

Міністерство освіти і науки України
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка
Педагогічний факультет

Н.В. БАХМАТ

**МОДЕЛЮВАННЯ ТА АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА**

навчальний посібник

Київ
Міленіум
2020

УДК 378.4(477.43)

*Рекомендовано до друку:
вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка
(протокол № 8 від 29.08. 2020 року)*

Рецензенти:

- Карташова Л.А.*, доктор педагогічних наук, професор, заступник директора ЦПО з дистанційного навчання Державного закладу вищої освіти "Університет менеджменту освіти";
- Любарець В.В.*, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.
- Доброскок І. І.*, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри професійної освіти університету Григорія Сковороди в Переяславі;

Б-30 Бахмат Н.В. Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника: навчальний посібник / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; педагогічний факультет. Київ: Міленіум, 2020. 212 с.

ISBN 978-966-8063-81-6

У навчальному посібнику розкрито теоретико-методичні аспекти моделювання та аналізу діяльності педагогічного працівника, що застосовуються у практиці підготовки фахівців. Усі підходи представлені як керівництво до їх подальшого використання в освітньому процесі з урахуванням специфіки, цілей і завдань, можливостей застосування, переваг та обмежень, ризиків, утруднень й особливостей упровадження. Особливе місце відведено питанням щодо подолання утруднень та організації зворотного зв'язку для визначення освітньої результативності, рефлексивного аналізу, діагностики. У додатках містяться деякі методики, тести та схеми аналізу навчальних занять у закладах вищої освіти.

Для науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти, наукових працівників, докторантів, аспірантів, здобувачів вищої освіти, слухачів системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, вчителів, керівників освітніх установ і всіх, хто цікавиться проблемами моделювання діяльності педагогічного працівника.

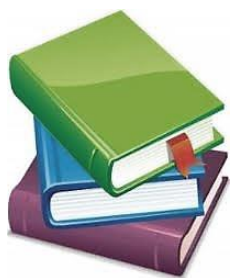
ISBN 978-966-8063-81-6

УДК 378.4(477.43)

© Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020

Зміст

Вступ.....	3
1. Теорії моделювання психолого-педагогічної діяльності. Суб'єкти психолого-педагогічної діяльності	6
1.1. Моделювання психолого-педагогічної діяльності в контексті сучасного освітнього процесу	6
1.2. Набуття людиною індивідуального досвіду в освітньому процесі	20
1.3. Педагог як суб'єкт моделювання педагогічної діяльності	26
1.4. Здобувач вищої освіти як суб'єкт моделювання навчальної діяльності	33
2. Моделювання навчальної та педагогічної діяльності	40
2.1. Моделювання навчальної діяльності та навчальна мотивація	40
2.2. Засвоєння і моделювання системи самостійної роботи в навчальній діяльності здобувача вищої освіти	50
2.3. Моделювання педагогічної діяльності. Психологічний аналіз заняття як єдність проєктивно-рефлексивних умінь педагога	62
2.4. Навчально-педагогічне співробітництво і моделювання спілкування в освітньому процесі	72
3. Моделювання сучасних педагогічних технологій як засіб формування базових компетентностей здобувачів вищої освіти	79
3.1. Моделювання навчальних завдань дисципліни з використанням технології теорії розв'язання винахідницьких завдань	79
3.2. Моделювання навчального кейсу в освітньому процесі закладу вищої освіти	88
3.3. Можливості технології навчального діалогу в моделюванні проблемних ситуацій	95
3.4. Моделювання навчальних ситуацій на занятті за допомогою технології розвитку критичного мислення	104
3.5. Моделювання професійної діяльності педагогічного працівника в умовах інформаційного освітнього середовища	108
4. Оцінювально-коригувальна діяльність педагога	123
4.1. Оцінка як елемент управління якістю освіти. Зв'язок оцінки та самооцінки. Традиційні і сучасні засоби оцінки	123
4.2. Моделювання та конструювання навчального заняття: розробка діагностичних матеріалів для оцінки досягнутих результатів навчання	132
4.3. Моделювання та використання накопичувальної системи оцінювання (портфоліо) в аналізі індивідуальних освітніх досягнень	152
4.4. Технологія рефлексивного аналізу професійної діяльності педагога	166
Список використаних джерел	177
ДОДАТКИ	181



ВСТУП

Сучасний етап розвитку освіти висуває підвищені вимоги до професійної підготовки педагога, як до творця освітнього процесу в закладах освіти XXI ст., озброєного новітніми методиками та технологіями навчання. Зазначена тенденція, яка торкнулася змісту освіти, певним чином, позначається на теоріях, концепціях та методах навчання, які застосовуються в процесі підготовки педагогів у закладах вищої освіти.

Генеza професійної підготовки педагогів передбачає аналіз як об'єктивних, так і суб'єктивних умов їх становлення. Одним з провідних завдань процесу підготовки педагогів у закладах вищої освіти є перетворення особистості студента в педагога-професіонала, підготовленого до вирішення різноманіття педагогічних завдань, пов'язаних з навчанням і вихованням здобувачів освіти.

Окрім зазначеного, підвищені вимоги до підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників освітнього рівня «доктор філософії» у закладах вищої освіти, також накладає розвиток інформаційного суспільства та інформатизація освіти, яка вказує на закономірність введення у процес навчання інноваційних компонентів, зокрема інформаційних технологій. Усе це підтверджує необхідність включення до освітнього процесу закладів вищої освіти методик, спрямованих на розвиток навчальних, інтелектуальних та творчих умінь майбутнього педагога, причому одним із основних серед яких убачається вміння моделювати. Адже «модель є концептуальним інструментом, аналогом певного фрагмента дійсності, який використовується з метою збереження і розширення знань про властивості і структуру модельованих процесів та є орієнтованим, насамперед, на управління ними» [35]. У навчанні метод моделювання використовується для виявлення та

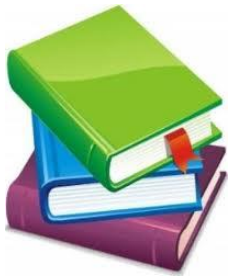
класифікації нових законів, побудови нових теорій та інтерпретації отриманих даних; для розв'язування педагогічних завдань, вирішення навчальних та життєвих проблем тощо. Застосування педагогом на навчальних заняттях моделей дозволяє створювати умови розвитку творчих здібностей кожного здобувача освіти, формування мотивації навчання та забезпечує його оптимізацію.

Потреба пошуку інноваційних методів, засобів і форм навчання, які максимально сприятимуть створенню у педагога цілісної системи знань у галузі моделювання, вказує на необхідність перегляду та вдосконалення системи навчання у закладах вищої освіти. Зазначене вимагає не тільки нових, більш ефективних шляхів організації освітнього процесу закладів вищої освіти, але й перегляду структури та змісту їхнього навчання, підняття на вищий сучасний технологічний рівень.

Провідною ідеєю навчального посібника є забезпечення підвищення рівня підготовки педагогів у закладах вищої освіти шляхом розроблення та впровадження системи, спрямованої на формування готовності педагога до моделювання та аналізу професійної діяльності.

Сподіваємось, що навчальний посібник сприятиме розвитку та поширенню позитивного ставлення педагогічних працівників до застосування моделювання в освітньому процесі, їх самоосвіті в цьому напрямку та покращанню результатів професійної діяльності.





РОЗДІЛ 1

ТЕОРІЇ МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ. СУБ'ЄКТИ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Моделювання психолого-педагогічної діяльності в контексті сучасного освітнього процесу

Освітній процес є основним у діяльності закладу вищої освіти (ЗВО), а його організація передбачає поєднання всіх його складників, налагодження їх взаємодії, визначення змісту діяльності науково-педагогічних працівників і здобувачів вищої освіти. Підсумком розвитку кожного із зазначених компонентів освітнього процесу у ЗВО є підвищення якісного рівня підготовки випускника.

Успішна діяльність будь-якого ЗВО неможлива без постійного вдосконалення всіх її ланок щодо вдосконалення якості освітніх послуг, що пов'язано передусім із рівнем професійної компетентності науково-педагогічних працівників і організацією його роботи; залежить від уміння викладача «пробудити», підтримати і розвинути у студентів здатність, інтерес до навчальної, наукової, організаційної, виховної та інших видів діяльності.

Питання моделювання діяльності в освітньому процесі розкрито в працях Н. Бахмат, О. Борисової, А. Вербицького, О. Дахіна, В. Загвязинського, Л. Карасьової, Л. Карташової, Є. Лодатка, О. Пономарьова, В. Семиченко, які досліджують теоретичні та практичні основи моделювання діяльності. Однак

питання моделювання професійної діяльності педагогічного працівника у контексті сучасного освітнього простору потребує більш глибокого вивчення.

Значимість освіти для розвитку суспільства об'єктивно зумовлена підвищенням ролі організаційних та інформаційних технологій, освіта стає найважливішим чинником, що забезпечує розвиток суспільства. У сучасному соціумі освіта виступає як система економічних відносин, що виражає взаємозв'язок, взаємодію безпосередньо освіти та пов'язаних з нею сфер діяльності.

Згідно із Законом України «Про освіту» система освіти – це «сукупність складників освіти, рівнів і ступенів освіти, кваліфікацій, освітніх програм, стандартів освіти, ліцензійних умов, закладів освіти та інших суб'єктів освітньої діяльності, учасників освітнього процесу, органів управління у сфері освіти, а також нормативно-правових актів, що регулюють відносини між ними» [8].

У сучасній соціально-економічній ситуації в Україні успіху може досягти людина, озброєна знаннями і здатна адаптуватися до постійно змінюваних умов. З урахуванням цих вимог будує свою діяльність і українська вища школа. Досягти поставленої мети неможливо без відповідного методичного та кадрового забезпечення, а отже, потрібно знаходити нові підходи до підготовки викладачів ЗВО, здатних моделювати професійну діяльність.

Професія педагога, в тому числі і викладача ЗВО, відноситься до типу «людина-людина», за класифікацією професій, запропонованою Є. Клімовим (за предметом праці). Предметом праці в цій групі професій є взаємодія з іншою людиною. До цієї групи можна віднести професії менеджера, педагога, психолога, продавця.

Педагогічну діяльність можна визначити як цілеспрямований процес вирішення цілей і завдань навчання і, крім того, розвитку здобувачів освіти. Здобувачі освіти, згідно із законом України «Про освіту» – це «вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти (ад'юнкти), докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти» [8]. Позитивні зміни в їх особистісному розвитку відбуваються лише в тому випадку, коли їх цілі співпадають з цілями діяльності педагога.

Змістом педагогічної діяльності є навчання, виховання, освіта, розвиток здобувачів освіти. Очевидною особливістю педагогічної діяльності є її спільний характер: робота педагога немислима без тих, на кого спрямований його навчальний, розвиваючий і виховний вплив. Педагогічна діяльність відрізняється від інших видів діяльності тим, що самореалізація викладача полягає в позитивному впливі на вихованця. При цьому навчаючі також можуть впливати на педагога, на види і форми його діяльності.

Особливість діяльності викладача вищої школи полягає і в тому, що вона є складноорганізованою та зорієнтованою на вирішення значної кількості взаємопов'язаних між собою завдань. Реалізуючи різні цілі, викладач ЗВО здійснює різні види діяльності: педагогічну (навчальну і методичну), науково-дослідну, організаційно-управлінську та виховну. Зазначимо, що поєднання педагогічної та наукової діяльності для викладача вищої школи є значним та продуктивним. Однак провідну роль у його діяльності відіграє саме педагогічна діяльність, інші види діяльності нею інтегруються та проявляються у ній [26, с. 27].

Кожен науково-педагогічний працівник ЗВО виконує різні види трудової діяльності на відповідному рівні. Тому сформулюємо критерії для оцінки. За основу приймаємо класифікацію Н. Кузьміної, згідно з якою встановлюється п'ять рівнів її продуктивності [12, с. 39-45]:

- репродуктивний, коли педагог уміє переказати іншим те, що знає сам;
- адаптивний, за яким педагог може пристосувати інформацію до особливостей аудиторії;
- локально-моделюючий знання здобувачів освіти, коли педагог володіє стратегіями навчання знанням, умінням і навичкам за окремими розділами курсу, що дозволяють визначити педагогічну мету, поставити завдання, розробити алгоритм їх вирішення та використовувати педагогічні засоби включення здобувачів освіти в навчально-пізнавальній діяльності;
- системно-моделюючий знання здобувачів освіти, коли педагог володіє стратегіями пошуку шляхів формування системи знань, умінь і навичок з дисципліни в цілому;

• системно-моделюючий діяльність і поведінку здобувачів освіти, коли педагог уміє перетворити зміст своєї дисципліни в засіб формування особистості студента, потреб у самовихованні, самоосвіті та саморозвитку.

У процесі навчання викладач вирішує завдання навчання і розвитку студентів, що і визначає *основні функції їх діяльності*.

1. *Отримання і накопичення нових знань як в галузі предмета викладання, так і форм, прийомів і методів викладання*. Реалізація цієї функції передбачає наявність здатності оволодівати спеціальними знаннями, знаннями з педагогіки, психології тощо, а також творчо використовувати накопичені знання. Рівень спеціальних знань викладача ЗВО значно вище, ніж знань методики викладання, і це велика проблема вищої школи.

2. *Проектування процесу навчання*. Виходячи з цілей вивчення дисципліни, викладач розробляє програму, структуру курсу, вибирає методику і технологію викладання. Вміння планувати вивчення цілого курсу та кожне окреме заняття, співвідносити зміст окремих тем із загальними цілями навчальної дисципліни, знання вікових та індивідуально-психологічних особливостей здобувачів освіти – необхідні складники діяльності викладача. При проектуванні освітнього процесу педагог творчо підходить до використання вже розроблених технологій, методів, прийомів навчання, а також пропонує власні оригінальні.

3. *Відбір і структурування змісту навчального заняття*. Виходячи зі знання особливостей аудиторії, власної підготовки, викладач конструює кожне заняття. Одна тема може бути подана групам студентів по-різному: відібрано інший матеріал, по-іншому розподілений час на вивчення окремих питань, використано інші методи і прийоми викладання.

4. *Організація освітнього процесу*. Мова йде не лише про організацію діяльності студентів, а й про вміння викладача організувати себе, власну роботу з досягнення цілей навчання.

5. *Встановлення комунікативних зв'язків*, без яких неможливий особистісний розвиток. Важливе значення в професійній діяльності викладача мають його взаємовідносини з колегами, зі студентами, тому що вони стають

джерелом і каталізатором процесу збагачення знаннями, умовою вдосконалення професіоналізму, засобом виховного впливу на здобувачів.

Ефективність комунікативних зв'язків обумовлюється низкою *позицій*: об'єктивне сприйняття людини в процесі спілкування з нею; взаємна довіра у спільній діяльності; взаємообмін інформацією; виключення конфліктів; справедлива, але тактовна критика; зміна за необхідності власної поведінки по відношенню до студента.

6. *Виховний вплив на здобувачів освіти.* Формування особистості студента – процес багатогранний: окрім передачі знань і вироблення певних умінь, викладач впливає на його соціально-моральну сферу. Позитивний вплив можливий лише за емоційної гармонії зі студентами та спільної цілеспрямованої діяльності. Врахування стану, настрою, мотивів вихованців, тактовність у спілкуванні з ними значно підвищують ефективність педагогічного впливу, обумовлюють позитивну динаміку в особистісному розвитку здобувачів освіти.

При її формуванні вважаємо за необхідне звернути увагу на два аспекти:

- особливість педагогічної діяльності, пов'язаної зі специфікою її об'єкта, яким є людина (вона же суб'єкт діяльності), постійна несталість педагогічних ситуацій – усе це не дозволяє педагогу спиратися на якусь одну, раз і назавжди засвоєну систему дій;
- при розробці методологічних основ оптимізації навчального процесу виникає проблема співвідношення творчості педагога і певного алгоритму дій, які викладачеві слід постійно здійснювати.

Основними цілями методичної роботи є:

- систематичне вдосконалення методики навчання і виховання студентів;
- підвищення педагогічної майстерності викладачів;
- розробка нових ефективних методів організації та ведення навчального процесу;
- узагальнення та поширення передового досвіду навчання та виховання студентів.

Головні завдання методичної роботи:

- розробка методик викладання дисциплін, закріплених за кафедрою;
- удосконалення існуючих та створення нових, найбільш ефективних методів, прийомів, способів і форм навчання і виховання студентів;
- розробка і вдосконалення навчально-методичних матеріалів з навчальних дисциплін кафедри;
- забезпечення тісного зв'язку теоретичного навчання студентів з практичною діяльністю випускників для вдосконалення навчальних програм та методики навчання;
- систематичне узагальнення і поширення передового досвіду навчання та виховання студентів.

Організаційно-методична робота включає декілька напрямків роботи зі студентами: організація роботи на молодших курсах, культурно-масова робота, виховна робота в гуртожитку тощо. Високий рівень організації роботи за цими напрямками сприяє підвищенню культурного рівня студентів, допомагає висунення студентських лідерів.

Організаційно-методична робота охоплює також комплекс питань, пов'язаних з організацією діловодства, складанням і реалізацією навчальних планів, складанням та їх оформленням, звітів.

Основними цілями методичної роботи є: систематичне вдосконалення методики навчання і виховання студентів; підвищення педагогічної майстерності викладачів; розробка нових ефективних методів організації та ведення навчального процесу; узагальнення та поширення передового досвіду навчання та виховання студентів.

Головні завдання методичної роботи полягають у розробці методик викладання дисциплін, закріплених за випусковою кафедрою; у вдосконаленні існуючих та створення нових, найбільш ефективних методів, прийомів, способів і форм навчання і виховання студентів; у розробці й удосконаленні навчально-методичних матеріалів кафедри; у забезпеченні тісного зв'язку теоретичного навчання студентів з практичною діяльністю випускників для вдосконалення навчальних програм та методики навчання; у систематичному узагальненні та поширенні передового досвіду навчання та виховання студентів.

Наука сьогодні відіграє все більш важливу роль у прискоренні розвитку виробництва, у розв'язанні головних соціально-економічних проблем розвитку суспільства. Всесвітня декларація про вищу освіту, Закон «Про наукову і науково-технічну діяльність» надають особливого значення зміцненню науково-дослідного потенціалу вишів, посилення процесу інтеграції науки й освіти, перетворення ЗВО в потужні центри науково-дослідного розвитку.

Інтеграція науки, вищої школи і виробництва реалізується у різних формах і з різною інтенсивністю, цей процес багато в чому визначається рівнем організації наукової роботи на кафедрах ЗВО. У зв'язку з цим у вишах створюються умови, що сприяють накопиченню науково-дослідного потенціалу, підвищенню якості підготовки фахівців, наукових і науково-педагогічних кадрів, підвищення рівня науково-дослідної роботи.

Значимість наукової роботи полягає в першу чергу в тому, що результати та інноваційні розробки науково-педагогічних працівників ЗВО мають найкоротшу дистанцію апробації та впровадження в практику. Вони можуть бути використані в освітньому процесі для його збагачення, для розробки нових курсів за вибором, нових навчальних посібників і монографій. Наукова діяльність викладача вищої школи забезпечує триєдність навчання, науки і практики, забезпечує реалізацію пізнавальної і перетворюючої функції самої науки.

Окрім того, наукова робота підвищує особистий престиж викладача як ученого, розширює можливості самостійної наукової роботи здобувачів вищої освіти, підвищує ступінь їх задоволеності навчанням у ЗВО.

Наукова робота викладача передбачає два основних складника: наукову діяльність і організаційно-методичне забезпечення науково-дослідної роботи.

Основними напрямками наукової діяльності університету та його структурних підрозділів є:

- проведення наукових досліджень з проблем розвитку освіти, спрямованих на виконання стратегічних завдань Міністерства освіти і науки України, а також з актуальних питань розвитку національної системи освіти;

- розробка наукової продукції, якою є методики, положення, концепції, аналітичні та інформаційно-аналітичні довідки та інші наукові матеріали, які мають інноваційну спрямованість та містять елементи новизни з галузей педагогічної й мистецької освіти;

- написання монографій, посібників, підручників, методичних матеріалів тощо; участь викладачів, аспірантів та здобувачів вищої освіти у наукових заходах, публікація ними статей у виданнях, які включені до наукометричних баз, рекомендованих МОН України (зокрема Scopus або Web of Science Core Collection), у виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України, у виданнях, які зареєстровані в міжнародних наукометричних базах, закордонних виданнях та інших наукових виданнях України;

- організація наукової роботи серед аспірантів та здобувачів вищої освіти;
- розвиток співпраці з вітчизняними та закордонними ЗВО, науковими установами та організаціями;
- науково-експертна робота науково-педагогічних працівників тощо.

Отже, структуру організації наукової роботи викладачів можна представити так: участь в конкурсах грантів і програм; проведення наукових конференцій різних рівнів; підготовка наукових публікацій; підготовка науково-педагогічних кадрів і робота з аспірантами. Участь викладачів у науково-дослідній роботі дозволяє кожному науково-педагогічному працівнику: оволодіти різними методами дослідження; виробити самостійність у вирішенні поставленого завдання; розвивати здатності працювати в колективі, вирішуючи часткові проблеми, брати участь у складанні та написанні спільних звітів про результати науково-дослідної роботи, статей тощо.

Організаційно-методична робота включає різні напрямки роботи зі студентами: організація роботи на молодших курсах, культурно-масова робота, виховна робота в гуртожитках тощо. Високий рівень організації роботи за цими напрямками сприяє підвищенню культурного рівня студентів, допомагає визначити студентських лідерів.

Організаційно-методична робота охоплює також комплекс питань, пов'язаних з організацією діловодства, складанням і реалізацією освітніх програм і навчальних планів, складанням та їх оформленням і звітів.

В узагальненому вигляді види діяльності викладача ЗВО [26; 27] представлені на рис. 1. і в табл. 1.

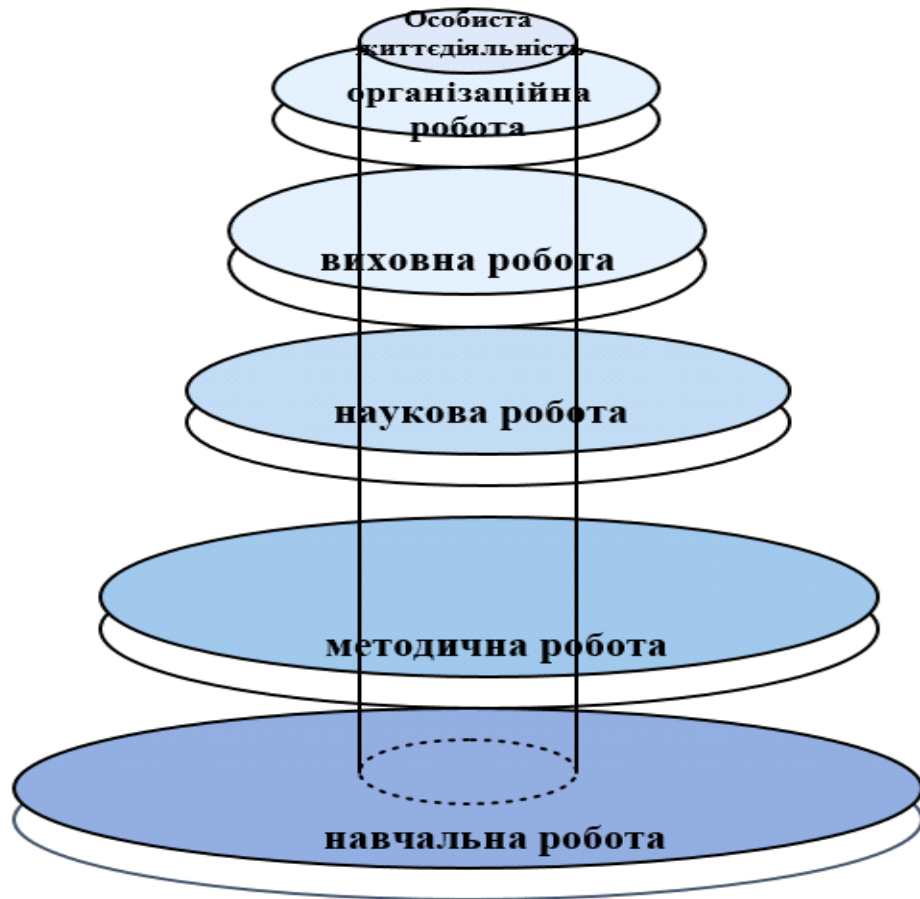


Рис. 1.1. Основні види діяльності викладача сучасного ЗВО

Таблиця 1.1

Основні види діяльності викладача сучасного ЗВО

№ з/п	Сфери діяльності	Зміст діяльності
1.	Навчальна робота	• Проведення видів навчальної роботи зі здобувачами вищої освіти освітніх ступенів «бакалавр», «магістр», «доктор філософії». • Керівництво курсовими роботами. • Керівництво навчальними і виробничими практиками. • Консультації студентів. • Прийом іспитів, заліків. • Тестування знань студентів. • Керівництво дипломними роботами тощо.
2.	Методична робота	• Підготовка до навчальних занять (лекцій, практичних, семінарських, індивідуальних, лабораторних занять, консультацій). • Підготовка ліцензійних та акредитаційних справ. • Розробка комплексу навчально-методичного забезпечення дисципліни (КНМЗД). • Підготовка навчальних посібників, методичних розробок, конспектів лекцій, практикумів тощо. • Розробка та використання мультимедійних презентацій лекційних курсів, модульного об'єктно-орієнтованого динамічного навчального середовища (MOODLE), технічних засобів навчання. • Розробка програм вступних випробувань для вступу на навчання до університету. • Розробка інформаційного пакету спеціальностей факультету. • Розробка пакетів ректорського контролю, комплексу завдань для проведення комплексних контрольних робіт з навчальних дисциплін. • Розробка завдань ректорського контролю у системі MOODLE. • Рецензування, керівництво, робота в журі, в оргкомітеті І етапу Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України. • Розробка програм для проведення атестації здобувачів вищої освіти. • Рецензування випускних робіт здобувачів вищої освіти освітніх ступенів «бакалавр», «магістр».

