією треба бачити сигнал про негативні чинники у формуванні або окремо взятого суб'єкта навчання, або колективу в цілому [157, с. 41]. Аналогічно Н. Боритко [58] наголошує на тому, що у основі кожної педагогічної ситуації лежить конфлікт [494]. Зважаючи на той

факт, що конфлікт – «зіткнення, боротьба протилежних поглядів; серйозне непорозуміння, суперечка» [427, с. 381], вони наполягають, що педагогу потрібно навчитися убезпечувати навчально-виховний процес від такого розвитку подій: переходу педагогічної ситуації на рівень конфлікту.

Таким чином, стрижнем педагогічної ситуації є процес суб'єктної взаємодії, інколи суперечливий, під час навчання і виховання. Проте, вважаємо недоречним ототожнювати педагогічну ситуацію із конфліктом.

Суперечність обставин, яка однозначно, спонукає виникнення педагогічної ситуації, зумовлюється наявністю певної невідповідності між очікуваним (бажаним) станом педагогічного процесу у конкретний момент та його реальними характеристиками (проявами). Очікуванням певного конкретного моменту педагогічного процесу може бути будь-який фрагмент реальності: тиша у приміщенні, правильна відповідь, позитивна реакція оточуючих на окрему інформацію тощо. Так чи так, це очікування – позитивне налаштування, орієнтація на стабільність педагогічного процесу, а виникнення ситуації – у будь-якому разі – «руйнування» цього моменту [300; 319–320].

Оскільки структурними компонентами педагогічної ситуації є: її зміст (сутність – обставини); учасники (суб'єкти педагогічного процесу); дії учасників (реакції), то за характером перебігу педагогічної ситуації вона може бути позитивною, коли прийняте рішення нейтралізує ситуацію в цілому, або негативною, коли прийняте рішення породжує іншу ситуацію, найчастіше складнішу за попередню або конфлікт. Таким чином, саме від реакцій і дій учасників педагогічної ситуації залежить варіант її розв'язання: нейтралізація чи ускладнення. Отже, педагогічна ситуація постійно перебуває у вельми «хиткому» стані балансування: одна неправильна дія будь-кого з її учасників може кардинально вплинути на процес перебігу педагогічної ситуації, що представлено нами схематично (рис. 2.1).

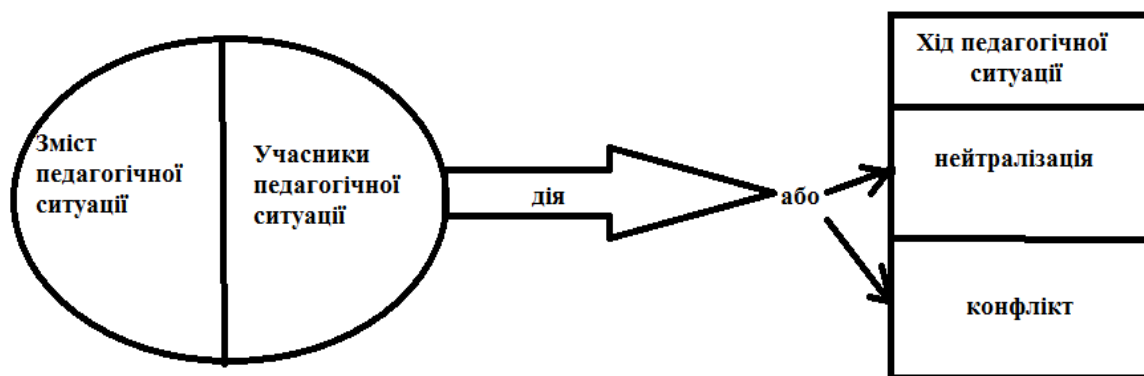


Рис. 2.1. Структура виникнення та перебігу педагогічної ситуації

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.

Спроби класифікувати педагогічні ситуації, дати їх видову характеристику були у різні періоди зроблені І. Бехом [38–42], О. Богдановою [348], Н. Бордовською [57], О. Власенко [77], Т. Гуковою [104], Р. Карпюком [157], О. Коберником [161–162], В. Ковальчук [165–166], О. Михайлишиним [265], Л. Мільто [263], Л. Новіковою [279], В. Петровим [363], А. Реаном [404], В. Сластьоніним [443], Т. Тамбовкіною [467] та ін. Однак, здійснений аналіз наукових джерел останніх років, свідчить, що нині єдиної класифікації педагогічних ситуацій не існує. Проте

вона є важливою, оскільки «групування педагогічних ситуацій на основі відповідних критеріїв сприятиме самому вчителю накопичувати банк професійних ситуацій у залежності від основних завдань, змісту занять, навчальної проблеми, умов навчально-виховного процесу» [143, с. 43]. Характеристику спроб такої класифікації висвітлено нами в окремій публікації [258].

Передусім, охарактеризуємо сутність найуживанішого поняття – «проблемна педагогічна ситуація». Цілком погоджуємося з Л. Мільто, яка, називаючи будь-яку педагогічну ситуацію проблемною, обґрунтовує це тим, що ситуація «ставить перед учителем теоретичні і практичні питання (проблеми) різної складності та потребує пошуку інформації для прийняття педагогічних рішень в умовах суперечливих обставин і планування подальших дій» [263, с. 19]. Це положення повністю корелює із поняттям «проблема» – «усвідомлення неможливості вирішити труднощі й протиріччя, що виникли в даній ситуації, засобами наявного знання і досвіду» [455, с. 371].

Отже, у цьому випадку потрібно розуміти поняття «проблема» як сукупність суперечливих обставин, необов'язково негативних. Майбутньому вчителю початкової школи необхідно навчитися аналізувати усі педагогічні обставини (негативні – щоб не повторилися, позитивні – щоб відтворити знову). З цієї точки зору, варто виокремлювати серед педагогічних ситуацій негативні і позитивні.

У цілому, проведені дослідження дозволили запропонувати власні підходи до класифікації педагогічних ситуацій. Нами уточнено такі групи ситуацій, що характеризуються за:

1. Масштабністю значення: масштабні або глобальні (соціокультурна, політична, екологічна тощо ситуація у межах планетарного значення) та епізодичні (миттєві, моментальні).

2. Сферою виникнення: життєві (запізнення на автобус; обрахування у магазині тощо) та професійні (педагогічні, лікарські, водійські, юридичні тощо).

3. Характером перебігу: позитивні та негативні; проблемні та успіху.

4. Середовищем виникнення: домашні, шкільні, позашкільні.

5. Ступенем складності: прості; складні двоступеневі або двомоментні, коли одна ситуація поступово переходить у іншу, однак роз'єднати їх недоречно, бо порушиться логіка перебігу подій, а рішення буде неповноцінним; багатомоментні, що охоплюють кілька ситуацій, які відбулися водночас або за мінімальний проміжок часу і щільно пов'язані між собою однією причиною.

6. Способом виникнення: заплановані (продумані, ініційовані одним або кількома учасниками педагогічного процесу) та спонтанні.

7. Міжособистісною комунікацією учасників (у різних поєднаннях з урахуванням кількості учасників): учень ↔ учень, учитель ↔ учень, батьки ↔ учень, учитель ↔ учитель, учитель ↔ батьки, адміністрація ↔ учитель, адміністрація ↔ учень, адміністрація ↔ батьки.

8. Характером змісту: дидактична або навчальна, що має предметну сферу виникнення – математична, мовна, трудового навчання і стосується власне навчального матеріалу; виховна, наприклад, дисциплінарна, правова, комунікативно-конфліктна; соціальна, що спричинена соціальною несумісністю учасників; медична – пов'язана із виникненням проблем із здоров'ям, завдаванням фізичної чи психологічної шкоди; побутово-технічна – виникнення проблем у докїллі та з технічними засобами; курйозна – мовленнєві обмовки тощо.

Наголосимо, що педагогічні ситуації можуть охоплювати інші професійні ситуації: наприклад, медичну, правову тощо. З урахуванням названих критеріїв ситуації можуть мати кілька видових ознак, наприклад: запланована правово-медична (додаток А).

До того ж задача – явище вторинне, у порівнянні із педагогічною ситуацією, оскільки може виникнути тільки на її ґрунті. Послідовна реалізація у дослідженні проблемно-задачного підходу потребує визначення категорій «ситуаційна проблема», «ситуаційна задача» та їх варіантів стосовно педагогічної ситуації: «проблемна ситуація», «педагогічна задача» тощо. Наголосимо, що вживатимемо надалі терміни саме із ключовим словом «ситуаційна», щоб підкреслити конкретність аналізу не в

цілому педагогічної діяльності вчителя початкової школи, а лише її моменту – педагогічної ситуації.

Очевидно, що центральним моментом розв'язання педагогічної ситуації є формулювання педагогічної задачі. Отже, категорії «ситуація» і «задача» взаємозалежні.

Різноаспектний аналіз поняття «педагогічна задача» у контексті підготовки майбутніх учителів зроблений у дослідженнях О. Алексюка [10–11], Н. Демидової [111], Є. Єршової [131], В. Загвязинського [134–138], В. Ковальчук [165–166], О. Коржуєва [387], С. Корнієнко [178], А. Кузьмінського [202; 341], Т. Лапико [209], О. Лисевич [218], Л. Мільто [263], В. Омеляненка [202; 341], К. Полат [374–375], В. Попкова [387], С. Перевалова [358], М. Слюсаренко [446], Є. Туревської [475], М. Фіцули [479–480] та ін. Проте, у дослідженнях не уточнено залежність понять «педагогічна ситуація» та «педагогічна задача».

Задача тлумачиться дослідниками як проблема, що підлягає аналізу та розв'язанню; доручення, завдання [60, с. 388]; висунута за певних умов мета діяльності для її досягнення [58, с. 99; 455, с. 143]. Проблема – (від гр. *problēma* – задача, завдання) складне питання, яке потребує розв'язання; наявність суперечливої ситуації [85; 271; 405, с. 561; 455, с. 371]. Стосовно навчання найчастіше виокремлюють проблемну ситуацію, ототожнюючи її із пізнавальною ситуацією (конкретним моментом пізнавальної діяльності) у контексті проблемного навчання. У такому випадку проблемна ситуація трактується як момент аналізу пізнавального завдання, у процесі якого виникають суперечності між наявними знаннями і уміннями й тими, які необхідно мати для його виконання (А. Алексюк [10–11], Н. Берденникова [31], В. Василенко [65], А. Вербицький [70], В. Голуб [93], В. Загвязинський [134–138], О. Клейменов [65], А. Кузьмінський [202], В. Меденцев [31], Л. Мільто [263], В. Омеляненко [202], М. Панов [337], С. Півкін [367], М. Фіцула [479–480], В. Шостка [65] та ін.). У процесі розв'язання проблемної ситуації виокремлюється її проблема та формулюється одна/кілька задач (Н. Берденникова [31], А. Кузьмінський [202; 341], І. Кулагіна [486], В. Меденцев [31],

В. Омеляненко [202], М. Панов [337], О. Туревська [475], Л. Фрідман [487], В. Шапар [497] та ін.).

Отже, ситуаційна проблема – певна суперечність, виявлена у процесі розв'язання педагогічної ситуації. Вона актуалізує рівень наявних у студентів для її вирішення знань і умінь, просуюючи їх від відомого до невідомого.

Оскільки зазначені поняття тлумачаться в наукових джерелах: «проблема» як «задача», а «задача» як «проблема», тобто взаємототожно, то слушним є висновок, що «задача відноситься до проблеми як частина до свого цілого, одночасно складаючи собою мінімально можливу неподільну цілісність... задача є умовою розв'язання проблеми, а також засобом, за допомогою якого проблема розв'язується» [162, с. 34]. Тому задача у навчанні – «сміслова конструкція, яка містить установку на пошук результату...» [469, с. 154]; будь-яке незрозуміле питання, на яке треба шукати відповідь [216, с. 458; 226, с. 16; 186, с. 102]. Задача у згадуваному контексті характеризується не у вузькому методичному розумінні, а у широкому психологічному розумінні як мета (ціль), поставлена у конкретній ситуації, або як вимога, яка виражає необхідність перетворення ситуації для отримання бажаних результатів [224, с. 23]. Коли суб'єкт приймає рішення, його рівень мислення нерідко трактується як «здатність вирішувати задачі» [455, с. 144]. Будь-яка задача, що висувається перед студентом завжди суперечлива за своєю природою: синтезує досягнуте і орієнтує на формування нових способів дій, які стають не лише знаннями і способами діяльності, але й новим рівнем розвитку [124, с. 23; 357, с. 69].

Педагогічну ситуаційну задачу розглядають як:

- результат усвідомлення суб'єктом навчання «в педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання»; усвідомлення суб'єктом навчання того, що «відбувається за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації» [233, с. 19];
- «обдумування ситуації, що склалася, з метою її перетворення, переведення на новий рівень, який наближує до цілі педагогічної діяльності...» [476, с. 13].

Таким чином, розв'язавши ситуаційну задачу, майбутній учитель початкової школи усуває ситуаційну проблему, здобуваючи на основі наявних знань і умінь – нові знання, уміння й навички. Завдяки цьому, він переходить на вищий рівень: від відомого до невідомого, і це «невідоме» стає його новою ситуаційною задачею. Вказане відображає проблемно-пізнавальний характер ситуаційної задачі, яка є чітко окресленим і об'єктом, і засобом навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи. Отже, ситуаційна задача – це пізнавальна мета, яку ставить перед собою майбутній учитель початкової школи з урахуванням суперечностей, які виникають у результаті аналізу ситуації, – прийняття рішення, розв'язання педагогічної ситуації.

Зазначене ще раз доводить: ситуаційна задача – явище вторинне у порівнянні із самою педагогічною ситуацією, становлячи її процесуальну основу. Підтвердження цього також читаємо у Л. Мільто [263], І. Кулагіної [486], Л. Фрідмана [487]: формулювання педагогічної задачі означає, що із педагогічної ситуації уже виокремлено невідоме [234, с. 16; 445, с. 246]; у Р. Карпюка: на основі педагогічної ситуації формулюється навчальна проблема і водночас одне або декілька проблемних запитань, а згодом – задача; тобто проблема і задача – це різного роду знакові моделі педагогічної ситуації [157, с. 53–54]. Майстерність педагога передбачає уміння перетворити ситуацію в педагогічну задачу, тим самим наближаючи його до поставленої мети – знаходження правильного рішення. С. Якушева переконана у тому, що педагогічна ситуація може не стати задачею, якщо педагог не помічає або ігнорує її, часом не приділяючи їй уваги [521, с. 13].

Звертаємо увагу на те, що окремі дослідники (І. Бублікова, З. Гапонова, Г. Подопрігора, С. Регентов [210]), створюючи збірники ситуаційних задач, стверджують, що «ситуаційні задачі містять у собі умову (опис ситуації, первинні дані) та запитання (завдання), що поставлене перед студентами» [456, с. 4]. До того ж, дослідники подають у збірнику діагностувальні задачі, а потім, поступово, студенти переходять до розв'язання проблемних задач, які максимально наближені до умов майбутньої професії. Таким чином, автори розглядають ситуаційну задачу – як

узагальнювальну категорію щодо ситуаційного завдання. З цього приводу зауважимо, що, по-перше, дидактичні категорії «завдання» та «задача», можуть бути взаємопідрядними (задача – як компонент завдання, та, навпаки, завдання розв'язати задачу); по-друге, з тієї самої взаємопідрядної причини, недоречно ототожнювати поняття «запитання» та «завдання»; по-третє, задача однозначно містить навчальну проблему, оскільки це – її сутність, отже, діагностувальні задачі – також проблемні.

Отже, майбутні вчителі початкової школи у процесі розв'язання педагогічної ситуації і пошуку її рішення формулюють ситуаційну задачу. Подолати суперечність (у проблемній педагогічній ситуації) або з'ясувати залежність (у педагогічній ситуації успіху), що виявляє характер взаємодії суб'єктів або педагогічних явищ ситуації, і є результатом її розв'язання – прийняттям рішення.

Встановимо співвідношення між поняттями задача і завдання. Завдання – «наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи ...» [60, с. 378]. Структура завдання повинна містити обов'язкові елементи: умова завдання (дані); вимога завдання, яка може бути задане неявно [336, с. 30; 434, с. 20]. О. Коберник чітко розмежовує поняття «задача» та «завдання». Згідно із його розумінням, завдання – об'єктивна ситуація «діяльності, що задається ззовні», а задача – «психологічне відображення цієї ситуації, що виконує функції психолого-педагогічного регулятора діяльності» [162, с. 99].

У різних дослідженнях можна знайти варіативність формулювання означених дидактичних категорій: «ситуація навчання», «навчальна ситуація», «навчальна педагогічна ситуація», «дидактична ситуація», «ситуаційне завдання», «проблемна ситуація», «ситуаційна вправа», «педагогічна задача» тощо. Поняття «ситуаційне завдання», «ситуаційна задача», «ситуаційна вправа» зустрічається у працях В. Базилевича [110], Є. Башутської [27], Н. Берденнікової [31], К. Високос [27], І. Зязюна [147], Л. Коростильової [110], Л. Крамущенко [261], І. Кривонос [84; 325], О. Матвієнко [252–254], І. Нікішиної [276], Н. Панова [337], Р. Прасол [27], Л. Соловійової [451], Н. Фоменко [482], О. Чижикової [110], В. Ягупова [518] та ін. Так, у Н. Демідової [111], В. Загвязинського [134–138], А. Остапенка

[328] знаходимо повне синонімізування понять «ситуація навчання», «навчальна ситуація», «пізнавальна задача», «педагогічна задача» [101, с. 75; 124, с. 25; 128, с. 52–53; 303, с. 253–254]. Р. Карпюк [157, с. 112–113], О. Михайлишин [265, с. 103] у дисертаціях синонімізують термін «ситуаційні задачі» із терміном «конкретні ситуації», хоча раніше нами доведено, що ці поняття – супідрядні. Термін «навчальна ситуація» щодо підготовки майбутніх учителів був ключовим у дисертації О. Лисевич [218], але стосовно лише діалогічних навчальних ситуацій на заняттях у вищій школі.

Щодо ще одного словосполучення, що часто вживається у означеному контексті – ситуаційні вправи, – то воно, наприклад, охарактеризоване у дослідженнях Р. Карпюка [157, с. 112–113], О. Михайлишина [265, с. 103]. На їхню думку, ситуаційні вправи, на відміну від ситуаційної задачі мають чітко сформульовані умови і запитання: що треба знайти. Тоді як у задачі студенту треба самому виокремити суперечливу проблему. Отже, ситуаційна вправа – це опис конкретної ситуації із сформульованою проблемою і проблемним запитанням (запитаннями), а студенти повинні проаналізувати її, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі варіанти розв'язку та обрати найкращий з них [525]. Виокремлюють різні види ситуаційних вправ, приміром, «на прийняття рішення» – вид ситуаційних вправ, побудований на реальній дилемі, яка розглядається з точки зору відповідної особи чи організації, яка повинна ухвалити рішення, що не є очевидним. Завдяки цьому студенти мають змогу з'ясувати дилему «зсередини», із позиції особи, яка приймає рішення, а не просто критикувати чийсь рішення [253, с. 42; 418, с. 47]. Це змінює напрям навчання: не від теорії до практики, а від практики до теорії.

Спираючись на тлумачення поняття вправа («повторне виконання дії з метою її засвоєння» [455, с. 66]; «спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних знань» [60, с. 205]), ситуаційною вправою вважаємо завдання, аналогічне виконання якого повторюється кілька разів для здобуття майбутніми учителями початкової школи певних умінь та навичок. 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).

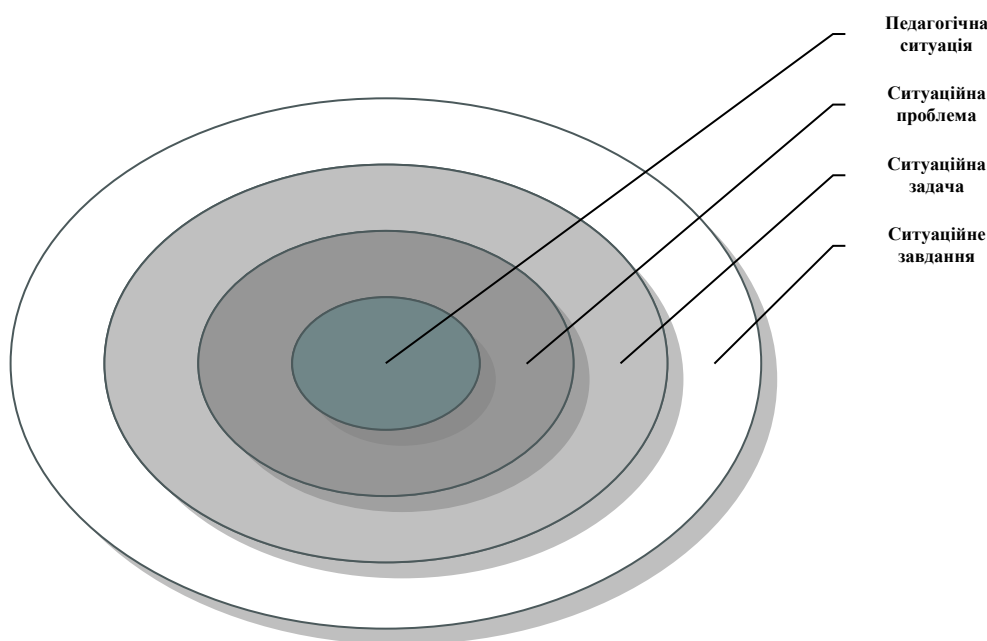


Рис. 2.2. Взаємозалежність первинних понять у змісті технології ситуаційного навчання

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.* Водночас зазначене передбачає розуміння навчальної педагогічної ситуації, яку треба розв'язати, виконуючи ситуаційне завдання, як моделі діяльності, що складається із мотиву, мети, сутнісного змісту, чіткого формулювання проблеми, варіативних шляхів прийняття рішення щодо педагогічної ситуації. Педагогічна ситуація виступає первинною дидактичною одиницею технології ситуаційного навчання. Саме застосування ТСН дає можливість створення у ВНЗ навчального середовища максимально наближеного до професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи як ситуаційної.

2.2. Методи, форми та засоби технології ситуаційного навчання

Застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи потребує, передусім, ґрунтовної характеристики специфічних для неї методів навчання як її ключового компоненту. Розпочнемо зі спеціальної групи методів, характерних лише для цієї технології навчання – *методів ситуаційного навчання.*

У характеристиці методів ситуаційного навчання дослідники (Л. Безтелесна [29], Дж. Бьорер [63], Я. Віктор [74–76], Г. Власова [78], В. Захарченко [139], І. Іванова [149], В. Конащук [174], І. Кузнєцова [198], Ю. Лопатинський [228], О. Сидоренко [435], Ю. Сурмін [456–463], В. Чуба [488] та ін.) найчастіше вживають терміни «кейс-метод», «метод конкретних ситуацій», «ситуаційний метод».

За кордоном підготовка і розповсюдження ситуацій для застосування методів ситуаційного навчання, створення сукупності (банку) ситуацій з певної освітньої сфери, наприклад, у галузі вищої економічної освіти, поставлені, за визначенням А. Зобова, на потік та перетворилися на «добре відлагоджений бізнес зі своєю ціною політикою, просуванням, пошуком нових ринків». Тому викладач не має проблем з отриманням навчально-методичного пакету документів щодо ситуації з будь-якої теми. Питання полягає лише в тому, скільки він зможе заплатити за такий пакет (зазвичай ціна складає від 5–10 до 100 дол.) і яким чином йому доцільно застосувати свій набір ситуацій [144, с. 6]. У галузі вищої економічної освіти такі навчально-методичні пакети, що містять матеріали щодо конкретної ситуації називають «кейсами» (пряме значення слова «кейс» – валізка для носіння паперів; дипломат [60, с. 534]), а метод роботи із ним, відповідно, кейс-методом (примітка: у різних наукових джерелах пишеться по-різному: «*case study*», «*case-study*», «*Case Study*», де *study* – з англ. – «навчання»).

Водночас, паралельно вживанню терміну «*case study*», переважно у наукових джерел (О. Антонова [15–16], Є. Башутська [27], І. Берденникова [31], Є. Високос [27], С. Годнік [352], І. Грабська [102], Л. Додон [122], І. Зязюн [147], Л. Крамущенко [325], І. Кривонос [84; 325], В. Кукушин [126], Є. Лютова-Робертс [268], Г. Моніна [268], Т. Полянська [376], Є. Полянський [376], Р. Прасол [27], Р. Чесноков [376], П. Щербань [515–516], В. Ягупов [518] та ін.) вживаюся термін «метод конкретних ситуацій» без аналізу поняття «ситуаційне навчання». Причому, термін «метод конкретних ситуацій» використано у різних значеннях: як аналог ситуаційного навчання (масштабно); як реальна ситуація (наприклад, у

дослідженні Л. Жулкевської [133]). Словосполучення «ситуаційний метод» використано у роботах Є. Башутської [27], К. Високос [27], Р. Прасол [27], П. Щербаня [515] та ін. У вказаних дослідженнях йдеться про кейс-стаді як синонім термінів «ситуаційна методика», «метод конкретних ситуацій», який передбачає обов'язкове використання кейсу – певного інформаційного навчально-методичного пакету. Без наявності такого інформаційного пакету розв'язання педагогічної ситуації або ж відбуватиметься незаплановано, або ж взагалі стане неможливим. Отже, постає необхідність розмежувати або ототожнити ці поняття, уживаючи, з опорою на дані здійсненого наукового аналізу, різну термінологію: «кейс-стаді», «метод кейсів», «аналіз конкретної ситуації» тощо.

Так, О. Сидоренко в одному з найповніших видань щодо теоретико-практичних проблем застосування ситуаційної методики навчання наголошує: «В українській мові немає єдиновизнаного перекладу англійського поняття «case-study method»» [435, с. 8]. У двадцяті роки минулого століття цей метод узагалі називали «методом казусів» [110]. С. Смірнов називає цей метод – «методом прецедентів» [447, с. 206] (примітка: «прецедент» – випадок, який стався у минулому і є прикладом для наступних випадків [435]).

А. Зобов зазначає, що нині існує багато тлумачень методу case study, які відрізняються лише нюансами:

- у зарубіжних публікаціях – метод вивчення ситуацій кейс-стаді (case studies), ділових історій (case stories) і просто метод кейсів (case method);
- у російських, а також російськомовних виданнях – метод конкретних ситуацій, ділових ситуацій, кейс-метод;
- у передмові до перекладеного російською мовою одного з відомих американських підручників із стратегічного маркетингу – ситуаційні завдання [144].

Генезу кейс-стаді висвітлено, проте не систематизовано, у роботах А. Вербицького [70], А. Долгорукова [123], А. Зобова [144], Л. Карпинської [155], С. Півкіна [367], Є. Полат [374–375], Ю. Сурміна [456–463], В. Чуби [228; 329; 354] та ін. Аналіз зазначених наукових джерел дозволив виокремити такі періоди розвитку методу кейс-стаді:

I. Виникнення та перше застосування (кінець XIX – початок XX ст.). З цього приводу думки науковців істотно розходяться:

— у школі права Гарвардського університету в 1870 р. [110];

— на початку XX ст. у Школі бізнесу Гарвардського університету (США) як своєрідне перекладення популярної на той час технології підготовки юристів на підготовку менеджерів [520]; під час викладання управлінських дисциплін у Гарвардській бізнес-школі, добре відомій своїми інноваціями: «Хоча термін «ситуація» вже раніше використовувався у медицині та правознавстві, у бізнес-освіті поняття «ситуаційна методика навчання» отримує новий сенс» [419; 425, с. 9].

II. Первинне впровадження. У 1910 р. професор Г. Коупленд (Copeland) став першим використовувати метод студентських дискусій за підсумками аналізу конкретних ситуацій case studies із життя бізнесу [110; 518, с. 2]; застосовував як додаток до лекцій студентське обговорення, презентуючи проблему: «перед студентами ставилося завдання подати її аналіз і відповідні рекомендації щодо розв’язання» [419; 425, с. 10].

III. Створення першого підручника з написання ситуаційних вправ. Збірка (The Case Method at the Harvard Business School) опублікована Г. Коуплендом у 1921 р. за активної участі нового декана Гарвардської бізнес-школи В. Донама (Wallace B. Donham) з метою використання ситуаційних вправ у адміністративних колах [419; 425, с. 10; 518]. Перші підбірки кейсів – у 1925 р. у Звітах Гарвардського університету про бізнес [110].

IV. Поширення. У США кейс-метод широко застосовувався в Чикагському університеті на факультеті соціології, а у Європі – у 1924 р. став стрімко розвиватися у Гарвардському університеті [110].

V. Технологічне оформлення (до середини XX ст.). Метод кейс-стаді набув чіткого технологічного алгоритму, почав активно використовуватися не тільки в американській, але і в західноєвропейській бізнес-освіті [520], а у 1954 р. було сформульовано одне з найширших тлумачень методу кейс-стаді

в класичному виданні, присвяченому опису історії і застосування методу конкретних ситуацій у Гарвардській школі бізнесу [110].

VI. Створення центрів розповсюдження методу. У 1973 р. лідером збору і розповсюдження кейсів став The Case Clearing House of Great Britain and Ireland, створений за ініціативою 22-х вищих навчальних закладів. З 1991 р. він називається European Case Clearing House (ЕССН) та нині є некомерційною організацією, яка пов'язана з 340-ма організаціями (The Harvard Business School Publishing, Інститут розвитку менеджменту (ІМВ) в Лозанні, у Швейцарії, INSEAD, у Фонтенбло у Франції, IESE в Барселоні в Іспанії, Лондонська бізнес-школа в Англії, а також Школа менеджменту в Кранфілде та ін.), що надають для використання кейси в різні країни світу [110].

VII. Поширення у СНД. У 1991–1997 рр. – період освоєння методики Case Studies в Росії [110]. У 1996–1998 рр. російським Державним університетом управління спільно з Академією менеджменту і ринку, Школою бізнесу МГУ ім. М. В. Ломоносова і школою міжнародного бізнесу Калінінграда підготовлено до видання першу, достатньо повну збірку кейсів [520].

VIII. Поширення в Україні. У 1992 р. в Інституті державного управління та місцевого самоврядування був проведений семінар спеціалістами Школи державного управління імені Дж. Кеннеді Гарвардського університету. У 1995–1996 рр. американські, канадські та українські спеціалісти розпочали регулярно використовувати інтерактивні методи навчання у курсі «Державне управління» в Українській академії державного управління. Особливу популярність метод кейс-стаді здобув серед молодих потенційних лідерів та викладачів державного управління і менеджменту [419; 425, с. 10]. Метод став поширюватись тільки у другій половині 90-х років ХХ ст. як пізнавальна акселерація у процесі вивчення природничих наук, в основу якої покладені концепції розвитку розумових здібностей [520].

IX. Сучасний стан за кордоном. У цей час співіснують дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська) [110].

Х. Сучасний стан на Україні. Поширення методу ситуаційного навчання в Україні відбувається завдяки діяльності громадської організації «Центр інновацій та розвитку» (м. Київ), члени якої брали участь у Central and Eastern Europe Case Project, де викладали провідні фахівці Гарвардського та Вашингтонського університетів. Семінар із ситуаційної методики для викладачів київських ВНЗ дав поштовх для проведення у 1998 р. першої міжнародної літньої школи для 30-ти молодих викладачів з України, Польщі, Білорусі та Азербайджану. Семінари здійснювали провідні фахівці зі Школи державного управління Дж. Кеннеді Гарвардського університету. Створений Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні у партнерстві з Центром інновацій та розвитку з 1999 р. реалізує Програму поширення ситуаційної методики навчання (літні інститути та семінари вихідного дня; всеукраїнський конкурс із написання ситуаційних вправ; формування колекції вітчизняних ситуаційних вправ). Ще у 2001 р. до програми було залучено понад 1500 викладачів, з яких понад 150 брали участь у Всеукраїнських конкурсах із написання ситуаційних вправ [419; 425, с. 11–12].

Як бачимо, генеза методу кейс-стаді відбувалася за кордоном, а на пострадянському просторі він з'явився уже за часів незалежності України. Проте, С. Півкін стверджує, що, незважаючи на широке розповсюдження в педагогічній практиці в США й інших країнах Європи методу кейсів у 50-і роки під назвою «Гарвардського методу», «цим методом користувалися ще в античному світі, наприклад Сократ і Арістотель. У колишньому Радянському Союзі метод ділових ігор застосовувався в 30-і роки в процесі навчання інженерно-економічних кадрів, у військовій і юридичній освіті» [367, с. 28]. Про метод конкретних ситуацій науковці, наприклад А. Вербицький, писали досить активно ще у 90-х роках, [70, с. 62–73], характеризуючи дидактичні аспекти розробленої технології контекстового навчання у технічних ВНЗ.

Нині, завдяки активному функціонуванню Центру інновацій та розвитку, Консорціуму із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, ситуаційна методика навчання охопила широке коло дослідників та викладачів-практиків і є

давно не новиною у галузі вищої економічної освіти. Однак, саме у цій галузі освіти, а не у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. Зафіксовані поодинокі дослідження ефективності ситуаційної методики у різних галузях вищої освіти: медицини (В. Лапотніков [210]), автомобільної промисловості (О. Назаркін [272]), у сфері вивчення іноземних мов (Л. Шевцова [501]). Зазначене стимулює проведення наукових розвідок щодо адаптації ситуаційного навчання у сфері професійної підготовки у вищих навчальних закладах педагогічного профілю.

Метод ситуаційного аналізу використовується також як елемент ділової гри (Є. Полат) [374, с. 185]. Саме цей аспект – популярність ігрових методик – додає кейсам драматургії дії, що призводить до їх перетворення у різновид ситуаційної гри. Така гра є «мініатюрною версією реальності. Ця технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а відтворення певного процесу» (О. Пометун) [377, с. 100].

Отож, різноманітність тлумачень поняття «кейс-стаді» (навіть у правописі: «кейс-стаді» або «кейс стаді») спонукала нас до порівняльної характеристики розуміння науковцями цього терміна, з'ясування понять-синонімів та ключових елементів сутності вказаного методу на основі аналізу наукових джерел означеної проблеми (О. Баєва [22], А. Долгоруков [123], І. Іванова [149], І. Катерняк [521], В. Лобода [551], Т. Макарова [235], Л. Острівна [551], Є. Полат [374], С. Смірнов [447], В. Ягоднікова [517] та ін.) (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Тлумачення поняття «кейс-стаді» у наукових працях

Тлумачення поняття «кейс-стаді»	Автор
Навчання на конкретних ситуаціях (КС), суть якого полягає у використанні конкретних випадків: ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом», для спільного аналізу та вироблення рішень студентами [110; 475].	О. Долгоруков, В. Ягоднікова

Продовження табл.

<p>Метод використання ситуаційних вправ, де ситуаційна вправа – це опис конкретної ситуації, а ті, хто навчаються, повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі варіанти розв’язку та обрати найкращий з них [527].</p>	<p>І. Катерняк, В. Лобода, Л. Острівна</p>
<p>Метод конкретних ситуацій – «метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом рішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів)», належить до неігрових імітаційних активних методів навчання [110].</p>	<p>О. Долгоруков</p>
<p>Особливий вигляд навчального матеріалу та, водночас, особливі способи використання цього матеріалу в навчальному процесі; інструмент, що дозволяє застосувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань [110].</p>	<p>О. Долгоруков</p>
<p>Одна з інтерактивних методик [475].</p>	<p>В. Ягоднікова</p>
<p>«...певна система, яка містить у якості компонентів змістову частину (кейс, тобто ситуацію-розповідь, інколи з елементами драматизації), систему завдань, спрямованих на самостійне засвоєння знань через пошук рішень представленої в ситуації проблеми, а також дискусію, ділову або рольову гру. ... ігровий метод навчання, який поєднує у собі гру з тонкою технологією інтелектуального розвитку та тотальною системою контролю» [346, с. 186].</p>	<p>Є. Полат</p>
<p>Опис у кейсі конкретної реальної ситуації не абсолютно вичерпно, а як система орієнтирів, тому інформацію, якої бракує, студенти можуть домислювати, будуючи на основі цього прогнози [409, с. 206].</p>	<p>С. Смірнов</p>

Аналіз наукових праць вказаних авторів показав, що науковці ототожнюють поняття «метод кейсів» переважно із методом конкретних ситуацій, а також із поняттями: «неігровий імітаційний активний метод», «метод аналізу ситуацій», «ситуаційний аналіз», «дискусія», «метод використання ситуаційних вправ», «ігровий метод навчання», «ділова гра» або «рольова гра». У проаналізованих джерелах кейс-стаді не завжди дослівно ототожнюється із поняттям «ситуаційне навчання».

Домінантою кейс-стаді, як уже зазначалося, є розв'язання запропонованої викладачем педагогічної ситуації у письмовому вигляді з ґрунтовним викладом обставин її виникнення і інтересів учасників у поєднанні з інтерактивними способами розв'язання педагогічної ситуації, що максимально наближає навчання майбутніх учителів початкової школи до практики. Зазначене перетворює кейс-стаді у особливий спосіб опанування навчального матеріалу студентами.

Низка науковців (Л. Бєседіна [37], О. Пометун [377–386], О. Сторубльов [454], Ю. Сурмін [456–463] та ін.) ототожнює метод кейс-стаді із загальним поняттям «ситуаційний метод навчання», характеризуючи останнє як:

- «метод навчання, застосування якого передбачає осмислення студентами, учнями реальної життєвої ситуації. Завданням методу є не просто передати знання, а навчити здатності справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями, з якими ми маємо справу в реальному житті...» [349, с. 821]. Опис такої ситуації одночасно відображає не тільки певну практичну проблему, але й робить значущим певний комплекс знань, необхідний для засвоєння та її вирішення. Сама ж проблема не повинна мати однозначних рішень та є своєрідним розгалуженим і неоднозначним оптимумом [422, с. 32];
- метод активного навчання у гносеологічному контексті, «внаслідок застосування якого досягається розуміння досліджуваного предмета; метод, який містить неоднозначне, ймовірнісне знання, що виявляється при аналізі практичної ситуації» [422, с. 33]; складну систему в методологічному контексті, у яку інтегровані інші, простіші

методи пізнання, зважаючи на те, що це не просте механічне їх включення – повноцінна інтеграція [422, с. 30];

- сукупність різновидів активного навчання: вирішення ситуаційних задач чи методу аналізу; розбору інцидентів (явищ) чи методу інцидентів; розбору конфліктів чи методу конфліктів; «лабіринту дій»; послідовних ситуацій тощо [34, с. 114].

Проте Л. Бесєдіна [37, с. 113], О. Сторубльов [454, с. 113], водночас, розмежовують поняття «аналіз конкретної ситуації» та «кейс-метод», не вказуючи суть самого розмежування, зазначаючи: «Характерним для цього методу є те, що студенти аналізують складну ситуацію, для вирішення якої немає достатнього обсягу інформації». З цього тлумачення випливає, що опис ситуації не надає студентам достатньо інформації. Однак кейс-метод якраз і передбачає повний обсяг інформації щодо проблеми – кейс.

Окремі практичні психологи (наприклад, М. Новікова) [279] замість терміна «аналіз конкретної ситуації» уживають термін «аналіз конкретних випадків». Ю. Лопатинський [228], як і переважна більшість викладачів, ототожнює ситуаційний метод із інтерактивними методами навчання. Інколи науковці [473] замість словосполучення «ситуаційне навчання» вживають термін «ситуативне навчання». Або ж розмежовують поняття «кейс-стаді» та «ситуаційний аналіз», як це робить Є. Полат, фактично ототожнюючи поняття «ситуаційний аналіз» із дискусією. Дослідниця характеризує ситуаційний аналіз як один із проблемних методів, що побудований на презентації для обговорення проблемної ситуації, обов'язково у вигляді тексту. В основі цього методу лежить аналіз ситуації і дискусія, можуть бути використані також ділові або рольові ігри [374, с. 183].

Спираючись на власний аналіз дефініцій поняттєвого апарату досліджуваної проблеми, схилиємося до думки про розмежування понять «аналіз конкретної ситуації» і «кейс-метод», оскільки кейс – інформаційний пакет, де міститься матеріал, необхідний для розуміння і прийняття рішення стосовно багатокomпонентної, складної педагогічної ситуації. Аналіз нескладної педагогічної ситуації як основа, наприклад, ситуаційного завдання чи вправи, можна здійснити і без кейсу.

Отже, 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.

Оскільки АКС та КС у контексті застосування ТСН спрямовані на виконання ситуаційного завдання майбутніми учителями початкової школи, то дидактична задача викладача – визначити, до якого з компонентів ситуаційного завдання (алгоритму розв’язання педагогічної ситуації, способу навчально-комунікативної взаємодії під час його виконання) застосувати певні форми організації навчальної діяльності студентів на занятті (індивідуальну, парну чи групову) та суміжні методи навчання (дискусію, диспут, критичний аналіз тощо) (рис. 2.3).

Погоджуємося із Ю. Сурмінім стосовно того, що багато авторів узагалі не задумуючись над тим, що це таке «ситуація», додають без термінологічної дискусії до цього слова поняття «конкретна», тоді як правильніше буде вживання словосполучення «аналіз ситуації» [456, с. 29]. Дійсно, термін «конкретний» – реальний, точний [456, с. 374], у словосполученні «аналіз конкретної ситуації» – логічно невиправданий, зайвий. Однак пропонуємо вживати його саме у зазначеній тріаді для класифікаційного означення відповідного методу навчання,

вирізняючи його від власне «аналізу ситуації» як процесу, що складає основу цих методів навчання.

Метод аналізу конкретної ситуації

Метод кейс-стаді

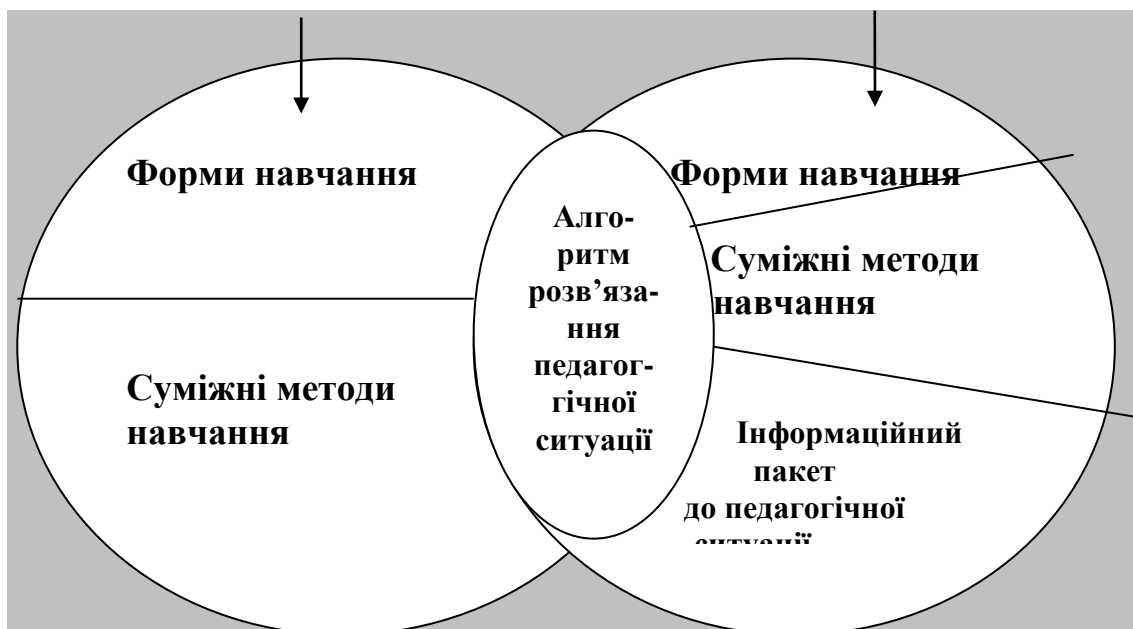


Рис. 2.3. Дидактичний взаємозв'язок методів аналізу конкретної ситуації та кейс-стаді як компонентів технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Підсумовуючи сказане щодо впровадження ідей ситуаційного навчання у практику вищої школи, зазначимо, що автори аналізованих досліджень вважають, що:

1. Методи ситуаційного навчання – потужний і ефективний, проте не універсальний інструмент навчання, який має використовуватися не замість, а поряд із іншими методами і технологіями. Тобто ситуаційні справи повинні не замінити, а доповнювати лекції, семінари тощо.

2. Інтенсивність використання методу КС значною мірою залежить від складності навчального предмету.

3. Технологія із застосуванням ситуаційних завдань та кейсів повинна пройти процес адаптації, щоб бути вдало «вмонтована» у навчальний процес. З цією метою треба працювати у таких напрямках:

- розробка кейсів на місцевому матеріалі;
- обмеження часу роботи кількома академічними годинами (бажано двома);
- пошук ефективних способів оцінювання знань, умінь та навичок студентів з урахуванням специфіки організації навчання [461, с. 102].

Отже, застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає як колективну, так й індивідуальну, парну та групову роботу над ситуаційним завданням, змістом якої буде ознайомлення із ситуацією, її аналіз, обговорення, прийняття рішення та його презентація. Методи АКС та КС – ключові методи навчання у контексті функціонування ТСН.

Оскільки ТСН від початку застосовується як метод кількісного та якісного аналізу ситуації, то суперечки та критика на його адресу лунають з боку прибічників як експериментального, так і квазіекспериментального методів. Представники експериментальних методів наполягають на необхідності статистично достовірного збору фактів, адже насправді, застосовуючи ТСН, досліднику немає необхідності набирати велику кількість досліджуваних випадків: достатньо підібрати один (*single-case study*) або декілька аналогічних випадків (*multiple-case study*), розглядаючи їх з різних точок зору. З цієї причини виконанню багатьох дослідницьких задач ТСН сприяє економічністю та, водночас, достовірністю. Представники квазіекспериментальних методів називають ТСН обмеженою та примітивною, оскільки у її основі лежить аналіз лише одного або декількох випадків, педагогічних ситуацій, незважаючи на різноаспектний аналіз. З їхнього боку метод виглядає як цілісний (*holistic*) розгляд ситуації [345, с. 180]. І. Петрова формулює «золоте правило кейс-методу», яке полягає у результативності, досяганні навчальних цілей з допомогою методу КС: «Кейс – це завжди подарунок, який викладач дарує студентам і собі. Проте є небезпека захопитися подарунками, перетворити використання кейсів у самоціль». Тому «кейс втрачає свою доцільність, якщо відривається від програми, випадає з логіки курсу. Якщо студенти просто «погралися» і не зрозуміли, навіщо був потрібен

кейс, які саме питання вони засвоїли глибше, яких навичок набули, то кейс залишиться яскравою іграшкою» [355, с. 11].

Так, ефективність застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи залежить від обраних *форм навчання*, що також є компонентними складниками технологічного процесу.

А. Вербицький [70] виокремлює три базові форми діяльності студентів:

– навчальна діяльність академічного типу (власне навчальна діяльність з переважальною роллю лекцій та семінарів);

– квазіпрофесійна (квазі... – лат. *quasi* – ніби, майже – удаваний, несправжній [406, с. 345]): ділові ігри та інші професійні форми;

– навчально-професійна (науково-дослідна робота студентів, виробнича практика, «реальне» дипломне проектування) [70, с. 62].

На його думку, усі інші форми, що використовуються у ВНЗ (лабораторно-практичні заняття, спецкурси; спецсемінари), можуть слугувати переходом від однієї базової форми до іншої [70].

Оскільки вибір конкретних форм організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ повинен визначатися, виходячи із конкретних цілей, змісту умов та завдань навчання [70, с. 61], то специфіка ТСН орієнтує нас на застосування усього спектру сучасних форм навчання з відсотковим переважанням квазіпрофесійних.

Зважаючи на достатню обґрунтованість і охарактеризованість у наукових джерелах (В. Алексєєв [9], А. Алексюк [10–11], О. Антонова [15–16], Н. Берденникова [31], Вол. Бондар [52–55], Л. Духова [398], В. Загвязинський [134–138], Ю. Зінковський [141], Г. Каніщенко [503–508], Л. Колток [169], О. Коржуєв [387], І. Котов [343], Є. Ларін [398], М. Левківський [212], М. Леонов [214], О. Малихін [238–240], В. Меденцев [31], О. Онаць [282], М. Панова [337], Л. Подимова [398], В. Попков, [387] С. Смірнов [447], М. Фіцула [479–480], П. Шеремета [503–508], Є. Шиянов [509] та ін.) сучасних форм організації навчальної діяльності студентів у ВНЗ та їх опис,

здійснений нами окремо [260], дамо лише коротке тлумачення загальновідомих форм навчання, детально зупиняючись на менш описаних, та вказуючи на їх специфіку у контексті застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Лекція – провідна форма навчання (одночасно – метод навчання) у вищій педагогічній школі, «послідовний, логічний, переважно монологічний виклад навчального матеріалу із певної дисципліни» (Б. Корольов) [180, с. 447]. Теоретичні та методичні засади організації та проведення лекцій у ВНЗ охарактеризовані у наукових працях В. Алексєєва [9], А. Алексюка [10–11], Н. Берденникової [31], В. Бондаря [52–55], Г. Каніщенко [503–508], Л. Колток [169], М. Леонова [214], В. Меденцева [31], М. Панова [337], М. Фіцули [479–480], П. Шеремети [503–508] та ін. Зокрема, дослідники наголошують, що нині віддається перевага лекції як формі живого контакту педагога (лектора) зі студентами (В. Загвязинський) [134, с. 89], лекції-полілогу (М. Левківський [212, с. 50]). У контексті застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи лекція будуватиметься із включенням елементів ситуаційності за таким дидактичним алгоритмом: повідомлення викладачем заздалегідь продуманої педагогічної ситуації (або кількох ситуацій), пов'язаних із темою лекції → виокремлення ситуаційної проблеми → мотивація необхідності отримання нових знань для аналізу проблеми → повідомлення викладачем нових знань з метою поточного розв'язання ситуаційної задачі → групове обговорення (3–5 хв.) майбутніми учителями початкової школи педагогічної ситуації і вибір правильного рішення щодо неї → презентація студентами прийнятих рішень → обґрунтоване повідомлення викладачем правильного розв'язання педагогічної ситуації → аналіз розбіжностей між виборами прийнятого рішення у викладачів та студентів. Саме на лекції найдоцільніше використовувати мікроситуації та ситуаційні вправи, щодо яких можна прийняти рішення згідно із принципом «тут і зараз».

Семінарське заняття (А. Алексюк [10–11], О. Антонова [15–16], Н. Берденникова [31], В. Загвязинський [134–138], М. Леонов [214], В. Меденцев [31], О. Онаць [282], М. Панов [337], М. Фіцула [479–480] та ін.) – одна із головних форм обговорення

навчального матеріалу у вищій школі з метою поглибленого вивчення дисципліни, прищеплення майбутнім учителям початкової школи «навиків самостійного пошуку і аналізу інформації, формування і розвитку наукового мислення, вміння активно брати участь у творчій дискусії, робити правильні висновки, аргументовано висловлювати і відстоювати свою думку» (О. Коржуєв, В. Попков) [387, с. 332]. Семінарське заняття є своєрідним дидактичним рефлексором: осмисленням, зворотнім повідомленням студентами знань, отриманих на лекції та поповнених самостійно. На семінарському занятті методика застосування ТСН є тією самою, що й на лекції. Можна навіть продовжити різнобічне опрацювання того самого ситуаційного завдання, що було запропоноване майбутнім учителям початкової школи на лекції з метою досконалішого, більш поглибленого аналізу певної педагогічної ситуації з точки зору досліджуваної теми. Різноманітність розв'язання однієї і тієї самої педагогічної ситуації можна досягнути шляхом почергового застосування різних видів ситуаційних завдань.

Практичне заняття (В. Загвязинський [134–138], О. Коржуєв [387], М. Леонов [214], В. Попков [387], М. Фіцула [479–480] та ін.) – «форма навчального заняття, за якої викладач організовує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує вміння і навички їх практичного застосування через індивідуальне виконання відповідно до сформульованих завдань» (М. Фіцула) [479, с. 133]. Саме на практичному занятті максимальна увага приділяється розв'язанню різноманітних педагогічних ситуацій. Логічно використовувати на практичних заняттях і ситуаційні вправи як різновид ситуаційного завдання. Зважаючи на те, що практичне заняття відбувається після семінарського, студенти можуть також підготувати тематичні кейси для глибинного та різнобічного розв'язання педагогічних ситуацій. Викладач зможе дидактично обумовлено поєднати різні методи навчання та форми організації навчальної діяльності студентів у процесі виконання різновидових ситуаційних завдань.

Лабораторне заняття (В. Загвязинський [134–138], І. Котова [343], М. Леонов [214], С. Смірнов [447], М. Фіцула [479–480], Є. Шиянов [509] та ін.) – різновид практичного заняття для

поглиблення і закріплення знання теоретичного курсу шляхом практичного вивчення в лабораторних умовах викладених на лекціях законів і положень, придбання навичок аналізу отриманих результатів (О. Коржуєв, В. Попков) [387, с. 332]. Методика лабораторного заняття і його мета дозволяють організувати роботу студентів навколо педагогічної ситуації в режимі ТСН. На відміну від практичного заняття, де студенти відпрацьовують набуті уміння і навички, на лабораторному занятті переважають дослідницькі завдання. Специфіка лабораторного заняття передбачає залучення спеціальних засобів навчання, що надасть змогу використати, наприклад, відеоситуацію як фрагмент реального педагогічного процесу у підготовці майбутніх учителів початкової школи. На лабораторному занятті є можливість почергового застосування методів АКС та КС.

Навчальна практика (Л. Духова [398], В. Загвязинський [134–138], Є. Ларіна [398], Л. Подимова [398], О. Шиян [398] та ін.) – невід’ємний складник підготовки майбутніх учителів початкової школи, що проводиться на базі загальноосвітньої школи I-го ступеня з метою формування у студентів на основі отриманих теоретичних знань «професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних робочих умовах» (Ю. Зінковський) [141, с. 704]. Попри часте вживання у назвах дисертацій словосполучення «теорія та практика» або «теоретичний та практичний аспект», власне педагогічній практиці як ключовому складнику професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи присвячено вкрай обмаль робіт. У контексті педагогічної практики досліджувалися проблеми формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів (В. Багрій), готовності до викладання української літератури у студентів філологічних факультетів (Г. Кузнецова [198]), екологічної свідомості студентів природничих факультетів (Ю. Саунова [428]). Ретроспективному аналізу питання організації педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) присвячена дисертаційна робота О. Лук’янченко [229]. Особливим різновидом педагогічної літератури є навчальні посібники з

категорії психолого-педагогічних практикумів, у яких подаються завдання та практичні рекомендації щодо їх виконання під час практичних занять та окремих видів практик (Л. Подимова, Л. Духова, К Ларіна, О. Шиян) [398]. Однак, методика організації та проведення педагогічної практики для майбутніх учителів, зокрема початкової школи, незважаючи на загальну інноваційність, насамперед, технологічність, навчального процесу у ВНЗ в цілому, залишається стандартною.

Водночас, на нашу думку, під час практики майбутні учителі початкової школи можуть виконувати різноаспектні ситуаційні завдання: від фіксування і опису педагогічних ситуацій, що виникають, до їх миттєвого розв'язання з наступним обговоренням.

Індивідуальне навчально-дослідне завдання та самостійна робота студентів (Н. Берденникова [31], О. Коржуєв [387], М. Леонов [214], О. Малихін [238–240], В. Меденцев [31], М. Панов [337], В. Попков [387], М. Фіцула [479–480] та ін.) – різноманітні форми індивідуальної та самостійної роботи у вигляді написання рефератів, курсових і випускних кваліфікаційних робіт (О. Коржуєв, В. Попков) [387, с. 332]. Вбачаємо, що ІНДЗ у підготовці майбутніх учителів початкової школи має бути спрямованим на кейсове формування та опис (без кейсів) педагогічних ситуацій з наступним формулюванням ситуаційних завдань.

До малоописуваних форм навчання у ВНЗ зараховуємо тренінг. Тоді як у переліку «Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 р.» серед завдань удосконалення навчального процесу вищого навчального закладу читаємо таке:

«11.2. Розробити механізми запровадження в систему вищої освіти розвивальних технологій професійної освіти та технологій саморегульованого навчання в рамках традиційного навчання:

– когнітивно-орієнтованих технологій: діалогічні методи навчання, семінари-дискусії, проблемне навчання, когнітивне консультування, когнітивні карти, інструментально-логічний тренінг, тренінг рефлексії тощо;

– ...особистісно-орієнтованих технологій: інтерактивні та імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика тощо» [301, с. 92–93].

Спираючись на багаторічні дослідження і досвід використання інтерактивного навчання, О. Пометун однією з організаційно-педагогічних умов ефективності інтеракції вважає спеціальне навчання вчителя – проходження 1–2 кількадечних спеціальних семінарів-тренінгів [377, с. 49]. У вищих педагогічних навчальних закладах Західної Європи, за словами Т. Мішаткіної, вже давно збільшується число різних психолого-педагогічних практикумів, тренінгів, спрямованих на вироблення у майбутніх учителів навиків міжособового спілкування, встановлення перспективних контактів з дітьми, рефлексії тощо [266, с. 66–67].

У багатьох сучасних наукових джерелах термін «тренінг» вживається без акцентування уваги на тлумачення його сутності, тобто, як давно зрозуміле та загальноуживане поняття, типу «урок» чи «школа». Це стосується навіть тих посібників, ключовими словом яких є термін «тренінг»: наприклад, «Тренінг комунікації» (М. Кіпніс [160]), «Мистецтво бути педагогом: Збірник тренінгових занять» (М. Скрипник [442]); і тих, сутність яких розкривається через організацію та проведення тренінгових занять, наприклад: «Проблемні ситуації у школі і способи їх розв'язання» (Т. Бурдигіна, Є. Корольова, П. Юрченко [179]), «Школа ігромайстерності» (М. Шуть [512]), «Успішний учитель: тренінгові і корекційні програми» (І. Агєєва [6]) та ін. Оскільки останнього десятиріччя поняття «тренінг» активно вживається не лише серед науковців, можна виокремити дослідження, у яких аналізуються окремі його аспекти: теоретичні засади виникнення та розвитку тренінгу як форми навчання (І. Куліш [203], Л. Мільто [263], І. Нікішина [276], І. Панасюк [333–335], О. Пометун [377–386]); методика проведення (М. Корольчук [181], В. Крайнюк [181], В. Лефтеров [217], Є. Лютова-Робертс [268], Г. Моніна [268], В. Павлушенко [331], І. Панасюк [333–335], О. Тимченко [217]); практичні рекомендації щодо проведення окремих видів тренінгу (Т. Бурдигіна [179], М. Кіпніс [160], Є. Корольова [179], І. Юдіна [524], П. Юрченко [179]). На жаль, перераховані дослідження повністю не розкривають різні

аспекти поняття «тренінг». У цілому, це поняття, у порівнянні із формами навчання такими як семінар, практичне заняття, лекція, охарактеризоване недостатньо, а, отже, потребує докладнішого аналізу.

Поняття «тренінг» (від англ. *training*) у сучасних словниках тлумачиться однозначно – як тренування, а також спеціальний тренувальний режим [60, с. 1472; 239, с. 5; 405, с. 685; 455, с. 548]. Отож, у психолого-педагогічних наукових джерелах сформувалося дві позиції розуміння та відповідного уживання терміну «тренінг»:

- по-перше, як певної системи визначених вправ з обов'язковим їх повтором, чітким дотриманням щодо послідовності та часу виконання (тренінг мови, пам'яті тощо);

- по-друге, як спеціального виду заняття, переважно – у вищій школі (або ж у системі підвищення чи корекції кваліфікації працівників), який складається із ретельно дібраних, взаємодоповнюваних компонентів.

Надалі використовуватимемо друге узагальнене нами тлумачення поняття «тренінг».

У психолого-педагогічних джерелах не знайдено загальної класифікації тренінгів, проте, найпоширеніші тренінги присвячені темі «Спілкування» (частіше називається «комунікативним»). Традиційним, тобто таким, що визначається окремим терміном у переважній більшості словників, є соціально-психологічний тренінг – «методика впливу на особистість з метою підвищення ефективності взаємодії людини із суспільством» [60, с. 1472]. Досить докладний опис різновидів психологічних тренінгів подається у одному із сучасних психологічних словників [455, с. 548–549].

На основі аналізу представлених у сучасних дослідженнях характеристик видів педагогічних (навчальних) професійних тренінгів (Н. Заячківська [398], В. Лефтеров [217], О. Онаць [282], В. Павлушенко [331], А. Панченко [338–339], О. Пометун [377–386], Г. П'ятакова [398], Т. Ремех [338], О. Тимченко [217], І. Шапар [497] та ін.), можна стверджувати, що вони визначені фаховим профілем вищого навчального закладу, змістом дисципліни в цілому та окремих її тем, метою та завданнями проведення заняття.

Таким чином, тренінг, на нашу думку, – форма навчання, спеціальний вид заняття, а його характер, зміст та структура визначають його значення та місце у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Саме на навчальному тренінгу у ВНЗ може бути послідовно застосована технологія ситуаційного навчання. Особливої уваги потребує навчальний тренінг, де сфера навчання визначає професійну проблему як зміст тренінгу, виходячи з певного фахового профілю вищого навчального закладу, змісту дисципліни в цілому та окремих її тем, мети та завдань проведення заняття у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Тренінг належить до квазіпрофесійних форм організації навчання майбутніх учителів початкової школи.

У контексті ТСН засоби навчання концентруються навколо педагогічної ситуації як дидактичної одиниці. *Засобами навчання* у контексті застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи є:

- власне дидактична одиниця – педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання;
- сформовані кейси;
- збірки педагогічних ситуацій, вилучені із цитати, тез опрацьованої літератури, навчального матеріалу, фрагменту кінофільму, твору, аудіозасобів;
- відеоматеріали (фрагменти уроків студентів та вчителів, художніх та документальних фільмів);
- художня та наукова література, зокрема навчально-методичні посібники та підручники; Інтернет-матеріали тощо.

У першому розділі дослідження визначено три види педагогічної *рефлексії* як одного із механізмів реалізації технології навчання та функціональної цілісності її компонентів: загальнодіяльнісну, ситуаційну та поетапну. Охарактеризуємо кожен з указаних видів докладніше з точки зору їх реалізації у процесі застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Характеризуємо педагогічну рефлексію в цілому як самоаналіз результатів взаємодії вчителя з іншими учасниками педагогічного процесу з обов'язковим визначенням недоліків і вдалих моментів з метою подальшого уникнення негараздів та застосування ефективних прийомів цієї взаємодії. Учителі-

практики можуть підтвердити, що інколи роздуми над своїми недоліками у роботі призводять навіть до розпачу чи до відчуття педагогічної неспроможності, однак це «не безпорадна саморефлексія і не самобичування, а намагання зрозуміти причини своєї помилки з тим, щоб її не повторити» [320, с. 146].

На переконання Л. Карпової, педагогічна рефлексія – «це не просто знання і розуміння учителем самого себе, але і з'ясування того, як знають і розуміють його особистісні особливості, емоційні реакції, уявлення про щось. Коли змістом цих уявлень виступає сумісна діяльність, наприклад, учителя та учнів, то виникає особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні стосунки. При цьому вибір рішення в педагогічній ситуації здійснюється учителем з урахуванням уявлень учнів про нього» [156, с. 49].

Рефлексія, на думку В. Метаєвої, є пошуком підґрунтя власної діяльності – системоутворювальним елементом «формування компетентності з позиції суб'єкта діяльності, що вимагає розуміння цілі, що досягається, та усвідомлення необхідності її досягнення» [258, с. 58]. Така компетентність формується шляхом використання рефлексійних методик навчання і зняття міжособистісних бар'єрів під час організації колективної мислєдіяльності, організації рефлексійного середовища, особистісної залученості учасників практикумів до процесу мислення та діяльності. Рефлексійну компетентність дослідниця розглядає як «акмеологічний феномен, який сприяє досягненню найвищих результатів у діяльності, і може бути кваліфікованим як метакомпетентність» [231]. Тут вбачаємо орієнтацію на акмеологічний підхід до навчання та, водночас, висновок, що формування рефлексійних умінь у майбутніх учителів початкової школи потребує відповідної організації навчального процесу у ВНЗ.

Отже, формування у майбутніх учителів початкової школи рефлексійних умінь загальнодіяльнісного характеру сприяє підвищенню ефективності уміння та навички прийняття рішень щодо педагогічних ситуацій різного рівня складності, тому й виокремлюємо другий вид педагогічної рефлексії щодо застосування технології ситуаційного навчання – ситуаційну

педагогічну рефлексію, яка полягає у самоаналізі окремого моменту педагогічної діяльності – педагогічної ситуації.

Оскільки більшість педагогічних ситуацій – заплановані дії учня чи інших учасників навчально-виховного процесу, необхідно з'ясувати психологічну сутність вчинку як окремої дії когось-небудь. Саме через вчинок виявляється активне ставлення дитини до світу, інших людей, природи тощо, у ньому формуються подальші життєві мотиви, розв'язуються ситуаційні чи масштабні суперечності. Тому кожен вчинок має взаємозаперечувані компоненти: ситуаційний, мотиваційний, дійовий та післядійовий. Отож, учасник педагогічної ситуації не просто потрапляє у неї, а активно сам її творить, часто надаючи їй предметного змісту, що призводить до переходу ситуаційного компонента в мотиваційний – відображення недостатності ситуації і власної самодостатності. У цей момент учинку педагогічна ситуація «вичерпує себе», «вимагаючи» перетворення, втілюючи таким чином мотивацію в дію на основі прийняття рішення, а дія набуває багатшого змісту, ніж мотивація. Така суперечність у вчинку – найважливіша: «Як результат суперечливості вчинкової дії виникає рефлексія, спрямування на наступну дію. Людина мусить пережити свою реакцію на здійснений нею вчинок, вона оцінює свою дію і співвідносить цю оцінку з еталоном пізнавальним, естетичним, моральним. Людина наклала свою печать на зовнішній світ. Чи вона вчинила так, як слід? Де істина?» [301, с. 541].

Отож, у випадку ситуаційної педагогічної рефлексії отримуємо обов'язковий двосторонній аспект: рефлексія з боку одного учасника (наприклад, учня/студента) та рефлексія з боку іншого учасника (наприклад, учителя/викладача) як процес самоаналізу однієї і тієї самої педагогічної ситуації. Процес ситуаційної педагогічної рефлексії у контексті застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи повинен як пошук правильного рішення щодо педагогічної ситуації базуватися на знаннях (інформації щодо психологічних особливостей, уподобань тощо) про її кожного учасника.

Здатність до ситуаційної педагогічної рефлексії у процесі педагогічної ситуації як уміння подумки поставити себе на місце іншого її учасника – дуже цінна якість педагога, адже,

«розуміючи іншого, потрібно й діяти так, як того хоче інший, знайти ті позитивні прагнення, на які можна спиратися, вибудовуючи взаємодію, тобто бути доброзичливим» [231, с. 106].

Поетапна педагогічна рефлексія застосовується на різних етапах навчальних занять у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Щодо особливостей організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії, наприклад, прикінцевого етапу заняття, то існує достатньо методичних рекомендацій (Л. Вавілова [336], Т. Паніна [336], А. Панченко [338–339], Л. Пироженко [152], О. Пометун [377–386], Т. Ремех [338], М. Скрипник [442] та ін.). Однак, ці рекомендації, переважно, стосуються уроків у загальноосвітніх закладах, а не занять зі студентами. Ураховуючи, що структура заняття у ВНЗ не тотожна структурі уроку у загальноосвітній школі, треба адаптовувати методику проведення поетапної педагогічної рефлексії під кінець заняття саме до умов застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, аналізуючи їх спільні та відмінні ознаки.

Отже, розуміємо педагогічну рефлексію в цілому як аналіз кожного елементу педагогічної діяльності з подальшим виокремленням правил дій для забезпечення аналогічних недоліків та проектування кращих шляхів професійного становлення педагога як майстра своєї справи.

На основі аналізу наукових джерел розглядаємо поняття «педагогічна рефлексія» у підготовці майбутніх учителів початкової школи як ставлення до самого себе через аналіз власної діяльності з уявленням позиції іншого суб'єкта взаємодії, інших суб'єктів взаємодії через оцінку їхньої діяльності та своєї діяльності через аналіз її результату. У контексті застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи характеризуємо педагогічну рефлексію трьох видів: загальнодіяльнісну, ситуаційну, поетапну.

Таким чином, компонентами технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначено:

– спеціальну мету (підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій), зміст

(зміст навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Основи педагогічної майстерності/творчості», «Теорія та методика виховання» тощо)) та принципи навчання майбутніх учителів початкової школи;

- суб'єктів навчання: «студент» та «викладач»;
- інтерактивні методи ситуаційного навчання – аналіз конкретних ситуацій та кейс-стаді, які реалізуються шляхом застосування суміжних методів навчання; рефлексія;

- адаптовані до дидактичних умов застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи традиційні та інноваційні форми організації навчальної діяльності студентів: лекція; семінарське, практичне та лабораторне заняття; навчальна практика; індивідуальне навчально-дослідне завдання та самостійна робота студентів; тренінг;

- засоби навчання: власне дидактична одиниця – педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання; сформовані кейси; збірки педагогічних ситуацій, вилучені із цитати, тез опрацьованої літератури, навчального матеріалу, фрагменту кінофільму, твору, аудіозасобів; відеоматеріали (фрагменти уроків, художніх та документальних фільмів); художня та наукова література, зокрема навчально-методичні посібники та підручники; Інтернет-матеріали тощо;

- результат навчання.

Як бачимо, зазначена структура технології ситуаційного навчання відрізняється від структури технології навчання у цілому в підготовці майбутніх учителів початкової школи (рис. 1.1) долученням до методів навчання педагогічної рефлексії. Це видається цілком логічним з точки зору синергетичного та системного підходів.

Отже, один із механізмів реалізації технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи та функціональної цілісності її компонентів, а також її методів – педагогічна рефлексія трьох видів: загальнодіяльнісна, ситуаційна, поетапна.

2.3. Дидактична взаємозалежність технології ситуаційного навчання та інших сучасних технологій навчання

Зміст навчання майбутніх учителів початкової школи в цілому збудований на технологічних засадах, тому має реалізовуватися комплексом технологій навчання. Системний, міждисциплінарний, технологічний та синергетичний підходи спонукають нас з'ясувати дидактичну взаємозалежність технології ситуаційного навчання та інших сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. З цією метою, насамперед, необхідно визначити класифікаційну належність різних технологій навчання.

У цілому класифікація технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи не може бути остаточною та незмінною, з точки зору синергетичного підходу та оскільки проблеми впровадження нових технологій у практику роботи полягають у тому, що кожна нова знахідка поступово втрачає «свою універсальність та ідеальність, стикаючись з різноманіттям навчально-виховних завдань, чисельністю елементів змісту освіти і видів навчального матеріалу...» [23].

Усі технології навчання, на переконання В. Голуба, виникаючи на різноманітних етапах еволюції, не відштовхують попередніх дидактичних систем, перебуваючи у певному взаємозв'язку. Лише від педагога залежить, на якому етапі навчання він застосовуватиме ту чи ту технологію навчання [93, с. 13]. Тобто, у загальнонауковому розумінні взаємозв'язок технології із сучасною теорією і практикою визначений таким чином: «... технології можуть удосконалюватися на основі нових теорій і практики» [121, с. 46].

Виходячи з того, що єдиного підходу до класифікації технологій навчання немає, запропоновані підходи до класифікації технологій навчання (М. Вайндорф-Сисоєва [189–191], П. Гусак [106–107], І. Дичківська [116], В. Загвязинський [134–138], Л. Крившенко [189–191], І. Нікішина [276], О. Пехота [364–366], О. Пометун [377–386], В. Саблін [419], Г. Селевко [430], С. Слаква [419] та ін.) об'єднуємо їх у три відносно

постійні групи за дидактичною характеристикою основних компонентів:

- суб'єктні технології, застосування яких визначається акцентом на особливий стиль взаємодії між суб'єктами навчання: майбутніми учителями початкової школи та викладачами (особистісно орієнтований, партнерський тощо);
- змістові технології, які характеризуються особливим змістом навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: «Що засвоїти?» й «Чому мають навчитися?» (чітке структурування навчального матеріалу, виважений вибір завдань та основної інформації);
- засобові технології, застосування яких визначається акцентом на особливий вибір засобів навчання – інструментів реалізації конкретної технології: певних форм (індивідуальних, групових), методів (традиційних, інтерактивних) та власне засобів (візуальних, комп'ютерних тощо) навчання.

Подальшого дослідження потребує з'ясування технологічної скомпонованості ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи: визначення технологій-складників, що належать до трьох виокремлених дидактичних груп.

Виходячи із системного підходу, А. Андрєєв вводить поняття «архітектура технологічних систем», тобто організаційна структура і пов'язана з нею поведінка технологічних систем у освіті [12, с. 211]. Зважаючи на це, припускаємо, що технологія ситуаційного навчання, з точки зору системного, синергетичного та міждисциплінарного підходів, створюючись на основі наявних технологій, спільних з ними дидактичних компонентів, має визначене місце у архітектурі технологічних систем щодо підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Проте, у численних наукових роботах (А. Алексюк [10–11], К. Баханов [26], Н. Берденнікова [31], М. Вайндорф-Сисосва [189–191], Б. Голуб [93], В. Загвязинський [134–138], Г. Каніщенко [503–508], О. Коржуєв [387], Л. Крившенко [82, 189–191], А. Кузьмінський [202], І. Кулагіна [486], В. Меденцев [31], В. Омеляненко [202], М. Панов [337], С. Півкін [367], В. Попков [387], Б. Райський [402], С. Смірнов [447], М. Фіцула

[479–480], Л. Фрідман [287], П. Шеремета [503–508], В. Ягупов [518] та ін.), присвячених різнобічному аналізу технологій навчання, в основному висвітлюються сутнісні особливості кожної технології окремо, а не у дидактичній взаємозалежності чи сумісності. Досі не визначено технологічної скомпонованості певних технологій навчання (наявності у контексті однієї технології інших).

Отож, зробимо спробу на основі аналізу наукових джерел, виокремлених дидактичних характеристик технологічних компонентів визначити спільності, відмінності та дидактичну взаємозалежність окремих технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз наукових джерел вищеперерахованих авторів дозволив виокремити низку пріоритетних технологій навчання, застосовуваних нині у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Для з'ясування їх відмінностей, спільностей та ієрархічності щодо технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, охарактеризуємо кожну технологію окремо. Водночас, опитування викладачів вищої педагогічної школи показало, що найчастіше ТСН вони ототожнюють, точніше сказати, сплутують, із технологіями контекстового, проблемного та інтерактивного навчання. На виокремленні відмінних та спільних дидактичних ознак між ними та ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи зупинимося докладніше.

Технологія проблемного навчання [9, с. 425; 23; 28, с. 133; 83; 84, с. 11–12; 124, с. 49; 174; 186, с. 100; 336, с. 32; 357, с. 68–72; 368, с. 27; 385, с. 409; 408, с. 204–206; 437, с. 178–191; 444, с. 244–245; 461, с. 85; 474, с. 264] характеризується як «система методів і засобів навчання, основою яких виступає моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і керування пошуком вирішення проблеми» (Н. Берденникова, В. Меденцев, М. Панов) [31, с. 133].

Сутність проблемного навчання полягає у створенні (формулюванні) перед тими, хто навчається, проблемних ситуацій, з подальшим їх усвідомленням та рішенням у процесі спільної діяльності викладача та студентів, дотримуючись найвищого ступеня самостійності останніх [186, с. 100; 385,

с. 408; 444, с. 244–245]. Його сучасну інтерпретацію у ВНЗ, на думку А. Алексюка, найдоцільніше розкривати через аналіз його первинних категорій: «проблемне запитання», «проблема», «проблемні завдання», «проблемна ситуація» [10–11, с. 426]. Насамперед тому, що структурна одиниця проблемного навчання – проблемна ситуація – це усвідомлення «відомого та невідомого у ситуації відносно проблеми, що створює стан спантеличення, психологічного дискомфорту, спонукаючи шукати вихід із стану невизначеності, дефіциту інформації» [125, с. 51]. Структуру проблемного навчання можна уявити у вигляді ланок, кожна з яких містить у собі відповідну задачу чи запитання, систему засобів навчання і діяльність щодо перетворення умов задачі на отримання очікуваних результатів [125, с. 45].

Оскільки проблемне навчання «в контексті навчально-професійної діяльності так чи так виводить нас на розуміння ролі ситуаційного підходу в розгортанні змісту освіти в його динаміці, що дозволяє врахувати особливості інтелектуальних і соціальних відносин суб'єктів освітнього процесу, залучених у навчальну ситуацію» [336, с. 32], можемо говорити про спорідненість технології проблемного та ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

В. Загвязинський до низки проблем застосування технології проблемного навчання у вищій школі зараховує те, що формування творчої особистості студента пов'язане не лише із проблемністю, а й з грою, фантазуванням, імпровізацією тощо [138, с. 54]. Зазначене також вирізняє технологію проблемного навчання від технології ситуаційного навчання, оскільки у процесі розв'язання різних видів ситуаційних задач, а не лише проблемних, можуть застосовуватися різноманітні методи для розвитку саме творчих здібностей студентів, що вказує на ширший спектр функціональності технології ситуаційного навчання.

Беззаперечно, технологія проблемного навчання споріднена із ТСН через схожі мету, зміст, дії суб'єктів навчання, спільну дидактичну одиницю (педагогічну ситуацію). Проте засоби, методи та форми навчання у технології ситуаційного навчання представлені значно ширше. З одного боку, проблемність – стрижень технології проблемного навчання – притаманна і

технології ситуаційного навчання. З іншого боку, цим самим остання технологія не обмежується: різниця між технологіями полягає у тому, що студенти навчаються не лише виокремлювати проблему та розв'язувати її, а навчаються мислити ситуаційно – пропедевтично, виокремлюючи ситуацію, формулюючи задачу (проблему), розв'язуючи її, формулювати наступну задачу: вибір комплексу дій для упередження аналогічної ситуації. Тобто, по-перше, не усі педагогічні ситуації – проблемні, на що вказували раніше. По-друге, не завжди навчання у контексті ТСН йде від педагогічної ситуації до теорії: ймовірний і зворотний варіант (від теорії – до практики). Тоді як технологія проблемного навчання однозначно полягає у русі навчання від проблемної ситуації – до теорії.

Таким чином, домінантою технології проблемного навчання є її зміст, що формується винятково за принципами проблемності. Отже, технологію проблемного навчання згідно із дидактичною характеристикою її елементів зараховуємо до групи змістових технологій навчання.

Технологія контекстового навчання досліджувалася А. Вербицьким [70], П. Гусаком [106–107], А. Духавневою [126–127], В. Загвязинським [134–138], О. Коржуєвим [387], І. Кулагіною [486], М. Левківським [212], О. Пометун [377–386], В. Попковим [387], С. Скворцовою [441], Л. Фрідманом [487] та ін.

Контекстове або знаково-контекстове навчання розроблене російським педагогом А. Вербицьким як центральна тенденція розвитку професійної освіти, зокрема, технічної. Така технологія навчання тлумачиться як моделювання предметного та соціального змісту навчання майбутньої професії з допомогою усієї системи дидактичних форм, методів і засобів навчання, а засвоєння студентом абстрактних знань як знакових систем покладено у сутність цієї діяльності, тобто здійснюється сходження від абстрактного до конкретного, синтезуючи їх, утілюючи у дидактичні форми. «Знаки» у цьому навчанні – навчальний матеріал у вигляді навчальних текстів як знакових систем (аналогічно традиційному навчанню), які необхідно засвоїти. Однак знаки (значення) як фундамент знань можуть і не стати досягненням особистості, тобто власне знаннями, адже

вони не існують інакше, окрім реалізації у певних смислових зв'язках [70, с. 32–40]. Контекст – це «імітаційна модель навчання, у якій задачі професійного навчання вирішуються у навчальних або навчально-ігрових ситуаціях, що імітують реальні умови і ситуації професійної діяльності» [128, с. 155]. Дидактичною одиницею такого навчання є ситуація як неоднозначне та протирічне явище, що охоплює можливості розгортання змісту навчання у його динаміці та дозволяє створити систему інтелектуальних і соціальних відношень між суб'єктами ситуації (передусім, викладача та студентів) [61, с. 61].

Аналізуючи подану А. Вербицьким, В. Головенкіним характеристику моделі дій майбутнього спеціаліста у контексті застосування технології контекстового навчання [70, с. 54–66; 83], описувану нами окремо [259], дійшли висновку: найістотнішим її аспектом є той факт, що у момент миттєвого аналізу ситуації на первинному етапі відбувається підсвідоме узгодження відомого теоретичного матеріалу (інформації, знаків) із тим, якого бракує, тобто інформаційну різницю на потрібнішому рівні майбутні учителі початкової школи здобувають, не маючи цей процес за самоціль.

Таким чином, незвичним навчальним елементом у технології контекстового навчання є контекст – реальні контури професійного майбутнього у сконструйованих задачах, проблемних ситуаціях, моделях на тлі раніше опрацьованої інформації, що наповнює процес учіння особистісним смислом. Поняття «контекст» – «сміслоутворювальна категорія, яка забезпечує рівень особистісного включення того, хто навчається, у процеси пізнання, оволодіння професійною діяльністю» [70, с. 32]; «сукупність предметних завдань, організаційних, технологічних форм і методів діяльності, ситуацій соціально-психологічної взаємодії, які властиві для визначення професійної сфери» [97, с. 31].

А. Вербицький [70, с. 32] використовував у своєму дослідженні термін «контекст» у широкому розумінні (в основному, спираючись на результати дослідження Н. Салміної), вважаючи першоджерелом текст, як будь-який фрагмент організованої послідовності знаків: зовнішній щодо

співвідношення із мовою (фізичне оточення), внутрішній (власне мовленнєвий); соціальний та суб'єктивно-психологічний контекст (культурні цінності, особливості спілкування); особливий контекст тих, хто розмовляє цією мовою (уявлення один про одного, психологічна дистанція); контекст парадигми спілкування тощо.

На нашу думку, пояснити розмежування поняття «контекст» і «ситуація» можна, беручи до уваги тлумачення словників: контекст (лат. *contextus* – тісний зв'язок) – у цьому випадку вживається у переносному значенні – «з урахуванням чого-небудь» [405, с. 377]; «Про те, що розглядається як ціле, яке зв'язує і пояснює які-небудь явища, факти і т. ін.» [60, с. 567]. Якби поняття «контекст» вживалося у прямому значенні – «уривок тексту, що має закінчену думку, потрібний для визначення сенсу певного слова або фрази, які входять до його складу» [405, с. 377] – то, фактично, не відрізнявся б від ситуації. Педагогічна ситуація, на наше цілковите переконання, – основа педагогічного контексту з додатковими обставинами та подіями, на тлі яких вона відбувається. Вона сама собою (без контексту) – явище вельми обмежене, бо педагогічні обставини (педагогічна ситуація) визначаються місцем, часом, складом, кількістю та поведінковими характеристиками учасників, мотивами виникнення тощо. Без перерахованих чинників – це завдання з багатьма невідомими, без уведення, яких у якості даних до алгоритму розв'язання педагогічної ситуації, неможливе знаходження його правильного рішення. Таким чином, текст (зміст ситуації) у чистому вигляді, тобто без контексту, спрощений, проте необхідний, за нашими переконаннями, як тренувальне завдання для миттєвого прийняття рішення у вигляді ситуаційних вправ. Тому неконтекстова педагогічна ситуація необхідна для формування у майбутніх учителів початкової школи уміння оперативно приймати рішення. Тоді як педагогічна ситуація у контексті сприймається завдяки названих нами «додаткових обставин» (наприклад, урахування особливостей місця, часу подій; особливостей життя, які не виявляються у цей момент, учасників ситуації тощо), що найдоцільніше синонімізувати з поняттям «підтекст». Схематично це можна зобразити так (рис. 2.4).

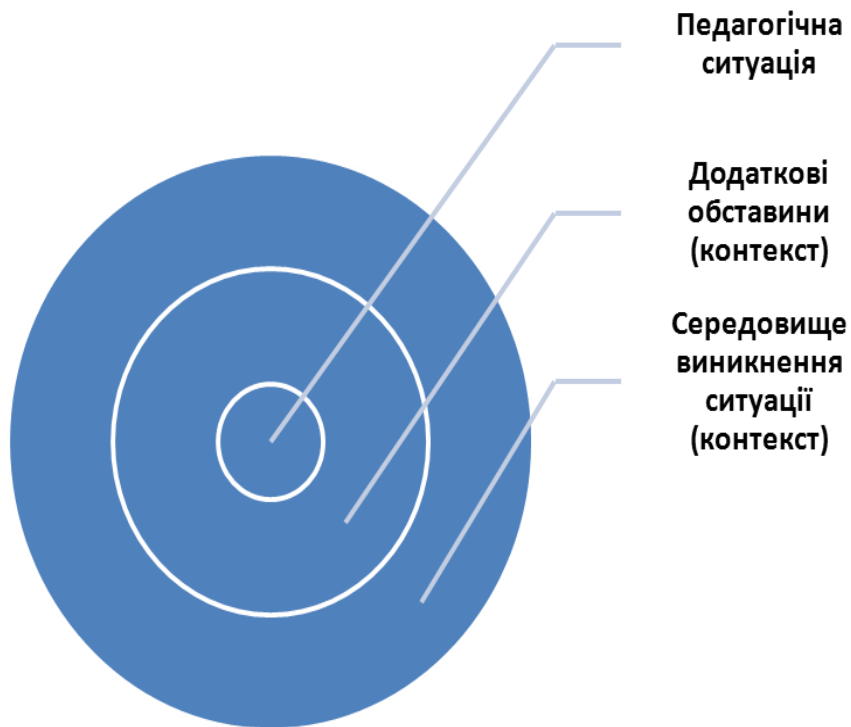


Рис. 2.4. Категоріальне розмежування понять «педагогічна ситуація» та «контекст»

Отже, вважаємо, що інформація, представлена у педагогічній ситуації, або у кейсі (наборі інформації) повинна бути контекстовою – наповнена змістом середовища, у якому вона відбувається. Адже для її правильного розв’язання необхідно урахувати всі деталі, професійні аспекти, специфіку широкого спектру особливостей, що й складають ситуаційну проблему. Вказане підкреслює дидактичну значущість технології контекстового навчання у сумісності із технологією ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Таким чином, текст (зміст ситуації) у чистому вигляді, тобто без контексту, – інший вид ситуаційного завдання, так би мовити, «обмежений інформацією», але також матеріал для розв’язання.

Однак, ніби відповідаючи на наше запитання щодо різниці між контекстом і ситуацією, спираючись на дослідження О. Тихомирова [472], А. Вербицький зауважує, що різниця між контекстовим смислом як актуальним індивідуальним значенням і ситуаційним смислом як уточненням смислу висловленої фрази, виникає шляхом співвідношення сприйняття дії із ситуацією, виявляючись у дотепності (російською – «остроумии») як однією

із ознак творчого мислення: накладання «контекстуального смислу на ситуаційний та зміна першого під впливом другого і складають, відповідно, механізм породження дотепного висловлювання» [70, с. 33]. Перехід від лінгвістичного до психологічного контексту відбувається з допомогою поняття «ситуація», тому контекст і ситуація пов'язані між собою таким чином, що у ситуацію долучаються не лише зовнішні, чітко окреслені умови, але і сам чинний суб'єкт й інші люди, з якими він знаходиться у стані міжособистісних взаємин.

Отже, спільними у технологіях проблемного та контекстового навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є їх змістова сутність та дидактична одиниця – педагогічна ситуація як матеріал для опрацювання. Проте у технології контекстового навчання обов'язковою та беззаперечною умовою розв'язання педагогічної ситуації є уведення її у контекст.

М. Левківський наголошує на тому, що вирішальна умова реалізації контекстового навчання у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів – оволодіння ними інтерактивними методами: різноманітними іграми (навчальними, навчально-діловими, імітаційними, рольовими), дискусіями, психодрамами, КВК; моделюванням педагогічних ситуацій, «інтелектуальним штурмом» тощо. Тому найголовніший аспект застосування цієї технології – потреба від викладача оволодіння активними методами навчання, оскільки його роль у навчанні студентів кардинально змінюється [212, с. 53–54].

У зазначеному вбачаємо взаємозалежність двох технологій: технології контекстового навчання, як змістової, та технології інтерактивного навчання, як засобової, тобто засобу реалізації, впровадження технології контекстового навчання. Отже, дидактична взаємозалежність технології проблемного, контекстового та ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи полягає у тому, що ТСН, як ємнісне дидактичне явище, містить у собі ознаки і технології проблемного, і технології контекстового навчання, насамперед через спільну дидактичну одиницю (педагогічну ситуацію). Технології проблемного та контекстного навчання можна розглядати як змістові технології щодо технології ситуаційного

навчання з причини дидактичної домінантності їх змісту. Водночас, подальшого наукового аналізу потребує питання визначення дидактичної взаємозалежності технології ситуаційного та інтерактивного навчання.

Технологія інтерактивного навчання (О. Єльнікова [130], Н. Заячківська [399], О. Комар [170–172], О. Мельничук [444], І. Нікішина [276], Т. Паніна [336], О. Пехота [364–366], Л. Пироженко [152], О. Пометун [377–386], Г. П'ятакова [398], В. Руденко [417–418], Г. Селевко [430] та ін.) спрямована на розвиток творчого і критичного мислення студентів, їхньої комунікативної компетентності. Інтерактивне навчання реалізує конкретну мету: створення сприятливих умов для навчання й виховання шляхом активної взаємодії студентів і викладачів, студентів між собою, використовуючи на заняттях роботу в парах, малих і великих групах, у групах за вибором та інтересами з метою реалізації пізнавальних потреб особистості; спілкуванні, в самореалізації, що відповідає критеріям поняттєвості, самостійності, гнучкості, комбінаторності, поетапності [114, с. 13; 120, с. 53; 410, с.8; 391, с. 18–20].

Технологія інтерактивного навчання – це така організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть студента у колективному, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесі навчального пізнання: або кожен студент має конкретне завдання, за яке він повинен прозвітуватися, або від його діяльності залежить якість виконання завдання групою [354, с. 23–24]. Тому стратегічним, наскрізним завданням щодо удосконалення навчального процесу вищого навчального закладу є розробка концептуальних положень та шляхів ефективного застосування методів інтерактивного навчання, аналогічної технології [301, с. 92–93].

Головними ознаками технології інтерактивного навчання (О. Баєва [22], О. Єльнікова [130], Н. Заячківська [398], І. Нікішина [276], Т. Паніна [336], Л. Пироженко [152], О. Пометун [377–386], Г. П'ятакова [398]) є:

- міжособистісна, діалогічна, постійна, активна, рівноправна та рівнозначна (паритетна) взаємодія в системах «викладач ↔ студент» і «студент ↔ студент» (багатостороння комунікація);

- зміна установок (на співпрацю, емпатію) і соціальних цінностей, задоволення від такого навчання; спонукання студентів до конкретних дій; зміна основного джерела мотивації навчання (воно стає внутрішнім, тобто інтересом самого студента);
- значне підвищення ролі особистості педагога: сильніше розкривається перед студентами, виступає як лідер, організатор;
- використання самооцінки та зворотного зв'язку, тобто рефлексування з приводу того, що засвоїли;
- поєднання індивідуальної, парної та групової роботи на основі кооперації і співробітництва.

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 підкреслює, що реалізація інтерактивних педагогічних методів, як і самої інтерактивної педагогічної взаємодії, спрямовані на видозміну, вдосконалення та втілення моделей поведінки і діяльності учасників педагогічного процесу [377, с. 48].

Спільним для технологій інтерактивного та ситуаційного навчання є дидактична одиниця – навчальна педагогічна ситуація. Таким чином, ТСН значно ємнісніше дидактичне явище, оскільки містить дидактичну характеристику технології інтерактивного навчання. Виходячи із широкоаспектного значення поняття «засіб навчання», як, насамперед, інструменту педагогічної діяльності, можемо говорити про технологію як засіб навчання, і про засоби навчання, завдяки яким реалізується та чи та технологія навчання. Таким чином, технологію інтерактивного навчання характеризуємо як засобову технологію, застосування якої визначається акцентом на особливий вибір засобів навчання – інструментів реалізації ТСН: певних форм (індивідуальних, групових), методів (традиційних, інтерактивних) навчання тощо.

Безумовно, технологія ситуаційного навчання – інтерактивна технологія навчання. Проте, у нашому випадку, йдеться не скільки про спосіб взаємодії на занятті між суб'єктами

навчання, а стільки про дидактичну одиницю, навколо якої розгортається ця навчальна взаємодія.

Водночас, подальшого дослідження потребує питання повної технологічно-дидактичної скомпонованості технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи (нааявності інших технологій навчання у контексті технології ситуаційного навчання), по-перше, з точки зору реалізації міждисциплінарного підходу, по-друге, відповідно до визначеного раніше одноіменного загальнодидактичного критерію технологічності навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Інколи навіть процесуально важко розрізнити на практиці технологію контекстового, проблемного чи інтерактивного навчання, наприклад, якщо проблема вирішується шляхом застосування інтерактивних методів, при цьому зміст проблеми уведений у контекст. Спільним для технологій проблемного, контекстового та інтерактивного навчання є дидактична одиниця – педагогічна ситуація. Таким чином, ТСН значно ємнішіше дидактичне явище, оскільки містить усі змістові характеристики кожної з названих технологій. Насамперед, насичуючи, урізноманітнюючи технології контекстового та проблемного навчання процесуально – засобами технології інтерактивного навчання – різноспособовим аналізом та розв'язанням педагогічної ситуації як дидактичної одиниці.

Отже, ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи з точки зору ключового елементу – дидактичної одиниці, – інтерактивна, проблемно-контекстова і об'єднує у собі інші технології навчання (рис. 2.5):

На цій схемі:

- технологія контекстового навчання має спільний із ТСН зміст, тому належить до змістових технологій навчання;
- технологія проблемного навчання надає змісту ТСН проблемності (змістова технологія);
- технологія інтерактивного навчання реалізує проблемний зміст ТСН шляхом застосування різноманітних методів пошуку прийняття рішення щодо ситуації, отож належить до засобових технологій.



Рис. 2.5. Дидактична взаємозалежність технологій проблемного, інтерактивного та контекстового навчання із технологією ситуативного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Звісно, якщо домінантою обрати не дидактичну одиницю, а інший елемент технології, як це зроблено у роботі С. Скворцової [441, с. 156], то взаємозалежність технологій буде дещо іншою: з точки зору змісту навчання, таке компанування можна розглядати з квінтесенцією контекстового навчання.

У численних наукових роботах описані й інші популярні нині у вищих навчальних закладах технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, з точки зору їх дидактичної характеристики, мають ситуаційне спрямування, тобто дидактично взаємозалежні із ТСН:

1. Технологія розвивального навчання (К. Баханов [26], Н. Бібік [43–46], М. Вайндорф-Сисоєва [189–191], П. Гусак [106–107], В. Загвязинський [134–138], Л. Крившенко [189–192], О. Савченко [420–426] та ін.) – навчання, у якому розвиток особистості студента слугує головною метою та результатом усього процесу, а не є його побічним продуктом. Вважаємо, що ознаки технології розвивального навчання мають усі сучасні технології навчання завдяки функціональній наповненості кожної з них розвивальним компонентом. Отже, спільними ознаками технології ситуативного та розвивального навчання є їх зміст розвивального характеру, функціональна спрямованість та дидактична одиниця (педагогічна ситуація). За дидактичною характеристикою технологія розвивального характеру – змістова.

2. Технологія співробітництва (технологія співпраці) (П. Гусак [106–107], Л. Колток [169], С. Перевалов [358], Є. Полат [374–375], В. Ягупов [518] та ін.), основною дидактичною ознакою якої є зміщення навчального акценту із педагогічної взаємодії між викладачем та студентами на взаємодію особистостей, що спонукає особистісну зацікавленість студентів до навчання, прагнення до самовдосконалення та вияву творчих здібностей. Отже, і у технології розвивального навчання, і у технології співробітництва дидактичною основою є або моделювання (програвання) ситуацій, або їх створення, що є спільним із ТСН. Оскільки ключовим моментом цієї технології є стиль взаємодії між суб'єктами навчання, то вона належить до групи суб'єктних технологій.

3. Технологія особистісно орієнтованого навчання (І. Бех [38–42], Н. Бібік [43–46], П. Гусак [106–107], Л. Мільто [263], С. Перевалов [358], О. Савченко [420–426] та ін.), у основу якої покладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт-суб'єктну взаємодію, збільшення міри свобод учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію особистості майбутнього вчителя початкової школи, вдосконалюючи процес його підготовки, вирішуючи проблеми щодо якісної зміни змісту, методів, організаційних форм навчання [365, с. 324; 113, с. 712; 328, с. 84]. Таким чином, технологія особисто орієнтованого навчання – суб'єктна технологія.

4. Ігрові технології навчання (А. Вербицький [70], Н. Бордовська [57], І. Нікішина [276], А. Реан [404], М. Фіцула [479–480] та ін.), які характеризуються наявністю ігрової моделі, сценарієм гри, рольових позицій, можливостями альтернативних рішень, передбачуваних результатів, критеріями оцінки результатів роботи, управлінням емоційної напруги тих, хто навчається [369, с. 98; 246, с. 24–30]. Не вважаємо за потрібне виокремлювати в категорію ігрову технологію навчання – узагальнену, на наш погляд, назву усіх технологій, методами реалізації яких є гра (наприклад, технології тренінгові, інтерактивного навчання тощо). Адже гра як метод навчання може бути присутньою у переважній частині сучасних технологій навчання. Тому у цьому випадку можна говорити про дидактичне

явище засобової технології, з допомогою якої реалізуються інші технології навчання.

5. Технологія модульного навчання (М. Вайндорф-Сисоєва [189–191], Л. Крившенко [189–191], М. Левківський [212], І. Нікішина [276] та ін.), суть якої полягає в гнучкій орієнтації на підготовку кадрів певного профілю на основі модулів – комплексів навчальних дисциплін і навчальних занять, що підтримують відповідну спеціалізацію [174; 195, с. 50; 246, с. 24–30]. З одного боку, сутність цієї технології навчання – особливий поділ навчального матеріалу на змістові частини. Проте, з іншого боку, домінантним є сам поділ як засіб реалізації цієї технології, отож, зараховуємо її до засобових технологій навчання.

6. Технологія формування творчої особистості (О. Пехота [364–366] та ін.), яка передбачає використання принципів, що сприяють розвитку творчих здібностей студента, проблемного бачення, уміння висувати гіпотези, оригінальні ідеї, виявляти суперечності. Стрижень цієї технології – особливий вибір змісту навчання, орієнтованого на формування творчих здібностей студента, що характеризує її як змістову технологію.

7. Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) (Н. Бордовська [57], П. Гусак [106–107], М. Вайндорф-Сисоєва [189–191], Н. Заячківська [398], Л. Крившенко [189–191], І. Нікішина [276], Г. П'ятакова [398], А. Реан [404], та ін.) – структури взаємозв'язаних процесів переробки інформації із застосуванням комп'ютерно-програмних засобів, де основними чинниками застосування нових є: знання педагогічних можливостей ІТ та уміння роботи з цими засобами.

Вважаємо, що з дидактичної точки зору, технологія ситуаційного навчання об'єднує майже усі вищеперераховані технології навчання, у випадку, коли їх дидактичною одиницею буде педагогічна ситуація: або як змістові технології, або як суб'єктні технології, або як засобові технології навчання (рис. 2.6).



Рис. 2.6. Технологічна скомпонованість технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Характер та складність завдання професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи обумовлюють конкретність методів та форм щодо його опрацювання, тобто застосування ефективного співвідношення елементів різних технологій навчання.

Висновки до розділу II

Обґрунтування сутності та компонентів технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, дозволило зробити такі висновки:

1. Під поняттям «технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи» треба розуміти 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.

Дидактичною одиницею технології ситуаційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи є педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання. Педагогічна ситуація – 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 є основою ситуаційного завдання, яке визначає дидактично обумовлений зміст та обсяг навчальної діяльності студентів щодо розв'язання педагогічної ситуації шляхом виокремлення у процесі її аналізу ситуаційної проблеми та вирішення ситуаційної задачі.

2. У дисертації доведено, 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. Застосування цієї технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає побудову навчання студентів з використанням сукупності типових для початкової школи педагогічних ситуацій, на основі яких розробляються відповідні ситуаційні завдання.

Зміст навчання в умовах застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає, по-перше, набуття майбутніми учителями початкової школи сукупності спеціальних знань, пов'язаних з термінологічно-категоріальним апаратом самої технології на заняттях за циклами загальноосвітніх та фахових дисциплін на пряму підготовки «Початкова освіта» та умінь застосовувати ці знання у фахових ситуацій. По-друге, частина змісту навчання трансформується у ситуаційні завдання, створені на основі певної сукупності основних дидактичних одиниць – педагогічних ситуацій, які відображають основні напрями (сфери) професійної діяльності вчителя: організаційну, управлінську, навчальну тощо. На цій основі навчання студентів реалізується як аналог майбутньої професійної ситуаційної діяльності вчителя початкової школи.

Важливим складником дослідження проблеми є трактування основних компонентів технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Окрім зазначених мети і змісту, ними є спеціальні (адекватні цій технології) інтерактивні методи ситуаційного навчання – аналіз конкретних ситуацій та кейс-стаді, адаптовані до особливостей

підготовки майбутніх учителів початкової школи; традиційні та інноваційні форми організації навчальної діяльності студентів: лекція; семінарське, практичне та лабораторне заняття, навчальна практика; індивідуальне навчально-дослідне завдання та самостійна робота студентів, тренінг. Специфічними засобами навчання, яких потребує технологія ситуаційного навчання є збірки педагогічних ситуацій, оформлені у ситуаційні завдання, та сформовані кейси (комплекти з необхідними додатками: фрагментами джерел, аудіо- та відеозасобами, ІКТ тощо). Обов'язковим компонентом використання технології є також педагогічна рефлексія, що реалізується на заняттях у трьох видах: загальнодіяльнісній, поетапній, ситуаційній.

Аналіз науково-методичних джерел щодо методики організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі розв'язання педагогічних ситуацій свідчить, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в умовах застосування технології ситуаційного навчання потребує спеціального навчально-методичного забезпечення, тобто розробки методичних рекомендацій для викладачів і майбутніх учителів щодо дотримання алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій, формулювання та використання ситуаційних завдань, формування та використання кейсів. Це зумовлює необхідність спеціальної підготовки викладачів до застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою підвищення їхньої технологічної компетентності. Таку підготовку можна здійснити шляхом проведення навчально-методичних тренінгів.

3. Порівняльний аналіз технології ситуаційного навчання та інших інноваційних технологій, що останнього часу застосовуються у підготовці майбутніх учителів початкової школи, засвідчує, що система основних компонентів технології є аналогічною тим, що становлять проблемне, контекстове та інтерактивне навчання, хоча їх дидактичні завдання, реалізація і структура є різними. Це дає змогу, з одного боку, легко поєднувати досліджувану технологію з іншими в практиці навчання, а з другого, розглядати її у контексті підвищення рівня

загальної технологічної компетентності викладачів та майбутніх учителів початкової школи.

РОЗДІЛ ІІІ

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Дидактичні вимоги до формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів

Специфіка цього дослідження потребує виокремлення та характеристики дидактичних умов застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. При цьому необхідно врахувати, що дидактичні умови – це:

- обставини процесу навчання як результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів, прийомів та організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей (А. Андрєєв) [13, с. 112];
- дидактичне опрацювання навчального матеріалу певних дисциплін, узгоджених із цілями підготовки майбутніх фахівців, визначених характером навчально-пізнавальної діяльності професійної підготовки (А. Вербицький) [70, с. 36].

Надалі у дослідженні буде використано сучасне положення про те, що дидактичні умови – це:

- прийнята педагогом до впровадження (найчастіше – за експериментальних обставин) концепція навчальної взаємодії, яку він реалізує у конкретному педагогічному процесі [542];
- «результат цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей» [153];
- передбачення реалізації «дидактичних закономірностей, принципів навчання, відповідних форм організації навчального процесу. Однак дидактичні умови не діють самотійно, а реалізуються через певний зміст і методи

навчання, тому якнайтісніше пов'язані з методичними, зокрема з наявністю досконалих навчальних планів, програм, підручників, методичних посібників» (О. Савченко) [420, с. 106].

Отже, необхідно визначити концепцію навчальної взаємодії, уточнити обставини навчання, за яких можна буде застосувати технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою формування у них рівня готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

Зважаючи на досвід практичного використання методики ситуаційного навчання в економічних вищих навчальних закладах, дидактичні умови виокремлено на основі аналізу наукових джерел (О. Баєва [22], О. Бондар [52–55], А. Венгер [363], Я. Віктор [74–76], А. Долгоруков [123], І. Іванова [149], Г. Каніщенко [503–508], І. Катерняк [551], В. Конащук [174], І. Кузнєцова [198], В. Лобода [551], Ю. Лопатинський [228], Т. Макарова [235], В. Наумов [21], Л. Острівна [551], С. Півкін [367], Є. Полат [374–375], О. Сидоренко [435], Ю. Сурмін [456–463], П. Шеремета [503–508] та ін.). Отже, передбачаємо, що ефективності ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи буде досягнуто за реалізації таких дидактичних умов:

1. Дотримання дидактичних вимог до формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів.

2. Спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі розв'язання ситуаційних завдань.

3. Психодидактичної готовності викладачів до застосування технології ситуаційного навчання.

Водночас, характеристики кожної з виокремлених дидактичних умов застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи будемо узгоджувати із пропозиціями дослідників (О. Власенко [77], Г. Горелова [100], О. Демченко [112], С. Доценко [124], Л. Зубченко [146], І. Зязюн [147], Р. Карпюк [157], Л. Крамущенко [325], Л. Красюк [187], І. Кривонос [84; 346–348], О. Матвієнко [252–254], А. Матюшин [255], О. Михайлишин [265], Л. Мільто [263], О. Пометун [377–386], Т. Тамбовкіна [467] та ін.) у сфері професійної підготовки майбутніх учителів,

зокрема – майбутніх учителів початкової школи. З цієї ж позиції обрані дисципліни для найефективнішого застосування технології ситуаційного навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: «Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості», «Методика виховної роботи»/ «Теорія та методика виховання».

У попередніх підрозділах дисертаційної роботи зазначалося, що технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи реалізується методами аналізу конкретних ситуацій (АКС) та кейс-стаді (КС), спільну дидактичну основу яких становлять ситуаційне завдання та власне алгоритм аналізу педагогічної ситуації. Очевидно, що результативність навчального процесу під час застосування ТСН значною мірою залежить від коректності формулювання ситуаційних завдань і кейсів та їх відповідності змісту навчання, яким мають опанувати майбутні учителі початкової школи.

Оскільки ситуаційне завдання формулюється на основі педагогічної ситуації, то виконання ситуаційного завдання – його розв'язання – полягає у пошуку правильного виходу із неї, прийнятті правильного рішення. Правильність розв'язання ситуаційного завдання розглядається нами як уміння оперативно виокремити у ній ситуаційну проблему, сформулювати та розв'язати ситуаційну задачу на засадах педагогічної етики: зберігаючи своє та учнівське фізичне й моральне здоров'я, навчальний час, досягаючи навчально-виховних завдань та не використовуючи непедагогічних прийомів і методів взаємодії із учасниками навчально-виховного процесу. Систематичне виконання ситуаційних завдань передбачає формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

Дидактична значущість розробки ситуаційного завдання полягає у тому, що «у кожному конкретному випадку викладач розробляє індивідуальні технології до певної навчальної теми» [467, с. 80]. За словами Ю. Сурміна [457], створюється можливість для досягнення «ефекту мультиплікатора», тобто для створення нових методичних композицій і методик на основі ситуаційної, що значно активізує творчий потенціал студентів та навчального процесу загалом [459, с. 18]. Для ефективного

використання ситуаційних завдань та їх виконання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи важливе розуміння (і викладачами, і студентами) таких виокремлених нами аспектів:

1. Ситуаційне завдання містить два основних компоненти: опис змісту педагогічної ситуації та відповідно сформульоване запитання чи визначення навчальної дії для майбутніх учителів початкової школи. Наприклад: *«Першокласник Петрик приніс до школи великого іграшкового автомобіля та розпочав ним гратися посеред уроку»* – опис змісту педагогічної ситуації; *«Охарактеризуйте свої дії. Як би Ви вчинили у такій ситуації? Змоделюйте подальший розвиток подій. Виберіть дидактичний спосіб прийняття рішення, добираючи цікаві завдання для Петрика»* – запитання та визначена навчальна дія для майбутніх учителів початкової школи.

2. Структуру ситуаційного завдання, визначену у попередньому розділі дослідження, складають: дидактична мета ситуаційного завдання; опис змісту педагогічної ситуації; власне завдання, оформлене у запитання чи визначення навчальної дії майбутніх учителів початкової школи; передбачений алгоритм аналізу педагогічної ситуації; способи навчально-комунікативної взаємодії у процесі виконання ситуаційного завдання; параметри часу виконання ситуаційного завдання, способу презентації та оцінювання його результатів.

Аналіз джерел (Г. Багієв [20], О. Баєва [22], А. Долгоруков [123], С. Ковжого [167], С. Півкін [367], О. Пошетун [377–386], А. Полежаєв [167], С. Тузіков [167], В. Ягоднікова [517] та ін.) дозволяє констатувати, що ТСН сприяє розв'язано важливих завдань професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, формуючи у них цілу низку професійних умінь і навичок:

- працювати з інформацією – осмислювати значення деталей, описаних у педагогічній ситуації, аналізувати і синтезувати інформацію й аргументи; виявляти, відбирати і розв'язувати проблему; формулювати запитання, на які необхідно дати відповідь;
- всебічно, глибоко аналізувати педагогічні ситуації, прогнозувати способи їх розвитку; розробляти алгоритм

- ухвалення рішення та план дій, орієнтуючись на намічений результат та багатоваріантні підходи до його реалізації; аналізувати припущення та висновки з оцінкою альтернатив; ухвалювати правильні рішення в умовах невизначеності та критичності;
- застосовувати отримані теоретичні знання, зокрема при вивченні інших дисциплін для розв'язання практичних завдань;
 - чітко висловлювати та відстоювати власну позицію в різних формах: письмово, на диспуті в малих групах та у виступі перед аудиторією; конструктивно критикувати та адекватно реагувати на критику;
 - самостійно приймати управлінські рішення, використовуючи інформацію індивідуального, парного та групового аналізу педагогічної ситуації; враховувати точки зору інших фахівців на певну проблему при ухваленні остаточного рішення; слухати і розуміти інших людей (навички групової роботи); оволодівати навичками оперативної оцінки та дослідження педагогічної ситуації, відкинувши другорядні чинники;
 - орієнтуватися в соціальному середовищі, що накладає безліч обмежень, насамперед, прийнятих правил.

Звертаємо увагу на те, що формулювання поняття «ситуаційне завдання» або «кейси» не зустрічається у підручниках та посібниках, призначених для підготовки майбутніх учителів початкової школи. Науково-методичні джерела зазначеної тематики – малодоступні широкому загалу викладачів, які готують майбутніх учителів початкової школи, та, відповідно, і студентам. До того ж, переважна їх частина стосується підготовки майбутніх спеціалістів у галузі економіки (О. Бондар [52–55], Я. Віктор [74–76], О. Зобов [144], І. Каніщенко [503–508], О. Сидоренко [435], Ю. Сурмін [456–463], А. Чуміков [495], П. Шеремета [503–508] та ін.), медицини (І. Бублікова, С. Регентов, З. Гапонова, Г. Подопригора [210; 429]), або описані у дисертаційних роботах (Р. Карпюк [157], О. Михайлишин [265], Л. Шевцова [501], О. Шевченко [502] та ін.), малотиражних виданнях, переважно – закордонних

(Н. Берденнікова [31], Е. Боно [533], Т. Бурдигіна [179], К. Корольова [180], І. Котова [343], І. Кулагіна [486], В. Меденцев [31], І. Нікішина [276], М. Новікова [279], М. Панов [337], С. Півкін [367], О. Пометун [377–386], К. Савченко [420–426], С. Смірнов [447], Є. Туревська [475], Л. Фрідман [487], Н. Червякова [490], Є. Шиянов [509], П. Юрченко [179] та ін.).

Тому нами проаналізовано більшість джерел, у яких пропонуються вправи, завдання з використанням педагогічних ситуацій. Критеріями відбору навчально-методичних джерел для аналізу обрано:

- видову різноманітність завдань;
- наявність методичних рекомендацій щодо їх виконання.

Аналіз наукових джерел у межах досліджуваного аспекту [8, с. 140; 9, с. 427; 65, с. 118; 101, с. 75; 151, с. 174; 228, с. 33–34; 336, с. 28; 345, с. 210; 357, с. 69; 372, с. 128; 352, с. 121; 409, с. 11–12; 437, с. 185; 444, с. 246; 473; 494; 518, с. 3] дозволив зробити висновок, що ситуаційне завдання, використовуване у підготовці майбутніх учителів початкової школи, повинно бути:

- проблемним, тобто містити протиріччя, яке необхідно розв'язати;
- розвивальним, тобто вимагати від майбутніх учителів початкової школи опанування новими для них фактами, явищами, навичками;
- доступним, щоб майбутні вчителі початкової школи були здатні розв'язати його на основі попереднього вивчення теоретичного матеріалу з відповідної теми;
- мотивувальним, що передбачає виникнення особистісного інтересу, значущості для студентів досліджуваної ситуації, спонукає їх до активних навчальних дій, відтворюючи реальні умови професійної діяльності вчителя початкової школи;
- конкретним – пов'язаним з темою, що вивчається;
- міжпредметним, тобто враховувати необхідність формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до аналізу і розв'язання педагогічних ситуацій з конкретнопредметним змістом (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Характеристики ситуаційного завдання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Зупинимося детальніше на першій характеристиці – проблемності ситуаційного завдання. Науковці виокремлюють [28, с. 133; 101, с. 74–75; 518, с. 3; 151, с. 174; 345, с. 210; 473] чотири рівні пізнавальної активності студентів у розв’язанні проблемного завдання, що можемо використати у роботі із ситуаційними завданнями:

I рівень: виклад педагогом навчального матеріалу на засадах проблемності, тобто коли викладач демонструє саму проблему та її розв’язок, а студенти лише спостерігають за процесом мислення викладача;

II рівень: створення викладачем проблемної ситуації та розв’язання її разом зі студентами;

III рівень: створення викладачем проблемної ситуації та самостійне розв’язання її студентами;

IV рівень (проектна діяльність): студенти самі виокремлюють проблему, формулюють проблемне запитання і самі шукають розв'язок.

У наукових джерелах [28, с. 156; 51; 143, с. 113; 235, с. 104; 246, с. 61; 336, с. 33–35; 353, с. 822; 353, с. 43; 408, с. 208–209; 418, с. 49; 434, с. 26–27; 437, с. 180; 444, с. 247; 458] презентовано таку класифікацію ситуаційних завдань:

1. За дидактичною метою:

- на здобуття нових знань;
- на закріплення здобутих знань;
- на формування умінь та навичок, зокрема творчого рівня тощо.

Так, наприклад, О. Матвієнко, по-перше, розмежовує та подає у окремих розділах навчально-методичного посібника «Метод конкретних педагогічних ситуацій» педагогічні задачі та педагогічні ситуації; по-друге, класифікує й ті, й ті за метою: педагогічна діагностика, зростання самостійності, самооцінка тощо [252, с. 182–291].

2. За способом ознайомлення:

- завдання можуть надаватися студентам заздалегідь, і на занятті вони або повністю його виконують, або готуються до його виконання;
- студенти отримують завдання безпосередньо на занятті і виконують його.

Складником переважної більшості планів семінарських занять підручників «Педагогічна майстерність», «Основи педагогічної майстерності» за редакцією І. Зязюна є вправи на розв'язання педагогічних ситуацій та обґрунтування стратегій дії [147, с. 175]. Водночас, звертаємо увагу на те, що подані педагогічні ситуації не відображають специфіку роботи у початковій школі.

Тут запропоновані три види вправ, спрямовані на таке:

1. Загальний розгляд ситуації щодо різних стратегій поведінки партнерів у взаємодії, використовуючи опорну схему-таблицю із вказівками дій учителя та учня (активне відстоювання своєї позиції, ухилення від конфлікту, пристосування, співробітництво, компроміс). У процесі виконання цього

завдання майбутні вчителі початкової школи повинні звернути увагу на такі особливості: дії, висловлювання, міміку учасників тощо, за чим можна діагностувати їхню стратегію; оптимальний чи неоптимальний розвиток ситуації; відповідальність педагога за розвиток ситуації у правильному напрямі.

2. Виявлення умов та обмежень, що зумовлюють вибір тієї чи тієї стратегії, та показ того, за яких умов вибір конкретної ситуації буде ефективним; до яких проблем може призвести систематичне використання вчителем лише однієї стратегії; які особливості учасників ситуації не дозволяють їм обирати лише одну стратегію; які особливості вчителя роблять використання певної стратегії неоптимальним.

3. Виявлення впливу індивідуальних особливостей студента на прийняття рішення у конкретній ситуації шляхом тестування з подальшим визначенням студентом своєї ймовірної поведінки у ситуації та можливі її наслідки [378, с. 251–252].

З точки зору застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи викликає інтерес [378, с. 252–253] четвертий етап плану семінарського заняття на тему «Вибір учителем стратегії взаємодії». Спочатку студентам пропонується ситуація у взаємодії «директор школи ↔ батько учня»: *«До директора школи прийшов батько четвертокласника, який серед учителів має репутацію недисциplinованого учня. Батько скаржиться директору школи на те, що класовод не об'єктивно ставиться до його сина та постійно провокує його, навмисне говорячи про нього негативні речі»*. На основі запропонованої ситуації студенти мають виконати три завдання:

1. Відповісти на запитання: Як може поводити себе директор школи із батьком? За яких умов директор школи може ефективно використати ту чи іншу стратегію для розв'язання ситуації? Як батько поводитиме себе із класоводом?

2. Розіграти у діалозі ситуацію взаємодії «директор ↔ батько», «батько ↔ класний керівник», об'єднуючись у пари, де кожна пара повинна обґрунтувати свій вибір стратегії взаємодії.

3. У парах продемонструвати групі обрані варіанти взаємодії з подальшим колективним оцінюванням ефективності та обґрунтованості рішень.

Дидактичні елементи цілісного наведеного завдання [235, с. 262–264] відповідають такій технологічній схемі: презентація ситуації → спрямовувальні запитання (колективна робота) → розігрування у діалозі ситуації взаємодії «директор ↔ батько» (парна робота) → обґрунтування вибору стратегії взаємодії (парна робота) → програвання обраної взаємодії (парна робота) → колективне оцінювання ефективності та обґрунтованості рішень (колективна робота).

Також дидактично обумовленими є запропоновані у цьому підручнику етапи виконання ситуаційного завдання (без уживання цього терміна) ще одного семінарського заняття – моделювання педагогічної ситуації «Розробка та проведення індивідуальної бесіди на заплановану тему» [234, с. 262–264]. У основі завдання закладена запропонована майбутнім учителям початкової школи педагогічна ситуація, яка зумовлює необхідність проведення індивідуальної бесіди.

Незважаючи на відсутність уживання терміна «ситуаційне завдання», представлені вправи в аналізованих підручниках та посібниках «Педагогічна майстерність», «Основи педагогічної майстерності» за редакцією І. Зязюна, вочевидь, належать до цієї категорії завдань. Однак їх аналіз свідчить про наявне перевантаження студентів цією діяльністю в межах окремого заняття, що на практиці здійснити складно [147, с. 252–253]. Водночас, доречно, з дидактичної точки зору, додати до критерії оцінювання ефективності та обґрунтованості прийнятих рішень щодо стратегії подальшої взаємодії.

Визначаючи необхідність використання педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів, Л. Мільто у навчальному посібнику «Методика розв’язання педагогічних задач» виокремлює вимоги, яких має дотримуватися викладач у процесі їх добору:

1. Матеріал повинен бути інформативним і містити певну проблему.

2. Форми задач мають бути різноманітними, наприклад, у вигляді:

- опису конфліктної ситуації, яку необхідно проаналізувати і розв’язати;

- тесту, на запитання якого треба відповісти;
- завдання, що вимагає проведення мікродослідження за певною програмою;
- обговорення проблемних питань, що містяться у висловлюваннях учених, учителів [263, с. 66].

Позитивний досвід роботи зазначеного напряму представлений у Росії. Так, ефективними аспектами проаналізованого російського підручника «Педагогіка» (Н. Бордовська, О. Реан) [57] щодо наявності ситуаційних завдань вважаємо:

- дидактичну значущість, що виявляється у поданні авторами різних (інколи багатьох) варіантів прийняття рішення у педагогічній ситуації, а також варіантів відповідей, запитань та завдань для студентів;

- наведення авторами прикладів із класичної літератури, протоколів шкільного життя, відомих кінофрагментів.

Однак, варто зазначити, що у цьому підручнику:

- переважає його теоретична спрямованість, наприклад, відсутні приклади розв'язання значної частини педагогічних ситуацій, тоді як сьомий розділ підручника, де й розташований цей матеріал, носить назву «Педагогічний практикум»;

- наявна суперечливість деяких наведених способів прийняття рішень у педагогічних ситуаціях (наприклад на с. 220–221);

- як педагогічні ситуації, тобто такі, що відбуваються у педагогічному процесі, наводяться приклади життєвих ситуацій, які зовсім не пов'язані із педагогічною діяльністю. До того ж відсутнє тлумачення понять «життєва ситуація» та «педагогічна ситуація» (наприклад, на стор. 214).

В іншому російському підручнику «Основи педагогічної майстерності» для аналізу студентам пропонуються конфліктні ситуації [486, с. 197]. Однак, їх тематика стосується виключно економічної сфери.

Вітчизняний навчально-методичний комплекс з педагогіки «Педагогіка: завдання і ситуації» автори А. Кузьмінський, Л. Вовк, В. Омеляненко), презентує широкий спектр сучасного аналітичного матеріалу у вигляді педагогічних ситуацій та

завдань до них (без уживання терміна «ситуаційні завдання»). Матеріал вибудований відповідно до теоретичної частини аналогічного підручника. Завдання для розв'язання педагогічної ситуації мають аналітичний характер. Наявне застосування активних та інтерактивних методів навчання: «Включіться у дискусію і висловіть науково обґрунтовану думку з означених питань» [341, с. 47], пропонуються ділові педагогічні ігри [341, с. 131–140]. Підібрані педагогічні ситуації до розділу «Дидактика» [341, с. 65] – суто дидактичні, хоч і мають такої назви. Запропоновані також завдання з вибором варіантів прийняття рішення щодо педагогічної ситуації, завдання на моделювання подальших дій тощо. Достатня та тематично обґрунтована вибірка великих за обсягом педагогічних ситуацій, які можуть стати матеріалом для кейсів, що не присутні у посібнику. Водночас, відсутні завдання на прийняття миттєвого рішення у педагогічній ситуації.

В основному дослідники пов'язують класифікацію ситуаційних завдань з різними типами педагогічних ситуацій, на яких вони засновані. Так, у наукових роботах А. Венгера [363], Р. Карпюка [157], І. Петрової зустрічаємо термін «мікроситуації» (міні-ситуації) – короткі ситуаційні завдання, які лаконічно описують суть педагогічного конфлікту із схематичним окресленням обставин і заздалегідь сформульованими запитаннями для аналізу. Часто такі завдання застосовуються дослідниками на лекційних заняттях, що дозволяє внести в навчальний процес елементи мотивації, спонукати студентів до формулювання самостійних висновків, узагальнень, загострювати їхню увагу на ключових моментах навчального матеріалу. Мікроситуації «народжуються» на очах у студентів або й самими студентами: будь-яке запитання викладача, репліка можуть призвести до їх створення. Як показує досвід роботи, на іспитах студенти найчастіше згадують ці міні-ситуації [143, с. 111; 332, с. 10].

У наукових джерелах представлені різноманітні види ситуаційних завдань, виокремлені І. Берденниковою [31], І. Бубліковою [210], З. Гапоною [210], Р. Карпюком [157], І. Кулагіною [486], В. Меденцевим [31], І. Нікішиною [276], Н. Пановим [31; 337], С. Півкіним [367], Г. Подопрігорою [210];

429], С. Регентовим [210; 429], Ю. Сурміним [456–463], О. Туревською [475], Л. Шевцовою [501], М. Фіцулою [479–480], Л. Фрідманом [487] та ін. Однак, науковці досить не одностайні у своїх класифікаціях ситуаційних завдань.

Досвід аналізу і розв'язання професійних ситуацій на заняттях зі студентами у контексті застосування ТСН показав, що зміст самої ситуації інколи не достатній для її оптимального розв'язання. До нього треба додавати інформацію про її правове та психологічне підґрунтя, соціальні аспекти тощо. Тобто необхідно створювати кейси – ґрунтовні описи змісту конкретних професійних ситуацій та додаткових обставин, які виникають у реальній професійній діяльності. Основу кейсу складає ситуаційне завдання, в якому моделюється проблемна ситуація і відбивається комплекс знань, умінь і навичок, якими потрібно оволодіти майбутнім фахівцем. Кейс дозволяє представити фахову ситуацію, подану у ньому, комплексно – у взаємозв'язках з іншими суб'єктами ситуації, додатковими обставинами, що спонукали суб'єктів діяти саме так, а не інакше.

Зазначимо, що у педагогіці останніх років зростає інтерес до застосування методу кейс-стаді, що висвітлено у дослідженнях К. Савченко [420–426], Н. Червякової [490], Л. Шевцової [501], О. Шевченко [502]. Однак, науковці досить по-різному розглядають і видову характеристику кейсів, і методику їх формування та застосування. Найголовніше, що зазначалось у попередньому розділі дослідження, дослідники часто синонімізують поняття «метод аналізу конкретних ситуацій» та «метод кейс-стаді». Насамперед підкреслимо: кейс – це розширене за рахунок необхідної додаткової інформації ситуаційне завдання, стрижень якого складає підготовлена для розв'язання педагогічна ситуація.

Передусім, спираючись на результати аналізу наукових джерел (А. Долгоруков [123], В. Конащук [174, с. 17–18], О. Пометун [377, с. 822], Г. П'ятакова [398], Д. Робін [407, с. 122], К. Савченко [420–426], С. Смірнов [356, с. 208–209], Н. Червякова [490], Л. Шевцова [501], О. Шевченко [502], П. Шеремета [503, с. 129], В. Ягоднікова [517] та ін.) класифікацію кейсів представимо таким чином:

1. За обсягом:

- міні-кейси або нариси обсягом до 1–5 сторінок, що допомагають ознайомитися лише із ключовими поняттями ситуації;
- класичні (5–10 сторінок тексту);
- великі (10–50 сторінок зі статистичними таблицями, текстовими додатками, ілюстраціями тощо).

2. За рівнем складності:

- прості (мінімум інформації; найчастіше – зі схемою прийняття рішення);
- складні (потребують міждисциплінарних знань, містять дуже детальну інформацію, причому потрібна може бути відсутньою).

Повноцінний комплект матеріалів для роботи з навчальним кейсом має бути таким:

1. Власне сам кейс (текст із запитаннями для обговорення).
2. Додаток з набором різної інформації, що описує загальний контекст кейса.
3. Висновок щодо кейса (можливе вирішення проблеми).
4. Супровідні матеріали (пояснювальну записку, методичні рекомендації) для викладача з викладом авторського підходу до розбору кейсу [371].

Письмове представлення кейсу, на думку дослідників (О. Зобов, О. Пометун), повинне охоплювати:

- титульну сторінку з короткою назвою кейсу, що запам'ятовується (у примітці указуються автор та рік написання);
- перелік інформаційного і методичного супроводу щодо опрацювання кейсу;
- вступ, де згадуються дійові особи чи дійова особа фахової ситуації, розповідається про місце, де відбуваються події, указується час початку дій;
- основну частину, де міститься основна частина інформація щодо педагогічної ситуації, внутрішня інтрига, проблема;
- висновок (кінцівку), де ситуація може «зависати» на тому етапі свого розвитку, який вимагає знайти відповідне розв'язання проблеми, прихованої у ситуації;

– додатки з непрямою інформацією щодо внутрішніх особливостей кейсу [144; 377].

Як вказувалося раніше, кейси ефективно використовуються у бізнес-освіті (наприклад, Гарвардська школа бізнесу виокремлює майже 90% навчального часу на розгляд кейсів [453]). Їх аналіз демонструє нам таку найбільшу відмінність щодо формування кейсів у галузі педагогіки: педагогічні кейси однозначно орієнтовані на суб'єктний чинник (педагогічний процес апріорі – суб'єктний), а бізнесові – лише частково розглядають комунікативні аспекти, а цілеспрямовано – виробничі та фінансові питання тощо.

На думку І. Каніщенко, П. Шеремети, впровадження методу КС у контексті ТСН у практику навчання передбачає розв'язання трьох проблем:

1. Забезпечення навчально-методичною літературою викладачів, що застосовують кейси у навчальному процесі.

2. Підвищення кваліфікації викладачів щодо подолання психологічних бар'єрів у процесі застосування ТСН та вироблення у них умінь і навичок формування та застосування кейсів.

3. Формування у навчальних закладах відповідних банків кейсів з основних дисциплін та сприяння організації обміну кейсами [496, с. 87].

Безумовно, найбільшою проблемою у застосуванні методу КС у педагогічних ВНЗ є відсутність літератури щодо застосування означеного методу, тобто низький рівень інформаційного забезпечення, тоді як у світовій бізнес-освіті функціонує могутня «індустрія» підготовки ситуаційних завдань і кейсів у спеціалізованих центрах-депозитаріях (case clearing houses), що діють, як правило, при великих університетах і школах бізнесу [345]. У цих умовах дуже важливою є розробка методичних рекомендацій щодо самостійного складання викладачами кейсів для використання у власній практиці під час занять з тієї чи іншої дисципліни.

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що у більшості праць пропонується така схема створення кейсу викладачем: формулювання дидактичних цілей кейсу → вибір теми →

збирання інформації для кейсу → вибір жанру кейсу → написання тексту кейсу → складання завдань до кейсу → упровадження кейсу в навчальний процес (В. Віктор [75, с. 118], О. Сидоренко [435, с. 121], Ю. Сурмін [458, с. 114], О. Шевченко [502, с. 68] та ін.)

На основі аналізу наукових джерел (Н. Берденникова [31, с. 156], Л. Бесєдіна [37 с. 115], А. Долгоруков [123], А. Зобов [144, с. 2], Л. Карпинська [155, с. 164], Є. Полат [375, с. 183–184], О. Пометун [377, с. 821], Д. Робін [407, с. 122], К. Савченко [420], О. Сидоренко [435, с. 35], С. Смірнов [458, с. 206–210], М. Фіцула [479, с. 190], Н. Червякова [490], Л. Шевцова [501], О. Шевченко, [502], П. Щербань [515, с. 41], П. Шеремета [503, с. 36] та ін.) варто зауважити, що ефективне формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів потребує від викладача:

1. Передбачення чіткої відповідності матеріалу ситуаційного завдання чи кейсу змісту тієї дисципліни, що вивчається, з орієнтацією на навчальні цілі та стимулювання студентського інтересу (наявність елементів інтриги, драматизації тощо), на поглиблення і покращення засвоєння навчального матеріалу, а отже, формування кваліфікованих майбутніх учителів початкової школи.

2. Відповідності ситуаційного завдання меті та формі навчального заняття.

3. Ретельного вибору виду педагогічної ситуації для відповідного виду ситуаційного завдання та кейсу.

4. Формулювання ситуаційного завдання та формування кейсів з урахуванням визначених характеристик (проблемність, міжпредметність, конкретність, розвивальність, мотивувальність, доступність), а також дотримуючись:

а) оптимального обсягу;
б) суб'єктного викладу обставин ситуації;
в) позитивності змісту;
г) відповідності мовним нормам;
г) наявності педагогічно обґрунтованої, логічної низки запитань.

5. Використання необхідних відомостей з офіційних джерел, статистичної інформації, місцевого матеріалу.

6. Орієнтації на дискусійність ситуаційних завдань і кейсів з обов'язковим передбаченням обґрунтованих альтернатив у прийнятті рішень щодо розв'язання педагогічних ситуацій.

Як бачимо, ефективне формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є досить непростим процесом, який вимагає дотримання багатьох вимог. Тому кожен викладач, який прагне застосовувати ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, має розробляти та нагромаджувати власну сукупність (банк) педагогічних ситуацій, щоб на їх основі сформулювати ситуаційні завдання та сформувати кейси до кожного заняття, теми та дисципліни в цілому.

Однак, жодне ситуаційне завдання та кейс не можуть претендувати на унікальність або універсальність (використовуватися у межах усіх дисциплін чи тем або використовуватися протягом тривалого часу). Написання кейсу вимагає від викладача великих витрат часу та зусиль, а лаконічне формулювання ситуаційного завдання – граничної концентрації дидактичної уваги.

Таким чином, дотримання виокремлених та охарактеризованих вище дидактичних вимог є першою дидактичною умовою застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, що полягає у дотриманні дидактичних вимог щодо формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів. Водночас зазначене ще раз підтверджує необхідність спеціальної підготовки викладачів до застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою підвищення їхньої технологічної компетентності, формування їхньої психодидактичної готовності щодо такого виду викладацької діяльності.

3.2. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі розв'язання ситуаційних завдань

Друга дидактична умова застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів

початкової школи, визначена на основі аналізу наукових джерел, полягає у спеціальній організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань.

Аналіз наукових джерел (О. Баєва [22], О. Бондар [52–55], А. Венгер [363], Я. Віктор [74–76], А. Долгоруков [123], І. Іванова [149], Г. Каніщенко [503–508], І. Катерняк [551], В. Конащук [174], І. Кузнєцова [198], В. Лобода [551], Ю. Лопатинський [228], Т. Макарова [235], В. Наумов [21], Л. Острівна [551], С. Півкін [367], Є. Полат [374–375], О. Сидоренко [435], Ю. Сурмін [456–463], П. Шеремета [503–508] та ін.) показав, що спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань передбачає, насамперед, відповідну структуру проведення навчальних занять, використання алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій та алгоритмів виконання ситуаційних завдань, наявність методичних рекомендацій щодо використання та виконання ситуаційного завдання тощо.

Виходячи з цих позицій, було проведено експертний аналіз навчально-методичних посібників, підручників для дисциплін «Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості», «Методика виховної роботи»/ «Теорія та методика виховання». З цією метою з'ясовувалася наявність в аналізованих навчально-методичних джерелах такого змісту:

1. Різновидів і дидактичного обґрунтування алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій та алгоритмів виконання ситуаційних завдань.
2. Характеристики відповідної структури проведення навчальних занять (лекцій, семінарських, практичних та лабораторних).
3. Методичних рекомендацій щодо використання, виконання ситуаційного завдання та застосування в цілому ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема щодо:
 - обґрунтованості вибору, узгодження та застосування методів технології ситуаційного навчання: аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді у поєднанні з іншими традиційними та методами інтерактивного навчання;

- реалізації на заняттях у педагогічному ВНЗ різновидової педагогічної рефлексії.

Проаналізуємо, як у навчально-методичних посібниках та інших джерелах, використовуваних у підготовці майбутніх учителів початкової школи, представлено різновиди і дидактичне обґрунтування алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій.

Існує достатньо досліджень, у яких описані різні алгоритми розв'язання педагогічних ситуацій (Т. Бурдигіна [179], О. Власенко [77], В. Герасимова [88], С. Годник [352], Т. Гукова [104], О. Демченко [112], С. Доценко [124], І. Зязюн [147], Р. Карпюк [157], К. Копаниця [176], А. Корбут [177], К. Корольова [179], Л. Крамущенко [261], Л. Красюк [187], І. Кривонос [325, 346–348], Р. Лепа [216], О. Лисевич [218], А. Малолеткіна [241], Н. Маркіна [244], О. Матвієнко [252–254], А. Матюшин [255], О. Михайлишин [265], Л. Мільто [263], Л. Романкова [412], К. Савченко [420–426], І. Сергеева [431], А. Никифорова [275], І. Туревська [475], А. Фурман [487], Н. Червякова [490], П. Юрченко [179], С. Якушева [521] та ін.). Однак автори по-різному підходять до цього питання. Тому, на наш погляд, необхідним є порівняння цих підходів.

Передусім, наголосимо на тому, що до процесу розв'язання педагогічних ситуацій у навчально-методичних джерелах автори пропонують:

- так звані «опорні сигнали» (їх називають також «опорними схемами», «опорними моделями»);
- алгоритми розв'язання педагогічних ситуацій.

Зазначимо, що різниця між опорним сигналом та алгоритмом розв'язання педагогічної ситуації полягає у тому, що опорний сигнал вказує лише на певні елементи процесу розв'язання педагогічної ситуації, а алгоритм – на чітку покроковість здійснення усіх дій стосовно її розв'язання. Отже, алгоритм – це цілісне і послідовне представлення процесу розв'язання педагогічної ситуації. Зважаючи на те, що у окремих наукових джерелах [193] замість терміна «алгоритм» уживають термін «схема», підкреслимо, що вживатимемо надалі поняття «алгоритм» у контексті розв'язання педагогічної ситуації, оскільки педагогічний алгоритм, на думку О. Пошетун, – точний

однозначний припис виконання у визначеній послідовності операцій (дій), які ведуть до розв'язання задачі [377, с. 47].

Насамперед, у процесі аналізу зазначених алгоритмів та опорних сигналів розв'язання педагогічних ситуацій звернемо увагу на їх процесуальний критерій – кількість і якість етапів, їх складників у структурі алгоритму.

Гене́за схеми аналізу педагогічної ситуації розпочинається у навчальному посібнику «Основи педагогічної майстерності» видання 1989 р. (за ред. І. Зязюна) у вигляді опорних сигналів для виконання завдань одного із семінарських занять за темою: «Майстерність А. Макаренка та В. Сухомлинського у розв'язанні педагогічних ситуацій» [302, с. 43–50], що подається у контексті навчального розділу «Зміст майстерності, шляхи її становлення і реалізації». Автори підручника зазначають: «Це заняття є продовженням попередніх занять, де вироблялися первинні навички аналізу педагогічних ситуацій, розв'язаних А. Макаренком та В. Сухомлинським у своїй професійній діяльності. На цьому занятті для аналізу ситуацій уводяться опорні сигнали» [302, с. 45]. Отже, за цим підручником майбутні вчителі початкової школи знайомляться з прикладами розв'язання педагогічних ситуацій майстрами педагогічної справи і вже на основі таких прикладів аналізують інші ситуації, використовуючи як додатковий засіб опорні сигнали – фактично опорні алгоритми розв'язання педагогічних ситуацій трьох типів.

Загальний процес запропонованого авторами заняття має чотири етапи:

1. Перевірка теоретичних знань.
2. Колективний аналіз розв'язання педагогічних ситуацій.
3. Самостійний аналіз студентами запропонованих ситуацій.
4. Бесіда-узагальнення про майстерність розв'язання педагогічних ситуацій.

На першому етапі заняття пропонується повторити теоретичний матеріал, поданий у цьому самому підручнику раніше – етапи аналізу і розв'язання педагогічної ситуації [193, с. 17–18]:

І. Аналіз ситуації та усвідомлення проблеми (пошук глибини конфлікту, з'ясування того, що криється за поведінкою

учнів; бачення педагогічної задачі у взаємозв'язку та взаємозалежності, прагнучи не допускати такі ситуації надалі).

II. Аналіз вихідних даних: місце ситуації у цілісному педагогічному процесі, характеристика вчителя та учнів, їхніх стосунків з метою усвідомлення мотивів учинків, мети діяльності, особливості взаємин.

III. Висунення гіпотези, тобто вибір учителем найефективнішого прийому, що вимагає активного мислення та уяви (на цьому етапі досвідчений учитель залучає колектив до прийняття рішення у педагогічній ситуації).

IV. Вибір системи методів, адже один метод – малодієвий (на цьому етапі досвідчений учитель шукає причини виникнення небажаної ситуації у собі, тому кожен його крок – до гармонізації своєї діяльності).

Згідно з планом семінарського заняття на другому етапі (колективний аналіз педагогічних ситуацій) пропонується поступове ускладнення як змісту педагогічних ситуацій, так і завдань щодо їх опрацювання. Матеріалом для опрацювання слугують педагогічні ситуації, виленені із творів А. Макаренка та В. Сухомлинського (певно, дієвість цих ситуацій спонукала авторів посібника у 2006 р. видати першу хрестоматію до підручника «Педагогічна майстерність» [302]). У межах одного заняття пропонується проаналізувати (за авторами – «розібрати») три ретельно підібраних педагогічних ситуації, зокрема такі, що: виникають спонтанно; заплановані учнем; заплановані вчителем. До перших двох типів ситуацій подаються спрямовувальні запитання на зразок: звернути увагу на переорієнтування установки вчителя чи момент формулювання установки тощо. До ситуацій третього типу пропонуються орієнтовні запитання та вживається термін «аналіз».

Наступне завдання, за планом семінарського заняття, складається із трьох частин, де перша – режисура та розігрування будь-якої із трьох педагогічних ситуацій, опрацьованих раніше. Таким чином, автори рекомендують застосовувати інтерактивні методи навчання, не вживаючи самого поняття «інтерактивний метод».

Друга частина – завдання програти цю саму ситуацію, але вже пропонуючи «своє рішення, враховуючи проблеми та свої

особисті можливості» [187, с. 45]. У цій частині чітко сформульовані рекомендації щодо опрацювання педагогічної ситуації з допомогою методів інтерактивного навчання (розігрування у ролях, рефлексійні моменти, формулювання проблеми тощо).

Третя частина – аналіз опрацьовуваної у другій частині педагогічної ситуації за поданим далі опорним сигналом.

На третьому етапі заняття (самостійне розв'язання) студентам пропонуються інші ситуації із творів А. Макаренка та В. Сухомлинського. У процесі розв'язання [302, с. 46] перед майбутніми вчителями початкової школи ставиться вимога врахувати місце педагогічної ситуації у цілісному педагогічному процесі, характеристику учасників ситуації: вчителя (спрямованість особистості, установку, ставлення до учнів) та учнів (поведінка, причини, інтереси, цілі), формулювання задачі, аналіз ситуації шляхом вибору засобів впливу, аналіз результату.

До кожного типу виникнення педагогічної ситуації у цьому підручнику окремо подаються опорні сигнали-алгоритми для аналізу поведінки вчителя та учнів у ситуації, яка виникла спонтанно, створена учнем чи створена вчителем. Кожен із запропонованих опорних сигналів відображає двосторонній процес аналізу – дій кожного учасника, що в узагальненому вигляді представляє дві сторони педагогічної взаємодії: вчителя та учня [302, с. 47–48].

Як бачимо з додатків, опорні сигнали/алгоритми розв'язання педагогічних ситуацій суттєво відрізняються залежно від мотиву та способу створення самої ситуації. У цілому всі ці етапи відповідають узагальненому алгоритму розв'язання педагогічних ситуацій. Однак, порівнюючи їх, можна визначити суттєві окремі ознаки кожної схеми.

На підсумковому занятті до навчального розділу «Педагогічна техніка як елемент педагогічної майстерності» (у конкурсі педагогічної майстерності) майбутнім учителям початкової школи пропонується загальне завдання – розв'язання педагогічної задачі, та конкретне – постановка педагогічної ситуації, взятої із творів А. Макаренка або В. Сухомлинського, та варіанта до неї – «поставити подібну ситуацію із життя сучасної

школи, запропонувавши свій розв’язок задачі в нових умовах» [302, с. 133–135].

Щодо планування цього етапу заняття [356, с. 134], то варті уваги два дидактичних аспекти:

- робота у підгрупах по 2–4 особи;
- наявність схеми аналізу педагогічної ситуації, яка інсценізується студентами:

П. І. П.	Уміння бачити проблему у сучасній школі	Виховний потенціал розв’язання, вибір прийому	Виразність виконання	Середній бал

Однак, до таблиці не додано критеріїв оцінювання, згідно з якими майбутнім учителям початкової школи можна було б здійснити процес взаємооцінювання, та поданих раніше у теоретичній частині підручника переліку, опису прийомів розв’язання педагогічної ситуації.

У наступному випуску підручника «Педагогічна майстерність» (1997 р.) ширше представлена теоретична частина теми «Педагогічна ситуація та педагогічна задача» у контексті навчального розділу «Педагогічна майстерність і особистість учителя», що також відрізняється від підручника попереднього випуску [345, с. 38–44]. Етапи розв’язання педагогічної ситуації теж суттєво відмінні від попереднього варіанта. Порівняння цих алгоритмів подаємо у таблиці (табл. 3.1):

Таблиця 3.1

Порівняння алгоритму розв’язання педагогічної ситуації, поданої у підручниках

Етапи розв’язання педагогічної ситуації, запропонованої у підручнику «Основи педагогічної майстерності» (1989 р.)	Етапи розв’язання педагогічної ситуації, запропонованої у підручнику «Педагогічна майстерність» (1997 р.)

Продовження табл. 3.1

<p>I. Аналіз ситуації та усвідомлення проблеми (пошук глибини конфлікту, визначення того, що криється за поведінкою учнів; бачення педагогічної задачі у взаємозв'язку та взаємозалежності, прагнучи не допускати такі ситуації надалі)</p>	<p>I. Аналіз умов ситуації (характеристика вихованців, вихователів, їхніх стосунків; усвідомлення мотиву вчинків).</p>
<p>II. Аналіз висхідних даних: місце ситуації у цілісному педагогічному процесі, характеристика вчителя та учнів, їхніх стосунків з метою усвідомлення мотивів учинків, мети діяльності, особливості взаємин</p>	<p>II. Усвідомлення проблеми і формулювання задачі</p>
<p>III. Висунення гіпотези, тобто вибір учителем найефективнішого прийому, що вимагає активного мислення та уяви (на цьому етапі досвідчений учитель залучає до розв'язання педагогічної ситуації колектив)</p>	<p>III. Розробка проекту рішення з метою залучення учасників ситуації до її розв'язання: 1. Гіпотеза (передбачення можливих реакцій на вплив обраного прийому розв'язання ситуації). Проект майбутньої педагогічної взаємодії (Що робити? Як робити? Якими засобами?) у вигляді конструктивної схеми</p>
<p>IV. Вибір системи методів, адже один метод – малодієвий (на цьому етапі досвідчений учитель шукає причини виникнення небажаних ситуацій у собі, тому кожен</p>	<p>IV. Практична реалізація запланованого рішення: 1. Досягнення узгодженості в діяльності з учнями. 2. Виявлення сили установки (допомоги та</p>

Продовження табл. 3.1

його крок – до гармонізації своєї діяльності)	підтримки)
	V. Аналіз результату – порівняння наслідків розв’язання ситуації з поставленими завданнями, де результат – завжди нова ситуація.

Як бачимо, у підручниках існує не лише відмінність у кількості етапів розв’язання педагогічної ситуації (чотири проти п’яти), а й у змісті самих етапів. Так, етапи «аналіз ситуації та усвідомлення проблеми» й «аналіз висхідних даних» (1989 р.) змінені місцями у варіанті підручника, виданого у 1997 р. У цьому самому виданні вперше з’являється надзвичайно важливий п’ятий етап розв’язання педагогічної ситуації – «аналіз результату». Проте, у варіанті підручника (1997 р.) відсутні опорні схеми/алгоритми розв’язання педагогічних ситуацій. Натомість, вони, як і у попередньому підручнику, представлені у тексті, без чіткого виокремлення етапів розв’язання педагогічної ситуації.

З точки зору психодидактичної обґрунтованості процесу взаємодії вчителя і учня у запланованій педагогічній ситуації (під час індивідуальної бесіди) цікавими є запропоновані авторами її основні стадії [302, с. 262–264]:

I. Накопичення узгоджень, подолання бар’єрів, зняття напруження у взаємодії.

II. Пошук спільних інтересів, знаходження первинної спільності, тобто перехід від поняття «Я» до поняття «ми».

III. Прийняття якостей і принципів, пошук опертя у якостях особистості.

IV. Виявлення якостей, небезпечних для спілкування.

V. Реалізація індивідуального підходу, стимулювання прагнення до змін.

VI. Ефективне співробітництво, опертя на досягнуте на попередніх етапах контактів.

Отже, представлені у серії підручників та навчальних посібників з дисципліни «Основи педагогічної майстерності» за редакцією І. Зязюна алгоритми (опорні схеми) розв'язання педагогічних ситуацій відповідають важливому критерію – процесуальному – подана об'єктивна кількісна та якісна характеристика етапів розв'язання, їх складників. Водночас, у цьому описі бракує вказівок на застосування рефлексійних компонентів та критеріїв оцінювання окремих видів навчальної діяльності студентів [139].