		• Підготовка студентів до участі у II етапі Всеукраїнської студентської олімпіади. • Рецензування та експертиза навчально-методичних матеріалів тощо.
3.	Наукова робота	• Керівництво та/або робота над держбюджетною, госпрозрахунковою темою. • Отримання гранту. • Укладання угоди про міжнародну наукову, науково-технічну співпрацю. • Участь науково-дослідних експедиціях. • Патент на відкриття (винахід). • Захист дисертації. • Рецензування дисертації. • Участь в атестації як офіційний опонент докторської / кандидатської дисертації. • Членство у спеціалізованих вчених радах із захисту докторських / кандидатських дисертацій. • Відгуки на автореферати дисертацій. • Рецензування та експертиза монографій, наукових статей. • Керівництво / участь у наукових центрах / лабораторіях / школах. • Публікація монографій, наукових статей у журналах/збірниках (з Переліку фахових видань), в інших наукових виданнях, тез доповідей у збірниках за результатами міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференцій, у закордонних наукових виданнях, у журналах та збірниках, які зареєстровані у міжнародних наукометричних базах (Scopus, Web of Science, Socrates-Impulse, Zentralblatt MATH, Index Copernicus). • Доповіді на наукових конференціях різного рівня. • Участь викладачів у наукових конкурсах різного рівня. • Студентські й аспірантські наукові публікації, виконані під керівництвом викладача. • Участь у журі наукових конкурсів різного рівня. • Керівництво науковим стажуванням науково-педагогічних працівників інших ЗВО тощо.
4.	Виховна робота	• Робота в якості куратора студентської групи. • Організація студентських екскурсій, зустрічей зстейкхолдерами, виставок. • Виховний процес у період проведення аудиторних занять.

		• Виховний процес у період проведення позааудиторних занять. • Виховний процес у межах неформальних зустрічей. • Робота зі студентським активом. • Робота з батьками (участь в зборах, зустрічах) тощо.
5.	Організаційна та інші види робіт	• Отримання державних та інших нагород. • Членство в експертних і наукових радах МОН України, робота у складі галузевих рад Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти, або Акредитаційної комісії, або їх експертних рад, або міжгалузевої експертної ради з вищої освіти Акредитаційної комісії, або експертних комісій МОН України / зазначеного Агентства, або Науково-методичної ради / науково-методичних комісій (під комісій) з вищої освіти МОН України. • Керівництво проєктною групою (гарант освітньої програми). • Участь у роботі проєктної групи з розробки освітньо-професійної (освітньо-наукової програми, навчальних планів відповідного рівня вищої освіти, галузі, спеціальності, освітнього ступеня). • Робота в групі забезпечення спеціальності. • Членство у вченій раді факультету, вченій раді університету, науково-методичній раді факультету та університету. • Членство в оргкомітеті з організації і проведення міжнародної / всеукраїнської конференції. • Участь у роботі редколегій наукових журналів і збірників наукових праць (зарубіжних, фахових, нефахових). • Виконання обов'язків заступника декана факультету, куратора академічної групи. • Керівництво студентськими науковими гуртками і проблемними тупами. • Участь у профорієнтаційній роботі. • Участь у роботі методичного / наукового семінару кафедри тощо.
6.	Особиста життєдіяльність	• Організація особистої діяльності. • Планування діяльності викладача на навчальний рік. • Планування життя, професійної кар'єри, часу. • Організація сімейного життя та домашнього господарства. • Організація особистого здоров'я і збереження працездатності тощо.

Зазначені види діяльності викладача визначають модель його якостей, необхідних для успішної діяльності у ЗВО.

Моделювання професійної діяльності в освітньому просторі ЗВО є відображенням у змісті навчання та в реальній навчальній діяльності здобувачів вищої освіти, що формує у них правильне та повне уявлення про цілісну професійну діяльність (від визначення мети до самоаналізу процесу і результатів діяльності) та дозволяє їм у процесі навчання опанувати способи (дії, операції), що забезпечує планомірний перехід до реального виконання своїх трудових обов'язків (фахових функцій). Моделювання вимагає системного розгляду професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності) та змісту освіти і навчання (модель підготовки).

Моделювання професійної діяльності в освітньому процесі на відміну від процесу розробки змісту освіти і навчання полягає в тому, що студенти відтворюють професійну діяльність у процесі навчання в спеціально створених умовах, коли ця діяльність носить умовно професійний характер, а при виконанні дій, операцій відображаються лише найбільш суттєві її риси. А. Вербицький називає цю діяльність «квазіпрофесійною», вона є перехідною від навчальної до професійної; студенти не виконують власне професійну діяльність, а імітують її [2].

Сутність моделювання професійної діяльності полягає в створенні умов для розвитку активної суб'єктності студента, професійного мислення, набуття вмінь і навичок професійної діяльності через її відтворення в спеціально створених умовах, коли діяльність носить «квазіпрофесійний» характер, а при виконанні дій і операцій відображаються лише найбільш суттєві риси.

Для використання моделювання професійної діяльності в підготовці майбутніх педагогічних працівників необхідно усвідомлювати її особливості і структуру, яка має мету, мотиви, предметний зміст, способи, результат. Усі ці складники взаємопов'язані та взаємозумовлені. Діяльність педагога є складною та багатофункціональною. Тому, моделюючи власну професійну діяльність, педагог демонструє її моделі для здобувачів освіти та через використання

моделей професійної діяльності здійснює перетворення в усвідомленні здобувачами вищої освіти сучасних підходів в освіті.

Ефективність моделювання професійної діяльності в процесі підготовки майбутніх педагогів залежить від таких умов:

1. Оволодіння навичками професійної діяльності на заняттях з навчальних дисциплін різних блоків: загальної та професійної підготовки.
2. Моделювання професійної діяльності в освітньому процесі із застосуванням інтерактивних методів і технологій навчання, за використання яких успішно формуються основи вмінь із використання педагогічних технологій, відбувається активне осмислення операцій і дій, що входять до їх складу, розвиток розумових процесів, ціннісних взаємин, творчості, інтересу і бажання займатися педагогічною діяльністю.
3. Використання моделей навчання, заснованих на застосуванні певних підходів, у підготовці майбутніх педагогічних працівників на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін.



Питання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст поняття «педагогічна діяльність».
2. Які види трудової діяльності виконують науково-педагогічні працівники у ЗВО та які її рівні визначають науковці?
3. Які функції виконує викладач у ЗВО?
4. Які напрямки роботи передбачає організаційно-методична робота науково-педагогічного працівника?
5. Яке значення має наукова робота у діяльності викладача вищої школи?
6. Визначте основні види діяльності викладача сучасного ЗВО?
7. Схарактеризуйте зміст моделювання професійної діяльності в освітньому просторі ЗВО

1.2. Набуття людиною індивідуального досвіду в освітньому процесі

У педагогіці, дидактиці, педагогічній психології розрізняються дві взаємопов'язані сторони освітнього процесу: навчальна, виховна і та, яка навчається, тобто навчання (teaching), що здійснюється педагогом, і научіння (learning) у найширшому сенсі слова або, точніше, учіння, що здійснюване здобувачем освіти [9].

Навчання у найбільш вживаному сенсі цього поняття означає цілеспрямовану, послідовну передачу (трансляцію) суспільно-історичного, соціокультурного досвіду іншій людині (людям) у спеціально організованих умовах сім'ї, закладу загальної середньої освіти, закладу вищої освіти, спільноти. З позиції того, хто навчається, часто фіксується його здатність до оволодіння цим досвідом у понятті «здатність до навчання» і результат цього процесу в терміні «навченість». Людина, що займає позицію того, хто навчає, – педагог. Діяльність навчання – це діяльність викладача, діяльність викладання – педагогічна. При розгляді цієї діяльності виникає низка питань: що є змістом навчання, як співвідносяться програма навчання, його зміст і методи; як у навчанні реалізується його основна мета – розвиток особистості студента, як об'єднуються розвиток, навчання та виховання. Згідно з Л. Виготським, психологічна проблема полягає у встановленні внутрішньої структури навчальних дисциплін з точки зору розвитку дитини і зміни цієї структури разом з методами навчання в закладі освіти.

На початку XX ст. у напрямі біхевіоризму учіння інтенсивно вивчалось як процес наочання. Біхевіоризм – найбільший напрямок в американській психології XX століття, що заперечує свідомість як предмет наукового дослідження і зводить психіку до різних форм поведінки, що розуміється як сукупність реакцій організму на стимули зовнішнього середовища. В основі

поведінки знаходяться механізми наuczіння (цей термін був введений саме біхевіористами). Біхевіористи проводили дослідження в основному на тваринах: голубах, білих щурах, кішках, яких поміщали в лабіринти або проблемні клітини. Дані, отримані в експериментах, переносилися на людську поведінку.

Наuczіння – це стійка доцільна зміна поведінки, яка виникає завдяки попередньому соціальному досвіду та не викликається безпосередньо вродженими фізіологічними реакціями організму.

У розробку проблеми наuczіння великий внесок здійснили американські та європейські психологи: А. Бандура, Дж. Брунер, Д. Доллард, В. Келер, К. Лоренц, Н. Міллер, Дж. Роттер, Р.Сірс, Б.Ф Скіннер, Е. Толмен, Е. Торндайк, Д. Уотсон та ін.

Виділяють різні види наuczіння. Існує класифікація **за змістом наuczіння** (чого навчається людина). Наприклад, уже в ранньому дитинстві дитина навчається розрізняти кольори, звуки, форму предметів. Це сенсорне наuczіння, в ході якого формується розрізнення чуттєвих сигналів, процеси сприйняття, спостереження, впізнавання (дитина навчається переходити вулицю на зелене світло світлофора). Вранці у дитини проявляється і моторне наuczіння. Дитина навчається ходити, вимовляти звуки. Сенсомоторне наuczіння (синтез сенсорного і моторного) забезпечує виконання складних дій під контролем сприйняття й уявлень (наприклад, читання вголос). Чи не зникають ці види наuczіння упродовж усього життя людини. Більш складний вид наuczіння – когнітивне наuczіння (поняттям, мисленню).

Інша класифікація створюється **за механізмами здійснення наuczіння** (як відбувається наuczіння). Існують такі види наuczіння: класичне наuczіння, оперантне (інструментальне) наuczіння, наuczіння через спостереження.

Класичне наuczіння – вид наuczіння, в якому спочатку нейтральний стимул іде в парі зі стимулом, природно викликає реакцію, і поступово набуває здатність викликати ту ж реакцію.

Першим сформулював і застосував експериментальний метод об'єктивного дослідження процесів наuczіння у тварин фізіолог І. Павлов у 1903 році.

Існує безліч прикладів класичного навчіння у людини. Годування дитини в певному положенні – прийняття певної пози викликає відповідну реакцію смоктання. Мати гладить дитину, і в неї на обличчі з'являється посмішка. Щоразу перед дотиком з'являється обличчя матері. Тепер досить одного виду матері, щоби з'явилася усмішка дитини. Або інший приклад, дитина чує сердитий голос матері й одночасно слідує ляпас. Відповідно надалі на сердитий голос дитина реагує страхом.

Необхідними умовами класичного навчіння є:

1) *закон асоціації* (або поєднання) – якщо на нервову систему впливають одночасно два подразника, то досить імовірно, що між ними в нервових структурах встановиться зв'язок; при цьому один із сигналів повинен мати біологічне значення, тобто вроджений зв'язок з певними корисними реакціями організму і приводить до задоволення його потреб;

2) *повторення* – збіг умовного сигналу та безумовного має відбуватися в досвіді кілька разів за досить короткий проміжок часу.

Основою навчіння є генералізація ефекту (умовний рефлекс узагальнюється і поширюється на всі пов'язані стимули); диференціювання (розрізнення двох схожих стимулів – у собаки розрізнення червоної та зеленої лампочок), згасання умовного рефлексу при непідкріпленні.

Оперантне (інструментальне) навчіння. Відповідно до цієї теорії, більшість форм людської поведінки довільні, тобто оперантні; вони стають більш-менш імовірними в залежності від наслідків – сприятливих або несприятливих. Відповідно з цією ідеєю і було сформульовано визначення.

Оперантне (інструментальне) навчіння – вид навчання, в якому правильна реакція або зміна поведінки підкріплюється і стає більш імовірним.

Цей вид навчіння експериментально вивчали й описали американські психологи Е. Торндайк і Б. Скіннер. Ці вчені внесли в схему навчання необхідність підкріплення результатів вправ.

В основі концепції оперантного навчіння лежить схема «ситуація – реакція – підкріплення».

Психолог і педагог Е. Торндайк увів у схему научіння в якості першої ланки проблемну ситуацію, вихід з якої супроводжувався пробами і помилками, що приводять до випадкового успіху.

У середині ХХ століття в рамках біхевіоризму виник новий напрям, названий необіхевіоризмом або *когнітивний біхевіоризм* (від англ. Cognition «пізнання»).

Необіхевіористи ускладнили класичну формулу поведінки «S – R», включивши в неї проміжні змінні, недоступні для прямого спостереження та фіксації: мотиви, цілі, очікування, установки, знання, гіпотези, «когнітивні карти» та інші психічні явища, властиві тваринам і людині. Найбільш відомі когнітивні (інформаційні) теорії навчання були створені Е. Толменом, К. Халлом, Дж. Брунер.

Ця концепція включає в структуру навчання інформаційні процеси.

Основні положення теорії Е. Толмена:

1. Сутність інтелектуального научіння полягає у формуванні у здобувача освіти інформаційних систем типу знак.

2. Зміст інтелектуального научіння полягає у відображенні та закріпленні найзагальніших структур, зв'язків і взаємин, що характеризує реальний світ і доцільну діяльність.

3. Умови інтелектуального научіння:

а) відволікання, абстрагування структур від речей і процесів, яким вони притаманні;

б) відволікання, абстрагування дій і поведінки від об'єктів, над якими вони відбуваються, і конкретних умов, в яких вони здійснюються.

4. Основи научіння – організація та кодування інформації (наводиться за Ж. Годфруа, 1992).

Відомим підходом до проблем когнітивного научіння є підхід Дж. Брунера.

У роботах Д. Брунера постійно робиться акцент на те, що студент, вивчаючи той чи інший предмет, повинен отримати деякі загальні, вихідні знання і вміння, які дозволили б йому в подальшому робити широке перенесення, виходити за

рамки безпосередньо отриманих знань. У своїх дослідженнях він звертає увагу також на зв'язок знань і вмінь. Характеризуючи процес оволодіння предметом, він виділяє три процеси, які, на його думку, протікають майже одночасно:

- а) отримання нової інформації;
- б) трансформація наявних знань: їх розширення, пристосування до вирішення нових завдань і ін.;
- в) перевірка адекватності застосовуваних способів завдання, яке поставлене.

Научіння через спостереження і наслідування. Вже в роботах Е. Толмена та Б. Скіннера порушувалися питання про необхідність вивчати соціальну поведінку та керувати нею. В середині XX ст. з'явилися різноманітні концепції набуття людиною соціального досвіду і норм поведінки. Вперше в науковий обіг поняття «соціальне научіння» в 1941 р ввели Н. Міллер і Дж. Доллард. Центральною проблемою теорії соціального научіння стала проблема соціалізації. Всі новонароджені схожі один на одного, а через 2-3 роки – це різні діти. Отже, кажуть прихильники теорії соціального научіння, ці відмінності – результат научіння, вони не вроджені.

Термін «соціалізація» не має однозначного тлумачення серед різних представників психологічної науки. За визначенням американських дослідників (біхевіористів), соціалізація є сукупністю всіх соціальних процесів, завдяки яким індивід засвоює певну систему норм і цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості члена суспільства. У психології це визначення доповнюється ідеєю активності особистості в перетворенні цього здобутого досвіду.

Хоча теорія соціального научіння визнає важливу роль зовнішніх підкріплень, вона постулює існування більш широкого кола підкріплюючих впливів. Люди не тільки схильні до впливу досвіду, набутого в результаті своїх дій, але і регулюють поведінку на основі очікуваних наслідків, а також створюють їх для себе самі. Це форми підкріплень: непряме і самопідкріплення. *Непряме підкріплення* здійснюється щоразу, коли спостерігач бачить дію моделі і його наслідки. Якщо ви побачите, що когось заохочують за якісь дії, ви,

ймовірно, прийдете до висновку, що отримаєте такий же підкріплюючий стимул, якщо зробите так само. І навпаки, якщо ви побачите, що когось карають за щось, ви, ймовірно, прийдете до висновку, що те ж саме трапиться з вами, якщо ви зробите подібним чином. *Самопідкріплення* очевидно має місце щоразу, коли люди оцінюють свою поведінку та заохочують або карають себе. За А. Бандурою, є три процеси, що є компонентами в саморегулювання поведінки: процес самоспостереження, самооцінки і самовідповіді.

Самозаохочення чи самопокарання людиною своєї поведінки залежить від особистісних стандартів, з позицій яких воно оцінюється. В якості таких *критеріїв* виступають:

- 1) порівняння своєї поведінки з поведінкою інших людей;
- 2) орієнтація на стандартні норми і цінності еталонної групи;
- 3) порівняння своєї сьогодишньої поведінки з минулою поведінкою;
- 4) особистісна значимість діяльності;
- 5) пояснення своїх успіхів і невдач власними зусиллями і здібностями або випадковістю і везінням;
- 6) адекватність самооцінки.



Питання для самоконтролю

1. Сформулюйте основні закони навчання. Наведіть приклади з галузі навчання у закладі загальної середньої освіти, що ілюструють кожен із законів.
2. Яка роль підкріплення в навчанні з точки зору Б. Скінера? Який стимул може стати підкріпленням у процесі навчання у закладі загальної середньої освіти в початкових, середніх і старших класах?
3. Чи слід, на вашу думку, використовувати покарання у відношенні небажаної поведінки дитини? Обґрунтуйте свою позицію і наведіть приклади. Придумайте певні обставини, в яких покарання ефективно допомогло би здобувачу освіти позбавитися від неадаптивного поведінки?
4. Як ви відноситеся до теорії Б. Скінера? Що в ній видається вам неправильним, спрощеним, а що – вірним?

5. Наведіть приклад навички, якої ви навчилися за допомогою спостереження і наслідування. Яке значення в процесі його придбання мав кожен з чотирьох компонентів – увага, збереження, рухове відтворення і мотивація? Наведіть приклади кожного з них.

6. На прикладі досвіду, про який ви говорили вище, покажіть, яку роль в його придбанні зіграло непряме підкріплення.

7. Наведіть приклади того, як кожен з режимів підкріплення – з постійним співвідношенням, з постійним інтервалом, зі змінним співвідношенням, з перемінним інтервалом – впливає на різні аспекти вашої поведінки.

8. Назвіть основні висновки досліджень, присвячених насильству, що демонструється по телебаченню. Чи вважаєте ви, що якщо дитина буде постійно дивитися телевізор, то це якимось чином вплине на нього? Що б ви порекомендували зробити батькам у зв'язку з тим, що їхні діти спостерігають насильство по телевізору?

1.3. Педагог як суб'єкт моделювання педагогічної діяльності

Сьогоднішня потреба пошуку нових підходів до розв'язання проблеми якості професійної педагогічної освіти, наукового обґрунтування мети, завдань та змісту підготовки викладача, з типологічною структурою особистості, сутнісними характеристиками якої є креативність, готовність до впровадження інновацій, саморозвитку і самовизначення в ситуації, що постійно змінюється.

Одним із найважливіших вимог, які потребує педагогічна професія до педагогічного працівника, є чіткість його позиції (системи інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних відносин до світу, педагогічної дійсності та

професійно-педагогічної діяльності). Саме в ній педагог висловлює себе як суб'єкт педагогічної діяльності.

На вибір професійної позиції педагога впливає багато чинників. Вирішальними серед них є професійні установки, індивідуально-типологічні особливості особистості, темперамент і характер.

У процесі професійної діяльності педагогу доводиться займати різні педагогічні позиції. Він може виступати в якості інформатора, друга, радника, натхненника та ін. Кожна з цих позицій може давати позитивний і негативний ефект в залежності від особистості педагогічного працівника. Завжди будуть давати негативні результати несправедливість і свавілля; неповага до особистості здобувача освіти; придушення його ініціативи тощо.

Як суб'єкт професійної діяльності педагогічний працівник виконує низку функцій: конструктивну, моделювальну, організаторську, комунікативну, інформаційну, дослідницьку, розвиваючу, корекційну та ін.

Більш детально зупинимося на моделювальній функції його діяльності.

Моделювання полягає у виявленні професійних завдань і розробці навчально-виробничих завдань, виборі форм організації освітнього процесу та методів навчання. Парадигмальні засади здійснення педагогічного моделювання розкриваються в дослідженнях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, Є. Лодатка, О. Савченко та ін., де, зокрема, обґрунтовується зростання ролі моделювання в інформаційному суспільстві. Питання дослідження моделювання як методу пізнання досліджувались М. Гамезо, А. Семеновою, А. Уйомовим, В. Штоффом, Г. Щедровицьким та ін.

Модель у певному сенсі відображає (відтворює) будь-які сторони оригіналу і передбачає наявність відповідних теорій чи гіпотез, що вказують на межі допустимих у моделюванні спрощень. Позитивно, що підкреслюється можливість моделювання в перенесенні результатів, отриманих у процесі побудови та дослідження моделей, на оригінал.

У науково-педагогічній літературі поняття «**модель**» тлумачиться з різною мірою строгості. Так, наприклад, у словнику Г. Коджаспірова модель

визначається як «штучно створений об'єкт у вигляді схеми, таблиці, креслення і таке інше, який є аналогічним до досліджуваного об'єкту, відображає і відтворює у більш простішому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами досліджуваного об'єкту, безпосереднє вивчення якого пов'язане з труднощами, великими затратами засобів і енергії або є просто недоступним, і тим самим полегшує процес отримання інформації про досліджуваний предмет» [11, с. 193].

Термін «**моделювання**» походить від терміну «**модель**». Звернення до педагогічного словника показує, що відомий педагог і науковець М. Ярмаченко стверджує, що: «моделювання – дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей; використання моделей для визначення або уточнення характеристик і раціоналізації способів побудови заново конструйованих об'єктів. Моделювання – одна з основних категорій теорії пізнання: на ідеї моделювання по суті ґрунтується будь-який метод наукового дослідження – як теоретичний (при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі), так і експериментальний, що використовує предметні моделі» [14, с. 323].

Найчастіше визначення поняття «**моделювання**» трактується дослідниками як дослідження об'єктів явищ та процесів за побудовою моделей. Це особливий процес, який виступає особливою формою опосередковування, коли дослідник ставить між собою і об'єктом, що його цікавить, деяку проміжну ланку – модель. Моделі можуть бути статистичними і динамічними, грубими і точними, безперервними і дискретними, дослідницькими і демонстраційними, навчальними, прогностичними, натурними, аналітичними, аналоговими, символічними тощо. Усіх їх об'єднує головне призначення – замінити в процесі отримання інформації сам об'єкт.

Моделі можна розподілити на дві основні групи (категорії): матеріальні (предметні, фізичні) та ідеальні (уявні, математичні, кібернетичні, графічні, імітаційні) (рис. 1.2).

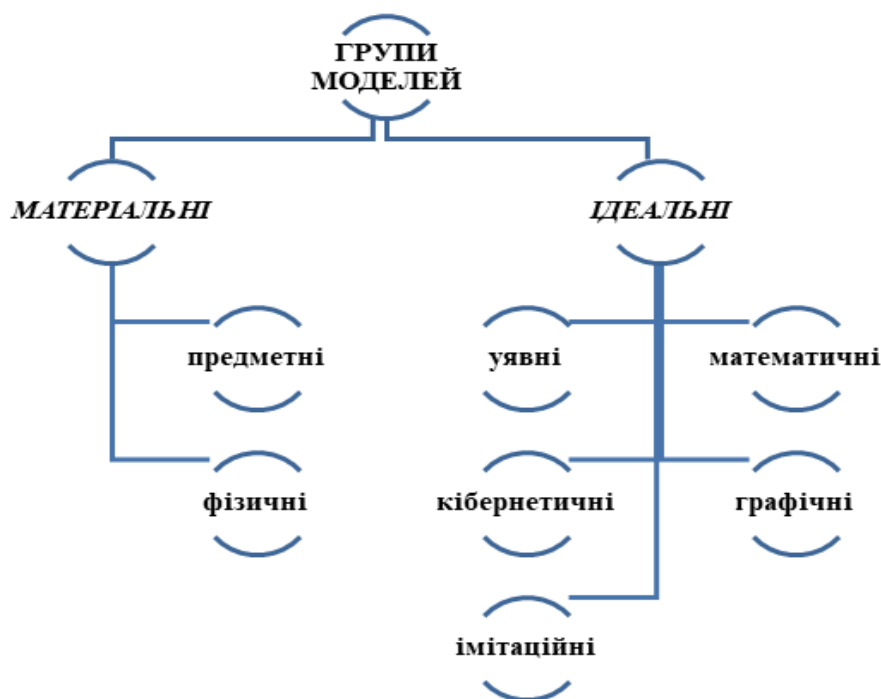


Рис. 1.1. Основні групи моделей

Моделювання у педагогіці, як зазначає Є. Лодатко, «порівняно з багатьма іншими галузями людського знання, має особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять, практичній відсутності прийнятних механізмів виміру розвитку особистості у процесі навчання, навчальних здобутків учнів, досягнення певною категорією учнівської молоді соціально визначених освітніх орієнтирів тощо. Фактично жодне педагогічне поняття не має такого визначення, у якому б відбивалися усі притаманні риси означуваного об'єкту чи процесу. Причина цього криється у складності, постійній видозміні й топічності педагогічних явищ, об'єктів і процесів. Говорячи про них, ми навряд чи маємо можливість до їх вичерпної характеристики: за будь-яких умов окремі «понятійні характеристики» («якості», «риси» тощо) залишаються без уваги як несуттєві або невідомі у даний час» [13].

Діяльність за використанням моделей можна здійснювати за різними варіантами: давати завдання на добудову моделі, проводити видозмінення моделі, переконструювання моделі тощо. Слід зауважити, що останніми роками відповідним чином організовуються комп'ютерно-орієнтовані засоби унаочнення – програмні засоби.

За допомогою моделювання в навчанні вдається звести вивчення складного до простого, невидимого і невідчутного – до видимого і відчутного, незнайомого – до знайомого, тобто зробити будь-який складний об'єкт доступним для ретельного і всебічного вивчення. Однак підхід до моделювання тільки як до методу формування змісту навчання дещо звужує можливості застосування моделювання професійної діяльності в освітньому процесі як ефективної технології професійного навчання.

Різні погляди на моделювання професійної діяльності дають можливість виділити такі технологічні ознаки: чітка та детальна постановка цілей; відбір і переробка змісту; досягнення запланованих результатів; гарантований мінімальний рівень навченості, який відповідає освітньому стандарту; наявність зворотного зв'язку; рефлексивність; економічність; мобільність.

Моделювання професійної діяльності в освітньому процесі – це її відображення в змісті навчання та в реальній навчальній діяльності здобувачів вищої освіти, яке формує у них правильне та повне уявлення про цілісну професійну діяльність (від визначення мети до самоаналізу процесу і результатів діяльності) та дозволяє їм у процесі навчання опанувати способи (дії, операції), що забезпечує планомірний перехід до реального виконання своїх трудових обов'язків (фахових функцій). Моделювання вимагає системного розгляду професійної діяльності, до якої готують студентів (модель діяльності) та змісту освіти і навчання (модель підготовки).

Через великий обсяг і багатогранність того чи іншого об'єкта необхідно представляти їх у вигляді моделей, що відображають найбільш суттєві риси діяльності та підготовки.

В якості таких моделей виступають:

- *освітньо-професійні та освітньо-наукові програми* (вимоги до предметноспеціальних (фахових) і загальних (міжособистісних, системних) компетентностей; здобуття фундаментальних та професійно орієнтованих знань та вмінь, здатності вирішувати типові професійні завдання в галузі освіти та інтересу до професійної діяльності для подальшого навчання, вимоги до якостей педагога);

• *навчальні плани і навчальні програми* (зміст навчальної інформації та комплекс навчальних завдань, що забезпечують формування системи компетентностей, що сприяють виробленню професійно значущих особистісних якостей).

Моделювання професійної діяльності в освітньому процесі на відміну від процесу розробки змісту освіти і навчання полягає в тому, що студенти відтворюють професійну діяльність у процесі навчання в спеціально створених умовах, коли ця діяльність носить умовно професійний характер, а при виконанні дій, операцій відображаються лише найбільш істотні її риси. А. Вербицький називає цю діяльність «квазіпрофесійною», вона є перехідною від навчальної до професійної; студенти не виконують власне професійну діяльність, а імітують її [1].

Отже, сутність моделювання професійної діяльності полягає в створенні умов для розвитку активної суб'єктності студента, професійного мислення, набуття вмінь і навичок професійної діяльності через її відтворення в спеціально створених умовах, коли діяльність носить «квазіпрофесійний» характер, а при виконанні дій і операцій відображаються лише найбільш суттєві риси.

Для використання моделювання професійної діяльності в підготовці майбутніх педагогів необхідне усвідомлення особливостей і структури професійної діяльності, яка має мету, мотиви, предметний зміст, способи, результат. Усі ці компоненти взаємопов'язані та взаємозумовлені. Діяльність педагога є складною та багатофункціональною. Тому, моделюючи власну професійну діяльність, педагог демонструє модель діяльності для здобувачів освіти та через використання моделей професійної діяльності здійснює перетворення в їх усвідомленні сучасних підходів в освіті.

Ефективність моделювання професійної діяльності в процесі підготовки майбутніх педагогів залежить від таких умов:

1. Оволодіння навичками професійної діяльності на заняттях з навчальних дисциплін різних блоків: загальної та професійної підготовки.

2. Моделювання професійної діяльності в освітньому процесі із застосуванням інтерактивних методів і технологій навчання, за використання яких успішно формуються основи вмінь із використання педагогічних

технологій, відбувається активне осмислення операцій і дій, що входять до їх складу, розвиток розумових процесів, ціннісних взаємин, творчості, інтересу і бажання займатися педагогічною діяльністю.

3. Використання моделей навчання, заснованих на застосуванні певних підходів, у підготовці майбутніх педагогів на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін.

Орієнтуючись на основні результати інноваційно-педагогічної діяльності, І. Циркун [34] диференціював функції інноватора, виділив ряд додаткових по відношенню до функцій педагога спеціалізованих позицій: дослідник, проблематизатор, проектувальник, конструктор, програміст, керівник, експериментатор, методолог, письменник.

За допомогою цих змінюваних і доповнюючих один одного позицій реалізується активність інноватора, усувається однобічність перетворювальної (зокрема моделювальної) діяльності, абстрактність пізнавальної й емпірично оціночної діяльності педагогічного працівника.



Питання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст твердження: учитель є суб'єктом моделювання професійно-педагогічної діяльності.

2. Виконайте змістовний аналіз суб'єктних характеристик педагогічного працівника.

1.4. Здобувач вищої освіти як суб'єкт моделювання навчальної діяльності

Студентський вік (18-25 років) становить, скоріше, початкову ланку в ланцюгу зрілого віку, ніж заключну в ланцюгу періодів дитячого розвитку. Студента науковці характеризують як «особливий суб'єкт навчальної діяльності з соціально-психологічної та психолого-педагогічної позицій» [9, с. 182].

Студентство – це особлива соціальна категорія людей, організаційно об'єднаних інститутом професійної освіти. Як соціальна група воно характеризується професійною спрямованістю, сформованістю стійкого відношення до майбутньої професії, які є суттю слідства правильності професійного вибору, адекватності та повноти подачі студента про обрану професію. Останнє містить знання тих вимог, які пред'являє професія, і умов професійної діяльності.

У соціально-психологічному аспекті студентство в порівнянні з іншими групами населення відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури і високим рівнем пізнавальної мотивації. У той же час студентство – соціальна спільнота, яка характеризується найвищою соціальною активністю і досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості. Врахування цієї особливості студентства лежить в основі відносин викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості. У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність. Основною формою навчання для студентства є знаково-контекстне [4].

Для соціально-психологічної характеристики студентства важливо, що цей етап розвитку життя людини пов'язаний з формуванням відносної економічної

самостійності, відходом від рідного дому й створенням власної родини. Студентство – центральний період становлення людини, особистості в цілому, прояву найрізноманітніших інтересів.

Отримані дослідниками школи Б. Ананьєва дані свідчать про те, що студентський вік – це пора найскладнішого структурування інтелекту, що дуже є індивідуальним та варіативним. Відзначається нерозривність осмислення, розуміння та закріплення навчальної інформації в пам'яті студентів при вирішенні проблемних завдань. Активізація пізнавальної діяльності студентів постійно супроводжується організацією запам'ятовування та відтворення навчальної інформації.

С. Смирнов [32] зазначає, що на успішність навчання студентів у ЗВО впливає низка чинників: матеріальне становище; стан здоров'я; вік; сімейний стан; рівень довузівської підготовки; володіння навичками самоорганізації, планування та контролю своєї діяльності (перш за все навчальної); мотиви вибору вишу; адекватність вихідних уявлень про специфіку навчання у ЗВО; форма навчання (очна, вечірня, заочна, дистанційна тощо); наявність плати за навчання та її величина; організація освітнього процесу у ЗВО; матеріальна база вишу; рівень кваліфікації викладачів та обслуговуючого персоналу; престижність вишу й індивідуальні психологічні особливості студентів.

«Здобувач вищої освіти» – найкультурніша частина молоді в усіх країнах, яка є важливим джерелом відтворення інтелігенції.

У наш час в науковій літературі ще немає повного визначення поняття «здобувач вищої освіти», як і немає одностайності щодо тлумачення характеру і специфіки праці здобувач вищої освіти. Проте є великий інтерес до цієї соціальної групи, який, передусім, пояснюється необхідністю підвищення якості підготовки спеціалістів для держави, що розбудовується.

«Здобувач вищої освіти» у перекладі з латинської означає «той, що сумлінно працює», «той, хто бажає знання».

За визначенням А.С. Власенко, «здобувач вищої освіти – це особлива соціальна група, що формується з різних соціальних утворень суспільства і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою

суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи у суспільному виробництві, науці і культурі є головним і здебільшого єдиним заняттям».

Самопроцес навчання у вищому навчальному закладі передбачає включення здобувача вищої освіти до системи соціальних суспільних відносин, заміщення позицій і засвоєння соціальних цінностей.

Важливою особливістю здобувача вищої освіти є те, що активна взаємодія з різними соціальними утвореннями суспільства, а також специфіка навчання у закладі вищої освіти створюють для здобувачів вищої освіти великі можливості для спілкування. Тому досить висока інтенсивність спілкування – це специфічна риса здобувача вищої освіти.

Соціально значущою рисою здобувача вищої освіти є також напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей. Проте в силу недостатності життєвого досвіду, поверховості в оцінюванні явищ життя деякі здобувачі освіти від справедливої критики переходять до критицизму і навіть до нігілізму.

Продукти діяльності педагога матеріалізуються у психічному обличчі іншої людини – у її знаннях, вміннях, навичках, в рисах характеру. Своєрідність даного об'єкту полягає в тому, що він одночасно є суб'єктом діяльності, проте не педагогічної, а іншої навчальної, ігрової, дослідницької, комунікативної. Об'єктом діяльності здобувача вищої освіти є наукова, теоретична і практична інформації, якими він має оволодіти. Продуктами його діяльності є відповіді: усні, письмові, графічні.

У здобувача вищої освіти як суб'єкта діяльності є своя мета, свій об'єкт, свої способи досягнення мети, свої можливості» [26].

Визначальним показником студента як суб'єкта навчальної діяльності є його вміння виконувати всі види і форми цієї діяльності. Однак результати наукових досліджень демонструють, що більшість студентів не вміють слухати і записувати лекції, конспектувати літературу (більшість записує тільки 18-20% лекційного матеріалу), виступати перед аудиторією, вести суперечку, давати аналітичну оцінку проблем. При зміні в останнє десятиліття кількісних

показників цих умінь і ставлення до навчання в цілому загальна картина їх неповної сформованості залишається типовою.

Ставлення до студента як до соціально зрілої особистості, носія наукового світогляду, передбачає врахування того, що світогляд – система поглядів людини не тільки на світ, але і на своє місце в світі. Формування світогляду студента означає розвиток його рефлексії, усвідомлення ним себе суб'єктом діяльності, носієм певних суспільних цінностей, соціально корисною особистістю. У свою чергу це зобов'язує перенести акцент на посилення діалогічності навчання, використання активних методів, створення для студентів умов можливості відстоювати свої погляди, цілі, життєві позиції в процесі освітньої діяльності в ЗВО.

Таблиця 1.2

Види діяльності студента закладу вищої освіти

№ з/п	Вид діяльності	Зміст діяльності в сучасному закладі вищої освіти
1	Робота на навчальних заняттях (аудиторне навчання) заліків	• Робота на лекціях. • Робота на практичних заняттях (семінарах). • Робота на лабораторних заняттях. • Контрольні роботи. • Самостійна робота. • Участь у ділових іграх. • Участь у комп'ютерному тестуванні знань. • Робота на семінарах. • Складання іспитів і заліків.
2	Позааудиторна навчальна робота	• Робота над курсовими роботами. • Підготовка доповідей. • Підготовка рефератів. • Підготовка до іспитів і заліків. • Участь у мережових комп'ютерних ділових іграх. • Робота в бібліотеках і читальних залах. • Робота в мережі Інтернет, хмарних сервісах тощо.
3	Науково-дослідна робота	• Участь в наукових гуртках. • Участь у реальних науково-дослідних роботах (у наукових центрах/лабораторіях). • Підготовка доповідей на конференції. • Підготовка публікацій. • Робота в бібліотеках і читальних залах. • Робота в мережі Інтернет. • Участь в експериментах.

		• Участь у вітчизняних та зарубіжних наукових конкурсах і олімпіадах тощо.
4	Практична підготовка до професійної діяльності	• Практики в закладах освіти. • Участь у студентському самоврядуванні. • Курсові роботи. • Дипломні роботи тощо.
5	Розвиток організаторських якостей, необхідних випускнику ЗВО	• Участь у роботі профспілкових організацій. • Участь у роботі різних громадських організацій і заходах. • Участь у студентському самоврядуванні. • Організація культурно-масових заходів. • Організація спортивних заходів. • Організація науково-дослідних заходів. • Робота в ролі старости (менеджера) академічної групи тощо.
6	Культурне життя (культура, спорт, розваги, відпочинок)	• Участь у культурно-масових заходах. • Участь у спортивному житті. • Розваги. • Дозвілля, читання, кіно, театр. • Спілкування з друзями тощо.
7	Сімейна життєдіяльність (окремий будинок, молода сім'я, виховання дітей, ведення домашнього господарства)	• Організація житла. • Організація праці в домашньому господарстві. • Організація системи харчування. • Фінансова підтримка сім'ї • Організація виховного процесу тощо.

Грунтуючись на аналізі змісту студентської діяльності та тих якостей, які необхідні для її здійснення, вибудуємо модель вимог до якостей сучасного студента. Виходячи з неї можна виділити сім основних блоків якостей, необхідних сучасному здобувачу вищої освіти (табл. 1.3.): здатність до навчання, моральні якості, діловитість, організаторські здібності, громадська активність і політична культура, особиста організованість і працездатність. У свою чергу, кожна з груп якостей підрозділяється на підгрупи.

Ключові групи якостей студента сучасного ЗВО та критерії їх оцінки

Ранги	Основні групи якостей (перший рівень)	Зміст (критерій)
I	Здатність до навчання	Бажання і здатність постійно оновлювати свої знання
II	Моральні якості	Високі людські якості і культура поведінки
III	Діловитість	Цілеспрямованість, відповідальність, творче ставлення до справи, конкуренто-орієнтованість
IV	Організаторські здібності	Вміння контактувати з людьми і бути привабливим
V	Політична культура	Розуміння інтересів суспільства і громадська активність
VI	Особистісна організованість	Вміння управляти своїм життям, жити і працювати за системою
VII	Працездатність	Здатність до напруженої та тривалої творчої та фізичної роботи

Розуміння здобувача освіти як суб'єкта моделювання навчальної діяльності змушує зовсім по-новому осмислити проблему реалізації індивідуального та диференційованого підходів до навчання і виховання. Психологічні новоутворення виступають в якості цілей навчання і виховання на кожному віковому етапі, а врахування психологічних особливостей – як основна умова і чинник успішності навчальної діяльності.

Разом з тим цей вік здобувача освіти накладає значні вимоги до організації освітнього процесу. Зміна вимог до нього на кожному етапі навчання призводить до необхідності проявляти не тільки психологічну готовність до навчання і здатність адаптуватися в нових умовах з боку молоді, а й бажання, і вміння створити умови для успішної адаптації та її розвитку з боку педагога.

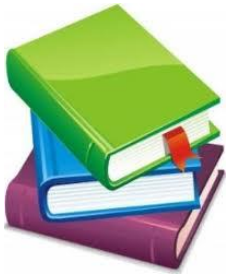
Особистісні та професійні якості викладача в процесі навчальної діяльності формують у студентів суб'єктивне сприйняття його особистості, яке визначає ставлення здобувачів освіти не тільки до викладача, а й до навчальної дисципліни, що він викладає, здійснюючи при цьому вплив на рівень успішності студентів, а отже, на успішність їх професійного становлення.



Питання для самоконтролю

1. Як Ви розумієте поняття «студентство» та «здобувач вищої освіти»?
2. Розкрийте зміст основних видів діяльності студента закладу вищої освіти.
3. Вкажіть ключові групи якостей здобувача сучасного ЗВО та розкрийте критерії їх оцінки.





РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Моделювання навчальної діяльності та навчальна мотивація

Одна з проблем професійної підготовки фахівців пов'язана з протиріччям між теоретичним і предметним характером навчання і практичним міжпредметним характером реальної професійної діяльності. Аналіз якості підготовленості фахівців свідчить про те, що випускники ЗВО не завжди здатні перенести в практичну діяльність і використовувати в ній теоретичні знання. Вдосконалення професійної практичної підготовки передбачає забезпечення її повноти (практичної підготовки до виконання всіх основних професійних функцій) та її цілісності (готовності до виконання не тільки окремих операцій, але й цілісної діяльності від початкового етапу до аналізу результатів).

Моделювання професійної діяльності в освітньому процесі – це таке її відображення в змісті навчання і в реальній навчальній діяльності студентів, яке дає студентам правильне і повне уявлення про цілісну професійну діяльність (від визначення мети до самоаналізу процесу і результатів діяльності) і дозволяє ним у процесі навчання опанувати способами (діями, операціями) професійної діяльності настільки повно, що забезпечує безболісний перехід до реального виконання своїх трудових обов'язків (професійних функцій).

Оволодіння діяльністю відбувається в процесі, який розгорнутий у часі, що визначається тривалістю навчального процесу і закономірностями його протікання.

Студент освоює нову для нього діяльність від простих елементів до більш складних і, нарешті, переходить до оволодіння повноцінною професійною діяльністю. Цей рух має зворотній напрямок – від цілісної діяльності до її складників і до елементів, причому не можна «втратити» ті взаємозв'язки, які забезпечують цілісність. Саме в цьому при моделюванні професійної діяльності в навчальному процесі виявляються дидактичні принципи систематичності, послідовності і доступності в навчанні.

Матеріальним вираженням моделі професійної діяльності є склад, зміст і послідовність навчально-виробничих завдань, що висувуються студентам, і які в комплексі охоплюють усі основні дії, що входять у професійну діяльність (типові професійні завдання).

Імітація студентами професійної діяльності в ході розв'язання навчально-виробничих завдань забезпечує оволодіння необхідними професійними вміннями та навичками. Тобто завдання є фізичним аналогом (прообразом) тих реальних завдань, з якими студентам неминуче доведеться зустрітися в закладах освіти. Саме комплекс завдань є моделлю операційно-практичного компонента професійної діяльності.

Методика розробки моделей професійної діяльності в навчальному процесі передбачає 5 етапів.

1-й етап. Розробка моделі професійної діяльності фахівця. На основі кваліфікаційної характеристики фахівця й аналізу даних із працевлаштування випускників закладів загальної середньої освіти виявляються посади, в яких реалізується праця фахівця. З урахуванням посадових обов'язків визначається сукупний профіль діяльності (сукупність професійних функцій, що виконуються фахівцем при використанні їх на основних посадах). Відповідно до професійних функцій встановлюються типові професійні завдання, які доводиться вирішувати фахівцям.

Таким чином виявляються і інші типові виробничі завдання, які повинні розв'язувати фахівці на тих чи інших посадах.

2-й етап. Оцінка значущості та складності виявлених типових задач. У зв'язку з тим, що час навчання обмежений, виділені завдання ранжуються: перевага надається тим, які часто зустрічаються в процесі праці і є найбільш складними, що вимагають спеціальної підготовки. Для оцінки значущості і складності можна використовувати метод експертних оцінок. У якості експертів виступають як працівники, що займають посади, що підлягають заміщенню фахівцями з середньою професійною освітою, так і їх безпосередні керівники. У результаті повинен бути зроблений вибір системи завдань, виконання яких мало б найбільшу практичну значимість для майбутнього фахівця.

3-й етап. Розробка на основі типових професійних завдань, відповідних навчально-виробничим.

Типовим професійним завданням вважається таке, що є в достатній мірі узагальненим, характерним для більшості виробничих ситуацій. Таке завдання не містить конкретних параметрів, тому не має вирішення, може бути визначений тільки шлях його вирішення (позначені способи, послідовність).

Навчально-виробниче завдання на відміну від типового професійного, будучи в певній мірі узагальненим (містить лише основні параметри), в той же час конкретним, оскільки включає в себе кількісні та якісні характеристики (показники), які дають можливість вирішити його відповідно до наявних методик. Виконуючи завдання, студент імітує професійну діяльність: аналізує ситуацію, що склалася, вибирає шляхи способи його вирішення відповідно до поставлених питань або сформульованих завдань, робить необхідні розрахунки або операції, перевіряє правильність виконання.

4-й етап. Визначення місця конкретних розроблених навчально-виробничих завдань у навчальному процесі. Місце такого завдання в навчальному процесі залежить перш за все від того, на знання з яких навчальних дисциплін вона опирається. Завдання може бути поставлене лише тоді, коли весь необхідний для її вирішення теоретичний матеріал вивчений. Отже, прості завдання (завдання-

операції), як правило, можуть вирішуватися в міру вивчення тієї чи іншої навчальної дисципліни; складні – або при вивченні основної профільюючої дисципліни, узагальнюючий матеріал курсів інших дисциплін, або як комплексне завдання упродовж вивчення кількох навчальних дисциплін, або як комплексне завдання на спеціальному практикумі, або як індивідуальне завдання в процесі проходження виробничої практики.

5-й етап. Розробка варіантів даних для навчально-виробничих завдань. З метою індивідуалізації завдань як в індивідуальних, так і в колективних формах навчальної роботи створюються умови для неодноразового вирішення типових задач з даними, що варіюються, розробляються варіанти даних для кожного типу професійних завдань. Накопичення банку даних в закладі освіти здійснюється поступово. Вихідні дані беруться, як правило, на базових організаціях (ЗЗСО) і відповідають реальним умовам. У міру зміни умов дані оновлюються. Розроблені дидактичні матеріали відображаються в збірниках завдань, фондах матеріалів для ділових ігор, програмах для тренажерів, КНМЗ дисциплін.

Суть методики, як видно з основних означених етапів, зводиться до виявлення типових професійних завдань, трансформації їх в навчально-виробничі завдання, визначення місця цих завдань в контексті здобуття навчання, вибору форм і методів навчання, найбільш відповідних конкретним змістом. Це є методом розробки конкретного змісту практичної підготовки у взаємозв'язку з формами і методами навчання.

Основними принципами моделювання професійної діяльності в навчальному процесі є.

1. Повнота розробленої моделі. Комплекс завдань повинен досить повно охоплювати весь зміст професійної діяльності, тобто відповідати основному складу типових професійних завдань.

2. Зв'язок з теоретичним навчальним матеріалом. При розробці комплексу завдань, місце кожного якого визначається з урахуванням вивчення теоретичного матеріалу, інформаційно забезпечує вирішення завдання. З урахуванням часу вивчення теоретичного матеріалу встановлюється і місце

конкретних завдань, причому міжпредметні (комплексні) завдання виконуються після вивчення теоретичного матеріалу за всіма професійними дисциплінами.

3. Узагальненість завдань. Завдання, що входять до складу моделі, повинні відображати найбільш істотні сторони професійної діяльності і носити узагальнений характер, тобто в їх умовах повинні бути відображені найбільш значущі параметри, які дають можливість студентам як в ході вирішення завдань, так і в подальшій професійній діяльності виділяти головні (суттєві) показники для прийняття рішення.

4. Типізація задач і врахування можливості перенесення вмінь з однієї діяльності в іншу. Розробникам моделі доцільно при розробці завдань типізувати їх за специфікою інтелектуальної діяльності (спрямованість на формування аналітичних, проєктувальних і інших умінь), за специфікою умов завдань (завдання з невизначеністю умов, з невизначеністю шуканого, з надлишковими даними, з суперечливими даними та ін.), що створює можливість перенесення вмінь з однієї діяльності в іншу.

5. Врахування типових утруднень та помилок фахівців у процесі професійної діяльності. Помилки і труднощі у виконанні професійної діяльності є наслідком суперечності між необхідністю її виконання і недостатністю знань і вмінь, що забезпечують успішність цього виконання. Протиріччя, існуюче об'єктивно, може як усвідомлюватися (утруднення), так і бути неусвідомленим суб'єктом професійної діяльності (помилки). Розробка завдань, пов'язаних з питаннями, що викликають труднощі, готує студентів до подолання труднощів, попереджає можливі помилки.