Найгрунтовніше питання розв'язання педагогічної ситуації представлено у навчальному посібнику Л. Мільто «Методика розв'язання педагогічних задач». Дослідницею запропонований досить повний, дещо деталізований (адже лише у текстовому варіанті аналіз поданої педагогічної ситуації описаний на 6 сторінках) [263, с. 36–41]. До позитивних аспектів запропонованого алгоритму треба зарахувати опис методики його кожного етапу, особливо різнопланового поетапного аналізу мотивації вчинку, оскільки це – ключове питання у процесі розв'язання педагогічної ситуації.

Аналіз змісту педагогічної ситуації Л. Мільто подає на прикладі, описаному у педагогічній літературі [263, с. 36]. Однак, ця педагогічна ситуація не відображає специфіку початкової школи.

Для зручності у практичній роботі дослідниця пропонує скористатися скороченою схемою-зразком розв'язання ситуації:

1. Загальна характеристика освітньо-виховного середовища, у якому відбувається дія.

2. Діагностика дійових осіб: опис учинку; пояснення вчинку і його причин; педагогічна оцінка вчинку; передбачення його наслідків; загальні діагностичні рішення.

3. Формулювання проблеми і задач у цілому.

4. Конкретизація діяльності із розв'язання сформульованої проблеми: оперативні і тактичні задачі: створити умови..., відновити нормальний хід уроків..., заспокоїти збуджених дітей..., запобігти можливим конфліктам..., створити позитивну думку класу тощо...

5. Вибір способів досягнення мети. Планування і організація діяльності вчителів та учнів із розв'язання поставлених задач.

6. Аналіз педагогічних результатів діяльності учасників навчально-виховного процесу [263, с. 40].

Практичну значущість має модель розв'язання педагогічної задачі, що складається із чотирьох етапів, запропонована Л. Мільто:

I. Аналіз педагогічної ситуації: діагностика ситуації; визначення проблем (протиріч).

II. Теоретичний етап: формулювання педагогічної задачі; вибір оптимального способу розв'язання можливих варіантів; розробка критеріїв успішності розв'язання задачі.

III. Практичний етап: здійснення обраного способу розв'язання задачі.

IV. Аналітичний етап: підсумкове осмислення та оцінка отриманих результатів; корекція варіанта розв'язання, підготовка до висунення нової задачі [263, с. 41].

На наш погляд, цю модель, як найкоротший, проте ємнісний варіант серед усіх презентованих у посібнику варіантів схем та моделей аналізу педагогічних ситуацій, можна запропонувати для основної роботи та побудувати на ній усю методикою розв'язання ситуаційних завдань.

Розглянувши кілька варіантів структури аналізу і розв'язання педагогічних задач, запропонованих різними науковцями, Л. Мільто прийшла до висновку, що для професійного розв'язання педагогічних задач необхідні як подані викладачем схеми-приписи, так і навички творчого мислення у студентів. Етапність розв'язання педагогічної задачі, запропонованої науковцями, дослідниця аналізує на прикладі педагогічної ситуації зі шкільної практики:

«Урок рідної мови у першому класі: «Сергій дуже збуджений, веселий. Увага на уроці відсутня, мої кількаразові традиційні зауваження не дають позитивного результату, хлопчик заважає товаришам. Я дуже роздратована. Думаю: «У куток поставити тебе, чи що?». І суворо звертаюсь до хлопця: «Сергію! Встань! Вийди сюди!» (Поки він іде — змінюється на обличчі, дивиться на мене з переляком). У цей час і мені щось негарно: «Що ж я накоїла? Якщо я його скривджу, завтра він у школу не захоче йти!» Підійшов до мене і так заглядає в очі... Ми дивимось одне на одного мовчки. І ми одне одного зрозуміли. А це

— головне. Все інше приходить якось саме собою. Я звертаюсь до хлопців, імпровізую: «Хлопці, Сергій хоче нагадати вам про те, як треба сидіти на уроках мови. Давай, Сергію, допоможи мені». І потім уже звертаюся до всього класу: «Сядьте, як Сергій порадив». Клас «причаївся», тиша. Сергій теж сидить тихо. Урок продовжується. Сергій уважно і радісно працює разом з усіма» [263, с. 29–30].

Етапи розв'язання цієї задачі авторка подає у такому порядку:

1 етап. Педагогічне осяяння – момент, коли, дивлячись одне одному в очі, учитель і учень порозумілися.

2 етап. Вибір шляху здійснення імпровізації (майже на інтуїтивному рівні, адже вчитель, з одного боку – інтенсивно мислить за таких обставин, а з іншого боку – володіє мистецтвом імпровізації).

3 етап. Видима частина імпровізації, в яку органічно (на рівних правах) включається учень – несподівана для хлопців, Сергія і, певною мірою, для самого вчителя фраза: «Хлопці, Сергій хоче нагадати вам про те, як треба сидіти на уроках мови...».

4 етап. Аналіз процесу і результати імпровізації, прийняття рішення про її завершення і поступовий перехід до запланованої частини уроку, поки клас виконує прохання вчителя сісти, «як Сергій порадив».

5 етап. Продовження уроку [327, с. 29–30].

Здійснювати розв'язання педагогічних ситуацій у своїй практичній роботі Л. Мільто також пропонує, дотримуючись схеми, запропонованої Л. Спіріним. Звертаємо увагу на те, що така схема розв'язання педагогічної ситуації розрахована в основному на аналіз виховної ситуації. Типова навчальна ситуація на зразок «Після пояснення нового матеріалу на тему «Прикметник як частина мови» учителька запитала учнів третього класу: «Про що ви дізналися сьогодні на уроці?». У відповідь учні лише розгублено подивилися на вчительку» не відповідає схемі запропонованого розв'язання.

У процесі розв'язання педагогічної ситуації Л. Мільто радить скористатися таблицею, у якій вказуються:

- можливі методи: переконання, приучення, приклад, вимога, заохочення, покарання, змагання, вправи через практичні завдання;
- можливі прийоми: прояв довіри, непрямі зауваження, поради, надання повної свободи вибору вчинку у певних ситуаціях тощо;
- можливі засоби: наочна агітація, суспільнокорисна праця, книги, часописи, газети, кінофільми, спектаклі, промова і зовнішній вигляд вихователя тощо [263, с. 35].

Отже, у посібнику Л. Мільто алгоритми розв’язання педагогічної ситуації відповідають процесуальному критерію: достатня різноманітність їх видів, об’єктивна кількісна та якісна характеристика етапів тощо. Водночас, дидактична характеристика, тобто врахування добору форм, методів, прийомів та засобів навчання студентів, не врахована.

У сучасних дослідженнях описані різні алгоритми розв’язання педагогічної ситуації. Наприклад, цікавим є алгоритм розв’язання педагогічної ситуації у діяльності вчителя фізичної культури, розроблений Р. Карпюком на основі аналізу літератури з досліджуваної проблеми, анкетування вчителів, педагогічних спостережень, власного педагогічного досвіду [157, с. 138–139] (табл. 3.2):

Таблиця 3.2

Алгоритм розв’язання педагогічної ситуації у діяльності вчителя фізичної культури

№	Послідовність дій у процесі розв’язання педагогічної ситуації	Зміст дій
1.	Ознайомлення з ситуацією	Усно, письмово; у складі групи, індивідуально
2.	Сприймання і розуміння суті педагогічної ситуації	Бачення причинно-наслідкових зв’язків, прогнозування способів розв’язання ситуацій
3.	Виявлення стану суб’єктів ситуації	Аналіз фізіологічного та психічного стану учасників ситуації

Продовження табл. 3.2

4.	Урахування зовнішніх умов, факторів і обставин, що могли спровокувати ситуацію	Місце, час, зв'язок з навчально-виховним процесом
5.	Виявлення суперечності, яка виникла і потребує розв'язання	З'ясування причин можливого порушення дисципліни; стилю спілкування; непередбачених дій учня, вчителя
6.	Прогнозування очікуваного результату розв'язання ситуації	Передбачення ефектів, яких необхідно досягти у процесі розв'язання ситуації
7.	Визначення шляхів розв'язання ситуації	Визначення й обґрунтування способів і шляхів досягнення очікуваного результату
8.	Обґрунтування змісту практичних дій, спрямованих на розв'язання ситуації	Вибір способу впливу на учасників ситуації (фізичні дії, словесні дії-звернення, заперечення, наказ, гумор, стимулювання, переконання).
9.	Оцінювання результатів розв'язання ситуації	Порівняння отриманих результатів із прогнозованими
10.	Формулювання додаткових профілактичних заходів, що логічно випливають із ситуації і вимагають реалізації	Аналіз можливих рецидивів аналогічних ситуацій

Важливо, що така схема розв'язання педагогічної ситуації адаптована для діяльності вчителя саме фізичної культури. Тому такі суб'єктні чинники, як фізіологічний та психічний стан учнів, особливості утримання дисципліни тощо, важливі для специфіки роботи вчителя такого профілю.

Схематично у спрощеному варіанті розв'язання педагогічної ситуації Р. Карпюк представив таким чином [157, с. 102] (табл. 3.3).

Така спрощена схема розв'язання педагогічної ситуації дуже зручна на етапі вправлення студентами у прийнятті рішень щодо педагогічних ситуацій.

Таблиця 3.3

**Розв'язання педагогічної ситуації
(за Р. Карпюком [157, с. 102])**

Етапи розв'язання	Проектування	Реалізація	Оцінка
Аналітичні процеси	Орієнтація у ситуації	Одержання оперативної інформації	Аналіз досягнутих результатів
Конструктивні процеси	Постановка педагогічної задачі і конструювання шляхів її розв'язання	Реорганізація діяльності щодо розв'язання задачі та її оперативне регулювання	Визначення напрямів подальшої роботи

Автор у своєму дослідженні подає результати анкетування вчителів фізичної культури, що дозволили виокремити основні способи прийняття рішення стосовно професійних ситуацій, що виникають у процесі фізичного виховання:

«1. Суперництво – характерною особливістю цього стилю є вольовий тиск на учня, пред'явлення вимог, наполягання на їх виконанні.

2. Співпраця – передбачає таке розв'язання ситуації, коли учень і вчитель намагаються спільно досягти поставленої мети, хоча на шляху до неї теж виникають проблемні ситуації.

3. Компроміс – для цього стилю характерний пошук педагогом такого рішення, яке певною мірою влаштовує учасників конфліктної ситуації і передбачає, що кожен з них повинен чимось поступитися.

4. Уникнення – цей стиль виявляється в тому, що вчитель ухиляється від розв’язання ситуації, ігноруючи її.

5. Пристосування – передбачає прагнення вчителя довести, що він підтримує позицію учня і формально погоджується з його думкою, хоча насправді дотримується інших поглядів» [177, с. 86].

Отже, так само, як і у попередньому випадку, запропонований Р. Карпюком алгоритм розв’язання педагогічної ситуації не можна охарактеризувати з дидактичної точки зору, тоді як чітко представлений процесуальний складник [157].

Л. Зубченко [146], досліджуючи проблему під назвою «Педагогічні ситуації як одна з умов формування педагогічних здібностей у підготовці вчителя фізичної культури», зазначає, що багато ситуацій, особливо типових, можуть бути розв’язані на основі алгоритму, де виокремлюють декілька етапів розв’язання педагогічної ситуації: підготовчий етап, етап організації діяльності, аналіз результатів, що спираючись на специфіку пізнавальних дій у процесі розв’язання педагогічної ситуації, детально можна представити у вигляді схеми:

1. Навчально-педагогічне завдання (педагогічна ситуація).
2. Усвідомлення й ухвалення ситуації.
3. Аналіз умов завдання.
4. Застосування необхідних практичних умінь і навиків.
5. Творчий підхід при розв’язанні навчально-педагогічного завдання (педагогічної ситуації).
6. Розв’язанні задачі (ситуації).
7. Аналіз результатів [409].

Варто, однак, звернути увагу на те, що у цій схемі абсолютно ототожнюються такі поняття, як «завдання», «задача», «ситуація».

О. Власенко [77] розробила такий алгоритм розв’язання педагогічних ситуацій: аналіз ситуації → виявлення проблеми та суперечності → висування гіпотези стосовно моделювання педагогічної ситуації → вибір оптимальних способів і засобів взаємодії та морального впливу стосовно певної педагогічної ситуації → оцінка та аналіз результату → проектування подальшої роботи з морального виховання та формування моральних цінностей зокрема [36, с. 87]. Очевидно, що алгоритм,

запропонований дослідницею, конкретно спрямований на формування моральних цінностей особистості студента.

Цікавим є опис опрацювання педагогічної ситуації із психологічної точки зору, запропонований О. Власенко:

1. Перша реакція – студентів на почуту чи побачену педагогічну ситуацію, що ґрунтується на емоціях вона унікальна, оскільки залежить від життєвої та професійної позиції кожного студента і визначається його моральними цінностями та власним життєвим досвідом.

2. «Раціональне розуміння», яке допомагає збагнути або пояснити поведінку учасників педагогічної ситуації, дозволяє використати широкий простір теоретичних знань, ідей, положень та концепцій. Завдання викладача на цьому етапі – орієнтація студентів на нейтральній позиції: уважне прослуховування думки кожного студента, його дій у цій ситуації, з наголосом на тому, що кожна педагогічна ситуація може мати один-два або більше варіантів розв'язання [77, с. 112].

Дослідниця також пропонує алгоритм самостійного виокремлення студентами аналізу розв'язання етапів педагогічної ситуації:

1. «СТОП»: щоб не нашкодити дитині поспішними діями і не ускладнити стосунки з нею, треба усвідомити власні емоції: «Що я зараз відчуваю та хочу зробити?».

2. «ЧОМУ?»: важливо зрозуміти мотиви і причини вчинку дитини (чому вона так поводить, чого хоче досягти).

3. «ЩО?»: поставити перед собою педагогічну мету у вигляді питання: «Чого я хочу досягти в результаті своєї педагогічної дії?» (дія вчителя спрямована проти його вчинку, а не проти особистості дитини).

4. «ЯК?»: як припинити неправильну поведінку дитини, залишаючи свободу вибору за нею, не порушуючи рівноваги педагогічної взаємодії; який арсенал педагогічних засобів оптимально для цього використовувати?

5. «ДІЮ»: успіх практичної дії вчителя залежить від того, наскільки він зміг зрозуміти мотиви вчинку учня і підібрати правильні способи дії.

6. «АНАЛІЗ»: педагог оцінює ефективність своєї взаємодії з учнем і, якщо це необхідно, щось переставляє в запропонованому алгоритмі розв'язання педагогічної ситуації [77, с. 112–113].

Перефразовуючи визначені студентами етапи аналізу і розв'язання педагогічної ситуації, студентами, дослідниця характеризує їх так: пошук або постановка проблеми → її сприйняття → виявлення суперечності → висунення гіпотези як рішення → рішення як перевірка гіпотези → повторна перевірка правильності отриманого результату [77, с. 113].

Т. Тамбовкіна виокремлює такий порядок розв'язання педагогічної ситуації:

1. «Виявлення факту.
2. Опис (відновлення, конструювання) конкретної педагогічної ситуації.
3. З'ясування характеру її змісту.
4. Аналіз педагогічної ситуації з метою з'ясування суті конфлікту, що лежить в її основі.
5. Формулювання педагогічних завдань, виявлення найзначущіших.
6. Додаткова теоретична і практична підготовка вчителя до розв'язання педагогічних завдань, що виникли.
7. Вибір способів вирішення педагогічних завдань.
8. Самоаналіз і самооцінка ухваленого рішення» [467].

Пропонуючи такий алгоритм (Т. Тамбовкіна називає його «методикою»), авторка зазначає, що досвідчені вчителі переважно не потребують такої деталізації своїх дій у процесі розв'язання педагогічної ситуації, однак молодим, недосвідченим педагогам вкрай потрібна така методика [467].

Далі Т. Тамбовкіна детальніше описує кожен з етапів запропонованого алгоритму, звертаючись для прикладу до конкретної ситуації, яку далі назвала гаслом «Це ж не можна!».

1. Виявлення факту педагогічної ситуації: *«Вчитель дізнається, що учень 2-го класу зіпсував на сходах поручні: порізав їх складаним ножем».*

2. Опис (відновлення, конструювання) конкретної педагогічної ситуації, у процесі якого:

- вона описується в усіх деталях;

- до неї добирається заголовок, який може допомогти з'ясувати суть конфлікту;
- по можливості цілком відтворюється діалог, як засіб пошуку істини, часто суперечка, тому важливо його передати якомога точніше.

Наприклад, ситуація під згадуваною назвою «Це ж не можна!».

3. З'ясування характеру змісту педагогічної ситуації, оскільки кожному віковому періоду властиві свої штатні педагогічні ситуації, педагогічна ситуація «Це ж не можна!», яка розбиралася, згідно із визначенням автора, зарахована до групи «Зіпсовані речі» [467].

4. Аналіз педагогічної ситуації з метою з'ясування суті конфлікту, що лежить в її основі, відповідаючи на питання: хто є учасником події і діалогу? який характер конфлікту? які мотиви дій хлопчика?

Наприклад: *«У цій ситуації основний учасник події – хлопчик. Він дбайливо ставиться до своїх речей і, не замислюючись, псує те, що йому не належить. У основі ситуації лежить конфлікт-розбіжність. Хлопчикові здається, що він нічого поганого не здійснює. Тим часом він діє всупереч вимозі берегти не тільки свої речі, але і речі, що належать суспільству. Він порушує правила поведінки ненавмисно – в його розумінні це правило не охоплює всіх випадків, коли воно повинне виконуватися. Очевидно, батько, вручаючи синові складаний ніжик у подарунок, не проінстругував, для яких цілей він призначається»* [467].

5. Формулювання педагогічних завдань, яких може бути декілька, виявлення та розташування їх за ступенем значущості, приступаючи до розв'язання. Приміром, такі завдання: допомогти батькам усвідомити, що означає виховувати у сина таку якість, як ощадливість не тільки до своїх, але і до чужих речей; знайти способи дії на хлопчика, з тим щоб він зрозумів свою помилку і більше не здійснював подібних учинків; у роботі з учнями, з якими вчиться хлопчик, не залишати непоміченими випадки, коли діти псують свої або чужі речі.

6. Додаткова теоретична і практична підготовка вчителя до вирішення педагогічних завдань, що виникли, для чого необхідно пригадати аналогічні ситуації, вивчити психолого-педагогічну літературу, особливо ту, у якій пропонуються варіанти розв'язання аналогічних педагогічних ситуацій.

7. Вибір способів розв'язання педагогічної задачі.

Підкреслюючи, що способами дій на цьому етапі сучасні вчителі зазвичай володіють погано, Т. Тамбовкіна подає приклад вибору способів розв'язання педагогічної задачі, повертаючись до ситуації «Це ж не можна!», таким чином: «...батьки допустили помилки у вихованні сина, які спричинили порушення ним правил поведінки: по-перше, вони не змогли пояснити хлопчикові, чому потрібно дбайливо ставитися не тільки до своїх, але і до чужих, не належних йому речей; по-друге, подарувавши синові складаний ніж, не сказали, для чого він призначений і як ним користуватися. Вчитель може порадити батькам поговорити з хлопчиком про той випадок, що трапився, допомогти йому усвідомити неправильність учинку, розповісти, як користуватися складаним ножом, і разом з батьком відремонтувати зіпсовані поручні» [467].

8. Самоаналіз і самооцінка ухваленого рішення, бо залежно від того, наскільки ефективнішими були застосовані вчителем способи вирішення завдань, їх правильність повинна визначити подальші виховні кроки [467].

Характеризуючи запропонований Т. Тамбовкіною алгоритм розв'язання педагогічних ситуацій і не заперечуючи його науково-методичної цінності, зауважимо, що деякі етапи цього алгоритму відходять від процесу власне розв'язання педагогічної ситуації, адже це має бути, передусім, орієнтація на моментальну дію вчителя (ситуація – момент, обставини), перетворення з процесуально-реального на процесуально-фактичний аналізи педагогічної ситуації. Так, уже другим етапом опрацьовуваної методики – опис, тобто відновлення, конструювання конкретної педагогічної ситуації, у процесі якого вона описується в усіх деталях, до неї добирається заголовок, цілком відтворюється діалог, – не може бути використаним у процесі безпосередньої педагогічної діяльності, насамперед, за браком часу. Натомість, цей етап досить доречний та ефективний у процесі повного

аналізу педагогічної ситуації, тобто при її детальному розгляді, наприклад, на занятті зі студентами чи на тренінгах з учителями. Це ж саме стосується й третього етапу цього алгоритму – з'ясування характеру змісту педагогічної ситуації, тобто її тематична класифікація. П'ятий етап – формулювання педагогічних завдань – у контексті ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи тлумачиться як ситуаційна задача, тобто задача, спрямована на правильне прийняття рішення у педагогічній ситуації. Шостий етап – додаткову теоретичну і практичну підготовку вчителя до розв'язання педагогічних завдань – просто неможливо здійснити у моментальному розв'язанні педагогічної ситуації. Цього також не можна зробити й у процесі розв'язання педагогічної ситуації на занятті зі студентами чи вчителями. Таку підготовку можна здійснити лише перед першим етапом, тобто значно заздалегідь до виникнення та аналізу ситуації, бо теорія завжди передує практиці. Водночас, надзвичайно цінним є рефлексійний етап розв'язання педагогічної ситуації (останній етап запропонованого алгоритму).

Г. Горєлова, ототожнюючи творчу діяльність із прийняттям рішення стосовно педагогічної ситуації (авторка називає це педагогічною задачею, не згадуючи педагогічну ситуацію), визначає такі етапи розв'язання педагогічної ситуації:

- аналіз педагогічної ситуації (діагноз);
- проектування результату у порівнянні з висхідними даними (прогноз);
- аналіз наявних засобів, що придатні для перевірки припущення і досягнення пошукового результату;
- конструювання і реалізація навчально-виховного процесу;
- оцінка отриманих даних;
- формулювання нових задач» [100, с. 171–172].

Таким чином, запропоновані О. Власенко [77], Г. Горєловою [100], Л. Зубченко [146], Т. Тамбовкіною [467] алгоритми розв'язання педагогічної ситуації розкривають процесуальний складник цього процесу. Однак, дидактичний складник – адекватний добір форм, методів, прийомів та засобів навчання студентів – охарактеризований недостатньо.

Отже, різновиди та дидактичне обґрунтування схем / алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій у науково-методичних джерелах, що використовуються у підготовці майбутніх учителів початкової школи, представлені досить широко, проте розрізнено. Узагальнюючи наукові джерела (О. Власенко [77, с. 112–113], Г. Горелова [100, с. 171–172], І. Зязюн [147, с. 262–264], Л. Крамущенко [261], Л. Мільто [263, с. 40–41], Ю. Сурмін [459, с. 32], О. Туревська [475, с. 27], С. Якушева [521, с. 14] та ін.), зазначимо, що у них у цілому подається алгоритм розв'язання педагогічної ситуації у такому вигляді (рис. 3.2):



Рис. 3.2. Узагальнений алгоритм розв'язання педагогічної ситуації, запропонований дослідниками у науково-методичних джерелах

Водночас треба зазначити, що майже в усіх дослідженнях стосовно застосування педагогічної ситуації у навчанні бачимо, що у схемах / алгоритмах розв'язання не вказується взагалі або подається нечітко момент переходу педагогічної ситуації у педагогічну задачу, що значно ускладнює розуміння студентами цього процесу.

Отже, необхідним є вдосконалення запропонованого в літературі варіанта схеми/алгоритму розв'язання педагогічних ситуацій з урахуванням специфіки підготовки майбутніх учителів початкової школи, а також на засадах особистісно зорієнтованого, технологічного, системного, діяльнісного, компетентнісного, культурологічного, акмеологічного методологічних підходів. Очевидно також, що зазначений

алгоритм повинен мати дидактичний складник – ґрунтовну методику його застосування на занятті.

Наступний етап – аналіз у науково-методичних джерелах наявності методичних рекомендацій щодо використання, виконання ситуаційного завдання та застосування в цілому ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема щодо обґрунтованості вибору, узгодження та застосування методів технології ситуаційного навчання: аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді у поєднанні з іншими традиційними та методами інтерактивного навчання.

Зважаючи на те, що у наукових джерелах не достатньо інформації щодо зазначеного питання, а у науково-педагогічній літературі в цілому немає інформації стосовно застосування методу КС, то нами аналізовано наукові джерела, у яких опис змісту дидактичної роботи зі студентами на занятті відповідає сутності застосування цього методу. Якщо врахувати, що колективне розв'язання педагогічних ситуацій відповідає сутності КС, знову ж таки, зазначимо про індивідуальну та колективну форми роботи студентів на занятті. Однак, не вказано: шляхом застосування яких методів навчання реалізуються ці форми організації навчальної діяльності студентів на занятті.

Розробляючи ґрунтовну програму та навчально-тематичний план інтенсивного курсу практичного спрямування для вчителів «Теорія і практика інтерактивного навчання», О. Єльнікова у переліку матеріалів для самоопрацювання подає завдання: заповнити кейс, вказуючи номер кейсу та кількість сторінок роботи. Однак відсутні вказівки щодо характеристик цього кейсу та особливостей його заповнення [130, с. 210–213], що потребує додаткового тлумачення.

На думку І. Каніщенко, П. Шеремети, впровадження методу КС у практику навчання передбачає розв'язання трьох проблем:

1. Забезпечення навчально-методичною літературою викладачів, що застосовують кейси у навчальному процесі.
2. Перекваліфікації викладачів щодо подолання психологічних бар'єрів та вироблення у них умінь і навичок формування та застосування кейсів.

3. Формування у навчальних закладах відповідних банків кейсів з основних дисциплін та сприяння організації обміну кейсами [503, с. 87].

Оскільки, кейс-стаді (КС) – ємнісний метод навчання, то передбачає у своїй структурі поєднання інших методів навчання, дидактична узгодженість застосування яких викликає науковий інтерес.

Дослідники-практики [80, с. 69; 518, с. 6; 210, с. 29; 500; 492, с. 122–123; 389, с. 26; 424, с. 61; 97; 464, с. 101] наголошують: для того, щоб навчальний процес на основі застосування ситуаційних завдань та кейсів був ефективним, необхідно дві умови: формування хорошого кейсу і знання викладачем певної методики його використання [110]. Однією із найважливіших дидактичних проблем цієї площини є забезпечення відповідності змісту навчання та його організаційних форм і методів [83], тому необхідно використовувати комбінації різних інтерактивних методів та організаційну стратегію, спрямовану на створення нових знань [464, с. 95].

Підсумовуючи сказане щодо впровадження ідей ситуаційного навчання у практику вищої школи, зазначимо, що автори аналізованих досліджень вважають, що:

1. Методи ситуаційного навчання – потужний і ефективний, проте не універсальний інструмент навчання, який має використовуватися не замість, а поряд з іншими методами і технологіями. Тобто ситуаційні справи повинні не замінити, а доповнювати лекції, семінари тощо.

2. Інтенсивність використання методу КС значною мірою залежить від складності навчального предмета.

3. Технологія із застосуванням ситуаційних завдань та кейсів повинна пройти процес адаптації, щоб бути вдало «вмонтована» у навчальний процес. З цією метою треба працювати у таких напрямках:

- розробка кейсів на місцевому матеріалі;
- обмеження часу роботи кількома академічними годинами (бажано двома);

– пошук ефективних способів оцінювання знань, умінь та навичок студентів з урахуванням специфіки організації навчання [461, с. 102].

Зазначене акцентує нашу увагу на:

1) оптимальному поєднанні традиційних та інтерактивних технологій навчання: суб'єктного (технологій співробітництва, особистісно зорієнтованого навчання тощо), змістового (технологій проблемного, контекстового, розвивального, диференційованого навчання тощо) та засобового типу (технологій інтерактивного, ігрового, інформаційного, модульного навчання тощо), що у сукупності реалізують ТСН;

2) водночас наданні переваги технології інтерактивного навчання як засобу реалізації ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Адже жодне ситуаційне завдання та кейс не можуть претендувати на унікальність або універсальність (використовуватися у межах усіх дисциплін чи тем; застосовуватися протягом тривалого часу).

З точки зору узгодженості методів АКС та КС із методами та прийомами інтерактивного навчання, то, зважаючи на достатню дослідженість технології інтерактивного навчання у галузі педагогіки та відповідну навчально-методичну забезпеченість цього питання, зокрема у підготовці майбутніх учителів початкової школи (А. Галай [85], О. Єльнікова [130], Я. Іваніш [85], Г. Коберник [152, 161–162], О. Комар [170–172], С. Кашлев [158], І. Нікішина [276], А. Панченко [338–339], Л. Пироженко [152], О. Пометун [377–386], В. Ревенко [429], Т. Ремех [338], В. Руденко [417–418], Т. Сердюк [432], В. Стаднік [85] та ін., не будемо концентрувати увагу на методиці застосування методів інтерактивного навчання та їх змістовій сутності як засобів реалізації ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Щодо методичних рекомендацій, то С. Смірнов пропонує трьохетапну роботу з кейсом [447, с. 206–207]: до заняття, під час та після заняття, чому відповідають різні дії суб'єктів навчання – «викладача» та «студента» (таблиця 3.4).

У процесі застосування методу кейс-стаді С. Смірнов окреслює індивідуальну, парну та групову роботу студентів.

Однак, конкретні методи навчання у цьому контексті чіткої не визначеності.

Таблиця 3.4

Етапи роботи з кейсом
(за С. Смірновим [447, с. 206–207])

Етап роботи	Дії суб'єкта навчання «викладач»	Дії суб'єкта навчання «студент»
До заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Підбирає кейс. 2. Визначає основні і допоміжні матеріали для підготовки студентів. 3. Розробляє план заняття 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отримує кейс і список рекомендованої літератури. 2. Індивідуально готується до заняття.
Під час заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організовує попереднє обговорення кейсу. 2. Об'єднує студентів у підгрупи. 3. Керує обговоренням кейсу в підгрупах, забезпечує студентів додатковими даними щодо кейсу. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ставить запитання, які поглиблюють розуміння кейсу і проблеми. 2. Розробляє варіанти рішень, бере до уваги думки інших. 3. Бере участь в ухваленні рішень.
Після заняття	<ol style="list-style-type: none"> 1. Оцінює роботу студентів. 2. Оцінює прийняті рішення і поставлені запитання. 	Складає письмовий звіт щодо роботи з кейсом.

Дидактичні елементи цілісного завдання, поданого в іншому підручнику [235, с. 262–264] відповідають такому виокремленому нами алгоритму: презентація педагогічної ситуації → спрямовувальні запитання (колективна робота) → розігрування у діалозі запропонованої ситуації (парна робота) → обґрунтування вибору стратегії взаємодії (парна робота) → програвання обраної взаємодії (парна робота) → колективне оцінювання ефективності

та обґрунтованості рішень (колективна робота). Хоча сам алгоритм у підручнику не представлений, як і рекомендовані методи навчання стосовно кожного з етапів алгоритму.

Наступний етап – аналіз у науково-методичних джерелах наявності методичних рекомендацій щодо реалізації на заняттях у педагогічному ВНЗ різновидової педагогічної рефлексії.

Так, наприклад, авторами підручника «Педагогічна майстерність» запропоновано студентам – майбутнім учителям – аналізувати (рефлексувати) свою роботу щодо діагностування професійної позиції в ситуаціях взаємодії з аудиторією за такими питаннями, з обранням певної позиції:

«1. Позиція педагогоцентрична («учень»): дія за вказівкою, яка зорієнтована на зовнішній контроль, тобто на реакцію педагога.

2. Позиція егоцентрична («практикант»), при якій домінує спрямованість на себе через невпевненість, брак орієнтації на рефлексійне керування аудиторією.

3. Позиція предметоцентрична («організатор»), при якій мета діяльності сприймається як організація справи, а рефлексія здійснюється відносно предметного плану діяльності.

4. Позиція гуманістична («вихователь»), яка характеризується самоорганізованою дією, спрямованою на залучення учнів до діяльності для їхнього розвитку, на рефлексійне керування взаємодією і стосунками» [305, с. 175].

Майбутні вчителі початкової школи самі обирають позицію, якій відповідає стиль їхньої взаємодії, і відповідно до неї – спосіб рефлексії. Успіх ситуаційної рефлексії, вважаємо, залежатиме також від того, чи мають студенти досвід поетапної рефлексійної діяльності, який вони можуть отримати, передусім, на заняттях. Науковцями визначено такі стадії рефлексії:

«1. Установлення фактів (що відбулося?).

2. Аналіз причин (чому це відбулося?).

3. Планування дій (що нам робити далі?)» [355, с. 113].

Однією із основних дидактичних умов уведення рефлексійної частини заняття щодо застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи є, вважаємо, усвідомлення викладачем навчально-психологічної значущості цього етапу, розуміння ним того, що дидактичними функціями

рефлексійного етапу заняття в цілому визначають: прояснення змісту опрацьованого; інтерпретацію нових понять, ідей; порівняння реальних результатів з очікуваними; оцінку власного навчання, його результатів; аналіз подій, явищ; формулювання висновків; виявлення особистого ставлення до матеріалу та процесу навчання; закріплення або корекцію засвоєного; апробування нових ідей; визначення нових тем для обміркування; формулювання додаткових запитань; встановлення зв'язків між відомим та невідомим; обмін думками; складення плану подальших дій [349, с. 109; 354, с. 112].

У навчальному посібнику «Навчання в дії: Як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання» авторами подано опис рефлексійної частини заняття як важливого блоку навчального семінару будь-якого типу. Рефлексійна частина має містити анкетування, відповіді на запитання, записані в «Банку питань», підбиття підсумків та порівняння їх з оголошеними очікуваними результатами, планування подальших дій під час наступних занять [239, с. 33]. Рефлексійним етапом проведеного семінару, як і вправою «Знайомство», автори посібника радять не нехтувати та пропонують декілька варіантів її проведення. Обирати варіанти необхідно відповідно до навчального та психологічного настрою групи студентів, що працює [239, с. 33].

Так, метою рефлексійної частини заняття є надання майбутнім учителям початкової школи можливості оцінити зміст і діяльність на занятті, а викладачам – отримати зворотний зв'язок, який фіксує найважливіші для студентів моменти заняття, витрачаючи при цьому від 5 до 10 хвилин [350, с. 129]. На рефлексійному етапі здійснюється аналіз причин, що обумовлюють фактичні результати навчання [402, с. 66]. Водночас, рефлексія не повинна бути лише вербальною: можна використати малюнки, схеми, графіки, моделі тощо [354, с. 113]. Поточна (поетапна) рефлексія може здійснюватися різними формами: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, письмовій та усній формі [239, с. 35–36].

Отже, здійснений експертний аналіз наукових джерел кола вказаної проблеми, навчально-методичних посібників, підручників обраних дисциплін для найефективнішого

застосування технології ситуаційного навчання («Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості», «Методика виховної роботи»/ «Теорія та методика виховання») дозволив виявити поодиначну наявність в аналізованих навчально-методичних джерелах різновидів і дидактичного обґрунтування алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій; методичних рекомендацій щодо використання, виконання ситуаційного завдання та застосування в цілому ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема щодо обґрунтованості вибору, узгодження та застосування методів технології ситуаційного навчання; аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді у поєднанні з іншими традиційними та методами інтерактивного навчання; реалізації на заняттях у педагогічному ВНЗ різновидової педагогічної рефлексії.

Таким чином, проведений аналіз свідчить, що спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи як дидактична умова застосування ТСН у їхній професійній підготовці передбачає:

1. Цілеспрямовану розробку навчально-методичного забезпечення цього процесу: збірок ситуаційних завдань, кейсів; системи диференційованих схем / алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій; методичних рекомендацій щодо застосування схем/алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій, формулювання та використання ситуаційних завдань, формування та використання кейсів; зазначення точного часу на виконання кожного етапу роботи виконання завдання, правил його опрацювання та правил співпраці; орієнтація на максимальну самостійність студентів у роботі з навчальним матеріалом; наявність прикладів правильних педагогічних рішень, що стануть орієнтирами у подальшій діяльності майбутніх учителів початкової школи; подання наприкінці ситуаційних завдань та кейсу шкали оцінювання з критеріями, щоб майбутні учителі початкової школи одразу бачили результативність своєї аналітико-синтетичної діяльності.

2. Організацію навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи з орієнтацією на дотримання студентами етапів алгоритму розв'язання педагогічної ситуації та алгоритму виконання ситуаційного завдання.

3. Застосування в обґрунтованому поєднанні традиційних та інтерактивних методів навчання.

4. Використання адекватних методів ТСН у рамках традиційних форм навчання (лекційних, семінарських занять тощо).

Водночас зазначене ще раз підтверджує необхідність спеціальної підготовки викладачів до застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою підвищення їхньої технологічної компетентності, насамперед, психодидактичної готовності до застосування вказаної технології навчання.

3.3. Психодидактична готовність викладачів до застосування технології ситуаційного навчання

Третя дидактична умова застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, виокремлена на основі аналізу наукових джерел (О. Баєва [22], О. Долгоруков [123], І. Іванова [149], Г. Канищенко [503–508], Л. Карпинська [155], І. Катерняк [551], С. Ковжого [167], В. Конащук [174], В. Лобода [551], Ю. Лопатинський [228], Л. Острівна [551], А. Полежаєв [167], С. Тузіков [167], С. Цесаренко [488], Л. Чижевська [493], П. Шеремета [503–508], В. Ягоднікова [517] 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...» [420, 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) [337].

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 [134–138], І. Зязюн [147], І. Котов [343], С. Смирнов [447], Є. Шиянов [509] та ін. Фундаментальні дослідження, присвячені проблемам викладання і виховання у вищій школі, проводили Н. Волкова [79–80], Т. Гончарова [99], В. Писаренко [369], І. Писаренко [369], Ю. Фокін [481], І. Чернокозов [492] 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 [423, 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 [363], О. Галушко [427], Г. Гусок [541], А. Долгоруков [123], Н. Заячківська [398], Г. Каніщенко [503–

508], В. Конащук [174], Ю. Лопатинський [228], І. Петрова [363], Є. Полат [374–375], Г. П'ятакова [398], І. Сапицька [427], Ю. Сурмін [456–463], Т. Шаталова [427], П. Шеремета [503–508] 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 [337, 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 [467].

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» [380, 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 [288, 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 [338–339], О. Пометун [377–386], Т. Ремех [338]. 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 [283, 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 [387, с. 13].

Противники ситуаційного навчання також стверджують, що ситуаційний метод є для студентів методом «проб і помилок» [283, с. 38]. Оскільки, знімаючи обмеження з творчості майбутніх фахівців у пошуку нестандартних варіантів рішення, ми «хочемо, щоб вони мислили, імпровізували, не думаючи про оцінку» [433, 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» [478]. 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], Л. Вавілова [336], Г. Каніщенко [503–508], Л. Мільто [263], Т. Мішаткіна [266], Т. Паніна [363], О. Пометун [377–386], П. Шеремета [503–508] 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 [363, 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; 178; 277; 327; 402]. Студенти вчать бути об'єктивними, адже перше сприйняття проблеми буває дуже суб'єктивним. Тому, аналізуючи факти і події, обговорюючи їх з іншими, «студенти мимовільно просуюються у напрямі більшої об'єктивності їх розуміння» [433, 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, незрозумілість мотивації може призводити до поверхневого обговорення ситуаційного завдання та низької результативності навчання [323, с. 60–61]. Для успішного навчання за ТСН студент повинен «володіти здоровим глуздом»: бачити очевидне і доречне, 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 [389, 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» [456, 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 [367, 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 [377, 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 [378, 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 [378, 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; 158, с. 45; 268, с. 68]. 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» [87, 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 [379, 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 [378, 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 [266, 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) [266, 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) [377, 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 [466]. 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 [476].

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 уміння передбачити та розв'язувати поточні ускладнення, самостійно адаптувати запропоновані кейси до конкретної дисципліни [228, 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) [263, 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, ураховуючи 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 [409, 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 [22], Х. Гусок [541], О. Долгоруков [123], І. Іванова [149], Г. Каніщенко [503–508], Л. Карпинська [155], І. Катерняк [551], С. Ковжога [167], В. Конащук [174], В. Лобода [551], Ю. Лопатинський [228], Л. Острівна [551], А. Полежаєв [167], С. Тузіков [167], С. Цесаренко [488], Л. Чижевська [493], П. Шеремета [503–508], В. Ягоднікова [517] 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 застосуванню 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 [408]. 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) [408] – завелика 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.

3.4. Стан запровадження технології ситуаційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах

З метою уточнення шляхів реалізації виокремлених у результаті аналізу наукових джерел дидактичних умов застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи здійснено констатувальне експериментальне дослідження. Передусім, його завданням підтвердження достовірності виокремлених дидактичних умов застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Грунтуючись на визначених раніше теоретичних засадах, сутності ТСН та специфіці дидактичних умов її застосування у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, державних освітньо-кваліфікаційних вимогах до фахівців такого профілю, вивчення стану запровадження означеної технології навчання зорієнтовано на такі положення:

1. Педагогічна діяльність – ситуаційна діяльність, тобто складається із сукупності педагогічних ситуацій.

2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи – це підготовка до ситуаційної діяльності, результат якої – адекватний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій.

3. Готовність до розв'язання педагогічних ситуацій формується у процесі виконання ситуаційних завдань, переважно інтерактивним способом.

4. Інтерактивне навчання у процесі розв'язання педагогічних ситуацій передбачає студентську ініціативність, вияв уміння брати на себе відповідальність за прийняття рішень у педагогічних ситуаціях тощо.

5. Застосування ТСН, насамперед, передбачає наявність відповідного навчально-методичного забезпечення та психодідактичної готовності викладачів до її застосування.

Зазначені положення стали своєрідними критеріями дослідження стану запровадження ТСН у педагогічних вищих навчальних закладах.

Оскільки у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи беруть участь два суб'єкта (викладач та

студент), то здійснено перехресні опитування, анкетування, інтерв'ювання та тестування: викладачів, які працюють на факультетах підготовки майбутніх учителів початкової школи, та студентів зазначеного напряму підготовки. Опитування, анкетування, інтерв'ювання та тестування здійснювалися як прямої тематики (дотично до дослідження), так і опосередкованої тематики (дослідження загальніших понять). Причому окремі запитання для студентів, з метою порівняння їхніх очікуваних результатів процесу професійної підготовки із його реальним станом, сформульовано протилежно як для них самих, так і для викладачів. Наприклад: *«Які із вказаних далі дидактичних методів та прийомів мають переважати на занятті?»* (очікування студентів), *«Які із вказаних далі дидактичних методів та прийомів переважають на заняттях?»* (реальний стан, виявлений студентами), *«Які із вказаних далі дидактичних методів та прийомів Ви використовуєте на заняттях?»* (реальний стан, презентований викладачами).

Передусім, проаналізовано презентаційні матеріали навчально-методичної роботи кафедр факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи, представлені на сайтах університетів. Згідно із цими матеріалами, викладачі стовідсотково застосовують сучасні технології навчання, зокрема у 25,62 % – технологію ситуаційного навчання. Аналогічні результати показало пряме опитування викладачів (*«Чи застосовуєте Ви у своїй викладацькій діяльності сучасні технології навчання? Вкажіть назву застосовуваних технологій навчання»*).

Попри «модність», актуальність та сучасність поняття «технологія», більшість педагогів вищої школи досі вживають його «заради уживання», а не за сутнісною необхідністю, про що свідчать результати проведеного нами опитування (додатки В. 1–В. 2): 40,21 % викладачів-респондентів констатували, що не розуміють значення терміна «технологія навчання».

Наше опитування викладачів вищої педагогічної школи показало, що 85 % (!) респондентів не можуть вказати, коли саме застосовують на заняттях у підготовці майбутніх учителів початкової школи технологію навчання, а коли – методику, хоч стовідсотково при цьому вказали, що застосовують саме

технологію навчання у ВНЗ. Тоді як студенти оптимістично налаштовані на використання технологій навчання у ВНЗ: «73 % опитуваних студентів переконані, що саме впровадження інноваційних технологій врятує нашу освіту від тих негараздів, які нині мають у ній місце...» (О. Янкович) [522, с. 221].

Водночас у процесі наступного опитування (*«Дайте, будь ласка, визначення сутності поняття «технологія навчання»»*) правильну або близьку до правильної відповіді дали 78,01 % викладачів, що уже не відповідає 100 %-вимпоказникам інформації, представленої на сайтах. Викладачі, які працюють на факультетах підготовки майбутніх учителів початкової школи, у 94,22 % також вказали, що вони віддають перевагу у педагогічній діяльності технологіям, а не методам навчання.

Попри переваги та чітко виражену ефективність застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів, зокрема початкової школи, значна частина викладачів продовжує використовувати переважно традиційні методи навчання. На основі спостереження за навчальним процесом у педагогічному ВНЗ і аналізу наукових джерел [47; 278], визначено три основні причини надання викладачами переваги використанню традиційних методів навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

По-перше, педагоги найчастіше обирають ті методи викладання, якими колись навчали їх самих (у процесі опитування ця причина формулюється викладачами так: *«Нас так учили»*).

По-друге, у свідомості багатьох педагогів існує стереотип: глибоке вивчення предмета потребує значної кількості часу, і його не можна даремно витратити на роздуми студентів, їхнє спілкування, власні судження тощо, адже серйозне навчання потребує засвоєння якомога більшої кількості інформації (*«Немає часу на зайві розмови»*, *«Навчання у вищій школі – не гра, а процес глибокого засвоєння знань»* тощо).

По-третє, відсутність у наукових джерелах і практиці доступних ефективних і зрозумілих описів та прикладів застосування технологій, які дозволили б педагогові організувати інноваційне навчання в будь-яких навчальних умовах (*«Не знаю як»*, *«Немає відповідних методичних рекомендацій»* тощо).

Вказуючи перелік технологій навчання, застосовуваних у підготовці майбутніх учителів початкової школи, педагоги, поперше, обмежили їх спектр технологіями проблемного, інтерактивного, інформаційного, особистісно зорієнтованого, розвивального навчання. По-друге, лише 7,02 % викладачів змогли дати правильне тлумачення поняттю «технологія ситуаційного навчання». Тотожність технології ситуаційного навчання з іншими видами технологій викладачами розподілено таким чином:

- ТСН – це аналог технології проблемного навчання – 5,11 %;
- ТСН – це аналог технології контекстового навчання – 5,63 %;
- ТСН – це аналог технології інтерактивного навчання – 74,02 %;
- ТСН – це окрема технологія навчання – 15,24 % (додаток Ж. 4).

Як бачимо, переважною частиною викладачів ототожнено технологію ситуаційного навчання з технологією інтерактивного навчання.

Зауважимо, що перехресне опитування майбутніх учителів початкової школи показало, що студенти вважають: викладачі на заняттях застосовують саме методи, а не технології навчання. Достовірність таких переконань підтверджено ще й тим, що такі думки висловлювали саме ті майбутні учителі початкової школи, які дали правильне тлумачення поняттю «технологія навчання», тобто розуміють сутність питання. Однак, вирізнити технологію ситуаційного навчання серед інших технологій навчання майбутні учителі початкової школи не змогли, що свідчить про повну відсутність у них знань цього контексту.

Подальше анкетування викладачів показало такі результати:

- 100 % викладачів вважає педагогічну діяльність учителя початкової школи безкінечним потоком педагогічних ситуацій;
- 56,24 % викладачів готові, 44,37 % – вагаються у тому, що готові навчаючи майбутніх учителів початкової школи, швидко і правильно розв'язувати педагогічні ситуації;

– 68,25 % викладачів впевнені у тому, що їхні студенти не готові, виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за прийняття рішення щодо педагогічної ситуації, працюючи у групі чи парі;

– 45,17 % викладачів не готові організувати на занятті співпрацю студентів зі своїми одногрупниками у процесі виконання навчального завдання, вказуючи серед причин:

а) відсутність навчального часу на занятті;

б) відсутність досвіду роботи такого напрямку;

в) небажання сприяти виникненню шуму на занятті тощо;

– 17,05 % викладачів переконані, що серед професійних умінь майбутні учителі початкової школи найбільше прагнуть оволодіти організаторськими вміннями; 36,0 % – комунікативними; 46,95 % – швидко та правильно розв'язувати педагогічні ситуації;

– 79,0 % викладачів упевнені у тому, що застосовувана ними у ВНЗ системи форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи задовольняє пізнавальні інтереси студентів;

– констатовано, що як найефективніший метод формування освітньої кваліфікації майбутніх учителів початкової школи, зокрема формування готовності до розв'язання педагогічних ситуацій, найчастіше педагоги використовують на практичних заняттях:

а) діалог – 29,03 % викладачів;

б) ділову гру – 25,17 % викладачів;

в) аналіз конкретних ситуацій – 26,27 % викладачів;

г) метод кейс-стаді – 14,45 % викладачів;

г) інші засоби (примітка: переважно, викладачі не вказували конкретно інші засоби навчання) – 5,08 % викладачів;

– зазначено, що рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій залежить від:

а) змісту навчальної дисципліни – 8,09 % викладачів;

б) особистості педагога як людини – 15,45 % викладачів;

в) професійної компетентності педагога – 53,71 % викладачів;

г) технології (форм, методів, засобів), які застосовує педагог на заняттях – 15,33 % викладачів;

г) бажання педагога – 3,07 % викладачів;

д) іншого – 4,35 % викладачів;

– констатовано, що для підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій необхідні:

а) забезпечення навчальною та методичною літературою – 49,15 % викладачів;

б) розширення методичної допомоги – 18,71 % викладачів;

в) допомога вчителя-практика початкової школи – 8,29 % викладачів;

г) використання зарубіжного досвіду – 7,92 % викладачів;

г) використання нових педагогічних технологій – 15,93 % викладачів;

– зазначено, що на заняттях педагоги використовують такі дидактичні методи та прийоми:

а) рефлексійні вправи – 10,85 % викладачів;

б) логічну побудову заняття – 25,37 % викладачів;

в) використання парної, групової та колективної форм роботи – 15,93 % викладачів;

г) використання монологічних відповідей студентів – 7,53 % викладачів;

г) слухання рефератів – 20,16 % викладачів;

д) створення атмосфери співпраці з викладачем та однокласниками – 20,16 % викладачів.

Зважаючи на вказане вище та результати зустрічного опитування, анкетування, інтерв'ювання майбутніх учителів початкової школи, виявлено суперечності між:

– стовідсотковим усвідомленням викладачами педагогічної діяльності учителя початкової школи як

безкінечного потоку педагогічних ситуацій та їхньою неготовністю, ваганням (44,37 %) щодо формування у майбутніх учителів початкової школи уміння швидко і правильно розв'язувати педагогічні ситуації;

– переконаністю викладачів у тому, що їхні студенти не готові брати на себе відповідальність за прийняття рішення у педагогічній ситуації, працюючи у групі чи парі (68,25 %), неготовністю викладачів організувати на занятті співпрацю студентів зі своїми одногрупниками у процесі виконання навчального завдання (45,17 %) та переконаністю викладачів у тому, що серед професійних умінь майбутні учителі початкової школи найбільше прагнуть оволодіти уміннями організаційними, комунікативними, правильно розв'язувати педагогічні ситуації;

– упевненістю викладачів у тому, що застосовувана ними у ВНЗ система форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи задовольняє пізнавальні інтереси студентів (79,0 %) та констатуванням майбутніми вчителями початкової школи протилежної позиції стосовно цього (80,15 %).

Суперечність виявляється і у тому, що:

- 53,71 % викладачів переконані: рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій залежить від професійної компетентності педагога;
- 15,33 % педагогів вважає, що зазначене залежить від технології (форм, методів, засобів), яку вони застосовують на заняттях.

Тоді як сучасне розуміння професійної компетентності викладача ВНЗ якраз і характеризується його умінням застосувати технологічний підхід у навчанні.

Водночас, найбільші суперечності констатовано у даних, отриманих від викладачів та студентів стосовно визначення найефективніших методів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, застосовуваних викладачами на занятті (табл. 3.5).

Таблиця 3.5

**Результати анкетування та опитування викладачів та
майбутніх учителів початкової школи
(констатувальний експеримент)**

№	Анкетне запитання	Відповіді викладачів (%)	Відповіді студентів (очікування) (%)	Відповіді студентів (реальність) (%)
1.	Найефективніший метод формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, який найчастіше використовують на практичних заняттях:	***	***	***
	а) діалог;	29,03	10,39	25,47
	б) ділова гра;	25,17	6,14	16,15
	в) аналіз конкретних ситуацій;	26,27	61,0	13,02
	г) метод кейс-стаді;	14,45	21,28	2,16
	г) інші засоби	5,08	1,19	43,20
2.	Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій залежить від:	***	***	***
	а) змісту навчальної дисципліни;	8,09	2,59	—
	б) особистості педагога як людини;	15,45	23,38	—

Продовження табл. 3.5

	в) професійної компетентності педагога;	53,71	29,77	–
	г) технології (форм, методів, засобів), які застосовує педагог на заняттях;	15,33	33,89	–
	г) бажання (педагога, студента);	3,07	8,45	–
	д) іншого	4,35	1,92	–
3.	Для підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій необхідно:	***	***	***
	а) забезпечення навчальною та методичною літературою;	49,15	20,55	–
	б) розширення методичної допомоги;	18,71	2,45	–
	в) допомога вчителя-практика початкової школи;	8,29	13,33	–
	г) використання зарубіжного досвіду;	7,92	7,79	–
	г) використання нових педагогічних технологій.	15,93	55,88	–
4.	На заняттях використовують такі дидактичні методи та прийоми:	***	***	***
	а) рефлексійні вправи;	10,85	25,49	3,09
	б) логічну побудову заняття;	25,37	20,38	7,51
	в) використання парної, групової та колективної форм роботи;	15,93	18,51	3,30
	г) використання монологічних відповідей студентів;	7,53	5,27	40,91
	г) слухання рефератів;	20,16	5,27	39,87
	д) створення атмосфери співпраці.	20,16	25,08	5,28

Однак найбільша розбіжність у даних, отриманих від викладачів та студентів щодо ефективності засобів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, які найчастіше використовують на практичних заняттях – стосовно застосування методу аналізу конкретних ситуацій. Виявилася подвійна суперечність між:

- очікуванням студентів (61,0 %) та реальним застосуванням цього методу навчання викладачами (13,02 %);

- стовідсотковим розумінням викладачами педагогічної діяльності учителя початкової школи як безкінечного потоку педагогічних ситуацій, готовністю (56,24 %) до застосування методу аналізу конкретних ситуацій як ефективного методу формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій на заняттях та реальним застосуванням методу аналізу конкретних ситуацій (13,02 %);

- стовідсотковим ототожненням викладачами методу аналізу конкретних ситуацій та методу кейс-стаді.

З метою спростування таких суперечностей, було додатково опитано викладачів, щоб отримати відповідь на запитання: *«Чому так рідко застосовуєте на заняттях технологію ситуаційного навчання у вигляді методів аналізу конкретних ситуацій та кейс-стаді?»*. Отримали різноаспектні відповіді, у яких зазначалося, що педагоги:

1. Не мають:

- необхідної кількості збірок педагогічних ситуацій та кейсів;

- методичних рекомендацій щодо застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, зокрема щодо обґрунтованого вибору, узгодження та застосування методів ТСН (АКС та КС); формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів; застосування рефлексійних вправ;

- зразків алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій та виконання ситуаційних завдань.

2. Не знають теоретико-методичних засад технології ситуаційного навчання та в цілому особливостей застосування технологічного підходу до підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема:

- дотримання критерію технологічної скомпонованості ТСН (реалізації ТСН засобами інших технологій навчання);
- відмінності між методом аналізу конкретної ситуації та методом кейс-стаді;
- класифікації педагогічних ситуацій, ситуаційних завдань, кейсів;
- методики формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів, застосування рефлексійних прийомів, розв'язання педагогічних ситуацій та виконання ситуаційних вправ.

3. Не вміють:

- ефективно створити на занятті атмосферу співпраці між викладачем та студентами;
- реалізовувати на заняттях різновидову педагогічну рефлексію;
- формулювати ситуаційні завдання та формувати кейси;
- обґрунтовано вибирати, узгоджувати та застосовувати методи ТСН (АКС та КС) у поєднанні з іншими традиційними та методами інтерактивного навчання.

Оскільки реальну ефективність тих чи інших методів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, які найчастіше використовують на практичних заняттях, можуть визначити студенти, то наявна чітка суперечність між очікуванням зазначеного аспекту студентами, звітними показниками викладачів та результатами його реалізації.

Результати відвідування занять (лекцій; семінарських, практичних та лабораторних занять), анкетування та опитування студентів показали, що викладачі у процесі анкетування, опитування та інтерв'ювання значно перебільшують показники використання ними ділової гри, аналізу конкретних ситуацій та найбільше – методу кейс-стаді як ефективних методів формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій.

Наступне порівняння отриманих даних свідчить, що найбільші розбіжності є в показниках дидактичних методів та прийомів, використовуваних на заняттях викладачами щодо:

- рефлексійних вправ: різниця у показниках виявлена у 3,51 рази;
- використання парної, групової та колективної форм роботи – у 4,76 рази;
- використання монологічних відповідей студентів – у 5,43 разів;
- слухання рефератів – у 1,97 рази;
- створення атмосфери співпраці з викладачем та однокласниками – у 3,81 рази.

На практиці у 64,78 % спостерігається технологічна недосконалість застосування активних та інтерактивних методів навчання майбутніх учителів початкової школи. Викладачі й досі віддають на заняттях перевагу монологічним відповідям студентів та слуханню рефератів. Отже, ближчими до реальних є дані, вказані власне студентами.

Таким чином, результати проведеного констатувального експерименту з метою з'ясування стану застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи дозволили зробити висновки:

1. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи застосовується фрагментарно: у вигляді поодинокого та несистематичного застосування методу аналізу конкретних ситуацій та фактичної відсутності застосування методу кейс-стаді. При цьому таке застосування переважно має місце в умовах традиційного навчання, коли аналіз педагогічної ситуації робить викладач або окремих студент, а обговорення, колективне прийняття і обґрунтування рішень не відбуваються.

2. Елементарний рівень застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи спричинений психодидактичною неготовністю викладачів до цього процесу.

Отже, необхідна передусім переорієнтація навчальних цінностей і поглядів на побудову, структуру та обсяг матеріалу, що планується використовувати на заняттях із застосуванням ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Необхідно також з'ясувати критерії та рівні сформованості

готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання.

Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначена нами як елемент навчально-виховного процесу педагогічного ВНЗ, спеціально організований тип навчання, що має свою структуру і особливості й передбачає спеціальні результати. Як уже зазначалося, результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ є відповідність майбутнього фахівця державним освітньо-кваліфікаційним вимогам до бакалавра/спеціаліста за циклами загальноосвітніх та фахових дисциплін напряму підготовки «Початкова освіта», аспектом чого є готовність майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій. Отже, застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, як і весь процес навчання у педагогічному ВНЗ, має сприяти досягненню рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій. Тому основними завданнями констатувального етапу експериментального дослідження визначено такі:

1. Оцінка ефективності традиційної організації навчання майбутніх учителів початкової школи шляхом з'ясування рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій.

2. Аналіз навчально-методичного забезпечення дисциплін та організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи з точки зору можливостей застосування ТСН (насамперед, з точки зору використання ситуаційних завдань та кейсів).

У цілому, констатувальним дослідженням, проведеним у 2008–2009 рр., було охоплено 1268 студентів (другий, третій та четвертий курси) та 112 викладачів педагогічних вищих навчальних закладів.

Ураховуючи, що готовність майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій остаточно перевірятиметься лише у безпосередній професійній діяльності, а

отже, лише тоді можна виявити реальні недоліки їхньої професійної підготовки, до експерименту також залучено 523 вчителів початкової школи зі стажем роботи не менше 5 років:

- на курсах підвищення кваліфікації в обласних інститутах післядипломної освіти педагогічних працівників – 331 учитель;

- на тренінгах, організованих на базі Центру інноваційних технологій навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та редакцією газети «Початкова освіта», – 162 учителі (представники різних регіонів України).

Методикою констатувального експерименту передбачено виокремлення критеріїв, показників, рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій та з'ясування статистичних даних щодо вказаних характеристик.

Для проведення констатувального експерименту необхідно умовно скомпонувати та уточнити презентовані в освітньо-професійній програмі (ОПП) характеристики державних ОКВ до майбутніх учителів початкової школи, що було важливо для здійснення подальшої процедури вимірювання статистичних даних. Оскільки згідно з освітньо-кваліфікаційними вимогами, бакалавр/спеціаліст педагогічної освіти, майбутній учитель початкової школи, повинен володіти знаннями, вміннями і навичками, достатніми для організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах I–III рівнів акредитації [318–324], то як ознаки ефективності застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи розглянуто три компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій:

- мотиваційно-ціннісний – ставлення, усвідомлення, прагнення майбутніх учителів початкової школи, пов'язані із навчанням у ВНЗ;

- когнітивний – обсяг та рівень знань майбутніх учителів початкової школи, з урахуванням того, що на констатувальному етапі (до застосування технології ситуаційного навчання) він

може бути представлений в основному не рівнем знань, а лише уявленнями як складником, передумовою знань;

– операційно-діяльнісний – сформованість у майбутніх учителів початкової школи професійних умінь та навичок, визначених ОКВ у контексті готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

Кожен із цих компонентів конкретизовано через сукупність певних критеріїв і показників. Спробуємо обґрунтувати складники цієї сукупності.

У контексті застосування технології ситуаційного навчання визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій процесуально має оцінюватися за допомогою виконання ними ситуаційних завдань з розв'язанням педагогічної ситуації, тобто прийняття рішення щодо неї. Правильність рішення характеризується як уміння студента оперативно виокремити у педагогічній ситуації ситуаційну проблему, сформулювати та розв'язати ситуаційну задачу на засадах педагогічної етики. Водночас, кінцевий результат виконання ситуаційного завдання має бути отриманий шляхом виконання завдання у парі/групі, тобто досягатися в умовах співпраці студентів. Зазначене передбачає формування у майбутніх учителів початкової школи спеціальної групи умінь і навичок, з акцентуванням уваги на важливості прийняття рішення щодо педагогічної ситуації в алгоритмі її розв'язання.

Подібні думки знаходимо у наукових джерелах. Так, на думку Т. Гукової, вибір варіанта рішення в тій або тій педагогічній ситуації відображає рівень професіоналізму, педагогічної майстерності вчителя [104, с. 73–74]. Дослідниця виокремлює складники структури діяльності вчителя, спрямовані на швидке, адекватне і професійно правильне реагування в будь-якій педагогічній ситуації. Серед них:

- «професійні психологічні і педагогічні знання;
- професійні педагогічні уміння;
- професійні психологічні позиції й установки;
- особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й уміннями» [104, с. 76].

Спостереження й аналіз діяльності вчителів фізичної культури, здійснені у дисертаційній роботі Р. Карпюка, показали, що педагоги по-різному аналізують і розв'язують професійні ситуації (зауважимо, що автор фактично ототожнює «підходи» зі способами прийняття рішення у педагогічних ситуаціях):

- категорично наполягають на своєму – 23,0 %;
- тактовно звертають увагу на порушення і просять виправитись – 49,0 %;
- застосовують покарання фізичним навантаженням у вигляді бігу, підтягування, стрибків – 15,0 %;
- розв'язують, розумно використовуючи гумор – 8,0 % [157, с. 86].

Цікаво, що наведені автором дані стосуються власного тлумачення педагогами правильності прийнятого ними рішення щодо ситуації, що є досить суб'єктивним і не збігається з результатами студентських спостережень за педагогами у процесі розв'язання педагогічних ситуацій (у процесі проходження педагогічної практики). Учителі не бажають оприлюднювати свої справжні результати щодо розв'язання педагогічних ситуацій, побоюючись визнати свою професійну некомпетентність.

Аналогічні до поданих Р. Карпюком результатів було отримано нами у процесі проведених спеціальних спостережень за процесом навчання у загальноосвітніх закладах з урахуванням специфіки діяльності початкової школи. Спостереження показали, що вчителі початкової школи у разі виникнення педагогічної ситуації обирають такі рішення щодо своїх дій:

- категорично наполягають на своєму – 54,51 %;
- тактовно звертають увагу на порушення і просять виправитись – 8,03 %;
- застосовують покарання у вигляді збільшення тривалості уроку, виконання додаткових завдань, записів у щоденник, виклику батьків до школи тощо – 35,55 %;
- розумно використовують гумор – 1,91 %.

Як бачимо, переважна більшість учителів початкової школи приймають стосовно педагогічних ситуацій антипедагогічні рішення, що є опосередкованим підтвердженням актуальності нашого дослідження. Отже, очевидно, що кінцевий результат

виконання ситуаційного завдання – розв’язання педагогічної ситуації шляхом прийняття рішення – має здійснюватися з дотриманням учителем багатьох психолого-педагогічних аспектів.

Відповідно до виокремлених вище компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, операційно-діяльнісного) охарактеризуємо критерії їх сформованості, показники та методи перевірки. Зазначені критерії та показники освітньої кваліфікації майбутніх учителів початкової школи виокремлено на основі аналізу ОКП [318–320], ОПХ [331–324], Галузевого стандарту [86] з орієнтацією на застосування технології ситуаційного навчання та результатів визначення стану застосування зазначеної технології навчання у практиці педагогічних ВНЗ. Ураховуючи роль педагогічної ситуації як дидактичної одиниці ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, саме це поняття обрано ключовим на перетині узгодженості формування освітньої кваліфікації майбутніх учителів початкової школи, зокрема готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій як результату застосування технології ситуаційного навчання у їхній професійній підготовці (табл. 3.6).

Зважаючи на вищевказане, мету застосування ТСН (підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій), кінцевий результат застосування такої технології (готовність майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій) у контексті формування освітньої кваліфікації фахівців зазначеного профілю, важливо розрізняти сутність таких понять, як «підготовка», «готовність», «уміння». Отже:

- підготовка – це процес формування придатності до певної діяльності [68, с. 953];
- готовність – придатність до певної діяльності [68, с. 257];
- уміння – здобута на основі досвіду здатність належно робити що-небудь [68, с. 1505].

Таким чином, уміння – лише складник операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій.

Таблиця 3.6

Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій

Компоненти	Критерії	Показники та методи перевірки
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> — усвідомлення майбутньої професійної діяльності як ситуаційної; — усвідомлення необхідності та значущості формування умінь та навичок різнобічного аналізу та розв’язання педагогічних ситуацій для підготовки до майбутньої педагогічної діяльності; — виявлення інтересу до співпраці з іншими студентами у процесі виконання ситуаційних завдань під час занять; — виявлення ініціативи, відповідальності за прийняття рішення щодо педагогічної ситуації. 	Рівень усвідомлення, інтересу, прагнення до навчання тощо (анкетування)
Когнітивний	Загальні професійні знання про: <ul style="list-style-type: none"> — сутність, класифікацію, види, компоненти педагогічних ситуацій як елементів педагогічної діяльності; — різновиди алгоритмів розв’язання педагогічної ситуації; — етапи розв’язання педагогічної ситуації; мотиви виникнення педагогічних	Правильність тестових відповідей на завдання теоретичного характеру

Продовження табл. 3.6

	<p>ситуацій і способи прийняття рішень; — взаємозалежність категорій: «педагогічна ситуація», «ситуаційна проблема», «ситуаційна задача», «ситуаційне завдання».</p> <p>Знання конкретно-предметного змісту (відповідно до дисциплін «Теорія та методика виховання»/«Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості» про:</p> <p>— сутність конкретно-предметної дидактичної ситуації; мотиви і чинники виникнення конкретно-предметних дидактичних ситуацій та способи прийняття рішення щодо них</p>	<p>щодо визначеного змісту навчального матеріалу</p>
<p>Операційно-діяльнісний</p>	<p>Уміння та навички: — виокремлювати педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу, описувати її зміст та формулювати ситуаційне завдання; — ґрунтовно, з різних позицій розв'язувати педагогічні ситуації; — знаходити та опрацьовувати необхідну для розв'язання педагогічної ситуації інформацію за допомогою літератури та сучасних</p>	<p>Швидкість, якість та обсяг виконання ситуаційних завдань; кількість запропонованих варіантів прийняття рішення щодо педагогічної ситуації; якість формування дидактичного</p>

Продовження табл. 3.6

<p>Операційно-діяльнісний</p>	<p>інформаційних технологій; —складати резюме прочитаних матеріалів щодо конкретної педагогічної ситуації; —приймати рішення у конкретній ситуації, використовуючи наявні знання та отриману інформацію; —розробляти дидактичні кейси (складати план-конспект уроку, виховної години тощо) з урахуванням результатів аналізу конкретно-предметної дидактичної ситуації; —продуктивно співпрацювати (у групі, парі) з іншими студентами над ситуаційним завданням; —здійснювати загальнопедагогічну, поетапну та ситуаційну рефлексію; —висловлювати об’єктивні оцінні судження, здійснювати взаємооцінювання, само оцінювання</p>	<p>кейсу; оригінальність у виконанні завдань</p>
-------------------------------	---	---

Головному комплексному умінню, зафіксованому в ОПП, – умінню різнобічно розв’язувати педагогічні ситуації, – відповідають такі конкретні уміння та навички виконання ситуаційних завдань:

- складати алгоритм розв’язання педагогічної ситуації;
- вибирати та реалізовувати оптимальний алгоритм розв’язання педагогічної ситуації;
- визначати чинники виникнення та тип педагогічної ситуації;

- виокремлювати у змісті педагогічної ситуації додаткові обставини;
- виокремлювати у педагогічній ситуації та формулювати ситуаційну проблему, а на її основі – формулювати ситуаційні задачі;
- здійснювати оптимальний вибір способу прийняття рішення, зокрема у конкретно-предметних дидактичних ситуаціях;
- передбачувати, моделювати, проектувати подальший розвиток подій;
- правильно формулювати висновки, аргументи на захист свого рішення щодо педагогічної ситуації;
- здійснювати повне розв'язання педагогічної ситуації (групи ситуаційних завдань) відповідно до певного алгоритму та вибирати оптимальне рішення щодо педагогічної ситуації;
- порівнювати результати прийнятих рішень щодо педагогічних ситуацій.

Комплексне уміння спільно продуктивно співпрацювати (у групі, парі) з іншими студентами у процесі виконання ситуаційного завдання передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи конкретних умінь і навичок, таких як:

- здійснювати оптимальний вибір інтерактивного методу для розв'язання педагогічної ситуації у парі / групі;
- ефективно спілкуватися: слухати, чітко висловлювати свої думки, адекватно реагувати на критику у процесі розв'язання педагогічної ситуації;
- виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність за прийняття рішення щодо педагогічної ситуації;
- усувати та убезпечувати конфліктні педагогічні ситуації у процесі виконання ситуаційних завдань;
- керувати діяльністю одногрупників під час виконання ситуаційного завдання;
- правильно виражати свої почуття та емоції;
- виступати із презентацією (усною/письмовою, у парах/групах);

– працювати в умовах часових обмежень виконання ситуаційного завдання, заданого викладачем, без порушень встановлених термінів.

У процесі експериментальних досліджень було виокремлено групи майбутніх учителів початкової школи, які брали участь в експерименті:

- контрольні (КГ), студенти яких не підлягали впливу змін, а вважались еталоном при порівнянні;
- експериментальні (ЕГ), студенти яких підлягали педагогічному впливу за допомогою ТСН.

Кількість учасників експерименту у ЕГ складала 630 осіб, а у КГ – 638 осіб. Причому контрольні та експериментальні групи мали бути однаковими за кількістю студентів та якістю їхньої успішності у навчанні. Якість успішності визначено середньостатистичними результатами навчання студентів згідно із документацією останньої екзаменаційної сесії: суму якісних балів (оцінки «5» та «4» за 4-бальною шкалою, відповідно: «А», «В–С» за ECTS) груп поділено загалом на кількість майбутніх учителів початкової школи і визначено середній бал якості знань групи.

Таке середнє арифметичне показало якість знань майбутніх учителів початкової школи ЕГ – 44,32 %, а КГ – 45,05 %. Як бачимо, суттєвої різниці між кількістю студентів та якістю їхніх знань у ЕГ та КГ не було, що дало змогу констатувати їхні рівні можливості перед проведенням формульованого дослідження щодо ефективності застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Отже, щоб спростити процедуру фіксування результатів констатувального етапу експериментального дослідження, надалі результати його проведення подано узагальнено за двома групами: контрольною та експериментальною.

Опишемо процес досліджень і результати констатувального експерименту.

Для встановлення показників за критеріями мотиваційно-ціннісного компонента готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій було проведено їхнє опитування та анкетування (додаток Д. 1).

Так, на запитання «Чи вважаєте Ви, що педагогічна діяльність учителя початкової школи потребує постійного розв'язання різноманітних педагогічних ситуацій?» тільки 13,08 % майбутніх учителів початкової школи відповіли стверджувально, 48,01 – заперечливо, а 39,01 % – невизначено (рис. 3.3), що свідчить про неусвідомлення майбутніми вчителями початкової школи значущості педагогічної ситуації як ключового елемента педагогічної діяльності.

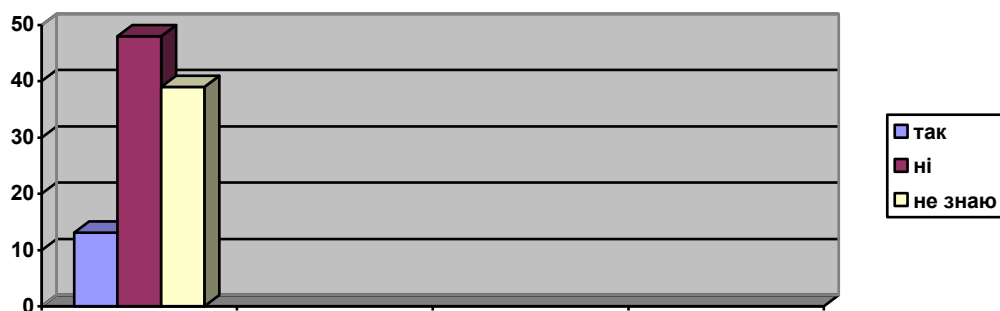


Рис. 3.3. Усвідомлення майбутніми учителями початкової школи педагогічної діяльності як ситуаційної

На запитання «На яку оцінку (за п'ятибальною шкалою) Ви оцінюєте свої уміння швидко і правильно розв'язувати педагогічні ситуації?» 69,07 % майбутніх учителів початкової школи самооцінили уміння на «відмінно». Зауважимо, що анкетування здійснено на початку другого курсу навчання серед майбутніх учителів початкової школи, які ще не розв'язували на заняттях педагогічні ситуації. Тоді як після першого ситуаційного завдання вони значно зменшили самооцінку: лише 5,06 % майбутніх учителів початкової школи оцінили власні уміння розв'язувати педагогічні ситуації на «відмінно», що майже у 14 разів менше від попереднього показника.

Це обумовлено тим, що майбутні учителі початкової школи до моменту виконання ситуаційного завдання не усвідомлювали складності та відповідальності такого виду діяльності.

Таким чином, саме другу самооцінку вважаємо більш об'єктивною: на «5» – 5,06 %, на «4» – 12,34 %, на «3» – 43,71 %, на «2» – 37,02 %, на «1» – 1,87 % (рис. 3.4).

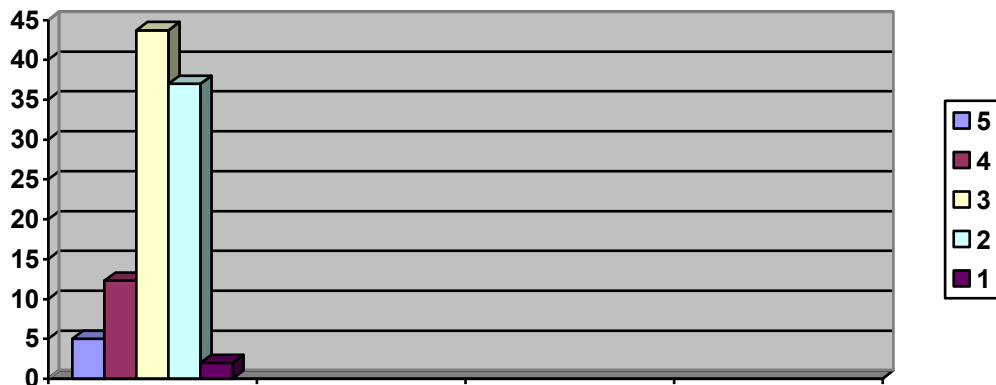


Рис. 3.4. Самооцінка майбутніми учителями початкової школи уміння розв'язувати педагогічні ситуації

Відповіді на два наступних запитання («Чи готові Ви виявляти ініціативу і брати на себе відповідальність за прийняття рішення щодо педагогічної ситуації, працюючи у групі чи парі?» та «Чи готові Ви співпрацювати зі своїми одногрупниками у процесі виконання навчального завдання?») показали, що майбутні вчителі початкової школи переважно не готові або ж не впевнені в тому, що можуть брати на себе відповідальність за прийняте рішення стосовно педагогічної ситуації та співпрацювати у парі чи групі. Такі результати зафіксовані у 68,17 % опитуваних, тоді як позитивні – у 19,65 студентів, а негативні – у 12,18 %. Серед основних причин неготовності співпрацювати у парі чи групі майбутні вчителі початкової школи називають страх за необ'єктивність оцінювання парних та колективних форм роботи і, як наслідок, нестачу балів наприкінці семестру (рис. 3.5).

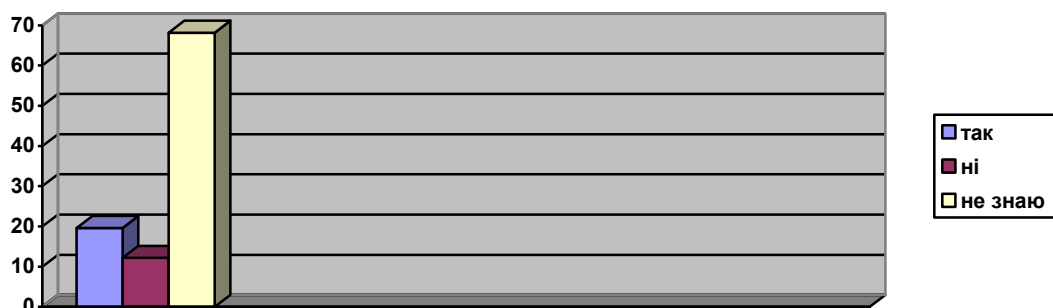


Рис. 3.5. Показники вияву інтересу та зацікавленості у співпраці з одногрупниками на заняттях у процесі виконання навчальних завдань

Водночас серед професійних умінь (організаторських, комунікативних та швидко приймати рішення у педагогічних ситуаціях), відповідаючи на запитання: «Якими професійними вміннями прагнете оволодіти?», 45,25 % майбутніх учителів початкової школи обрали комунікативні вміння, а вміння швидко та правильно розв'язувати педагогічні ситуації – лише 12,18 %, що свідчить про низький інтерес та недостатнє прагнення підвищувати свій фаховий рівень у досліджуваному напрямі у процесі навчання у ВНЗ.

У процесі досліджень визначено думки майбутніх учителів початкової школи щодо організації навчання у ВНЗ. Одним із таких запитань було: «Чи задовольняє Ваші пізнавальні інтереси існуюча у ВНЗ система форм, методів та засобів професійної підготовки?». Відповіді майбутніх учителів початкової школи були категоричними: 78,50 % – негативна відповідь і по 10,75 % – на позицію «так» та «не знаю» (рис. 3.6).

Наступним запитанням: «Що з перерахованого далі має використовуватися на практичних заняттях як найефективніший засіб підвищення рівня вашої фахової підготовки? Пронумеруйте свій вибір у порядку значущості» виявлено, що серед діалогу, ділової гри, логічної побудови заняття, розв'язання педагогічних ситуацій, майбутніми учителями початкової школи віддано перевагу (85,75 %) саме розв'язанню педагогічних ситуацій. На другому місці – логічна побудова заняття (65,34 %). На третьому місці опинився діалог (45,28 %), а от ділову гру обрали тільки 3,06 % опитуваних. Як з'ясувалося пізніше, майбутні учителі початкової школи не обрали ділову гру з причини повної відсутності досвіду такого виду діяльності на заняттях.

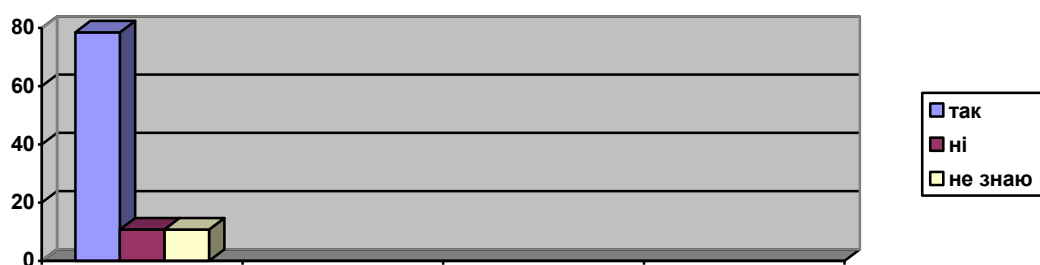


Рис. 3.6. Оцінка навчального процесу майбутніх учителів початкової школи

На запитання: «Чи хотіли б Ви систематично вправлятися (на заняттях та у процесі індивідуальної підготовки) в розв'язанні педагогічних ситуацій?» лише 31,02 % майбутніх учителів початкової школи дали схвальну відповідь, 23,78 % – негативну, а 45,20 % – невизначену, що свідчить про неусвідомлення ними потреби у формуванні відповідної готовності (рис. 3.7).

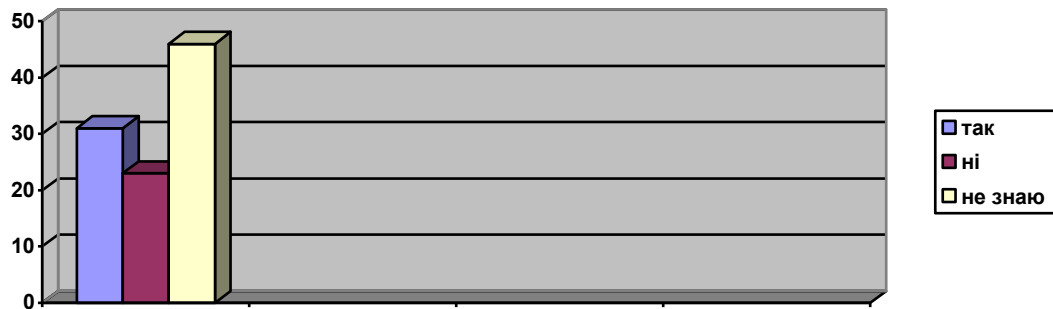


Рис. 3.7. Показники мотивації майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій (результати опитування студентів)

Аналогічне запитання було сформульоване вчителям початкової школи, які мають стаж роботи не менше п'яти років. 96,13 % учителів початкової школи дали схвальну відповідь (1,28 % – негативну, а 2,59 % – невизначену), що свідчить про необхідність формування відповідних умінь (рис. 3.8):



Рис. 3.8. Показники мотивації учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій (результати опитування вчителів-практиків)

Водночас учителями початкової школи зазначено, що у професійній підготовці під час навчання у вищому навчальному закладі їм бракувало:

- урізноманітнення форм, методів та засобів навчання, використовуваних на заняттях викладачами;
- застосування різноаспектного розв'язання педагогічних ситуацій, систематичного використання на заняттях ситуаційних завдань;
- наявності відповідного навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки.

У результаті порівняння даних, отриманих під час анкетування, опитування та інтерв'ювання вчителів початкової школи та майбутніх учителів початкової школи, виявлено суперечності між:

- вимогами, що ставить перед фахівцями цієї галузі професійна діяльність, та недостатнім усвідомленням майбутніми вчителями початкової школи необхідності відповідати зазначеним вимогам;
- необхідністю вправління у розв'язанні педагогічних ситуацій майбутніми вчителями початкової школи та недостатністю їхньої відповідної мотивації.

На запитання: *«Від чого залежить рівень Вашої готовності до розв'язання педагогічних ситуацій?»* (від змісту навчальної дисципліни; особистості викладача як людини, від професійних якостей викладача; від технології, які застосовує викладач на заняттях; від Вашого бажання) 90,52 % майбутніх учителів початкової школи відповіли: «від професійних якостей викладача». Далі рейтингові місця розподілено між технологією, яку застосовує викладач (75,37 %), та власним бажанням майбутніх учителів початкової школи (55,21 %) (в анкеті кожен запропонований варіант визначався у відсотковому співвідношенні окремо). Цими даними, на нашу думку, засвідчено потребу у підвищенні технологічної компетентності викладачів ВНЗ, їхньої психодидактичної готовності до застосування технології ситуаційного навчання.

Також майбутні вчителі початкової школи переконані у тому, що *для підвищення рівня готовності до розв'язання педагогічних ситуацій* їм серед запропонованого (забезпечення навчальною та методичною літературою, допомога вчителя-практика початкової школи, використання зарубіжного досвіду, використання нових педагогічних технологій) необхідне:

- використання нових педагогічних технологій (75,34 %);
- допомога шкільного вчителя-практика початкової школи (70,26 %);
- забезпечення навчальною та методичною літературою (58,18 %).

На підставі одержаних результатів опитування та інтерв'ювання зроблено такі висновки:

1. Майбутні вчителі початкової школи:

– не усвідомлюють необхідності та значущості формування умінь та навичок різнобічного розв'язання педагогічних ситуацій для підготовки до майбутньої професії як ситуаційної діяльності;

– не виявляють прагнення до професійного зростання та самовдосконалення;

– здійснюють необ'єктивну самооцінку уміння швидко та правильно розв'язувати педагогічні ситуації;

– не виявляють інтерес та зацікавленість до співпраці з одногрупниками у процесі виконання навчального завдання.

2. Водночас, майбутні учителі початкової школи усвідомлюють, від чого залежить їхня професійна підготовка, зокрема – готовність до розв'язання педагогічних ситуацій:

– від професійних якостей викладача;

– технології, яку застосовує викладач;

– наявності навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін;

– спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі розв'язання ситуаційних завдань.

3. Учителями початкової школи, які безпосередньо працюють у загальноосвітніх школах першого ступеня, зазначено, що у професійній підготовці таких спеціалістів необхідні:

- урізноманітнення форм, методів та засобів навчання, використовуваних на заняттях викладачами;
- застосування різноаспектного розв'язання педагогічних ситуацій;
- систематичне використання на заняттях ситуаційних завдань;
- наявність відповідного навчально-методичного забезпечення викладання дисциплін циклу професійної та практичної підготовки;
- створення «Ситуаційних центрів» з метою надання методичної допомоги у розв'язанні педагогічних ситуацій.

Наступним етапом констатувального етапу дослідження було виявлення стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом відповідно до визначених вище критеріїв та показників. З цією метою було розроблено тестові та контрольні запитання (додаток Д. 2).

Насамперед, з'ясовано стан розуміння майбутніми учителями початкової школи (студенти другого та третього років навчання бакалаврату) сутності поняття «педагогічна ситуація» і пов'язаних з цим похідних понять. При цьому було враховано, що:

- з поняттям «педагогічна ситуація» на теоретичному рівні (переважно без його тлумачення) майбутні вчителі початкової школи знайомляться з першого року навчання у ВНЗ (навчальна дисципліна «Загальна педагогіка»), тобто навіть до початку офіційного засвоєння зазначених понять згідно із навчальною програмою;

- майбутні вчителі початкової школи мають елементарно розуміти сутність поняття «педагогічна ситуація», адже стикаються з ним ще у процесі власного життєвого досвіду: навчання у загальноосвітній школі;

- рівень обізнаності майбутніх учителів початкової школи щодо поняття «педагогічна ситуація» виявлявся перед початком вивчення дисципліни «Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості», у перелік засвоєння знань якої і входить зазначена педагогічна категорія.

Кількість та правильність тестових відповідей теоретичного характеру щодо розуміння тлумачення понять (оцінки «4–5» за чотирибальною шкалою), розподілено у такий спосіб: «ситуація» – 12,34 %, «педагогічна ситуація» – 23,47 %, «педагогічна задача» – 27,28 %, «ситуаційна проблема» – 12,21 %, «ситуаційне завдання» – 4,51 %, «дидактична ситуація» – 7,46 %, «етапи розв’язання педагогічної ситуації» – 1,73 %, «методи розв’язання педагогічних ситуацій» – 11,0 % тощо. Середній арифметичний показник (11,52 %) свідчить про переважання базового рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом. Оскільки тестові та контрольні завдання (додаток Д.2) передбачали чітко встановлене оцінювання за балами, то і результати продемонстровано у балах (рис. 3.9).

Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом передбачає розуміння основних прийомів аналізу та розв’язання відповідних педагогічних ситуацій. Мусимо констатувати, що перерахувати способи розв’язання педагогічних ситуацій змогли лише 6,32 % відсотків опитаних, що свідчить про відсутність у майбутніх учителів початкової школи розуміння відповідної системи понять.



Рис. 3.9. Розуміння майбутніми учителями початкової школи сутності поняття «педагогічна ситуація»

Такий показник, як «знання конкретно-предметного характеру» нами на констатувальному етапі не з’ясовано, оскільки, по-перше, майбутні учителі початкової школи ще не вивчали дисципліни, обрані нами для експерименту, а, по-друге,

у процесі перевірки за показником «знання загальнопрофесійного характеру» студенти виявили непоінформованість щодо поняття «дидактична ситуація».

На наступному етапі констатувального експерименту було заплановано з'ясувати стан сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом.

Як показали первинні спроби тестування, такі завдання, як «визначити тип педагогічної ситуації; виокремити у змісті педагогічної ситуації додаткові обставини; виокремити у педагогічній ситуації та сформулювати ситуаційну проблему; на її основі – сформулювати ситуаційні задачі; розробити дидактичні кейси (скласти план-конспект уроку, виховної години тощо) на засадах розв'язання конкретно-предметної дидактичної ситуації», давати майбутнім учителям початкової школи на констатувальному експерименті недоречно, оскільки вони необізнані з відповідними поняттями.

Звісно, невміння виокремлювати ситуаційну проблему та формулювати ситуаційну задачу значно погіршує результат розв'язання педагогічної ситуації. Це – теорія, яку майбутні вчителі початкової школи мають засвоїти надалі. Тому для визначення стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом було використано такі ситуаційні завдання:

1. Виокремити педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу, описати її зміст та сформулювати ситуаційне завдання.

2. Різнобічно розв'язати педагогічні ситуації: вибрати та здійснити оптимальний алгоритм розв'язання педагогічної ситуації; визначити мотиви учасників педагогічної ситуації; здійснити оптимальний вибір способу прийняття рішення; правильно сформулювати висновки, аргументи на захист свого рішення щодо педагогічної ситуації; здійснити повне розв'язання педагогічної ситуації (групи ситуаційних завдань) відповідно до певного алгоритму та вибрати оптимальне розв'язання педагогічної ситуації; порівнювати результати прийнятих рішень щодо педагогічних ситуацій.

3. Спільно продуктивно співпрацювати (у групі, парі) з іншими студентами над ситуаційним завданням.

4. Здійснити загальнопедагогічну, поетапну та ситуаційну рефлексію.

5. Здійснити об'єктивні оцінні судження: взаємооцінювання, самооцінювання.

Щодо виконання першого завдання (описати зміст педагогічної ситуації та сформулювати ситуаційне завдання), то 86,25 % майбутніх учителів початкової школи виконали його успішно, орієнтуючись на зразок: *«Ви після великої перерви заходите до класної кімнати і бачите на учительському столі розкидані учнівські зошити. Якими будуть Ваші дії?»*. Наявність зразка допомогла майбутнім учителям початкової школи у виконанні цього завдання і зекономила час та зусилля для складніших завдань. Водночас, констатовано, що без такого зразка майбутні вчителі початкової школи не могли виконати завдання.

Щодо другого, комплексного, завдання (різнобічно розв'язувати педагогічні ситуації), то, враховуючи встановлений попередньо стан сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом, їм було значно важче визначити мотиви учасників педагогічної ситуації. Це завдання виконано лише близько 12,35 % майбутніх учителів початкової школи.

Навіть завдання «прийняти правильне рішення у педагогічній ситуації» серед кількох запропонованих виконали лише 24,12 % студентів. Майбутні учителі початкової школи приймали антипедагогічні рішення (хотіли одразу ставити негативну оцінку за поведінку, знижувати оцінку за знання через поведінку, викликати директора школи тощо) або ж приймали рішення провести «бесіду» з учнями просто посеред уроку. Сутність дидактичних ситуацій не зрозумів жоден майбутній учитель початкової школи, тому ситуаційну проблему дидактичного характеру вони класифікували як спробу зірвати урок і, відповідно, приймали неправильне рішення щодо дидактичної педагогічної ситуації. Так само завдання самостійно прийняти рішення у педагогічній ситуації (без підказок) було

правильно виконано лише 11,06 % майбутніх учителів початкової школи.

Здійснити повне розв'язання педагогічної ситуації, групи ситуаційних завдань (додаток Д. 3.1–3.2) відповідно до певного алгоритму (додаток Д. 4.1–4.3) та вибрати оптимальне рішення щодо педагогічної ситуації навіть за умови наявності детально описаних етапів розв'язання без допомоги викладача вдалося виконати лише 13,18 % майбутніх учителів початкової школи.

Показниками сформованості уміння різнобічно розв'язувати педагогічну ситуацію як критерію операційно-діяльнісного компонента відповідної готовності майбутніх учителів початкової школи обрано:

- якість виконання ситуаційних завдань;
- швидкість виконання ситуаційних завдань;
- обсяг виконання ситуаційних завдань;
- кількість запропонованих варіантів розв'язання педагогічної ситуації;
- оригінальність у виконанні завдань.

Для оцінки успішності виконання кожного завдання використано чотирибальну шкалу оцінювання. Бали розподілено таким чином: «відмінно» отримали – 3,13 % майбутніх учителів початкової школи, «добре» – 10,51 %, «задовільно» – 35,82 %, «незадовільно» – 50,54% (рис. 3.10).



Рис. 3.10. Показники якості виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи

Наступним об'єктивним параметром, що досліджено в констатувальному експерименті, обрано швидкість виконання ситуаційних завдань.

У дослідженні використано на основі проаналізованих наукових джерел (С. Баранова [25], В. Беспалька [36], Л. Бобера [48; 200], В. Загвязинського [135], Н. Кузьміної [200], М. Лазарева [207–208], О. Щедрина [513] та ін.) методи математичної статистики.

За еталон обрано усереднений час виконання найпростішого ситуаційного завдання вчителем початкової школи зі стажем роботи не менше 5-ти років. Відносні витрати навчального часу (t^*) визначено за допомогою такої формули:

$$t^* = \frac{t_{\text{студента}}}{t_{\text{учителя}}}, \quad (3.1)$$

де $t_{\text{студента}}$ – час виконання ситуаційного завдання майбутнім учителем початкової школи;

$t_{\text{учителя}}$ – час виконання ситуаційного завдання вчителем початкової школи зі стажем роботи не менше 5-ти років (0,5 хвилини).

Відносні витрати навчального часу – величина, що є зворотною стосовно коефіцієнта освоєння діяльності і відображена у відповідній шкалі, запропонованій В. Беспальком [36]:

- базовий рівень ($t^* \geq 4$);
- нормативний рівень ($2 \leq t^* < 4$);
- продуктивний рівень ($t^* < 2$).

Експериментальними даними продемонстровано великі витрати навчального часу t^* (середні значення t^* знаходяться в діапазоні 4,3–5,0) (рис. 3.11), адже базовий рівень мають 51,20 % майбутніх учителів початкової школи, нормативний – 38,61 %, а продуктивний – 10,19 %.

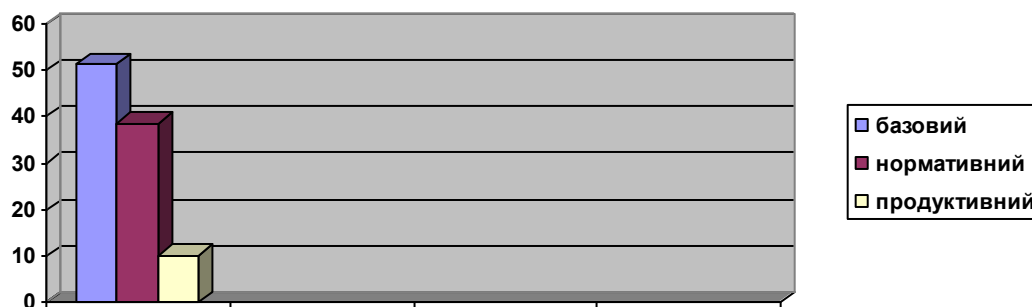


Рис. 3.11. Показники швидкості виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи

Аналогічним чином визначалися показники обсягу виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи (рис. 3.12): базовий рівень мають 49,34 % майбутніх учителів початкової школи, нормативний – 39,82 %, а продуктивний – 10,84 %.



Рис. 3.12. Показники обсягу виконання ситуаційних завдань майбутніми вчителями початкової школи

Необхідно врахувати те, що 36,04 % майбутніх учителів початкової школи відмовилися від формулювання ситуаційних завдань, пояснюючи це відсутністю відповідних умінь; 8,18 % справилися із завданням на «відмінно», 23,37 % – на «добре», 29,51 % – на «задовільно», 2,90 % – «незадовільно» (з урахуванням тих, хто відмовився) (рис. 3.13).



Рис. 3.13. Вияв уміння майбутніх учителів початкової школи самостійно формулювати ситуаційне завдання

Наступним об'єктивним параметром, визначеним у констатувальному експерименті, була кількість запропонованих

майбутніми учителями початкової школи варіантів розв'язання педагогічних ситуацій.

Використано запропонований у наукових джерелах [36; 207] відносний показник креативності:

$$K_{кр}^* = \frac{K_{\text{студента}}}{K_{\text{учителя}}}, \quad (3.2)$$

де $K_{\text{студента}}$ – кількість варіантів розв'язання педагогічної ситуації, запропонованих майбутнім учителем початкової школи;

$K_{\text{учителя}}$ – усереднена кількість варіантів розв'язання педагогічної ситуації, запропонованих учителем початкової школи зі стажем роботи не менше 5-ти років.

Аналіз наукових джерел [45] дозволив визначити таку шкалу для відносного показника обсягу виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи:

- базовий рівень ($0 < K_{кр}^* \leq 0,3$);
- нормативний рівень ($0,3 < K_{кр}^* \leq 0,7$);
- продуктивний рівень ($0,7 < K_{кр}^* \leq 1$).

Згідно із результатами констатувального експерименту відносний показник креативності $K_{кр}^*$ знаходиться на межі базового та нормативного рівнів – у діапазоні 0,28–0,35, що не відповідає освітньо-кваліфікаційним вимогам до підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема їхньої готовності до розв'язання педагогічних ситуацій (рис. 3.14): базовий рівень мають 60,30 % майбутніх учителів початкової школи, нормативний – 30,11 %, а продуктивний – 9,59 %.

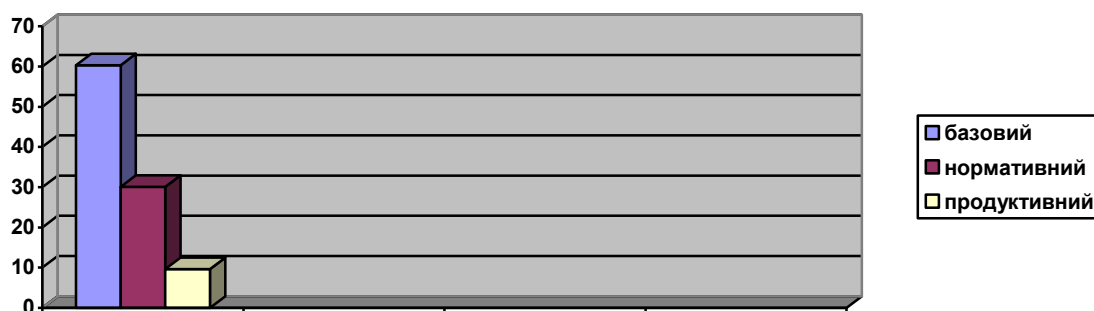


Рис. 3.14. Кількість запропонованих варіантів розв'язання педагогічної ситуації майбутніми учителями початкової школи

Аналогічним чином з аналогічними результатами визначено показники оригінальності, новизни у виконанні ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи (рис. 3.15).

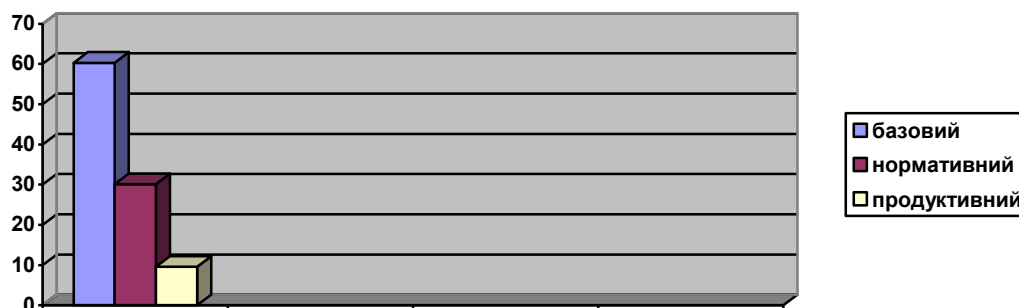


Рис. 3.15. Оригінальність у виконанні ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи

Відповідно до охарактеризованих критеріїв та показників, отриманих у результаті констатувального експерименту дослідження, виокремлено рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій:

1. Базовий рівень (Б), якому відповідають майбутні вчителі початкової школи з елементарними або відсутніми:

- усвідомленням своєї майбутньої професійної діяльності як ситуаційної; інтересом до співпраці з іншими студентами; прагненням до професійного самовдосконалення; ініціативою у прийнятті рішення у педагогічній ситуації;

- знаннями щодо сутності педагогічної ситуації як одиниці педагогічної діяльності; різновидів алгоритмів, етапів та способів прийняття рішень у педагогічних ситуаціях; взаємозалежності категорій «педагогічна ситуація», «ситуаційна проблема», «ситуаційна задача», «ситуаційне завдання»; сутності та різновидів способів прийняття рішення щодо конкретнопредметних дидактичних ситуацій;

- уміннями та навичками виокремлювати та описувати педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу, різнобічно аналізувати педагогічні ситуації; знаходити, опрацьовувати та використовувати необхідну для розв'язання педагогічної ситуації інформацію; розробляти дидактичні кейси на засадах аналізу конкретно-предметної дидактичної ситуації;

спільно продуктивно співпрацювати (у групі, парі) з іншими студентами над ситуаційним завданням; здійснювати загальнопедагогічну, поетапну та ситуаційну рефлексію; здійснювати об'єктивні оцінні судження: взаємооцінювання, самооцінювання.

Майбутні вчителі початкової школи, у яких сформований базовий рівень готовності до розв'язання педагогічних ситуацій, репродуктивно виконують ситуаційні завдання, переважно за поданими викладачем зразками, з відсутністю творчих елементів. У відсотковому співвідношенні кількість, якість, швидкість та інші показники базового рівня виконаних майбутніми учителями початкової школи ситуаційних завдань відповідають до 33,33 % від запланованої норми (наприклад, якщо дано норму 10 ситуаційних завдань, то майбутні вчителі початкової школи, рівень сформованості готовності до розв'язання педагогічних ситуацій яких відповідає базовим показникам, виконують від 1 % до 30,33 % цих завдань).

2. Нормативний рівень (Н) готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, якому відповідають майбутні вчителі початкової школи з достатніми:

- усвідомленням своєї майбутньої професійної діяльності як ситуаційної діяльності, що спонукає інтерес до співпраці з іншими студентами у процесі виконання ситуаційного завдання, прагнення до професійного самовдосконалення, певну ініціативу у прийнятті рішення щодо педагогічної ситуації;

- знаннями щодо сутності педагогічної ситуації як одиниці педагогічної діяльності; різновидів алгоритмів, етапів та способів розв'язання педагогічних ситуацій; взаємозалежності категорій «педагогічна ситуація», «ситуаційна проблема», «ситуаційна задача», «ситуаційне завдання»; сутності та різновидів способів розв'язання конкретно предметних дидактичних ситуацій;

- уміннями та навичками виокремлювати та описувати педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу, різнобічно розв'язувати педагогічні ситуації; знаходити, опрацьовувати та використовувати необхідну для розв'язання педагогічної ситуації інформацію; розробляти дидактичні кейси

на засадах аналізу конкретнопредметної дидактичної ситуації; продуктивно співпрацювати (у групі, парі) з іншими студентами над ситуаційним завданням; здійснювати загальнопедагогічну, поетапну та ситуаційну рефлексію; здійснювати об'єктивні оцінні судження: взаємооцінювання, самооцінювання.

Майбутні учителі початкової школи, у яких сформований нормативний рівень готовності до розв'язання педагогічних ситуацій, достатньо виконують ситуаційні завдання з частковими елементами вияву творчості та прийняттям допомоги викладача або інших студентів (від 31,33 % до 66,33 % завдань).

3. Продуктивний рівень (П) готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, якому відповідають майбутні учителі початкової школи з високими:

- усвідомленнями своєї майбутньої професійної діяльності вчителів початкової школи як ситуаційної діяльності, необхідності та значущості формування умінь та навичок різнобічного розв'язання педагогічних ситуацій для підготовки до майбутньої педагогічної професії як ситуаційної діяльності; виявом інтересу до співпраці з іншими майбутніми вчителями початкової школи у процесі виконання ситуаційного завдання на занятті; прагненнями до професійного самовдосконалення; проявом ініціативи, відповідальності за прийняття рішення щодо педагогічної ситуації;

- знаннями загальнопрофесійного характеру: сутності, класифікації, видів, компонентів педагогічної ситуації як одиниці педагогічної діяльності; різновидів алгоритмів розв'язання педагогічної ситуації; етапів розв'язання педагогічної ситуації; мотивів виникнення педагогічних ситуацій та різновидів способів прийняття рішень; взаємозалежності категорій «педагогічна ситуація», «ситуаційна проблема», «ситуаційна задача», «ситуаційне завдання»;

- знаннями конкретнопредметного характеру (відповідно до вивчення дисциплін «Теорія та методика виховання» / «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» / «Основи педагогічної творчості»): сутності конкретнопредметної дидактичної ситуації; мотивів виникнення

конкретнопредметних дидактичних ситуацій та різновидів способів їх розв'язання;

– уміннями та навичками: виокремлювати педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу, описувати її зміст та формулювати ситуаційне завдання; різнобічно розв'язувати педагогічні ситуації; знаходити та опрацьовувати необхідну для розв'язання педагогічної ситуації інформацію у бібліотеках та з допомогою сучасних інформаційних технологій; складати резюме прочитаних матеріалів, найвідповідніших щодо конкретної педагогічної ситуації; добирати та використовувати наявні знання, потрібні для розв'язання конкретної ситуації; розробляти дидактичні кейси (складати план-конспект уроку, виховної години тощо) на засадах аналізу конкретнопредметної дидактичної ситуації; продуктивно співпрацювати (у групі, парі) з іншими студентами над ситуаційним завданням; здійснювати загальнопедагогічну, поетапну та ситуаційну рефлексію; здійснювати об'єктивні оцінні судження: взаємооцінювання, самооцінювання.

Майбутні учителі початкової школи, у яких сформований продуктивний рівень готовності до розв'язання педагогічних ситуацій, відмінно та творчо виконують надані ситуаційні завдання з нововведеннями та виявом ініціативності (від 67,33 % до 100 % ситуаційних завдань).

Орієнтуючись на показники визначених рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, узагальнено результати констатувального експерименту зазначеної якості. Так, за підсумками опитування та анкетування, виявлено рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом. Згідно із показниками критеріїв мотиваційно-ціннісного компоненту було зафіксовано, що базовий рівень сформованості зазначених якостей мають 54,01 %, нормативний – 34,28 %, продуктивний – 11,71 % майбутніх учителів початкової школи (рис. 3.16).

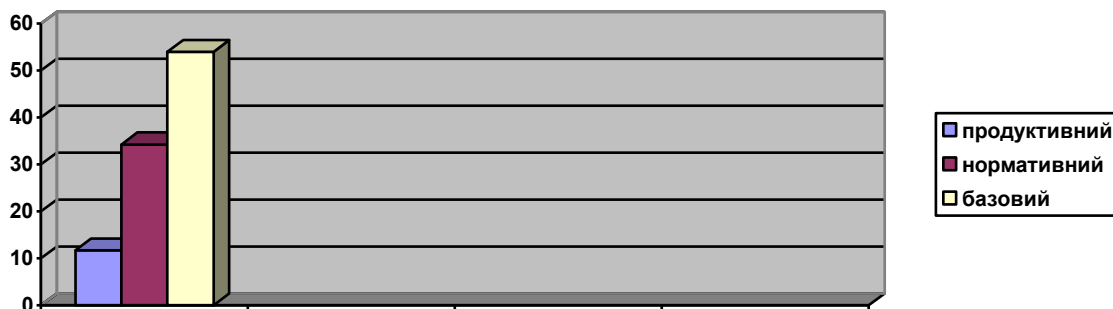


Рис. 3.16. Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом

Отже, рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом потребує значного підвищення.

Узагальненням даних, одержаних на етапі констатувального експерименту, що діагностували рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом, виявлено, що продуктивний рівень мали лише 5,06 %, нормативний – 6,15 %, базовий – 88,79 % майбутніх учителів початкової школи (рис. 3.17).



Рис 3.17. Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом

Узагальнення даних, одержаних на етапі констатувального експерименту, якими діагностувано рівень готовності майбутніх

учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом, виявлено, що продуктивний рівень мають 17,59 % майбутніх учителів початкової школи, нормативний – 32,52 %, базовий – 49,89 % (рис. 3.18).



Рис. 3.18. Рівень сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом

У цілому на підставі проведеного констатувального експерименту виявлено сформовані у масовій практиці навчання у ВНЗ рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій (табл. 3.7, рис. 3.19).

Таблиця 3.7

Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за окремими компонентами (у % до загальної кількості студентів; до експериментального навчання)

Мотиваційно-ціннісний компонент			Когнітивний компонент			Операційно-діяльнісний Компонент		
Рівні			Рівні			Рівні		
П	Н	Б	П	Н	Б	П	Н	Б
12,0	34,0	54,0	17,5	32,5	50,0	5,0	6,0	89,0

Узагальнення результатів вимірювань дало змогу констатувати: базовий рівень готовності мають 54 %, нормативний – 34 %, продуктивний – 12 % майбутніх учителів початкової школи, що свідчить про досить низьку ефективність традиційної організації навчальної діяльності у ВНЗ щодо формування досліджуваних нами елементів їхньої освітньої кваліфікації. Ці дані підтверджуються і спостереженнями за навчально-виховним процесом у закладах, які брали участь у дослідженні, і бесідами з викладачами навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки цих ВНЗ.

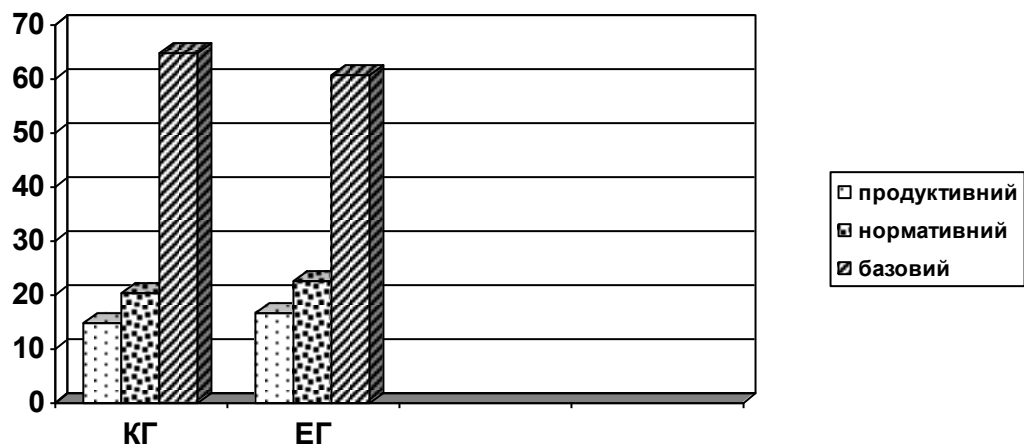


Рис. 3.19. Узагальнені показники рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій (до експериментального навчання)

Узагальнену інформацію щодо оцінки ефективності організації навчальної діяльності у масовій практиці професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті досліджуваної проблеми на етапі констатувального експерименту приведено в табл. 3.8.

Визначені експериментальні дані засвідчують доцільність виокремлених у попередньому розділі дослідження 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, психодидактичної готовності викладачів до застосування технології ситуаційного навчання.

Аналіз даних таблиці засвідчує переважання базового рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за усіма компонентами: мотиваційно-ціннісним, когнітивним, операційно-діяльним.

Таблиця 3.8

Ефективність традиційної практики підготовки майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій

№	Показники	Середня кількість студентів (%)		
		з базовим рівнем	з нормативним рівнем	з продуктивним рівнем
1	Розуміння студентами педагогічної діяльності як ситуаційної	48,56	39,44	12,0
3	Самооцінка уміння швидко та правильно розв'язувати педагогічні ситуації	12,23	80,76	7,01
4	Вияви інтересу та зацікавленості у співпраці з одногрупниками на заняттях у процесі виконання навчальних завдань	49,15	19,28	31,57
5	Відповідність застосовуваних викладачами у ВНЗ форм, методів та засобів навчання пізнавальним інтересам майбутніх учителів початкової школи	80,07	10,65	9,28
6	Прагнення до професійного зростання та самовдосконалення у напрямі ТСН	23,14	46,28	30,58
7	Розуміння сутності поняття	46,28	49,15	4,57

Продовження табл. 3.8

	«педагогічна ситуація»			
8	Якість виконання ситуаційних завдань	50,64	48,35	1,01
9	Швидкість виконання ситуаційних завдань	51,23	38,63	10,14
10	Обсяг виконання ситуаційних завдань	51,23	38,63	10,14
11	Уміння самостійно формулювати ситуаційне завдання	33,67	59,28	7,05
12	Кількість запропонованих варіантів прийняття рішення у педагогічній ситуації	60,33	30,15	9,52
13	Новизна у виконанні ситуаційних завдань	60,33	30,15	9,52

Водночас констатовано низьку ефективність традиційної організації навчальної діяльності у ВНЗ для формування досліджуваних нами елементів їхньої освітньої кваліфікації, що й спонукає до розробки дидактичної моделі застосування технології ситуаційного навчання за умови дотримання виокремлених раніше дидактичних умов цього процесу.

Висновки до розділу III

Виокремлення та характеристики дидактичних умов як концепції навчальної взаємодії, уточнення обставин навчання, за яких можна буде застосувати технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою формування у них готовності до розв'язання педагогічних ситуацій показало таке:

1. Аналіз науково-методичних джерел та власного досвіду дає змогу стверджувати, що досягти мети за умов застосування технології ситуаційного навчання можливо лише завдяки дотриманню викладачем ВНЗ дидактичних вимог щодо формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів.

Серед визначених у дисертації вимог є такі: 1) відповідність матеріалу ситуаційного завдання чи кейсу змісту навчальної

дисципліни, її навчальним цілям і завданням, спрямованість на поглиблення і покращення засвоєння навчального матеріалу; 2) відповідність ситуаційного завдання меті та формі навчального заняття; 3) відповідність виду педагогічної ситуації типу ситуаційного завдання або кейсу; 4) формулювання ситуаційного завдання і формування кейсів з урахуванням дидактичних (проблемність, міжпредметність, конкретність, мотиваційність, доступність) та методичних (оптимальний обсяг, суб'єктний виклад обставин ситуації, позитивність змісту, відповідність мовним нормам, наявність педагогічно обґрунтованої, логічної низки запитань) характеристик; 5) використання у кейсах необхідних відомостей з офіційних джерел, статистичної інформації, місцевого матеріалу; 6) дискусійність ситуаційних завдань і кейсів з обов'язковим передбаченням обґрунтованих альтернатив у прийнятті рішень щодо розв'язання.

2. Проведені дослідження дають можливість стверджувати, що застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи потребує спеціальної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань. Таку діяльність викладач може організувати лише за наявності необхідного навчально-методичного забезпечення цього процесу; чіткого визначення регламенту часу на виконання кожного етапу роботи за алгоритмом виконання завдання, дотримання студентами правил його опрацювання та правил співпраці. Реалізація технології можлива в обґрунтованому поєднанні традиційних та інтерактивних методів навчання та застосуванні викладачем адекватних методів у рамках традиційних форм навчання (лекційних, семінарських занять тощо).

Ефективне застосування технології ситуаційного навчання потребує також максимальної орієнтації на самостійність студентів у роботі з навчальним матеріалом, надання їм допомоги лише у вигляді окремих зразків правильних педагогічних рішень, обов'язкового аутентичного оцінювання студентів переважно на основі шкал оцінювання з критеріями, що дає можливість майбутнім учителям початкової школи самим оцінити результативність своєї аналітико-синтетичної діяльності.

3. 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; пошук або розробка різних методичних прийомів; проектування і реалізація привабливої для майбутніх учителів початкової школи моделі заняття тощо).

4. Проведене констатувальне дослідження дає змогу стверджувати, що у масовій практиці педагогічних ВНЗ технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи застосовується лише фрагментарно: у вигляді поодинокого та несистематичного використання окремими викладачами методу аналізу конкретних ситуацій, поданого у наявній методичній літературі. При цьому таке застосування переважно має місце в умовах традиційного навчання, коли аналіз педагогічної ситуації робить викладач або окремий студент, а обговорення, колективне прийняття і обґрунтування рішень не відбуваються. Результати опитувань та інтерв'ю свідчать, що основною причиною такого стану є неготовність викладачів до вказаного процесу.

На основі спостереження за навчальним процесом у педагогічному ВНЗ, аналізу презентаційних матеріалів навчально-методичної роботи відповідних кафедр факультетів, опитування викладачів та студентів визначено три основні причини, через які викладачі віддають перевагу традиційним методам навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи: по-перше, вони часто обирають ті методи викладання, за допомогою яких їх навчали; по-друге, у свідомості викладачів переважають стереотипи й упередження щодо недоцільності застосування інноваційних методів і технологій навчання у процесі викладання окремих навчальних дисциплін; по-третє, брак відповідного навчально-методичного забезпечення зазначеного процесу.

Важливим аспектом дослідження проблеми застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є визначення критеріїв і показників ефективності зазначеного процесу, які знаходять вияв у формуванні у студентів готовності до здійснення відповідної діяльності. Тому в рамках констатувального експерименту необхідно було здійснити оцінку ефективності традиційної організації навчання у формуванні готовності майбутніх учителів

початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій та визначити критерії і рівні сформованості такої готовності.

5. Для визначення сутності і змісту такої готовності вчителя початкової школи як складного особистісного утворення було скомпоновано та уточнено презентовані в освітньо-професійній програмі характеристики державних освітньо-кваліфікаційних вимог до майбутніх учителів початкової школи, важливі з огляду на результати ситуаційного навчання. Згідно з освітньо-кваліфікаційними вимогами, бакалавр/спеціаліст педагогічної освіти – майбутній учитель початкової школи – повинен володіти знаннями, вміннями і навичками, достатніми для організації педагогічного процесу в навчальних закладах I–III рівнів акредитації, зокрема пов'язаними з ознаками технології ситуаційного навчання. На цій основі визначено три компоненти готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-діяльнісний. Кожен з цих компонентів конкретизовано через сукупність певних критеріїв і показників.

Обґрунтовано, що визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій процесуально має оцінюватися на підставі виконання ними ситуаційних завдань з розв'язанням педагогічної ситуації, тобто прийняття рішення щодо її розв'язання. Правильність (оптимальність) рішення охарактеризовано як уміння майбутніх учителів початкової школи оперативно виокремити у педагогічній ситуації ситуаційну проблему, сформулювати та розв'язати ситуаційну задачу на засадах педагогічної етики. Водночас кінцевий результат виконання ситуаційного завдання має бути одержаний шляхом виконання завдання у парі/групі, тобто досягатися в умовах співпраці студентів. Зазначене передбачає формування у майбутніх учителів початкової школи спеціальної групи умінь і навичок з акцентом на важливості прийняття рішення щодо педагогічної ситуації в алгоритмі її розв'язання.

Відповідно до охарактеризованих критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, визначених у результаті констатувального експерименту дослідження, виокремлено рівні сформованості

зазначеного утворення: базовий, нормативний, продуктивний. Кількісний аналіз результатів експерименту свідчить, що переважна більшість студентів за всіма критеріями визначених компонентів перебуває на базовому рівні готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

Узагальнення результатів вимірювань дало змогу констатувати: базовий рівень готовності мають 54 %, нормативний – 34 %, продуктивний – 12 % майбутніх учителів початкової школи, що свідчить про досить низьку ефективність традиційної організації навчальної діяльності у ВНЗ з формування досліджуваних нами елементів їхньої освітньої кваліфікації. Ці дані підтверджуються і спостереженнями за навчально-виховним процесом у закладах, які брали участь у дослідженні, і бесідами з викладачами навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки цих ВНЗ.

РОЗДІЛ IV

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТЕХНОЛОГІЇ СИТУАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

4.1. Характеристика дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Сучасні вимоги до підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів спонукають науковців до концептуальної організації навчання у ВНЗ, що, насамперед, здійснюється шляхом орієнтації на конкретну модель професійної підготовки. Відповідні моделі професійної підготовки, представлені у роботах С. Доценко [124], Л. Коваль [164], О. Комар [170], Л. Красюк [187], С. Мартиненко [246], Л. Хомич [487] та ін., базовані на цілепокладанні окремо взятого наукового дослідження. Таким чином, кожне нове дослідження у галузі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи орієнтоване на побудову відповідної моделі такої підготовки. Зважаючи на дидактичну спрямованість дослідження у контексті застосування технології ситуаційного навчання, модель має бути дидактичною і орієнтованою на власне професійну підготовку та на дидактичні засади реалізації вказаної технології навчання.

Отже, з метою експериментальної перевірки виокремлених у попередньому розділі дослідження дидактичних умов застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи визначено завдання:

1. Розробити дидактичну модель технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.
2. Охарактеризувати компоненти цієї дидактичної моделі.
3. Визначити та охарактеризувати етапи реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Охарактеризуємо виконання першого завдання: розробку дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Теоретична сутність дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи відповідає охарактеризованим у перших трьох розділах дисертації таким положенням:

1. Результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, згідно з галузевим стандартом вищої освіти, освітньо-професійною програмою та освітньо-кваліфікаційною характеристикою, є випускник (майбутній учитель початкової школи), який відповідає освітньо-кваліфікаційним вимогам до бакалавра/спеціаліста педагогічної освіти за циклами загальноосвітніх та фахових дисциплін напряму підготовки «Початкова освіта». Один із аспектів таких вимог – готовність майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій. Досягнути ефективного результату професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті сучасної дидактичної системи вищої освіти можна завдяки застосуванню сучасних технологій навчання.

2. Професійна діяльність учителів початкової школи – ситуаційна діяльність, у процесі якої один тип педагогічної ситуації переходить у іншу або спонукає виникнення іншої ситуації, неправильне розв'язання яких може спричинити ланцюжкову реакцію педагогічних проблем. Таким чином, сучасна професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи має бути реалізована шляхом упровадження дидактично обґрунтованого розв'язання широкого спектру педагогічних ситуацій як ситуаційних завдань. Цьому сприятиме реалізація педагогічної концепції ситуаційного навчання у вищій школі, яка передбачає побудову знанневих конструктів залежно від реальних професійних ситуацій шляхом застосування спеціальної технології у фаховій підготовці.

3. Взаємозалежні критерії технологічності навчання, тобто переходу навчання на рівень технології у підготовці майбутніх учителів початкової школи, такі: системність, функціональна цілісність, алгоритмізованість, відтворюваність, діагностичність, результативність, технологічна скомпонованість, рефлексійність, суб'єктність. Ключовий момент поступової поетапної реорганізації процесу навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи від методики до технології – майстерна

діяльність викладача, спрямована на постійний зворотний зв'язок – рефлексію.

4. Технологія навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи – це спеціально організоване навчання, завдяки якому реалізується гарантований рівень очікуваного результату (якісна підготовка майбутнього вчителя початкової школи) шляхом детальної розробки та функціонування усіх технологічних компонентів та рефлексійності поетапних навчальних дій. Один із механізмів реалізації технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи та функціональної цілісності її компонентів – педагогічна рефлексія трьох видів: загальнодіяльнісна, ситуаційна, поетапна.

5. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи – це спеціально організоване інтерактивне навчання студентів за умови, коли гарантований рівень очікуваного результату (готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій) досягається шляхом розв'язання ними широкого спектру педагогічних ситуацій (ситуаційних завдань), характерних для початкової школи. Дидактична одиниця технології ситуаційної навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи – педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання. Педагогічний процес в умовах застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає побудову дидактичної моделі навчання студентів на основі сукупності педагогічних ситуацій, характерних для початкової школи та оформлених у ситуаційне завдання.

6. Основними компонентами технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є: мета і зміст навчання; взаємодія суб'єктів навчання «студент» і «викладач», технологічний інструментарій (зміст, форми, методи та засоби навчання, рефлексія), результат навчання.

7. Дидактичні умови – певна концепція навчальної взаємодії, обставини навчання, за яких можна буде застосувати технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою формування у них готовності до розв'язання педагогічних ситуацій. Виокремлено такі дидактичні умови застосування технології ситуаційного навчання

у підготовці майбутніх учителів початкової школи: дотримання дидактичних вимог до формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів, спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі розв'язання ситуаційних завдань; психодидактична готовність викладачів до застосування технології ситуаційного навчання.

Методологічний концепт експериментального дослідження – застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи на засадах системного, синергетичного, технологічного, аксіологічного, культурологічного, акмеологічного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, проблемно-задачного та міждисциплінарного підходів.

Структурний концепт дидактичної моделі застосування технології ситуаційного навчання – структура технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи та структура технології ситуаційного навчання.

Ґрунтуючись на вказаних вище теоретичній сутності, методологічному та структурному концепті, враховуючи виокремлені та охарактеризовані у другому розділі дисертації структуру та компоненти ТСН, розроблено дидактичну модель технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи (рис. 4.1).

Згідно із цією моделлю має бути застосована технологія ситуаційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Дидактична модель ТСН охоплює:

1. Дидактичні умови застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

2. Власне технологію ситуаційного навчання:

- мету застосування ТСН;
- суб'єктів навчання (викладачів та студентів);
- технологічний інструментарій організації навчальної взаємодії: зміст професійної підготовки; форми, методи та засоби навчання, рефлексію;
- результат застосування ТСН.

Зазначений конструкт реалізується поетапно з орієнтиром на підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій як кінцевий результат такого навчання (рис. 4.1).

Акцентуємо увагу на тому, що структура дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи не тотожна визначеній у другому розділі дослідження структурі технології ситуаційного навчання, але охоплює її. Різниця обґрунтовується такими положеннями:

1. Модель – зразок будь-чого, зменшене або збільшене відтворення чого-небудь, схема для пояснення якогось явища [68, с. 461]. Зазначене передбачає можливість оптимальної зміни первинної структури технології ситуаційного навчання з метою:

- по-перше, певною мірою спрощення візуального сприйняття кількісних компонентів структури шляхом її об'єднання, з точки зору технологічного та міждисциплінарного підходів;

- по-друге, ускладнення структури деталізацією визначених та появою, з точки зору синергетичного підходу, нових компонентів (йдеться, насамперед, про розширення компонентного складу дидактичними умовами застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи);

- по-третє, переставляння компонентів з метою уточнення, з точки зору системного підходу, їх структурних зв'язків.

2. Ґрунтуючись на першому положенні, до моделі введено дидактичні умови застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Їм визначено ключове місце у дидактичній моделі ТСН, виходячи з предмета дослідження. Отже, решта компонентів – зміст навчання та організація взаємодії суб'єктів навчання (форми, методи та засоби навчання) – підпорядковуються виокремленим дидактичним умовам. Зміст дидактичних умов передбачає реалізацію принципів навчання та діяльності викладачів, тому такий компонент технології ситуаційного навчання, як «принципи навчання», не представлений окремо, проте є

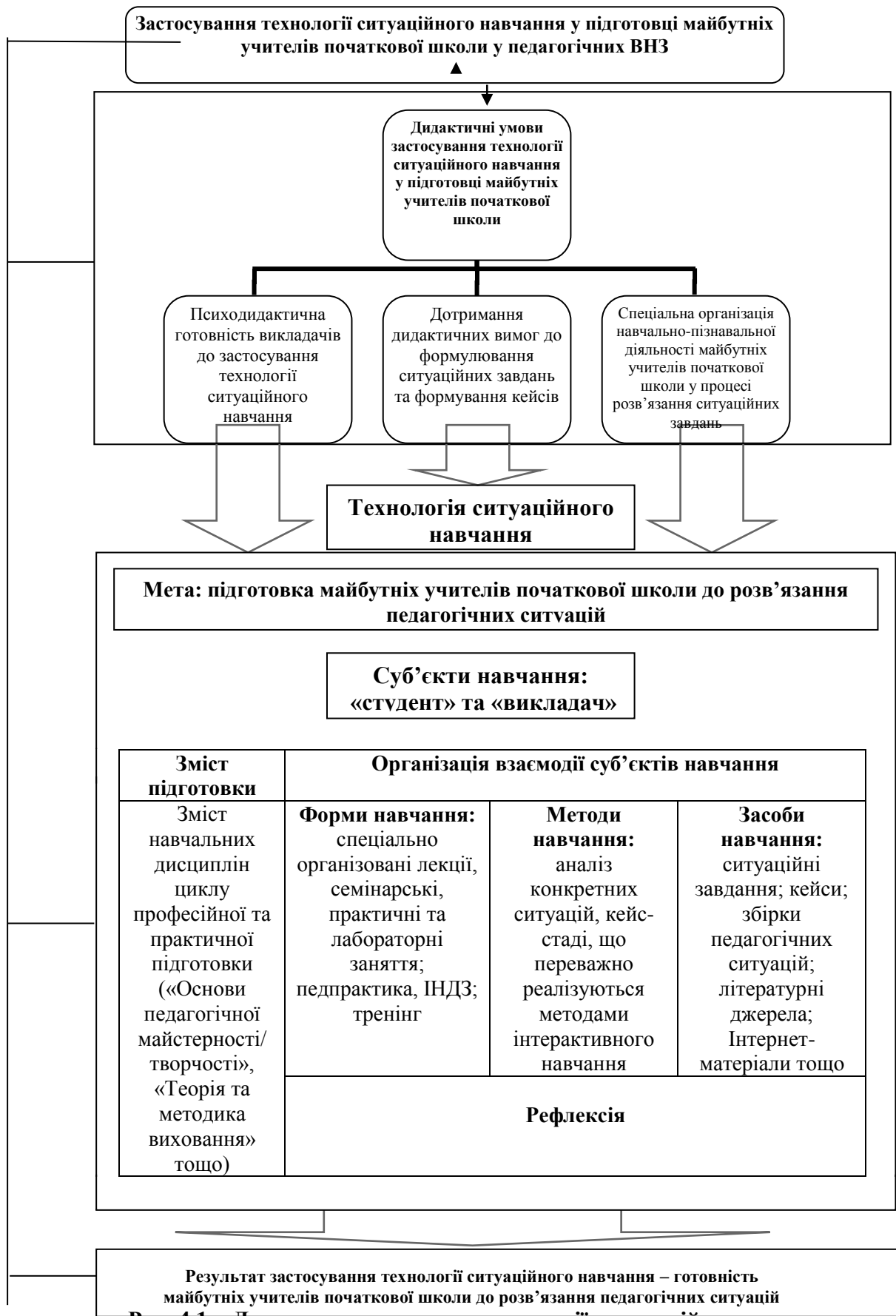


Рис. 4.1. Дидактична модель технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

сутністю дотримання однієї із дидактичних умов: психодидактичної готовності викладачів до застосування досліджуваної технології навчання.

Охарактеризуємо детальніше кожен компонент створеної дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

1. Дидактичні умови застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи – взаємопов'язані та взаємозалежні. Так, дидактична умова – психодидактична готовність викладачів до застосування технології ситуаційного навчання – передбачає, поглиблюється та деталізується у двох наступних: дотриманні дидактичних вимог до формулювання ситуаційних завдань, формування кейсів та спеціальній організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів початкової школи у процесі розв'язання ситуаційних завдань.

Кожна дидактична умова, водночас, деталізується у певних дидактичних вимогах, охарактеризованих у попередньому розділі дисертації.

Підпорядковуючись виокремленим дидактичним умовам застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, кожен компонент моделі видозмінюється залежно від них та співреалізації з іншими компонентами.

2. Мета застосування ТСН – підготовка майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій як елемент підготовки майбутнього фахівця у відповідності до державних освітньо-кваліфікаційних вимог до бакалавра / спеціаліста напряму підготовки «Початкова освіта». Вона визначає взаємозалежність інших компонентів дидактичної моделі (наприклад, зміст, форми, методи та засоби навчання), орієнтуючись на результат професійної підготовки.

3. Суб'єкти навчання: «студент» та «викладач».

Оскільки процес підготовки майбутніх учителів початкової школи, з точки зору особистісно зорієнтованого підходу, двосторонній (навчальна взаємодія суб'єкта «викладач» та суб'єкта «студент»), то і методичні рекомендації щодо реалізації

дидактичної моделі ТСН у цьому процесі мають бути розрахованими на:

- викладачів щодо реалізації кожної дидактичної умови;
- студентів щодо виконання завдань у контексті дотримання кожної дидактичної умови.

4. Зміст навчання охоплює зміст навчальних дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Основи педагогічної майстерності/Основи педагогічної творчості», «Теорія та методика виховання/Методика виховної роботи» тощо).

5. Блок «організація взаємодії суб'єктів навчання» охоплює:

- традиційні та інноваційні форми організації навчальної діяльності студентів: спеціально організовані лекції, семінарські, практичні та лабораторні заняття; педпрактику, ІНДЗ; тренінг;
- методи навчання: аналіз конкретних ситуацій, кейс-стаді, які реалізуються шляхом застосування суміжних методів, передусім, інтерактивного навчання;
- засоби навчання: власне дидактична одиниця – педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання; сформовані кейси; збірки педагогічних ситуацій, вилучених із художньої літератури, тез опрацьованої літератури, навчального матеріалу, фрагменту кінофільму, твору, аудіозасобів; відеоматеріали (фрагменти уроків студентів та вчителів, художніх та документальних фільмів); художня та наукова література, зокрема навчально-методичні посібники та підручники; Інтернет-матеріали тощо.

6. Рефлексія: загальнодіяльнісна, поетапна, ситуаційна.

7. Результат застосування ТСН – готовність майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій.

Третє завдання експериментального дослідження – визначити та охарактеризувати етапи реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Зовнішній механізм реалізації (застосування) дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи має три етапи:

- теоретичний;
- тренувально-формувальний;

– практичний.

Кожен з цих етапів різний для суб'єктів навчання (викладачів та студентів), причому вони можуть як перехрещуватися, так і реалізуватися різними шляхами.

1. Теоретичний етап.

Мета реалізації цього етапу для суб'єкта «студент» – засвоєння майбутніми вчителями початкової школи теоретичного матеріалу певної теми та розумінню ними сутності конкретнопредметної педагогічної ситуації як ключового моменту педагогічної діяльності, дидактичної одиниці реального педагогічного процесу.

На цьому етапі закладається теоретичний базис – знання, необхідні майбутнім учителям початкової школи для подальшого трансформування їх в уміння та навички на наступних етапах експериментальної реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Мета реалізації цього етапу для суб'єкта «викладач» – сприяння засвоєнню майбутніми вчителями початкової школи теоретичного матеріалу певної теми та розуміння сутності конкретно предметної педагогічної ситуації як дидактичної одиниці реального педагогічного процесу. Досягнення мети здійснюватиметься такими:

– формами (спеціально організовані лекції, семінарські заняття; ІНДЗ);

– методами (аналіз конкретних ситуацій (виконання ситуаційних вправ));

– засобами (ситуаційне завдання; сформовані кейси; збірки педагогічних ситуацій, вилучені із цитати, тез опрацьованої літератури, навчального матеріалу, фрагменту кінофільму, твору, аудіозасобів; відеоматеріали (фрагменти уроків студентів та вчителів, художніх та документальних фільмів); художня та наукова література, зокрема навчально-методичні посібники та підручники; Інтернет-матеріали тощо).

2. Тренувально-формувальний етап.

Мета цього етапу для суб'єкта «студент»:

– навчитися виокремлювати у ситуаційних завданнях ситуаційну проблему та формулювати ситуаційну задачу. Цей

етап – підготовчий, адже, як зазначалося раніше, виконання ситуаційного завдання шляхом розв’язання педагогічної ситуації неможливий без уміння виокремлювати ситуаційну проблему, на засадах якої формулюється і розв’язується ситуаційна задача; навчитися виявляти ситуаційну проблему і формулювати ситуаційну задачу – виявляти основоположні уміння діяльності майбутнього учителя початкової школи – аналітичні;

– навчитися виконувати ситуаційне завдання, розв’язуючи педагогічну ситуацію цілісно, у контексті педагогічної діяльності, та на цих засадах пізніше – формувати кейси дидактичного характеру.

Мета цього етапу для суб’єкта «викладач»:

– навчити майбутніх учителів початкової школи виокремлювати у ситуаційних завданнях ситуаційну проблему та формулювати ситуаційну задачу;

– навчити майбутніх учителів початкової школи виконувати ситуаційне завдання, розв’язуючи педагогічну ситуацію цілісно, у контексті педагогічної діяльності, та на цих засадах формувати кейси дидактичного характеру.

На цьому етапі переважають:

– форми навчання майбутніх учителів початкової школи: практичне та лабораторне заняття, тренінги, ІНДЗ;

– методи навчання: АКС з первинним застосуванням КС;

– повний спектр засобів навчання.

Тренувально-формувальний етап має двоступеневий характер для суб’єкта навчання «студент»:

– систематичне виконання ситуаційних завдань (переважно, ситуаційних вправ) методом АКС для застосування майбутніми вчителями початкової школи алгоритму аналітичної діяльності та формування уміння мобільно приймати рішення у процесі виконання ситуаційних завдань; основний метод цього періоду тренувального етапу – АКС;

– формування уміння розробляти дидактичні кейси (складати у контексті педагогічних ситуацій план-конспект уроку, виховної години тощо) на засадах аналізу конкретнопредметної дидактичної ситуації.

3. Практичний етап (на практиці).

Мета практичного етапу реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи для суб'єкта «студент» – апробувати уміння виокремлювати педагогічну ситуацію та розв'язувати безпосередньо у реальному педагогічному процесі.

Цей етап відбувається у двох варіантах:

- на лабораторних заняттях, які відбуваються у школі;
- на навчальній практиці, організованій на засадах міждисциплінарного підходу.

На цьому етапі доречними є:

- форми навчання: лабораторне заняття, практика, ІНДЗ;
- методи навчання: ситуаційні вправи (миттєвий аналіз педагогічної ситуації);
- засоби навчання: педагогічна ситуація, оформлена у ситуаційне завдання; сформовані кейси; збірки педагогічних ситуацій, вилучені із цитати, тез опрацьованої літератури, навчального матеріалу, фрагменту кінофільму, твору, аудіозасобів; відеоматеріали (фрагменти уроків студентів та вчителів, художніх та документальних фільмів); художня та наукова література, зокрема навчально-методичні посібники та підручники; Інтернет-матеріали тощо.

Зазначені етапи реалізуються як у цілому у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи, так і стосовно окремо взятої дисципліни, обраної для реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Характеристику етапів реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи можна представити у таблиці (табл. 4.1).

Важливим елементом дієвості взаємодоповненням етапів упровадження експериментальної методики є дотримання критерію рефлексійності технологічності навчання: наявності наприкінці кожного етапу експерименту педагогічної рефлексії поетапного виду.

Таблиця 4.1

**Характеристика етапів реалізації дидактичної моделі
технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх
учителів початкової школи**

Етап застосування ТСН	Мета етапу для суб'єкта «студент»	Форми організації навчальної діяльності студентів	Очікуваний результат етапу
Теоретичний	Засвоєння теоретичного матеріалу певної теми та розуміння сутності предметної педагогічної ситуації	Лекції, семінарські заняття	Знання з окремо взятої дисципліни та загалом, відповідно до вимог фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи
Формувально-тренувальний	Формування вміння виокремлювати педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу та виконувати ситуаційні завдання, формуючи на цих засадах дидактичні кейси	Практичне та лабораторне заняття, тренінги, ІНДЗ	Сформованість вміння виокремлювати ситуаційну проблему та формулювати ситуаційну задачу. Сформованість вміння аналізувати педагогічну ситуацію цілісно, у контексті ситуаційного навчання, та на цих засадах формувати кейси дидактичного

Продовження табл. 4.1

			Характеру
Практичний	Апробування умінь виокремлювати педагогічну ситуацію та приймати щодо неї правильне рішення безпосередньо у реальному педагогічному процесі	Лабораторні заняття, педагогічна практика	Сформованість умінь виокремлювати педагогічну ситуацію та знаходити із неї правильний вихід безпосередньо у реальному педагогічному процесі

Рефлексія має здійснюватися у вигляді скерованого викладачем самоконтролю студентів за рівнем своїх знань, умінь та навичок: саме завдяки рефлексійним моментам можна визначити рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, здобутий ними на основі виконання конкретного ситуаційного завдання.

Водночас кожен майбутній учитель початкової школи, завдяки здійсненій рефлексії, зможе визначити, чи готовий він перейти на наступний, вищий етап навчання і якщо ні, то визначити з допомогою викладача прогалини у знаннях, уміннях, навичках та способи їх подолання (рис. 4.2).

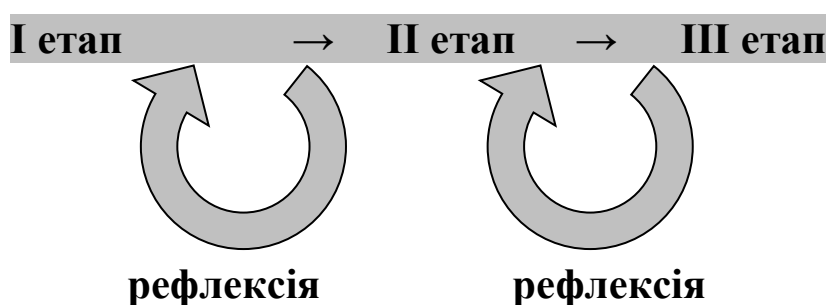


Рис. 4.2. Рефлексійна залежність етапів реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Важливість та спрощеність розробленої дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи полягала у тому, що не потрібно змінювати навчальну програму підготовки майбутніх учителів початкової школи уведенням певного спецкурсу. Реалізація дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи розрахована на природний, з точки зору програмового забезпечення, процес підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ.

Таким чином, розроблено дидактичну модель технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, охарактеризовано її компоненти; визначено та охарактеризовано етапи її реалізації: теоретичний, тренувально-формульальний, практичний.

4.2. Застосування технології ситуаційного навчання при організації та проведенні різних видів навчальної діяльності студентів

На експериментальному етапі дослідження не лише реалізовувалася запропонована дидактична модель як цілісна система формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до розв'язання педагогічних ситуацій, а й відстежувався процес розвитку основних компонентів цього особистісного утворення.

Важливим було виявити та теоретично обґрунтувати істотні зв'язки між перетвореннями в змісті, формах та результатах навчальної роботи студентів – майбутніх учителів початкової школи, динамікою оволодіння ними знаннями і уміннями розв'язувати педагогічні ситуації. Формульальне дослідження проведено, орієнтуючися на результати аналізу змісту навчальних дисциплін, їх навчально-методичного забезпечення у підготовці майбутніх учителів початкової школи та визначену методику експериментального дослідження, розраховану як для викладачів, так і для студентів на три етапи:

1. Теоретичний.
2. Тренувально-формульальний.
3. Практичний.

Варто зауважити, що стратегічними напрямками експериментального дослідження були водночас і реалізація *дидактичної моделі ТСН* у підготовці майбутніх учителів початкової школи, і *дидактична модель застосування* зазначеної технології, у якій власне, триетапно і апробовувалася розроблена дидактична модель ТСН.

Методика експерименту охоплювала сукупність методів психолого-педагогічного дослідження, як теоретичних, так і емпіричних. До емпіричних зараховано такі методи: спостереження, бесіди, опитування, анкетування, моделювання, методи самооцінки й експертної оцінки тощо. Завдяки математичним методам здійснено графічну і табличну інтерпретацію даних.

Апробація експериментальної методики здійснювалася на заняттях з навчальних дисциплін «Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості», «Теорія та методика виховання»/«Методика виховної роботи», що належать згідно з Галузевим стандартом [86] до переліку основних навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Охарактеризуємо реалізацію дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи шляхом конкретизації дотримання кожної з дидактичних умов. Вочевидь, для того, щоб виконати такі дидактичні умови як дотримання дидактичних вимог щодо формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів, спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань, необхідна, насамперед, психодидактична готовність викладачів до застосування цієї технології навчання. З метою виконання цієї дидактичної умови застосування ТСН було організовано навчально-методичні семінари, майстер-класи та тренінги для викладачів факультетів підготовки майбутніх учителів початкової школи:

- мотиваційні (інформаційно-мотиваційні; мотивації досягнень; внутрішньої мотивації) з метою формування мотивації щодо застосування ТСН, переорієнтації цінностей викладацької діяльності;

- спілкування (ділового спілкування; партнерського спілкування) з метою формування умінь налагоджувати контакт в аудиторії зі студентами в умовах застосування цієї технології навчання;
- професійноважливих якостей та особистісного зростання, насамперед, дидактичний, навчально-методичний тренінг для формування умінь, набуття навичок, креативності щодо застосування ТСН.

Зазначені тренінгові заняття були спрямовані на формування психодидактичної готовності викладачів до застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, передусім, формування у викладачів умінь реалізовувати дидактичні умови застосування вказаної технології навчання. Водночас викладачам необхідне:

- розуміння сутності педагогічної ситуації як дидактичної одиниці ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи;
- технологічної скомпонованості ТСН: її реалізації завдяки іншим технологіям навчання (інтерактивного, проблемного, контекстового, особистісно орієнтованого навчання).

Отже, на *теоретичному етапі викладачі* ознайомлювалися із сутністю та запропонованою класифікацією ситуаційних завдань та кейсів. З цією метою викладачам для самостійного опрацювання було роздано відповідний теоретичний матеріал.

Так, до виокремлених на основі аналізу наукових джерел у третьому розділі дисертації, спираючись на власний досвід, викладачам запропоновано додати таку класифікацію ситуаційних завдань:

1. За джерелом походження: з власного досвіду викладача/студента, науково-педагогічних джерел, класичної літератури, ЗМІ (преса, телебачення, Інтернет), службових документів тощо.
2. За характером походження: реальні та вигадані.
3. За тематичним спрямуванням: психологічні, соціальні, дидактичні тощо.

Також нами запропоновано розширити виокремлену дослідниками групу ситуаційних завдань за критерієм «пізнавальне значення для студента» на:

- репродуктивні (відтворення прийняття рішення щодо ситуації, запропонованого раніше викладачем);
- ситуаційні вправи – ситуаційні завдання для вправляння у вирішенні первинної (вторинної) ситуаційної задачі;
- ґрунтовноаналітичні (ґрунтовний аналіз ситуації з пошуком власного варіанту виходу із ситуації);
- творчі (проектування, моделювання подій; придумування аналогічних ситуацій тощо).

Кожна група вказаної класифікації охоплює певний вид ситуаційних завдань.

Спираючись на аналіз наукових джерел, охарактеризованих у третьому розділі дисертації, та власний досвід роботи у підготовці майбутніх учителів початкової школи, запропоновано такі види ситуаційних завдань (тут надалі – СЗ) за дидактичною метою і відповідним способом формулювання:

- «на мобільне рішення» – ситуаційні вправи;
- «на вибір рішення»;
- «на формування умінь»;
- «на формування навичок»;
- «на аналіз даних»;
- «на пошук інформації»;
- «на аналіз прийнятого рішення»;
- «на складання алгоритму»;
- «на дискусійне розв'язання»;
- «на обґрунтування»;
- «на передбачення розвитку подій»;
- «на формулювання власної ситуації»;
- «на ускладнення».

Така класифікація дозволяє:

- обирати необхідні СЗ, залежно від тих умінь, якими володіють (або не володіють) майбутні вчителі початкової школи щодо розв'язання педагогічних ситуацій;

— вибудувувати надалі послідовну систему використання ситуаційних завдань на матеріалі тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Досвід показує, що інколи на прикладі однієї педагогічної ситуації можна сформулювати майже усі види ситуаційних вправ. Тому важливою є їх характеристика і встановлення відмінностей між цими видами завдань.