6. Вибір доцільних форм, методів і прийомів навчання для вирішення навчально-виробничих завдань. Кожному змісту професійної діяльності повинен бути знайдений найбільш доцільний прийом імітації: вправа, аналіз виробничої ситуації, вирішення ситуаційної задачі, ділова гра, індивідуальне завдання на практику. Вибору прийому повинна передувати оцінка його ефективності в порівнянні з іншими прийомами навчання. При оцінці слід перш за все враховувати витрати часу на оволодіння вмінням, відповідність формованого

вміння необхідного в практичній трудовій діяльності, усвідомленість в оволодінні вмінням.

Серйозної уваги заслуговує характеристика мотивів навчальної діяльності студентів, так як вони безпосередньо впливають на якість професійної підготовки, на формування особистості професіонала. Деякі з них: пізнавальні, професійні, мотиви творчого досягнення, широкі соціальні мотиви – мотив особистого престижу, мотив збереження і підвищення статусу, мотив самореалізації, мотив самоствердження, матеріальні мотиви. Істотним мотиваційним чинником ефективності навчальної діяльності студентів є мотив творчого досягнення. Потреба в досягненнях переживається людиною як прагнення до успіху, який представляє собою різницю між минулим рівнем виконання і справжнім, це – змагання з самим собою за успіх, прагнення до покращання результатів будь-якої справи, за яку він береться. Вона проявляється також у включності в досягнення далеких цілей, в отриманні унікальних, оригінальних результатів, як в продукті діяльності, так і в способах вирішення проблеми. Потреба в досягненнях стимулює пошук людиною таких ситуацій, в яких вона могла би відчувати задоволення від досягнення успіху. Оскільки навчальна ситуація містить багато можливостей для досягнення більш високого рівня, то можна припустити, що особи з високою потребою в досягненнях повинні відчувати більше задоволення від навчання, вкладати більше зусиль у навчальний процес, що призведе і до більш високих результатів у навчанні (до вищої успішності студента). Зворотною стороною потреби в досягненнях є потреба в уникненні невдачі. Студенти з яскраво вираженим прагненням уникнення невдачі, як правило, виявляють низьку потребу в покращанні досягнутих результатів, вважають за краще стандартні способи унікальним методам, бояться творчості. Для студентів з переважаючим мотивом уникнення невдачі характерна підвищена тривожність, неконструктивну ставлення до навчання (частіше проявляється захисна установка щодо навчальної діяльності). Вони, як правило, вчаться не для того, щоб отримати задоволення навчальними

досягненнями, а швидше за все для того, щоби позбутися від неприємностей, пов'язаних саме з неуспіхом.

Одним з адекватних мотивів навчання сучасних студентів є *пізнавальна потреба*. Вона проявляється в тому, що людина прагне розширити досвід, знання, впорядкувати те й інше, прагне бути компетентною, розвиває здатність вільного оперування знаннями, фактами, прагне розуміти суть проблеми, питання, систематизує досвід за допомогою розумових дій, прагне створювати логічно несуперечливу й обґрунтовану картину світу. Оскільки студент ще не бере участь у вирішенні реальних завдань, що виникають в умовах виробництва (в тому числі і в умовах педагогічної праці), то головною і цілком осмисленою його метою стає оволодіння способами та прийомами навчальної діяльності, здобуття потрібної системи фундаментальних знань, оволодіння соціальним статусом студента. Поступово з придбанням професійних знань вони глибше осмислюють професійні тонкощі своєї майбутньої спеціальності, у них формується певне ставлення до майбутньої професійної діяльності. Пізнавальна потреба в поєднанні з мотивом у досягненнях робить дуже сильний вплив на підвищення успішності, створює глибоку задоволеність навчанням в ЗВО.

Професійний мотив навчання студентів (від вибору або зміни професії до задоволеності самореалізації в ній або оволодіння нею досконало) проходить через певні фази. Свідомий і самостійний вибір молодого людиною професійного трудового шляху, свідомо та самостійно вибудований особистий професійний життєвий план – необхідна умова успішності його праці і задоволеності в майбутньому. Е. Шейн виділив вісім *основних кар'єрних орієнтацій* (якорів) [37]:

1) *професійна компетентність*. Ця установка пов'язана з наявністю здібностей і талантів у певній галузі (наукові дослідження, технічне проектування, фінансовий аналіз тощо). Люди з такою установкою хочуть бути майстрами своєї справи, вони бувають особливо щасливі, коли досягають успіху в професійній сфері, але швидко втрачають інтерес до роботи, яка не дозволяє розвивати свої здібності. Одночасно ці люди шукають визнання своїх талантів, що має виражатися в статусі, їх належній майстерності.

2) *Менеджмент*. У цьому випадку першорядне значення мають орієнтація особистості на інтеграцію зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат і з'єднання різних функцій організації. Розуміння цієї кар'єрної орієнтації пов'язане з віком і досвідом роботи. Така робота вимагає не тільки аналітичних навичок, а й навичок міжособистісного та групового спілкування, емоційної врівноваженості, щоб нести тягар влади і відповідальності. Людина з кар'єрною орієнтацією на менеджмент буде вважати, що не досягла цілей своєї кар'єри, поки не займе посаду, на якій буде управляти різними сторонами діяльності підприємства: фінансами, маркетингом, виробництвом продукції, розробками, продажами.

3) *Автономія (незалежність)*. Первинна турбота для особистості з цією орієнтацією – звільнення від організаційних правил, приписів і обмежень. Яскраво виражена потреба все робити по-своєму, самому вирішувати, коли, над чим і скільки працювати. Така людина не хоче підкорятися правилам організації (робочий час, місце роботи, формений одяг), особистість готова відмовитися від просування по службі та від інших можливостей для збереження своєї незалежності.

4) *Стабільність*. Ця кар'єрна орієнтація обумовлена потребою в безпеці і стабільності для того, щоб майбутні життєві події були передбачувані. Необхідно розрізняти два типи стабільності – стабільність місця роботи і стабільність місця проживання. Стабільність місця роботи має на увазі пошук роботи в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має хорошу репутацію, піклується про своїх працівників-пенсіонерів і платить великі пенсії, виглядає більш надійною в своїй галузі. Людина другого типу, орієнтована на стабільність місця проживання, пов'язує себе з географічним регіоном, пускаючи коріння в певному місці, вкладаючи заощадження в свій будинок, і змінює роботу або організацію тільки тоді, коли це не супроводжується її зриванням з місця. Люди, орієнтовані на стабільність, можуть бути талановитими і підніматися на високі посади в організації, але, вважаючи за краще стабільну роботу і життя, вони відмовляться від підвищення, якщо воно

загрожує ризиком і тимчасовими незручностями, навіть у разі можливостей, що широко відкриваються.

5) *Служіння*. Основними цінностями при цій орієнтації є робота з людьми, служіння людству, допомога людям, бажання зробити світ кращим тощо. Людина, з такою орієнтацією не працюватиме в організації, яка ворожа її цілям і цінностям. Вона відмовиться від просування або переведення на іншу роботу, якщо це не дозволить реалізувати головні цінності життя. Люди з такою кар'єрною орієнтацією найчастіше працюють в галузі охорони навколишнього середовища, перевірки якості продукції і товарів, захисту прав споживачів тощо.

6) *Виклик*. Основні цінності в кар'єрній орієнтації цього типу - конкуренція, перемога над іншими, подолання перешкод, вирішення важких завдань. Людина орієнтована на те, щоб кидати виклик. Соціальна ситуація найчастіше розглядається з позиції виграшу-програшу. Процеси боротьби і перемога важливіші для людини, ніж конкретна галузь діяльності або кваліфікація. Новизна, різноманітність і виклик мають для людей з такою орієнтацією дуже велику цінність, і, якщо все відбувається занадто просто, їм стає нудно.

7) *Інтеграція стилів життя*. Людина орієнтована на інтеграцію різних сторін способу життя. Вона не хоче, щоб в її житті домінувала тільки сім'я, або тільки кар'єра, або тільки саморозвиток. Вона хоче, щоб все це було збалансовано. Така людина більше цінує своє життя в цілому – де живе, як вдосконалюється, ніж конкретну роботу, кар'єру чи організацію.

8) *Підприємництво*. Людина з такою кар'єрною орієнтацією прагне створювати щось нове, вона хоче долати перешкоди, готова до ризику. Вона не бажає працювати на інших, а хоче мати свою марку, свою справу, фінансове багатство. Причому це не завжди творча людина, для неї головне – створити справу, концепцію або організацію, побудувати її так, щоб це було як би продовженням її самої, вкласти туди душу. Підприємець буде продовжувати свою справу, навіть якщо спочатку він буде терпіти невдачі та йому доведеться серйозно ризикувати.

Орієнтація на кар'єру разом з професійним самовизначенням багато в чому впливають на вибір життєвого шляху людини.

Вибір професії – важливе питання в житті людини, і від того, наскільки правильно вона буде вирішене, залежить ефективність діяльності та задоволеності людини своєю працею, прагнення підвищувати свою кваліфікацію та ін. Мотиви вибору професії численні і різноманітні. Вони включають усвідомлення важливості цієї професії. Нивка мотивів пов'язана зі специфічними особливостями професії, зі змістом і характером праці, її умовами й особливостями; з бажанням керувати людьми, організовувати їх працю, працювати в складі колективу, з винагородою тощо. Професійна мотивація динамічна, мінлива. Це позначається на ставленні до навчання в ЗВО і подальшої професійної діяльності.

Поняття «мотиваційний синдром». Ю. Орлов вперше використав для позначення сукупності мотивів, співвіднесених з тією чи іншою потребою [21]. При цьому автор відзначає факт «перехрещення» мотивів потреби в пізнанні з мотивами досягнення, афіліації, домінування, що дозволяє шляхом стимулювання одного мотиву впливати на мотиви інших потреб.

У розумінні А. Вербицького мотиваційний синдром – це, з одного боку, спосіб осмислення мотиваційної сфери як системи, в якій представлені і взаємодіють усі мотиваційні компоненти: мотиви, цілі, інтереси, потяги та ін.; а з іншого боку спосіб розуміння їх співвідношення та взаємозв'язку в мотиваційній сфері конкретного суб'єкта навчання [5, с. 17].

Одними з форм появи мотиваційного синдрому виступають пізнавальні та професійні мотиви. Вони є відносно незалежними складниками єдиного, більш широкого загального – мотиваційного синдрому навчальної діяльності, що відображає динаміку взаємних трансформацій цих мотивів. Професійний мотиваційний синдром відрізняється від пізнавального синдрому виразністю змістовних мотивів.

Таким чином, необхідно вивчати мотивовану сферу сучасних студентів (Додаток А). Професійний мотив безпосередньо пов'язаний з вибором професії.

Мотив досягнення успіхів потрібно всіляко розвивати, культивувати потребу в досягненнях, оскільки це сприяє стану задоволеності учіння в ЗВО, полегшує навчання, підвищує ефективність у плані зменшення витрат часу на досягнення навчальних цілей. Потреба в спілкуванні, мотив афіліації значно впливає на навчальну діяльність студентів, або ускладнюючи її, або покращуючи, викликаючи задоволеність учінням. Пізнавальна потреба впливає на задоволеність навчанням у ЗВО, на підвищення успішності.



Питання для самоконтролю

1. Розкрийте зміст поняття «моделювання професійної діяльності в освітньому процесі».
2. Схарактеризуйте основні етапи методики розробки моделей професійної діяльності в навчальному процесі.
3. На яких засадах ґрунтується процес моделювання професійної діяльності в навчальному процесі?
4. Вкажіть основні кар'єрні орієнтації здобувачів вищої освіти.

2.2. Засвоєння і моделювання системи самостійної роботи в навчальній діяльності здобувача вищої освіти

Метою моделювання є обґрунтування створення системи самостійної роботи з формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів на основі інтеграції аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів, виділення основних її компонентів, зв'язків і залежностей між ними, що дозволяють забезпечити ефективність її протікання.

Здобувачі вищої освіти зобов'язані виконувати вимоги освітньої програми (ст. 63 Закону України «Про вищу освіту»), яка передбачає, у тому числі, самостійну роботу. Самостійна робота здобувачів вищої освіти є однією з форм організації освітнього процесу у закладі вищої освіти (ст. 50 Закону України «Про вищу освіту») [7].

Самостійна робота студента (СРС) – це форма організації освітнього процесу, при якій заплановані завдання виконуються здобувачем під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі. СРС є основним засобом засвоєння навчального матеріалу під час позааудиторної навчальної роботи. СРС спрямована на закріплення теоретичних знань, отриманих здобувачем за час навчання, їх поглиблення, а також набуття та вдосконалення практичних навичок і вмінь відповідно до обраної спеціальності.

Відповідно до вимог у процесі моделювання системи самостійної роботи студентів виділяємо такі її складники: цільовий, змістовний, управлінський і результативний.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури означимо, що *формування компетентності самоосвіти реалізується через формування її складників* – елементів ключових компетентностей, базових компетентностей, спеціальних компетентностей відповідно до поставлених цілей:

- здійснення пропедевтики, розвиток, контроль і корекція компетентності в доаудиторній самостійній роботі студентів;
- розвивати компетентність і проводити рефлексію рівня її сформованості у позааудиторній самостійній роботі студентів.

Окреслені цілі передбачають реалізацію наступної циклічної *послідовності завдань*:

- здійснення пропедевтики складників компетентності, їх розвитку в стандартних ситуаціях і здійснення первинного оперативних контролю і корекції в доаудиторній самостійній роботі;

- розвиток складників компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях, здійснення рефлексії рівня її сформованості у позааудиторній самостійній роботі;
- здійснення поточного контролю і корекції складників компетентності в доаудиторній самостійній роботі.

Успішна реалізація подальшої завдання залежить від успішного виконання попереднього завдання, дозволяє використовувати студенту накопичений досвід доаудиторної самостійної роботи у позааудиторній самостійній роботі і навпаки. Таким чином, позначена послідовність завдань сприяє інтеграції аудиторної та позааудиторної самостійних робіт. А досягнення мети виступає як інтегративна ознака системи самостійної роботи майбутніх педагогів.

Змістовий блок моделі являє собою сукупність взаємопов'язаних елементів: система самостійних навчальних завдань, що включають у себе цілісні самостійні навчальні завдання, їх сутнісні характеристики, рівні і реалізовані ними функції.

Цілісним самостійним навчальним завданням є завдання, вирішення якого здійснюється як в аудиторного, так і в позааудиторній самостійній роботі.

Слідом за П. Підкасистий [23] виділяємо такі рівні цілісного самостійного навчального завдання:

1. Репродуктивний, відтворюючий – виконання дій за зразком, у знайомій ситуації.
2. Реконструктивний – виконання дій у дещо зміненій ситуації, в ході яких відбувається перебудова рішень.
3. Евристичний – виконання дій у незнайомій ситуації, спрямованих на вирішення проблемної ситуації, яку створює й організовує викладач.
4. Творчий – виконання дій, спрямованих на розкриття нових сторін явищ, самостійно поставлених проблем, висування гіпотези, реалізація плану вирішення, формулювання висновків та узагальнень.

При конструюванні системи цілісних самостійних навчальних завдань необхідна послідовна реалізація пропедевтичної, розвиваючої, рефлексивної,

контрольно-корекційної функції, яка супроводжується відповідно поступовим ускладненням рівня завдання від репродуктивного до творчого. Поставивши завдання перед студентами при організації доаудиторної самостійної роботи, реалізується пропедевтична, розвиваюча, контрольно-корекційна функції з метою їх навчання працювати з завданням, мати уявлення про хід організації своїх дій. Рівень завдання – репродуктивний і реконструктивний.

При організації студентами власної позааудиторної самостійної роботи відбувається реалізація розвиваючої, рефлексивної функцій, рівень завдання ускладнюється – від реконструктивного до творчого.

Реалізація контрольно-корекційної функції при організації викладачем доаудиторної самостійної роботи дозволяє студенту оцінити свою позааудиторну самостійну роботу, виконати завдання реконструктивного, евристичного, рідше творчого рівня. Обмежувач – час, що виділяється на виконання доаудиторної самостійної роботи, який не дозволяє виконувати завдання творчого рівня, що вимагають глибокого опрацювання. У свою чергу, цей недолік можна компенсувати при організації студентом його позааудиторної самостійної роботи.

Сутнісними характеристиками, властивими аудиторному та позааудиторному самостійному навчальному завданню, тобто цілісному самостійному навчальному завданню:

- мета завдання;
- опора на попередній досвід;
- план розв'язання завдання;
- реалізація плану розв'язання;
- новий елемент знань, умінь;
- результат рішення – поява нового досвіду.

Зазначені характеристики дозволяють зрозуміти студенту, як організувати свою роботу над завданням, визначити її місце в навчальному процесі, яку роль вирішує це завдання для формування професійної компетентності. У процесі організації доаудиторної самостійної роботи, що реалізує пропедевтичну,

розвиваючу, рефлексивну функцію, у студента є можливість навчитися визначати зміст кожної характеристики під безпосереднім керівництвом викладача. Отримані вміння дозволять навчаються сформулювати виділені в змісті компетенції самоосвіти базові компетентності, формують самостійність студента як якість особистості, оптимально організувати свою позааудиторну самостійну роботу, що реалізує розвиваючу, рефлексивну функції, і підготуватися до доаудиторної самостійної роботи під зовнішнім опосередкованим керівництвом викладача і самоврядуванням здобувача освіти.

Таким чином, *при розробці системи цілісних самостійних навчальних завдань необхідно:*

- враховувати взаємозв'язок між аудиторним і позааудиторним самостійним навчальним завданням, їх можливість переходити один в одного;
- враховувати тимчасові межі їх виконання і співвідносити їх з реалізацією функцій від пропедевтичного до контрольнo-корекційного та з логікою зростання рівня самостійної роботи від репродуктивного до творчого;
- визначити зміст і характер цілісних самостійних навчальних завдань відповідно до цільового складника моделі;
- враховувати формування досвіду студентів з визначення вмісту сутнісних характеристик цілісної самостійного навчального завдання.

Управлінський складник системи забезпечує реалізацію управлінських функцій викладача, спрямовану на розвиток і здійснення управлінських функцій студентів за допомогою системи інтеграційних умов управління самостійною роботою студентів, що включає *послідовність дій*:

- діагностики рівня сформованості компетентності самоосвіти;
- створення внутрішніх умов для роботи студентів (мотивації, емоційного настрою та ін.);
- формування інформаційного та методичного забезпечення самостійної роботи студентів;
- реалізації методів, форм організації та стимулювання самостійної роботи студентів.

Рівень управління процесом формування компетентності самоосвіти залежить від рівня цілісного самостійного навчального завдання. При наданні студенту завдання відтворюючого, реконструктивного рівня викладачем будуть реалізовані всі *управлінські функції*:

- викладач зіставляє мотиви і мету своєї роботи відповідно до цілей і мотивів самостійної роботи студентів, інструктує щодо послідовності виконання завдання за частинами, визначає способи оформлення результатів для перевірки;
- викладач не тільки спостерігає за практичними діями студентів, а й контролює ці дії, дає студентам своєчасні вказівки, що запобігають можливі помилки;
- з'ясовує, чи правильно виконано завдання, наскільки осмислені та освоєні студентами зміст і результати виконаної роботи;
- оцінює якість виконання самостійної роботи.

При розв'язанні завдань *евристичного характеру* організаторська функція викладача слабшає, інструктаж не проводиться, на перший план виходить функція контрольно-коригувальна. При управлінні завданнями *творчого характеру* весь управлінський цикл здійснюється студентом і опосередковано викладачем, тобто з боку студента здійснюється самоаналіз ситуації, самопланування, самоорганізація, самоконтроль і самокорекція. У свою чергу, здійснення цих функцій опосередковано контролюється викладачем, з'ясовується рівень формування компетентності самоосвіти.

Розглядаючи реалізацію управлінських функцій викладача і студента в аудиторно-позааудиторній самостійній роботі студентів, необхідно відзначити те, що характер управлінської діяльності викладача змінюється в такій послідовності [28, с. 82]: безпосереднє управління викладачем; систематичне зменшення допомоги викладача; зовнішнє опосередковане системне управління.

При цьому *рівні прояву самостійності студентів* змінюються таким чином:

- 1) відсутність управління з боку учнів;
- 2) часткова керованість з боку учнів;
- 3) самоврядування.

Таким чином, організація процесу переходу від виконання студентом аудиторної самостійної роботи під безпосереднім керівництвом викладача до виконання керованої ним позааудиторної самостійної роботи під опосередкованим керівництвом викладача має на увазі управління формуванням компетенції самоосвіти як цілі конструюється моделі.

У межах управління формуванням компетентності самоосвіти доцільна реалізація технологій компетентнісного підходу, що забезпечує інтеграцію аудиторної та позааудиторної самостійної роботи. На нашу думку, поєднання технологій «портфоліо», колективного способу у навчання (КСН), модульного навчання, інформаційно-комунікаційних технологій оптимально сприяє досягненню вище названої цілі.

Можна виділити наступні *форми організації аудиторно-позааудиторної самостійної роботи студентів ЗВО*:

- організація зворотного зв'язку з аудиторією шляхом усної постановки питань;
- видача завдань, частково забезпечених лекційним матеріалом;
- виконання завдань групою студентів;
- проведення занять, де студенти публічно виступають співдоповідачами, опонентами за темами або розділами, які не передбачають вивчення на лекції;
- видача завдань з випереджального вивчення відповідного теоретичного матеріалу з подальшим аналізом їх на лекціях;
- вивчення окремої теми з малою групою студентів, кожен з яких займається потім з невеликою групою інших студентів з подальшою консультацією викладача;
- розробка студентами опорних сигналів їх досліджуваних самостійно тем;
- розробка навчальних програм за частиною матеріалу або за всією дисципліною;
- організація поетапного контролю знань на колоквіумах;

- складання студентами завдань, аналогічних розглянутим раніше на заняттях;
- колективний аналіз помилок в завданнях;
- обговорення планів і шляхів вирішення завдань, що розглядаються потім самостійно;
- обговорення планів побудови рефератів, пошуку літератури, методів її використання;
- використання тестів для самопідготовки, контролю і самоконтролю студентів тощо.

Методами стимулювання аудиторно-позааудиторної самостійної роботи студентів можуть бути такі:

- дострокова і поетапна здача заліків й іспитів;
- подяки в наказі по факультету, кафедрі за достатню та відмінну роботу в семестрі;
- відображення результатів самостійної роботи студентів у пресі, мас-медіа тощо.

Реалізація перерахованих вище послідовних дій сприяє взаємодії викладачів і студентів, реалізації ними управлінських функцій, оптимізує інтеграцію аудиторної і позааудиторної самостійної роботи здобувачів вищої освіти.

Методами моделювання самостійної роботи студентів є:

- *діагностичні методи* (бесіда, аналіз успішності студентів, анкетування, тестування);
- *методи навчання та самовиховання* (методи проблемного навчання, евристичні, дослідницькі, методи колективного способу навчання, метод компетентнісного підходу «портфоліо», методи самовиховання: самопереконавання, самовправляння, самооцінка, самозаохочення, самопокарання та ін.).

Реалізація методів має здійснюватися за допомогою засобів, зокрема: репродуктивні, частково-пошукові, творчі, рефлексивні завдання, індивідуальні завдання, ділові ігри, проєкти.

Прийомами, у вигляді яких перераховані вище методи реалізуватимуться на практиці, є:

- тренінгові, рефлексивні, алгоритмічні прийоми організації освітнього процесу;
- діалогові (спілкування, дискусія);
- створення «ситуації успіху» (виконання посильних спеціальних доручень, індивідуальних завдань);
- емоційно-інтелектуальне стимулювання (евристичні прийоми, створення перспективи зростання і розвитку студентів).

Специфіка моделювання системи самостійної роботи з формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів визначається:

- постановкою мети моделювання – обґрунтувати створення моделі системи самостійної роботи з формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів на основі інтеграції аудиторної і позааудиторної самостійної роботи студентів;
- постановкою мети функціонування моделі – формуванням компетентності самоосвіти у студентів як майбутніх педагогів;
- конструюванням системи аудиторно-позааудиторних завдань, що реалізує пропедевтичну, розвиваючу, рефлексивну, контролюючу функції в певній предметній галузі;
- забезпеченням поступової передачі викладачем управлінських функцій студентові;
- можливістю здійснення діагностики мети функціонування.

Одним із способів перевірки якості організації самостійної роботи студентів є *контроль*:

- коригувальний (здійснюється під час індивідуальних консультацій з приводу виконання певної форми самостійної роботи);
- констатувальний (за результатами виконання спеціальних форм самостійної роботи);
- самоконтроль (здійснюється самим студентом);

- поточний (хід виконання контрольних аудиторних і інших форм самостійної роботи, встановлених навчальною робочою програмою);

- проміжний (оцінка результату навчання як результату виконання студентом усіх форм самостійної роботи).

Для кожного виду контролю викладача відповідає оцінний засіб, яким є форма самостійної роботи (табл. 2. 1).

Таблиця 2.1.

**Приблизний перелік і коротка характеристика оціночних засобів -
форм самостійної роботи**

№ з/п	Назва оцінного засобу	Коротка характеристика оцінного засобу	Представлення оціночного засобу в навчальних робочих програмах
1.	Реферат	продукт самостійної роботи студента, який представляє собою короткий виклад у письмовому вигляді отриманих результатів теоретичного аналізу певної наукової (навчально-дослідницької) теми, де автор розкриває суть досліджуваної проблеми, наводить різні точки зору, а також власний погляд на неї	теми рефератів
2.	Есе	засіб, що дозволяє оцінити здатність студента письмово викладати суть поставленої проблеми, самостійно проводити аналіз цієї проблеми з використанням концепцій та аналітичного інструментарію відповідної дисципліни, робити висновки, що узагальнюють авторську позицію з поставленої проблеми	тематика есе
3.	Доповідь	продукт самостійної роботи студента, публічний виступ за поданням отриманих результатів вирішення певної навчально-	теми доповідей

		практичної, навчально-дослідницької або наукової теми	
4.	Творче завдання	Частково регламентоване завдання, що має нестандартне рішення і дозволяє діагностувати здатність інтегрувати знання з різних галузей, аргументувати власну точку зору. Може виконуватися в індивідуальному порядку або групою студентів	Теми групових та / або індивідуальних творчих завдань
5.	Глосарій	словник термінів	Тематика глосарію
6.	Проект	індивідуальний та / або груповий кінцевий продукт, що отримується в результаті планування і виконання комплексу навчальних і дослідницьких завдань, дозволяє оцінити рівень сформованості аналітичних, дослідницьких навичок, навичок практичного і творчого мислення. Може виконуватися в індивідуальному порядку або групою студентів	Теми індивідуальних та / або групових проєктів
7.	різнорівневі завдання	– завдання репродуктивного рівня, що дозволяють оцінювати і діагностувати знання фактичного матеріалу (базові поняття, алгоритми, факти), вміння правильно використовувати спеціальні терміни і поняття, впізнавання об'єктів вивчення в межах певного розділу дисципліни, – завдання реконструктивного рівня, що дозволяють оцінювати і діагностувати вміння, синтезувати, аналізувати, узагальнювати фактичний і теоретичний матеріал з формулюванням конкретних висновків, встановленням причинно-наслідкових зв'язків, – завдання і завдання творчого рівня, що дозволяють оцінювати і діагностувати вміння інтегрувати	Комплект різнорівневих завдань

		знання з різних галузей, аргументувати власну точку зору	
8.	Кейс-завдання	проблемне завдання, в якому студенту пропонується осмислити реальну професійно-орієнтовану ситуацію, необхідну для вирішення даної проблеми завдання для вирішення	Кейс-завдання
9.	Портфоліо робіт	цільова вибірка робіт студента, які відображають цілі, процес і результат вирішення якої-небудь проблеми в межах теми чи модуля	Структура портфоліо
10.	Інформаційний пошук	– пошук бібліографічний, – пошук необхідної інформації про джерело і встановлення його наявності в системі інших джерел, – пошук самих інформаційних джерел (документів і видань), – пошук фактичних відомостей, що містяться в літературі	Тематика тем / розділів інформаційного пошуку
11.	Інфографіка	графічне представлення інформації, зв'язків, числових даних і знань	Тематика інфографіки
12.	Мультимедійна презентація	представлення змісту навчального матеріалу, навчальної задачі з використанням мультимедійних технологій	Тематика презентацій
13.	Зведена (узагальнююча) таблиця	концентроване представлення відносин між досліджуваними феноменами, вираженими у формі змінних (відношення між змінними)	Тематика таблиць
14.	Граф-схема	графічне зображення логічних зв'язків між основними суб'єктами тексту (відношення між умовно виділеними константами)	Тематика граф-схем



Питання для самоконтролю.

1. Який рейтинг навчальних досягнень використовується у закладі вищої освіти?
 2. Здійсніть аналіз форм самостійної роботи, яка використовується як оціночні засоби найбільш часто, і обґрунтуйте чому.
 3. Які види контролю виконання форм самостійної роботи зустрічаються рідко, а які часто?
 4. Які форми самостійної роботи ви можете запропонувати в якості процедури підсумкової або проміжної атестації? Свою відповідь обґрунтуйте.
 5. Проаналізуйте набір універсальних критеріїв і показників оцінки виконання форм самостійної роботи і запропонуйте свої. Обґрунтуйте свої пропозиції.
 6. Складіть таблицю результативності оцінки виконання форм самостійної роботи, які ви виконували раніше, і визначте рівень їх виконання.
-

2.3. Моделювання педагогічної діяльності. Психологічний аналіз заняття як єдність проективно-рефлексивних умінь педагога

Педагогічна діяльність, як відомо, може здійснюватися в різних формах, серед яких особливе місце займає урок (заняття) – основна організаційна одиниця процесу навчання, де проходить спільна діяльність педагога та здобувачів освіти. Аналіз навчального заняття є одним з важливих способів усвідомлення, об'єктивації цієї діяльності її учасниками, і перш за все викладачем.

Навчальне заняття – основна форма організації навчального процесу в ЗВО. Взаємодія двох суб'єктів – викладача і студента – забезпечує отримання останнім знань і вмінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Ефективність навчального заняття залежить від рівня організації спільної

діяльності педагога і студента і в значній мірі зумовлюється ступенем активності та зацікавленості останнього в навчально-пізнавальному процесі. Важливим і найбільш складним в навчальному занятті є відбір його змісту, оцінка з точки зору реалізації найважливіших принципів навчання [26].

Оточуючий нас світ, різноманітність явищ і подій, необхідність їх пізнання вимагають постійного отримання інформації, оволодіння знаннями. Сучасні умови розвитку вищої школи визначають потребу в викладачі, здатному нетрадиційно підходити до вирішення різних педагогічних ситуацій, створювати авторські технології навчання. Особливість діяльності викладача, на відміну від конструювально-моделювальної діяльності інженера, полягає в тому, що його моделювання носить разовий характер і здійснюється в аудиторії. Маючи перед собою план заняття, конспект лекції, які виступають проєктами, викладач кожен раз по-новому здійснює моделювання заняття, враховуючи особливості аудиторії, стан своєї підготовки тощо.

Специфіка діяльності викладача вищої школи визначається широкою академічною свободою, можливістю вибору змісту освіти, технологій навчання. Ще одна особливість його діяльності полягає в можливості використання ним результатів своїх наукових досліджень у змісті навчання.

Все це визначає структуру діяльності викладача під час навчального заняття.

Історія розвитку форм організації навчально-професійної діяльності йде ще від середньовічних університетів. Але вони постійно розвивалися і вдосконалювалися.

Основні напрямки вдосконалення вітчизняної освітньої системи ЗВО в теперішній час є:

- упровадження інформаційних технологій;
- розробка і впровадження системи самостійної роботи студентів, на яку виділяється половина навчальних годин;
- упровадження тестування студентів, як проміжного, так і підсумкового знань студентів з використанням комп'ютерного тестування;

- перехід до дворівневої освіти (бакалавратура та магістратура).

Перехід на роботу за новими освітніми стандартами вимагає впровадження нових освітніх технологій – системи, що включає в себе конкретне уявлення планованих результатів навчання, форму навчання, порядок взаємодії студента і викладача, методики і засоби навчання, систему діагностики поточного стану навчального процесу і ступеня навченості студента. Потрібне впровадження компетентностей – здатності застосовувати знання, вміння та особистісні якості відповідно до завдань професійної діяльності.

Викладач ЗВО – це творча особистість, учений, дослідник, психолог, ерудований вихователь. Діяльність викладача на занятті повинна бути спрямована на виховання у студентів самостійності, ініціативи, творчих здібностей, на забезпечення високого наукового рівня освіти. Створюючи сприятливу атмосферу на навчальному занятті, викладач виявляє тим самим турботу про культурну і фізичному розвитку майбутнього фахівця.

Викладач повинен бути перш за все фахівцем, володіти матеріалом, розрізняти істотне від несуттєвого, встановлювати взаємозв'язки, проводити аналогії і наводити приклади. Крім того, викладач повинен завжди бути готовий тримати себе в курсі останніх подій у своїй професійній галузі.

Брак знань тоді викликає проблеми, коли є реальні прогалини. Адже, по-перше, студенти помітять це раніше, ніж того б хотілося викладачеві, а по-друге, він буде сам відчувати невпевненість, що також негативно вплине на атмосферу заняття, і, по-третє, такі прогалини роблять свій вплив і на сприйняття навчального матеріалу.

Цей момент є найбільш важливим: без самостійного знання структур і взаємозв'язків навчального матеріалу порушуються правильний вибір навчальних цілей і змісту, відповідних стратегій викладання, прояснення незрозумілого на прикладах і порівняннях, та й самі ці структури і взаємозв'язку.

Необхідні знання можна здобути. Нікого не можуть задовольнити «зразкові» знання. Саме конкретні знання допомагають організувати

цілезорієнтоване навчання, в якому враховуються потреби студентів і можливі помилки.

Хоча професійні знання важливі, але це ще не все. Для успішної діяльності викладачеві необхідно вміння дидактично і методично структурувати навчальний заняття таким чином, щоб воно відповідало навчальним потребам студентів. Наприклад, він повинен бути в змозі брати на себе відповідальність за атмосферу на занятті й усувати утруднення, що виникають у взаєминах із академічною групою або між студентами.

Викладач несе відповідальність і за соціальний клімат, зобов'язаний бути зразком і прикладом. Хороший викладач повинен уміти знаходити підхід до студентів, інтегративно і, стабілізуючи впливати на навчальну групу, підтримувати тих, у кого виникають труднощі і мати здатність ситуативно реагувати, не слідувати сліпо своїм планам і довіряти собі, йдучи іноді на експерименти.

Контакт викладача зі студентами буває логічним, психологічним і моральним. Логічний контакт – це контакт розумових процесів викладача і студентів. Психологічний контакт полягає в зосередженості уваги студентів у сприйнятті та розумінні ними зазначеного матеріалу, а також у внутрішній розумовій та емоційній активності у відповідь на дії викладача і надходить від нього інформацію.

Моральний контакт забезпечує співробітництво викладача і студентів. При відсутності цього контакту, наприклад, в умовах конфлікту, пізнавальний процес ускладнюється або стає неможливим.

Тільки зацікавлений, творчий педагог здатний захопити і зацікавити здобувачів і повести їх за собою. Відсутність інтересу у викладача до навчального матеріалу або невміння демонструвати цей інтерес призводить до формального спілкування зі студентами, що знижує виховну і навчальну роль занять.

Аудиторія зустрічає лектора або з напруженою увагою і повною готовністю працювати, думати разом з ним, або ж з байдужістю, заздалегідь знаючи, що

заняття будуть безбарвними. Іноді аудиторія займає вичікувальну позицію, а нерідко налаштовується до предмету і викладач негативно. На першому занятті багато що залежить від того, як викладач «подає себе», тобто створює свій позитивний образ.

Якщо, входячи в аудиторію, викладач «не бачить» студентів, не намагається встановити з ними контакт, не звертає уваги на те, як вони підготовлені до заняття, не називає його тему і план, не звертає уваги на те, чим займаються слухачі на лекції, студенти навряд чи налаштуються на серйозну роботу.

Знання викладачем сутності предмета необхідне, але це недостатня умова ефективності навчального процесу. Викладач зобов'язаний «захопити» знанням, вчити застосовувати отримані знання на практиці.

Викладач сам повинен бути організованим і дисциплінованим, постійно спостерігати за аудиторією і відчувати її; бути готовим відповісти на дуже важливий для студентів питання: «А навіщо це потрібно?». Не слід прикрашати лекцію гаслами і повчаннями, в які лектор сам не вірить і в житті не виконує; годі було величатися перед студентською аудиторією.

Виявленню характерних помилок у сприйнятті студентами навчального матеріалу допомагає зворотній зв'язок, який може показати, наскільки ефективно студенти виконують програму навчання, а якщо не виконують, то чому. Зворотній зв'язок передбачає виконання двох умов: спрямованості викладача на те, щоб його розуміли, і «розкнутості» аудиторії.

Викладачеві необхідно володіти вмінням швидко встановлювати контакт у всіх тих випадках, коли він спілкується зі студентами у формі діалогу, тобто на всіх навчальних заняттях. Викладачеві в будь-якому випадку буде набагато легше виконувати свою роботу, якщо у нього буде контакт зі студентами. Допомагає в цьому ввічливе спілкування. Саме воно створює емоційно позитивний образ викладача у студента, що підвищує інтерес до матеріалу, процесу навчання взагалі і створює додаткову мотивацію. Крім того, таке спілкування є зразком і вчить студента поводитися подібним же чином, що необхідно йому буде в житті взагалі та й у його професійній діяльності, зокрема.

Встановлюючи контакт зі студентами на навчальних заняттях, викладач діє переконанням, а не навіюванням, тобто студенту він пропонує не готове судження, а ланцюжок доказів. Познайомившись з точкою зору, студент може погодитися з нею або піддати її критичній оцінці.

При підготовці до кожного заняття викладач може, звичайно, скористатися готовими конспектами лекцій, проте, він обов'язково буде враховувати особливості свого темпераменту, вміння володіти почуттями, доводити думку до аудиторії. Студентам імпонує виразна і дохідлива, досить гучна, чітка мова з правильною літературною вимовою і правильно розставленими наголосами. Добре оживляють мова жест і міміка.

Дуже важливе значення має дикція (чітка і ясна вимова). Нечітка, неясна вимова нових понять, термінів і просто раніше невідомих слів призводить до спотворень в їх сприйнятті і засвоєння. Це особливо посилюється у викладачів, що формально підходять до такого важливого моменту своєї організаційної діяльності на заняттях: «промовивши» швидко і невиразно новий термін (нове слово), вони не пишуть його на дошці (чи демонструють на презентаціях), тим самим фактично визначаючи неможливість ефективного засвоєння (розуміння і запам'ятовування) нового навчального матеріалу здобувачами освіти в цілому.

Інтенсивність (гучність) мови викладача в процесі занять також може змінюватися. Монотонна мова не повинна бути йому притаманна взагалі, він повинен вміти розбудити живу думку учнів, активізувати їх розумову діяльність, а одним із способів досягнення цього і служить вміння варіювати інтенсивність мови в ході занять. Яскрава, образна, емоційна мова являє собою заставу більш успішного впливу на всіх студентів. У свою чергу, сіра, невиразна, монотонна мова призводить до того, що слухачі мимоволі відволікаються, оскільки саме в цьому випадку гальмують реакції в корі півкуль головного мозку, починають переважати над збудженням, робляться млявими, сонливими і ефективність сприйняття і засвоєння навчального матеріалу різко знижується. Неформальне ставлення викладача до головного інструменту своєї викладацької роботи – мови

– безсумнівно, важлива умова ефективності його навчально-виховної та організаційної діяльності на заняттях в цілому [31, с.183-186].

На занятті цілком доречно розрядка, що знімає стомлення. Способи розрядки у кожного викладача свої. Істотну роль тут може зіграти почуття гумору викладача, оскільки гумор сприяє кращому розумінню студентами матеріалу, концентрації уваги на викладача, створення позитивного ставлення аудиторії до досліджуваного предмета.

У період навчання у ЗВО студенти знайомляться з великими обсягами інформації, частина якої вони освоюють самостійно, працюючи з літературою. Характер цієї інформації найрізноманітніший, часто суперечливий. Для правильного її сприйняття, практичного використання, виникає потреба систематизувати отримані знання, конкретизувати і поглибити їх, а іноді і перевірити за певною групою питань, тем або проблем. Систематизацію навчального матеріалу може ініціювати і студент, але організує її викладач.

Навчальне заняття слід організувати так, щоб студенти постійно відчували зростання складності виконуваних завдань, відчували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою.

При заслуховуванні відповідей (виступів) студентів викладачеві слід завжди надавати їм можливість повністю висловити свої думки, не перериваючи без приводу їхнього виступу.

Коли всі студенти в групі не змогли відповісти на поставлене питання, викладач повинен спробувати надати можливість самим студентам вирішити ситуацію, надавши методичну допомогу шляхом постановки навідних запитань. Якщо це виявиться недостатнім, тоді викладач повинен реалізувати свою високу педагогічну місію – повинен сам сформулювати відповідь на поставлене запитання. Дуже корисно при цьому підкреслити методи пошуку інформації для нього, його форму, структуру і зміст.

Кожному викладачеві слід пам'ятати, що студенти хочуть бачити педагога знаючою, інтелектуальною, інтелігентною, різнобічно розвиненою людиною, що

бачить у студентах особистість, яка цінувала їх таланти, які знають психологію людей, які вміють знаходити спільну мову з аудиторією, що володіє багатим внутрішнім світом. До негативних якостей викладача студенти відносять злість, нетерпимість, незнання свого предмета, нерозуміння, корисливість, упереджене ставлення до студентів, невміння володіти собою.

Досвідчений викладач знає, що навчальне заняття починається задовго до зустрічі зі студентами в аудиторії і закінчується значно пізніше розставання з ними. Двом академічним годинам безпосереднього спілкування викладача і студентів передуює велика підготовча робота: добір змісту навчального матеріалу, планування заняття, вибір форм і методів навчання, вирішення організаційних питань. Аналіз якості проведеного заняття дозволить викладачеві вдосконалювати педагогічну техніку [9, с. 259-265].

Аналіз будь-якого заняття є комплексним, в якому психологічний, педагогічний, методичний і предметний аспекти тісно пов'язані один з одним. Виділення одного з цих аспектів, наприклад, психологічного, носить умовний характер і необхідний лише в аналітичному (теоретичному) плані.

Аналіз навчального заняття, сприяючи покращанню викладання в цілому, має велике значення перш за все для самопізнання, саморозвитку педагога, який його проводив. У процесі та результаті такого аналізу він отримує можливість подивитися на своє заняття як би з боку і переосмислити, оцінити його в цілому і кожен його компонент окремо. Психологічний аналіз уроку дозволяє педагогічному працівнику застосувати свої теоретичні знання для осмислення способів, прийомів роботи, які він використовує в навчанні, у взаємодії з академічною групою. Осмислення себе як суб'єкта педагогічної діяльності, своєї поведінки, своїх сильних і слабких сторін є прояв і результат предметно-особистісної рефлексії та проєктивно-рефлексивних здібностей педагога.

Предмет психологічного аналізу навчального заняття багатогранний: це психологічні особливості педагога (його особистості, його види роботи на конкретному навчальному занятті), закономірності процесу навчання; психологічні особливості та закономірності особистості здобувача освіти, всієї

групи (діяльності із засвоєння певних знань, формування вмінь і навичок, компетентностей). Це і психологічні особливості, закономірності спілкування суб'єктів освітнього процесу, обумовленого специфікою навчальної дисципліни, тобто того матеріалу, який передається викладачем і засвоюється студентами тощо. Психологічний аналіз навчального заняття формує у педагога аналітичні здібності, проєктивні вміння, розвиває пізнавальний інтерес, визначає необхідність самостійного вивчення психологічних проблем навчання і виховання. Вміння проводити психологічне спостереження за складними педагогічними явищами, аналізувати їх, робити правильні, психологічно обґрунтовані висновки слугує для педагогічного працівника надійним засобом удосконалення його професійно-педагогічної майстерності.

Не менш важлива і власна емоційна реакція педагога на процес і результат своєї діяльності в групі як об'єкт психологічного аналізу. Іншими словами, він може усвідомлювати в цьому процесі той емоційний стан, який виникає у нього у відповідь на керовану ним діяльність студентів. Як відомо, позитивні емоційні реакції зміцнюють цю діяльність, негативно деструктують, паралізують її.

Коли об'єктом рефлексії в процесі психологічного аналізу виступають результати педагогічної діяльності, то перш за все мається на увазі усвідомлення викладачем сильних і слабких сторін власної діяльності. У плані вдосконалення майстерності педагогічного працівника особливо важливо аналізувати навчальне заняття як би в різних часових планах, на різних рівнях підготовки до нього і його проведення.

Варіанти схем педагогічного аналізу лекційного та семінарського (практичного) занять наведено в додатку Б.

Найважливішим чинником успішності навчального заняття є особистість викладача, який повинен бути перш за все фахівцем. Він повинен володіти матеріалом, розрізняти істотне від несуттєвого, встановлювати взаємозв'язки, проводити аналогії і наводити приклади, повинен завжди бути готовий тримати себе в курсі останніх подій у своїй професійній області. Для успішної діяльності

викладачеві необхідно вміння дидактично і методично структурувати навчальне заняття таким чином, щоб воно відповідало навчальним потребам студентів.

Викладач повинен на навчальному занятті встановити всі види контактів зі студентами: логічний, психологічний і моральний, що забезпечить ефективність заняття.

Навчальне заняття слід організувати так, щоб студенти постійно відчували зростання складності виконуваних завдань, відчували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою.

Викладачеві необхідно будувати взаємини зі студентами, виходячи з таких позицій:

- давати студенту можливість відчувати власну значущість;
- краще розуміти студента;
- підвищувати свій авторитет у студентському середовищі;
- уміло впливати на позицію студента.

Ефективність навчальних занять визначається не тільки діяльністю викладача, але і ступенем активності та зацікавленості здобувачів освіти в освітньому процесі, тим, наскільки у них вироблена позитивна установка на навчально-пізнавальну діяльність взагалі і на конкретну навчальну дисципліну зокрема.

Активність студентів виступає як основна характеристика ефективності навчальних занять, управління викладачем їх діяльністю.

Результативність навчально-виховної діяльності на занятті в значній мірі зумовлює формування соціальної активності студентів у цілому.

В основі змісту спільної діяльності викладача і студентів у ході занять лежить навчальна та інша інформація.

При відборі змісту навчального заняття необхідно дотримуватися наступних правил:

1) відношення змісту до навчаючих: вибір того змісту, яке важливо для студентів і за своїм рівнем складності відповідає їх підготовленості;

2) відношення змісту до засобів навчання: вибір змісту, яке необхідно для розуміння проблеми і яке можна наочно і зрозуміло викласти;

3) відношення змісту до часу: вибір змісту, яке можна передати у відведений на це час.

Поряд з цими трьома основними критеріями значиму роль грають і умови проведення заняття, методи, доступні засоби і переваги викладача.



Питання для самоконтролю

1. Які основні цілі діяльності викладача на навчальному занятті?
2. Як викладачеві слід будувати взаємини зі студентами?
3. Що забезпечує ефективність навчально-пізнавальної діяльності студентів?
4. Чим повинен керуватися викладач при відборі навчального матеріалу для лекційного (семінарського, практичного) заняття?

2.4. Навчально-педагогічне співробітництво і моделювання спілкування в освітньому процесі

Навчально-педагогічне співробітництво передбачає спільну роботу студентів, що працюють у малих групах, для досягнення спільної мети, беручи на себе відповідальність за роботу кожного члена групи і за свою власну, а успіх кожного допомагає домогтися успіху всім іншим членам групи (Е. Полат) [24].

Призначення технології навчання у співпраці – формування у студентів умінь ефективно працювати спільно в тимчасових командах і групах і домагатися якісних освітніх результатів.

Технологія навчання у співпраці використовується в освітній практиці для подолання наслідків індивідуального характеру навчальної діяльності суб'єктів

і їх прагнень виключно до індивідуальних освітніх досягнень. Дозволяє збагатити досвід співпраці і придбати через навчальну працю ті навички спільної діяльності, які потім можуть стати необхідними в майбутній професійній діяльності і в житті.

Технологія навчання у співпраці є найбільш виправданою, коли ставиться завдання роботи з інформацією, її аналізом, узагальненням, оцінкою. Варіанти навчання у співробітництві: навчання в командах або індивідуальна робота в командах; «Пила»; вертушка; дослідницька робота студентів в групах.

В основі технології навчання у співпраці – організація спільної діяльності студентів, заснованої на принципах співпраці, виконання ними ролі партнерів. Ця технологія забезпечує розвиток таких особистісних якостей, як толерантність до різних точок зору і яка поведінка, відповідальність за результати спільної діяльності, формування вміння поважати чужу точку зору, слухати партнера, вести ділове обговорення, досягати згоди в конфліктних ситуаціях і спірних питаннях.

Принципи навчання у співпраці (за Г. Селевко) [29]:

1) групи студентів формуються викладачем до навчального заняття з урахуванням психологічної сумісності і «рівної сили» кожної групи у вирішенні завдань;

2) групі дається одне завдання, виконання якого передбачає розподіл ролей між учасниками;

3) оцінюється робота всієї групи (оцінка одна на всіх), викладач сам вибирає студента групи, який повинен відзвітувати за завдання.

Співпраця – такий тип взаємодії, в процесі якого його суб'єкти прагнуть зрозуміти і підтримати один одного, щоб досягти спільного результату, враховувати інтереси один одного і добровільно проявляти активність і допомогу

Спираючись на емоції або свідомість учасників, умовно виділяють такі *типи співпраці*:

- емоційний – створення атмосфери емоційного настрою, співзвуччя переживань від процесу і результатів спільної справи, акценти на яскраві моменти, передачі
- емоцій і прояві почуттів, емоційно забарвлені оцінки та висловлювання своєї думки;
- когнітивний – створення атмосфери творчого пошуку і логічного аналізу, прояви кругозору й інтелекту, професіоналізму, нестандартності, ємності й оригінальності думки.

Основні положення співпраці:

- наявність взаємозалежності членів групи між собою поряд з особистою відповідальністю кожного члена групи за свої успіхи і успіхи товаришів;
- спеціальна увага, яку приділяють соціальним аспектам навчання (способам спілкування між членами групи);
- наявність загальної оцінки роботи групи (описового плану, не завжди в балах), що складається з оцінки академічних результатів роботи і оцінки форми спілкування студентів у навчальній групі.

Співпраця суб'єктів освітнього процесу будується на принципах довіри, віри в найкраще і творче начало в іншому партнерові з спільної діяльності. У процесі організації такого співробітництва в освітньому процесі кожен учасник спільної справи повинен мати право на власну думку і сумнів в правильності дій інших партнерів.