Примітка: зумисне вдано до використання одних і тих самих за змістом педагогічних ситуацій у формулюванні ситуаційних завдань, щоб показати важливість дидактичної обробки навчального матеріалу: досить часто на прикладі однієї педагогічної ситуації можна сформулювати майже усі види ситуаційних завдань. Тому важливим є визначення різниці між цими видами завдань:

1. СЗ «на мобільне рішення» – ситуаційні вправи – найпопулярніші короткосформульовані ситуаційні завдання для формування у майбутніх учителів початкової школи уміння та навички мобільно приймати правильні рішення. Саме такий вид ситуаційного завдання використовується у вигляді ситуаційних вправ, про які писали раніше (у другому розділі дисертації), для отримання у результаті їх аналізу майбутніми учителями початкової школи конкретних умінь та навиків:

2. СЗ «на вибір рішення»:

Варіант 1. На вибір єдиного рішення серед багатьох, де можуть бути й хибні:

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».*
Завдання: виберіть єдине рішення серед багатьох:

- а) висварити хлопчика при всіх, щоб більше ніхто навіть не доторкався до підвіконня;*
- б) не звертати увагу: нехай прибиральниця збере черепки;*
- в) насваритися і наказати завтра принести нового вазона;*
- г) перевірити, чи не отримав учень поранень, та заспокоїти його; попросити учнів допомогти своєму*

однокласнику прибрати черепки; спільно вирішити подальшу «долю» кактуса;

г) присоромити хлопчика та зробити у його щоденнику відповідний запис;

д) викликати директора або завуча школи;

е) Ваш варіант.

Правильне рішення: г.

Варіант 2. На вибір майбутніми учителями початкової школи кількох можливоправильних рішень серед багатьох, де можуть бути й хибні:

Зміст ситуації: «Ви пояснюєте новий матеріал. Тим часом Сергійко під партою починає розмотувати цукерку, шурхіт обгортки якої Вам заважає». Завдання: виберіть та згрупуйте на можливоправильні та хибні рішення серед запропонованих:

а) висварити хлопчика при всіх, щоб більше ніхто не думав їсти цукерку посеред уроку;

б) не звертати увагу: нехай дитина втамує почуття «легкого голоду»;

в) забрати цукерку і на перерві з'їсти самому;

г) присоромити хлопчика та зробити у його щоденнику відповідний запис;

д) зупинити дії хлопчика відповідним (суто педагогічним) поглядом або жестом;

е) дати учню цікаве завдання для виконання;

є) переключити увагу учня фізкультхвилиною чи грою;

є) Ваш варіант.

Правильні рішення: г–е. Хибні рішення: а–г.

3. СЗ «на аналіз даних»: виокремлення серед великої маси зайвої інформації найсуттєвішої стосовно ситуації. Означене ситуаційне завдання формулюється у вигляді ускладненої зайвою інформацією простої за змістом ситуації. Наприклад, стосовно попередньо вказаної педагогічної ситуації: описи кактусів та догляду за ними; детальний опис розташування та обладнання класної кімнати тощо.

5. СЗ-зразок (аналіз зразка правильності педагогічних дій):

Зміст ситуації: «На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».

Зразок прийняття рішення. Насамперед, учителька перевірила, чи не отримав учень поранень, та заспокоїла його. Розгублених учнів, що спостерігали за ситуацією вона попросила допомогти своєму однокласнику прибрати черепки. Поки ще не закінчилася перерва, учителька звернулася із запитанням до учнів: «Як нам вирішити подальшу «долю» кактуса?». Далі вибрала найоптимальніший варіант, запропонований учнями. За кілька хвилин до початку уроку учителька ще раз оглянула квіти на підвіконні: прибрала на ймовірному учнівському шляху (навпроти парт) усі вазони, за які можна було б зачепитися. Урок української мови у 3 класі розпочався у звичному режимі, з каліграфічної хвилинки: писали слово «кактус».

4. СЗ «на обґрунтування»: чітке обґрунтування вибраного рішення.

Зміст ситуації: «У другому класі навчається 35 учнів. Учителька проводить урок української мови».

Завдання: «Чи доречно, застосовуючи прийом «Незакінчене речення», залучати до обговорення усіх учнів класу?».

5. СЗ «на формування уміння»: практичне застосування майбутніми учителями початкової школи отриманих знань на практиці.

Зміст ситуації: «Ви пояснюєте новий матеріал. Тим часом Сергійко під партою починає розмотувати цукерку, шурхіт обгортки якої Вам заважає». Завдання: продемонструйте переключення уваги учня фізкультхвилинкою або грою.

6. СЗ «на формування навичок»: покроковий пошук виходу із ситуації з опорою на схему з підказками.

Зміст ситуації: «На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».

І рівень завдання: проаналізуйте ситуацію, користуючись розширеною схемою з підказками (див. схему аналізу педагогічної ситуації № 1). II рівень завдання: проаналізуйте ситуацію, користуючись скороченою схемою з підказками (див. схему аналізу педагогічної ситуації № 2). III рівень завдання: проаналізуйте ситуацію, користуючись короткою схемою аналізу педагогічної ситуації без підказок (*примітка:*

схеми подаються викладачем заздалегідь) (див. схему аналізу педагогічної ситуації № 3).

7. СЗ «на дискусійне розв'язання».

Варіант 1. Формулювання викладачем одночасно для різних груп майбутніх учителів початкової школи по одному, але відмінному для кожної групи, неоднозначному рішенню однієї і тієї самої педагогічної ситуації, зважаючи на брак даних у змісті ситуації, з наступним почерговим обговоренням прийнятого кожною групою рішення.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».* Ймовірні рішення:

а) провести з усіма учнями виховну бесіду, щоб більше ніхто не бігав біля підвіконня;

б) покликати прибиральницю, адже молодші школярі не прибирають у класній кімнаті;

в) провести індивідуальну бесіду з вимогою завтра принести нового вазона.

Варіант 2. Почергове формулювання викладачем майбутнім учителям початкової школи по одному неоднозначному рішенню однієї і тієї самої педагогічної ситуації, зважаючи на брак даних у змісті ситуації, фронтально – для загальної дискусії.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».* Неоднозначність рішень, спричинена браком інформації:

а) молодші школярі – рухливі, і цілком природно, що вони бігають класом; проблема у тому, що обладнання класної кімнати повинно розташовуватися з урахуванням цієї особливості дітей;

б) дійсно, молодші школярі не повинні прибирати у класі, але такі елементарні речі як прибирання черепків з допомогою віника і совка, вони можуть і повинні зробити самі;

в) учитель не може вимагати в учня принесення вазона: новий вазон коштує дорого, що може спонукати молодшого школяра до брехні, крадіжки; якщо удома є вазон, то, усе одно,

дитина побоїться розповідати батькам правду і візьме вазон без дозволу.

8. СЗ «на аналіз прийнятого рішення»: викладач висловлює припущення щодо правильного рішення, а майбутні учителі початкової школи його або підтверджують, або заперечують.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».*
Пропозиція викладача: покликати прибиральницю, адже молодші школярі не прибирають у класній кімнаті.

9. СЗ «на пошук інформації»: потреба пошуку додаткової інформації для рішення проблеми.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася».*
Завдання: з'ясуйте, користуючись інструкцією щодо оформлення класної кімнати у початковій школі, чи можна ставити на підвіконні напроти парт громіздкі кімнатні рослини, і в цілому – кактуси.
Примітка: вказівку на документ можна студентам не давати.

10. СЗ «на ускладнення»: поступове ускладнення викладачем ситуаційного завдання у процесі його виконання.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».*
Завдання 1. Знайдіть правильний вихід із цієї ситуації.

Ускладнення 1. *Однокласник, який хотів допомогти, збираючи черепки глибоко порізав руку.*
Завдання 2. Прийміть правильне рішення..

Ускладнення 2. *Через десять хвилин, на початку уроку, з'ясувалося, що в учня, який зачепив кактус, розпочалася алергічна реакція: руки хлопчика різко вкрилися червоними плямами.*
Завдання 3. Знайдіть правильний вихід із цієї ситуації.

Примітка: якщо СЗ-ускладнення зробити складником методу кейс-стаді, то рекомендуємо ускладнювати кейси: на першому етапі аналізу студенти отримують простий кейс, а потім поступово на наступних етапах – додаткові обставини, як ймовірні варіанти ускладнення прийняття рішення (інформація

про членів родини учасників ситуації; їхній психологічний портрет; причини, що спонукали виникнення педагогічної ситуації тощо).

11. СЗ «на складання алгоритму (схеми)»: самостійне складання алгоритму виходу із поданої ситуації.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».*
Завдання: скласти алгоритм виходу із поданої ситуації.

12. СЗ «на передбачення»: передбачення, моделювання, проектування подальшого розвитку подій.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».*
Завдання: передбачте, змоделюйте подальший розвиток подій з кульмінаційної точки зору: що може статися у найгіршому та найкращому випадках.

Ймовірні передбачення:

- в учня розпочалася істерика; учень, який біг позаду, перечепився через кактуса, упав і поранився;
- в учня розпочалася миттєва алергія на кактус тощо; однокласники збіглися на місце події, допомогли йому, самі прибрали черепки і пообіцяли на завтра принести риночку тощо.

13. СЗ «на формулювання власної ситуації».

Варіант 1. Самостійне формулювання майбутніми учителями початкової школи завдання до поданої педагогічної ситуації; сформульоване завдання вони або одразу виконують, або обговорюють власне його правильність.

Зміст ситуації: *«На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався».*
I варіант завдання: сформулюйте завдання до поданої ситуації та презентуйте їх, обґрунтовуючи свій вибір. II варіант завдання: сформулюйте завдання до поданої ситуації та виконайте його.

Варіант 2. Складання аналогічної за зразком поданої педагогічної ситуації.

Зміст ситуації: «На перерві учень, пробігаючи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, який від цього упав на підлогу. Риночка розбилася. Учень розплакався». Завдання: скласти аналогічну до даної педагогічну ситуацію.

Викладачі повинні усвідомити, що лише чітке і послідовне формулювання СЗ дозволяє організувати роботу майбутніх учителів початкової школи так, щоб ті:

- по-перше, поступово навчалися самостійно виокремлювати і розв'язувати ситуаційні задачі;
- по-друге, трансформували процес їх розв'язання у нові знання, уміння, навички.

Щодо кейсів, то нами запропоновано розширити їх класифікацію до поданої у третьому розділі дисертації таким чином:

1. За тематичним призначенням:

- наскрізні (розраховані для використання на заняттях різних тем);
- тематично орієнтовані (можуть використовуватися на заняттях з певної теми);
- одиничні (на конкретному занятті);
- дидактичні кейси (складання у контексті педагогічних ситуацій плану-конспекту уроку, виховної години тощо).

2. За обсягом педагогічної ситуації:

- концентровані (педагогічна ситуація лаконічно оформлена у ситуаційне завдання, а інформаційний пакет – додається як матеріал для різнобічного та ґрунтовного аналізу педагогічної ситуації);
- наскрізні (зміст педагогічної ситуації і є кейсом; у такому випадку, ситуаційне завдання формулюють або перед аналізом ситуації, або поетапно у процесі осмислення змісту педагогічної ситуації, або після опрацювання її змісту).

Спираючись на власний досвід застосування методу кейс-стаді, запропоновано дещо іншу, на відміну від представленої у третьому розділі дисертації, докладнішу схему формування кейсу, адаптовану для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи (рис. 4.3).



Рис. 4.3. Схема формування кейсу для застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Звертаємо увагу на те, що центральним моментом у цій схемі вважаємо уведення етапу «вибір педагогічної ситуації» – ядра кейсу. Саме від виду педагогічної ситуації (додаток А) залежить спосіб та особливості формування кейсового матеріалу. Цілком погоджуємося із О. Шевченко з приводу того, що етап вибору виду кейсу (а не жанру кейсу, як на те вказує авторка [502, с. 68]) доречно увести після етапу «збір додаткової інформації»: досить часто додаткової інформації стосовно певної педагогічної ситуації зовсім бракує і тому, замість передбачуваного класичного за обсягом кейсу, доводиться формувати міні-кейс або ситуаційне завдання.

Однак, робота над формуванням кейсу не завершується на етапі «упровадження кейсу в навчальний процес». Адже саме на цьому етапі майбутні вчителі початкової школи виявом свого рівня активності/пасивності у процесі аналізу кейсового матеріалу продемонструють усі його позитивні та недоцільні аспекти. Очевидно, що кейс, який пасивно аналізується студентами, має бути вилученим. Тому необхідним є етап «оцінка ефективності кейсу та його повторне редагування». Як показує досвід, кейс необхідно корегувати у кілька етапів, після опрацювання кількома групами студентів. У цьому випадку процес удосконалення сформованого кейсу може не припинятися, хоча б з метою постійного оновлення та забезпечення «застарівання» матеріалу (наприклад, розвиваються комутаційні мережі, ІТ-засоби, тому специфічні педагогічні ситуації з використанням сучасної техніки застарівають, як і сама техніка тощо).

Щодо етапу формування кейсу «Підготовка для викладачів методичних рекомендацій» (супровідних матеріалів, пояснювальної записки), то дослідники зазначають таке: «Супровідні методичні поради фіксують і передають досвід мудрості, без якої цей процес був би неможливий, а отже вони становлять надзвичайно цінний капітал для викладацької спільноти» [309, с. 135]. Поради виконують такі функції: підвищують ефективність навчання, заощаджують час, створюють атмосферу довіри, підказують, як планувати структуру заняття, сприяють накопиченню інтелектуального капіталу викладача. Якісні методичні поради повинні пояснювати: про що йдеться у ситуаційному завданні; де саме його використати в навчальному курсі; чому ми його вивчаємо; чого ми збираємося навчати студентів; як ми будемо навчати [44; 309, с. 137].

Проте О. Зобов звертає увагу, що за традицією західної бізнес-освіти у кейсі і висновок, і, тим більше, записка для викладача украй рідко публікуються, оскільки недоцільно нав'язувати одне єдине бачення ситуації, навіть якщо воно і дається в авторському викладі, бо одна і та сама ситуація може мати декілька рішень, пошук яких необхідно заохочувати в процесі обговорення. Водночас мають місце і прагматичніші цілі:

прагнення обмежити тиражування вдалих «ноу-хау», своєрідних викладацьких «родзинок» [144, с. 4].

Нами також запропоновано додати у схему формування кейсу такий етап, як «вибір дидактико-організаційного інструментарію (форм, прийомів аналізу ситуації, засобів навчання)». Вочевидь, елементи опису цього етапу можемо знайти у характеристиці етапу «підготовка для викладачів методичних рекомендацій», що логічно слідує за етапом «формулювання ситуаційних завдань». Проте, зауважимо: для формулювання ситуаційних завдань необхідне обов'язкове врахування двох чинників:

- по-перше, сутності педагогічних ситуацій, що й передують цьому етапу;
- по-друге, вибір прийомів аналізу педагогічної ситуації залежно від вибору методів і організаційних форм роботи зі студентами.

Вказане й має описуватися далі у методичних рекомендаціях для викладачів.

На *теоретичному етапі студенти* засвоювали:

- сутність понять «педагогічна ситуація», «ситуаційна проблема», «ситуаційна задача» тощо;
- структуру алгоритмів розв'язання педагогічної ситуації;
- мотиви виникнення, способи розв'язання, типи педагогічних ситуацій тощо.

Насамперед, на цьому етапі майбутні учителі початкової школи, ознайомлюючись із педагогічною ситуацією, мотивами її виникнення, алгоритмом її розв'язання, на лекції («Педагогічна ситуація та педагогічна задача») колективно розв'язували педагогічну ситуацію за «Алгоритмом розв'язання педагогічної ситуації № 1» (розширеним та уточненим нами на основі схеми розв'язання педагогічної ситуації, запропонованої у навчальних посібниках [231], додаток Д. 3.1). Мета та завдання використання цього алгоритму:

- дати студентам уявлення про структурні компоненти та види педагогічної ситуації, процес її розвитку та способи розв'язання (короткий зміст педагогічної ситуації; назва етапу педагогічної ситуації: виникнення ситуації,

виокремлення ситуації, миттєвий аналіз, пошук шляхів (способів) виходу із ситуації, практична реалізація рішення, результати розв'язування, аналіз результату);

— формувати у студентів цілісне бачення ситуації як суб'єктного явища («Дії, стан учасників педагогічної ситуації»), розвиток подій якого залежить від ймовірних дій кожного учасника.

Порівнюючи опорні сигнали для розв'язання педагогічних ситуацій, подані у підручниках, наголосимо на необхідності їх застосування у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, доречності добраного порядку виконання дій учителя, докладності та обґрунтованості кожного з представлених авторами елементів процесу розв'язання педагогічної ситуації.

Важливим етапом алгоритму розв'язання педагогічної ситуації є прийняття рішення, отриманого шляхом її аналізу – методу як процесу здійснення пошуку правильного рішення. Правильність рішення характеризується нами як уміння оперативно виокремити у ній ситуаційну проблему, сформулювати та розв'язати ситуаційну задачу на засадах педагогічної етики. Прийняття рішення – це кінцевий результат аналітичної діяльності майбутніх учителів початкової школи щодо розв'язання педагогічної ситуації.

Наприклад, потрібно врахувати такий аспект: у опорних схемах обов'язковими етапами розв'язання педагогічної ситуації є «задача» та «наступна задача». Вважаємо доцільним переформулювати їх логічним: «первинна/вторинна задача» та «стратегічна/масштабна задача». Зазначене підкреслить аналітично-стратегічне призначення цих етапів, адже необхідно врахувати, що може бути сформульовано кілька ситуаційних задач, які потрібно розв'язати (вирішити, виконати), тим самим, прийняти рішення щодо ситуації:

— первинна, вторинна тощо ситуаційні задачі: прийняття негайного рішення («тут і зараз»);

— стратегічна або масштабна ситуаційна задача: що зробити, аби аналогічна педагогічна ситуація більше не повторювалася.

Стратегічна ситуаційна задача, вбачаємо, виникає тоді, коли вчителю необхідно для забезпечення аналогічної педагогічної ситуації змінювати стратегію своєї діяльності. Наприклад, удосконалити план виховної роботи чи змінити традиційні методи навчання з урахуванням аспектів, що виникли під час ситуації тощо. Масштабна ситуаційна задача потребує не тільки зміни стратегії діяльності вчителя, але й дії у іншому «масштабі»: залучення батьків чи адміністрації школи для вирішення серйозніших проблем (розширення кола позашкільної діяльності з метою залучення до неї учнів, клопотання про додаткові індивідуальні години для навчання певної категорії учнів тощо).

Наприклад, педагогічна ситуація такого змісту: *«Першокласник Сергійко проходив біля підвіконня і ненавмисно зачепив одягом кактуса, який упав на підлогу і риночка розбилася. Хлопчик розплакався»*. У процесі первинного аналізу цієї педагогічної ситуації необхідно:

- виокремити ситуаційну проблему (розплаканий хлопчик через розбиту риночку);
- сформулювати первинну педагогічну задачу (заспокоїти хлопчика, перевіряючи, чи немає поранень від кактуса);
- вторинну ситуаційну задачу (забрати кактуса з підлоги та рештки вазона, щоб нічого не перешкоджало педагогічному процесу).

Причому первинна ситуаційна задача – негайна дія. Актуально такі ситуаційні задачі виникають у медичних педагогічних ситуаціях. Наприклад: *«Черговий хлопчик по дзвінку на урок заніс до класу вазу з квітами, у яку набирав води. На порозі класу хлопчик перечепився через поріг, упав, розбиваючи вазу, і поранився»*. Первинна ситуаційна задача у цьому випадку – надати хлопчику медичну та психологічну допомогу. Вторинних (поточних) ситуаційних задач має бути кілька. Наприклад, в аналізованому випадку: вторинна ситуаційна задача – спокійно організувати початок уроку, друга вторинна – прибрати решту черепків посеред класу, третя – поставити квіти до вази, щоб не пропали. Врешті, масштабна ситуаційна задача, по-перше, з'ясувати, чи не зависокий поріг перед класною кімнатою, по-друге, надалі не давати учням скляний посуд для

перенесення з місце на місце: у початковій школі це краще зробити вчительці або техпрацівниці.

Після прийняття рішення (виконання первинної та вторинної ситуаційних задач), необхідно як результат аналізу прийняття рішення сформулювати стратегічну ситуаційну задачу, якої у цьому випадку буде також дві: знайти спосіб пересадження кактуса та в цілому вирішити проблему розташування кімнатних рослин у класі, адже такий вид кімнатної рослини, як кактус, не повинен розташовуватися у межах руху дітей, та й, узагалі, його не бажано тримати у класах, де навчаються молодші школярі.

Отож, виокремлений нами на основі аналізу наукових джерел у другому розділі дослідження алгоритм розв'язання педагогічної ситуації пропонуємо розширити так (рис. 4.4–4.5):

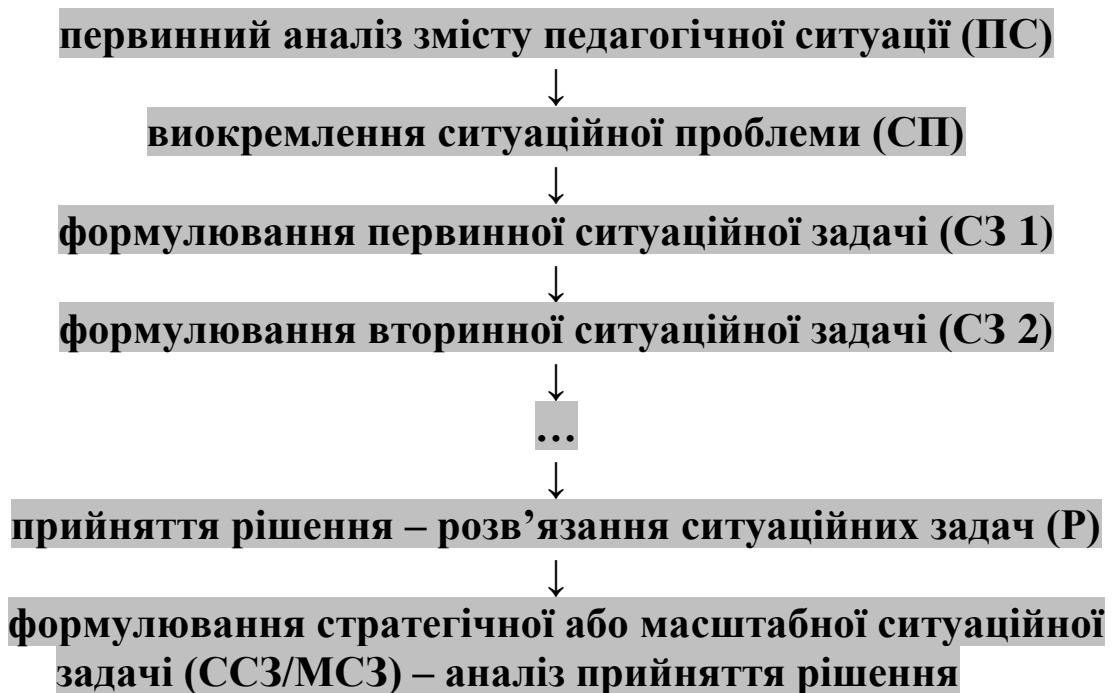


Рис. 4.4. Узагальнений алгоритм розв'язання педагогічної ситуації

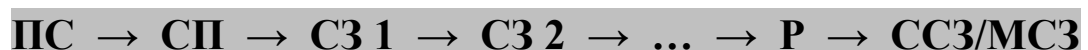


Рис. 4.5. Узагальнений алгоритм розв'язання педагогічної ситуації (абревіатурний варіант)

На прийняття рішення також має надзвичайно впливати суб'єктивний чинник, виокремлений нами у алгоритмі розв'язання педагогічної ситуації (додаток Д. 4.1) як «додаткові обставини». Це момент описуваної нами у другому розділі дослідження факт сумісності технології ситуаційного та технології контекстового навчання: педагогічна ситуація + контекст (додаткові обставини), що робить педагогічну ситуацію контекстового характеру. Саме додаткові обставини – чинник, який кардинально впливає на процес перебігу педагогічної ситуації і вибору рішення щодо неї. Таким чином, майбутніх учителів початкової школи апіорі необхідно навчати виокремлювати та часто передбачати на інтуїтивному рівні додаткові обставини, інколи незначущі на перший погляд у змісті педагогічної ситуації. Наприклад: *«Другокласнику Сашкові, синові дуже сварливої техпрацівниці школи, однокласниця Оля незумисне, у процесі гри, відірвала рукав куртки»*. Додаткові обставини тут треба тільки виокремити: *«дуже сварливої техпрацівниці школи»*.

Щодо прийняття рішення у педагогічних ситуаціях, то майбутні вчителі початкової школи мають усвідомити таке:

1. Правильність розв'язання педагогічної ситуації (прийняття рішення) характеризується як уміння оперативно виокремити у ній ситуаційну проблему, сформулювати та розв'язати ситуаційну задачу на засадах педагогічної етики:

- зберігаючи своє та учнівське фізичне й моральне здоров'я;

- зберігаючи навчальний час;

- не використовуючи непедагогічних прийомів та методів взаємодії із учасниками навчально-виховного процесу:

- не знижуючи оцінку за знання через погану поведінку;

- не вдаючись без вагомої причини до записів у щоденник, викликів адміністрації школи до класу, викликів учнів до адміністрації чи батьків учнів до школи;

- не виганяючи молодших школярів із класу під час навчального процесу тощо.

2. Так як будь-яка педагогічна ситуація виникає, розвивається і нейтралізується у спілкуванні, то й приймати

рішення необхідно з урахуванням правил педагогічного спілкування:

- оскільки участь у педагогічній ситуації бере різна кількість учасників, але не менше двох, то й потрібно враховувати усі їхні інтереси (культурологічний, особистісно орієнтований та аксіологічний підходи);

- переважна частина педагогічних ситуацій виникає з колективним аспектом: у колективі або стосовно колективу; отже, для уникнення педагогічних ситуацій та швидкого їх розв'язання необхідно, насамперед, потурбуватися про формування колективу на рівнях учнів, їхніх батьків, педагогічних працівників та ін.;

- центральною особою педагогічної ситуації має виступати особистість молодшого школяра; отож, прийняття рішення повинне здійснюватися вчителем початкової школи з використанням знань вікової психології.

3. У процесі прийняття рішення щодо педагогічної ситуації необхідно уникати:

- оцінних стереотипів, негативних навіювань з боку інших стосовно особистості молодшого школяра (наприклад, «Брат цього учня – такий бешкетник!»);

- прийняття рішень за умови мінімальної інформації про учня, особливо занадто категоричної (наприклад, покарання за запізнення учня на перший урок, не знаючи, що він мешкає у сусідньому селі);

- надмірної емпатії, що неминуче призведе до стійкого ліберального стилю спілкування з молодшими школярами – професійної неспроможності утримати дисципліну у класі.

До теоретичного матеріалу поняття «педагогічна ситуація» належить інформація про врахування чинників, які можуть впливати на результат прийняття рішення стосовно педагогічної ситуації. До таких чинників зараховано:

- ціннісні орієнтири (загальнолюдські, професійні) майбутніх учителів початкової школи;

- психологічна атмосфера під час заняття;

- установки на результат (позитивні чи негативні) розв'язання педагогічної ситуації;

- система взаємодії партнерів по виконанню ситуаційного завдання;
- індивідуальні особливості майбутніх учителів початкової школи як учасників процесу розв'язання педагогічної ситуації;
- робочі поточні навчальні ситуації – обставини, які виникають поточно у процесі виконання студентами ситуаційних завдань;
- спосіб презентації результатів виконання ситуаційного завдання (відео-, аудіопрезентація; записи на дошці; драматизація).

Нами запропоновано такі способи миттєвого розв'язання педагогічної ситуації, зокрема для виконання ситуаційних вправ (для розв'язання первинної (вторинної) ситуаційної задачі за принципом: «тут і зараз»):

1. Використання педагогічно виважених міміки, жестів, рухів.
2. Використання педагогічно виваженого погляду.
3. «Тиша» – словесна зупинка вчителя.
4. «Словесне звертання» – педагогічно виважене звертання до учня по імені, щоб привернути його увагу, або звертанням типу «Молодець», «Оце так!» тощо. При цьому категорично необхідно уникати звертання до учнів за прізвищами.
5. «Пряме ігнорування» – не виокремлення ситуації, не звертання на неї уваги, бо вона того не варта (наприклад, незумисне падіння ручки на підлогу, шурхіт сторінок підручника).
6. «Приховане ігнорування» – виокремлення ситуації, без зовнішнього вияву реакції вчителя. Використовується тоді, коли учень зумисне створює ситуацію і прагне спеціально привернути увагу учителя.
7. «Переключення уваги» – перехід від одного виду діяльності до іншого. У початковій школі найчастіше можна переключити увагу цікавими завданнями та грою, фізкультхвилиною.

8. «Усунення проблеми» – усунення причини виникнення ситуації (розсаджування учнів, які постійно розмовляють між собою; вилучення в учня мобільного телефону, яким він грається тощо).

9. «Використання з навчальною метою», наприклад, реакції дітей на перший сніг: складання казки про сніг, пригадування віршів про сніг, складання задачі про сніжинки тощо.

10. «Гумор» – гумористична реакція на події (наприклад, коли учень пригрозив учительці, що тато зробить з неї котлету, та відповіла: «Де ти бачив, щоб з кісток робили котлети?»).

11. «Хитрість» – розуміння учнівської хитрості, але не подавання виду, а відповідно «хитрування» (наприклад, коли учениця скаржиться, що не може писати, бо болять руки, «співчутливо» запропонувати їй відпочити на уроці, а потім попрацювати на перерві).

12. «Гуманізм» – максимальна орієнтація у прийнятті рішення на збереження гідності учня та захисті його прав.

13. «Домовленість» – складання прямої домовленості на виконання певної роботи у обмін на щось інше, якусь обіцянку.

14. «Попередження» – первинне попередження про покарання у разі повторного порушення (наприклад, попередження про пересаджування учня за іншу парту тощо).

15. «Покарання» – дотримання попередження та покарання.

Наголосимо на тому, що, оскільки ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи реалізується засобами технології інтерактивного навчання, то на теоретичному етапі при вивченні будь-яких дисциплін доречно застосовувати такі методи інтерактивного навчання: «Ажурна пилка», «Взаємне навчання», «Діалог», «Кероване навчання», «Лекція з допомогою студентів», «Лекція з паузами», «Навчаючи, вчуся», «Почережні запитання», «Ротаційні (змінювані) трійки», «Читаємо та запитуємо», «Читання у парах/узагальнення у парах». Примітка: назви методів інтерактивного навчання обрані із «Енциклопедії інтерактивного навчання» О. Пометун [378], де докладно описана методика застосування кожного методу.

Перераховані методи, крім методів «Діалог» та «Почережні запитання» не складають основу реалізації методів АКС та КС. Вони розраховані на реалізацію дидактичної мети засвоєння великого обсягу нової інформації (нового навчального матеріалу), що й відповідає вимогам теоретичного етапу експериментального дослідження. Водночас на теоретичному етапі, як зазначено нами раніше, доречними є застосування ситуаційних вправ та інших нескладних видів ситуаційних завдань (СЗ «на вибір рішення», СЗ «на алгоритм» тощо).

Рекомендовані методи інтерактивного навчання для реалізації методу АКС: «Займи позицію», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Дві правди й одна брехня», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Коло ідей», «Робота в парах», «Ручки всередині», «Бажано. Обов'язково. Не можна», «Спільна угода» тощо.

Тренувально-формувальний етап для студентів здійснювався з метою:

- виробляти вміння під керівництвом викладача приймати рішення, вибираючи один із охарактеризованих нами способів розв'язання педагогічної ситуації;
- формувати вміння розрізняти у педагогічній ситуації ситуаційну проблему та ситуаційну задачу, у тому числі, розуміти сутність та значення стратегічної ситуаційної задачі (продумування заходів, яких необхідно вжити для того, щоб подібна ситуація більше не виникала).

Педагогічні ситуації для аналізу на лекції обиралися такі, у яких не одразу проглядалася первинна ситуаційна задача (наприклад, надати першу медичну допомогу, а не «рятувати» розбиту риночку з кактусом). Тільки завдяки дидактичному обґрунтуванню ситуаційного завдання та відповідної побудови лекції зі студентами, тобто спеціальної організації їхньої навчальної діяльності, можна спонукати студентів до прийняття правильного рішення, здійснення ситуаційної та поетапної рефлексії. Логічно у такому випадку до кожної педагогічної ситуації розробити дидактичну картку її розв'язання (наприклад,

на основі розв’язання педагогічної ситуації, поданої у додатку Ж.2, табл. 4.2):

Таблиця 4.2

**Дидактична картка аналізу педагогічної ситуації
«кактус»**

	I етап		II етап	III етап	IV етап
Етап	ПС	СП1 (хлопчик)	ПС31	ПР1	МС3
		СП2 (кактус)	ПС32	ПР2	
Навчальне запитання	Яка ситуаційна проблемна первинна? Яка вторинна?		Що треба зробити «тут і зараз»? Що треба зробити на другому етапі?	Як це зробити?	Що треба зробити потім?
Метод навчання	«Коло ідей»		«Мозкова атака»	«1–2–4–усі разом»	«Коло ідей»

Наступний блок *тренувально-формуального етапу* для студентів – цілеспрямоване та систематичне виконання майбутніми учителями початкової школи ситуаційних завдань: від простих – до поступового переходу до ситуаційних завдань творчого характеру: СЗ «на передбачення», СЗ «на ускладнення». Обов’язковим на цьому етапі є самостійне виокремлення у педагогічній ситуації ситуаційної проблеми та формулювання на її основі ситуаційної задачі, у тому числі, стратегічної ситуаційної задачі.

Виконання ситуаційних завдань здійснювалося на основі використання однієї педагогічної ситуації як самостійно (індивідуально, парно), так і в групах та колективно. Результати прийнятих рішень зазвичай оголошувалися по черзі та записувалися на дошці, далі – обговорювалося, узагальнювалося та приймалося остаточне рішення.

Алгоритм виконання ситуаційного завдання такий: ознайомлення із завданням → вибір студентами або викладачем способу навчальної взаємодії → розподіл обов'язків щодо його виконання у парах, групах (якщо завдання не виконується індивідуально) → виконання завдання → презентація результатів виконання → аналіз результатів → рефлексія.

Передбачалося виконання ситуаційних завдань такими способами:

1. Якщо ситуаційне завдання закінчено висловом «Порядок дій вчителя», то далі у порядку нумерації студенти описували алгоритмічні дії вчителя.

2. Якщо ситуаційне завдання закінчено висловом «Варіанти дій вчителя», то необхідно написати кілька варіантів прийняття рішення стосовно педагогічної ситуації.

Для урізноманітнення видів навчальної діяльності можна запропонувати «живу педагогічну ситуацію», запросивши молодшого школяра (краще гіперактивного) на заняття до майбутніх учителів початкової школи з метою безпосереднього створення ним педагогічних ситуацій та тренування студентів у швидкості їх розв'язання.

Якщо подається алгоритм педагогічної ситуації, то необхідно його виконувати згідно, але без нумерації етапів. Наприклад (далі подаємо приклад розв'язку такої педагогічної ситуації: курсивом – записи розв'язання ситуації студентами, після стрілочки – етап повного розв'язання педагогічної ситуації, зазначеного нами):

Йде урок. У класі – тиша. Раптом чується цокання під партою: Сергійко грається машинкою. Ваші дії.

1. *Зміст педагогічної ситуації* → зміст педагогічної ситуації.

Для вчителя ця ситуація є спонтанною → спосіб виникнення педагогічної ситуації.

Відбувається в класі, на уроці → місце виникнення педагогічної ситуації.

2. *Йому потрібно якось зреагувати, аби не дати Сергійку погратися машинкою і разом із тим така ситуація більше не повинна повторюватись* → визначення мети розв'язання

педагогічної задачі – стратегічної лінії цього відрізка діяльності вчителя.

3. *Вчитель миттєво аналізує ситуацію, що керує хлопчиком: невитриманість, заграність, відсутність інтересу до навчання* → миттєвий аналіз педагогічної ситуації → ситуація виникла незаплановано з боку учня: йому стало сумно на уроці і він відволікся.

На цьому етапі головною метою учня є: погратися машинкою, а вчителя – не дати йому цього зробити → формулювання установок ситуаційної діяльності усіх учасників педагогічної ситуації.

4. *Можливі варіанти розв'язку задачі* → вибір варіантів розв'язку ситуації:

- *радісним голосом повідомити учнів, що Сергійко зробив їм подарунок, і на перерві усі по черзі будуть гратися машинкою;*
- *просто підійти до хлопчика і ніби нічого не сталося продовжувати урок, поклавши руку йому на плечі;*
- *викликати Сергійка до дошки розв'язувати якусь дуже цікаву задачу.*

У цій ситуації вчитель швидко зреагував за допомогою педагогічного оптимізму, емоційної стабільності, швидкості реакції, вийшов з цієї ситуації способами гумору, хитрості, переключення уваги → вияв внутрішньої техніки вчителя у процесі аналізу педагогічної ситуації.

Виявлення зовнішньої техніки цього вчителя є вміння керувати тілом, емоціями, мовленням → вияв зовнішньої техніки вчителя у процесі аналізу педагогічної ситуації.

5. *У результаті хлопчик перестав гратися машинкою, йому стало соромно, адже був урок* → результат розв'язування педагогічної задачі та аналіз результату.

Н. Волкова у своєму підручнику «Педагогіка» [79] пропонує обговорення педагогічних ситуацій як важливий компонент будь-якої форми занять з батьками.

Можна запропонувати майбутнім учителям початкової школи дуже докладне, навіть багатетапне розв'язання педагогічної ситуації: опис змісту з розв'язком або без нього (і тоді буде дещо змінений алгоритм) → бачення ситуації різними

учасниками та сторонніми особами → бачення мотиву ситуації → інтерв'ю у різних учасників та сторонніх людей щодо розвитку подій → загальне обговорення отриманої інформації → резюме (вердикт) студентів → аналіз результатів неправильного розв'язання педагогічної ситуації.

Зокрема, як опис прикладу дитячої брехні («ситуації брехні»), видатний психоаналітик З. Фройд наводить дві ситуації [484, с. 269–273], які ми презентуємо у визначеній нами структурі (перша ситуація – ускладнена, багатоетапна, а друга – проста):

1. Первинна ситуація. Семирічна дівчинка попросила у свого батька грошей на купівлю фарби, щоб пофарбувати до Великодня писанки. Батько їй відмовив, мотивуючи відсутністю грошей у сім'ї.

2. Повторна ситуація (з ускладненням). Через деякий час дівчинка знову просить у батька грошей, щоб зробити внесок у школі. Батько дає гроші, однак дівчинка повертає не усю суму.

3. Конфліктна ситуація («розборки», з додатковими обставинами). За обідом роздратований батько намагається з'ясувати, чи не купила було донька за ті гроші, що не повернула, собі фарби. Донька все заперечує, тобто обманює, але її зраджує старший брат, з яким вона збиралася розфарбовувати писанки (до речі, для подарунку батькам) і приносить фарби.

4. Розв'язання життєвої ситуації (ситуація вироку, вердикту). Розгніваний батько дає завдання матері покарати неслухняну доньку, що та й робить.

5. Первинний результат розв'язання ситуації (первинний наслідок). Дівчинка після покарання прийшла у такий відчай, що навіть мати злякалася і почала заспокоювати дівчинку ласкою.

6. Вторинний результат розв'язання ситуації (вторинний наслідок). Враження від події стають настільки впливовими, що вона кардинально змінюється у поведінці: «До цього вона була прудка, самовпевнена дівчинка, а з того часу стає сором'язливою, боязкою» [484, с. 270].

7. Кінцевий результат (остаточний наслідок). У дорослому житті дівчина постійно боялася потрапляти у грошову залежність навіть від свого чоловіка, і між грошовою позикою чи голодом завжди обирала голод та злидні, навіть у випадку, коли гроші просто затримувалися поштою.

Наступна ситуація:

1. Первинна ситуація. На уроці образотворчого мистецтва вчитель дав завдання намалювати коло від руки. Десятирічна дівчинка намалювала коло з допомогою циркуля і переможно показала роботу сусідці за партою.

2. Конфліктна ситуація («розбирання» з додатковими обставинами). Учитель підійшов ближче і, почувши вихвалання, оглянув роботу, а, помітивши слід циркуля у центрі кола, став вимагати від учениці пояснень. Дівчинка категорично заперечувала використання циркуля і, врешті, зовсім замовкла.

3. Первинне розв'язання педагогічної ситуації (вирок, вердикт). Учитель вирішив залишити дівчинку у спокої.

4. Первинна педагогічна задача, враховуючи додаткові обставини. Педагог порадився з цього приводу з батьком, який до того ж дуже гарно малював і всі говорили навіть про наявний у нього художній талант.

5. Вторинне розв'язання педагогічної ситуації (остаточний вирок, вердикт). Учитель разом з батьком вирішили не акцентувати уваги на даній ситуації, оскільки зазвичай дівчинка веде себе добре.

6. Кінцевий результат (остаточний наслідок). Дівчинка більше не обманювала ні вчителя, ні батька [484, с. 272].

Як бачимо кінцевий результат (остаточний наслідок залежно від правильності прийнятого рішення) розв'язання педагогічної ситуації у двох випадках дитячої брехні різниться позитивним та негативним фактором, що прямопропорційно залежало від первинного розв'язання (у першому випадку – окремої ситуації вироку, вердикту; у другому – прямий вердикт).

Підкреслимо, що у першому випадку, що часто зустрічається на практиці, педагогічна ситуація – багатоступенева, точніше – ланцюжкова і складається із кількох взаємозалежних етапів.

На *тренувально-формуальному етапі* для викладачів необхідне розуміння, що перед цілеспрямованим використанням ситуаційних завдань та кейсів у підготовці майбутніх учителів початкової школи виникає потреба виконання студентами тренувальних вправ – вправляння у розв'язанні педагогічних ситуацій за різноманітними алгоритмами з метою:

- засвоєння етапів розв’язання педагогічної ситуації, що становить основу виконання ситуаційних завдань та кейсів;
- формувати вміння виокремлювати у педагогічній ситуації ситуаційну проблему та формулювати на її основі ситуаційну задачу;
- формувати вміння формулювати стратегічну ситуаційну задачу, тобто продумувати заходи, яких необхідно вжити для того, щоб подібна ситуація більше не виникла.

Експериментальна реалізація дидактичної умови «спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань» комплексно об’єднує дві попередні умови, орієнтуючись на технологічний конструкт розробленої дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Дотримання цієї дидактичної умови передбачає три головних аспекти:

1. Організацію навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи з орієнтацією на дотримання студентами етапів алгоритму розв’язання педагогічної ситуації та алгоритму виконання ситуаційного завдання.
2. Застосування у обґрунтованому поєднанні традиційних та інтерактивних методів навчання.
3. Використання адекватних методів ТСН у рамках традиційних форм навчання (лекційних, семінарських занять тощо).

Охарактеризуємо експериментальну реалізацію вимоги дотримання студентами етапів алгоритму розв’язання педагогічної ситуації та алгоритму виконання ситуаційного завдання.

У цілому, здійснення правильного підходу до групування матеріалу курсу «Основи педагогічної майстерності» («Основи педагогічної творчості») має спрямовуватися на те, що майбутні учителі початкової школи у процесі його вивчення, згідно із відповідним Галузевим стандартом [86], повинні навчитися великому переліку умінь та навичок, зокрема:

- аналізувати педагогічну ситуацію;

- висловлювати оцінні судження, у тому числі здійснювати процес взаємооцінювання та самооцінювання;
- здійснювати критичний аналіз педагогічних дій, ситуації; висловлювати власну думку щодо проблеми;
- організувати роботу, спілкуватися, творчо співпрацювати у парах, групах, колективі;
- брати інтерв'ю, бо це – метод педагогічного дослідження;
- розробляти запитання за змістом опрацьованого матеріалу для однокласників, викладача;
- порівнювати виконану чи запропоновану роботу;
- систематизувати та узагальнювати, формулювати підсумок тощо.

Отже, на наступному етапі експериментального дослідження пропонувалося розв'язати педагогічні ситуації за коротшими алгоритмами розв'язання (додаток Д. 4.1–4.3). Вибірка педагогічних ситуацій здійснювалася за бажанням викладача із власного банку ситуацій або вилучалася із навчально-методичного супроводу експериментального дослідження.

Водночас було запропоновано поступовий перехід до використання найкоротшого алгоритму розв'язання педагогічної ситуації як основи ситуаційного завдання (додаток Д. 4.1–4.3).

Наприклад, для ґрунтовного аналізу педагогічної ситуації нами запропоновано такий алгоритм її розв'язання (уточнений на основі алгоритму, запропонованого у підручнику «Педагогічна майстерність» за редакцією І. Зязюна [325]):

Блок І. Зміст педагогічної ситуації.

І етап. Виникнення ситуації:

- а) спосіб виникнення педагогічної ситуації;
- б) місце виникнення;
- в) додаткові обставини;
- г) тип ситуації.

ІІ етап. Виокремлення педагогічної ситуації (реагування або ігнорування).

Блок ІІ. Виокремлення ситуаційної проблеми.

ІІІ етап. Миттєвий аналіз педагогічної ситуації.

Блок III. IV етап. Формулювання первинної ситуаційної задачі (прийняття рішення за принципом «тут і зараз»).

а) формулювання установок («Що треба зробити?»), тобто ситуаційних задач учасників педагогічної ситуації;

б) передбачення кульмінації («Що може бути?»), тобто ймовірного розвитку подій у педагогічній ситуації з найгіршим результатом для кожного з учасників.

IV етап. Прийняття рішення – пошук варіантів розв'язку ситуації. Ймовірні варіанти.

IV етап. Результати розв'язання (реакція учасників на обраний спосіб виходу із педагогічної ситуації):

Блок IV. Формулювання стратегічної ситуаційної задачі.
V етап. Аналіз результатів розв'язання педагогічної ситуації (пошук відповіді на запитання: яких заходів треба вжити, щоб аналогічна педагогічна ситуація більше не повторювалася?).

Нами також запропонований опорний сигнал щодо розв'язання педагогічних ситуацій:

1. Короткий зміст педагогічної ситуації.
2. Вид педагогічної ситуації за характером змісту подій.
3. Мотив виникнення педагогічної ситуації.
4. Обраний спосіб розв'язання педагогічної ситуації.
5. Докладний опис обраного способу розв'язання педагогічної ситуації.
6. Стратегічна ситуаційна задача, тобто заходи, яких необхідно вжити для того, щоб подібна педагогічна ситуація більше не виникала.

Грунтуючись на виокремлених та охарактеризованих нами етапах алгоритму розв'язання педагогічної ситуації, описаних у попередніх підрозділах дисертації, запропоновано для виконання майбутніми вчителями початкової школи описаний далі приклад докладного (повного) розв'язання педагогічної ситуації.

Блок I. Зміст педагогічної ситуації. «Йде урок. У класі тиша. Раптом чується шелест паперу. Андрійко розгортає цукерку».

I етап. Виникнення ситуації:

а) спосіб виникнення педагогічної ситуації: *для вчителя ця ситуація є спонтанною;*

б) місце виникнення: *відбувається у класі, на уроці;*

в) додаткові обставини: *не вказано*.

г) тип ситуації: *дисциплінарна*.

II етап. Виокремлення педагогічної ситуації (реагування або ігнорування педагогічної ситуації): *учителю потрібно якось зреагувати, аби не дати Андрійку з'їсти цукерку, разом із тим не налякати дитину і зробити так, щоб аналогічна педагогічна ситуація більше не повторюватись*.

Блок II. Виокремлення ситуаційної проблеми.

III етап. Миттєвий аналіз педагогічної ситуації: *учитель миттєво аналізує ситуацію: що керує хлопчиком (голод, невтриманість, недисциплінованість тощо)?* Або ситуація виникла заплановано з боку учня і він намагається порушити дисципліну в класі і подивитись на реакцію вчителя, або ж педагогічна ситуація відбулася спонтанно з причини відчуття Андрієм легкого голоду.

Блок III. IV етап. Формулювання первинної ситуаційної задачі (прийняття рішення за принципом «тут і зараз»).

а) формулювання установок («Що треба зробити?»), тобто ситуаційних задач Андрійка та вчителя як учасників педагогічної ситуації: *головна мета учня – з'їсти цукерку, а вчителя – не дати йому цього зробити;*

б) передбачення кульмінації («Що може бути?»), тобто ймовірного розвитку подій у педагогічній ситуації з найгіршим результатом для кожного з учасників: *учитель може вийти із себе та різко поведстися з учнем (накричати, вирвати цукерку з рук тощо); Андрійко може розплакатися, вибігти з класу, засоромитися, чи, навпаки – образитися, і перестати працювати на уроці, а пізніше – без інтересу в цілому ходити до школи.*

IV етап. Прийняття рішення – пошук варіантів розв'язку ситуації. Ймовірні варіанти:

— *радісним голосом повідомити учнів, що Андрійко зробив нам подарунок, і всі ми зараз їстимемо цукерку;*

— *просто підійти до хлопчика і, ніби нічого не сталося, продовжувати урок, поклавши руку йому на плечі;*

— *жартома сказати, ні на кого не дивлячись: «Мені здається, хтось сьогодні дуже голодний, я попрошу в їдальні насипати йому дві порції страви»;*

— *викликати Андрійка до дошки розв'язувати якусь дуже цікаву задачу.*

IV етап. Результати розв'язання (реакція учасників на обраний спосіб виходу із педагогічної ситуації): *у результаті хлопчик так і не з'їв цукерку, йому стало соромно, адже був урок, і у поведінці виявилися недисциплінованість та певна нерозважливість учня.*

Блок IV. Формулювання стратегічної ситуаційної задачі.

V етап. Аналіз результатів розв'язання педагогічної ситуації (пошук відповіді на запитання: яких заходів треба вжити, щоб аналогічна педагогічна ситуація більше не повторювалася?): *провести коротку повчальну бесіду з учнями про непристойність уживання їжі на уроці та на самоті.*

На *тренувально-формуальному етапі* викладачі застосовували такі методи навчання: АКС з поступовим переходом до КС. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для реалізації методу АКС: «Обмін проблемами», «Одна хвилина», «Два – чотири – всі разом», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Робота в парах», «Ходимо навколо – говоримо навколо», «Коло ідей», «Один залишається/три йдуть», «Ручки всередині», «Спільна угода» тощо.

Третій (*практичний*) етап реалізації дидактичної моделі ТСН здійснювався двома блоками. На *першому блоці практичного етапу* викладачі застосовували КС як метод навчання. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для реалізації методу КС: «Акваріум», «Дебати», «Дебати у форматі Карла Поппера», «Дерево рішень», «Дискусія», «Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу», «Карусель», «Круглий стіл», «Публічний форум», «Торнадо», «Два – чотири – всі разом», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Обміркуйте/об'єднайтеся в пари/обмінюйтеся думками», «Рольова гра», «Ситуативне моделювання», «Коло ідей», «Робота в малих групах», «Спрощене судове слухання», «Спільна угода».

Методика роботи з кейсом була визначена таким чином (додаток Ж. 1):

- перед заняттям: відбір викладачем кейсу, визначення основних і допоміжних матеріалів для підготовки студентів та розробка плану-конспекту заняття; надання студентам кейса та списку рекомендованої літератури;
- під час заняття: організація викладачем попереднього обговорення кейса, об'єднання студентів у групи та вибір методу інтерактивного навчання для реалізації методу КС; керування обговоренням кейсу у підгрупах, забезпечуючи студентів додатковими даними щодо нього; оцінювання роботи студентів;
- після заняття: складання студентами письмового звіту щодо роботи з кейсом та оцінювання роботи викладачем.

Доцільно поетапно, можливо, приховано, ускладнювати кейси: поступово додавати ймовірні чинники, що ускладнюватимуть прийняття рішення щодо педагогічної ситуації: повідомлення інформації про членів родини, учасників ситуації, їхніх психологічних портретів, причин, що спонукали виникнення педагогічної ситуації.

Другий блок *практичного етапу* – самостійне формування кейсів студентами.

Створені студентами кейси передбачали наявність двох частин: теоретичного підґрунтя певної теми з основами методики викладання певної теми та практичної, що містить низку педагогічних ситуацій, характерних для цієї теми чи навчального предмета в цілому.

Нами була розроблена схема аналізу педагогічної діяльності з точки зору вміння правильно розв'язувати педагогічні ситуації (додаток Ж. 2). Ця схема – преамбула створення студентами кейсу на заняттях «Основи педагогічної майстерності». Передбачалося, що самостійне формування студентами кейсів сприятиме зростанню мотиваційно-ціннісних показників навчання майбутніх учителів початкової школи, адже робота з готовим кейсом формує деяку пасивність студентів: у реальній педагогічній діяльності готових кейсів, як інформаційного пакету проблеми та її вирішення, ніхто не дає. До того ж, формування такого кейсу вже стає не прямим виконанням завдання викладача розробити план-конспект, а орієнтованим на конкретну допомогу молодшому школяреві.

Схема містить такі складники:

- коротка характеристика особистості вчителя; основні положення досвіду;
- якості особистості вчителя;
- влучні вислови вчителя (цитати);
- короткий зміст педагогічних ситуацій, які найчастіше виникали на уроках;
- загальна кількість педагогічних ситуацій, що виникла на одному уроці та кількість правильних і неправильних способів її розв'язання за один урок;
- власні висновки щодо аналізованої педагогічної діяльності.

Мета цього завдання:

- формувати у студентів вміння виокремлювати педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу;
- навчати цілісно сприймати педагогічний досвід конкретного вчителя, прослідковуючи увесь процес від виникнення педагогічної ситуації до результату прийнятого вчителем рішення щодо неї;
- формування вміння встановлювати залежність між вибраним учителем рішенням розв'язання педагогічної ситуації та його особистісними рисами, рівнем майстерності;
- підготувати студентів до розуміння сутності формування кейсу.

Зазначене завдання дається майбутнім учителям початкової школи перед проходженням педагогічної практики. Тут важливим є момент міжкафедральної узгодженості: або викладач, який викладає «Основи педагогічної майстерності (творчості)» має керувати практикою на цьому потоці студентів, або ж узгоджуються завдання практики із її викладачами-керівниками.

Перед викладачами чітко ставилося завдання дотримуватися методики застосування методу кейс-стаді на основі алгоритму аналізу педагогічної діяльності з точки зору вміння правильно розв'язувати педагогічні ситуації:

1. Заповнення майбутніми учителями початкової школи у процесі педагогічної практики «Схеми аналізу педагогічної

діяльності з точки зору уміння правильно розв'язувати педагогічні ситуації».

2. Вибір студентом однієї із педагогічних ситуацій, описаних у схемі, для докладного аналізу за «Алгоритмом розв'язання педагогічної ситуації № 4» (додаток Д. 4.1). Примітка: можна запропонувати студентам обрати педагогічну ситуацію відповідно до певної теми навчальної дисципліни (наприклад, майстерність педагогічного мовлення; співпраця з батьками тощо).

3. Індивідуальна перевірка викладачем заповнення студентами двох попередніх алгоритму розв'язання педагогічних ситуацій. Вибірка найцікавіших педагогічних ситуацій для аналізу в аудиторії після формування кейсу.

4. Формування студентом кейсу шляхом докладного опису проаналізованої ситуації, вилученої із заповнених схем. Зразком для студентів слугуватимуть кейси, попередньо запропоновані викладачем для аналізу на заняттях.

У такому описі, зазвичай, кейс має вигляд докладного опису педагогічного досвіду вчителя довкола розв'язання однієї педагогічної ситуації.

5. Презентація обраних викладачем кейсів перед аудиторією студентів з метою колективного прийняття рішення. Примітка: студент-автор кейсу презентує свій варіант рішення тільки після обговорення різних варіантів запропонованих іншими студентами (групами студентів) прийнятих рішень. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для презентації: «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов'язково. Не можна», «Коло ідей», «Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу», «Публічний форум» тощо.

6. Рефлексійна частина: самоперевірка (вправа «Незакінчене речення»: «Я зрозумів, що ... Я дізнався, що ... Я запам'ятав, що ...») отриманих студентами знань на цьому етапі. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для рефлексійної частини: «Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова (тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов'язково. Не можна».

7. Редагування студентом кейсу та подання на кафедру у вигляді ІНДЗ.

З дидактичної точки зору, такі кейси «недосконалі», адже не сформовані чітко за методикою, вказаною нами раніше. Тому на занятті у процесі опрацювання такого кейсу саме від викладача залежить: як він організовуватиме роботу з кейсом, якого досі сам не бачив жодного разу.

Реалізація дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи мала свою специфіку не лише відповідно до кожної навчальної дисципліни, а й певної теми цієї дисципліни. Водночас реалізація цієї моделі у контексті окремої теми здійснювалася за тими самими етапами. Один із варіантів застосування методу КС, запропонованих нами, має такий порядок:

1. Ознайомлення з кейсом.
2. Розподіл ролей та обов'язків у парі чи групі, якщо це – не індивідуальне виконання.
3. Виконання ситуаційного завдання (застосування методу АКС).
4. Колективне обговорення виконаного завдання.
5. Порівняння прийнятих рішень з тими, що подані у кейсі.
6. Рефлексія.

Так, одним із конкретних завдань засвоєння навчальної дисципліни «Методика виховної роботи» (у новому освітньому стандарті – «Теорія та методика виховання») є формування у студентів знань, умінь та навичок щодо планування, підготовки, організації та проведення виховної години у початковій школі:

- теоретичних знань означеної теми;
- умінь правильно спланувати та розробити план-конспект виховної години;
- умінь та навички правильно, ефективно організувати та провести виховну годину у початковій школі.

Проаналізуємо розроблений нами фрагмент застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи на заняттях з «Методики виховної роботи»/«Теорія та методика виховання» (навчальна тема – «Методика планування, організації та проведення виховної години у початковій школі»):

I. Теоретичний етап, дидактичними умовами ефективності реалізації якого є:

1. Чітке формулювання (на основі дидактичних принципів науковості та доступності) та контроль за виконанням студентами завдань цього етапу: вивчити сутність поняття «виховна година», її різновиди, структуру, особливості планування та розробки плану-конспекту виховної години, її організації та проведення.

2. Оптимальне структурування форм роботи: лекцій та самостійної роботи з використанням ситуаційних завдань.

3. Контроль за оформленням студентами матеріалів теоретичного етапу у тематичні папки щодо певної теми, що надалі слугуватиме теоретичними засадами створення студентами дидактичного кейсу. Наприклад, майбутній дидактичний кейс щодо навчальної теми «Методика планування, організації та проведення виховної години у початковій школі» містить визначений нами:

- теоретичний (лекційний) матеріал: форми позакласної виховної роботи; різновиди виховних годин у початковій школі (класних годин; годин спілкування); особливості планування виховних годин у контексті плану виховної роботи з учнями на рік; загальні вимоги до організації та проведення виховних годин у початковій школі тощо;
- рекомендаційний матеріал: різні варіанти структури виховної години у початковій школі; тематика виховних годин; методика оформлення плану-конспекту виховної години; методичні вимоги та рекомендації щодо планування, організації та проведення виховних годин; методика організації та проведення індивідуальної та групової виховної бесіди як складника виховної години; методика формулювання запитань щодо аналізу з учнями виховної ситуації; методика вибору виховної ситуації щодо конкретної виховної години тощо;
- практичний матеріал-зразок: плани-конспекти виховної години у початковій школі з використанням ТСН, тематичної бесіди, години спілкування; виховні ситуації та запитання для обговорення їх з учнями;
- практичний матеріал-ІНДЗ (індивідуальне навчально-

дослідне завдання): індивідуально розроблені плани-конспекти виховної години у початковій школі з використанням ТСН, тематичної бесіди, години спілкування; виховні ситуації та запитання для обговорення їх з учнями; індивідуально складений семестровий план виховної роботи з учнями з акцентуванням на тематиці виховних годин тощо.

Після кожного наступного етапу тематична папка поповнюється студентами самостійно (зразками планів конспектів виховних годин у початковій школі, тематикою виховних годин тощо), що визначено заздалегідь умовами завдань самостійної роботи та ІНДЗ курсу.

4. Рефлексійна частина: перевірка (письмове тематичне тестування) та самоперевірка (вправа «Незакінчене речення»: «Я зрозумів, що ... Я дізнався, що ... Я запам'ятав, що ...») отриманих студентами знань на цьому етапі. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для рефлексійної частини: «Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова (тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов'язково. Не можна».

Така технологія дозволяє навчити майбутніх учителів початкової школи на основі розв'язання типових педагогічних ситуацій надалі:

- будувати перспективний план виховної роботи, зокрема розробляти виховні години, виховні заходи тощо;
- планувати виховну роботу з учнями, орієнтуючись, передбачаючи основні виховні ситуації, наприклад, на засадах аналізу проведеної виховної роботи за минулий рік.

Дидактичними вимогами ефективності реалізації тренувально-формульовального етапу є:

1. Чітке формулювання з точки зору проблемно-задачного підходу ситуаційних завдань; сприяння тому, щоб кожна проблема перетворювалася у ситуаційне завдання з наступним її розв'язанням шляхом застосування кейсів та різнобічного, різновидового розв'язання педагогічних ситуацій. Методи навчання: АКС та КС. Рекомендовані методи інтерактивного

навчання для реалізації методу АКС: «Обмін проблемами», «Одна хвилинка», «Два – чотири – всі разом», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Робота в парах», «Ходимо навколо – говоримо навколо», «Коло ідей», «Один залишається/три йдуть», «Ручки всередині», «Спільна угода».

Наведемо приклади таких ситуаційних завдань.

Ситуаційне завдання 1 (СЗ «на формування умінь» та СЗ «на формування навичок»): *«Окрім ототожнення у фахових виданнях планів-конспектів виховних годин із сценаріями виховних заходів, надруковані плани-конспекти мають значну кількість методичних помилок. Виникає проблема: як переробити поданий з методичними помилками план-конспект виховної години у його правильний для застосування варіант? Виокреміть недоліки у наданих викладачем друкованих у виданнях зразках планів-конспектів виховних годин (наприклад, структурна невідповідність виховної години; неправильно сформульовані завдання; великий за обсягом зміст виховних ситуацій; неправильно сформульовані запитання учням; відсутність проблемності у запропонованому для аналізу виховному матеріалі або рефлексійної частини заняття тощо)».*

Ситуаційне завдання 2 (СЗ «на формулювання»): *«У фахових виданнях типу «Розкажіть онуку», «Позакласний час» тощо друкується безліч планів-конспектів виховних годин. Однак відсутність методичної цензури призводить до друку матеріалу, що не відповідає вимогам до такої форми роботи з учнями. Найчастіше під назвою «виховна година» пропонується сценарій виховного заходу. Сформулюйте ситуаційну проблему та ситуаційну задачу» (Відповідь: ситуаційна проблема: як розрізнити план-конспект виховної години від сценарію виховного заходу? Ситуаційна задача: з'ясувати різницю між виховною годиною та виховним заходом шляхом порівняння наданих викладачем планів-конспектів та сценаріїв).*

2. Оптимальна організація та проведення доречних для цього етапу семінарсько-практичних занять як форми роботи з майбутніми вчителями початкової школи.

Наявність II етапу – тренувально-формуального – підкреслює значущість проблемного навчання як складника ТСН.

Нехтування цим етапом призводить до припущення майбутніми вчителями початкової школи на наступних етапах застосування ТСН значної кількості типових помилок, на зразок:

- невміння правильно структурувати виховну годину;
- використання неадаптованого до певної вікової категорії учнів плану-конспекту виховної години;
- використання виховної лекції замість виховної бесіди тощо.

3. Застосування основного дидактичного засобу – технології інтерактивного навчання як складника ТСН, тобто організації розв’язання педагогічних ситуацій шляхом застосування методів інтерактивного навчання: «Акваріум», «Дебати», «Дебати у форматі Карла Поппера», «Дерево рішень», «Дискусія», «Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу», «Карусель», «Круглий стіл», «Публічний форум», «Торнадо», «Два – чотири – всі разом», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Обміркуйте/об’єднайтеся в пари/обміняйтеся думками», «Рольова гра», «Ситуативне моделювання», «Коло ідей», «Робота в малих групах», «Спрощене судове слухання», «Спільна угода».

4. Рефлексійна частина: самоперевірка (вправа «Незакінчене речення»: *«Я зрозумів, що ... Я дізнався, що ... Я запам’ятав, що ...»*) отриманих студентами знань на цьому етапі. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для рефлексійної частини: «Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова (тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов’язково. Не можна».

Дидактичними вимогами реалізації другого блоку тренувально-формувального етапу є:

1. Проведення тренінгового заняття на тему «Методика проведення виховної години з використанням технології ситуаційного навчання». Мета цього заняття – продемонструвати студентам методику проведення виховної години з використанням ТСН. Для цього найдоцільніше методичний тренінг провести у вигляді загальної рольової гри: студенти виступатимуть у ролі молодших школярів, а викладач – у ролі учителя початкової школи. Проте, на відміну від звичайної виховної години, на такому методичному тренінгу потрібно після

кожного етапу вводити названий нами «Методичний стоп»: виконувати поточні ситуаційні завдання шляхом застосування методу АКС (додаток 3). Рекомендовані методи інтерактивного навчання для реалізації методу АКС: «Акваріум», «Дебати», «Дебати у форматі Карла Поппера», «Дерево рішень», «Дискусія», «Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу», «Карусель», «Круглий стіл», «Публічний форум», «Торнадо», «Два – чотири – всі разом», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Обміркуйте/об'єднайтеся в пари/обміняйтеся думками», «Рольова гра», «Ситуативне моделювання», «Коло ідей», «Робота в малих групах», «Спрощене судове слухання», «Спільна угода».

2. Чітке формулювання ситуаційного завдання, контроль за його виконанням студентами.

На дисциплінах методичного характеру виникає необхідність підготовки, виокремленого нами виду «дидактичний кейс», для формування у майбутніх учителів початкової школи готовності правильно розв'язувати саме дидактичні ситуації, бо саме цьому і навчає методика викладання дисциплін у початковій школі. В основі дидактичного кейсу покладена дидактична (навчальна) ситуація. Тобто у дидактичному кейсі подається не звична педагогічна ситуація, яка уже виникла, а перспективне навчальне завдання: підібрати методи, розробити конспект з урахуванням певних умов навчання саме в цьому класі.

Дидактичний кейс для дисциплін «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної творчості» має вигляд інформаційного пакету із такими складниками:

- законодавчі документи щодо роботи класного керівника та класовода у загальноосвітній школі;
- законодавчі матеріали правової бази (фрагменти деяких статей правових кодексів України);
- теоретичні матеріали щодо певної теми (наприклад, характеристика напрямів виховання, перелік завдань виховання тощо);
- тезаурус відповідних понять; хрестоматійні матеріали (цитати, фрагменти першоджерел, твори видатних педагогів стосовно певної теми);

—методичні рекомендації (наприклад, опис методики організації та проведення виховної години чи виховного заходу).

Обсяг та повний зміст кейсу заздалегідь визначається викладачем відповідно до мети заняття, тобто інформаційний пакет може бути як поглибленим для полегшення виконання студентами завдання на первинному етапі роботи у рамках цієї теми (має містити максимум додаткової інформації), так і спрощеним, робота з яким передбачає попереднє засвоєння студентами теоретичного матеріалу.

Такі дидактичні кейси створювали для використання на заняттях з «Методики виховної роботи». Наприклад, ситуаційне завдання 1 (СЗ «на формування умінь» та СЗ «на пошук інформації») для лабораторного заняття 1: *«Молода учителька працювала до школи на посаду класовода 3-го класу. Однак учні не хочуть йти на виховну годину, бо їхній попередній класовод використовувала цей час для постійної сварки на учнів. Завдання: розробити план-конспект виховної години так, щоб учні з бажанням її відвідували. Домашнє завдання: індивідуально або парно оформити план-конспект виховної години у дидактичний кейс, використовуючи теоретичний матеріал відповідної тематичної папки».*

Формулюючи завдання до таких кейсів, нами змінено традиційне завдання типу «Розробіть систему індивідуальної роботи із правопорушником у вашому класі». Натомість, перефразували це саме завдання для розв'язання педагогічної ситуації – обставин, які ймовірно можуть виникнути у педагогічному процесі: *«У 4-му класі, де Ви – класовод, Сергій постійно порушує дисципліну на уроках та на перерві. На його поведінку скаржаться як однокласники, так і учителі-предметники. Ваші дії».*

Ефективність переформулювання традиційного завдання у ситуаційне завдання доведена у процесі експериментальної роботи (стимулюється творча активність студентів, їхня пошукова діяльність, підвищується інтерес і до процесу, і до результату навчання). Студенти виконують завдання, шукають варіанти розв'язку ситуації, що склалася, залежно від

запланованої викладачем структури заняття: індивідуально, парами або групами. Щодо хрестоматійних матеріалів (зразків творів видатних педагогів), то вони слугують повноцінною підказкою студентам для практичного планування дій.

Так, до теми «Реалізація основних завдань виховання школярів» нами було сформульовано ситуаційне завдання у такому вигляді: *«Приміщення вашої класної кімнати негайно потребує ремонту, коштів для якого відділ освіти не може надати. Ваші дії»* та використано поради О. Захаренка «Як заробити гроші у школі?» [410, с. 32–33]. У результаті розв'язання ситуації з допомогою цієї статті майбутні учителі початкової школи:

- по-перше, відкрили для нові способи покращення фінансового становища школи в цілому та класу зокрема;
- по-друге, приємно вражені такими рекомендаціями майстра-керівника, придумали за аналогією ще кілька способів заробляння грошей у школі: прибирати учням школу замість прибиральниці, розробити систему оплати за різні виконання комп'ютерних послуг, надавати платні освітні послуги учням (сильніші у знаннях – слабшим), зробити майстерню пошиття та ремонту одягу, вишивання та в'язання тощо.

Нинішнє упереджене ставлення до колись популярних суботників нанесло відчутний негативний відбиток на формуванні етичної та екологічної культури, працелюбності, бережливості, духовності сучасної молоді, що врешті-решт чітко виявляється у масштабній забрудненості оточувального середовища. Термін «суботник», як відгук радянського періоду, отримав статус ганебності, деякої підневільності, тоді як в усьому цивілізованому світі він має і популярну, і пристойну назву – «волонтерство». Таким чином, досить актуальними є поради О. Захаренка класним керівникам щодо організації та проведення суботників [410, с. 40–41], використані у дидактичному кейсі вищеописаним способом. Цікаво, що спершу студенти назвали ці поради «застарілими», адже суботники тепер не проводяться. Однак, саме цей аспект був передбачений нами з метою активізації їхньої уваги на опрацьовуваній проблемі. Тому

паралель між «суботником» та «волонтерством» була проведена, як і запланували, вже у процесі аналізу кейсу, що одразу кардинально змінило пошукову позицію майбутніх учителів початкової школи та спрямувало їхні розробки у правильне русло.

Аналогічно було використано у якості хрестоматійного матеріалу дидактичних кейсів «Поради молоді, учням», «Правила побутового етикету» тощо [410], що кожного разу мало високу навчальну ефективність.

3. Презентація кейсів перед однокласниками (на практичному занятті 2). Рекомендовані методи інтерактивного навчання для презентації: «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов'язково. Не можна», «Коло ідей», «Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу», «Публічний форум» тощо.

4. Рефлексійна частина: самоперевірка (вправа «Незакінчене речення»: «Я зрозумів, що ... Я дізнався, що ... Я запам'ятав, що ...») отриманих студентами знань на цьому етапі. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для рефлексійної частини: «Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова (тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов'язково. Не можна».

На практичному етапі майбутні вчителі початкової школи, по-перше, отримують навчальне завдання: індивідуально або у парах провести виховну годину з однокласниками. Ситуаційне завдання для студентів-спостерігачів (СЗ «на формулювання педагогічної ситуації»): «Виокреміть у студентському проведенні виховної години педагогічні ситуації та сформулюйте на їх основі ситуаційні завдання». По-друге, для майбутніх учителів початкової школи оптимально організовується виконання самостійної роботи на педагогічній практиці та ІНДЗ як основних формах роботи на цьому етапі.

Рефлексійна частина цього етапу така: самоперевірка (вправа «Незакінчене речення»: «Я зрозумів, що ... Я дізнався, що ... Я запам'ятав, що ...») отриманих студентами знань на цьому етапі. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для рефлексійної частини: «Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова

(тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов'язково. Не можна».

Наприклад, може бути така технологія опрацювання складеного дидактичного кейса на тему: «Методика інсценування казки» з навчальної дисципліни «Теорія та методика виховання»:

1. Перший блок кейса: «Як виникла ідея інсценізації у класі». Ситуаційне завдання → метод аналізу конкретної ситуації → пошук необхідних дидактичних матеріалів для підготовки інсценізації з урахуванням забезпечення виникнення ймовірних педагогічних ситуацій.

2. Другий блок кейса: «Методика інсценування». Ситуаційне завдання → метод аналізу конкретної ситуації → пошук необхідних дидактичних матеріалів для підготовки інсценізації з урахуванням забезпечення виникнення ймовірних педагогічних ситуацій.

3. Третій блок кейса: «Прийняття правил ефективної інсценізації». Ситуаційне завдання → метод аналізу конкретної ситуації → пошук необхідних дидактичних матеріалів для підготовки інсценізації з урахуванням забезпечення виникнення ймовірних педагогічних ситуацій.

Отже, методика роботи з кейсом (застосування методу КС) складається із застосування методу аналізу конкретної ситуації та, відповідно, серії ситуаційних завдань. Виконання таких кейсових завдань дає змогу майбутнім учителям початкової школи побудувати, на відміну від традиційного вивчення теоретичного матеріалу, цілісну картину практичного застосування необхідних знань у реальній педагогічній діяльності.

Опишемо умови реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи під час проходження навчальної практики.

Вочевидь, проблеми педагогічної практики полягають у найважливішому чиннику: живому спілкуванні, контакті майбутніх учителів початкової школи із молодшими школярами. Саме після такого спілкування, як констатують результати інтерв'ювання, студенти остаточно приймають рішення щодо

свого професійного вибору, відповідаючи на запитання «Чи спроможні ви працювати у школі?».

Перша проблема, яка виникає під час педагогічної практики: чи достатньо у студентів різноаспектних знань для такої роботи, що виявляється в умінні планувати та організовувати свою діяльність на теоретичному рівні?

Живе спілкування з молодшими школярами породжує також і другу проблему: чи достатньо у студентів умінь та навичок багатопланової роботи з учнями, що, передусім, полягає в умінні відійти від чіткого плану та миттєвій переорганізації діяльності відповідно до ситуації, що виникла? Йдеться про ефективну апробацію отриманих знань на практиці. Тому практика, логічно, немає теоретичного етапу застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Звісно, апробація – компонент педагогічного досвіду. Проте маємо пам'ятати: недосвідчені молоді спеціалісти працюватимуть віч-на-віч (часто без викладача чи вчителя у ролі постійного присутнього) із учнями в умовах, де кожне неправильне розв'язання педагогічної ситуації, кожна професійна неоперативність спричинятимуть негативні наслідки щодо формування особистості молодшого школяра.

Аналіз проведеного анкетування, здійсненого після проходження майбутніми учителями початкової школи педагогічної практики кожного виду (ознайомлювально-діагностувальної та навчально-пасивної безвідривних; виробничої), свідчить про те, що 87 % респондентів вважає причинами своїх невдач на практиці не стільки недостатність теоретико-методичної підготовки, а скільки неуміння розв'язувати педагогічні ситуації. Отож, пропонуємо удосконалити педагогічну практику шляхом реалізації дидактичної моделі ТСН.

Нині типові завдання педагогічної практики різного типу, незалежно від курсу їх проходження (від II до V курсів) полягають у складанні характеристик окремого учня та класного колективу в цілому, підготовці залікових уроків, виховних годин та заходів. Звісно, розв'язання педагогічних ситуацій розглядається у контексті перерахованих завдань, проте на цьому

не акцентується увага і, відповідно, майбутні учителі початкової школи отримують мінімальний досвід цього напрямку.

Однією із особливостей організації та проведення педагогічної практики у контексті реалізації дидактичної моделі ТСН визначаємо дотримання викладачем або педагогом-наставником природного (невимушеного) стилю поведінки. Оскільки методика ситуаційного навчання, що лежить в основі цієї технології, популяризована у практиці менеджмент-освіти, то у рекомендаціях цієї галузі зазначається, що менеджеру-ментору під час практики студентів – майбутніх менеджерів не потрібно виражати свої знання і навички у завершеній вербальній формі, а навпаки: «... просто працювати так, як він працює завжди, з тією лише відмінністю, що у нього протягом кількох тижнів є уважний спостерігач чи, може, й співучасник управлінського процесу» [464, с. 97]. На педагогічній практиці учителю-наставнику або викладачу потрібно діяти аналогічно: вимушеність поведінки педагога спричинює вимушеність (неприродність) поведінки молодших школярів, тому, по-перше, спостереження студентів не може вважатися проведеним у природних умовах. По-друге, за таких обставин, студенти не зможуть побачити та проаналізувати типові, буденні педагогічні ситуації.

Бажано, звичайно, водночас збільшити кількість годин педагогічної практики у вигляді прямого контакту з учнями початкової школи за рахунок реорганізації технології проведення лабораторно-практичних занять дисциплін циклу професійно-практичної підготовки: основ педагогічної творчості, теорії та методики виховання, дидактики, методик викладання основних предметів тощо. Проводити такі заняття безпосередньо у загальноосвітніх навчальних закладах необхідно за умови попередньої домовленості з її адміністрацією. Студенти стовідсотково визначають ефективність таких занять. Дидактичним підґрунтям організації практичних занять у школі є чітка орієнтація майбутніх учителів початкової школи на тематичну вибірку педагогічних ситуацій для їх миттєвого та подальшого аналізу. Наприклад, комунікативних ситуацій під час вивчення теми «Майстерність педагогічного спілкування» дисципліни «Основи педагогічної творчості», або дидактичних

математичних ситуацій під час вивчення певної теми методики викладання математики тощо.

Орієнтуючись на концептуальні засади традиційних завдань педагогічної практики для майбутніх учителів початкової школи, викладач має обґрунтувати перелік, урізноманітнити види, зміст навчальних завдань, здійснити ретельний їх відбір як свого дидактичного інструментарію, що є основною особливістю організації та проведення педагогічної практики у контексті реалізації дидактичної моделі ТСН. Пропонуємо такі завдання студентам (з II курсу) для виконання під час проходження педагогічної практики, які в основі свого виконання мають ситуаційні завдання та метод АКС:

СЗ 1: «Щоб правильно розв'язати педагогічну ситуацію, Вам необхідно навчатися миттєво складати характеристику певного учня. Складіть таку характеристику на одного з учнів».

Студенти мають знати, що для правильності розв'язання педагогічної ситуації необхідно, насамперед, навчитися складати миттєву характеристику учню, щоб знати ймовірні варіанти подальшого розвитку подій педагогічної ситуації через вияв реакції молодшого школяра на певне рішення педагога. Звичайно, «миттєвість» складання такої характеристики формується поступово, розпочинаючи з ґрунтовної роботи. Спостереження за певним учнем проводиться протягом усього терміну перебування студента у школі на практиці (під час уроків, на перервах тощо) і передбачає встановлення контакту з учнем. Зразок схеми характеристики опрацьовується студентом наперед. Складена характеристика здається на перевірку викладачу.

СЗ 2: «Ви тимчасово працюєте за одного із класоводів у четвертому класі. Вам необхідно визначити особу учня за характеристикою, поданою викладачем».

Характеристика для докладного ознайомлення дається студенту напередодні практичних занять чи практики у школі. Наприкінці педагогічної практики, після спостереження за молодшими школярами, майбутні учителі початкової школи визначають: якому учню класу відповідає конкретна характеристика. Важливо, щоб кожен учень мав прикріплений до одягу бейдж з указаним ім'ям. Характеристика, із записаним на

ній передбачуванім імем учня, здається викладачу. Студент повинен дотримуватися принципів конфіденційності щодо інформації про учня, отриманої з характеристики, та принципів гречності (не випитувати учнів, не формулювати провокаційних запитань тощо).

Зразок характеристик учня: *«Хлопчик – холерик, активний, швидко реагує на все, що діється довкола. Вдома спілкується переважно з мамою, яка часто розповідає на ніч казки, тому він любить слухати і увесь час просить розповісти ще якусь історію. Мама скаржиться, що більше не знає, про що йому розповідати на ніч, аби задовольнити його пізнавально-емоційні потреби. Однак, слухати казна-що він теж не буде: може посеред учительської розповіді демонстративно вийти з класу, оскільки його цікавить тільки найцікавіше. Має яскраво виражені артистичні здібності. Галасливий, часто порушує дисципліну, але, швидше, не зі злості, а через високий рівень рухливої активності. Угамувати можна навіть суворим поглядом учителя. Здатний першим попросити вибачення за свій учинок. Дуже безпосередня, творча дитина».*

СЗ 3: «Виокреміть педагогічні ситуації із педагогічного процесу, за яким Ви спостерігаєте, та сформулюйте ситуаційні завдання на їх основі».

Протягом практики майбутні учителі початкової школи на окремому аркуші паперу мають:

- зафіксувати та описати педагогічні ситуації, які виникатимуть у процесі діяльності як вчителя, так й інших студентів;
- докладно охарактеризувати способи розв'язання педагогічних ситуацій, результати їх розв'язання.

Описані ситуації на окремому аркуші здаються для перевірки викладачу.

Завдяки виконанню цього завдання студенти мають змогу:

- поглибити свої знання щодо теоретичного підґрунтя розв'язання педагогічних ситуацій (виконання ситуаційних завдань) у реальних умовах завдяки спостереженню за діяльністю педагога-наставника, викладача або своїх однокурсників;

- розширити знання про різноманітний зміст педагогічних ситуацій, зокрема щодо ймовірних варіантів їх розв’язання, варіантів розвитку подальших подій;
- поглибити свої знання та уміння щодо правильності передбачення реакції учасників та кульмінації розвитку педагогічної ситуації з реальним результатом;
- здійснити різнобічний глибинний аналіз педагогічних ситуацій;
- порівняти власні способи розв’язання педагогічних ситуацій із результатами інших студентів.

Після аналізу виконання цього завдання педагогічні ситуації шляхом подальшого колективного обговорення на занятті у ВНЗ, переважно із застосуванням технологій інтерактивного навчання, класифікуються та сортуються у:

- банк педагогічних ситуацій (дидактичні набори описів змісту педагогічних ситуацій, які викладачі надалі переформулюють на ситуаційні завдання);
- кейси (дидактичні набори опису змісту педагогічних ситуацій з докладною характеристикою контексту (додаткових обставин) педагогічних ситуацій та різних варіантів їх аналізу: як правильних, так і хибних з метою подальшої аналітичної роботи студентів).

СЗ 4: «Підготуйте та проведіть виховну годину (фрагмент виховної години), користуючись розробленим дидактичним кейсом та, розв’язуючи педагогічні ситуації, які виникнуть під час цього процесу».

Теми виховних годин та розгорнутий план їх проведення потрібно наперед узгодити з викладачем. Завдання виконують у одному класі 1–4 студенти, розподіляючи між собою поетапні фрагменти виховної години. Така кількість залучених студентів для виконання одного виду завдання у рамках одного класу дозволяє студентам не втомитися, утримати учнівській інтерес, а викладачу одночасно оцінити роботу більшої кількості студентів. Оскільки виховна година складається із багатьох структурних частин (розповіді вчителя, бесіди з учнями, обговорення проблем виховання тощо), то у процесі її проведення цілком природно виникає безліч педагогічних ситуацій, які дозволяють студентам виконати й ранішеказані завдання. Окрім цього, проводячи

фрагмент виховної години, студенти вчать оперативно, але за умови спостереження та допомоги педагога-наставника шукати правильні розв'язки педагогічних ситуацій. Це завдання також учить майбутніх учителів початкової школи технології проведення виховної години.

СЗ 5: «Підготуйте та проведіть з учнями на уроці фізкультхвилинку, розв'язуючи педагогічні ситуації, які виникнуть під час цього процесу».

Зміст фізкультхвилинки необхідно написати на окремому аркуші та наперед узгодити з викладачем. Завдання виконують 1–4 студенти. Цей важливий структурний елемент уроку у початковій школі спричинює низку типових педагогічних ситуацій на кшталт учнівського небажання виконувати вправи разом з усіма. Майбутні учителі початкової школи в умовах виконання завдання також навчаються усувати та надалі мобільно уникати педагогічних ситуацій, пов'язаних з моментом переорієнтації учнів від виконання фізкультхвилинки на основну навчальну діяльність.

СЗ 6: «Підготуйте та проведіть з учнями на перерві гру, розв'язуючи педагогічні ситуації, які виникнуть під час цього процесу».

Інструкцію та методику проведення ігор та розваг треба написати на окремому аркуші, наперед узгодити з викладачем. Завдання по черезно (можна у парах) виконують 1–6 студентів. Насамперед, майбутні учителі початкової школи вчать себе убезпечувати себе від педагогічних ситуацій, пов'язаних із небажанням окремих учнів проводити своє дозвілля на перерві з однокласниками, виникненням конфліктів, надмірної захопленості рухливістю, надто такою, яка може призвести до травматизму молодших школярів тощо.

СЗ 7: «Підготуйте та виразно прочитайте невелику казку або оповідання, розв'язуючи педагогічні ситуації, які виникнуть під час цього процесу».

Зміст казки або оповідання студент має наперед узгодити з викладачем. Завдання виконують 1–4 студенти. Не секрет, що утримати увагу молодших школярів як слухачів, особливо першокласників, під час читання вчителем навчального твору непросто. Майбутні учителі початкової школи не тільки

вправляються у технологічних аспектах цього виду завдання, а й паралельно вчать нейтралізувати педагогічні ситуації на кшталт вияву неуважності учнів, перевіряючи рівень своїх перцептивних здібностей.

СЗ 8. У процесі безпосереднього виконання завдань студентом під час проходження практики, решта майбутніх учителів початкової школи проводитиме спостереження за його діяльністю, насамперед, аналізуючи уміння здійснювати швидкий та правильний розв'язок педагогічної ситуації (під час проведення гри, читання казки тощо), заповнюючи наперед намальовану таблицю (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

Аналіз діяльності майбутнього вчителя початкової школи у педагогічній ситуації під час навчальної практики

Прізвище студента	Короткий зміст педагогічної ситуації	Причина виникнення педагогічної ситуації	Оперативність дій студента (+ ; -; вказати деталі)	Спосіб розв'язання педагогічної ситуації (+ ; -)	Досягнення мети – результат (+ ; -)

Це завдання разом із оцінювальною функцією, виконує і самооцінювальну: здійснюючи аналіз дій однокласників, студент так чи так порівняльно рефлексує свої реальні дії в аналогічній ситуації або ймовірні дії в уявній ситуації. У результаті формулюється два висновки:

- офіційний щодо дій однокласника (записується до таблиці);
- неофіційний щодо власної діяльності, що й допомагає надалі уникати тотожних помилок.

СЗ 9. Підготувати індивідуальне завдання, яке дається студенту наперед з урахуванням специфіки його спеціалізації, вимог викладача та вчителя, викликаних особливостями навчально-виховного процесу у школі. Наприклад, розучити з учнями пісню, встановити контакт із сором'язливим учнем,

вивчити таблицю множення з окремими учнями тощо. У процесі індивідуальної роботи студенти встановлюють контакт один-на-один з учнем, що породжує педагогічні ситуації зовсім іншого ґатунку та потребує інших підходів до прийняття рішень.

Як бачимо, усі вищеперераховані завдання є не лише основними компонентами цілісної методичної роботи майбутнього вчителя (охоплюють підготовку студентів до реалізації технологій проведення виховної години, уроку, гри, фізультхвилинки тощо), а дають можливість аналітично-синтетичним шляхом акцентувати увагу на ймовірно проблемних ділянках педагогічної діяльності у початковій школі.

Результати усіх ситуаційних завдань аналізуються на подальших практичних заняттях після педагогічної практики, складаючи основу ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Таким чином, основною особливістю педагогічної практики у контексті реалізації дидактичної моделі ТСН для майбутніх учителів початкової школи визначено урізноманітнення та ретельний відбір ситуаційних завдань для студентів як дидактичного інструментарію викладача, спрямовуючи студентів на виокремлення та розв'язання педагогічних ситуацій, створення нових ситуаційних завдань та дидактичних кейсів.

На тренувально-формульовальному етапі ґрунтуючись на висновках, зроблених у попередніх розділах дослідження щодо сутності АКС та КС, при узгодженні цих методів навчання у контексті реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, запропоновано таке:

1. Дидактичною специфічністю застосування методу КС на відміну від методу АКС є потреба в ґрунтовному аналізі ємнісного навчального матеріалу, що передбачає значні витрати часу.

2. Робота з кейсом – інформацією (дидактичним матеріалом) – сприяє формуванню у майбутніх учителів початкової школи уміння:

- аналізувати поданий матеріал, насамперед, вилучати із нього головне – необхідне для розв'язання педагогічної ситуації;
- формувати дидактичний матеріал самостійно.

У контексті узгодження методів АКС та КС із організаційними формами навчальної діяльності студентів у підготовці майбутніх учителів початкової школи, нами рекомендовано таке їх особливе поєднання (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Узгодженість методів АКС та КС із формами організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи

Форма організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи	Вид методу ТСН
Лекція	АКС
Семінарське заняття	АКС
Практичне заняття	АКС
Лабораторне заняття	АКС, КС
Тренінг	АКС, КС
Ігрові та творчі форми занять	АКС
Індивідуальне навчально-дослідне завдання та самостійна робота майбутніх учителів початкової школи	АКС, КС
Навчальна практика	АКС; збір матеріалів для АКС та КС

Оскільки основу і методу АКС, і методу КС складає ситуаційне завдання, то було запропоновано відразу деталізувати узгодженість застосування методів та прийомів інтерактивного навчання із видом ситуаційного завдання та його дидактичною метою.

Нами запропоновано табличний розподіл узгодженості застосування методу АКС із методами та прийомами інтерактивного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи залежно від виду та дидактичної мети ситуаційного завдання. Примітка: назви методів інтерактивного навчання обрані із «Енциклопедії інтерактивного навчання»

О. Пометун [378], де докладно описана методика застосування кожного з поданих далі методів (табл. 4.5).

Таблиця 4.5

Узгодженість застосування методу АКС із методами та прийомами інтерактивного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи залежно від виду та дидактичної мети ситуаційного завдання

Вид ситуаційного завдання як основи методу АКС	Мета ситуаційного завдання	Методи та прийоми інтерактивного навчання
«На мобільне рішення», «на обґрунтування», «на аналіз прийнятого рішення», «на формування умінь», «на формування навичок».	Удосконалення уміння мобільно аргументувати свій вибір рішення та займати певну позицію із суперечливого запитання (бліц-завдання).	«Займи позицію», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Дві правди й одна брехня», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Робота в парах», «Ручки всередині», «Бажано. Обов'язково. Не можна», «Спільна угода».
«На обґрунтування», «на формулювання власної ситуації», «на передбачення розвитку подій», «на аналіз даних», «на пошук	Розвиток уміння формулювати запитання, виокремлювати проблему, прогнозувати події.	«Обмін проблемами», «Одна хвилинка», «Два – чотири – всі разом», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Робота в парах», «Ходимо навколо –

Продовження табл. 4.5

інформації».		«говоримо навколо», «Коло ідей», «Один залишається/три йдуть», «Ручки всередині», «Спільна угода».
«На обґрунтування», «на формулювання власної ситуації», «на передбачення розвитку подій», «на аналіз даних», «на пошук інформації», «на мобільне рішення», «на аналіз прийнятого рішення», «на формування умінь», «на формування навичок».	Удосконалення уміння конструктивно обговорювати проблему, аргументувати свій вибір рішення (насамперед, складного), займати певну позицію із суперечливого запитання, толерантно дискутувати, відповідати на контраргументи, критично мислити.	Акваріум», «Дебати», «Дебати у форматі Карла Поппера», «Дерево рішень», «Дискусія», «Дискусія у стилі телевізійного ток-шоу», «Карусель», «Круглий стіл», «Публічний форум», «Торнадо», «Два – чотири – всі разом», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Обміркуйте/об'єднайтеся в пари/обміняйтеся думками», «Рольова гра», «Ситуативне моделювання», «Коло ідей», «Робота в малих групах», «Спрощене судове слухання», «Спільна угода».
«На мобільне рішення», «на обґрунтування».	Розвиток уміння приймати особисте рішення та аргументувати свою думку на рефлексійній основі.	«Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова (тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Незакінчене речення».

З точки зору системного підходу необхідно технологічно об'єднати форми, методи, засоби ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи. З цією метою нами запропоновано використання відповідної технологічної карти дотримання дидактичних умов як компонентів дидактичної моделі технології ситуаційного навчання на різних заняттях у підготовці майбутніх учителів початкової школи. У ній мають бути вказаними такі елементи:

1. Назва навчальної дисципліни.
2. Курс студентів.
3. Тема заняття.
4. Організаційна форма навчальної діяльності.
5. Етап заняття.
6. Педагогічна ситуація.
7. Ситуаційне завдання.
8. Методи навчання.
9. Засоби навчання.
10. Рефлексійні запитання.
11. Примітки (табл. 4.6).

Таблиця 4.6

Технологічна карта заняття у контексті реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

Назва навчальної дисципліни: «Методика виховної роботи»/«Теорія та методика виховання»

Курс студентів: II(III)

Тема заняття: «Методика організації та проведення виховної години»

Організаційна форма навчальної діяльності: практичне заняття

Етап заняття	Педагогічна ситуація	Ситуаційне завдання	Методи навчання	Засоби навчання	Рефлексійні запитання	Примітки
Основний	Молода учителька	Розробити план-	Робота у парах	Тематичні папки	«Я зрозумів, що ... Я	Домашнє завдання: індиві-

Продовження табл. 4.6

	<p>працев- лашту- валася до школи на посаду класовода 3-го класу. Однак учні не хочуть йти на виховну годину, бо їхній поперед- ній класовод викори- стовувала цей час для постійної сварки на учнів.</p>	<p>конспект виховної години так, щоб учні з бажан- ням її відвіду- вали.</p>		<p>«Мето- дика органі- зації та прове- дення вихов- ної годи- ни»</p>	<p>дізнався, що ... Я запам'я- тав, що ...»)</p>	<p>Дуально або парно оформити план- конспект виховної години у дидактич- ний кейс, викорис- товуючи теоретич- ний матеріал відповід- ної тематич- ної папки</p>
--	---	--	--	---	--	---

З точки зору використання у дидактичній моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи різних засобів навчання, важливим для роботи над виконанням ситуаційного завдання та опрацюванням кейсу є оптимальне використання технічних засобів: відеосюжетів, Інтернет-матеріалів тощо. Вдалим тут буде і залучення самих майбутніх учителів початкової школи до підготовки таких засобів навчання. Наприклад, під час педагогічної практики вони можуть записувати на відеофрагменти уроків учителів, уроки, проведені іншими студентами тощо.

Технологічний конструкт дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи опирається на рефлексійність технологічного процесу: застосування педагогічної рефлексії загальнопедагогічного, поетапного та ситуаційного характеру.

Значення кожного виду педагогічної рефлексії доведено у попередніх розділах дослідження. Традиційний підсумок заняття у підготовці майбутніх учителів початкової школи можна перетворити на етап формування у студентів рефлексійних умінь та навичок шляхом переформулювання (перефразування) звичних кожному викладачеві запитань. Наприклад, традиційне запитання *«Що вивчали на занятті?»* спонукає студентів до однозначної відповіді щодо назви теми заняття: більше одного студента не відповість на це запитання з причини мінімальності інформації. Натомість, рефлексійне запитання повинно мати для майбутнього вчителя початкової школи, відповідно до своєї сутності, особистісний характер, передбачаючи неоднозначну відповідь, стимулюючи до осмислення засвоєного, встановлення зв'язку між відомим та невідомим (*Про що дізналися на занятті вперше? Що вас сьогодні здивувало? Що ви сьогодні запам'ятали? Що змінило вашу думку? Що вам було виконувати найлегше, а що – найважче і чому?* тощо).

Таким чином, поетапну педагогічну рефлексію на занятті та в цілому під час навчання щодо реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи представлено у вигляді особливої підсумкової частини окремого етапу заняття (інтерактивної вправи), заняття, циклу занять тощо в цілому. Вона також передбачає ситуаційну та елементи загальнодіяльнісної педагогічних рефлексій. Дидактичними вимогами ефективності організації та проведення поетапної педагогічної рефлексії на занятті у підготовці майбутніх учителів початкової школи у контексті реалізації дидактичної моделі ТСН є:

– здійснення викладачем поточної, майже миттєвої, диференціації після студентського поетапного рефлексіювання та розподілу подальших завдань для студентів залежно від результатів навчання певного етапу заняття;

– чітке формулювання рефлексійних запитань особистісного характеру для майбутнього учителя початкової школи, передбачаючи неоднозначну відповідь, стимулюючи до осмислення засвоєного;

– усвідомлення викладачем конкретної мети поетапної педагогічної рефлексії (отримати зворотний зв'язок, аналіз причин, що обумовлюють результати навчання);

– визначення адаптованої до певної аудиторії майбутніх учителів початкової школи методики проведення поетапної рефлексії;

– вибір оптимальних рефлексійних прийомів та дотримання певних організаційних вимог тощо.

Традиційна рефлексійна частина (поетапна рефлексія): самоперевірка (вправа «Незакінчене речення»: *«Я зрозумів, що ... Я дізнався, що ... Я запам'ятав, що ...»*) отриманих студентами знань на цьому етапі. Рекомендовані методи інтерактивного навчання для рефлексійної частини: «Безперервна шкала думок», «Оцінювальна дискусія», «Павутинка дискусій», «Письмова (тиха) дискусія», «Письмові дебати», «Чотири погляди», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Бажано. Обов'язково. Не можна».

Отже, систематична реалізація на заняттях у підготовці майбутніх учителів початкової школи різновидової педагогічної рефлексії має здійснюватися з урахуванням зазначених особливостей. Насамперед, необхідно формувати у майбутніх учителів початкової школи усвідомлення того, що у процесі прийняття рішення щодо педагогічної ситуації відбувається двоетапна ситуаційна рефлексія: поточна та післядії. Поточна ситуаційна рефлексія, вважаємо, виявляється у миттєвому аналізі власних особистісних характеристик на тлі особистісних характеристик інших учасників педагогічної ситуації з метою передбачення (прогнозування) їхніх подальших дій, що можуть змінити ці обставини. Ситуаційна рефлексія післядії виявляється у типовому самоаналізі своїх дій у конкретній ситуації.

Проте ситуаційна педагогічна рефлексія, на нашу думку – це суто практична діяльність. Студенти як майбутні фахівці початкової школи стикаються із повноцінною ситуаційною рефлексією лише на практиці у момент самоаналізу прийняття

рішення щодо педагогічної ситуації. Від швидкості та правильності самого рефлексійного процесу залежить ефективність подальших дій студента, а головне – формування впевненості або розчарування від перших вражень реального спілкування зі школою, яке надалі проектуватиметься у стабільну позицію щодо майбутнього місця роботи. Тому, на наш погляд, для впевненості та мобільності у момент відсутності викладача як наставника під час навчальної практики майбутнім учителів початкової школи потрібні підказки ситуаційної рефлексії у вигляді алгоритмів чи запитань у контексті реалізації дидактичної моделі ТСН.

Отож, методика організації та проведення формувального етапу дослідження була спрямована на реалізацію дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи шляхом дотримання визначених дидактичних умов.

4.3. Методичні рекомендації щодо застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи

На першому етапі формувального експерименту реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою залучення вищеперерахованих закладів було:

1. Проведено тренінгові заняття та методичні семінари з метою ознайомлення із загальною методикою застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Після того, як окремі викладачі виявили бажання брати участь у експериментальному дослідженні, їм був наданий комплект експериментального навчально-методичного забезпечення.

2. Упроваджено експериментальну методику реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання та її застосування у підготовці майбутніх учителів початкової школи у викладання визначених експертною оцінкою навчальних дисциплін («Основи педагогічної майстерності/Основи педагогічної творчості», «Теорія та методика виховання/Методика виховної роботи»).

3. Узагальнено та здійснено порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експериментальної методики реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання та її застосування у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Вибір експериментальних груп студентів відбувався за двома критеріями:

1. За кількістю студентів: у кожному ВНЗ обиралися студентські групи на факультетах підготовки майбутніх учителів початкової школи так, щоб сумарна кількість студентів експериментальної групи наближувалася до 60 (зважаючи на різний набір студентів цієї спеціальності у окремих вузах).

2. За роком навчання:

- II–III курс – для викладання дисципліни «Основи педагогічної майстерності» («Основи педагогічної творчості»);
- II–III курс – для викладання дисципліни «Методика виховної роботи» («Теорія та методика виховання»).

Навчально-методичним забезпеченням впровадження експериментальної дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи стали:

1. Робочі програми дисциплін підготовки майбутніх учителів початкової школи, що пройшли експертну оцінку, та були процесуально видозмінені: попри незмінність загального годинного навантаження та пропорційності лекційних та практичних (семінарських, лабораторних) занять, планувалися зміни у процесі проведення самих занять шляхом передбачення застосування методів АКС та КС.

2. Навчально-методичні посібники з дисциплін «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної майстерності», які містили, відповідно до структури навчальної дисципліни, тези лекцій; плани семінарських, практичних та лабораторних занять; матеріали для дидактичних кейсів; поточні та контрольні тести, екзаменаційні питання та критерії оцінювання; перелік завдань для самостійної роботи та ІНДЗ, у тому числі, для проходження педагогічної практики; список рекомендованих джерел. Вказані посібники були збудовані так, що кожен з перерахованих

змістових компонентів передбачав застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

3. Методичні рекомендації для викладачів щодо методики формулювання ситуаційних завдань, формування кейсів, планування та проведення відповідних організаційних форм роботи зі студентами, методики проведення поточної рефлексії у контексті застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

4. Методичні рекомендації для студентів щодо дотримання алгоритму розв'язання педагогічної ситуації, виконання ситуаційного завдання, класифікації педагогічних ситуацій, способів прийняття рішення, розроблення кейсів тощо.

5. Банк педагогічних ситуацій для формулювання ситуаційних завдань, формування кейсів та власне ситуаційні завдання у контексті застосування ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

6. Сформовані кейси для реалізації методу КС.

Розподіл майбутніх учителів початкової школи у кожному ВНЗ на контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи відбувався за принципом відносної рівності: за кількістю студентів та якістю їхніх знань. Якість знань визначалася середньостатистичними показниками навчання студентів згідно з документацією останньої екзаменаційної сесії: сума якісних балів (оцінки «5» та «4» за 4-бальною шкалою) груп ділилася загалом на їхню кількість і визначався середній бал якості знань групи.

Таке усереднення показало якість знань майбутніх учителів початкової школи ЕГ – 43,6 %, а КГ – 45,2 %. Кількість учасників опитування у ЕГ складала 631 осіб, а у КГ – 641 осіб. Як бачимо, істотної різниці між кількістю студентів та якістю їхніх знань у ЕГ та КГ немає, що дає змогу визначати однакові можливості майбутніх учителів початкової школи перед проведенням експериментальної частини дослідження.

Отже, щоб спростити процедуру визначення результатів констатувального етапу експериментального дослідження, надалі результати його проведення подаємо узагальнено по двох групах: і КГ, і ЕГ.

Оскільки аналіз даних констатувального експерименту нашого дослідження стосовно визначення рівнів готовності

майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій показав, що вони підпорядковані об'єктивному (нормованому) закону розподілу даних, то можна використовувати непараметричні критерії при перевірці основної та часткових гіпотез, проведенні дисперсійного, кореляційного аналізу і параметричні критерії: метод Монте-Карло, критерій Пірсона, t-критерій Стюдента та F-критерій Фішера (Л. Бобер, С. Гончаренко, В. Загвязинський, Н. Кузьміна, М. Лазарєв, С. Ліцерова, П. Шавір, А. Щедрина та ін.) [48; 97; 135; 136; 200; 207; 223; 496; 513].

У цілому показники та критерії готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій як і процедура їх вимірювання аналогічна констатувальному експерименту.

Отже, опишемо найістотніше та розглянемо результати формувального експерименту.

Для забезпечення надійності, вірогідності та валідності одержання експериментальних даних використовувалася низка заходів.

Надійність одержання експериментальних даних забезпечується використанням стандартизованих методик експериментального дослідження, які містять жорстку регламентацію процедури дослідження. Крім цього, надійність оцінки одержаних експериментальних результатів гарантується вибором незалежних експертів з професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів, на базі яких проводились експериментальні дослідження.

Вірогідність одержаних експериментальних даних забезпечують такі заходи, як вирівнювання умов проведення експериментального дослідження з реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи та проведення його в реальних умовах навчального процесу фахівців зазначеного профілю вищих навчальних закладів педагогічного спрямування.

Валідність одержаних експериментальних даних забезпечується таким чином, щоб усі чинники впливу (контингент майбутніх учителів початкової школи, рівень їхньої підготовки, умови організації і проведення експерименту) у

контрольних і експериментальних групах були однаковими, за винятком лише одного – дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Для встановлення показників рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом нами проведено опитування майбутніх учителів початкової школи (додаток Д. 1).

Насамперед, перед нами стояло завдання виявити у майбутніх учителів початкової школи рівень розуміння необхідності та значущості формування умінь та навичок розв'язання педагогічних ситуацій для підготовки до майбутньої професії як ситуаційної діяльності.

За підсумками опитування, нам вдалося зафіксувати у експериментальної групі майбутніх учителів початкової школи продуктивний рівень розуміння необхідності та значущості формування умінь та навичок різнобічного аналізу педагогічних ситуацій для підготовки до майбутньої професії як ситуаційної діяльності.

Так, на запитання «Чи вважаєте Ви необхідним уведення систематичного виконання на заняттях та в ІНДЗ ситуаційних завдань?» відповіді розподілилися таким чином (рис. 5.4): так – 96,63 %, ні – 1,54 %, не знаю – 1,83 %.

Розподіл відповідей (рис. 4.6) уже засвідчує високий рівень готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом.

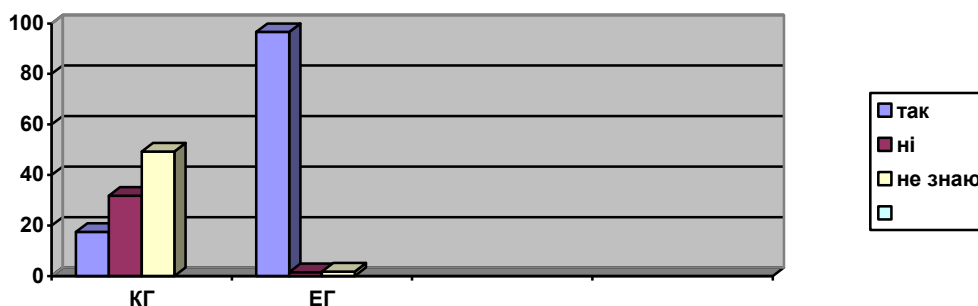


Рис. 4.6. Розуміння майбутніми учителями початкової школи необхідності та значущості формування умінь та навичок розв'язання педагогічних ситуацій

Додають цілісності у розумінні шляхів формування рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій вказані далі відповіді на запитання щодо прагнення до професійного зросту та самовдосконалення. Нижче приводимо відповіді майбутніх учителів початкової школи ЕГ на запитання: *«Чи вважаєте Ви потрібним і надалі постійно удосконалювати свої уміння розв'язувати педагогічні ситуації?»* (рис. 4.7): а) так – 98,52 %; б) ні – 1,48 %; в) не знаю – 0 %

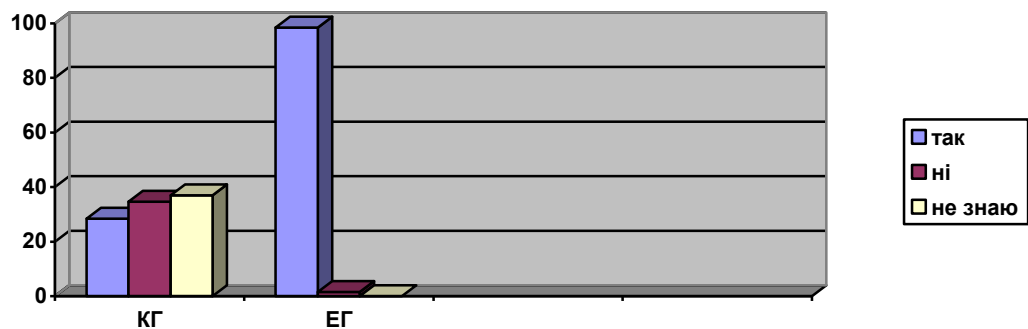


Рис. 4.7. Показники прагнення до професійного зросту та самовдосконалення майбутнього учителя початкової школи у контексті удосконалення умінь розв'язувати педагогічні ситуації (формувальний експеримент)

Уже на цьому етапі підведення підсумків опитування маємо змогу констатувати продуктивний рівень готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом.

Таким чином, згідно із показниками рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом можемо констатувати, що відповідно до усереднених даних продуктивний рівень сформованості зазначених якостей мають 86,35 %, нормативний – 12,34 %, продуктивний – 1,31 % майбутніх учителів початкової школи у ЕГ (рис. 4.8).

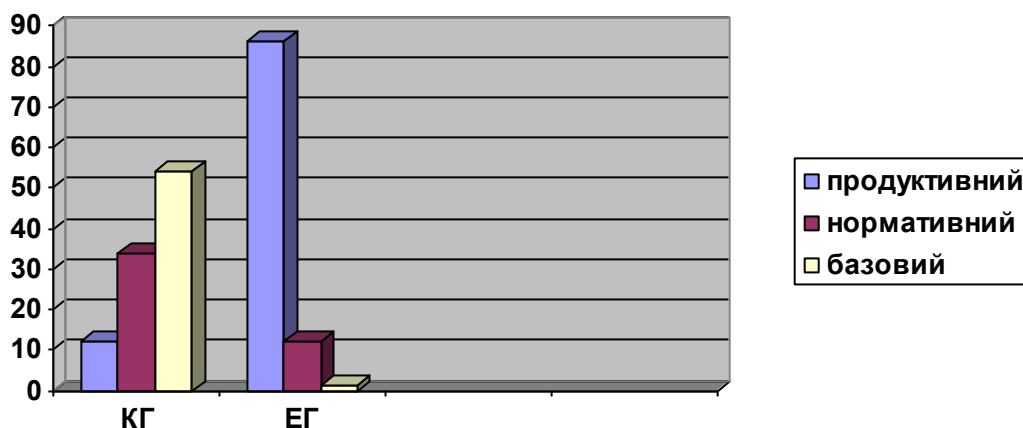


Рис. 4.8. Показники рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом (формувальний експеримент)

На підставі одержаних результатів опитування та інтерв'ювання можемо зробити такі висновки:

1. У майбутніх учителів початкової школи ЕГ значно підвищився рівень готовності до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним компонентом.
2. Майбутні вчителі початкової школи на продуктивному рівні усвідомлюють необхідність та значущість формування умінь та навичок розв'язання педагогічних ситуацій для підготовки до майбутньої професії як ситуаційної діяльності, виявляють прагнення до професійного зросту та самовдосконалення.

Наступним етапом формувального дослідження було виявлення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом відповідно до усіх трьох рівнів – базового, нормативного, продуктивного. З цією метою були розроблені опитувальники (додаток Б, В, Д. 1).

Кількість та правильність тестових відповідей теоретичного характеру щодо визначеного змісту знань тлумачення, сутності ключових понять, розподілилася у такий спосіб: «ситуація» – 92,02 %, «педагогічна ситуація» – 92,02 %, «педагогічна задача» – 89,0 %, «ситуаційна проблема» – 78,24 %, «ситуаційне завдання»

– 89,0 %, «кейс-стаді» – 76,14 %, «дидактична ситуація» – 87,29 %, «етапи розв'язку педагогічної ситуації» – 67,21 %, «методи прийняття рішень у педагогічних ситуаціях» – 76,14 %. Середній арифметичний показник (75,52 %) свідчить про значну кількість майбутніх учителів початкової школи ЕГ із продуктивним рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом.

Варто зауважити, що на питання «Які види педагогічних ситуацій Ви знаєте?» перелічити змогли 88,88 % опитаних. Виокремити етапи розв'язання педагогічної ситуації змогли 67,94 7% опитаних та протестованих майбутніх учителів початкової школи.

Нормативний рівень когнітивного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій передбачає знання основних прийомів розв'язання педагогічних ситуацій та способів прийняття рішень. Можна констатувати, що перерахувати способи прийняття рішень у педагогічних ситуаціях змогли 63,59 % опитаних майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи, що свідчить про наявність у них спеціальних знань цього напрямку професійної сфери.

Під час виконання завдань також стало відомо, що серед усіх тестованих 88,76 % майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи уміють здійснювати критичний аналіз та розв'язання педагогічної ситуації.

Середні арифметичні показники кількості та правильності тестових відповідей теоретичного характеру щодо знань сутності понять зазначеної тематики (48,53 % та 40,23 %) свідчать про достатню кількість майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи із нормативним та продуктивним рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом. Тоді як показники рівня готовності майбутніх учителів початкової школи КГ до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом істотно не змінилися (рис. 4.9):

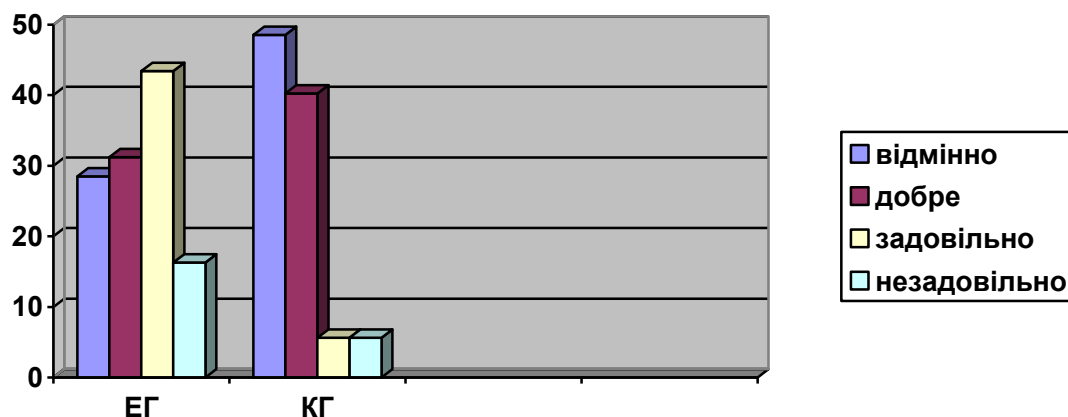


Рис. 4.9. Показники рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом (формувальний експеримент)

Робимо висновок вияву продуктивного рівня готовності майбутніх учителів початкової школи ЕГ до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом. Цей висновок дає підстави стверджувати наявну доцільність акцентування значної уваги у процесі формувального експерименту саме вивченню теоретичних знань, адже, очевидно, що саме їх нестача провокує переважання базового рівня готовності майбутніх учителів початкової школи КГ до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом.

Для визначення сформованості рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом було використано завдання:

1. Розв'язати педагогічної ситуації (групу ситуаційних завдань) відповідно до певного алгоритму та вибрати оптимальне рішення щодо педагогічної ситуації.
2. Виокремити у педагогічній ситуації ситуаційну проблему та сформулювати на її основі ситуаційну задачу.
3. Обрати правильне рішення серед кількох запропонованих стосовно педагогічної ситуації.

4. Розробити дидактичний кейс – скласти план-конспект уроку, виховної години тощо – на засадах аналізу конкретно предметної дидактичної ситуації.

На цьому етапі вже 97,65 % майбутніх учителів початкової школи ЕГ змогли правильно пояснити сутність поняття «дидактичний кейс» та дати йому характеристику.

Показниками рівня сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом стали:

- швидкість, якість та обсяг виконання ситуаційних завдань;
- кількість запропонованих варіантів розв’язку педагогічної ситуації;
- якість формування дидактичного кейсу;
- новизна у виконанні завдань (додаток Д. 3.1–Д. 3.2).

Для оцінки успішності виконання кожного завдання була використана чотирибальна шкала оцінювання. Бали розподілилися таким чином: відмінно – 25,33 %, добре – 45,46 %, задовільно – 28,02 %, незадовільно – 1,19 % (рис. 4.10).

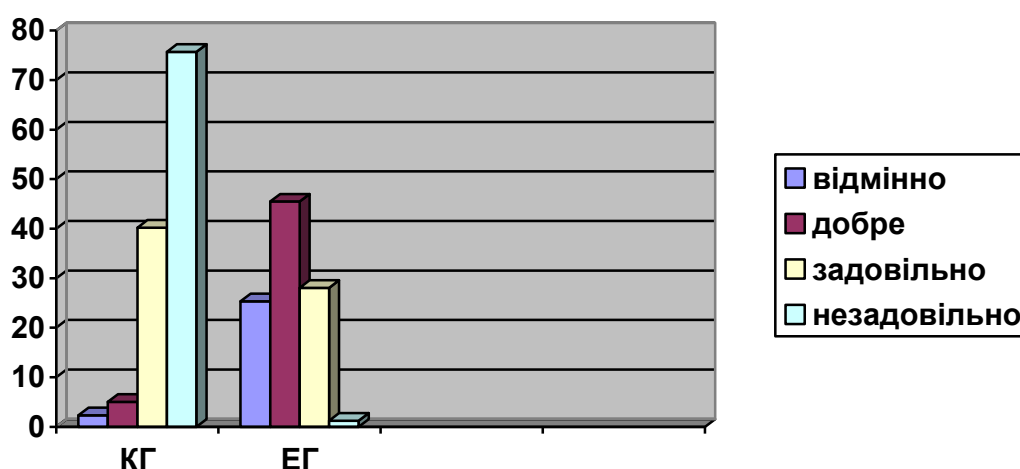


Рис. 4.10. Показники швидкості виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи (формувальний експеримент)

Щодо показників якості виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи бали розподілено таким чином: відмінно – 25,33 %, добре – 45,46 %, задовільно – 28,02 %, незадовільно – 1,19 % (рис. 4.11):

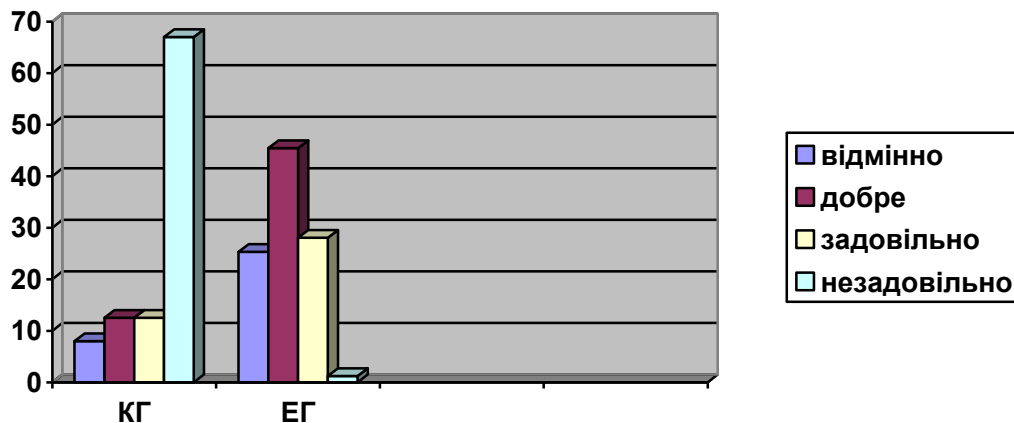


Рис. 4.11. Показники якості виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи (формувальний експеримент)

Результати показників обсягу виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи у балах розподілено таким чином:

- відмінно – 28,24 %;
- добре – 47,31 %;
- задовільно – 22,58 %;
- незадовільно – 1,87 % (рис. 4.12):

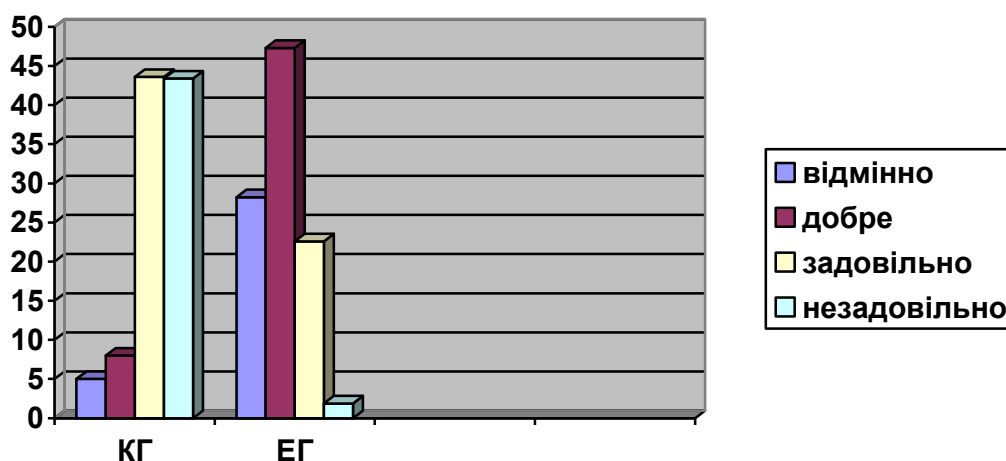


Рис. 4.12. Показники обсягу виконання ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи (формувальний експеримент)

Вияв уміння майбутніми учителями початкової школи самостійно формулювати ситуаційне завдання зафіксовано у таких результатах: відмінно – 35,32 %, добре – 45,23 %, задовільно – 17,23 %, незадовільно – 2,22 % (рис. 4.13):

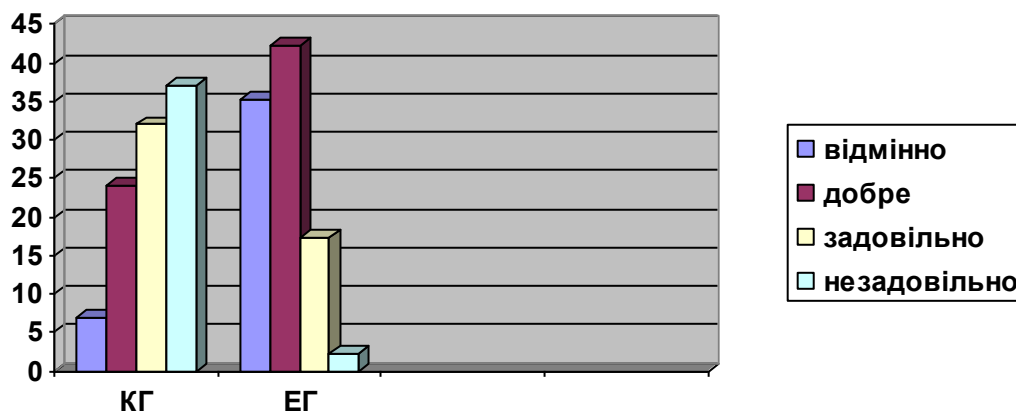


Рис. 4.13. Показники вияву уміння майбутніх учителів початкової школи самостійно формулювати ситуаційне завдання (формувальний експеримент)

Бали розподілено таким чином щодо показників кількості запропонованих варіантів прийняття рішення майбутніми учителями початкової школи у педагогічній ситуації: відмінно – 23,21 %, добре – 48,18 %, задовільно – 26,88,%, незадовільно – 1,73 % (рис. 4.14):

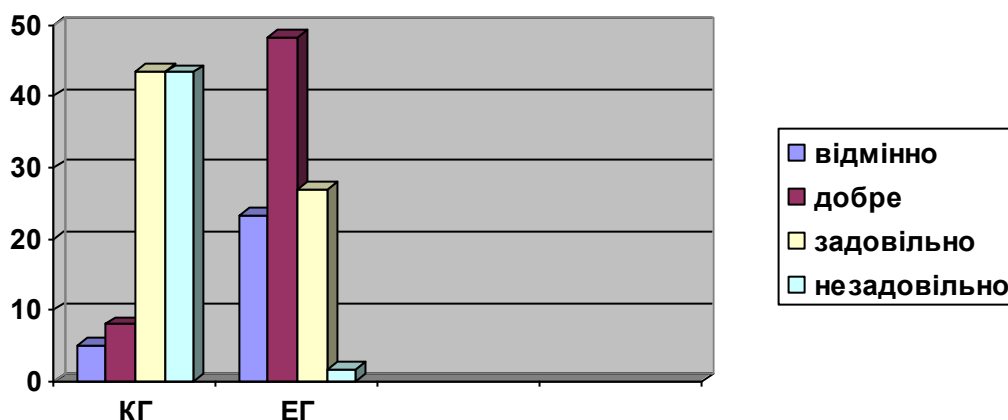


Рис. 4.14. Показники кількості запропонованих варіантів прийняття рішення у педагогічній ситуації майбутніми учителями початкової школи (формувальний експеримент)

Результати показників новизни у виконанні ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи у балах розподілено так:

- відмінно – 15,39 %;
- добре – 55,41 %;
- задовільно – 27,76 %;
- незадовільно – 1,44 % (рис. 4.15):

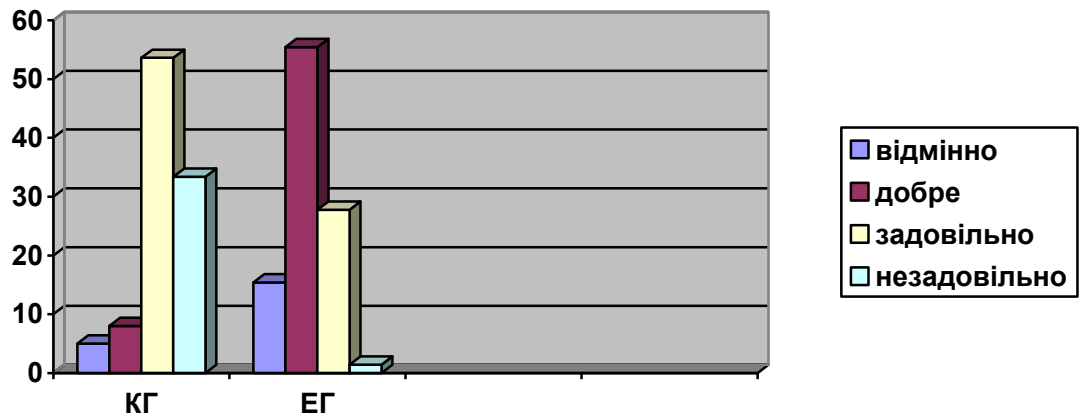


Рис. 4.15. Показники новизни у виконанні ситуаційних завдань майбутніми учителями початкової школи (формувальний експеримент)

Усереднення даних, одержаних на етапі формувального експерименту, які діагностували рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом, виявило, що зазначені студенти ЕГ набули:

- продуктивного рівня – 47,5%;
- нормативного – 35,5%;
- базовий – 17% (рис. 4.16):

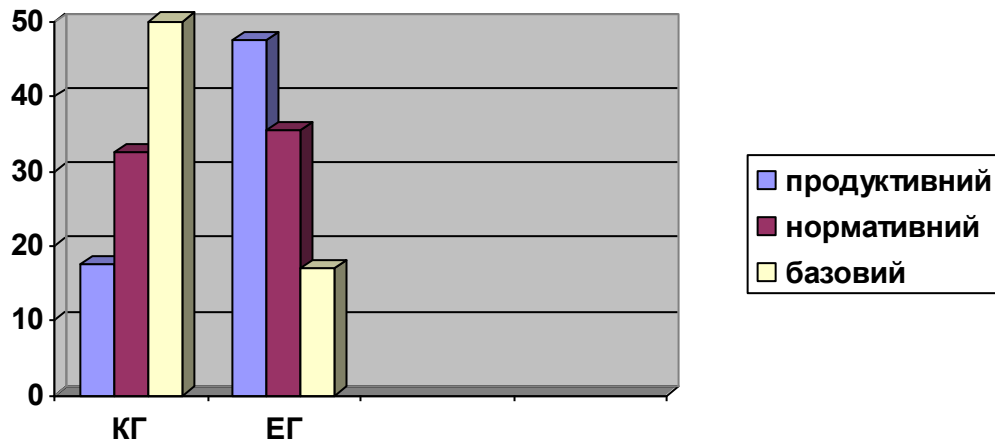


Рис. 4.16. Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом (формульальний експеримент)

Маємо підстави стверджувати, що відповідно до показників операційно-діялісного компоненту, готовність майбутніх учителів початкової школи ЕГ до розв’язання педагогічних ситуацій сформована на продуктивному рівні.

З метою узагальнення та конкретизації результатів експериментальної роботи щодо реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідне здійснення процедури різноаспектного оцінювання навчальної діяльності фахівців такого профілю.

Аналіз наукових джерел [513] надав можливість трактувати поняття «оцінювання» як вираження в умовних одиницях (балах), та в оцінних судженнях викладача ВНЗ навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи відповідно до ОКВ. На основі аналізу наукових джерел [513] визначено вимоги до системи оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій:

- об’єктивність;
- систематичність;
- валідність;
- індивідуальний характер;
- всебічність;
- різноманітність форм і методів оцінювання;
- толерантність;

- оптимальність;
- інтегральне оцінювання всіх структурних компонентів рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій.

За результатами проведеної дослідницької роботи в якості основи розробки системи оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій обрано шкалу ECTS, як таку, що відповідає визначеним вимогам до систем оцінювання, дозволяє врахувати готовність за когнітивним та операційно-діяльним компонентами та варіювати співвідношення між ними.

Систему оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання представлено через її мету, зміст, принципи, методи, форми та засоби реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи. Метою розробленої системи є двокомпонентна оцінка рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним і операційно-діяльним компонентами у контексті застосування технології ситуаційного навчання.

У контексті розробки системи оцінювання змістом є ті характеристики, що підлягають оцінці, тобто це зміст готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання: когнітивний та операційно-діяльний компоненти.

Вихідні положення системи оцінювання представлено сукупністю вимог до її розробки. Урахування цих вимог дозволило використати методику та технологію оцінювання [467] рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання, що складає основу такої системи оцінювання.

Розроблена система оцінювання готовності передбачає інтегровану оцінку рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним та операційно-діяльним компонентами, що

визначається на основі принципу пропорційності балів щодо оцінювання за цими компонентами до кількості годин, відведених на вивчення конкретного навчального модуля, виконання певного виду роботи студентами у рамках вивчення навчальних дисциплін «Основи педагогічної творчості», «Теорія та методика виховання» тощо.

В якості методів визначення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання було визначено:

- усне опитування;
- письмовий контроль;
- тестовий контроль;
- практичну перевірку;
- метод самоконтролю;
- метод самооцінки;
- розв'язання педагогічної ситуації за поданим алгоритмом;
- розв'язання педагогічної ситуації без алгоритму;
- інсценування педагогічної ситуації;
- моделювання педагогічної ситуації;
- створення дидактичних кейсів;
- метод проектів тощо.

Результати показали, що високі оцінки рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання отримали 66,25 % студентів експериментальної групи (оцінку «А» отримали 26,04 %, оцінку «В» – 27,18 %, оцінку «С» отримали 13,03 %), середні оцінки – 32,58 % студентів (оцінку «D» – 24,51 %, оцінку «E» отримали 8,07 %), низькі оцінки – 1,17 % респондентів (оцінку «FX»). Оскільки в рамках розробленої системи здійснювалось оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним і операційно-діяльнісним компонентами, то отримані результати були порівняні лише за оцінками рівня готовності до розв'язання педагогічних ситуацій студентів експериментальної та контрольної груп. Тому здійснено перерахунок результатів оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової

школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом у контексті застосування технології ситуаційного навчання експериментальної групи за умов його 100 % реалізації на основі використання відсоткових співвідношень.

Статистичний аналіз даних (за критерієм Пірсона) виявив істотну перевагу оцінок рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом у контексті застосування технології ситуаційного навчання ЕГ порівняно зі студентами КГ. Так, високі оцінки рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом у контексті застосування технології ситуаційного навчання демонструє 37,05 % студентів експериментальної групи і 11,28 % студентів контрольної групи, середні оцінки – 41,25 % студентів експериментальної групи і 36,04 % студентів контрольної групи, низькі оцінки – 21,70 % і 52,68 % відповідно.

Подальший аналіз результатів рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій дисципліни показав, що збільшення зазначеного рівня у студентів експериментальної групи вищий за цей показник у студентів контрольної групи. Для виявлення чинників, що сприяли отриманню таких результатів, нами було проведено додаткове опитування, анкетування студентів ЕГ.

З метою перевірки і підтвердження ефективності проведеної дослідно-експериментальної роботи застосовано коефіцієнт Стьюдента, який вираховувався за формулою:

$$t_{ct} = \frac{D}{\sqrt{\frac{p_1 p_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}} \quad (4.1)$$

де D – абсолютна величина різниці у % між частиною майбутніх учителів початкової школи в експериментальних і контрольних групах;

p_1, q_1, n_1 – дані, отримані у контрольних групах;

p_2, q_2, n_2 – дані, отримані у експериментальних групах;

p – частина майбутніх учителів початкової школи, яка добре оволоділа рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання;

n – абсолютне число майбутніх учителів початкової школи;

$q = 100 - p$

$$t_{ct} = \frac{D}{\sqrt{\frac{p_1 p_1}{n_1} + \frac{p_2 q_2}{n_2}}} = \frac{D}{\sqrt{\frac{p_1(100 - p_1)}{n_1} + \frac{p_2(100 - p_2)}{n_2}}} \quad (4.2)$$

При цьому позитивний експериментальний ефект можна говорити лише в тому випадку, коли $t_{ct} > 2$.

Обробку експериментальних даних було здійснено відповідно за показниками мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій:

1. Підставивши відповідні дані з діаграми 4.6, які відображають сформованість показників рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом, здійснили обрахунки:

$$t_{ct} = \frac{29,1}{\sqrt{\frac{53,5(100 - 53,5)}{631} + \frac{71,6(100 - 71,6)}{631}}} = \frac{27,4}{\sqrt{22}} = \frac{27,4}{3,8} = 7,1; \quad 7,1 > 2.$$

2. Для визначення ефективності дидактичної моделі технології ситуаційного навчання та її застосування у підготовці майбутніх учителів початкової школи за мотиваційно-ціннісним компонентом скористалися даними діаграми 4.5:

$$t_{ct} = \frac{28,1}{\sqrt{\frac{8,9(100 - 8,9)}{631} + \frac{39,6(100 - 39,6)}{631}}} = \frac{28,1}{\sqrt{19,2}} = \frac{28,1}{3,5} = 6,5; \quad 6,5 > 2.$$

3. Визначення коефіцієнта Стьюдента для даних показників рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за операційно-діяльнісним компонентом виконали таким чином:

$$t_{ct} = \frac{10}{\sqrt{\frac{91(100 - 91)}{631} + \frac{81(100 - 81)}{631}}} = \frac{10}{3,02} = 3,2; \quad 3,22 > 2.$$

Оскільки здобутий коефіцієнт Стьюдента за показниками рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за трьома компонентами більше за «2» ($6,2 > 2$, $7,2 > 2$ і $3,32 > 2$), то є всі підстави

стверджувати про експериментальний ефект здійснено дослідження.

З метою аналізу загального рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання в контрольних та експериментальних групах, а також для інтеграції показників мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів були визначені «усереднені відносні» кількісні показники за формулою:

$$P = \frac{n_k + n_e + n_p}{3} \quad (4.2)$$

$$P = \frac{5,8 + 6,7 + 3,28}{3} \quad P=4,8.$$

де P – «усереднений відносний» показник у %, який відображає кількість майбутніх учителів початкової школи з однаковим рівнем готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за мотиваційно-ціннісним, когнітивним та операційно-діяльнісним компонентами;

n – кількість майбутніх учителів початкової школи певного рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті застосування технології ситуаційного навчання.

Розрахунок «усередненого відносного» показника було здійснено для контрольних та експериментальних груп за показниками мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів.

Оскільки наявна велика кількістю оцінок, то отримані результати рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій підпорядковувалися «закону великих чисел». Тому коректність дослідження може бути визначена методом Монте-Карло, вираженим за формулою:

$$P = \left(1 - \frac{1}{\sqrt{n}}\right) * 100,$$

де, P – ймовірність (коректність, у %) того, що при реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, отримаємо такі самі результати, які були виявлені в експериментальних групах;

n – число учасників експерименту.

Зазначене засвідчує, що при дотриманні всіх дидактичних умов як компонентів дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, у 83 випадках із 100, ми, при масовому педагогічному досвіді застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи отримали б такі результати, як і в нашому експерименті.

На думку С. Гончаренка, для педагогічного дослідження P повинна бути в рамках 95 % [94]:

$$P = \left(1 - \frac{1}{\sqrt{361 + 361}}\right) * 100;$$

Відповідно:

$$P = \left(1 - \frac{1}{\sqrt{361}}\right) * 100 = \left(1 - \frac{1}{25}\right) * 100;$$

$$P = 0,96 * 100 = 96 \%$$

У результаті опитування та спостереження було виявлено, що у 80,57 % студентів експериментальної групи ставлення до навчання стало більш серйозним, цілеспрямованим; навчання стало менш значущим для 6,92 % студентів і не змінилося в 12,51 % студентів. На питання *«Що спричинило зміни у ставленні до процесу навчання як підготовки до педагогічної діяльності як ситуаційної?»* більшість майбутніх учителів початкової школи відзначили таким чинником розуміння ними, що оцінюють не лише рівень їхніх знань, умінь та навичок, а й їхні особистісні якості у процесі розв'язання педагогічних ситуацій. Це і спонукало їх ретельніше готуватися до занять, реалізовувати творчий підхід при виконанні ситуаційних завдань, учитися працювати в колективі тощо.

За даними анкетування було встановлено, що більшість майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи (91,37 %) розуміють, що уміння виконувати ситуаційні завдання, правильно розв'язувати педагогічні ситуації є обов'язковим для вчителя початкової школи. Водночас 67,54 % студентів контрольної групи висловлюються щодо цього 20,25 % респондентів цієї групи не впевнені у правильності своїх суджень. 80,64 % студентів експериментальної групи задоволені рівнем їхньої готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

Додаткове опитування виявило, що цьому сприяла розроблена система оцінювання, оскільки майбутнім учителям початкової школи на кожному занятті повідомлялись результати оцінки їхніх особистісних якостей. Це дозволяло майбутнім учителям початкової школи коригувати власні навчальні дії. Для порівняння: тільки 43,02% студентів контрольної групи задоволені дослідженням рівня означеної готовності у себе і 27,56% – недостатньо впевнені. У абсолютній більшості майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи (93,61%) є потреба у самовдосконаленні особистісних якостей, необхідних для розв'язання педагогічних ситуацій. Водночас лише 17,21% опитуваних контрольної групи відчули таку потребу. Це свідчить про позитивний вплив розробленої системи оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій як і у цілому експериментальної методики.

Узагальнені результати порівняння даних констатувального та формуального експериментів подані в табл. 4.7

Таблиця 4.7

Узагальнені результати порівняння даних констатувального та формуального експериментів реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи

№	Критерії	Приріст середніх значень (%)	
		Експериментальні групи	Контрольні групи
1	Усвідомлення майбутньої професійної діяльності як ситуаційної	18,3	5,2
2	Усвідомлення необхідності та значущості формування умінь та навичок розв'язання педагогічних ситуацій для підготовки до майбутньої педагогічної діяльності.	22,13	4,65

Продовження табл. 4.7

3	Виявлення інтересу до співпраці з іншими студентами у процесі виконання ситуаційних завдань під час занять.	39,52	6,21
4	Виявлення ініціативи, відповідальності за прийняття рішення щодо педагогічній ситуації.	19,15	7,48
5.	Загальні професійні знання про: сутність, класифікацію, види, компоненти педагогічних ситуацій як елементів педагогічної діяльності; різновиди алгоритмів розв'язання педагогічної ситуації; етапи розв'язання педагогічної ситуації; мотиви виникнення педагогічних ситуацій і способи прийняття рішень; взаємозалежність категорій «педагогічна ситуація», «ситуаційна проблема», «ситуаційна задача», «ситуаційне завдання».	16,43	6,55
6	Знання конкретно предметного змісту (відповідно до дисциплін «Теорія та методика виховання», «Основи педагогічної творчості») про: сутність конкретної предметної дидактичної ситуації; мотиви і чинники виникнення конкретно предметної дидактичної ситуації та способи прийняття рішення щодо них.	20,60	5,77
7	Уміння та навички виокремлювати педагогічну ситуацію із цілісного педагогічного процесу, описувати її зміст та формулювати ситуаційне завдання.	15,36	6,34

--	--	--	--

Продовження табл. 4.7

8	Уміння та навички ґрунтовно, з різних позицій розв'язувати педагогічні ситуації.	19,59	5,81
9	Уміння та навички знаходити та опрацювати необхідну для розв'язання педагогічної ситуації інформацію за допомогою літератури та сучасних інформаційних технологій.	21,35	4,56
10	Уміння та навички складати резюме прочитаних матеріалів щодо конкретної педагогічної ситуації.	17,19	5,97
11	Уміння та навички приймати рішення у конкретній ситуації, використовуючи наявні знання та отриману інформацію.	14,35	6,0
12.	Уміння та навички розробляти дидактичні кейси (складати план-конспект уроку, виховної години тощо) з урахуванням результатів розв'язання конкретно предметної дидактичної ситуації.	20,46	4,89
13	Уміння та навички спільно продуктивно співпрацювати (у групі, парі) з іншими студентами над ситуаційним завданням.	21,47	4,64
14	Уміння та навички здійснювати загальнопедагогічну, поетапну та ситуаційну рефлексію; висловлювати об'єктивні оцінні судження, здійснювати взаємооцінювання, самооцінювання.	14,35	6,0

Довірчі інтервали показників експериментальних та контрольних груп не перекриваються. Це свідчить про те, що

ефективність і результативність використання розробленої дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи істотно вища у порівнянні з традиційними.

Отримані результати оцінювання та анкетування майбутніх учителів початкової школи експериментальної групи є вищими у порівнянні зі студентами контрольної групи. Тому, за умов виключення впливу додаткових чинників можна зробити висновок: реалізація дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи, використання розробленої методики оцінювання рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій у контексті цієї технології, спричинило розуміння необхідності такого навчання для студентів експериментальної групи, що й обумовило вищі показники рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом у студентів ЕГ, у порівнянні з відповідними результатами студентів КГ.

Узагальнення отриманих даних обумовило формулювання висновку, що в умовах реалізації дидактичної моделі ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи з метою формування готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, якість навчання підвищилась за рахунок дотримання критеріїв технологічності навчання та поетапного впровадження вказаної технології навчання, зокрема – її дидактичної моделі. Підвищення прогностичності за розробленою дидактичною моделлю ТСН у підготовці майбутніх учителів початкової школи забезпечується тим, що прогноз робиться не тільки на основі перевірки рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за когнітивним компонентом.

На підставі проведеного формувального експерименту нам вдалося виявити рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій (табл. 4.8, рис. 4.17), що дає можливість стверджувати: у майбутніх учителів початкової школи ЕГ – продуктивно-нормативний рівень зазначених якостей.

Таблиця 4.8

Рівні готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за окремими компонентами
(у % до загальної кількості студентів; після експериментального навчання)

Мотиваційно-ціннісний компонент			Когнітивний компонент			Операційно-діяльнісний компонент		
Рівні			Рівні			Рівні		
Б	Н	П	Б	Н	П	Б	Н	П
13,16	42,08	44,76	17,39	40,52	42,09	12,86	38,59	48,55

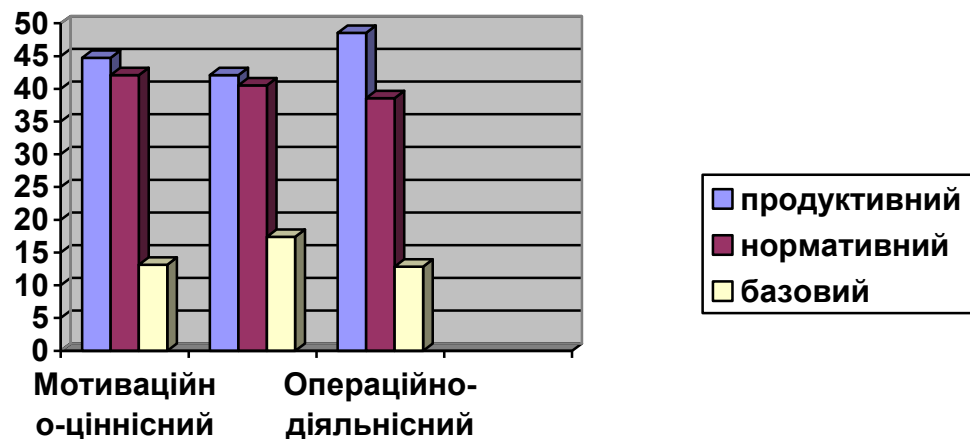


Рис. 4.17. Усереднені показники рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій за окремими компонентами (формувальний експеримент)

Усереднення даних, одержаних за підсумками формувального експерименту, дозволило вивести відсоткове співвідношення рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, які відповідно

склали: продуктивний – 46,4%, нормативний – 40,6%, базовий – 13% (рис. 4.18).

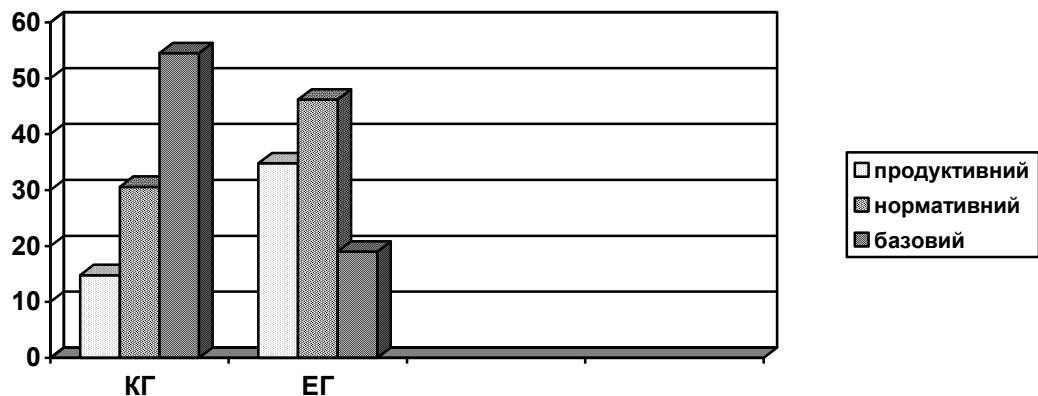


Рис. 4.18. Узагальнені показники рівнів готовності майбутніх учителів початкової школи до розв’язання педагогічних ситуацій (після експериментального навчання)

Таким чином, висунуті на початку дослідження основні та похідні наукові гіпотези отримали своє підтвердження.

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 не 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 раніше у монографії. 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 «зняти». 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» [354, 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 [354]); 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» [355]. 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 напрямку 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 умінь:

- 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.

Умінь 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 вправлення у педагогічній діяльності як ситуативній.

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 психодидактичної 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 навичок;
- 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 вказування 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 [497], 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 проаналізованої 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 різка 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) (додатки Д). 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 [354, с. 121–123]. Долучити до переліку кількість балів за участь у обговоренні з наступним висловленням власної думки, ідеї тощо. 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. Організувати 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 спрямовальних 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 задовго 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.

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту показав дієвість застосування технології ситуаційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Висновки до розділу IV

На експериментальному етапі дослідження не лише реалізовувалася пропонована дидактична модель як цілісна система формування у майбутніх учителів початкової школи готовності до розв’язання педагогічних ситуацій, а й

відстежувався процес розвитку основних компонентів цього особистісного утворення.

Апробація експериментальної методики здійснювалась на заняттях з навчальних дисциплін «Основи педагогічної майстерності»/«Основи педагогічної творчості», «Теорія та методика виховання»/«Методика виховної роботи», що належать згідно з Державним стандартом до переліку основних навчальних дисциплін професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На теоретичному етапі студенти засвоювали схему розв'язання педагогічної ситуації, набували базових аналітичних умінь шляхом виконання тренувальних вправ – вправляння у розв'язанні педагогічних ситуацій за різноманітними схемами. З цією метою було розроблено різні за дидактичною метою, ступенем складності та обсягом збірки педагогічних ситуацій, схеми/алгоритми їх розв'язання; виокремлено різні мотиви виникнення та запропоновано варіанти способів прийняття рішення у педагогічних ситуаціях. Серед пропонованих студентам педагогічних ситуаційних завдань були такі типи: «на мобільне рішення», «на вибір рішення», «на формування умінь», «на формування навичок», «на аналіз даних», «на пошук інформації», «на аналіз прийнятого рішення», «на складання алгоритму», «на дискусійне розв'язання», «на обґрунтування», «на передбачення розвитку подій», «на формулювання власної ситуації» тощо.