При створенні ситуації співробітництва слід передбачити перерозподіл діяльності між усіма партнерами в умовах вибору, необхідних для досягнення залишеної мети. Кожен партнер повинен максимально віддати свої знання і сили на виконання спільного завдання. В обговорення і оцінку отриманих результатів також повинні бути включені всі учасники спільної справи.

Основний метод взаємодії в процесі співпраці – добровільний обмін думками, зусиллями, інформацією.

Такий тип взаємодії і відносин виникає при наявності трьох типів залежностей учасників спільного навчання:

1) залежність від єдиної мети, яку учасники можуть досягти тільки в спільних зусиллях;

2) залежність від джерел інформації: кожен учасник має лише частиною інформації, необхідної для успішного вирішення завдання;

3) залежність від форми заохочення.

Способи встановлення залежності від мети діяльності:

- підготовка єдиного результату від усієї групи;
- підготовка таблиці успіхів кожного члена групи у прописаній формі із зазначенням необхідної додаткової практики роботи в групі (спілкування, організованості та ін.), підпис кожного члена групи під загальним результатом;
- підготовка результатів роботи групи з роботи тільки одного або декількох студентів.

Способи встановлення залежності від інформації:

- кожен член групи має інформацію (або підбирає її самостійно), яка необхідна тільки для групи;
- виконання його частини завдання;
- між членами групи розподіляються ролі у виконанні завдання.

Способи встановлення залежності від заохочення:

- дається оцінка роботи всієї групи;
- індивідуальна оцінка академічних результатів проводиться після відпрацювання матеріалу в групах за підсумками виконання спеціальних робіт;
- оцінюється рівень академічних результатів груп.

У процесі роботи відводиться час для обговорення питання: «Як усі працювали?» Розглядаються поведінка, раціональність методів роботи групи, задоволеність кожного групою роботою і намічаються шляхи вдосконалення своєї співпраці.

При цьому *робота групи оцінюється* самою групою і викладачем за кількома показниками:

- результативності (єдиний результат від усієї групи);

- зусиллям, вкладеним у виконання завдання (здатність вирішувати завдання самостійно, прояв наполегливості, винахідливість, творчість, здатність виходити за кордони матеріалу, обов'язкового для засвоєння, вирішувати складні завдання);

- ефективності (реалізація кожного члена групи, його задоволеність груповий роботою);

- доброзичливості (здатність проявляти підтримує поведінка по відношенню до інших груп в загальних дискусіях і експертних оцінках).

Процес навчання в рамках цієї технології закінчується індивідуальної перевіркою знань студентів з підбиттям підсумків роботи кожної малої групи.

При оцінці ефективності технології навчання у співпраці треба звертати увагу на такі моменти:

- успішність реалізації принципу діяльності між учасниками (обов'язкова участь усіх);

- оптимальність складу (2-7 осіб);

- рівномірність перерозподілу відповідальності за результат групової роботи через правильне закріплення або вибір ролі;

- ефект соціальної підтримки, що виявляється в присутності зацікавлених в успіху групи спостерігачів (педагога) або уболівальників;

- ефект конформізму – зміна поведінки або позитивних для групового справи поглядів у окремих її членів під тиском групи, думки її більшості, навіть не настільки прогресивного або конструктивного для вирішення загальної проблеми;

- ефект відкидання – ізоляція, неприйняття або погане ставлення більшості групи до одного або кількох її членів через несхожості на інших особистісними характеристиками, манерою одягатися і вести себе, тому що людина заважає домовитися тощо;

- ефект групової приналежності – бажання залишатися в групі досить тривалий час;

- ефект кооперативної стратегії, пов'язаний з постановкою всіх учасників в однаковий статус, з однаковими вимогами до них, нормами поведінки і взаємин, коли кожен сприймає іншого як окрему особистість і приймає її з усією індивідуальністю.

Методи технології навчання у співробітництві: інтерв'ю, бесіда, дискусія, «мозковий штурм», доповідь малих груп, метод «пили», робота в парі, навчання в команді, навчання в малих групах.

Форми навчання, що забезпечують реалізацію технології навчання у співробітництві: лекція-бесіда, лекція-діалог («лекція удвох»), лекція-інтерв'ю, лекція-дискусія, лекція-провокація (із запланованими помилками), контекстна-професійна лекція, семінар «круглий стіл».

Важливим елементом співробітництва є **спілкування** – складний багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності і включає обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії і взаємодії, сприйняття і розуміння іншої людини.

Спілкування – це реалізація тих чи інших відносин. Від того, як ми зможемо побудувати своє спілкування з людиною, буде згодом залежати розвиток цих відносин, і чи зможуть вони нам надалі стати в нагоді для нашої діяльності, кар'єри, успіху.

Для початку подумаємо про культуру спілкування.

Під **культурою спілкування** розуміються перш за все, основні загальнолюдські норми моральності. *Перша норма* – це дотримання правил: договори повинно виконуватися. У певній мірі цей принцип є необхідною нормою будь-якого людського спілкування.

Чимало проблем справі зміцнення людських зв'язків і ділових контактів завдає необов'язковість, невиконання домовленостей.

Другою загальнолюдською нормою спілкування є визнання самої людини, а не користі від неї, як вищої цінності. Це твердження І. Канта важко спростувати.

До третьої загальнолюдської норми культури спілкування, відноситься так зване «золоте правило» моральності, взяте з Євангелія, – «поступай по

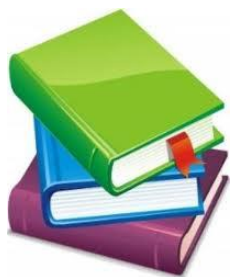
відношенню до інших так, як ти хотів би, щоб вони поступали по відношенню до тебе». Ввічливе, шанобливе ставлення до людей, як норма поведінки, безумовно, народжується в сім'ї. Все починається з дитинства – ще дво-трирічними дітьми ми дізнаємося слова «дякую», «прошу», «будь ласка», «вибач» і беремо їх з собою в дорогу життя. Ці слова облагороджують людські взаємини, роблять людей добрішими.



Питання для самоконтролю

1. Які можливості технології навчання у співпраці в підготовці фахівців?
2. Як дана технологія дозволяє подолати наслідки індивідуального характеру навчальної діяльності суб'єктів і їх прагнень до індивідуальних освітніх досягнень?
3. Які варіанти роботи студентів при навчанні у співпраці?
4. Які етапи навчального заняття з включенням співпраці студентів?
5. Які типи співпраці і дії викладача щодо їх реалізації?
6. Охарактеризуйте типи залежностей учасників спільного навчання.
7. Охарактеризуйте принципи навчання в співробітництві.
8. Які показники, за якими оцінюється робота групи?
9. Що важливо враховувати при оцінці ефективності технології навчання у співпраці?
10. Які форми навчання забезпечують реалізацію технології навчання у співпраці?
11. Формуванню яких компетенцій студентів може сприяти технологія навчання у співпраці?





РОЗДІЛ 3

МОДЕЛЮВАННЯ СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

3.1. Моделювання навчальних завдань дисципліни з використанням технології теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ)

Реалізація компетентного підходу передбачає використання в освітньому процесі крім традиційних форм проведення занять також активні й інтерактивні форми. Активні засоби організації навчально-професійної діяльності, ті, які пробуджують внутрішню активність студентів. Інтерактивне навчання – метод, в якому реалізується постійний моніторинг освоєння освітньої програми, цілеспрямований поточний контроль і взаємодія (інтерактивність) викладача і студента протягом всього процесу навчання.

Найбільш перспективними для застосування в педагогічній діяльності педагогічного працівника є такі типи моделювання, як системне та імітаційне [1].

Системне моделювання в сучасній науці визначають як представлення об'єктів різної природи у вигляді систем, що складаються із взаємопов'язаних елементів, у виборі математичної структури, що відображає цю взаємодію, та в дослідженні за допомогою засобів кібернетики.

Імітаційне моделювання – це процес конструювання моделі та постановки на ній експериментів з метою розуміння поведінки системи та оцінювання (в

рамках обмежень, що накладаються певними критеріями чи їх сукупністю) різноманітних стратегій, що забезпечують функціонування даної системи. У порівнянні з іншими методами моделювання, воно дає можливість розглянути більшу кількість альтернативних варіантів, і, тим самим, точніше спрогнозувати наслідки прийняття тих чи інших управлінських рішень, забезпечуючи можливість уникнути небажаних наслідків та підвищити позитивний ефект від рішень, що приймаються. Це робить імітаційне моделювання надзвичайно важливим при дослідженні таких складних об'єктів, як педагогічні системи, безпосереднє „експериментування” яким загрожують тяжкі, а іноді й непоправні наслідки.

У будь-якій системі освіти і особливо, в системі вищої освіти є протиріччя між вимогою надсистеми (суспільства) збільшити обсяг переданих знань і фізіолого-психологічними можливостями студента (підсистеми) засвоїти збільшуваний обсяг знань за обмежений час. Неодноразово робилися спроби вирішити це протиріччя, починаючи від розгортання системи, збільшуючи кількість дисциплін, що вивчаються, і закінчуючи підвищенням інтенсивності навчання різними методами – «занурення», швидкочитання і так далі. Однак усе це тільки поглиблювало основне протиріччя.

З іншого боку, ТРВЗ має поки ще не реалізовані повною мірою дидактичні можливості, що дозволяють вирішити дане протиріччя. Низка ТРВЗ-фахівців, викладачів вищої школи проводили аналіз ТРВЗ-педагогіки в університетах. Однак, оскільки цей аналіз проводився на перших етапах використання (впровадження) ТРВЗ у вищій школі, то мова йшла більше не про ТРВЗ-педагогіку, а про викладання ТРВЗ як окремої дисципліни.

Використання ТРВЗ як базової, системоутворюючої дисципліни дозволить вирішити сформульоване вище основне протиріччя вищої школи.

Мета впровадження ТРВЗ у ЗВО – підвищення рівня підготовки фахівців за рахунок:

- навчання методології (системі методів і прийомів) вирішення проблем;
- формування і розвитку культури творчого, сильного мислення;

- передачі знань в систематизованому, компактному, згорнутому вигляді.

Випускник-спеціаліст повинен бути інтелектуально сміливим, оригінально мислячим, творчою людиною, здатною знаходити нестандартні рішення для проблем, що виникають. Усі ці якості дозволять йому відповідати запитам і потребам економіки України в кадрах високої кваліфікації. Одним із основних завдань вищої школи для становлення фахівця з таким набором якостей є навчити вчитися, оскільки опинившись після закінчення ЗВО, в якому швидко змінюється, він сам буде здатний «добувати» необхідні знання, вміння, навички, компетенції. Вирішення цього завдання неможливе без інновацій, що вводяться в освітню систему, розкриття потенціалу, творчих здібностей у всіх учасників педагогічного процесу, включення учнів в активну пізнавальну діяльність при вивченні навчальних дисциплін. Поява нововведень в педагогічній діяльності передбачає внесення змін до змісту матеріалу, методик і технологій його подання здобувачам освіти.

Однією з сучасних педагогічних технологій, яка здатна якісно підвищити ефективність освіти є «Теорія розв'язання винахідницьких завдань» (ТРВЗ). Розробка ТРВЗ належить Генріху Сауловичу Альтшулеру. ТРВЗ можна вважати узагальненням сильних сторін творчого досвіду багатьох поколінь винахідників.

ТРВЗ використовується в багатьох компаніях світу (рис. 3.1). Сертифікацію ТРИЗ пройшли на сьогодні фахівці більше як з 50 країн світу.

ТРВЗ – це встановлена послідовність дій, методів, використовуваних для вирішення творчих (винахідливих) завдань у різних сферах діяльності.

Упровадження інструментів ТРВЗ в освіту сприяє продуктивності мислення, а також відіграє роль «загальної» мови для інтеграції різних освітніх галузей.

ТРВЗ базується на основних принципах:

1. Щоби бути об'єктивним законам розвитку систем: система підпорядковується певним законам, розвивається заздалегідь встановленим способом.

2. Принцип протиріч: вирішення проблеми – подолання суперечностей.

3. Принцип ідеальності: при вирішенні проблеми необхідно прагнути до ідеального варіанту відповіді – вирішенням.

4. Принцип конкретності: формулювання завдання, є конкретним, стосується конкретної системи і має конкретне вирішення.



Рис. 3.1. Використання ТРВЗ в провідних компаніях світу [30]

Перевагами технології ТРВЗ є такі:

- наочність;
- уміння розглядати ситуацію або об'єкт з декількох точок зору;
- оволодіння аналітичним підходом, який дозволяє адекватно змодельовати ситуацію і визначити суперечності, які виникають;
- використання доступних ресурсів;
- розвиток творчого мислення;

- оволодіння системним підходом, який дозволяє сформувати загальний, повний погляд на одну і ту ж ситуацію завдяки наявності безлічі різних суджень, думок;
- наступність знань у різних освітніх галузях тощо.

Серед безлічі переваг даної технології, можна відзначити і деякі з її *недоліків*:

- для якісного використання цієї технології потрібна наявність розвиненої, на досить високому рівні, уяви;
- велике психологічне навантаження;
- постійне тренування;
- не завжди проблему або ситуацію можна вирішити тільки тоді, коли дозволено або знайдено протиріччя, яке створило проблему тощо.

Педагогічні технології, засновані на концепції і методах ТРВЗ, ставлять завдання формування і розвитку інтелектуальних творчих здібностей.

Отже, викладачі, які працюють за програмами, що включають технології ТРВЗ, розвивають у студентів, в першу чергу: діалектичне мислення, дивергентне мислення, творчу уяву, пізнавальну активність. Комплексне вивчення і використання прийомів і методів ТРВЗ у кінцевому підсумку формують у студента так зване «ТРВЗівське мислення», суть якого в тому, що націленість на ідеальне вирішення, виявлення і розв'язання суперечностей поступово переходять на підсвідомий рівень. Виявлення і використання закономірностей розвитку, системний підхід й інші елементи стають невід'ємною частиною мислення, автоматично проявляючись при вирішенні будь-яких завдань, виникають.

Розвиток творчого мислення тісно взаємопов'язано з розвитком творчої уяви, основними напрямками якого є: активізація каналів сприйняття, навчання прийомам усунення психологічної інерції, розвиток творчої інтуїції, формування вміння сприймати об'єкти з різних точок зору, розвиток образності, оригінальності та продуктивності, навчання генерування творчих ідей,

ознайомлення з критеріями оцінки творчих робіт. Але прийоми ТРВЗ важко впроваджуються в практику навчальної діяльності студентів.

Важливо також зауважити, що організація процесу навчання у ЗВО і насиченість програм з численних дисциплін призводить до того, що студенти починають ставитися до навчання, як до своєрідного «конвеєру» (за принципом «здав-забув»). Звичайно, перебудова мислення процес важкий і в умовах обмеженого часу не кожному під силу. Ситуація була б інша, якби у вищу школу приходили молоді люди, що почали освоювати ТРВЗ і діалектику ще в закладі загальної середньої освіти і навіть ЗДО. Але про масове впровадження ТРВЗ в школу доводиться тільки мріяти, тому треба виходити з того, що зі студентами потрібно починати «з нуля».

Одним з постулатів ТРВЗ-педагогіки є твердження: людина народжена бути щасливою, і може бути щасливим і сьогодні, і завтра, і може робити інших людей щасливими. Якщо в це не вірити, то стати щасливим просто неможливо, а слово «нещастя» треба просто викинути зі свого словника. Людина відчуває себе щасливою, якщо більшість його здібностей і потреб реалізовано. Напевно, не треба доводити, що добре розвинені якості творчої особистості, якщо на 100% і не зроблять людину щасливою, то дадуть їй повну «впевненість у завтрашньому дні», можливість управляти своїм майбутнім, своєчасно виявляти проблеми і їх долати.

Так, для студентів, знання методик вирішення завдань, дає впевненість у своїх силах, дає розуміння практичної цінності вишівських наук, а згодом, сам процес вирішення творчих завдань (творчість) – починає приносити радість. Викладачеві необхідно створити умови, які кожному студенту дадуть можливість повірити в те, що немає ніяких обмежень для його творчості, тоді й уяву піде по шляху пошуку істинного розв'язання. Правильно обрана мета визначає відбір методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Розглянемо приклади *технік використання технології ТРВЗ у ЗВО*.

«Шість капелюхів мислення» – техніка, що дозволяє розділити мислення на шість типів.

Цю техніку можна використовувати, наприклад, на семінарських заняттях, коли здобувачі освіти виступають з доповідями і рефератами, мультимедійними презентаціями, інші, слухачі, в той час виконують завдання відповідно до функції кожного капелюха:

- *червоний капелюх* відповідає за емоції і почуття здобувачів освіти, яким дісталось побувати в ролі цього капелюха, діляться, наприклад, думкою, про почуття, які відчують доповідачі або про емоційне піднесення інформації аудиторії та ін.;
- *білий капелюх* дозволяє зосередитись на фактах, цифрах, студентам цього капелюха можна запропонувати аналіз виступів доповідачів, цифрових значень тощо;
- *жовтий капелюх* шукає все позитивне, вигідне, пропонує переваги і перспективу студентів, студенти, які виконують функцію цього капелюха, можуть оцінити позитивну роль, переваги доповіді тощо ;
- *синій капелюх* відповідає за координацію роботи, формулювання цілей, рефлексію роботи, здобувачі в ролі цього капелюха здійснюють управлінські функції, підводять підсумки виступу тощо;
- *чорний капелюх* відповідає за критику, негативні моменти, ризики, загрози, недоліки, здобувачам цього капелюха можна запропонувати пошукати недоліки у виступі доповідача тощо;
- *зелений капелюх* – це креативність і творчість, нові ідеї, нестандартні підходи, студенти відповідають за функціонал цього капелюха, можуть провести аналіз оригінальності подання матеріалу, оформлення мультимедійної презентації тощо.

Коучинг – техніка консультативної підтримки. Метою цієї техніки ТРВЗ є допомога учням у процесі навчання, максимальному використанні свого потенціалу, підтримка намірів самостійного здобуття знань, досягнення бажаних результатів.

Коучинг базується на принципах:

партнерство – воно дає можливість створити сприятливий ґрунт для співпраці;
розкриття потенціалу – віра в здатності і можливості учня;
принцип взаємозв'язку – сфери життя людини усі взаємопов'язані між собою, зміни в одній сфері, можуть спричинити зміни іншої;
принцип відсутності оцінки – здобувач сам повинен прийняти рішення, знайти вихід з ситуації, що склалася, вирішити проблему тощо.

Коучинг здійснюється в процесі таких етапів:

1. Постановка мети;
2. Усвідомлення реальності цілі;
3. Аналіз можливостей, здібностей, які допоможуть у досягненні мети;
4. Вибір стратегії дій, які спрямовані на досягнення мети;
5. Моніторинг досягнення мети й аналіз результатів.

За допомогою коучингу здійснюється формування позитивного мислення, що веде до підвищення навчально-пізнавальної мотивації і формування відповідальності за свою освіту.

Одним із прийомів використання коучингу в освітньому процесі може бути такий: наприклад, ви хочете навчити учнів логічно будувати розповідь на певну тему і виступати з ним перед аудиторією, початком такого навчання може стати прийом – розкажи все що Ви знаєте за одну хвилину на тему: «___». Під час виступу оповідача не можна переривати, дайте йому повністю висловитися. Після розповіді задайте йому такі питання:

1. Якби Ви знали відповідь, то якою би вона була?
2. Що ще в цій відповіді не вистачає?

Не можете знайти те, що вам потрібно? Спробуйте сервіс підбору літератури.

3. Що для Вас в цьому виступі було найважче?
4. Що б Ви порадили іншому здобувачу, якби опинився на Вашому місці?
5. Уявіть собі діалог з найрозумнішою людиною, якого Ви знаєте. Що вона скаже Вам зробити?

6. Чому Ви навчилися?

7. Що особисто Вам заважає змінити результати цього виступу?

8. А який результат був би для Вас самим ідеальним?

9. тощо.

Питання, що задаються викладачем-коучем, можуть бути різноманітні, головне, щоб вони були спрямовані на принцип – здобувач сам знає відповідь на питання чи може його знайти.

Розглянувши кілька технік застосування системи ТРВЗ в освітньому процесі і підбиваючи підсумок, хотілося б відзначити, то що її використання може призвести до таких результатів в різних напрямках в учнів:

- в особистісному напрямку формуються впевненість, самостійність, вміння знаходити вирішення в спірній ситуації, відповідальність за якість виконуваної роботи, робота на результат, навички співпраці та ін.;
- у комунікативному напрямку формуються вміння вести діалог, домовлятися, слухати співрозмовника, здійснювати контроль, оцінювати результати діяльності, готовність відстоювати свою точку зору, вислуховувати судження інших людей та ін.;
- у пізнавальному напрямку: робота з інформацією – збір, пошук, аналіз, синтез та ін.; підвищення рівня освіченості, вміння структурувати знання, шукати ефективні шляхи вирішення завдань, ніж постановку проблеми, здатність орієнтуватися у зв'язках між об'єктами та процесами та ін.;
- у регулятивному напрямку розвивається здатність слідувати поставленим цілям, формувати позитивне ставлення до освітнього процесу, формуються вміння планувати свої дії, керувати ними тощо.

Сьогодні активно розвивається міжнародна викладацька і студентська кооперація (семінари, конференції, спільні розробки, конкурси та проекти), завдяки чому вибудовується певний набір «світових трендів» розвитку ТРВЗ, відбувається глобалізація практики, викладання та досліджень.



Питання для самоконтролю

1. З якою метою здійснюється впровадження ТРВЗ в освітній процес ЗВО?
2. Розкрийте зміст ТВРЗ.
3. Які переваги і недоліки використання ТВРЗ?
4. Які психічні процеси розвиває викладач у здобувачів, упроваджуючи технологію ТВРЗ?
5. Схарактеризуйте основні техніки використання технології ТРВЗ у ЗВО.

3.2. Моделювання навчального кейсу в освітньому процесі закладу вищої освіти

Контекстний підхід в освіті – це цілісна комплексна модель організації й функціонування освітньої системи, яка ґрунтується на прагненні студента до пізнання й самопізнання, саморозвитку та самореалізації і яка забезпечує його самоактуалізацію в тому життєвому просторі (контексті), до якого він включений і частиною якого він є [17, с. 91].

Контекстний підхід зумовлює орієнтацію студента на модельовану в процесі підготовки у ЗВО майбутню професійну діяльність. Відповідно до концепції організації контекстного навчання, діяльнісна модель майбутнього педагогічного працівника відображається у діяльнісній моделі його підготовки, а цілісний зміст професійної діяльності (система професійних проблем, завдань та функцій) – у наближених до професійної праці системі навчальних проблем, завдань і функцій, що потребує відповідної логіки визначення й побудови змісту підготовки фахівця у ЗВО.

Технологія контекстного навчання – технологія, в якій за допомогою системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і

соціальний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем накладено на канву цієї діяльності [33, с. 85-94].

Призначення технології контекстного навчання – навчання способам вирішення практико-орієнтованих неструктурованих освітніх, наукових або професійних проблем.

Специфіка цієї технології полягає у створенні кейса і розробці методики його використання в навчальному процесі вузу. **Кейси** – події та ситуації з реального життя і практики конкретних людей, що допускають безліч рішень і альтернативних шляхів їх пошуку.

Основною одиницею роботи викладачів і студентів стає порція інформації, а ситуація в її предметної і соціальної визначеності; діяльність учнів набуває рис, в яких виявляються особливості навчальної та майбутньої професійної діяльності – професійний контекст.

Контекст є змістотвірною категорією, яка забезпечує рівень особистісного включення студента в процеси пізнання, оволодіння професійною діяльністю.

Реалізація контекстного навчання передбачає засвоєння інформації студентами з самого початку в контексті професійних дій і вчинків. Спеціаліст розвивається в ході індивідуального і спільного аналізу та вирішення професійних ситуацій.

Вербицький А. в межах цієї технології виділяє три базові форми діяльності студентів:

- 1) навчальна діяльність академічного типу (інформаційна лекція, семінарські заняття, самостійна робота);
- 2) квазіпрофесійна діяльність (ділова гра, ігрові форми занять);
- 3) навчально-професійна діяльність (науково-дослідницька робота, виробнича практика, написання курсових і дипломних робіт).

Цим трьом формам відповідає дійсності та три навчальні моделі (Табл. 3.1).

Навчальні моделі

Навчальна модель	Зміст	Присвоєння знань	Одиниця роботи
Семіотична модель	Навчальні тексти (лекційні, навчальні завдання)	Індивідуальне	Мовленнєва дія
Імітаційна модель	Моделі професійних ситуацій	Через самостійне мислення	«Професійно подібна» дія
Соціальна модель	Проблемні ситуації	У спільних формах роботи в інтерактивних групах	Вчинки

У сукупності форм роботи технологія контекстного навчання забезпечує формування знань як орієнтовної основи для майбутньої професійної діяльності та відтворення засвоюваного змісту в рамках професійно значущих проблем і завдань. Відбувається формування не тільки професійних, але й загальнокультурних компетентностей майбутнього фахівця.

Зміст контекстного навчання відбирається як з точки зору досліджуваної науки, так і з точки зору професії (моделі фахівця).

Результатом реалізації технології контекстного навчання є теоретична готовність студента використовувати знання у вирішенні професійних завдань.

Контроль у контекстному навчанні використовується як традиційний, так і спеціальний: атестаційні виробничі ситуації, ділові ігри, самоконтроль по точним і зрозумілим для студента критеріям.

Принципи контекстного навчання (за А. Вербицьким):

- особисте включення студента в навчальну діяльність;
- моделювання в формах навчальної діяльності цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;
- адекватність форм організації цілям навчання (професійна підготовка);

- проблемність в змісті і в процесі навчальної діяльності;
- провідна роль спільної діяльності;
- єдність навчання і виховання професіонала;
- зв'язок теорії і практики.

Сконструйований відповідно до вищезгаданими принципами зміст лекції реалізується в системі різних за типом і структурі.

Типи лекцій, специфічних при контекстному навчанні:

- контекстно-інформаційна;
- контекстно-наукова;
- контекстно-професійна;
- лекція з заздалегідь запланованим контекстом професійних помилок.

Можуть використовуватися також такі *форми навчання*: лекція-шоу (ілюстрація), візуальна лекція, лекція вдвох, лекція-ситуація, візуальна лекція, семінар із застосуванням кейс метода, семінар-бесіда.

У межах контекстного навчання при проведенні лекцій і практичних занять можливі різні *методи навчання*:

- аналіз конкретних ситуацій,
- метод роботи з інформаційними базами даних,
- ділова гра,
- кейс-метод,
- інформаційне моделювання,
- розігрування ролей,
- груповий опитування,
- дискусія,
- «мозковий штурм».

Специфічним є **кейс-метод** (у пер. з англ. – випадок). *Основне призначення кейс-методу* – навчати способам вирішення практико-орієнтованих неструктурованих освітніх, наукових або професійних проблем. Своєрідність полягає в створенні кейса і розробці методики його використання в освітньому процесі.

Розрізняють «польові» (засновані на реальному фактичному матеріалі) і «крісельні» («кабінетні» – вигадані кейси).

Етапи створення кейса

I етап. Визначити мету створення кейса.

II етап. Співвіднести відібрані ситуації і події з головною метою роботи з цією інформацією.

III етап. Провести попередню роботу з пошуку джерел інформації для кейса (інтернет-ресурси, каталоги друкованих видань, публікації, статистичні зведення тощо).

IV етап. Зібрати інформацію і дані для кейса, використовуючи різні джерела.

V етап. Підготувати первинний матеріал для представлення його в кейс (макетування, компоновка матеріалу, визначення форми і виду презентації тощо).

VI етап. Оформити кейс в якомусь певному вигляді, доступному для інших користувачів.

VII етап. Обговорити кейс із залученням якомога ширшої аудиторії та отримати експертну оцінку колег перед його апробацією. При необхідності відкоригувати і внести зміни в кейс.

VIII етап. Підготувати методичні рекомендації щодо використання кейса. Розробити завдання для студентів та можливі питання для ведення дискусій і презентації кейсу, описати передбачувані дії студентів і викладача в момент обговорення кейса.

На етапі обробки інформації класифікуються і аналізуються наявні факти для розуміння загальної картини типових явищ або подій. Числова інформація відображається у вигляді таблиць, графіків, діаграм, у тому числі і електронних. Далі відбирається форма подання кейса, в залежності від якої можуть бути використані як засоби створення електронних мультимедійних презентацій, так і настільні видавничі системи.

На початку студентам слід пропонувати малі кейси: конкретні ситуації – від декількох пропозицій на одній сторінці до безлічі сторінок. Кейс може містити

опис однієї події в одній організації або історію розвитку багатьох організацій за тривалий період часу.

Конкретна ситуація може бути представлена в друкованому вигляді, з включенням в текст фотографій, діаграм, таблиць та ін. Ефективні мультимедіа презентації, які поєднують в собі переваги текстової інформації та інтерактивного відео.

Технологічна діяльність викладача при використанні кейс-методу включає два етапи: I етап. Створення кейса і розробка питань для його аналізу.

II етап. Діяльність викладача в аудиторії.

Викладач виступає зі вступним і заключним словом, організовує малі групи і починає дискусію, підтримує діловий настрій в аудиторії, оцінює внесок студентів в аналіз ситуації. Часто буває доцільно до аналізу кейса в аудиторії зустрітися з кількома учасниками, щоб розглянути з ними дані, порівняти аналізи і обговорити стратегії.

Робота над ситуацією в аудиторії здійснюється поетапно.

I етап – введення в кейс і постановка викладачем основних питань.

II етап – аналіз ситуації (індивідуально або в малих групах). Кожен студент (або представник від мікрогрупи) готує свій варіант вирішення у вигляді усної доповіді (встановити регламент). Час на підготовку і виступ – 30-40 хвилин.

Можливе використання довідкової та іншої літератури.

III етап – презентація вирішень за кейсами. Студенти представляють вирішення кейса від кожної малої групи – 1-2 учасника (спікера), час проведення – 10-15 хвилин. Учасники задають доповідачу питання, на які він повинен відповісти. Кожен варіант рішення фіксується на окремому аркуші.

IV етап – загальне обговорення. Зазвичай здійснюється за допомогою двох методів: відкрита дискусія і метод індивідуального або групового опитування, в ході якого студенти оцінюють ситуацію, аналізують її і пропонують свої рішення і рекомендації.

Організовуючи дискусію, викладач задає питання, звертає увагу суб'єктів на певну інформацію, рекомендує застосовувати ті чи інші аналітичні методи.

Спочатку задається питання: «Як ви думаєте, яка тут основна проблема?». Потім викладач вислуховує аргументи «за» і «проти», контролюючи процес обговорення, а не його зміст. Основні питання у всіх дискусіях при обговоренні ситуацій: «Чому ситуація виглядає як дилема?» «Хто приймав рішення?» «Які варіанти вирішення він мав?» «Що йому треба було зробити?»

На цьому етапі важливо наступне: не обмежувати час (дати можливість виступати кожному); загострити увагу виступаючих на конкретних проблемах даного кейса; провести голосування «Чиє рішення було найвдалішим?».

V етап – підведення підсумків. Виступ викладача полягає в тому, що він «розкриває карти». Для «польових» кейсів це інформація про те, як були вирішені проблеми в реальному житті. Для «крісельних» – головне обґрунтувати версію викладача. Тривалість – 10-15 хвилин.



Питання для самоконтролю

1. Які переваги технології контекстного навчання в підготовці фахівців?
2. Які принципи контекстного навчання (А. Вербицький)?
3. Які форми навчання забезпечують реалізацію технології контекстного навчання?
4. Охарактеризуйте різновиди контекстної лекції.
5. Які особливості кейс-методу?
6. Які етапи створення кейса?
7. Охарактеризуйте технологічну діяльність викладача при використанні кейс-методу.
8. Обґрунтуйте, в яких ситуаціях доцільно застосування «польових» і «крісельних» кейсів.
9. Які можливості використання кейсів на практичному занятті?
10. Охарактеризуйте етапи роботи над ситуацією на навчальному занятті.
11. Формуванню яких компетенцій студентів може сприяти технологія контекстного навчання?

3.3. Можливості технології навчального діалогу в моделюванні проблемних ситуацій

Технологія проблемного навчання – технологія, в якій забезпечується створення в свідомості студентів під керівництвом викладача проблемних ситуацій і організація активної самостійної діяльності студентів для їх вирішення, в результаті чого відбувається творче оволодіння знаннями, вміннями, навичками і розвиток розумових здібностей (Д. Чернілевський) [35]. Призначення технології проблемного навчання – стимулювання пошукової самостійної діяльності студентів як суб'єктів навчального процесу, розвиток їх логічного, раціонального, критичного і творчого мислення і пізнавальних здібностей.

Проблемне навчання забезпечує реалізацію таких функцій [16, с. 306-309].

Загальні функції проблемного навчання:

- засвоєння системи знань і способів розумової і практичної діяльності;
- розвиток інтелекту, тобто пізнавальної оригінальності і творчих здібностей;
- формування діалектико-матеріалістичного мислення;
- виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості.

Спеціальні функції проблемного навчання:

- виховання навичок творчого засвоєння знань (застосування змін системи логічних прийомів або окремих способів творчої діяльності);
- виховання навичок творчого застосування знань (застосування засвоєних знань у новій ситуації) і вмінь вирішувати навчальні проблеми;
- формування і накопичення досвіду творчої діяльності (оволодіння методами наукового дослідження, вирішення практичних проблем і художнього відображення дійсності);

- вироблення мотивації навчання, соціальних, моральних і пізнавальних потреб.

Відмінні ознаки (особливості) проблемного навчання

1. Специфічна інтелектуальна діяльність студента з самостійного засвоєння нових понять шляхом вирішення навчальних проблем, що забезпечує свідомість, глибину, міцність знань і формування логіко-теоретичного та інтуїтивного мислення.

2. Складаються риси критичного, творчого, діалектичного мислення, що впливає на формування світогляду, т. К. Самостійне рішення проблем студентами одночасно є і основною умовою перетворення знань в переконання.

3. Зв'язок навчання з практикою і використання життєвого досвіду студентів при проблемному навчанні виступають не як проста ілюстрація теоретичних висновків, правил, а, головним чином, як джерело нових знань і як сфера докладання засвоєних способів вирішення проблем у практичній діяльності. З цієї причини зв'язок з життям служить найважливішим засобом створення проблемних ситуацій і (безпосереднім або опосередкованим) критерієм оцінки правильності рішення навчальних проблем.

4. Систематичне застосування викладачем найбільш ефективного поєднання різноманітних типів і видів самостійних робіт студентів, які потребують як актуалізації раніше придбаних, так і засвоєння нових знань і способів діяльності.

5. Індивідуалізація навчання, що виявляється в наявності навчальних проблем різної складності, відмінності в її формулюванні, висунення різноманітних гіпотез і знаходженні тих чи інших шляхів їх докази.

6. Динамічність проблемного навчання (рухомий взаємозв'язок його елементів), яка полягає в тому, що одна ситуація переходить в іншу природним шляхом на основі закону взаємозв'язку і взаємозумовленості всіх речей і явище навколишнього світу.

7. Висока емоційна активність студентів, обумовлена, по-перше, тим, що сама проблемна ситуація є джерелом її збудження, і, по-друге, тим, що активна

розумова діяльність студента нерозривно пов'язана з чуттєво-емоційною сферою психічної діяльності.

8. Нове співвідношення індукції і дедукції та репродуктивного та продуктивного засвоєння знань.

У процесі проблемного навчання відбувається моделювання реального творчого процесу за рахунок створення проблемної ситуації і управління пошуком вирішення проблеми. Засвоєння нових знань при цьому відбувається як самостійне відкриття їх студентами, тобто як проблемне навчання.

Проблемне учіння – особлива структура творчої навчальної діяльності студентів із засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювань проблем і їх вирішення – шляхом висунення припущень, обґрунтування і доказів гіпотез.

Викладач здійснює *проблемне викладання* – діяльність щодо забезпечення умов проблемного навчання студентів шляхом систематичного навмисного створення системи послідовних проблемних ситуацій та управління процесом їх вирішення з оптимальним поєднанням самостійної пошукової діяльності студентів і засвоєння готових висновків науки.

Структурні елементи проблемного навчання

1. Виявлення суперечностей, невідповідностей, невідомих моментів, які підлягають вивченню матеріалу, усвідомлення їх як труднощів, виникнення прагнення до їх подолання (створення проблемної ситуації); формування завдання.

2. Аналіз умов завдання, встановлення залежностей між даними, між умовою і питанням.

3. Членування основної проблеми на підпроблеми і складання плану, програми вирішення.

4. Актуалізація знань і способів діяльності або придбання відсутніх знань і співвіднесення їх з умовою розв'язуваної задачі.

5. Висування гіпотези (або гіпотез); пошук «ключа», ідеї вирішення.

6. Вибір і здійснення системи дій і операцій з виявлення шуканого (власне вирішення).

7. Перевірка рішення.

8. Конкретизація отриманих результатів, встановлення зв'язку з відомими раніше теоретичними положеннями, законами, залежностями і можливими наслідками, виявлення нових проблем, що підлягають вирішенню.

Види проблемного навчання [16, с. 309-320]:

1) наукова творчість – теоретичне дослідження, тобто пошук і відкриття учнем нового правила, закону, докази. В основі цього виду проблемного навчання лежить постановка і рішення теоретичних навчальних проблем; найчастіше використовується на теоретичних заняттях, де організовується індивідуальне, групове або фронтальне рішення проблеми;

2) практична творчість – пошук практичного вирішення, тобто способу застосування відомого знання в новій ситуації, конструювання, винахід. В основі цього виду лежить постановка і рішення практичних навчальних проблем; найчастіше використовується на лабораторних, практичних заняттях, в предметному гуртку, на факультативи, виробництві;

3) художня творчість – художнє відображення дійсності на основі творчої уяви, що включає малювання, гру, музикування та ін.; найчастіше використовується на навчальних і позанавчальних заняттях.

У теорії проблемного навчання виділяються три рівня проблемності:

- 1) низький;
- 2) середній (частково-пошуковий);
- 3) високий (дослідний).

Кожному рівню відповідає свій метод.

При реалізації першого рівня викладач сам визначає проблему, показує протиріччя, формулює завдання або питання, висуває гіпотезу, обґрунтовує і доводить її, робить висновок. Це рівень напівсамостійної активності. Йому відповідає метод проблемного викладу, що реалізовується в формі проблемної лекції.

На другому рівні викладач лише формулює проблему, створюючи проблемну ситуацію, а студенти під його керівництвом висувають гіпотези, прагнуть довести їх, роблять висновок. Даному рівню відповідає метод евристичної бесіди, який часто використовується на семінарських і практичних заняттях. Викладач передбачає виконання студентами самостійних робіт репродуктивно-пошукового типу, коли студенти самостійно працюють за текстом підручника, застосовують засвоєні знання у новій ситуації, конструюють рішення задачі середнього рівня складності, шляхом логічного аналізу доводять гіпотези.

На третьому рівні викладач організовує навчання таким чином, що студенти самі виявляють протиріччя, самі висувають і доводять гіпотези, роблять висновки. Основний метод – дослідницька робота, яка домінує на практичних заняттях. Студенти виконують самостійні роботи, що вимагають творчої уяви, логічного аналізу, відкриття нового способу вирішення, самостійних доказів. На цьому рівні робляться самостійні висновки і узагальнення, винаходи; тут же має місце і художня творчість. Діяльність студента при найбільш повній формі проблемності навчання являє собою навчальне дослідження.

Алгоритм навчального дослідження: знайомство з літературою; виявлення проблеми; прояснення незрозумілих питань, формулювання гіпотези; планування та розробка навчальних дій; збір даних (накопичення фактів, спостережень, доказів); аналіз і синтез зібраних даних, зіставлення (співвіднесення) даних і умовиводів; підготовка і написання (оформлення) повідомлень; виступ з підготовленим повідомленням; переосмислення результатів у ході відповідей на запитання; перевірка гіпотез; побудова узагальнень, висновків, висновків.

Технологія проблемного навчання передбачає використання проблемних методів.

Проблемні методи – методи, засновані на створенні проблемних ситуацій, активної пізнавальної діяльності студентів, що складається в пошуку і вирішенні складних питань, які потребують актуалізації знань, аналізу, вміння бачити за окремими фактами і явищами їх сутність, що керують ними закономірності.

Методи проблемного навчання: проблемний виклад, «мозковий штурм», евристичний діалог (евристична бесіда), дискусія, навчальне дослідження, вирішення проблемної (виробничої) ситуації, рішення ситуаційних (виробничих) завдань.

Специфіка *форм* при проблемному навчанні визначається провідним методом, застосовуваним на даному занятті. Це проблемна лекція, проблемний семінар, лекція дослідження, лекція-шоу (лекція-ілюстрація), лекція-провокація, семінар-дебати, семінар-диспут, семінар з використанням евристичного (сократівського) методу.

Психологічною основою організації проблемного навчання є протиріччя, що виникає у свідомості студента, між тим, що він знає, і тим, що необхідно знати, щоб вирішити поставлені проблеми, виконати проблемне завдання або дозволити проблемну ситуацію.

Для успішної реалізації технології проблемного навчання необхідно:

- побудова оптимальної системи проблемних ситуацій і засобів їх створення (усного та письмового слова, мультимедіа-засобів);
- відбір і використання найактуальніших і сутнісних завдань (проблем);
- врахування особливостей проблемних ситуацій в різних видах навчальної роботи;
- особистісний підхід, здатний викликати активну пізнавальну діяльність студентів.

Проблемна ситуація – особливий вид розумового взаємодії суб'єкта і об'єкта, що характеризується психічним станом, які виникають у суб'єкта при виконанні ним завдання, яке вимагає знайти (відкрити чи засвоїти) нові, раніше не відомі суб'єкту знання чи способи дії [15, с. 154].

Форми організації проблемної ситуації: вербальне опис протиріч, показ проблемного досвіду, формулювання проблемного завдання, лабораторний експеримент, використання технічних засобів та ін.

Типологія пізнавальних проблем

1. За результатом (змістом освіти):

- -формування нового знання (відкриття невідомих раніше фактів, понять, законів, теорій, знань про способи діяльності, оціночних знань);

- розвиток нових умінь;
- досвід творчості;
- ціннісно-емоційне ставлення, оціночні судження.

2. За функцією в освітньому процесі:

- постановка мети і організація освітньої діяльності;
- організація сприйняття, усвідомлення і закріплення первинної інформації;
- організація і засвоєння способів діяльності;
- організація і засвоєння способів творчої діяльності;
- узагальнення засвоєного і введення в систему нових знань;
- проведення контролю результатів освітньої діяльності.

3. За місцем в навчальному курсі:

- наскрізна – стрижнева для всього курсу;
- комплексна – охоплює кілька тем;
- тематична – розглядає коло питань однієї навчальної теми;
- ситуаційна – пов'язана з конкретними фактами і ситуаціями на тому чи іншому навчальному занятті.

Технологічна схема циклу проблемного навчання

I етап – постановка педагогічної проблемної ситуації, при якій у студента виникають питання, реакції на зовнішні подразники.

II етап – переклад педагогічно організованою проблемної ситуації в психологічну: початок активного пошуку відповіді на нього, усвідомлення сутності протиріччя, формулювання невідомого.

III етап – пошук вирішення проблеми, виходу з глухого кута протиріч, висування і перевірка різних гіпотез із залученням додаткової інформації.

IV етап – «ага-реакція», поява ідеї вирішення, перехід до вирішення, розробка його, поява нового знання, способу розумових дій в свідомості того, хто навчається.

V етап – реалізація знайденого рішення в формі матеріального або духовного продукту.

VI етап – відстеження (контроль) віддалених результатів навчання.

Діяльність викладача при найбільш повній формі проблемності навчання:

- знаходження проблеми і створення проблемної ситуації;
- знання або знаходження найбільш ефективного способу її вирішення;
- керівництво етапом розсуду проблеми; уточнення і формулювання проблеми;
- надання допомоги в аналізі умов, виборі плану рішення, консультування в процесі вирішення;
- розбір окремих помилок з тими, хто їх допустив; організація колективного обговорення проблеми.

Обмеження в застосуванні технології проблемного навчання:

- може бути застосовано на матеріалі, який допускає неоднозначні, альтернативні підходи, оцінки, тлумачення;
- виправдано на матеріалі високого ступеня значущості (методологічному, загальнонауковому, тематичному), щоби не акцентувати увагу на відносно другорядне матеріалі;
- орієнтоване на «зону найближчого розвитку» студентів;
- вимагає значних витрат часу в реалізації.



Питання для самоконтролю

1. Які переваги технології проблемного навчання над традиційною технологією?

2. Як в проблемному навчанні здійснюється суб'єктна позиція студента?

3. Яка специфіка проблемного викладання?

4. Які форми навчання реалізуються в технології проблемного навчання?

Чим обумовлений їхній вибір?

5. У чому відмінність діяльності студентів при різних рівнях проблемного навчання?

6. Встановіть відповідність представлених методів рівнями проблемного навчання: проблемний виклад, дискусія, евристична бесіда, «мозковий штурм», навчальний дослідження. Обґрунтуйте свій вибір.

7. Яка технологічна схема циклу проблемного навчання?

8. Визначте залежність рівня проблемного навчання і рівня знань, одержуваних студентами.

9. Охарактеризуйте специфіку дій при проблемному викладанні?

10. Формуванню яких компетенцій студентів може сприяти технологія проблемного навчання?

3.4. Моделювання педагогічних ситуацій на занятті за допомогою технології розвитку критичного мислення

Технологія моделювання педагогічних ситуацій, яка передбачає розгляд конфліктних ситуацій з реальної дійсності (наприклад, у період педагогічних практик) та моделювання ситуаційних завдань.

У процесі аналізу педагогічних ситуацій у студентів виникає потреба зробити певний вибір. Вони обговорюють можливі шляхи вирішення цих ситуацій і з'ясовують наслідки кожного з них. При аналізі та груповому обговоренні кожен учасник усвідомлює свою власну точку зору, навчається формулювати проблему, розвиває у себе вміння слухати і формує власну позицію.

Моделювання ситуацій сприяє формуванню професійної інтуїції, вміння вирішувати нестандартні ситуації і передбачати можливі наслідки прийнятих рішень. Процес реалізації цієї технології містить аналіз ситуації, пошук виходу з неї, вироблення відповідної поведінки у ситуації.

Моделювання практичної діяльності студента розширює його суб'єктний досвід педагогічної діяльності, стимулює прояв творчості і формування індивідуального «почерку» педагогічного буття – стилю педагогічної діяльності. Для цього необхідно домогтися розвитку рефлексивних умінь, а в ідеалі – здатностей розширення суб'єктного досвіду співпраці з однокурсниками і викладачами, набуття досвіду самодетермінації, саморегуляції та самооцінювання своєї навчальної діяльності, індивідуальної і групової рефлексії, лідерської поведінки як студента та майбутнього педагога.

Технологія розвитку критичного мислення являє собою цілісну систему, яка формує навички роботи з інформацією, педагогічну систему, спрямовану на формування у студентів аналітичного мислення.

Критичне мислення – один з видів інтелектуальної діяльності, яка характеризується високим рівнем сприйняття, розуміння, об'єктивності підходу до навколишнього його інформаційного поля.

Дана технологія надпредметних, вона може бути застосована в будь-яких програмах і предметах.

В основу технології покладено базовий дидактичний цикл, що складається з трьох стадій:

- 1) фази виклику;
- 2) осмислення;
- 3) роздуми.

Фаза виклику. *Перша мета фази виклику* – активізація студента у виклику того, що він знає з тематики, яка вивчається на занятті. Це змушує студента аналізувати власні знання і починати думати про ту тему, яку вони скоро почнуть розбирати у всіх подробицях. Важливість цієї початкової дії стане більш ясною, коли будуть описані дві інші фази. Однак велике значення має та обставина, що через цю первинну діяльність здобувач визначає рівень власних знань, до яких можуть бути додані нові знання. Студенти будують нові уявлення на підставі попередніх знань. Це допомагає висвітлити неправильне розуміння, плутанину або помилки в знаннях, які ніколи б не виявилися, якби не відбулося активне розгляд вже існуючих знань і уявлень.

Друга мета фази виклику – активізація студента. Для того щоб студенти свідомо, ґрунтовно і критично підходили до розуміння нової інформації, вони повинні брати активну участь в процесі навчання. Демонстрація знань відбувається при активної розумової діяльності за допомогою усної або писемної мови. Таким чином, отримані раніше знання виводяться на рівень усвідомлення. Тепер вони можуть стати базою для засвоєння нового знання.

Третя мета стадії виклику – викликати інтерес і визначити мету обговорення такої теми. Існують два типи цілей: мета, поставлена викладачем або сформульована в пропонованому тексті, і мета, вибрана студентами самостійно. Цілі, вибрані самостійно, більш сильні, ніж цілі, нав'язані ззовні.

Осмислення. Це стадія, на якій студент вступає в контакт з новою інформацією або ідеями. Саме під час цієї фази студент повинен самостійно і активно брати участь в цій роботі. Реалізація смислової стадії має найважливіше значення для педагогічного процесу, оскільки можна втратити можливості навчання, якщо студент пасивний.

Головне завдання другої смислової стадії полягає в тому, щоб підтримати активність, інтерес і інерцію руху, створену під час стадії виклику. Як показано на рис. 3.2, студенти будують мости між старими і новими знаннями, в результаті чого створюється нове розуміння.

Коли студенти відстежують власне розуміння, вони співвідносять нову інформацію зі своїми усталеними уявленнями. Вони свідомо пов'язують нове з уже відомим.

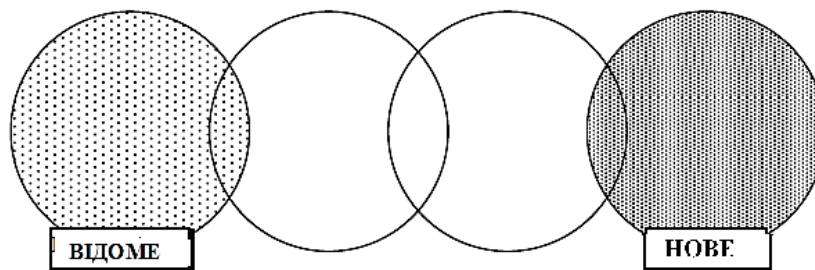


Рис. 3.2. Стадія осмислення

Роздуми. Саме на цій фазі студенти дійсно роблять нові знання своїми, а також має місце учіння, яке слугує людині довго. Незалежно від того, чи розглядається це відмінність у поняттях нового розуміння у вигляді нового набору поведінкових моделей або у вигляді нового уявлення, – в будь-якому випадку вчення характеризується справжніми і довгостроковими змінами.