На наступному – *тренувально-формуальному* – етапі реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи використовувався метод аналізу конкретної ситуації з поступовим переходом до методу кейс-стаді. Обсяг та повний зміст дидактичних кейсів заздалегідь визначались викладачем відповідно до мети заняття, тобто інформаційний пакет міг бути як поглибленим для полегшення виконання студентами завдання на первинному етапі роботи у межах певної теми (містить максимум додаткової інформації), так і спрощеним, робота з яким передбачала попереднє засвоєння теоретичного матеріалу. На цьому етапі викладачам рекомендувалось застосовувати такі методи інтерактивного навчання, як «Обмін проблемами», «Одна

хвилина», «Мікрофон», «Незакінчене речення», «Мозковий штурм», «Один залишається/три йдуть», «Спільна угода» тощо. На цьому етапі майбутні вчителі початкової школи систематично виконували ситуаційні завдання, поступово переходячи від простих до завдань творчого характеру: «на передбачення розвитку подій», «на погодження думок» тощо. Обов'язковим на цьому етапі стало самостійне виокремлення студентами у педагогічній ситуації ситуаційної проблеми та формулювання на її основі ситуаційної задачі, у тому числі, стратегічної, масштабної ситуаційної задачі.

На практичному етапі реалізації дидактичної моделі технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи студентам II курсу було запропоновано завдання для виконання під час педагогічної практики, які містять ситуаційні завдання та метод аналізу конкретної ситуації: а саме: скласти характеристику певного учня; визначити особу учня за характеристикою, запропонованою викладачем; зафіксувати і описати педагогічні ситуації; підготувати і провести з молодшими школярами виховну годину (фрагмент виховної години), фізкультхвилинку, гру на перерві; підготувати і виразно прочитати невелику казку/оповідання під час педагогічної практики та індивідуальне завдання відповідно до своєї додаткової спеціальності або спеціалізації. Решта студентів у цей час спостерігали та оцінювали навчальну діяльність однокурсників, звертаючи увагу на їхні дії у момент виникнення та розв'язання педагогічної ситуації, формулювали на цих засадах ситуаційні завдання та надалі формували кейси.

Для встановлення за кожним компонентом рівня досліджуваної готовності було розроблено окрему методику визначення показників: мотиваційно-ціннісного критерію – анкетування; когнітивного – правильність тестових відповідей теоретичного характеру щодо визначеного змісту знань; операційно-діяльнісного – швидкість, якість та обсяг виконання ситуаційних завдань, кількість запропонованих варіантів прийняття рішення щодо педагогічної ситуації, якість формування дидактичного кейсу, новизна у виконанні завдань. Для визначення сформованості рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій

було використано такі завдання: здійснити аналіз педагогічної ситуації (групи ситуаційних завдань) відповідно до певного алгоритму та обрати оптимальне рішення щодо педагогічної ситуації; виокремити у педагогічній ситуації ситуаційну проблему та сформулювати на її основу ситуаційну задачу обрати правильне рішення у педагогічній ситуації серед кількох запропонованих; розробити дидактичний кейс – скласти план-конспект уроку, виховної години тощо – на засадах аналізу конкретнопредметної дидактичної ситуації.

На початку формувального етапу експерименту було здійснено бальне оцінювання рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій. Таке саме вимірювання здійснювалось і після формувального експерименту для визначення кінцевого стану сформованості готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій, які навчалися в умовах традиційної організації цього процесу (контрольні групи), та за експериментальною моделлю (експериментальні групи).

Отже, формувальний етап педагогічного експерименту показав дієвість застосування технології ситуаційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження технології ситуаційного навчання дало змогу сформулювати деякі висновки і узагальнення:

1. Технологію навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи трактовано як спеціально організоване навчання, за якого забезпечені детальне проектування й реалізація складної системи технологічних компонентів і рефлексування педагогом поетапних навчальних дій, завдяки чому досягається гарантований рівень прогнозованого результату: якісна підготовка вчителя початкової школи. Отже, технологія навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи передбачає гарантованість кінцевого результату і є проектом майбутнього навчального процесу у ВНЗ. Загалом структура технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи складається з таких компонентів: мета навчання; зміст навчання; принципи навчання; форми, методи, засоби навчання; суб'єкти навчання: «студент» і «викладач»; результат навчання. Ці компоненти функціонують, підпорядковуючись вимогам системи за певними алгоритмами та потребують постійного застосування педагогічної рефлексії.

2. Ситуаційне навчання, зокрема у підготовці майбутніх учителів початкової школи, передбачає набуття студентами досвіду аналізу професійних ситуацій, прийняття самостійних рішень, тобто пошуку відповідей на суперечливі питання майбутньої реальної професійної діяльності з окремо взятої дисципліни на основі застосування теоретичних знань і засвоєння, таким чином, професійних нових знань, умінь і компетенцій.

Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є спеціально організованою системою 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.

Дидактичною одиницею технології ситуаційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи є

педагогічна ситуація – сукупність суперечливих обставин, які виникають у педагогічному процесі внаслідок діяльності та вчинків його суб'єктів, потребуючи від них прийняття обґрунтованого рішення, без якого неможливо досягти ефективності зазначеного процесу. Для використання у навчально-виховному процесі педагогічна ситуація оформлюється у вигляді ситуаційного завдання.

Компонентами технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, виходячи зі структури загалом технології навчання з точки зору міждисциплінарного підходу, є мета і зміст навчання; взаємодія суб'єктів навчання «студент» і «викладач», технологічний інструментарій (зміст, форми, методи та засоби навчання, рефлексія), результат навчання.

Як основні спеціальні методи ситуаційного навчання виступають метод аналізу конкретної ситуації та метод кейс-стаді – спосіб аналізу конкретної ситуації з обов'язково наявністю кейсу (інформаційного пакета) певного виду, доречного для пошуку вирішення цієї педагогічної ситуації. Обидва методи обов'язково поєднуються з адекватними інтерактивними методами. Методи навчання використовуються в рамках як традиційних форм навчання у ВНЗ, так і інноваційних (наприклад, навчального тренінгу). Їх застосування потребує спеціальних засобів навчання, насамперед, підготовленої викладачем сукупності ситуаційних завдань і кейсів.

3. Встановлено, що дидактичними умовами застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи є:

- дотримання певної сукупності дидактичних вимог щодо формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів;
- спеціальна організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі виконання ситуаційних завдань;
- психодидактична готовність викладачів до застосування цієї технології навчання.

Формулювання ситуаційних завдань та формування кейсів необхідно здійснювати відповідно до мети і завдань як навчальної дисципліни, так і власне технології ситуаційного

навчання з урахуванням етапу її впровадження і готовності студентів до сприйняття та розв'язання ситуаційного завдання певного рівня складності, здійснення ними пізнавальної діяльності самостійно за певним алгоритмом. Застосування технології ситуаційного навчання для професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи потребує навчально-методичного забезпечення цього процесу: збірок ситуаційних завдань, кейсів; системи диференційованих схем/алгоритмів розв'язання педагогічних ситуацій тощо.

Готовність викладача до застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи виявляється у двох взаємопов'язаних аспектах: психологічному (трансформація поглядів, мотивів, цінностей, установок та дій викладача і в аудиторії, і у викладацькій діяльності загалом у бік особистісно орієнтованого демократичного стилю професійної діяльності) і дидактичному, що передбачає наявність умінь: застосовувати форми, методи і засоби ситуаційного навчання, організовувати інтерактивну взаємодію студентів, добирати та формулювати ситуаційні завдання, формувати кейси відповідно до вимог тощо.

Дотримання усіх перерахованих дидактичних умов дає змогу ефективно застосовувати технологію ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

4. На основі вивчення стану застосування технології ситуаційного навчання у педагогічних ВНЗ встановлено, що ця технологія у підготовці майбутніх учителів початкової школи використовується епізодично: у вигляді поодинокого та несистематичного застосування методу аналізу конкретних ситуацій та фактичної відсутності застосування методу кейс-стаді. Дослідження засвідчили, що причина елементарного рівня застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи полягає у психодидактичній неготовності викладачів до цього та браком навчально-методичного забезпечення.

Для здійснення оцінки ефективності технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи необхідним є формування у студентів такого особистісного новоутворення, як готовність до розв'язання

педагогічних ситуацій. Критеріями такої готовності є сформованість її компонентів: мотиваційно-ціннісного, когнітивного та операційно-діяльнісного. Для встановлення даних за критеріями кожного компоненту рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій розроблено окрему методику визначення показників, а саме: мотиваційно-ціннісного компонента – анкетування; когнітивного – правильність тестових відповідей теоретичного характеру щодо визначеного змісту знань; операційно-діяльнісного – швидкість, якість та обсяг виконання ситуаційних завдань, кількість запропонованих варіантів прийняття рішення щодо педагогічної ситуації, якість формування дидактичного кейсу, новизна у виконанні завдань.

Відповідно до охарактеризованих критеріїв та показників готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій виокремлено три рівні її сформованості: базовий, нормативний, продуктивний. Встановлено, що за умов традиційного навчання переважна більшість студентів за всіма критеріями визначених компонентів перебуває на базовому рівні готовності до розв'язання педагогічних ситуацій.

5. Дидактична модель застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи, ґрунтуючись на визначених вище теоретично-методологічних підходах, містить обґрунтовані дидактичні умови, структуру і компоненти цієї технології.

Унаслідок експериментальної перевірки ефективності змодельованої технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи можна стверджувати, що відбулися статистично значущі зміни у рівнях готовності студентів до розв'язання педагогічних ситуацій в експериментальних групах: суттєво збільшився відсоток студентів на продуктивному (з 14,8 % до 52,3 %) і нормативному (з 30,6 % до 33,8 %) рівнях та зменшилась кількість студентів на базовому рівні (з 54,5 % до 9,8 %), що свідчить про дієвість застосування технології ситуаційного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи, коректність висунутих на початку дослідження основної та часткових гіпотез.

6. 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:

а) 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;

б) 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);

в) 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); організувати 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; налаштуватися на технологію ситуаційного навчання як на особливе поєднання інтерактивних форм роботи та самостійності студентів; урахувати те, що викладач є взірцем для студентів, тому спонукає майбутніх учителів початкової школи обирати певну технологію навчання для застосування 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. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов, слушателей Ин-та повышения квалификации, преподавателей пед. дисциплин ун-тов и пед. ин-тов / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
3. Абрамова Т. В. Управління аналітичною діяльністю педагогічного колективу в освітній установі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Управління освітою» / Т. В. Абрамова. – Челябінськ, 1996. – 24 с.
4. Аванесов В. Г. Композиция тестовых заданий : учебная книга для преподавателей вузов, техникумов и училищ, учителей школ, гимназий и лицеев, для студ. аспирантов пед. вузов / В. Г. Аванесов. – 3-е изд., доп. – М. : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
5. Аветісова І. С. Формування у майбутніх економістів професійних умінь розв'язувати ситуативні завдання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірина Сергіївна Аветісова. – Краматорськ, 2011. – 335 с.
6. Агеева И. А. Успешный учитель : тренинговые и коррекционные программы / И. А. Агеева. – СПб. : Речь, 2007. – 208 с.
7. Активные методы обучения [Электронный ресурс] // Российская энциклопедия по охране труда. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/dict/trud/article/ot1/ot1-0060.htm>.
8. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Акусок Алла Миколаївна. – Київ, 2009. – 202 с.
9. Алексеев В. О. Методика проведення лекційних занять у вищій школі / В. О. Алексеев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 3(56). – С. 8–12.
10. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – вид. 2-е, переробл. і допов. – К. : Рад. школа, 1981. – 206 с.
11. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
12. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
13. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М. : Московский международный институт

- економетрики, інформатики, фінансов и права, 2002. – 264 с.
14. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів ХХІ століття / В. Андрущенко, В. Бондар // Вища освіта України. – 2009. – № 4. – С. 7–23.
 15. 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.
 16. Антонова О. Є. Технологія формування базових педагогічних знань у майбутніх учителів / О. Є. Антонова // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. праць / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 18–24.
 17. Артемчук Г. І. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку : монографія / Г. І. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. – К. : Ленвіт, 2004. – 176 с.
 18. Архангельский С. М. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. М. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1974. – 383 с.
 19. Бабанський Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанський. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
 20. 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>.
 21. Багрій В. Н. Формування професійних умінь майбутніх соціальних педагогів у процесі педагогічної практики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Багрій Вікторія Неофидівна. – К., 2010. – 206 с.
 22. 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
 23. Байярд Р. Т. Ваш беспокойный подросток : прак. руководство для отчаявшихся родителей / Р. Т. Байярд, Д. Байярд ; пер. с англ. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
 24. Барнс Л. Б. Преподавание и методы конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература) / Л. Б. Барнс, К. Р. Кристенсен, Э. Дж. Хансен ; пер. с англ. / под ред. А. И. Наумова. – М. : Гардарики, 2000. – 501 с.
 25. Баранов С. П. Методологические обоснования проблем в курсах психологии и педагогики / С. П. Баранов // Психолого-педагогическая подготовка учителей : методические материалы по высшему заочному педагогическому образованию. – М. : Просвещение, 1972. – С. 8–17.
 26. Баханов К. Технологізація процесу навчання: дидактичні та

- філософські виміри [Електронний ресурс] / К. Баханов. – Режим доступу :
http://www.bdpu.org/scientific_published/Pedagogical_studios/19.
27. 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.
 28. Безруких М. М. Знаете ли вы своего ученика? / М. М. Безруких, С. П. Ефимова. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с.
 29. Безтелесна Л. Студент і викладач: мотиви та цілі сторін / Л. Безтелесна // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 71–75.
 30. Белкин А. С. Знаете ли вы своего ребенка? / А. С. Белкин. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
 31. 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.
 32. Бережнова Е. В. Парадигма науки и тенденции развития образования / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22–28.
 33. Березівська Л. Основоположні засади історико-педагогічних досліджень: теорія і методологія / Лариса Березівська // Шлях освіти. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
 34. Березівська Л. Принципи індивідуального підходу до учнів у творчій спадщині В. О. Сухомлинського і О. А. Захаренка / Лариса Березівська // Історико-педагогічний альманах. – 2010. – № 1. – С. 20–26.
 35. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
 36. Беспалько В. П. Теория учебника. Дидактический аспект / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1988. – 160 с.
 37. Бесєдіна Л. М. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах : методичний посібник / Л. М. Бесєдіна, О. І. Сторубльов. – видання 2-е, переробл. і допов. – К. : Логос, 2009. – 204 с.
 38. Бех І. Виховний процес з глибинним психозануренням : (поради вчителю) І. Бех // Початкова школа. – 2009. – №2. – С. 4–7.
 39. Бех І. 100 ключів виховного успіху: науково-методичний посібник / І. Бех // Шкільний світ. – 2009. – Червень (№ 21–23). – С. 3–148.
 40. Бех І. Майстерність педагога у виховній взаємодії / І. Бех // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2006. – № 9–10. – С. 55–59.

41. Бех І. Педагогічне регулювання виховної ситуації / І. Бех // Дошкільне виховання. – 2010. – № 4. – С. 2–3.
42. Бех І. Д. Справедливість – несправедливість у міжособистісних взаєминах / І. Д. Бех // Світ виховання. – 2006. – № 3 (16). – С. 8–10.
43. Бібік Н. М. Компетентністний підхід до презентації освітніх результатів / Н. М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24–37.
44. Бібік Н. М. Компетентністний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентністний підхід в сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. Овчарук О. В. – К., 2001. – 111 с.
45. Бібік Н. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–4.
46. Бібік Н. М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н. М. Бібік // Школа І ступеня: теорія і практика : зб. наукових праць Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24–37.
47. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Г. Кременя. – К., 2009. – 185 с.
48. Бобер Л. П. Корреляционный анализ деятельности педагогов / Л. П. Бобер // Методика и методы исследования проблем педагогики высшей школы : сб. статей / под. ред. Загвязинского В. И. – Тюмень, 1980. – С. 36–43.
49. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Педагогика, 1968. – 255 с.
50. Бойц Р. Поради викладачам-початківцям : прак. посіб. / Бойц Роберт. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 448 с.
51. 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.
52. Бондар В. Дидактика / В. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
53. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – К., 1996. – 367 с.
54. Бондар О. В. Ситуаційний менеджмент : навч. посібник / О. В. Бондар. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – 326 с.
55. Бондар С. Методи навчання / С. Бондар // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 492–494.
56. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки

- майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Бондарева Любов Іванівна. – Київ, 2007. – 250 с.
57. Бордовская Н. В. Педагогика : учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
58. 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.
59. Буренко В. М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Буренко. – К., 2005. – 24 с.
60. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Бурман Людмила Володимирівна. – Кривий Ріг, 2008. – 292 с.
61. Бутенко Н. Компетенції сучасного викладача вищої школи у контексті реалізації його місії / Н. Бутенко // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2009. – Випуск 25. – Частина 1. – С. 31–39.
62. Бушман І. О. Система освіти як засіб модернізації української культури : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / І. О. Бушман. – К., 2005. – 19 с.
63. Бьорер Джон. Практичні поради викладачам / Бьорер Джон ; упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 206–246.
64. Валовой Д. В. Эволюция менеджмента: опыт зарубежных стран / Д. В. Валовой. – М., 1996. – С. 189.
65. Василенко В. О. Ситуаційний менеджмент : навчальний посібник [Електронний ресурс] / В. О. Василенко, В. І. Шостка, О. М. Клейменов та ін. – Режим доступу : <http://www.ibook.com.ua/book/35236> – 60к.
66. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. Українсько-англійський / А. В. Василюк. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – 154 с.
67. Вашуленко М. Виховний потенціал текстів букваря – першої навчальної книги з рідної мови / М. Вашуленко // Початкова школа. – 2008. – № 8. – С. 15–18.
68. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. ; з дод., допов. та CD. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2007. – 1736 с.

69. Величко Л. Синергетичні характеристики навчального процесу / Л. Величко // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 3. – С. 9–10.
70. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
71. Використання нових методів викладання для вдосконалення навчального процесу / Ю. Дж. Одет, С. Бекер, В. М. Майкельніс, О. І. Сидоренко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 23–28.
72. Вища освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / за заг. ред. А. П. Зайця, В. С. Журавського. – К. : ФОРУМ, 2003. – 950 с.
73. Віаніс-Трофименко К. Б. Підвищення професійної компетентності педагога / К. Б. Віаніс-Трофименко, Г. В. Лісовенко. – Х. : Вид. група «Основа», 2007. – 176 с.
74. Віктор Я. В. Поняття і види ситуаційних вправ / Я. В. Віктор // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 38–42.
75. Віктор Я. В. Принципи створення ситуаційних вправ / Я. В. Віктор // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 118–119.
76. Віктор Я. В. Процедура аналізу ситуаційної методичної вправи / Я. В. Віктор // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 189–206.
77. 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.
78. Власова Г. Програма курсу «Управління людськими ресурсами» для менеджерів-практиків / Г. Власова // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 131–138.
79. Волкова Н. П. Педагогіка : посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2003. – 576 с.
80. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Наталія Павлівна Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2006. – 256 с.
81. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Воровка Маргарита Іванівна. – Запоріжжя, 2007. – 275 с.

82. Воронов В. В. Воспитательные технологии и системы / В. В. Воронов // Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 168–195.
83. Гаазе-Раппопорт М. Г. От амебы до робота: модели поведения / М. Г. Гаазе-Раппопорт, Д. А. Поспелов ; предисл. Э. В. Попова. – изд. 2-е. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 296 с.
84. Гавака Т. І. Основи педагогічної майстерності : [програма спецкурсу] / Гавака Т. І., Кривонос І. Ф., Тарасович Н. М. – Полтава : «Полтава», 1979. – 19 с.
85. Галай А. О. Інтерактивні методики викладання у правопросвітній діяльності: тренінгів комплекс : навч. посіб / А. О. Галай, В. В. Стаднік, Я. В. Іваніш. – вид. 2-ге, доп. і перероб. – К. : Атака, 2007. – 155 с.
86. Галузевий стандарт вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nads.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=663746&cat_id=34595
87. Гаргай В. Б. Уровни профессионального мастерства учителя и способы обучения при повышении квалификации в США / В. Б. Гаргай // Сибирский учитель. – 2000. – № 5(9). – С. 48–56.
88. Герасимова В. А. Учебный процесс в университете: определение ситуации как учебной / В. А. Герасимова // Анализ образовательных ситуаций : сборник научных статей / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 5–8.
89. Геращенко І. Г. Формальна та органічна системність у навчанні / І. Г. Геращенко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / колектив авторів. – К. : ІЗМН, 1996. – Вип. 5. – С. 54–59.
90. Гіптерс З. В. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З. В. Гіптерс. – К. : УБС. НБУ, 2007. – 139 с.
91. Гликман И. З. Теория и методика воспитания : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. З. Гликман. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
92. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Глузман Неля Анатоліївна. – К., 2011. – 425 с.
93. Голуб Б. А. Основы общей дидактики : учебное пособие / Б. А. Голуб. – М. : «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 1999. – 67 с.
94. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 2–10.
95. Гончаренко С. Методика навчального предмета / С. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред.

- В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 494–497.
96. Гончаренко С. Методологія / С. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 498–500.
 97. Гончаренко С. Про фундаментальні і прикладні педагогічні дослідження, або «Не споруджують освіту на піску» / С. Гончаренко // Шлях освіти. – 2010. – № 2. – С. 2–10.
 98. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
 99. Гончарова Т. И. Когда учитель – властитель дум : кн. для учителя / Т. И. Гончарова, И. Ф. Гончаров. – М. : Просвещение, 1991. – 174 с.
 100. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия : учебно-метод. пособие / Г. Г. Горелова. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 320 с.
 101. Городецька Н. Г. Психологічні особливості подолання інноваційних бар'єрів у педагогічній діяльності : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Городецька Наталія Григорівна. – Дрогобич, 2009. – 225 с.
 102. 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.
 103. Грішин А. М. Освітні технології та їх використання в навчальному процесі / А. М. Грішин, Ю. М. Любчик // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали всеукр. науково-практ. конф. (м. Суми, 27–28 жовтня 2010 р.). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 7–9.
 104. Гукова Т. А. Педагогическая ситуация как средство развития профессиональных качеств будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Гукова Тамара Аскербиевна. – Ставрополь, 2002. – 167 с.
 105. Гулай О. В. Перспективи впровадження проблемного навчання у вищих навчальних закладах / О. В. Гулай // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 3(56). – С. 170–177.
 106. Гусак П. М. Підготовка учителя: технологічні аспекти : монографія / П. М. Гусак. – Луцьк : Вежа, 1999. – 278 с.
 107. Гусак П. М. Технологія засвоєння студентами дидактичної теорії / П. М. Гусак. – Луцьк : Вид-во ВДУ, 1996. – 115 с.
 108. Дворнікова Н. С. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Дворнікова Надія Степанівна. – Київ, 2009. – 185 с.
 109. Деловые игры в учебном процессе : сб. ст. / ред. кол.: В. И. Выборнов (рук.) и др. – Минск : Выш. шк., 1985. – 115 с.

110. Деловые игры – тренажер для будущего специалиста / Л. А. Коростылева, Л. П. Соловьева, В. И. Базилевич, О. Г. Чижикова // Деловые игры и методы активного обучения : межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГТУ, 1992. – Ч. I. – С. 15–16.
111. Демидова Н. В. Педагогические условия профессиональной подготовки учителя начальных классов к решению педагогических задач : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Демидова Нина Васильевна. – Череповец, 2000. – 138 с.
112. Демченко О. П. Формування у майбутніх учителів початкових класів професійної готовності до створення виховних ситуацій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Демченко Олена Петрівна. – Вінниця, 2006. – 252 с.
113. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма розвитку вищої освіти в Україні ХХ – початку ХХІ ст. // Вища освіта України. – № 3. – Додаток 2. – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 67–74.
114. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие для слушателей ФПК, директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спец. курсу для студентов пед. ин-тов / под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
115. Дидактичні у навчальні умови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dissertation.com.ua/node/676878>.
116. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
117. Дічек Н. Герменевтика та діалогізм як засади оновлення методологічної бази історико-педагогічних досліджень / Н. Дічек // Гуманітарні науки. – 2006. – № 2. – С. 14–19.
118. Дмитриев Г. Д. Что такое дидактика США сегодня? / Дмитриев Г. Д. // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 78–87.
119. Дмитрієва С. М. Психолого-педагогічні фактори організації співтворчості викладача і студентів у процесі навчання у ВНЗ / С. М. Дмитрієва // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / за ред. проф. О. А. Дубасенюк : зб. наук.-метод. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 86–93.
120. Доброскок І. І. Теорія і практика організації навчальної діяльності майбутніх соціальних педагогів : дис. на ... доктора пед. наук : 13.00.09 / Доброскок Ірина Іванівна. – К., 2011. – 475 с.
121. Довженко О. О. Проблема спілкування учителя з учнем у педагогічній теорії та практиці України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Довженко Ольга Олегівна. – Харків, 2004. – 217 с.
122. Додон Л. Л. Задания по педагогике : пособие для учащихся

- педагогических училищ и студентов педагогических факультетов / Л. Л. Додон. – М. : Просвещение, 1968. – 224 с.
123. 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.
124. Доценко С. О. Формування готовності майбутніх учителів до прийняття рішень у педагогічній діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Доценко Світлана Олексіївна. – Харків, 2007. – 227 с.
125. Дунець Л. М. Психологія спілкування : навчальний посібник для студентів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Практична психологія» / Л. М. Дунець. – Хмельницький : ТУП, 2003. – 142 с.
126. Духавнева А. В. Технология знаково-контекстного обучения / 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. 72–83.
127. 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.
128. Євтух М. Б., Волощук І. С. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 71–78.
129. Євтух М. Педагогічна діяльність / Євтух М. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 640.
130. Єльнікова О. В. Управління впровадженням інтерактивних освітніх технологій у навчальний процес загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Єльнікова Олена Вікторівна. – К., 2005. – 246 с.
131. Ершова Е. А. Интеграция теории и практики в обучении будущих учителей решению педагогических задач : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ершова Екатерина Алексеевна. – Санкт-Петербург, 2002. – 167 с.
132. Жук Ю. Засоби навчання / Жук Ю. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 313–314.
133. Жулкевська В. О. Організаційно-педагогічні засади дистанційного

- навчання банківських працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. О. Жулкевська. – К., 2005. – 26 с.
134. Загвязинский В. И. Дидактика высшей школы: Текст лекций / Владимир Ильич Загвязинский. – Челябинск : ЧПИ, 1990. – 98 с.
 135. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
 136. Загвязинский В. И. О путях разработки теории активного обучения в высшей школе / В. И. Загвязинский // Методика и методы исследования проблем педагогики высшей школы : сб. статей / под. ред. Загвязинского В. И. – Тюмень, 1980. – С. 5–16.
 137. Загвязинский В. И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 10–14.
 138. 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.
 139. Захарченко В. Нові підходи у викладанні курсу «Інвестиційний менеджмент» / В. Захарченко // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 152–158.
 140. Зінов'єва Л. О. Англо-український, українсько-англійський словник / Л. О. Зінов'єва, Ю. І. Лаптінова. – 3-тє вид., випр. та допов. – Харків : ТОРСІНГ ПЛЮС, 2006. – 560 с.
 141. Зіньковський Ю. Зміст вищої освіти / Ю. Зіньковський // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 321–322.
 142. Зіньковський Ю. Практика навчальна / Ю. Зіньковський // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 704.
 143. Зленко Н. М. Наука і освіта у вимірах ХХІ століття / Н. М. Зленко // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Суми, 27–28 жовтня 2010 р.). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 12–13.
 144. Зобов А. М. Метод кейс стади (case study) [Електронний ресурс] / А. М. Зобов. – Режим доступа : <http://www.magistr.net.ua/article/16.htm>.
 145. Зоренко І. С. Ігрове навчання на заняттях з іноземної мови як складова професійно-педагогічного становлення майбутнього вчителя / І. С. Зоренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 114–117.
 146. Зубченко Л. В. Педагогічні ситуації як одна із умов формування педагогічних здібностей у підготовці вчителя фізичної культури

- [Електронний ресурс] / Зубченко Л. В. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pfto/2010_8/files/PD810_27.pdf
147. Зязюн І. А. Концептуально-методологічні та дидактичні підходи до наукового дослідження педагогічної освітньо-виховної проблематики [Текст] : монографія / І. А. Зязюн // Діагностика і розвиток педагогічної майстерності у професійних навчальних закладах : Колективна монографія / І. А. Зязюн [та ін.]. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 3–77.
148. Іваницький О. І. Особливості застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті / О. І. Іваницький // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17(70). – С. 264–271.
149. 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.
150. Ігрові педагогічні ситуації для семінару-практикуму вихователів ДОДУ [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.akai.grsu.by/docs/rab_progr/ped_sit.doc.
151. Ізбаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ізбаш Світлана Сергіївна. – Мелітополь, 2007. – 204 с.
152. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, Г. І. Коберник та ін. – К. : Наук. світ, 2004. – 85 с.
153. Ипполитова Н., Стерехова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Электронный ресурс] / Н. Ипполитова, Н. Стерехова // General and Professional Education : науч. журнал. – Выпуск 1. – 2012. – С. 8–14. – Режим доступа : http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf.
154. Какие бывают кейсы [классификация] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.treko.ru/show_article_124.
155. 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.
156. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Карпова Лариса Георгіївна. – Харків, 2003. – 202 с.
157. 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.

158. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
159. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя / Н. В. Кічук. – К.: Либідь, 1991. – 95 с.
160. Кипнис М. Тренинг коммунікації / М. Кипнис. – 2-е изд., стер. – М. : Ось-89, 2006. – 128 с.
161. Коберник О. М. Інноваційні технології навчання та виховання : навчальний посібник / О. М. Коберник, О. В. Бялик. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 210 с.
162. Коберник О. М. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховного процесу в школі : навч.-метод. посіб. / О. М. Коберник. – К. : Наук. світ, 2001. – 182 с.
163. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы / И. И. Кобыляцкий. – К. : Вища школа, 1978. – 286 с.
164. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: технологічна складова : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : Юго-Восток, 2009. – 375 с.
165. Ковальчук В. А. Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів / В. А. Ковальчук // 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. 161–186.
166. Ковальчук В. Технологія розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх учителів / В. Ковальчук // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін / за ред. проф. О. А. Дубасенюк : зб. наук.-метод. праць. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 72–78.
167. Ковжого С. О. Сучасні освітні технології та методи їх використання в навчальному процесі / С. О. Ковжого, 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.
168. Коли виник кейс-метод і як розвивався [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=1>.
169. Колток Л. Б. Педагогічний дискурс як засіб інтенсифікації навчально-виховного процесу в сучасній вищій школі : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Колток Леся Богданівна. – К., 2009. – 193 с.
170. Комар О. А. Результати експериментальної роботи з підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології / О. А. Комар // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.:

- Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 33. – С. 69–79.
171. Комар О. А. Система взаємодії підрозділів педагогічного ВНЗ у підготовці майбутнього вчителя початкової школи до застосування інтерактивної технології / О. А. Комар // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси, 2010. – Випуск 191. – Частина II. – С. 58–62.
 172. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна. – Черкаси, 2011. – 467 с.
 173. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С», 2004. – 112 с.
 174. 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.
 175. Кондратова Л. Проблеми модернізації педагогічної підготовки студентів в умовах університетської освіти / Лідія Кондратова // Вісник Львівського університету. – Серія педагогічна / відп. ред. Т. Кошманова. – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2009. – Випуск 25. – Частина 1. – С. 93–98.
 176. Копаниця К. В. Класифікація дидактичних ситуацій / К. В. Копаниця // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 4(57). – С. 181–188.
 177. Корбут А. М. Почему ситуация? / А. М. Корбут // Анализ образовательных ситуаций : сборник научных статей / под ред. А. М. Корбута, А. А. Полонникова. – Минск : БГУ, 2008. – С. 5–8.
 178. Корнієнко С. В. Розв'язування психологічних задач як засіб становлення творчої активності майбутнього вчителя : дис. ... кандидата псих. наук : 19.00.01 / Корнієнко Святослав Володимирович. – Київ, 2008. – 172 с.
 179. 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.
 180. Корольов Б. Лекція / Б. Корольов // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 447–448.
 181. Корольчук М. С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. :

- Ніка-Центр, 2006. – 487 с.
182. Корсак К. В. Фундаментальні зміни вищої освіти на зламі сторіч і множинність викликів до педагогіки української вищої школи / К. В. Корсак // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 149–155.
183. Корсакова О. Принципи навчання / О. Корсакова // Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 713–714.
184. Корсунська Н. О. Принципи відбору змісту навчання та моделі освіти / Н. О. Корсунська // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 215–233.
185. Корсунська Н. О. Складові педагогічних технологій / Н. О. Корсунська // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 196–202.
186. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 400 с.
187. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Красюк Людмила Василівна. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 209 с.
188. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 431 с.
189. Крившенко Л. П. Современные технологии обучения / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева // Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 317–341.
190. Крившенко Л. П. Содержание образования / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева // Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 261–273.
191. Крившенко Л. П. Формы организации учебного процесса / Л. П. Крившенко, М. Е. Вайндорф-Сысоева // Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 291–310.
192. Кротік Н. Л. Автентичний текст як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою та іншомовною культурою [Електронний ресурс] / Н. Л. Кротік. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/krotik.pdf.
193. Крутій В. А. Активізація навчальної діяльності молодших школярів у

- процесі використання дидактичних ігор : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Крутій Валентина Анатоліївна. – К., 2001. – 236 с.
194. Крутский А. Н. Психодидактика и перспективы её дальнейшего развития / А. Н. Крутский // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – С. 75–77.
195. Кудін В. О. Особливості розвитку професійної освіти в Японії / В. О. Кудін // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 90–116.
196. Кудіна В. В. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В. В. Кудіна, М. І. Соловей, Є. С. Спіцин. – К. : ТОВ Видавництво «Ленвіт», 2007. – 356 с.
197. Кузнецова Г. П. Формування готовності до викладання української літератури в студентів філологічних факультетів у процесі педагогічної практики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Кузнецова Галина Петрівна. – К., 2007. – 236 с.
198. Кузнецова І. Як підвищити ефективність використання ситуаційних вправ / І. Кузнецова // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 76–78.
199. Кузь В. Г. Інноваційні технології в освіті / В. Г. Кузь // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – С. 93–100.
200. Кузьмина Н. В. Многофакторный анализ в педагогическом исследовании / Н. В. Кузьмина, Л. П. Бобер // Методика и методы исследования проблем педагогики высшей школы : сб. статей / под ред. Загвязинского В. И. – Тюмень, 1980. – С. 29–35.
201. Кузьмина Н. В. Основание фундаментальной и синергетической акмеологии / Н. В. Кузьмина, С. Д. Пожарский // Акмеология – наука XXI століття : міжнар. наук.-практ. конф., зб. матер. / ред. кол.: З. Сіверс, Е. Белкіна, Г. Данилова та ін. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2005. – Розд. I. – С. 14–51.
202. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.
203. Куліш І. М. Дидактична гра як засіб активізації навчальної діяльності студентів університету : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Куліш Ірина Миколаївна. – Черкаси, 2001. – 193 с.
204. Кун Т. С. Структура научных революций / Т. С. Кун ; перевод с английского И. Э. Налетова. – М. : Просвещение, 1975. – 215 с.
205. Кушнірук С. А. Педагогічна система / С. А. Кушнірук // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 649–650.
206. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних

- досліджень / Н. Лавриченко // Школа освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
207. Лазарєв М. І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загальноінженерних дисциплін : монографія / М. І. Лазарєв. – Х. : Вид-во НФаУ, 2003. – 356 с.
208. Лазарєв М. І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту загальноінженерних дисциплін для технологій навчання студентів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Лазарєв Микола Іванович. – Харків, 2004. – 497 с.
209. Лапыко Т. П. Развитие профессиональной компетентности учителя в решении педагогических задач : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Лапыко Татьяна Петровна. – М., 2002. – 172 с.
210. Лапотников В. О. Рецензия / В. О. Лапотников ; И. В. Бубликова, С. А. Регентов, З. В. Гапонова, Г. М. Подопригора // Сборник ситуационных задач для студентов, слушателей и преподавателей образовательных учреждений среднего и дополнительного профессионального образования по специальностям: 060101 «лечебное дело», 060102 «акушерское дело», 060109 «сестринское дело». – СПб. : «Диля Пабблишинг», 2011. – С. 4–5.
211. Лапузіна О. М. Формування професійної етики у майбутніх інженерів на основі ситуаційного навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лапузіна Олена Миколаївна. – Вінниця, 2006. – 248 с.
212. Левківський М. В. Інноваційні технології формування компетентності майбутніх учителів / М. В. Левківський // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. праць. / за ред. проф. О. А Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2004. – С. 49–55.
213. Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
214. Леонов Н. Ф. Новая эффективная дидактика. Технология учебного процесса без пробелов в знаниях и умениях учащихся, основанная на автоматизированной психологической системе управления познавательной деятельностью учащихся / Н. Ф. Леонов. – М. : Издательство «Спутник+», 2009. – 176 с.
215. Леонтьев А. А. Речевая деятельность и проблемы обучения / А. А. Леонтьев // Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – С. 135–176.
216. Лепа Р. Н. Модели ситуационного механизма принятия управленческих решений : дис. ... доктора экон. наук : 08.00.11 / Лепа Роман Николаевич. – Донецк, 2007. – 438 с.
217. Лефтеров В. О. Психологічні детермінанти загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ : монографія / В. О. Лефтеров, О. В. Тимченко. – Донецьк : ДВВС МВС України, 2002. – 324 с.
218. Лисевич О. В. Формування культури педагогічного спілкування

- майбутніх вчителів у діалогічних навчальних ситуаціях на заняттях вищої школи / О. В. Лисевич // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 178–181.
219. Лысенкова В. В. Парадоксы современного образования / В. В. Лысенкова // Освіта в інформаційному суспільстві: філософські, психологічні та педагогічні аспекти : матеріали всеукраїнської наук.-практ. конф. (м. Суми, 27–28 жовтня 2010 р.). – Суми : Університетська книга, 2010. – С. 18–19.
220. Литвинюк Л. В. Педагогічне стимулювання професійного зростання вчителів загальноосвітніх закладів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Литвинюк Людмила Вікторівна. – Полтава, 2007. – 261 с.
221. Лізвінський В. Л. Дидактичні основи відбору та структурування навчального матеріалу для вузівського підручника з педагогіки / В. Л. Лізвінський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 4(57). – С. 218–224.
222. Ліхтер Т. М. Аналітичне забезпечення управлінських рішень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : 08.06.04 / Т. М. Ліхтер. – К., 2005. – 21 с.
223. Лицорова С. А. Некоторые теоретико-методологические и методические проблемы преподавания педагогики в педвузах / С. А. Лицорова // Методика и методы исследования проблем педагогики высшей школы : сб. статей / под. ред. Загвязинского В. И. – Тюмень, 1980. – С. 89–101.
224. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів : монографія / Євген Олександрович Лодатко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 148 с.
225. Лозова В. І. Дидактика вищої школи / В. І. Лозова // Лекції з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – С. 48–267.
226. Лозова В. І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. І. Лозова // Розвиток педагогічних і психологічних наук в Україні 1992–2002. – Харків : «ОБС», 2002. – Ч. 1. – С. 101–118.
227. Лозовецька В. Професійна компетентність / Лозовецька В. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 722.
228. 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.
229. Лук'янченко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах

- педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Лук'янченко Ольга Миколаївна. – Харків, 2004. – 206 с.
230. Лутай В. С. Синергетическая парадигма как философско-методологическая основа решения главных проблем ХХІ века [Электронный ресурс] / Владлен Степанович Лутай. – Режим доступу : <http://www.synergetics.org.ua/pics/Lutay.htm>.
231. Лутай В. С. Синергетичний підхід в освіті / В. С. Лутай // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремін. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 812–813.
232. Ляшенко А. И. Профессиональное становление социального работника (Опыт системного акмеологического исследования) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ляшенко Александр Иванович. – М., 1994. – 144 с.
233. Мадзігон В. М. Пріоритетні напрями педагогічних досліджень / В. М. Мадзігон, М. І. Бурда // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 79–89.
234. Мазниченко М. А. Мифы современного образования / М. А. Мазниченко // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 37–44.
235. Макарова Т. А. Ситуаційний метод навчання правознавству [Електронний ресурс] / Макарова Тетяна Авенірівна. – Режим доступу : <http://festival.1september.ru/articles/101387/?member=101387>.
236. Максименко І. Г. Використання імітаційних методів активного навчання / І. Г. Максименко, О. Л. Пінська // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 455–459.
237. Малафіїк І. В. Теорія та методика формування системності знань у старшокласників : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.09 / Малафіїк Іван Васильович. – Рівне, 2007. – 439 с.
238. Малихін О. В. Організаційно-структурний компонент системи організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих навчальних закладів / Малихін О. В. // Вісник Черкаського університету. – Серія: Педагогічні науки. – Черкаси : ЧНУ, 2010. – Вип. 186. – С. 92–98.
239. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.09 / Малихін Олександр Володимирович. – Кривий Ріг, 2009. – 418 с.
240. Малихін О. В. Теорія і практика організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів : Монографія / О. В. Малихін // Кривий Ріг : Книжкове видавництво Киреевського, 2012. – с. 350.
241. Малолеткина А. В. Снижение ситуативной тревожности как показатель эффективности психологической подготовки студентов

- педагогического вуза : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Малолеткина Анна Васильевна. – Казань, 2003. – 152 с.
242. Мальований Ю. Форми навчання / Ю. Мальований // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремін. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 965–967.
243. Мариновська О. Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика : монографія / Оксана Яківна Мариновська. – Івано-Франківськ : Симфонія форте ; Полтава : Довкілля-К, 2009. – 500 с.
244. Маркина Н. В. Соотношение ситуативных и надситуативных проявлений активности у одаренных учащихся : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Маркина Нина Витальевна. – М., 2003. – 132 с.
245. Маркова А. К. Психологические критерии и степень профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1996. – №6. – С. 55–63.
246. Мартиненко С. М. Діагностування особистісно-професійної готовності вчителя початкової школи до педагогічної діяльності / С. М. Мартиненко // Рідна мова: освітній кварталник Українського вчительського товариства у Польщі. – № 17. – 2012 – С. 34–43.
247. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / С. М. Мартиненко // – К. : КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
248. Мартиненко С. М. Основи діагностичної діяльності вчителя початкової школи: навчально-методичний посібник / С. М. Мартиненко // – К. : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2010. – 264 с.
249. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкової школи до діагностичної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Мартиненко Світлана Миколаївна. – К., 2009. – 476 с.
250. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.09 / Мартинова Раїса Юріївна. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
251. Марусинець М. М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів [Електронний ресурс] / Марусинець Мар'яна Михайлівна. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/NiO/2011_4_1/statti/Marus.htm
252. Матвієнко О. В. Метод конкретних педагогічних ситуацій / О. В. Матвієнко. – К. : Українські пропілеї, 2001. – 300 с.
253. Матвієнко О. В. Практикум з курсу «Теорія виховання» / О. В. Матвієнко. – К. : Стилос, 2001. – 256 с.
254. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх

- учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : // дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Матвієнко Олена Валеріївна. – К., 2010. – 496 с.
255. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшин. – М., 1972. – 238 с.
256. 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.
257. Мельник В. В. Інтеракція в освітньому процесі: технологія організації / В. В. Мельник // Управління школою. – 2006. – № 13. – С. 15–34.
258. Метаева В. А. Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57–61.
259. Метод кейсов // Википедия / за Гозман О., Жаворонкова А., Рубальская А. Путеводитель по МВА в России и за рубежом. — Москва: Begin Group, 2004. — С. 47. http://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов#cite_note-0
260. Методика «Педагогічні ситуації» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.psihologu.info/content/view/92/2/>
261. 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.
262. [Методы активного обучения \[Электронный ресурс\]](#) // Википедия. – Режим доступа : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
263. 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.
264. Мистецтво бути викладачем : практич. посіб. / А. Брінклі, Б. Десанте, М. Флемм та ін. ; за ред. О. І. Сидоренка. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
265. Михайлишин О. О. Формування професійно-педагогічної готовності офіцерів-прикордонників до виховної роботи в умовах нестандартних ситуацій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Михайлишин Орест Олегович. – Хмельницький, 2006. – 206 с.
266. Мишаткина Т. В. Педагогическая этика : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс; Мн. : ТеатраСистемс, 2004. – 304 с.
267. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.
268. Мони́на Г. Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи,

- родители) / Г. Б. Мони́на, Е. К. Лютова-Робертс. – СПб. : Издательство «Речь», 2006. – 224 с.
269. Моторі́на В. Г. Дидактичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів математики вищих педагогічних навчальних заклада: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. Г. Моторі́на. – Харків, 2005. – 47 с.
270. Навчальний елемент (дидактична одиниця) [Електронний ресурс] // Словник законодавчих термінів. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.16287.0>.
271. Навчання: Нові стратегії розвитку / упоряд. Г. Сиротенко. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с. (Б-ка «Шк. світу»).
272. Назаркі́н О. А. Методика навчання спеціальної автомобільної підготовки курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (технічні дисципліни)» / О. А. Назаркі́н. – Х., 2006. – 19 с.
273. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.
274. Нетепчук В. Сприйняття ситуаційних вправ дорослими слухачами / В. Нетепчук // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 89–100.
275. Никифорова А. А. Формирование готовности будущих педагогов к разрешению педагогических ситуаций психологического напряжения : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Никифорова Анна Александровна. – Сочи, 2007. – 187 с.
276. Никишина И. В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процессов в школе: использование интерактивных форм и методов в процессе обучения учащихся и педагогов / И. В. Никишина. – 2-е изд., стереотип. – Волгоград : Учитель, 2008. – 91 с.
277. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція / Н. Г. Ничкало // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 46–68.
278. Ничкало Н. Г. Психологія для всіх і кожного / Н. Г. Ничкало // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 12–17.
279. Новикова М. В. Психологическая помощь ребенку в кризисной ситуации / М. В. Новикова. – М. : Генезис, 2006. – 126 с.
280. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під

- заг. ред. О. В. Овчарук. – К., 2004. – 111 с.
281. [Олехнович Н. Е.](#) Развитие управленческой культуры : учебное пособие (для самостоятельной работы студентов) [Электронный ресурс] / Н. Е. [Олехнович](#). – Псков : Псковский Вольный институт, 2002. – Режим [доступа : http://method.volny.edu/data/econ/11/1.htm](http://method.volny.edu/data/econ/11/1.htm).
282. Онаць О. М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Онаць Олена Миколаївна. – Київ, 2006. – 252 с.
283. Онопрієнко О. В. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. В. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 32–37.
284. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
285. Осадченко І. І. Аналіз поняття «дидактична система» у контексті педагогічних категорій / Інна Осадченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред) та інші. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – Випуск 1. – С. 36–45.
286. Осадченко І. І. Аспекти створення психологічного комфорту на заняттях як запоруки збереження здоров'я студентів та викладачів / І. І. Осадченко // Инновационные технологии в сфере туризма, гостеприимства, рекреации и экскурсоведения : материалы Международной научно-практической конференции (16–17 сентября 2008 года). – Симферополь : Крымский факультет государственного высшего учебного заведения «Запорожский национальный университет», 2008. – С. 152–159.
287. Осадченко І. І. Вступ до спеціальності : навчально-методичний посібник / Осадченко Інна. – Умань : ПП Жовтий, 2009. – 46 с.
288. Осадченко І. І. Декомпозиція поняття «педагогічна ситуація» (у контексті підготовки майбутніх учителів початкових класів) / Інна Осадченко // Науковий вісник Чернівецького університету. – Серія : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – Випуск 529. – С. 127–137.
289. Осадченко І. І. Дефініція та дидактична сутність поняття «кейс-метод» / Інна Осадченко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» : науково-теоретичний збірник. – Серія : Педагогіка. – Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип. 19. – С. 169–173.
290. Осадченко І. І. Дидактична взаємозалежність технології проблемного, контекстового та ситуаційного навчання / Інна Осадченко // Науковий

- вісник Чернівецького університету. – Серія : Педагогіка та психологія. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – Випуск 517. – С. 97–110.
291. Осадченко І. І. Дидактична характеристика та функціональне спрямування ситуаційної методики навчання у педагогічних вузах / І. І. Осадченко // Вища освіта України. – № 3 (додаток 1). – 2010. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія». – Т. 1. – С. 382–388
292. Осадченко І. І. Дидактичні проблеми застосування ситуаційної методики навчання у вищих навчальних закладах / Осадченко І. І. // Збірник наукових праць. – Серія : Педагогічні науки. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2010. – Випуск 55. – С. 329–335.
293. Осадченко І. І. Дидактичні умови застосування технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів на заняттях курсу «Методика виховної роботи» / І. І. Осадченко // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – Серія : Педагогічні науки. – Луцьк, 2010. – Випуск 14. – С. 25–31.
294. Осадченко І. І. Загальна структурна характеристика технології навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів / Інна Осадченко // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 4. – Частина 2. – С. 13–21.
295. Осадченко І. І. Історія проведення Фестивалю педагогічної творчості УДПУ імені Павла Тичини / Осадченко І. І. // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Випуск 131. – С. 19–24.
296. Осадченко І. І. Категоріальна розмежованість понять «технологія навчання» та «методика навчання» / І. І. Осадченко // Наука і освіта. – Серія : Педагогіка і психологія. – 2010. – № 8/LXXXXV. – Жовтень – листопад. – С. 102–108.
297. Осадченко І. І. Критерії технологічності ситуаційного навчання / Осадченко І. І. // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2010. – Випуск 186. – С. 104–110.
298. Осадченко І. І. Методика виховної роботи : навчально-методичний посібник для викладачів та студентів педагогічних спеціальностей / Осадченко Інна. – вид. 2-ге. стереотипне. – Умань : ПП Жовтий, 2012. – 220 с.
299. Осадченко І. І. Методичні рекомендації щодо проведення виховної години з використанням технології ситуаційного навчання / Осадченко І. І. – Черкаси : Прометей, 2009. – 12 с.
300. Осадченко І. І. Методологічні підходи до розуміння сутності поняття «технологія навчання» / І. І. Осадченко // Педагогіка формування

- творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17(70). – С. 156–162.
301. Осадченко І. І. Методологічні підходи до розуміння сутності поняття «технологія освіти» / І. І. Осадченко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 55–61.
302. Осадченко І. І. Методологія загальнонаукового та конкретнаукового рівнів дослідження дидактичних умов застосування технології ситуаційного навчання у ВНЗ / І. І. Осадченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2011. – № 2(12). – С. 292–301.
303. Осадченко І. Основи педагогічної майстерності : навчально-методичний посібник / Осадченко Інна. – Умань : ПП Жовтий, 2009. – 132 с.
304. Осадченко І. І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання на заняттях курсу «Основи педагогічної майстерності» / Осадченко І. І. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – К. : Міленіум, 2007. – Випуск 19. – С. 83–88.
305. Осадченко І. І. Особливості дидактико-психологічної взаємодії у системі «викладач↔студент» у контексті застосування технології ситуаційного навчання / Осадченко І. І. // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 4(57). – С. 375–385.
306. Осадченко І. І. Особливості організації та проведення педагогічної практики в умовах застосування технології ситуаційного навчання / Осадченко І. І. // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2010. – Випуск 191. – Частина 2. – С. 95–100.
307. Осадченко І. І. Різномірнева ефективність застосування ситуаційної методики навчання у ВНЗ / Осадченко І. І. // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2010. – Випуск 181. – Частина II. – С. 42–47.
308. Осадченко І. І. Розробка класифікації педагогічних ситуацій на основі порівняльного аналізу наукових джерел / Осадченко І. І. // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2009. – Випуск 145. – С. 98–103.
309. Осадченко І. І. Сутнісна характеристика нової дидактичної парадигми / Осадченко І. І. // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : збірник наукових праць / за

- заг. ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2010. – Випуск 1.29. – С. 124–134. – (Серія «Педагогічні науки»).
310. Осадченко І. І. Сутність поняття «педагогічна технологія» з точки зору сучасних методологічних підходів / Осадченко І. І. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Випуск 33. – С. 94–99.
311. Осадченко І. І. Сутність різновидової педагогічної рефлексії / Інна Осадченко // Обрії. – 2010. – Випуск 2(31). – С. 38–41.
312. Осадченко І. І. Сутність та дидактичні умови організації і проведення поетапної педагогічної рефлексії на заняттях у ВНЗ / Осадченко Інна Іванівна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер. : Педагогіка і психологія. – зб. статей : Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Вип. 26. – Ч. 3. – С. 164–171.
313. Осадченко І. І. Сутність та класифікація тренінгів як занять у вищій школі / Осадченко І. І. // Наукові записки Вінницького державного університету імені Михайла Коцюбинського : зб. наук. праць. – Серія : Педагогіка і психологія / ред. кол.: М. І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2009. – Випуск 27. – С. 301–308.
314. Осадченко І. І. Термінологічний аналіз дидактичних категорій: «система», «вид», «тип», «модель», «технологія» / Інна Осадченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2010. – Ч. 1. – С. 217–226.
315. Осадченко І. І. Технологічна скомпонованість технології ситуаційного навчання / Осадченко І. І. // Проблеми трудової і професійної підготовки : наук.-метод. зб. / кол. авт. ; відповід. редактор і укладач В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – Вип. 15. – С. 96–102.
316. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у контексті класифікацій сучасних технологій навчання / Осадченко І. І. // Вісник Черкаського університету. – Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2011. – Випуск 196. – Частина 1. – С. 105–109.
317. Осадченко І. І. Характеристика дидактичної одиниці технології ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкових класів / Інна Осадченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2011. – Випуск 38. – С. 102–114.
318. Освітньо-кваліфікаційна програма. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання»

- (варіативна частина підготовки бакалавра) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 18 с.
319. Освітньо-кваліфікаційна програма. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (нормативна частина підготовки бакалавра) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 28 с.
320. Освітньо-кваліфікаційна програма. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (нормативна частина підготовки спеціаліста) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 18 с.
321. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (варіативна частина підготовки бакалавра) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 27 с.
322. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (нормативна частина підготовки бакалавра) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 27 с.
323. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Напрямок підготовки 0101 Педагогічна освіта. Спеціальність 7.010102 «Початкове навчання» (нормативна частина підготовки спеціаліста) // Затверджено на засіданні Вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Протокол № 14 від 28 серпня 2010 р. – Умань, 2010. – 18 с.
324. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра (в частині розподілу загального навчального часу за циклами підготовки, переліку та обсягу нормативних дисциплін). Галузь знань: 0101 Освіта. Напрямок підготовки: 6.01.01.02 Початкова освіта // Затверджено МОНУ 08.02.2010 р. – К., 2009. – 5 с.
325. 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.
326. Основы психологии : підручник / за заг. ред. О. В. Киричука,

- В. А. Роменця. – вид. 6-те, стереотип. – К. : Либідь, 2006. – 632 с.
327. Основні засади розвитку вищої освіти України / за ред. І. О. Вакарчука ; упорядники: В. Д. Шинкарук, Я. Я. Балюбаш, І. І. Бабин. – К. : Видво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – Частина 4. – 173 с.
328. Остапенко А. А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии / А. А. Остапенко. – 2-е изд. – М. : Народное образование, 2007. – 384 с.
329. Остин Дж. Супровідні методичні поради: засіб передачі вчительської мудрості / Дж. Остин // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 135–157.
330. Павловський К. Трансформації вищої освіти в ХХІ столітті: польський огляд / Криштоф Павловський. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. – 230 с.
331. Павлушенко В. М. Психолого-педагогічні умови адаптації майбутніх офіцерів внутрішніх військ МВС України до професійної діяльності : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Павлушенко Валерій Михайлович. – Хмельницький, 2003. – 250 с.
332. Пальшкова І. О. Практико-орієнтований підхід у формуванні професійно-педагогічної культури вчителів початкових класів [теоретико-методологічний підхід] : монографія / І. О. Пальшкова // . – Одеса, 2008. – 339 с.
333. Панасюк І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до застосування тренінгів у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Панасюк Ірина В'ячеславівна. – Одеса, 2009. – 252 с.
334. Панасюк І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до застосування навчальних тренінгів у професійній діяльності / І. В. Панасюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. Н. С. Побірченко. – Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – Випуск 19. – С. 192–196.
335. Панасюк І. В. Застосування навчальних тренінгів у підготовці вчителів фізичної культури / І. В. Панасюк // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2007. – № 5. – С. 6–10.
336. 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 изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.
337. Панов В. И. Психологические основания развивающих образовательных систем : Журнал научно-педагогической информации.

- : 2010. – № 10. – [Електронний ресурс] / В. И. Панов / Режим доступу : <http://www.paedagogia/2010/47-10/219-panov> .
338. 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.
339. 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.
340. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя : монографія / В. Г. Пасинок. – Харків : ІМІС, 2000. – 280 с.
341. Педагогіка: завдання і ситуації : Практикум [навчально-методичний комплекс з педагогіки] / А. І. Кузьмінський, Л. П. Вовк, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 429 с.
342. Педагогіка : навчальний посібник / В. М. Галузьяк, М. І. Сметанський, В. І. Шахов. – 2-е вид., випр. і доп. – Вінниця : «Книга-Вега», 2003. – 416 с.
343. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др. ; под ред. С. Л. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.
344. Педагогика : учеб. / Л. П. Крившенко [и др.] ; под ред. Л. П. Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – 432 с.
345. Педагогічна культура вчителя : навч. посіб. / П. М. Щербань, С. В. Шейко, М. П. Щербань та ін. ; за ред. П. М. Щербаня. – К. : Вища шк., 2010. – 167 с.
346. Педагогічна майстерність : [підруч. для вищих навч. закл.] / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
347. 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.
348. 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.
349. Педагогічна майстерність. Хрестоматія : [навч. посіб. для студ. вищих пед. навч. закл.] / І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 2006. – 606 с.
350. Педагогічна майстерність. Хрестоматія : [підруч. для вищих навч.

- закл.] / упорядн.: І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 462 с.
351. Педагогический энциклопедический словарь / главный ред. Б. М. Бем-Бад ; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
352. Педагогические ситуации в воспитании школьников : учебное пособие / С. М. Годник. – Воронеж : из-во Воронежского университета, 1985. – 156 с.
353. 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.
354. Педагогічне значення методу ситуаційного навчання / Ю. Дж. Одет, С. Бекер, В. М. Майкельніс, О. І. Сидоренко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 34–35.
355. Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2004. – 698 с.
356. Педагогічні задачі і завдання для батьків / під ред. В. Г. Постоного. – К. : Рад. шк., 1989. – 189 с.
357. Педагогічні технології : навчальний посібник / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак. – К. : Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана ; Наукова редакція Гол. ред. колегії «Книги Пам'яті України», 1995. – 253 с.
358. Перевалов С. Г. Подготовка учителя к творческому решению педагогических задач : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Перевалов Сергей Гаврилович. – М, 2005. – 164 с.
359. Пермінова А. В. «Загальні» й «окремі» методики професійного навчання / А. В. Пермінова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 5(58). – С. 99–102.
360. Петриченко Л. О. Дидактичний комплекс засобів формування пізнавальної активності студентів у вищих педагогічних закладах освіти / Л. О. Петриченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 17(70). – С. 344–350.
361. Петров А. В. Групповая дискуссия / А. В. Петров // Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб. : «Речь», 2005. – С. 18. – Режим доступа : http://msk.treko.ru/show_dict_271.
362. Петров А. В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации / А. В. Петров. – СПб : «Речь», 2005. – 278 с.

363. 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.
364. Пехота О. М. Індивідуальність учителя: теорія і практика : навчальний посібник / О. М. Пехота. – вид-во 2-е, переробл. і доповн. – Миколаїв : ТОВ «Фірма «Іліон», 2009. – 272 с.
365. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології / О. М. Пехота // Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 27–45.
366. Пехота О. М. Технологічний підхід в освіті / О. М. Пехота // Освітні технології : навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – С. 7–26.
367. 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.
368. Пилипчук В. В. Розвиток педагогічної майстерності вчителя в предметних методиках навчання : монографія / В. В. Пилипчук. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 176 с.
369. Писаренко В. И. Педагогическая этика / В. И. Писаренко, И. Я. Писаренко. – изд. 2-е, переработ. и доп. – Мн. : Нар. асвета, 1977. – 256 с.
370. Плотинский Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов / Ю. М. Плотинский. – М. : ЛОГОС, 1998. – 280 с.
371. Побірченко Н. С. Компетентністний підхід у вищій школі: теоретичний аспект [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua/archive/2012/N3/article/4/>
372. Побірченко Н. С. Проблеми підготовки майбутніх вчителів: європейський контекст / Н. С. Побірченко // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 59–66.
373. Подсорин В. А. Формирование принципов инновационного образования / В. А. Подсорин // Актуальные проблемы педагогической инноватики : материалы международной научно-практической конференции, ИСЭПиМ, 22–23 апреля 2009 г. / под ред. В. П. Делия. – Балашиха : ИСЭПиМ, 2009. – С. 271–275.
374. 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.
375. 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.
376. 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.
377. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий підхід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ, 2004. – 111 с.
378. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К. : СПД Кулінічев Б. М., 2007. – 144 с.
379. Пометун О. І. Інтерактивні методики та система навчання / О. І. Пометун. – К. : Шкільний світ, 2007. – 112 с.
380. Пометун О. І. Особливості використання інтерактивних технологій навчання у початковій школі / О. І. Пометун // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол. ред. Мартинюк М. Т. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – Ч. 1. – С. 171–175.
381. Пометун О. І. Передмова до українського видання / О. І. Пометун // Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
382. Пометун О. І. Підготовка вчителів початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ / О. І. Пометун, О. А. Комар. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 65 с.
383. 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.
384. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
385. Пометун О. І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2007. – № 5. –

- С. 46–49.
386. Пометун О.І. Технологія – це відповідь. А про що ми запитуємо? / О. І. Пометун // Рідна школа. – 2011. – № 8–9. – С. 23–26.
387. 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.
388. Поташник М. М. Педагогические ситуации / М. М. Поташник, Б. З. Вульфов. – М. : Педагогика, 1983. – 144 с.
389. Пріма Р. М. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посібник / Р. М. Пріма. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2007. – 128 с.
390. Прісняков В. Синергетика / Прісняков В. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 811.
391. Проблеми сучасного підручника : зб. наук. пр. / ред.: В. М. Мадзігон ; Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Пед. думка, 2008. – Вип. 8. – 543 с.
392. Продуктивная педагогика : книга для учителя. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с.
393. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.iitzo.gov.ua/zizd_pracivnikiv_osviti.html.
394. Проект «Тьюнінг» – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс] // Внесок університетів у Болонський процес. – Режим доступу : <http://tuning.unideusto/tuningeu>.
395. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є Антонова, С. С. Вітвицька та ін. / за ред. проф. Дубасенюк О. А. – вид. 2-ге, доповнене. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 396 с.
396. Психолого-педагогический практикум : учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Л. С. Подымова, Л. И. Духова, Е. А. Ларина, О. А. Шиян] ; под ред. В. А. Сластенина. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 224 с.
397. Пугачева Л. Г. Инновации в высшей школе: элементы постнеклассического подхода / Л. Г. Пугачева // Актуальные проблемы педагогической инноватики : материалы международной научно-практической конференции, ИСЭПиМ, 22–23 апреля 2009 г. / под ред. В. П. Делия. – Балашиха : ИСЭПиМ, 2009. – С. 114–118.
398. 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/pedtehnol1.htm
399. Радул В. В. Деякі аспекти професійної соціалізації вчителя / Радул В. В. // Шлях освіти. – 2012. – № 3. – С. 2–6.
400. Радул В. В. Дидактичні аспекти застосування сучасних технологій навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи / Радул В. В. // Наукові записки. – Вип.107. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – С. 80–87.
401. Радул В. В. Психолого-педагогічна підготовка як фактор розвитку соціально-професійної активності особистості / Радул В. В. // Наукові записки. – Вип. 106. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – С. 84–93.
402. Райский Б. Ф. Внесение принципов проблемного обучения в преподавание психолого-педагогических дисциплин / Б. Ф. Райский // Психолого-педагогическая подготовка учителей : методические материалы по высшему заочному педагогическому образованию. – М. : Просвещение, 1972. – С. 24–31.
403. Реалізація положень болонської декларації в процесі навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-13430.html>.
404. Реан А. Психология и педагогика : учебное пособие / А. Реан, Н. Бордовская, С. Розум. – М., 2004. – 344 с.
405. Ревенко В. В. Інтерактивні технології навчання в професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей: проблеми та перспективи / В. В. Ревенко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 238–242.
406. Рибачук К. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в університетах США : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / К. В. Рибачук. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
407. Робін Дороті. Якою має бути успішна ситуаційна вправа / Робін Дороті // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 122–129.
408. Рогальська І. П. Компетентнісний підхід як методологічний принцип професійної діяльності педагога / І. П. Рогальська // Обрії. – Випуск 2(31). – Івано-Франківськ, 2010. – С. 35–38.
409. Рогов Е. И. Учитель как объект психологического исследования : пособие для школьных психологов по работе с учителем и педагогическим коллективом / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр

- ВЛАДОС, 1998. – 496 с.
410. Роздуми та поради О. А. Захаренка, педагога-новатора, громадського діяча // Академік із Сахнівки / під ред. проф. Кузьмінського А.І. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 19–130.
 411. Розробка ситуаційних вправ для навчальних цілей / Ю. Дж. Одет, С. Бекер, В. М. Майкельніс, О. І. Сидоренко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 120–121.
 412. Романкова Л. М. Моделювання конфліктних ситуацій як засіб оптимізації міжособистісних стосунків в педагогічному колективі : дис. ... кандидата психолог. наук : 19.00.07 / Романкова Лілія Миколаївна. – Івано-Франківськ, 2002. – 182 с.
 413. Романова С. М. Організація системи професійної освіти в США / С. М. Романова // Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002. – С. 69–89.
 414. Романцев Г. М. Проблемы профессионального образования в современной педагогической науке / Г. М. Романцев // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 113–116.
 415. Росс Л. Принцип ситуационизма в психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт // Человек и ситуация. Уроки социальной психологии. – СПб. : Аспект-Пресс, 1999. – 527 с.
 416. Рубинштейн С. Л. Мышление / С. Л. Рубинштейн // Основы общей психологии : учебник / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000. – С. 309–380.
 417. Руденко В. Н. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования / В. Н. Руденко, О. В. Гукаленко // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 32–40.
 418. Руденко В. М. Формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх філологів засобами інтерактивних технологій : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Руденко Вікторія Миколаївна. – Черкаси, 2010. – 208 с.
 419. Саблин В. С. Педагогика : учебное пособие для слушателей адъюнктуры и академических курсов Общевоинской академии ВС РФ, обучающихся по программе «Преподаватель высшей школы» / В. С. Саблин, С. П. Слаквa. – М. : Общевоинская академия Вооруженных Сил Российской Федерации, 2006. – 238 с.
 420. Савченко К. Ю. Моделювання професійних ситуацій на заняттях з педагогічних дисциплін / К. Ю. Савченко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 206–211.
 421. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти /

- О. Я. Савченко. – К.: СПД «Цудзинович Т. І.», 2007. – 204 с.
422. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.
423. Савченко О. Професійна підготовка вчителя: погляд польського вченого : [про книжку пол. вченого Т. Левовицького «Професійна підготовка і праця вчителів»] / Олександра Савченко // Рідна школа. – 2011. – № 11. – С. 45–47.
424. Савченко О. Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: Методологічний законодавчий, дидактичний аспект / О. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 8. – С. 25–29.
425. Савченко О. Я. Уміння вчитися як ключова компетентність загальної середньої освіти / О. Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К. І. С», 2004. – С. 33–45.
426. Савченко О. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя О. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 6–8.
427. 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.
428. Саунова Ю. О. Формування екологічної свідомості студентів природничих факультетів у процесі навчально-виробничої практики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Саунова Юлія Олександрівна. – К., 2007. – 218 с.
429. Сборник ситуационных задач для студентов, слушателей и преподавателей образовательных учреждений среднего и дополнительного профессионального образования по специальностям: 060101 «лечебное дело», 060102 «акушерское дело», 060109 «сестринское дело» / И. В. Бубликова, С. А. Регентов, З. В. Гапонова, Г. М. Подопригора. – СПб. : «Диля Пабблишинг», 2011. – 832 с.
430. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 288 с. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»).
431. Сергеева И. В. Особенности эмоциональной регуляции профессиональной деятельности учителя в напряженных ситуациях : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Сергеева Инесса Викторовна. – Славянск, 2003. – 240 с.
432. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.09 / Сердюк Тетяна Василівна. – Кривий Ріг, 2010. – 277 с.

433. Сериков В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Сериков ; под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.
434. Сибирская М. П. Профессиональное обучение: педагогические технологии : учебное пособие / М. П. Сибирская. – СПб : Образование, 1996. – 213 с.
435. Сидоренко О. Передмова / О. Сидоренко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 7–8.
436. Сидоров А. А. Педагогика : учеб. для студентов, аспирантов, преподавателей и тренеров по дисц. «Физ. культура» / А. А. Сидоров, М. В. Прохорова, Б. Д. Синюхин. – М. : «Тера-Спорт», 2000. – 272 с.
437. Сизоненко Г. С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. С. Сизоненко. – К. : Гнозис, 2004. – 607 с.
438. Симонов В. П. Системный подход и анализ урока / В. П. Симонов // Сов. педагогика. – 1987. – № 5. – С. 60–67.
439. Сисоєва С. Педагогічні технології / Сисоєва С. // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремінь. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 661.
440. Ситуаційні вправи, спрямовані на розвиток навичок прийняття рішень / Ю. Дж. Одет, С. Бекер, В. М. Майкельніс, О. І. Сидоренко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 42–47.
441. Скворцова С. Педагогические условия формирования компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки / С. Скворцова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика, психология». – 2011. – № 1(4). – С. 155–158.
442. Скрипник М. Мистецтво бути педагогом : збірник тренінгових занять / М. Скрипник. – К. : Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіціна, 2006. – 112 с.
443. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976. – 159 с.
444. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : Гол. ред. УРЕ АН УРСР, 1974. – 775 с.
445. Словник труднощів української мови: Біля 15 000 слів / Гринчишин Д. Г., Капелюшний А. О., Пазяк О. М. та ін. ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Рад. шк., 1989. – 336 с.
446. Слюсаренко М. А. Організація проблемного навчання на основі задачного підходу в практиці вищої педагогічної школи /

- М. А. Слюсаренко // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : Редакція КДПУ, 2010. – Випуск 30. – С. 165–170.
447. Смирнов С. Д. Педагогіка 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.
448. Собаєва О. В. Активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Собаєва Олена Володимирівна. – Х., 2001. – 19 с.
449. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей / Грицюк Б. А., Скульский Р. П., Домбровський С. В. и др.. – Львов : Світ, 1990. – 148 с.
450. Соколова В. Н. Отцы и дети в меняющемся мире : кн. для учителей и родителей / В. Н. Соколова, Г. Я. Юзефович. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
451. Соловійов Ю. Шкільна освіта в компетентнісно-орієнтованому вимірі [Електронний ресурс] / Ю. Соловійов // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – Режим доступу : <http://www.pleyady.kiev.ua/index.php?go=Pages&in=view&id=864>.
452. Солодухо Н. М. Манифест ситуационного движения [Электронный режим] / Н. М. Солодухо // Ситуационные исследования. – Випуск 1: Ситуационный подход. – Казань, 2005. – Режим доступа : http://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов#cite_note-0.
453. Стариков И. М. Психология взаимопонимания в конкретных ситуациях : учебное пособие / И. М. Стариков. – К. : Центр учебной литературы, 2010. – 288 с.
454. Сторубльов О. І. Моделі діяльності викладача : методичні рекомендації / О. І. Сторубльов, Л. М. Бесєдіна. – видання друге, перероб. – К. : ЛОГОС, 2008. – 13 с.
455. 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.
456. 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.
457. 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.
458. Сурмін Ю. Методологічна та освітні революції. Інновації у методиці

- навчання / Ю. Сурмін // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 15–18.
459. Сурмін Ю. Порівняльна характеристика класичної і посткласичної методології / Ю. Сурмін // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 18–23.
460. Сурмін Ю. Сутність ситуаційної методики. Визначення базових понять / Ю. Сурмін // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 29–35.
461. Сурмін Ю. Технологія навчання за допомогою ситуаційної методики / Ю. Сурмін // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 185–206.
462. Сурмін Ю. Функціональні можливості методу ситуаційного навчання / Ю. Сурмін // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 58–62.
463. Сурмін Ю. Вступ / Ю. Сурмін, В. Чуба // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 9–13.
464. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О. І. Скопненко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 786 с.
465. Сухомлинська О. Розвиток особистості і освіта: історичний вимір / О. Сухомлинська // Освіта України. – 2008. – 6 червня. – С. 6.
466. Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 / І. В. Табачек. – К., 2005. – 22 с.
467. Тамбовкіна Т. І. Педагогічні ситуації [Електронний ресурс] / Т. І. Тамбовкіна. – Режим доступу : <http://nsc.1september.ru/2006/16/6.htm>
468. Теоретические основы гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов : монография / коллектив авторов ; общ. ред. проф. Л. В. Кондрашовой. – Кривой Рог : КДПУ, 2010. – 280 с.
469. Теорія // Педагогічний словник / за ред. дійсн. члена АПН України Ярмаченка М. Д. – К. : Педагогічна думка, 2004. – С. 443.
470. Технології розвитку критичного мислення учнів : науково-метод. посіб. для вчителів загальноосвітніх закладів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. ; наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. :

- Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.
471. Тимошенко З. І. Болонський процес в дії : словник-довідник основних термінів і понять з організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / З. І. Тимошенко, О. І. Тимошенко. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 58 с.
472. Тихомиров О. К. Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М., 1984. – 378 с.
473. Топузов О. М. Проблемна ситуація в теорії проблемного навчання / Олег Михайлович Топузов // Шлях освіти. – 2007. – № 1. – С. 12–16.
474. Трайнев В. А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании (методология и практика) / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2007. – 282 с.
475. Туревская Е. И. Развитие оперативного мышления будущего учителя в ходе решения нестандартных психолого-педагогических задач : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Туревская Елена Ильинична. – Тула, 2001. – 168 с.
476. Уляев С. И. Формирование профессиональной культуры специалиста в условиях гуманитаризации образовательного процесса / С. И. Уляев. – М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2001. – 88 с.
477. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології : вибр. пед. твори : в 2-х т. ; пер. з рос. / К. Д. Ушинський ; ред. кол.: В. М. Столетов. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1. – 488 с.
478. Филиппович А. Ситуационные центры: Определения, структура и классификация [Электронный ресурс] / Андрей Филиппович. – Режим доступа : http://iu5.bmstu.ru/~philippovicha/Articles/Sit_Centres.htm.
479. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с.
480. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
481. 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.
482. Фоменко Н. С. Деловые игры при обучении иностранным языкам / Н. С. Фоменко // Деловые игры и методы активного обучения : межвузовский сборник научных трудов. – Челябинск : ЧГТУ, 1992. – Ч. I. – С. 12–13.
483. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых. Проведение вокркшопов: семинаров, мастер-классов / Фопель К. ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2010. – 360 с.
484. Фрейд З. Психоаналитические этюды / З. Фрейд ; сост. Д. И. Донской,

- В. Ф. Круглянский ; послесл. В.Т. Кондрашенко ; пер. с нем. – Минск : «Попурри», 2007. – 608 с.
485. Фрейре Пауло. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре ; пер. з англ. Олександр Дем'янчук. – К. : Юніверс, 2003. – 168 с. – (Науково-політичне видання).
486. Фурман А. В. Влияние особенностей проблемной ситуации на развитие мышления учащихся / А. В. Фурман // Вопросы психологи. – 1985. – № 2.
487. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич // . – К.: Магістр-S, 1998. – 200 с.
488. 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.
489. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Чайка Володимир Мирославович. – Тернопіль, 2006. – 463 с.
490. Червякова Н. Формирование банка дидактических ситуаций как средства развития профессионально-педагогической компетентности будущего учителя начальных классов / Н. Червякова // Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України», 25–28 вересня 2006 р., м. Ялта : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Ч. I. – С. 36–41.
491. Чернова Ю. К. Технология реализации компетентностного подхода при подготовке специалистов / Ю. К. Чернова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. – Серия «Педагогика и психология». – Тольтти : Тольяттинский государственный университет, 2010. – № 1(1). – С. 10–14.
492. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя : книга для учителей / И. И. Чернокозов. – 2-е изд., перераб. и доп. – К. : Рад. школа, 1988. – 221 с.
493. 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.
494. Чувасова Н. О. Формування пізнавальної активності старшокласників у процесі діалогічного навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. О. Чувасова. – Кривий Ріг, 2008. – 20 с.
495. Чумиков А. Н. Кейсы и деловые игры по связям с общественностью : учебное пособие / А. Н. Чумиков. – М. : КНОРУС, 2010. – 152 с.

496. Шавир П. А. О некоторых аспектах моделирования и формирования профессионально-педагогической направленности студентов в условиях университета / П. А. Шавир // Методика и методы исследования проблем педагогики высшей школы : сб. статей / под. ред. Загвязинского В. И. – Тюмень, 1980. – С. 79–88.
497. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В. Б. Шапар. – Харків, Прапор, 2007. – 640 с.
498. Шапошнікова Ірина Миколаївна. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шапошнікова Ірина Миколаївна. – К., 1993. – 149 с.
499. Шаров С. В. Експериментальна перевірка дидактичних умов організації диференційованої самостійної навчальної діяльності студентів педагогічного університету / С. В. Шаров // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / ред. кол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2009. – Вип. 5(58). – С. 451–454.
500. Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шахов Володимир Іванович. – Вінниця, 2008. – 526 с.
501. 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.
502. 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.
503. 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.
504. 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.
505. Шеремета П. Нова роль викладача / П. Шеремета, Г. Каніщенко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 222–246.
506. Шеремета П. Нова роль студента / П. Шеремета, Г. Каніщенко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. –

- С. 246–254.
507. Шеремета П. Організаційні передумови ефективного використання ситуаційних вправ / П. Шеремета, Г. Каніщенко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 88–102.
508. 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.
509. Шиянов Е. Н. Взаимосвязь онтологического и феноменологического подходов в теоретико-педагогическом исследовании / Е. Н. Шиянов, С. В. Бобрышов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 10–19.
510. Шнайдер А. Навчання через дебати: різноманіття поглядів : адаптований переклад з англ. / Альфред Шнайдер, Максвелл Шнурер ; за заг. ред. О. І. Пометун ; пер.: Г. Гупан, Т. Клекота. – К. : БФ «Вчителі за демократію та партнерство», 2009. – 320 с.
511. Шпак Л. П. О роли деловых игр в обучении студента / Л. П. Шпак // Наукові дослідження – теорія та експеримент 2009 : матеріали п'ятої міжнародної науково-практичної конференції «Наукові дослідження – теорія та експеримент 2009», 18–20 травня 2009 р., м. Полтава. – Полтава : Вид-во «ІнтерГрафіка», 2009. – Т. 10. – С. 110–112.
512. Шуть М. Школа ігромайстерності / М. Шуть. – К. : Вид. дім «Шкільний світ»: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.
513. Щедрина А. К. О критериях оценки личности преподавателя высшей школы / А. К. Щедрина // Методика и методы исследования проблем педагогики высшей школы : сб. статей / под. ред. Загвязинского В. И. – Тюмень, 1980. – С. 102–110.
514. Щербан Т. В. Психологія навчального спілкування : монографія / Т. В. Щербан. – К. : Міленіум, 2004. – 346 с.
515. Щербань В. Гнучкий маркетинговий інструмент в освітрянських технологіях / В. Щербань // Ситуаційна методика навчання: український досвід : збірник статей / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 39–42.
516. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2004. – 207 с.
517. 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.
518. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
519. Як використовувати ситуаційні вправи / Ю. Дж. Одет, С. Бекер,

- В. М. Майкельніс, О. І. Сидоренко // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор. О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – С. 158–184.
520. Яковець Н. Ф. Західний погляд на парадигми сучасної педагогічної освіти і педагогіки вищої школи / Н. Ф. Яковець // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 1. – С. 402–407.
521. Якушева С. Д. Основы педагогического мастерства : учебник для студентов сред. проф. учеб заведений / С. Д. Якушева. – 2-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2009. – 256 с.
522. Янкович О. І. Розвиток освітніх технологій у сучасному ВНЗ педагогічного профілю // Вища освіта України № 3 (додаток 2) – 2008 р. – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – Т. 2. – С. 215–222.
523. Ярошинська О. О. Дидактика : навчально-методичний посібник / О. О. Ярошинська. – Умань : РВЦ «Софія», 2007. – 192 с.
524. Юдина И. Г. Когда не знаешь, как себя вести... Тренинг устойчивости подростков к коммуникативному стрессу : практическое пособие / И. Г. Юдина. – М. : АРКТИ, 2007. – 64 с.
525. Voice R. Classroom incivilities. Research in Higher Education / R. Voice. – Chicago-37, 1996. – 486 s.
526. Erskine-Cullen E. Preparing teachers for urban schools: a view from the field [Electronic resource] / Erskine-Cullen E. & Sinclair A. M. // Canadian Journal of Educational Administration and Policy. – 1996. – Issue 6. – URL : <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/cullensinc.html>.
527. Garrahy D. A. Voices from the trenches: an exploration of teachers' management knowledge / D. A. Garrahy, D. J. Cothran & P. H. Kulinmna // The journal of Educational research. – 2005. – № 99(1). – P. 56–64.
528. Dębska Ewa. Interakcyjne wymiary kształcenia / Ewa Dębska // Paradygmaty współczesnej dydaktyki / pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-Stańskiej, Majki Łojko. – Kraków : «Impuls», 2009. – S. 162–170.
529. Hurło Lucyna. Innowacyjność w pracy zawodowej współczesnego nauczyciela w dobie globalizacji / Lucyna Hurło // Paradygmaty współczesnej dydaktyki / pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-Stańskiej, Majki Łojko. – Kraków : «Impuls», 2009. – S. 421–426.
530. Medley D. M. Research in teacher effectiveness – where it is and how it got here / D. M. Medley // The Journal of Classroom Interaction. – 1978. – № 13(2). – P. 16–21.
531. Nonaka I. The Knowledge-Creating Company / I. Nonaka // Harvard Business Review. – 1991. – November–December.
532. Nowak Joanna, Sokal Urszula. Wyzwania dydaktyczne stawiane nauczycielom akademickim / Nowak Joanna Sokal Urszula // Paradygmaty współczesnej dydaktyki / pod redakcją Lucyna Hurło, Doroty Klus-

- Stańskieĵ, Majki Łojko. – Kraków : «Impuls», 2009. – S. 479–488.
533. SIX ACTION SHOES by Edward de Bono. – N. Y. : «HarperCollins Publishers», 1991. – 201 s.
534. Teaching and the Case Method (Text, Cases, and Readings) / Louis B. Barnes, C. Roland Christensen and Abby J. Hansen. – Third Edition. – Boston, Massachusetts : HARVARD BUSINESS SCHOOL PRESS, 1994. – 499 s.
535. UNESCO. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization In Education for the Media and the Digital Age. – Vienna : UNESCO, 1999. – С. 273–274.
536. <http://edu.of.ru/attach/17/5795.html> Situated Learning (J. Lave)
537. <http://www.canadaone.com/ezine/may03/brainstorming.html> Thunder-thinking... when lightning strikes // CANADAONE / Internet source:
538. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=2> // Джерела кейсів
539. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=3> // Методологічний вміст кейс-методу (частина 1)
540. <http://www.casemethod.ru/base1.php?tbl=artikel&id=4> // Проблема викладача, що практикує кейс-метод (частина 1)
541. <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.
542. http://www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_2add.html / Anderson Cf., Reder, and Simon, «Situated Learning and Education», Educational Researcher, May 1996, pp. 5–11. – A Critique of Situated Cognition / Addendum to Research Sampler 2. – (КРИТИКА СИТУАТИВНОГО ПІЗНАННЯ)
543. http://www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_2add.html / Cf. Ohlsson, «Cognitive Science and Instruction: Why the Revolution is Not Yet Here» in H. Mandl, et al Learning and instruction: European Research in an International Context, Vol. 2.1, Pergamon, 1990. – A Critique of Situated Cognition / Addendum to Research Sampler 2. – (КРИТИКА СИТУАТИВНОГО ПІЗНАННЯ)
544. http://www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_2add.html / A. Hatano, «A Conception of Knowledge Acquisition and Its Implications for Mathematics Education». In Steffe and Nesher (eds.) Theories of Mathematical Learning, Erlbaum, 1996, pp. 197–217. – A Critique of Situated Cognition / Addendum to Research Sampler 2. – (КРИТИКА СИТУАТИВНОГО ПІЗНАННЯ)
545. http://www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_2add.html / Greeno Cf., «On Claims that Answer the Wrong Questions» Educational Researcher, January/February 1997, pp. 5–17. Anderson, et al's response follows on pp. 18–21. – A Critique of Situated Cognition / Addendum to Research Sampler 2.

546. http://www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_2add.html / Posner Cf. M. I. (ed.), Foundations of Cognitive Science, MIT Press, pp. 109–119. – A Critique of Situated Cognition / Addendum to Research Sampler 2.
547. http://www.maa.org/t_and_1/sampler/rs_2add.html / Schemas in Problem Solving, Cambridge University Press, 1995. – A Critique of Situated Cognition / Addendum to Research Sampler 2.
548. http://revolution.allbest.ru/management/00035344_0.html // Ситуационный менеджмент.
549. <http://www.strategy.edu.ua/> Інститут підприємництва «Стратегія»
550. http://tsu.ru/content/news/arkhiv_obyavleniy_o_zashchitakh_dissertatsiy.php
Национальный исследовательский Томский государственный университет.
551. <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.
552. http://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов#cite_note-0/ – Матеріал из Википедии – свободной энциклопедии. Метод кейсов // за John Gerring Исследование ситуаций: принципы и практика = Case study research: principles and practices. – Нью-Йорк: Cambridge University Press, 2007. – ISBN 0521676568.].
553. http://ru.wikipedia.org/wiki/Метод_кейсов#cite_note-0 – Матеріал из Википедии – свободной энциклопедии. Метод кейсов // за Hartmann N., Zur Grundlegung der Ontologie, 1941; Жан Поль Сартр, «Человек обречен на свободу».
554. http://ipo.wl.dvgu.ru/menu_verx/menedger/zadanija.html // Боровкова Т. И. Задания для самостоятельной работы в ноябре 2006 г.

ДОДАТКИ

Додаток А

Класифікація педагогічних ситуацій (зі зразками)

1. За процесуальною сутністю:

- проблемні: *«На уроці письма першокласниця Марійка, кривлячись, почала говорити, що не може писати, бо у неї дуже болять руки»;*

Проблемна ситуація має характерні особливості: стан інтелектуального або психологічного утруднення суб'єктів навчання; вияв певної суперечності; неузгодження з уявленням про ситуацію у суб'єктів навчання; необхідність пошуку додаткових знань, відомостей і доказів, нових поглядів та рішень [336, с. 31].

О. Туревська переконана у тому, що будь-яка педагогічна ситуація обов'язково містить той або той ступінь проблемності [434, с. 18–19]. На противагу цьому, Л. Бесєдіна, Р. Лепа, О. Сторубльов навпаки стверджують, що не кожен педагогічну ситуацію можна розглядати як проблему [34, с. 114; 199, с. 88]. Дійсно, ми маємо аналізувати та шукати правильний вихід не лише з проблем, а й із вдалих моментів діяльності. Тобто педагогічна діяльність як безкінечний ланцюжок педагогічних ситуацій складається не лише із проблем, але, насамперед, з удалих моментів. Щоб такі моменти повторювалися, ми маємо їх також аналізувати, наприклад:

- успіху: *«На уроці математики усім класом розв'язували задачу. Ніяк не виходило. Вчителька активізувала учнів спонукальними запитаннями. У цей момент підняв руку Петрик, який ніколи не вирізнявся математичними здібностями, і єдиний відповів правильно».*

2. За середовищем виникнення:

- домашні (родинні – ті, які сталися з учнями вдома): *«Як тільки Сергійко повідомив вдома батька про отриману з математики двійку, той дуже боляче вдарив хлопчика по голові»;*

- шкільні (які сталися у школі): *«Наталочка, яка сьогодні прийшла до школи у новій дорогій кофтині, починає хизуватися, демонструючи одяг. Увага учнів зосереджена тільки на «показі мод»»;*

- позашкільні (які сталися за межами школи та родини): *«Йдучи додому після уроків, другокласника Андрія перестріли старшокласники і стали вимагати у нього грошей».*

Важливо розуміти: все, що трапляється з учнями за межами школи, але так чи інакше пов'язане з їхнім життям, здоров'ям, вихованням та навчанням – є ситуаціями педагогічного аналізу. Так, фізичні покарання з боку батьків, у цілому, ставлення батьків до дитини, її безпечний шлях зі школи додому – чинники обов'язкового учительського аналізу. Однак, педагог не може прослідкувати абсолютно усі моменти дитячого життя за межами школи: це неможливо, та й не завжди потрібно. Тому існують життєві, а не педагогічні ситуації. Наприклад: *«Третьюкласник Петрик, бігаючи кімнатою, розбив улюблену мамину вазу».*

3. За ступенем складності:

- складні, з яких важко знайти вихід одразу ж, ускладнені кількома особливими додатковими обставинами (зазвичай, зміст таких ситуацій – ємнісний):

«Ця ситуація спостерігалася в 4 класі.

Один із учнів, Віталій, негативно ставився до своєї однокласниці Марини. Він всіляко її ображав, називав брудними словами, штовхав у коридорі, сміявся з її

зовнішнього вигляду. Намагався робити так, щоб з Мариною ніхто не спілкувався.

Дівчина переживала все у собі.

Якось на уроці, коли Марині передали аркуш паперу, на якому було написано дуже багато образ, а також малюнки у вигляді потвор, вона не втрималася і розплакалася. Класовод грубо запитала: «Чого сопеш носом?».

Кожен день образи повторювалися. Дівчина майже ні з ким не спілкувалася, почала усамітнюватися, втратила подруг, рідко посміхалася.

Вдома мати також помітила зміни. Марина майже не спілкувалася з матір'ю і зрідка виходила зі своєї кімнати, коли поверталася зі школи.

Мати вирішила звернутися до класовода – Олени Петрівни. Вчителька заспокоїла, обіцяючи, що з'ясує проблему.

Одного разу на перерві вчителька помітила, як ставиться Віталій до Марини. Олена Петрівна покликала його до себе і запитала: «Віталію, чому ти ображаєш Марину?» У відповідь почула: «Я просто хочу пожартувати з нею. Що робити, якщо вона жартів не розуміє?» На цьому розмова закінчилася. Але дівчинка з кожним днем змінювалася, не виходила навіть на перерви, адже її скрізь переслідував Віталій.

Матері нестерпно було дивитися на зміни у поведінці Марини, тому знову звернулася до учительки. Олена Петрівна розповіла про стосунки Марини з Віталієм, сказавши: «Що я йому зроблю? Він просто жартує».

Як би Ви вчинили на місці класовода?».

У дисертаційній роботі Р. Карпюка описано (без чіткого акценту на типологізацію чи класифікацію) прості (наприклад, школяр не привітався або вчитель неправильно назвав прізвищ), яких більше виникає у навчально-виховному процесі і вони потребують негайного реагування, та складні педагогічні ситуації (наприклад, недисциплінованість учнів на уроці), які найчастіше виникають внаслідок недостатньої професійності самих учителів, а ускладнені якраз тією обставиною, що в них, найчастіше, бере участь велика кількість учнів, переважно для того, щоб виявити реакцію вчителя на певні їх дії. Тому розв'язуючи складні педагогічні ситуації, вчитель повинен спрямувати зусилля не на конкретного учня, а на глибинний аналіз мотивів і обставин учнівської поведінки, у тому числі, колективної [143, с. 42–43]. Однак, ми вважаємо, що необачно будь-яку проблемну педагогічну ситуацію зараховувати до категорії простих: як свідчить практика, якраз вихід із елементарних, простих ситуацій ускладнюється неправильним рішенням з причини сприйняття її як такої.

- складені двоступеневі або двомоментні, оскільки вони плавно із однієї ситуації (моменту) переходять у іншу, однак роз'єднати ці моменти (ситуації) недоречно, бо порушиться логіка протікання подій, а процес виходу з них буде неповноцінним. Наприклад: «Ви проводите урок на першому поверсі. Посеред уроку у відчинені двері класної кімнати спокійно зайшов собака і ліг перед дверима. Коли Ви до нього наблизилися, він загарчав». Ця педагогічна ситуація має два моменти: перший – «Посеред уроку у відчинені двері класної кімнати спокійно зайшов собака і ліг перед дверима», а другий – «Коли Ви до нього наблизилися, він загарчав», проте вони залежні і нероздільні.

- складені багатомоментні (три-, чотиримоментні), які містять у собі кілька одномоментних (які відбулися у один момент) або одночасних, тобто ланцюжкових, ситуацій (які відбулися ланцюжково у мінімальному проміжку часу), щільно пов'язаних між собою, так званою нами, «первинною» або «причинною» ситуацією, і виходити з них потрібно також одночасно. Наприклад, «Сергій на початку уроку вирвав у однокласниці Наталки зошита із рук, чим довів її до сліз і вона вибігла з класу. Вириваючи зошита, він ліктем незумисне боляче вдарив у живіт іншого однокласника

– Володю, від чого той упав на підлогу». Тут первинна або причинна ситуація – «Сергій на початку уроку вирвав у однокласниці Наталки зошита із рук».

Проте, не слід плутати педагогічні складені багатомоментні ситуації із ланцюжком педагогічних ситуацій, у якому вони відбуваються одна за одною та мають причинну залежність. Наприклад, «Сергій на початку уроку вирвав у однокласниці Наталки зошита із рук, чим довів її до істерики й вона вибігла з класу. Вириваючи зошита, він ліктем незумисне вдарив у живіт іншого однокласника – Володю, від чого той упав на підлогу (перша ситуація) Побачивши це, найближчий друг Володі – Петрик – вдарив Сергія кулаком по спині, від чого той упав на підлогу та голосно заплакав» (друга ситуація одного ситуаційного ланцюжка).

4. За способом виникнення:

- заплановані (продумані одним або кількома учасниками педагогічного процесу): «У процесі пояснення нового матеріалу ви робите поточні записи на дошці. Коли потрібно витерти один із записів, намагаєтеся скористатися ганчіркою. Та тільки притискаєте її до дошки, як з неї лунає голосне пицання: учні замотали у ганчірку іграшку-пискалку. Клас дружньо зареготав»;

Згідно із результатами дисертаційної роботи Р. Карпюка, 48% опитаних учителів фізичної культури вказують на те, що спеціально створюють педагогічні ситуації з метою здійснення виховного впливу на окремих учнів, причому до такого відсотку належали і досвідчені вчителі, і початківці [143, с. 41].

- спонтанні (непередбачувані, тобто випадкові): «Ви пояснюєте новий матеріал. Раптом посеред класу пробігає миша. У класі – паніка».

5. За мотивом виникнення:

- випадкова: «Учениця, відкриваючи на уроці образотворчого мистецтва баночку з фарбою незумисне облила фарбою сусідку по парті»;
- привертання уваги, бажання «показати себе»: «Іде урок. Один із учнів виймає бутерброд і починає демонстративно їсти»;
- зривання уроку: «Після перерви Ви заходите до класу і бачите, що увесь учительський стіл залитий водою»;
- виведення вчителя із емоційної рівноваги: «Ви пояснюєте новий матеріал. Один із учнів починає демонстративно рвати на дрібненькі шматочки аркуш з учнівського зошита, показуючи, що йому байдужа ваша розповідь»;
- незадоволення певним станом: «До Вас прийшла мама однієї з учениць і висловила претензії, що Ви називаєте її доньку Оленою, а не Альоною»;
- «сум на уроці» (відсутність інтересу до певної діяльності; невідповідність навчального навантаження можливостям активності та працездатності учня): «Ви розпочинаєте урок, раптом бачите, що Наталочка вийняла гарну ляльку і починає нею гратися. Клас звертає увагу лише на ляльку»;
- вияв лінощів: «Після уроків, коли учителька залишила Надійку для додаткових занять з математики, та раптово скривилася і артистично почала хапати себе з правого боку за груди, кажучи, що болить серце»;
- вияв брехні: «Коли на уроці усі третьокласники почергово зачитували виконане домашнє завдання (складену самостійно казку), Оля прочитала казку, списану нею з журналу, видаючи її за свою»;

Примітка: виокремити цей вид ситуації нас спонукали психоаналітична праця З Фрейда «Із життя дитячої душі» [442, с. 269] та досвід роботи у початковій школі. Досить важко у початкових класах відрізнити брехню від фантазування, так як молодші школярі – мрійники і фантазери. Все ж необхідно з виховної точки бути пильними, щоб одномоментна брехня учня не переросла у постійне явище.

- низький рівень дисциплінованості учня або низький рівень культури поведінки учасника ситуації: *«Ви пояснюєте новий матеріал. Раптом один з учнів встає і починає підходити до інших учнів, які сидять за партами, не звертаючи на вас уваги»;*

- певна несумісність учасників (естетична, політична, інтелектуальна, соціальна тощо): *«На перерві до вчительки підходить четвертокласниця і просить: «Відсадіть від мене Олега – від нього постійно смердить»»;*

- почуття «легкого голоду»: *«На уроці вчителька помічає, що першокласник Андрій, роблячи правою рукою записи у зошиті, лівою рукою почав відламувати шматочок печива, що лежало у нього на парті».*

6. За міжособистісною комунікацією учасників (у різних конфігураціях з урахуванням кількості учасників):

- учень ↔ учень: *«Хлопчик, вибігаючи із класу, вдарив сусідку за партою так, що та розплакалася»;*

- вчитель ↔ учень: *«Першокласниця Оля на перерві підійшла до вчительки, притулилася до неї і тихо сказала: «я хочу, щоб Ви були моєю мамою»»;*

- батьки ↔ учень: *«Посеред уроку, поки вчителька робила записи на дошці, до класу різко зайшла мати Надійки і зі словами: «Це за те, що ображаєш мою доньку!», дала гучного ляпаса Миколці та вибігла з класу»;*

- вчитель ↔ вчитель: *«На перерві Катерина Петрівна, класовод другого класу, пред'явила у присутності учнів претензії класоводу першого класу – Ніні Олексіївні: «Доки ваша малишня буде забігати до мене у клас?!»»;*

- вчитель ↔ батьки: *«Посеред уроку до класу різко зайшла мами Маринки і почала голосно кричати у присутності учнів до вчительки: «Ти хто така, щоб ставити моїй доньці погані оцінки?!»»;*

- адміністрація ↔ вчитель: *«Посеред уроку до класу різко зайшла завуч школи і у присутності учнів вигукнула до вчительки: «Ти що, дурепа, так звіт погано писати?!»»;*

- адміністрація ↔ учень: *«Директор школи, перебуваючи у поганому настрої, спіймав за руку пробігаючи біля нього другокласника і, схопивши його за комір, потягнув до вчительки для «розборів»»;*

- адміністрація ↔ батьки: *«Мати третьокласниці Наталки, зустрівши у школі директора, почала при учнях на коридорі висловлювати претензії: «Ваша школа – найбільший відстій у районі! Тут не дають ні знань, ні виховання!»».*

7. За характером змісту подій:

- дидактична або навчальна (має предметне спрямування – математична, мовна, трудового навчання тощо, бо стосується власне навчального матеріалу: неправильні запитання, помилки при виконанні, складність пояснення тощо): *«У першому класі на уроці навчання грамоти вчителька повідомляє учням: «А зараз ми вивчимо з вами першу літеру нашого алфавіту – «А». Половина класу байдуже констатує: «Ми уже знаємо!»»;*

Дидактична (навчальна) ситуація – це певна сукупність умов та обставин навчального процесу, пов'язаних з розв'язанням конкретної навчальної задачі (наприклад, з'ясувати зміст понять, зрозуміти логіку доказів теореми, оволодівати способом розв'язання задач тощо). Може бути ситуація, що охоплює декілька уроків. Після виходу з такої ситуації, коли змінюється характер взаємодії суб'єктів навчання, виникає нова ситуація, що вимагає інших засобів та дещо іншого характеру взаємодії суб'єктів [128, с. 52–53; 303, с. 253–254].

Американський психолог Сандра Маршал, проаналізувала підручники 6-ого і 8-ого класів коледжів та стандартизовані тексти учнів 6-х і 8-их класів каліфорнійської загальноосвітньої школи. Проаналізувавши 3027 проблемних оповідань, вона прийшла до висновку, що переважну їх більшість (2 695) можна класифікувати у категорію навчальної ситуації, в якій вони замальовуються, не дивлячись на наявність всіляких зовнішніх особливостей [511]. Більш того, далі авторка домоглася провести дослідження серед чотирьох категорій експериментованих (шестикласників з поглибленим вивченням математики, менш здібних шестикласників, учителів початкових та загальноосвітніх шкіл, студентів педагогічних коледжів), навчаючи їх після відповідного інструктажу вирізняти у підручниках та класифікувати математичні завдання як навчальні ситуації. Як результат – усі піддослідні змогли це зробити.

- виховні:
 - дисциплінарна (порушення поведінки): *«Посеред уроку Сергійко з усієї сили вдаряє Наталку по голові книгою зі словами: «Не обертайся!»»*;
 - правова (серйозні порушення правил поведінки, у результаті чого учасників ситуації можуть притягнути до відповідальності): *«Наталочка підійшла на перерві до вчительки і повідомила: «У мене з портфеля вчора зникли олівці. А тепер я такі самі бачила у Миколки...»»*;
 - комунікативно-конфліктна (стосовно правил спілкування, що створює підвиди ситуацій: приниження, підтримки): *«Першокласниця Наталочка перестала розмовляти з однокласницею Надею, бо та не дала їй на уроці покористуватися олівцями»*;

Для молодших школярів дуже характерними є комунікативно-конфліктні ситуації. Зазначене спричинене тим, що діти такого віку – надзвичайно емоційні, проте їхні емоції – нестійкі, короткотривалі. Отож, вони кілька разів на день, з незначної причини (зазвичай, через те, що «хтось комусь щось не дав»), сваряться: по чергово стають то друзями, то «ворогами». Водночас, комунікативно-конфліктні ситуації, як свідчить досвід, досить часто у контексті початкової школи трапляються між педагогом та батьками учнів. Останні стурбовані, надто якщо йдеться про першу дитину, шкільними проблемами як чинником соціально-емоційних змін у житті їхньої дитини. Зазначене досить часто призводить до конфліктів на різних міжособистісних рівнях: учень ↔ учень, батьки ↔ учень, вчитель ↔ батьки і т. д. Статистика свідчить, що у молодих спеціалістів комунікативно-конфліктні ситуації часто виникають й на зрізі спілкування «адміністрація ↔ вчитель».

Ще однією причиною виникнення таких ситуацій саме у початковій школі Н. Демідова називає нездатність молодших школярів відстояти свої інтереси, оскаржити рішення вчителя. «Тому дуже важливо майбутніх педагогів навчити будувати спілкування з дітьми не «від себе», а «від них», тоді дитина потраплятиме в радіус їх педагогічного бачення. Основними вміннями, які дозволять майбутньому вчителю будувати комунікативний процес таким чином, є такі:

- критично ставитися до власної точки зору;
- ставати на позицію іншої людини;
- переходити з однієї точки зору на іншу;
- координувати сумісні дії;
- прийняти як свою загальну точку зору» [101, с. 71].

О. Коберник радить прогнозувати виховні ситуації – свідомо передбачувати спрямованість та наслідки «вчинків (своїх та інших людей) з позиції узгодженості соціокультурних цінностей і особистісних смислів суб'єктів міжособистісної взаємодії» [148, с. 111].

- соціальна (спричинена соціальною несумісністю учасників): *«На*

перерві Другокласниця Ганночка підійшла до вчительки і попросила: «Відсадить від мене Григорія, бо він – злидня»»;

- медична (виникнення проблем із здоров'ям, завдання фізичної чи психологічної шкоди): *«На уроці трудового навчання учень випадково порізав ножицями пальця. Побачивши кров, злякався і ... зомлів»;*

- побутово-технічна (виникнення проблем у доквіллі та з технічними засобами): *«На перерві дівчинка сіла на підвіконня і на неї упав карниз»;*

- курйозна (гумористична, смішна, кумедна):

- невербальна: *«Зайшовши зранку до класу, Галина Іванівна побачила, що на ногах у неї – домашні тапці-«песики»: вона забулася взути туфлі...»;*

- мовленнєва (вербальна): *«Читаючи вірш-вітання з Новим роком, Сергійко привселюдно обмовився і замість слова «радість» побажав усім... «гадість»».*

На зрізі виокремлених критеріїв ситуації можуть мати кілька видових назв, наприклад: запланована правово-медична. У такому випадку, вочевидь, можна застосувати термін «мішана ситуація».

Додаток Б
Опитувальник викладачів педагогічних вищих навчальних
закладів, які працюють на факультетах підготовки майбутніх
учителів початкової школи

Шановні колеги!

Дайте, будь ласка, відповідь на запитання та проаналізуйте
твердження

1. Чому у своїй практичній діяльності Ви віддаєте перевагу
(*потрібне – підкреслити*):

А. Методам навчання.

Б. Технологіям навчання.

2. Вкажіть правильне твердження (*потрібне – підкреслити*):

А. Технологія ситуаційного навчання – це аналог технології проблемного навчання.

Б. Технологія ситуаційного навчання – це аналог технології контекстового навчання.

В. Технологія ситуаційного навчання – це аналог технології інтерактивного навчання.

Г. Технологія ситуаційного навчання – це окрема технологія навчання.

Щиро дякуємо за участь у опитуванні!

Додаток В

Опитувальник для викладачів вищих навчальних закладів, які працюють на факультетах підготовки майбутніх учителів початкової школи

Шановні колеги!

Дайте, будь ласка, визначення сутності поняття «технологія навчання» (*потрібне – підкреслити, або ж дати повну відповідь до третього варіанту*):

1. Не розумію сутності поняття «технологія навчання».
2. Боюсь помилитися у твердженні щодо визначення сутності поняття «технологія навчання».
3. Технологія навчання – це _____

Щиро дякуємо за участь у опитуванні!

- в) аналіз конкретних ситуацій;
- г) метод кейс-стаді;
- г) ваш варіант (напишіть): _____?

9. Чи хотіли б Ви систематично вправлятися (на заняттях та у процесі індивідуальної підготовки) у розв'язанні педагогічних ситуацій?

Так ні не знаю

10. Від чого залежить рівень сформованості Вашої готовності до розв'язання педагогічних ситуацій?» (*підкреслити*):

- а) змісту навчальної дисципліни;
- б) особистості викладача як людини;
- в) професійної компетентності викладача;
- г) технології (форм, методів, засобів), які застосовує викладач на заняттях;
- г) Вашого бажання;
- д) іншого (бажано вказати): _____

11. Для підвищення рівня сформованості Вашої готовності до розв'язання педагогічних ситуацій необхідне (*підкреслити*):

- а) забезпечення навчальною та методичною літературою;
- б) розширення методичної допомоги;
- в) допомога вчителя-практика початкової школи;
- г) використання зарубіжного досвіду;
- г) використання нових педагогічних технологій.

12. Які із вказаних далі дидактичних елементів мають переважати на занятті (*підкреслити*):

- а) рефлексійні вправи;
- б) логічна побудова заняття;
- в) використання парної, групової та колективної форм роботи;
- г) використання монологічних відповідей студентів;
- г) слухання рефератів;
- д) створення атмосфери співпраці з викладачем та одногрупниками?

13. Які із вказаних далі дидактичних елементів переважають на заняттях (*підкреслити*):

- а) рефлексійні вправи;
- б) логічна побудова заняття;
- в) використання парної, групової та колективної форм роботи;
- г) використання монологічних відповідей студентів;
- г) слухання рефератів;
- д) створення атмосфери співпраці з викладачем та одногрупниками?

Щиро дякуємо!

Додаток Д. 2
Тестові та контрольні запитання для перевірки рівня
сформованості когнітивного компоненту готовності майбутніх
учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій

Тести

Тема «Педагогічна ситуація та педагогічна задача»

- 1. Продовжте речення :**
«Ситуація – це обставини...».
«Педагогічна ситуація – це обставини...».
«Педагогічна задача – це ...».
«Ситуаційна проблема – це ...».
«Ситуаційне завдання – це ...».
«Дидактична ситуація – це ...».
- 2.** Напишіть назву 7-и основних етапів аналізу педагогічної ситуації.
3. Напишіть 2 основних способи виникнення педагогічних ситуацій.
4. Назвіть 6 основних типів педагогічної ситуації.
5. На якому етапі аналізу педагогічної ситуації відбувається усвідомлення мотиву, тобто пошук відповіді на головне запитання: «Чому виникла ситуація?»: а) виділення ситуації; б) миттєвий аналіз; в) пошук шляхів виходу із ситуації?
6. Назвіть 10 основних способів прийняття рішення щодо педагогічної ситуації.
Час виконання – 15 хв. Кількість балів – 5.

Контрольні запитання

Тема «Педагогічна ситуація та педагогічна задача»

- 1.** Дайте тлумачення поняттям «ситуація», «педагогічна ситуація», «педагогічна задача», «ситуаційна проблема», «ситуаційне завдання», «дидактична ситуація».
2. Напишіть та охарактеризуйте основні етапи аналізу педагогічної ситуації.
3. Напишіть та охарактеризуйте основні способи виникнення педагогічних ситуацій.
4. Назвіть та охарактеризуйте основні типи педагогічних ситуацій.
5. На якому етапі аналізу педагогічної ситуації відбувається усвідомлення мотиву, тобто пошук відповіді на головне запитання: «Чому виникла ситуація?».
6. Назвіть та охарактеризуйте основні способи прийняття рішення щодо педагогічної ситуації.

Час виконання – 15 хв. Кількість балів – 5.

Додаток Д. 3.1

Ситуаційні завдання (з варіантами рішень) для перевірки рівня сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій

Ситуаційне завдання № 1:

Ви пояснюєте новий матеріал. Бешкетник Сашко під час Вашої розмови напівголосно тупає ногами під партою. Коли припиняєте промову – Сашко перестає тупати ногами і т. д.

Ваші дії:

- а) висварити хлопчика при всіх, щоб більше ніхто не наважувався так зробити;
- б) не звертати увагу: незабаром йому набридне;
- в) насваритися і наказати завтра прийти до школи з батьками;
- г) викликати директора школи;
- д) присоромити та зробити у щоденнику хлопчика відповідний запис;
- е) зупинити дії хлопчика відповідним (суто педагогічним) поглядом або жестом;
- є) припинити промову і, дивлячись Сашкові у вічі, жартома сказати: „Здається, хтось у нашому класі ногами вивчає азбуку Морзе. Може й нас навчиш?”;
- ж) свій варіант (1 бал).

Ситуаційне завдання № 2:

На перерві учень, проходячи біля підвіконня, ненароком зачепився одягом за кактуса, котрий від цього упав на підлогу (риночка розбилася)._Ваші дії:

- а) висварити хлопчика при всіх, щоб більше ніхто навіть не доторкався до підвіконня;
- б) не звертати увагу: нехай прибиральниця збере черепки;
- в) насваритися і наказати завтра принести нового вазона;
- г) заспокоїти налякану дитину; дати завдання хлопчику щодо прибирання черепків; спільно вирішити подальшу „долю” кактуса;
- д) присоромити та зробити у щоденнику хлопчика відповідний запис;
- е) викликати директора школи;
- є) свій варіант (1 бал).

Ситуаційне завдання № 3:

Ви пояснюєте новий матеріал. Тим часом Сергійко під партою починає розмотувати цукерку, шурхіт обгортки якої Вам заважає._Ваші дії:

- а) висварити хлопчика при всіх, щоб більше ніхто не думав їсти цукерку посеред уроку;
- б) не звертати увагу: нехай дитина втамує почуття „легкого голоду”;
- в) забрати цукерку і на перерві з'їсти самому;
- г) присоромити та зробити у щоденнику хлопчика відповідний запис;
- д) зупинити дії хлопчика відповідним (суто педагогічним) поглядом або жестом;
- е) ваш варіант. Час виконання – 1,5 хв.

Додаток Д. 3.2

Ситуаційні завдання для перевірки рівня сформованості операційно-діяльнісного компоненту готовності майбутніх учителів початкової школи до розв'язання педагогічних ситуацій

Ситуаційне завдання № 1:

Посеред уроку однокласник викрикнув на адресу учня, який відповідав біля дошки: “Твій тато – алкоголік!”. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 2:

Уже розпочався урок. Раптом різко відкриваються двері і заходить розгнівана мати одного з учнів цього класу. “Ви не правильно вчора поставили моєму синові оцінку!” — викрикнула вона. Ваші дії.

Ситуаційне завдання №3:

На уроці один з учнів зреагував ляпасом однокласнику за репліку на свою адресу. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 4:

Учень рознервувався через невміло виконане ним завдання і посеред уроку зібрався йти додому. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 5:

Учень не бажає відповідати на уроці. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 6:

На перерві посеред навчального дня учень утік додому. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 7:

Учень посеред уроку через найменшу дрібницю починає голосно плакати. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 8:

З учня постійно насміхаються через те, що він носить окуляри. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 9:

Учень боїться відповідати, навіть, знаючи матеріал. Ваші дії.

Ситуаційне завдання № 10:

На будь-які прохання учителя щодо виконання на уроці навчальних завдань, учень відповідає: “Я не хочу!”. Ваші дії.

Алгоритм розв’язання педагогічної ситуації № 1 (3 бали)

(розширена та уточнена на основі схеми розв’язання педагогічної ситуації, запропонованої у підручнику [325])

Короткий зміст педагогічної ситуації: _____

№	Момент переходу ситуації у задачу	Назва етапу педагогічної ситуації	Дії, стан учасників педагогічної ситуації				
			Учень	Учні	Вчитель	Батьки	Інші учасники
1.	Ситуація	<p>Виникнення ситуації: а) спосіб (спонтанно, заплановано – <i>потрібне підкреслити</i>); б) місце виникнення: _____ _____ в) додаткові обставини: _____ _____ г) тип ситуації: навчальна (дидактична), правова, дисциплінарна, комунікативна, медична, побутово-технічна, курйозна, соціальна, мішана (<i>потрібне – підкреслити</i>).</p>	*	*	*	*	*
2.	Ситуація	<p>Виокремлення ситуації: реагування, тобто мобілізація сил, або байдужість (<i>підкреслити навпроти кожного учасника ситуації</i>)</p>	реагування або байдужість	Реагування або байдужість	реагування або байдужість	реагування або байдужість	реагування або байдужість
3.	Ситуаційна проблема	<p>Миттєвий аналіз – усвідомлення мотиву, тобто пошук відповіді на запитання: «Чому виникла</p>					

Додаток Д. 4.1

		ситуація?»					
№	Момент переходу ситуації у задачу	Назва етапу педагогічної ситуації	Дії, стан учасників педагогічної ситуації				
			Учень	Учні	Вчитель	Батьки	Інші учасники
4.	Ситуаційна проблема.	Пошук шляхів (способів) виходу із ситуації (зазначити навпроти кожного учасника ситуації): а) формулювання установки, тобто головної стратегії подальших дій («Що треба зробити?»);					
		б) передбачення кульмінації, тобто найгіршого варіанту розвитку ситуації («Що може бути?»).					
5.	Первинна ситуаційна задача.	Практична реалізація рішення: пошук способів виходу із ситуації (записати усі ймовірні способи виходу із педагогічної ситуації) та вибір одного (кількох) із способів виходу із ситуації (підкреслити вибраний спосіб виходу із педагогічної ситуації).					
6.		Результати розв'язування, тобто реакція учасників на обраний спосіб виходу із педагогічної ситуації та подальші дії (зазначити навпроти кожного учасника ситуації).					

7.	Стратегічна ситуаційна задача.	Аналіз результату , тобто висновки вчителя, пошук відповіді на запитання: «Яких заходів необхідно вжити для того, щоб подібна ситуація більше ніколи не виникала?»	
----	--------------------------------	---	--

Факультет: _____. Курс ____ Група: _____. Прізвище, ім'я студента, який виконав роботу: _____.

Додаток Д. 4.2

Схема розв'язання педагогічної ситуації № 2

Короткий зміст педагогічної ситуації	Вид педагогічної ситуації за характером змісту подій <i>(потрібно підкреслити)</i>	Мотив виникнення педагогічної ситуації	Обраний спосіб виходу із педагогічної ситуації <i>(потрібно підкреслити)</i>	Детальний опис обраного способу виходу із педагогічної ситуації	Стратегічна ситуаційна задача, тобто заходи, яких необхідно вжити для того, щоб подібна ситуація більше не виникала.
	<ul style="list-style-type: none"> • Навчальна (дидактична) • Комунікативна. • Медична. • Побутово-технічна. • Курйозна. • Соціальна. • Правова. • Дисциплінарна. • Мішана. 		<ul style="list-style-type: none"> • Міміка, жести, рухи. • Погляд. • Тиша. • Словесне звертання. • Пряме ігнорування. • Приховане ігнорування. • Переключення уваги. • Усунення проблеми. • Гумор. • Хитрість. • Гуманізм. • Попередження. • Покарання 		

Факультет: _____ . Курс ____ Група: ____ . Прізвище, ім'я студента, _____ який виконав _____ роботу: _____ .

Додаток Д. 4.3
Схема розв'язання педагогічної ситуації № 3

Короткий зміст педагогічної ситуації	Вид педагогічної ситуації за характером змісту подій	Мотив виникнення педагогічної ситуації	Детальний опис обраного способу виходу із педагогічної ситуації	Стратегічна ситуаційна задача, тобто заходи, яких необхідно вжити для того, щоб подібна ситуація більше не виникала.

Факультет: _____ . Курс ____ Група: ____ . Прізвище, ім'я студента,
який виконав роботу: _____ .

Додаток Д. 4.4
Схема розв'язання педагогічної ситуації № 4

№ етапу	Назва етапу виходу із ситуації	Сутність етапу виходу із ситуації
I. Педагогічна ситуація	Зміст педагогічної ситуації	
II. Педагогічна ситуація	Спосіб виникнення педагогічної ситуації	
III. Педагогічна ситуація	Місце виникнення педагогічної ситуації	
IV. Ситуаційна проблема 1	Миттєвий аналіз педагогічної ситуації	
V. Ситуаційна задача 1	Визначення мети виходу із педагогічної ситуації – стратегічної лінії даного відрізка діяльності вчителя, тобто задача тільки цієї ситуації – вузьковирішувана задача	
VI. Ситуаційна задача 2	Формулювання установок ситуативної діяльності усіх учасників педагогічної ситуації	
VII. Ситуаційна задача 3	Вибір варіантів виходу із ситуації:	
VIII. Ситуаційна задача 4	Вияв внутрішньої техніки вчителя у процесі виходу із педагогічної ситуації	
IX. Ситуаційна задача 5	Вияв зовнішньої техніки вчителя у процесі виходу із педагогічної ситуації	
X. Результат	Результат виходу із педагогічної ситуації.	
XI. Стратегічна ситуаційна задача	Заходи, яких необхідно вжити для того, щоб подібна ситуація більше не виникала.	

Додаток Ж. 1

Кейс № 1

Зразок розв'язання педагогічної ситуації «Кактус»

Наприклад проаналізуємо педагогічну ситуацію.

Блок I. Зміст педагогічної ситуації. *«Сергійко збирався йти на перерву, приготувався до наступного уроку і пішов мимо підвіконня до класних дверей. Відстань між підвіконням та учнівськими партами – незначна. Дитина, йдучи, незумисне зачепила одягом кактус на підвіконні і той упав на підлогу. Горщик, у якому ріс кактус, розбився. Решта учнів, котрі ще не вийшли із класу, мовчки спостерігали, очікуючи вашої реакції».*

I етап. Виникнення ситуації:

- а) спосіб виникнення педагогічної ситуації: *спонтанний;*
- б) місце виникнення: *класна кімната;*
- в) додаткові обставини: *незначна відстань між підвіконням та учнівськими партами;*
- г) тип ситуації: *побутово-технічна, можливо, медична.*

II етап. Виокремлення педагогічної ситуації (реагування або ігнорування).

Звісно на даному етапі ситуацію можна припинити: не звертати увагу, сказати учням, щоб всі йшли на перерву, мовляв, що нічого не сталося. Проте, на підлозі залишиться кактус, котрий загине, якщо його не пересадити; черепки горщика, об які можна поранитися; купка землі, яка не додає чистоти у класі. Головне – учні-свідки зроблять висновок: якщо розбити горщик із кімнаткою рослиною (зумисне або ні), то нічого особливого не станеться. Отож, не виділяти цю ситуацію не можна.

Як зреагувати? Можливо фронтально: зібрати негайно увесь клас, покликати на допомогу завуча або директора, накричати на учня, примусити негайно усе прибрати, зробити запис у щоденнику (за поведінку – «2», батьків – до школи, горщик з квіткою – відкупити). Найбільшою помилкою молодих спеціалістів є те, що за таких обставин вони діють аналогічно. На таку реакцію вчителя у народі кажуть: «Зробив із мухи слона».

Але присутні й інші учасники ситуації – однокласники. Змоделюємо їхню реакцію та подальший розвиток подій відносно цього. Вони можуть засміяти винуватця події, обізвати Сергійка, довівши його до сліз. Так своєю реакцією вони вже змінили подальший розвиток ситуації: присоромлена дитина вибіжить із класу і втече додому, не маючи бажання більше ходити до школи; дитина стане відлюдником у класі; дитина стане ненавидіти вчителя, учнів, кімнатні рослини тощо.

Проаналізуємо реакцію Сергійка. Він може розплакатися одразу після падіння вазона і, навіть, впасти в істерику, у залежності від стану своєї нервової системи (підкинути кактуса ногою, обізвати всіх присутніх, у тому числі вчителя, і вибігти із класу). Ситуація може ускладниться надто надмірним плачем: дитина плаче, захилюючись і довго від того не відходить.

У будь-якому з описуваних випадків кінцевий результат розв'язку подій залежить від учителя. Саме він зобов'язаний передбачати, контролювати та керувати кожним ускладненням. Таким чином. Реагувати треба спокійно, але негайно. Можливо, гумором: «Оце так! Кактуси літають!»

Подальшим процесом перебігу педагогічної ситуації завжди керує вчитель.

Блок II. Виокремлення ситуаційної проблеми.

III етап. Миттєвий аналіз педагогічної ситуації (усвідомлення мотиву: «Для чого зробив Сергійко? Чому: зумисне, не зумисне?»). **Від розуміння мотиву вчинку ми**

маємо відитовхуватися у подальшому розв'язку педагогічної ситуації. У цьому випадку у змісті педагогічної ситуації подане слово «незумисне», отже, педагогічна ситуація – незапланована, мотив – відсутній. Ситуаційна проблема: можливе поранення дитини розбитим кактусом.

Блок III. IV етап. Формулювання первинної та вторинної ситуаційних задач (прийняття рішення за принципом «тут і зараз»).

а) формулювання установок («Що треба зробити?»), тобто ситуаційних задач Сергійка, учнів та вчительки як учасників педагогічної ситуації;

Насамперед, необхідно з'ясувати медичний стан Сергійка та прибрати кактуса як «проблему».

б) передбачення кульмінації («Що може бути?»), тобто ймовірного розвитку подій у педагогічній ситуації з найгіршим результатом для кожного з учасників.

Далі, найкраще, щоб присутні учні самі знаходили варіанти розв'язку. Тут важливо розпочати розмову з учнем –«винуватцем», адже решта може лише зашкодити, вигадуючи не доцільні методи типу запису у щоденник, виклик батьків до школи, що залежатиме від стану дружніх стосунків між учнями класу та наявності колективу класу. Якщо ви впевнені у стабільності дружніх стосунків та гуманності поведінки учнів, можна цілковито покластися на їхні варіанти розв'язку ситуації (попросити «допомогу зали»), або ж частково, але обов'язково спокійно, керувати їхніми рішеннями: «Зараз виберемо правильний варіант», «Тихо, зараз розберемося».

IV етап. Прийняття рішення – пошук варіантів розв'язку ситуації. Ймовірні варіанти.

У цій ситуації правильним буде таке рішення (правильність кожного рішення бажано перевіряти згодою решти учнів):

1. Розв'язання первинної ситуаційної задачі («тут і зараз»): з'ясувати медичний стан Сергійка: чи не поранився кактусом або черепками, чи не залишилося на тілі колючок кактуса тощо. Якщо так, то необхідно негайно надати першу медичну допомогу (усунути колючки, обробити рану перекисом водню або зеленкою/йодом; за потреби – покликати медичного працівника). Треба врахувати, що, переважно, кактуси – алергени. Отже, необхідно прослідкувати, чи не викликав кактус (попри навіть відсутність видимих поранень на тілі Сергійка) алергічної реакції (почервоніння, висипу, зуду тощо).

2. Розв'язання вторинної ситуаційної задачі: з допомогою техпрацівниці (щоб діти не поранилися) прибрати рештки вазона, тобто землю та черепки; терміново пересадити кактуса спершу у тимчасову риночку, а потім придбати постійну. З моменту прийняття рішення про нову риночку ситуація може знову ускладнитися: цілком зрозуміле правило «Хто розбив, той риночку і купує», здатне стати перепоною для дитини із малозабезпеченої сім'ї. Вчителю у даному випадку потрібно діяти виважено: якщо ви впевнені у тому, що дитина спроможна придбати риночку, то оголошуйте рішення, якщо ні – спробуйте пересадити кактуса у наявний резервуар.

IV етап. Результати розв'язання (реакція учасників на обраний спосіб виходу із педагогічної ситуації): повернення до навчальної роботи у звичному режимі.

Блок IV. Формулювання стратегічної та масштабної ситуаційних задач.

V етап. Аналіз результатів розв'язання педагогічної ситуації (пошук відповіді на запитання: яких заходів треба вжити, щоб аналогічна педагогічна ситуація більше не повторювалася?).

У нашому випадку – кілька стратегічних задач, які полягають у перевірці:

- психічного та медичного стану Сергійка, адже діти різні;
- прибирання засміченого місця (чи не зосталося черепків);
- пересаджування кактуса;

- нормалізації стосунків з учнями (насміхаються над тим, хто розбив кактуса чи ні);
- відстані між партами та підвіконнями (щоб вільно можна було пройти) та відставлення парт за потреби;
- розташування вазонів на підвіконнях (щоб не зачіпалися за одяг учнів).

Формулювання та розв'язання масштабної ситуаційної задачі: установка на обговорення цієї проблеми на рівні школи: по-перше, кактуси у класних кімнатах повинні стояти у недоступних для дітей місцях; по-друге, у початковій школі кактуси краще взагалі не ставити у класах.

Розв'язання педагогічної ситуації у тому варіанті, який запропоновано – довготривалий процес. У реальному житті кожен етап займає інколи лічені секунди, а у цілому – хвилини педагогічного процесу.

Додаток Ж. 2
Схема аналізу педагогічної діяльності з точки зору уміння
правильно розв'язувати педагогічні ситуації

I. Коротка характеристика особистості вчителя:

Стаж роботи: _____

Спеціальність: _____

Кваліфікація: _____

II. Основні положення досвіду:

Педагогічне кредо: _____

Методична тема, над якою працює: _____

№	Якості особистості вчителя	К-ть балів (0-5)	Примітки
1	Гуманізм		
2	Теоретична компетентність		
3	Методична компетентність		
4	Уміння створити психологічний комфорт		
5	Педагогічний оптимізм		
6	Впевненість у собі		
7	Емоційна стабільність		
8	Цілеспрямованість, рішучість		
9	Швидкість реакції		
10	Контакт очей		
11	Уміння керувати тілом		
12	Рівень мовлення		

13	Рівень спілкування		
14	Педагогічна інтуїція		
15	Культура зовнішнього вигляду		
	Загальна кількість балів		

Влучні вислови вчителя (цитати): _____

Короткий зміст педагогічних ситуацій, які найчастіше виникали на уроках:

Загальна к-ть педагогічних ситуацій, що виникла на одному уроці: _____

К-ть правильних виходів із педагогічних ситуацій за один урок: _____

К-ть неправильних виходів із педагогічних ситуацій за один урок: _____

Способи найчастішого виходу із педагогічних ситуацій: _____

Власні висновки щодо аналізованої педагогічної діяльності: _____

Додаток 3
Методика проведення у початковій школі виховної години із
застосуванням технології ситуаційного навчання
Методичний тренінг у формі рольової гри
(студенти – молодші школярі, викладач – учитель початкової школи)

Ключове запитання: «Як перетворити звичну виховну годину на цікаве заняття?»

Класоводу завжди хочеться, щоб його виховна година, в основу якої закладено обговорення ключових якостей добродійної поведінки людини, не перетворювалася на нудне читання моральних проповідей. Утримати дитячу увагу у процесі її проведення дуже важко: навіть учні початкових класів розуміють, що на виховних годинах не ставлять оцінок, і вбачають головне завдання – дочекатися дзвінка. Перетворити звичну виховну годину на цікаве, захоплююче проведення часу допоможе технологія ситуаційного навчання.

Насамперед, потрібно наголосити на умовах, дотримання яких гарантуватиме ефективність проведення виховних годин ситуаційного характеру:

- створення психологічного комфорту шляхом відвертого, невимушеного спілкування;
- чітке планування роботи;
- часова тривалість не повинна прирівнюватися до звичайного уроку; головний принцип – «Краще менше, та краще»;
- продумування цікавих, неординарних способів об'єднання у пари та групи;
- чіткий інструктаж та обов'язкова перевірка його зрозумілості на кожному етапі заняття;
- наявність годинника, циферблат якого могли б бачити молодші школярі для чіткого дотримання часових параметрів, що можуть змінюватися у залежності від вікової категорії учнів та інших причин;
- заохочення до роботи власним прикладом, участю у обговоренні; прийняття та дотримання правил;
- застосування методів інтерактивного навчання;
- рефлексивні моменти кожного етапу;
- наявність мовленнєвих опор;
- наявність відповідного обладнання.

Виховна година інтерактивного характеру для молодших школярів матиме таку структуру:

I. Мотивація. Технологія загальногрупового обговорення „Мікрофон” та прийом „Незакінчені речення”.

На цьому етапі, створюючи проблемну ситуацію та завдяки прийому „Незакінчене речення”, ми з'ясуємо рівень обізнаності молодших школярів щодо даної теми заняття.

II. Оголошення теми та очікуваних результатів. Комунікативна вправа „Очікування”.

III. Надання необхідної інформації.

На цьому етапі вчитель надає учням необхідну початкову інформацію щодо теми заняття (словникова робота; хвилинка ерудиції).

IV. Виховна розповідь (оповідання, нарис тощо).

Ключовий момент заняття. Від доцільності обраного матеріалу залежить подальший хід роботи. Обов'язкова вимога до словесного матеріалу, який заздалегідь готує вчитель – невеликий обсяг з дотриманням принципу доступності.

V. Інтерактивні вправи за змістом виховної розповіді.

VI. Рефлексія. Технологія „Мікрофон” та прийом „Незакінчені речення”.

На прикладі нижче поданої виховної години можна розробити будь-яку іншу, адаптуючи тематичне співвідношення. Проводити її можна для учнів як 1-го, так і 4-го класу.

Тема: „Вихованість”

Очікувані результати.

Після цього заняття учні зможуть:

- визначати, у яких випадках людину можна назвати вихованою;
- аналізувати життєві ситуації та робити із них висновки;
- дотримуватися певних правил добродійної поведінки.

Обладнання: імпровізований мікрофон; кафедра (трибуна, зовнішня коробка телевізора без екрану); аркуші паперу для індивідуальної та колективної роботи; бейджики із написами „промовник” („оратор”, „речник”, „доповідач”), „секретар”, „спікер” („головуючий”, „керівник”), „посередник”, „журналіст”, „критик”, „адвокат”, „депутат”, „науковець”, „філософ”, „експерт”; таблички із іменами учнів та назвами їхніх посад; мовленнєві опори, написані на окремих великих аркушах, щоб можна було прикріпити біля дошки, або ж на картках, окремо у кожного учня: „Я думаю...”, „На мій погляд...”, „Я вважаю...”, „На мою думку...”, „Я гадаю...”, „Я зрозумів, що...”, „Я прийшов до висновку про те, що...”, „Ми обговорили і записали так...”, „Ми вирішили записати так...”; плакати із написами „Так”, „Ні”, „Не знаю”, які прикріплені у різних кутках класу; картка із переліком ролей для виконання у малих групах (для кожної групи окремо).

Примітка: перелік обладнання подається у сумарній кількості. Вчитель добирає обладнання відповідно до запланованого ходу заняття.

Хід заняття

I. Мотивація.

1. Вступне слово вчителя:

– Сьогодні, йдучи на роботу, почула, як свого сина мама випроводжала до школи такими словами „Будь вихованим!”

2. Прийом „Незакінчені речення”:

– За 20 сек. продовжте, будь ласка, речення, що написане на дошці: „Вихованою можна назвати людину, яка...”

Варіанти учнівських відповідей: „... завжди вітається”, „... не обдурює інших”, „... ділиться усім”, „... не б'ється” і т. п.

«Методичний стоп».

«Ситуаційне завдання» («СЗ-обґрунтування»): «У класі навчається 35 учнів. Чи доречно, застосовуючи прийом «Незакінчене речення», залучати до обговорення усіх учнів класу?»

II. Оголошення теми та очікуваних результатів виховної години (написано на дошці):

– Отож, сьогодні ми поговоримо про: „Вихованість”.

Вчитель оголошує свої очікувані результати, написані на дошці: «Я переконана у тому, що ... (я вірю у те, що ...; я сподіваюся на те, що ...) після цього заняття ви зможете:

- визначати, у яких випадках людину можна назвати вихованою;
- аналізувати життєві ситуації та робити із них висновки;

- дотримуватися певних правил добродійної поведінки».
- Подумайте півхвилини і продовжте речення, записане на дошці: „Від сьогоднішнього заняття я очікую...”

Варіанти учнівських відповідей: „...з’ясувати, у яких випадках людину можна назвати вихованою; ... чи можна вважати людину вихованою чи (не вихованою) лише за один окремих вчинок”.

Примітка: свої очікувані результати учні можуть написати на дошці, на спеціально підготовленому плакаті, на чернетках чи аркушах паперу, що у кожного на парті; сказати усно.

«Методичний стоп».

«Ситуаційне завдання» («СЗ-обґрунтування»): «Учителька, оголошуючи свої очікувані результати, витрачає на це дорогоцінний час. Чи потрібно для молодших школярів такі зразки?»

III. Надання необхідної інформації.

Словникова робота. Тлумачення слова „вихований”, користуючись словниками.

Примітка: якщо у наявності доступна кількість тлумачних словників, то учні самостійно з’ясовують значення слова, якщо ні, то вчитель записує тлумачення слова на дошці.

IV. Читання та первинний аналіз змісту виховної ситуації

1. Читання розповіді. Завдання:

- Прослухайте історію про хлопчика Юрчика та скажіть: чи можна назвати його у цій ситуації вихованим?

Апельсин

Вулицею йшла бабуся. Апельсини в сумці несла. Ішла – несла. Ішла – несла. І раптом... спіткнулася і апельсини розсипалися...

Добре, що саме восьмирічний хлопчик Юрчик нагодився: підтримав бабуся, допоміг зібрати з апельсини. Звісно ж, гостинець за це одержав – жовтогарячий духмяний фрукт. Аж слинка в Юрчика потекла. Тільки зайшов за ріг, а тут товариш його Кеша біжить.

- Ого, – отакенський великий апельсин! Може, почастиєш?
- Почастую, – охоче відповів Юрчик, – але не тебе, а свою сестричку.
- Молодець, Юро! – похвалив його Кеша і побіг собі далі.

З’їв Юрчик апельсин...

Додому прийшов – похвалився, як бабуся підтримав, як апельсин за те одержав.

– А де ж той апельсин? – запитала шестирічна сестричка Юлечка.

– Апельсин? З другом Кешею поділився. Йому половина і мені половина. Як у пісні співається. – відповів Юрчик.

– Молодець, Юро! – похвалила його сестричка і від радості навіть у долоньки заплескала.

„Ще б пак не молодець, – подумав про себе Юрчик, – як ловко викрутився!”

Та весело йому не стало. Швидше нудувато: і апельсин був завеликий, і ще щось „гризло”...

За Валерієм Левановським

2. Репродуктивні запитання для первинного обговорення змісту розповіді (вибрати із переліку):

- Чи зрозуміла вам пригода, про яку я розповіла? Що трапилося із бабусяю? Як допоміг їй Юрчик? Про що Кеша попросив Юрчика? Що відповів Юрчик другові? Про що хлопчик розповів сестричці Юлечці? Що найбільше зацікавило Юлечку? Що Юрчик відповів сестричці? Що відчув Юра після розмови із сестричкою?

Примітка: знаючи загальний рівень знань, умінь та навичок учнів свого класу, вчитель може не ставити за змістом розповіді запитань репродуктивного характеру.

«Методичний стоп».

«Ситуаційне завдання» («СЗ-обґрунтування»): «Учителька сусіднього класу пригодувала виховну ситуацію, обсягом двох друкованих сторінок. Настільки доречним є такий обсяг виховної ситуації?»

V. Інтерактивні вправи за змістом виховної ситуації.

I частина.

Примітка: далі подаються різні варіанти ходу першої частини. На практиці потрібно обрати будь-який лише один із варіантів.

Варіант I. „Один – два – чотири – усі разом” (технологія кооперативного навчання).

1. Завдання учням:

– За 2 хв. продумайте та індивідуально, не заглядаючи на аркуші паперу до сусіда, письмово дайте відповідь на запитання, написане на дошці: „Хлопчик Юрчик у цій ситуації не вихований, адже ...” та „Хлопчик Юрчик у цій ситуації вихований, бо ...”. Допишете лише один приклад до кожного речення.

Примітка: у першому класі учні продовжують одне із речень і не записують його.

2. Об'єднання учнів у пари. Завдання:

– За 2 хв. обговоріть один з одним свої варіанти відповіді. Ви обов'язково маєте дійти згоди у процесі обговорення і залишити по одному (спільному на двох) продовженню кожного речення.

3. Об'єднання учнів у четвірки. Завдання:

– Обговоріть (за 2 хв.) свої продовження речень. Ви знову обов'язково маєте дійти згоди у процесі обговорення і залишити по одному (спільному на чотирьох) варіанту відповіді.

4. Залежно від кількості учнів у класі можна об'єднати четвірки у більші групи або ж одразу перейти до колективного обговорення. Завдання для колективного обговорення:

– Кожна четвірка (більша група) обирає „речника” („промовника”, „оратора”), який повідомить спільну думку групи, та „секретаря”, який запише обране продовження речення на дошці. Усно аргументуйте свої записи.

Варіанти учнівських відповідей: „Хлопчик Юрчик у цій ситуації не вихований, адже набрехав другові... не поділився із сестричкою...” та „Хлопчик Юрчик у цій ситуації вихований, бо допоміг бабусі... йому стало совісно...”.

5. Рефлексія. Запитання:

– Що вам найбільше сподобалося у цій вправі? Чому?

– Хто не погоджується із записами, зробленими на дошці?

«Методичний стоп».

«Ситуаційне завдання» («СЗ-передбачення»): «Учителька не оголошувала необхідний час для виконання завдання на кожному етапі. Як це могло вплинути на виконання молодшими школярами завдання?»

Варіант II. Карусель (варіант кооперативного навчання).

Примітка: виконується лише у тих класах, де можна меблі поставити колом, або ж учні можуть вільно рухатися по периметру традиційно поставлених парт.

1. Підготовка класної кімнати до роботи: розставляння стільців для учнів у два кола. Учні, які сидять у внутрішньому колі, розташуються спиною до центру, а в зовнішньому – обличчям, тобто кожен сидітиме напроти іншого. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє – рухливе.

– За 2 хв. продумайте та індивідуально, не заглядаючи на аркуші паперу до сусіда, письмово дайте відповідь:

- ті, що сидять у внутрішньому колі, на запитання, написане на дошці: „Хлопчик Юрчик не вихований, адже ...”;
- ті, що сидять у внутрішньому колі – „Хлопчик Юрчик вихований, бо ...”.

– Допишете лише один приклад до кожного речення. Якщо дозволить час, то аргументуйте свої записи.

2. Обмін думками учнів у перших парах. Запис на аркушах усього, що сказала „протилежна сторона”.

3. За сигналом учителя всі учні пересуваються на один стілець вправо і опиняються перед новим партнером. Мета – пройти все коло, виконуючи те саме завдання, але уже із додатковими коментарями (аргументами).

4. Рефлексія:

– Що вам найбільше сподобалося у цій вправі? Чому?

– Вам довелося відстоювати ту думку, яку я запропонувала. Хто не погоджувався із даними твердженнями? Чому?

Варіант III. Робота у малих групах (технологія кооперативного навчання).

1. Об'єднання учнів у групи (від трьох до п'яти учнів у кожній).

Примітка: у процесі такого об'єднання не намагатися силоміць згрупувати учнів на сильні та слабкі групи, навісити будь-які „ярлики”.

2. Повідомлення (нагадування) учням про ролі, які вони повинні розподілити між собою, маючи бейджики із відповідними написами:

◦ Спікер, головуєчий (керівник групи):

- зачитує завдання групи;
- організовує порядок виконання;
- пропонує учасникам групи висловитися по черзі;
- заохочує групу до роботи;
- підбиває підсумки роботи;
- визначає доповідача.

◦ Секретар:

- веде записи результатів роботи групи;
- запис веде коротко і розбірливо;
- як член групи, повинен бути готовий висловити думки групи при підбитті підсумків чи допомогти доповідачу.

◦ Посередник:

- стежить за часом;
- заохочує групу до роботи.

◦ Доповідач:

- чітко висловлює думку групи;
- доповідає про результати роботи групи.

3. Завдання групам:

– За 2 хв. продумайте та письмово дайте відповідь на запитання, написані на дошці: „Хлопчик Юрчик не вихований, адже ...”, „Хлопчик Юрчик вихований, бо ...”. Допишете лише два приклади до кожного речення. Аргументуйте свої записи.

Примітка: завдання можна по одному розподілити між групами на встановлення протилежних думок. Вчитель стежить за часом, рівноправністю і рівнозначністю роботи кожного члена групи, пропонує допомогу.

4. Слухання результатів обговорення.

5. Рефлексія:

– Чи сподобалось вам працювати у групах?

– Чого ви навчилися?

Варіант IV. Технології ситуативного моделювання.

Варіант IV. 1. Розігрування ситуації за ролями („Рольова гра”, „Програвання сценки”, „Драматизація”).

1. Спільно з учнями визначення кількості учасників (Юрчик, бабуся, Кеша, Юлечка, ведучий, спостерігачі-експерти).

Примітка: у відповідності із кількістю учнів класу можна зробити кілька таких груп.

2. Обдумування учнями своїх ролей.

Примітка: можливо, діти захочуть змінити хід подій і творчо розігруватимуть ситуацію. За таких обставин учитель повинен діяти виважено, не пригнічуючи учнівське прагнення до творчості та правильності вирішення проблем.

3. Тренування у групах.

4. Інценування групами ситуації „Апельсин”.

5. Висловлення думок спостерігачів-експертів.

6. Рефлексія:

– Як ви себе почували у тій чи іншій ролі?

– Що сподобалося вам під час гри, а що – ні?

– Яку іншу лінію поведінки можна було б вибрати?

– Яким чином це розігрування вплине на ваші подальші дії у житті?

Варіант IV. 2. „Громадські слухання”.

Громадські слухання проводяться органами законодавчої влади (такими, як Верховна Рада, різні комісії державного рівня, міські ради) для того, щоб з’ясувати суспільну думку.

1. Підготовка у передній частині класної кімнати столу для учнів-„законодавців”, столу для секретаря і столу чи кафедри (мікрофона, трибуни, зовнішньої коробки телевізора без екрану) для доповідачів.

2. Підготовка окремої таблички із іменами учнів та назвами їхніх посад, щоб розставити на столах.

3. Пояснення ролей:

◦ Законодавці, які будуть проводити слухання, оголошувати виступи доповідачів і приймати рішення. Один із законодавців обирається головою. За бажанням учнів „головуючого” може у певних випадках замінити „журналіст”, який у формі інтерв’ю надаватиме слово доповідачам.

◦ Групи з особливим інтересами (кілька груп по 2-5 осіб), які будуть викладати свою точку зору. Кожна група вибере свого представника-доповідача. Можна створити окремі групи „депутатів”, „журналістів”, „науковців”, „філософів”, „експертів”, „критиків”, „адвокатів” і т. п.

◦ „Секретар”, який записуватиме пропозиції, рішення груп. За бажанням учнів „секретаря” зможе замінити „журналіст”.

◦ Відповідальний за часовий регламент, який стежитиме за дотриманням часових параметрів виступів.

4. Пояснення порядку організації громадських слухань (можна роздати учням їхні обов’язки, написані на папері):

- головуючий відкриватиме слухання, повідомлятиме завдання громадських слухань, порядок виступів та їх регламент (не більше 1 хв.);
- оголошений доповідач викладатиме свою позицію протягом встановленого часу і відповідатиме на запитання присутніх;
- члени групи можуть допомагати доповідачу.

5. Роздати кожному учневі картки-мовленнєві опори:

Опорні картки для розвитку зв'язного мовлення

Депутат

Депутат ... від фракції (партії)...

Шановні (вельмишановні, поважні) панове (присутні)...

Сьогодні ми будемо розглядати дуже важливе питання...

Отож, щоб вирішити це питання (проблему) на державному рівні, нам вкрай (терміново) потрібно (необхідно)...

За браком часу закінчую свій виступ... (У мене все).

Дякую за увагу.

Філософ, науковець, експерт

Доброго дня, шановні (вельмишановні, високоповажні)... присутні (гості, колеги)...

Сьогодні ми з Вами будемо обговорювати питання (проблему)...

Ми знаємо, що...

Головна проблема полягає у тому, що...

Отже (отож)...

Ви слухали...

Журналіст

Шановні глядачі! Сьогодні ми ведемо розмову з ...

Скажіть (розкажіть; поділіться з нами; висловіть свою думку з приводу), будь ласка,...

Щиро дякуємо за розмову! До нових зустрічей.

Інтерв'ю підготував журналіст... для телекомпанії...

Критик

Я – критик...

Я критикую... тому, що...

Вважаю, що так чинити не можна, адже..

Він повівся неправильно, бо...

Я осуджую його за...

Так робити соромно через те, що...

Адвокат

Я – адвокат...

Я захищаю... тому, що...

Вважаю, що він просто помилився, адже...

Він повівся неправильно через те, що...

Зрозумійте його, бо...

Його можна пробачити, бо...

6. Пояснення завдання громадського слухання:

– За 2 хв. продумайте та письмово дайте відповідь на запитання, написані на дошці: „Хлопчик Юрчик не вихований, адже ...”, „Хлопчик Юрчик вихований, бо ...”. Допишете лише два приклади до кожного речення. Усно аргументуйте свої записи.

7. Підготовка учнів до громадських слухань.

8. Громадські слухання.

9. Оголошення рішення групою „законодавців”.

10. Рефлексія:

– Чи сподобалася вам ця вправа? Чим саме?

– Які висновки ви для себе зробили?

II частина. Метод „Займи позицію”.

1. Завдання:

– Дайте відповідь на запитання, яке написано на дошці: „Ви особисто вважаєте хлопчика Юрчика вихованим?“ Якщо так, станьте у класі біля плаката із написом „Так”, далі, відповідно, біля плакатів „Ні”, „Не знаю”.

2. Підготовка учнів (самостійно або у групі) до обґрунтування своєї позиції, чому саме її вони обрали та пояснення (індивідуально чи представниками кожної групи), використовуючи мовленнєві опори для побудови аргументів.

3. Вислуховування позицій та аргументів інших.

Варіанти учнівських відповідей: „Хлопчик Юрчик вихований, адже бабусі допоміг, із сестричкою хотів поділитися, просто не втримався, маючи у руках апельсина. Це така спокуса для дитини! Потім його „гризла” совість”; „Хлопчик Юрчик не вихований, бо не поділився ні з другом, ні із сестричкою, набрехав”; „Не знаю чи вихований хлопчик Юрчик тому, що він одночасно робив і виховані, і невиховані вчинки”.

4. Якщо після обговорення цього питання хтось із учнів змінить свою позицію, треба йому запропонувати стати біля відповідного плаката та пояснити, чому змінилася думка.

5. Рефлексія.

– Чим сподобалася вам ця вправа?

– Чому ми не продовжували на занятті лише речення „Хлопчик Юрчик не вихований... „? Чому говорили про вихованість Юрчика?

Варіанти учнівських відповідей: „... осудити легше, ніж захистити; ... кожна людина може помилитися; ... не можна людину вважати не вихованою лише за один вчинок”.

VI. Рефлексія. Технологія „Мікрофон” та прийом „Незакінчені речення”.

– Продовжте речення, записані на дошці: „Сьогодні на занятті я зрозумів...”, „Людину можна назвати вихованою, якщо вона...”

«Методичний стоп».

«Ситуаційне завдання» («СЗ-передбачення»): *«Учитель сформулювала підсумкове запитання таким чином: «Яку тему ми розглядали сьогодні на занятті?» Як це могло вплинути на відповіді учнів?»*

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання/ О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, Г.І.Коберник та ін. – К.: Наук. світ, 2004. – 85 с.
2. 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.
3. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб./ О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. За ред. О.І.Пометун. – К.: Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.