На стадії роздуми заплановано досягнення кількох важливих цілей.

В першу чергу студенти повинні спробувати виразити нові ідеї та інформацію власними словами. Це необхідно для того, щоб вибудувати нові уявлення. Студенти пам'ятають найкраще те, що вони зрозуміли у власному контексті, висловлюючи це власними словами.

Другою метою цієї стадії є живий обмін ідеями між студентами, що дозволяє їм розширити свій виразний словник, а також познайомитися з різними уявленнями. У цей час ознайомлення з різноманітними способами інтегрування нової інформації призводить до більш гнучких конструкцій, які можуть застосовуватися в майбутньому найбільш ефективно і цілеспрямовано.

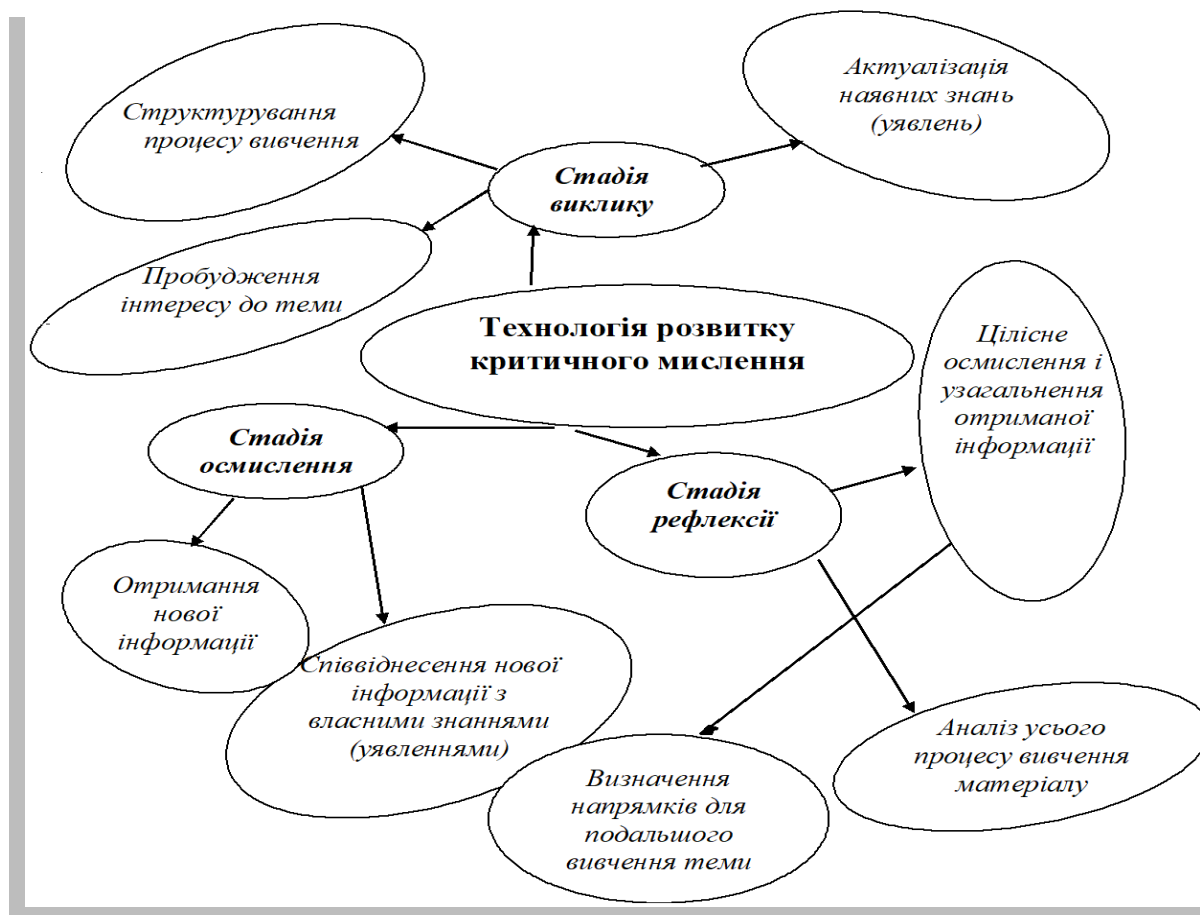


Рис. 3.3. Фази технології розвитку критичного мислення

Модель навчання «Виклик – осмислення – Роздуми» дає викладачеві можливість:

- активізувати мислення студентів;
- виділити цілі навчання;
- сприяти активній дискусії;
- підвищувати мотивацію навчання;
- забезпечувати активну навчальну діяльність;
- ініціювати зміни;

- стимулювати рефлексію (роздум);
- давати студентам можливість почути різні думки;
- допомагати учням задавати свої питання;
- сприяти самовираженню;
- забезпечувати відпрацювання інформації учнями;
- сприяти розвитку і прояву критичного мислення.



Питання для самоконтролю

1. Що розуміється під терміном «критичне мислення»? Складіть список критеріїв (характеристик) критичного мислення.
2. На основі визначення поняття критичного мислення, а також його характеристик позначте перелік питань, які мисляча людина повинна ставити собі, стикаючись з інформацією сумнівного, наприклад, псевдонаукового характеру.
3. Опишіть особливості кожної стадії цієї технології.

3.5. Моделювання професійної діяльності педагогічного працівника в умовах інформаційного освітнього середовища

Т Поняття «середовище» нерозривно пов'язане з терміном «простір». У філософському розумінні, *середовище* – це сукупність суспільних, матеріальних і духовних умов, які є основою існування, формування й діяльності людини. *Простір* у словниках тлумачиться як категорія філософії, що виражає співіснування й відособленість речей одна від одної, їх протяжність, порядок, розміщення відносно одна одної.

Згідно з філософським тлумаченням *загальний об'єктний простір* – форма існування матеріальних об'єктів і процесів. Це необмежений, неосяжний і до кінця незбагнений предметний простір об'єктивного (реального) світу – загальний об'єктний простір, будову якого формує практично незчисленна множина створених природою й людиною об'єктів і відношень між ними. *Глобальний освітній простір* – цілісна скінченна множина об'єктів та їхніх відношень, що входять до складу загального об'єктного простору і виділені з нього за ознакою належності цієї множини об'єктів та відношень до реалізації цілей освіти (глобальний освітній простір, включаючи систему освіти, входить до складу загального об'єктного простору).

У складі глобального освітнього простору виділяють *єдиний простір системи освіти*, до якого як складник входить *освітній простір навчального закладу*. Під *середовищем* узвичаєно розуміють реальну дійсність, в умовах якої відбувається розвиток людини.

Соціальне середовище має такі загальні характеристики, як: суспільний лад, система виробничих відносин, матеріальні умови життя. Як вид соціального середовища виокремлюють *освітнє (навчальне) середовище* – сукупність умов, при яких розгортається освітній процес і з якими вступають у взаємодію суб'єкти цього процесу. За визначенням В. Бикова, навчальне середовище навчального закладу - підсистема педагогічної системи - штучно і цілеспрямовано побудований в навчальному закладі суттєвий навколишній простір (що не включає самого студента), в якому здійснюється навчально-виховний процес та створені необхідні й достатні для його учасників умови щодо ефективного і безпечного досягнення цілей навчання і виховання.

Тлумачення термінів «*інформаційно-освітній простір*» і «*інформаційно-освітнє середовище*» мають базуватися на системному підході: відповідно до принципу загальності систем (передбачає, що в якості систем можуть розглядатися всі без винятку об'єкти і процеси об'єктивного світу), всі об'єкти, що входять до складу простору й середовища, як і сам простір та середовище, що є системами.

Проектування і створення інформаційно-освітнього середовища здійснюється в умовах цілісного педагогічного процесу. Сучасний педагогічний процес ЗВО розглядають як систему, в якій сукупність пов'язаних елементів взаємодіють між собою й утворюють певну цілісність.

Однак поки що відсутня термінологічна єдність учених щодо визначення поняття «інформаційно-освітнє середовище» (ІОС). Не вдаючись до детального аналізу, відзначимо, що вчені тлумачать інформаційно-освітнє середовище: то як сукупність технічних і програмних засобів зберігання, опрацювання й передавання інформації, то як комплекс умов реалізації ІКТ в освітньому процесі, то як педагогічну систему (або підсистему педагогічної системи).

Отже, на цьому етапі розгляду педагогічного процесу як системи можемо зробити такі узагальнення:

- у конкретному ЗВО функціонує, з певним рівнем успішності, педагогічна система підготовки майбутніх педагогічних працівників (вона може бути означена як «освітній процес», відповідно до понятійного апарату «Закону про вищу освіту» [7]). У структурі вказаної педагогічної системи виокремлюють такі підсистеми: цілі підготовки майбутніх педагогічних працівників, педагогічна діяльність викладача, навчально-пізнавальна діяльність студентів, методів навчання, форм навчання, змісту навчання, засобів навчання і контролю навчальних досягнень учнів чи студентів;

- застосування інформаційних ресурсів, електронних засобів, способів отримання, опрацювання, використання, створення інформації в цілісному системному вигляді суттєво інтенсифікує освітній процес, від чого функціонування педагогічної системи стає ефективнішим;

- виникає запитання: яким чином змінюється результат функціонування узвичаєної педагогічної системи, що сприяє інтенсифікації й ефективності самого процесу оволодіння знаннями?

Відповідь можлива така: із введенням до структури педагогічної системи такого складника, який істотно змінює функціонування усіх підсистем, міняються способи оволодіння інформацією за рахунок миттєвого доступу до

баз даних, форми навчальної роботи стають більш інтерактивними, а зміст навчання – сучасним, новітнім; засоби – такими, що максимально сприяють оволодінню студентами всіма сторонами-характеристиками навчальних об'єктів.

Таким чином, під інформаційно-освітнім середовищем ЗВО розуміють цілеспрямовано побудовану інноваційну педагогічну систему в освітній діяльності ЗВО, створену на основі сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, методів й інтеграції комп'ютерно орієнтованих засобів з інформаційно-ресурсним забезпеченням, призначену для адаптації сучасного освітнього процесу до умов інформаційного суспільства [10].

За успішної модернізації складників, інформаційно-освітнє середовище як підструктура педагогічного процесу трансформується у педагогічну систему з оновленими на засадах інформаційно-комунікаційних технологій підсистемами.

Це необхідна умова, але далеко не достатня. Для ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні необхідно, щонайперше, забезпечити інтелектуальний складник інформаційно-освітнього середовища: в ЗВО мають бути мережні координатори-програмісти, які здійснюють управління процесами інформатизації; педагогічні працівники мають ґрунтовно володіти знаннями прийомів роботи з новою комп'ютерною технікою й умінями ефективно використовувати ці знання для розв'язання педагогічних завдань; інформаційна культура здобувачів має бути на рівні, що дає їм змогу заглибитися у предметне середовище, проводити експерименти, моделювати, проєктувати, здійснювати інформаційний пошук.

Однак, враховуючи значний кадровий дефіцит мережних координаторів-програмістів у ЗВО, для забезпечення інтелектуального складника ІОС необхідно ефективно використовувати освітні «хмарні» ресурси, наприклад, Google, які успішно застосовують у педагогічній роботі педагоги з високим

рівнем інформаційної культури. У технологічному складнику ІОС важливе місце займає інформаційно-комунікативна технологія – «академічна хмара».

ІОС закладу вищої освіти має містити такі *модулі*:

web-бібліотеку електронних освітніх ресурсів (електронних підручників, посібників, методичних рекомендацій, словників, довідників, лабораторних практикумів, які:

- розподілено за галузями освіти (професійно-теоретична підготовка, професійно-практична підготовка; дисципліни загальної підготовки, додаткові матеріали;

- побудовано на основі Web-технологій (у тому числі хмарних, технологій відкритих ресурсів тощо);

- можуть використовуватися за різних організаційних форм навчання (очної, заочної, екстернатної та дистанційної); вбудовану довідково-пошукову систему;

- мають: депозитарій зовнішніх електронних ресурсів; репозиторій, що містить навчальні, методичні та наукові матеріали з різних питань, згрупованих за категоріями, галузями освіти; електронні енциклопедії та довідники у форматі pdf; конструктор особистого автоматичного робочого місця (АРМ) адміністратора, педагога тощо; вбудований простір «Професійне WEB-портфоліо» тощо.

Інформаційні (інформаційно-комунікаційні) технології є основою інформаційно-освітнього середовища ЗВО. **Інформаційні технології в освітній галузі** – це апаратно-програмні засоби, що базуються на використанні обчислювальної техніки, які забезпечують зберігання і обробку освітньої інформації, доставку її тому, якого навчають, інтерактивна взаємодія студента з викладачем або педагогічним програмним засобом, а також тестування знань студента (Е. Полат) [24].

Інформаційні технології (ІТ), згідно з визначенням, прийнятим ЮНЕСКО, – це комплекс взаємопов'язаних наукових, технологічних, інженерних дисциплін, що вивчають методи ефективної організації праці людей,

зайнятих обробкою і зберіганням інформації, обчислювальної техніки, і методи організації і взаємодії з людьми і виробничим обладнанням, їх практичне використання, а також пов'язані з усім цим соціальні, економічні і культурні проблеми.

Інформаційні технології, що розвиваються в наш час, називають новими інформаційними технологіями (НІТ), тобто технологіями, пов'язаними з подальшим розвитком як комп'ютерів, так і систем, побудованих з їх використанням. НІТ ґрунтуються на розвитку та впровадженні комп'ютерних мереж, систем мультимедіа та віртуальної реальності.

Складником ІТ є комп'ютерні технології (КТ), які забезпечують збір, обробку, зберігання та передачу інформації за допомогою електронних обчислювальних машин. Основу сучасних комп'ютерних технологій становлять три технологічні досягнення: можливість зберігання інформації на машинних носіях, розвиток засобів зв'язку та автоматизація обробки інформації за допомогою комп'ютера. На практиці комп'ютерні технології реалізуються в застосуванні програмно-технічних комплексів, що складаються з персональних комп'ютерів або робочих станцій з необхідним набором периферійних пристроїв, включених в локальні і глобальні обчислювальні мережі і забезпечених необхідними програмними засобами. Використання названих елементів збільшує ступінь автоматизації як наукових досліджень, так і навчальних процесів, що є основою їх вдосконалення.

До числа основних понять, що мають найважливіше значення при розгляді інформаційних технологій в системі освіти, відносяться «засоби інформаційних та комунікаційних технологій», «засоби інформатизації та комунікації освітнього призначення», «інформаційну взаємодію освітнього призначення».

Засоби інформаційних і комунікаційних технологій (засоби ІКТ) – програмні, програмно-апаратні і технічні засоби та пристрої, що функціонують на базі мікропроцесорної, обчислювальної техніки, а також сучасних засобів і систем транслявання інформації, інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збору, продукування, накопичення, зберігання, обробки, передачі

інформації і можливість доступу до інформаційних ресурсів локальних і глобальних комп'ютерних мереж. До засобів ІКТ відносяться ЕОМ, ПЕОМ; комплекти термінального обладнання для ЕОМ усіх класів; інформаційні мережі; пристрою вводу-виводу інформації; засоби і пристрої маніпулювання текстовою, графічною, аудіовізуальною інформацією; засоби архівного зберігання великих обсягів інформації; пристрою для перетворення даних з текстової, графічної або звукової форм представлення даних в цифрову і навпаки; системи штучного інтелекту; системи машинної графіки; програмні комплекси (мови програмування, транслятори, компілятори, операційні системи, пакети прикладних програм та ін.); сучасні засоби зв'язку, інформаційну взаємодію користувачів як на локальному (наприклад, в рамках однієї організації), так і на глобальному рівні (в рамках Всесвітньої інформаційної мережі Інтернет); електронні засоби освітнього призначення, реалізовані на базі технологій мультимедіа, гіпертекст, гіпермедіа, телекомунікації.

Засоби інформатизації та комунікації (засоби ІКТ) освітнього призначення – засоби інформаційних та комунікаційних технологій, що використовуються разом з навчально-методичними, нормативно-технічними та організаційно-інструктивними матеріалами, що забезпечують реалізацію оптимальної технології їх педагогічного використання.

Інформаційна взаємодія освітнього призначення – діяльність, спрямована на збір, обробку, застосування і передачу навчальної інформації, що здійснюється суб'єктами освітнього процесу (який навчається, якого навчають) з використанням засобу навчання, який функціонує на базі ІКТ, і забезпечує психолого-педагогічний вплив, орієнтоване на розвиток креативного (творчого) потенціалу індивіда; формування системи знань певної предметної області; формування комплексу вмінь і навичок здійснення навчальної діяльності, в тому числі з вивчення закономірностей предметної області.

Дидактичні можливості ІКТ:

- негайний зворотний зв'язок між користувачем і засобами ІКТ, що визначає реалізацію інтерактивного діалогу (кожен запит користувача викликає у відповідь дію системи і, навпаки, репліка останньої вимагає реакції користувача);

- візуалізація навчальної інформації про досліджуваний об'єкт, процес (наочне уявлення на екрані: об'єкта, його частин або їх моделей; процес або його моделі; графічної інтерпретації досліджуваної закономірності, що вивчається процесом);

- моделювання та інтерпретація інформації про досліджувані об'єкти, їх відносини, явища (реальні і віртуальні) та уявлення на екрані математичної, інформаційно-описової, наочної моделі адекватного оригіналу;

- архівування, зберігання великих обсягів інформації з можливістю доступу до неї, її передачі, тиражування;

- автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, обробки результатів навчального (наукового) експерименту з можливістю багаторазового повторення фрагменту або самого експерименту;

- автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контролю за результатами засвоєння.

У сучасних програмних розробках, призначених для освіти, перераховані можливості активно реалізуються, що дозволяє організувати такі *види навчальної діяльності студентів*:

- реєстрацію, збір, накопичення, зберігання, обробку інформації, представлену в цифровій формі, і передачу великих обсягів інформації в різному вигляді;

- інтерактивний діалог – взаємодія користувача з програмною системою, що характеризується реалізацією більш розвинених засобів ведення діалогу;

- комп'ютерну візуалізацію навчальної інформації (наочне уявлення на екрані ЕОМ об'єкта, його частин або їх моделей, а при необхідності – у всіляких

ракурсах, в деталях, з можливістю демонстрації внутрішніх взаємопов'язаних частин);

- управління реальними об'єктами, лабораторними установками або експериментальними стендами;
- управління відображенням на екрані моделей різних об'єктів (промислових або лабораторних установок, систем, явищ, процесів, в тому числі реально протікають);
- автоматизований контроль результатів навчальної діяльності, тренування, тестування.

Зазначені вище можливості і види навчальної діяльності студентів дозволяють виділити *основні функції ІКТ*:

- інформаційно-довідкова (за рахунок подання різного роду інформації на екрані, в тому числі теоретичного матеріалу, методики вирішення завдань тощо);
- наочна демонстрація матеріалу, комп'ютерна візуалізація досліджуваного об'єкта і його складових частин;
- індивідуалізація і диференціація процесу засвоєння навчального матеріалу (в процесі занять та самостійної роботи студентів; за рахунок генерації завдань різного рівня складності, видачі довідок і підказок);
- оптимізація навчального процесу (за рахунок можливостей поетапної роботи або роботи в певному темпі);
- контролює (за рахунок здійснення об'єктивного контролю зі зворотним зв'язком);
- автоматизація процесів управління навчальною діяльністю (при здійсненні реєстрації, збору, аналізу, зберігання інформації про студентів, розсилки необхідного матеріалу та інформації по мережі);
- моделювання реальних дослідів, імітація роботи різних лабораторних стендів, об'єктів, процесів, явищ;
- автоматизація процесів обробки результатів лабораторного експерименту, побудови графіків, таблиць, діаграм тощо.

Призначення інформаційних технологій в системі освіти:

- реалізація соціального замовлення сучасного суспільства в умовах інформатизації, глобалізації та масової комунікації. Суспільство зацікавлене в тому, щоб система вищої освіти забезпечувала підготовку професійних кадрів і фахівців до реалізації можливостей ІКТ у всіх сферах їх життєдіяльності;

- розвиток особистості студента, його підготовка до комфортної життєдіяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства масової комунікації та глобалізації;

- інтенсифікація, підвищення ефективності та якості освітнього процесу на всіх рівнях системи освіти. При цьому особливе місце належить можливості реалізації ідеї відкритої освіти на основі використання розподіленого інформаційного ресурсу.

Інформаційні технології дозволяють удосконалити методи і організаційні форми навчання, підвищити якість навчання, в тому числі за рахунок створення і використання програмних засобів нового покоління, що дозволяють реалізувати в навчальному процесі велику частину дидактичних можливостей ІКТ.

Класифікація засобів інформаційних технологій (на основі ознак програмно-технічних засобів (ПТЗ):

- Компоненти ПТЗ по дидактичній спрямованості:

- декларативні: застосовуються для підтримки процесу навчання артикульованих частини знань, які легко структуруються і можуть бути передані здобувачам освіти за допомогою порцій інформації: комп'ютерні підручники; навчальні бази даних; тестові і контролюючі програми та інші комп'ютерні засоби, що дозволяють зберігати, передавати і перевіряти правильність засвоєння інформації навчального призначення;

- процедурні: підтримують процес освоєння неартикульованих частини знань, які не можуть бути передані безпосередньо, а «видобуваються» їм в ході самостійної пізнавальної діяльності при вирішенні практичних завдань. Комп'ютерні інформаційні технології (КІТ) цього класу не містять і не перевіряють знання у вигляді порцій інформації. Вони побудовані на основі

різних моделей. У цьому випадку до КІТ цього класу відносяться: пакети прикладних програм (ППП); комп'ютерні тренажери (КТ); лабораторні практикуми; програми ділових ігор; експертно-навчальні системи (ЕОС) і інші комп'ютерні засоби, які дозволяють здобувачам освіти в процесі навчального дослідження отримувати (добувати) знання з досліджуваної предметної області.

- З програмної реалізації:
 - створені за допомогою прямого програмування на мові високого рівня;
 - створені з використанням засобів об'єктного програмування;
 - створені за допомогою інструментальних авторських систем (ІАС).
- Щодо технічної реалізації.
- З предметної області застосування.
- За цільовим призначенням.
- За принципами організації процесу навчання:
- *інтелектуальні інструментальні авторські системи (ІАС)*: спираються на останні досягнення в області штучного інтелекту і є, безумовно, передовими для розробки прикладних комп'ютерних навчальних програм (КНП), націлених на проблемно-орієнтований підхід до навчання;
- *традиційні ІАС*. Залежно від наявності в них тих чи інших функціональних можливостей їх поділяють на універсальні і спеціалізовані.

Ефективність використання засобів НІТ в освітньому процесі багато в чому залежить від успішності вирішення завдань методичного характеру, пов'язаних з інформаційним змістом і способом використання програмно-методичних комплексів у навчальному процесі.

Програмно-методичний комплекс (ПМК) – сукупність програмно-технічних засобів і реалізованих з їх використанням методів (методик) навчання, призначених для вирішення конкретних завдань освітнього процесу (конкретної навчальної програми).

Сучасні можливості НІТ, орієнтовані на максимальну уніфікацію на рівні програмного і технічного забезпечення, дозволяють створювати ПМК навчання

як сукупність навчальних фрагментів, об'єднаних алгоритмічними засобами, які задають траєкторію навчання.

Для ілюстрації технології створення ПМК розглянемо характеристики і принципи створення основних ПМК з точки зору використання можливостей базових НІТ.

Основні типи програмно-методичних комплексів

1. ПМК підтримки лекційного курсу. Процес створення презентаційних роликів для супроводу лекційного заняття є послідовним створенням ілюстративних фрагментів, склад яких визначається цільовим призначенням заняття. У якості фрагментів, що застосовуються в процесі лекції, можуть бути використані текстові матеріали, статичні і динамічні зображення, аудіо- та DVD фрагменти, контрольні завдання тощо.

Відповідно до складу ПМК повинні входити програмно-технічні засоби, що дозволяють ефективно готувати необхідні матеріали (сканери, засоби підготовки відеозображень, графічні редактори, засоби анімаційної графіки).

Для складання презентаційного ролика використовуються як авторські, так і стандартні програмні засоби. Для ефективного відображення лекційного матеріалу необхідно застосовувати спеціалізовані мультимедійні засоби відображення інформації: теле-, відеоапаратуру, відеопроєктори. Особливий інтерес викликає варіант реалізації ПМК підтримки лекційного курсу, що забезпечує зворотний зв'язок зі студентами в процесі проведення заняття.

2. ПМК моделювання процесу або явища. ПМК подібного типу знаходять своє застосування при вивченні предметних областей і обладнання, реальне вивчення яких ускладнено або в результаті небезпеки і складності (відповідно вартості), або через обмеження тимчасового характеру, що не дозволяють за час навчання отримати характеристики реальних об'єктів. Іншою особливістю використання подібних ПМК є той факт, що вивчення і дослідження математичних або імітаційних моделей реальних об'єктів дає можливість в кращому ступені засвоїти характеристики і принцип функціонування реальних процесів і явищ.

Створення ПМК подібного типу вимагає ретельного аналізу використовуваних для моделювання моделей з точки зору їх адекватності (так як використання для навчання моделей, що не володіють такою властивістю, може привести до негативних результатів).

Методичний аспект використання ПМК моделювання полягає в необхідності попереднього планування експериментів з моделлю і визначення способів і методів дослідження і інтерпретації результатів, які гарантують максимальний ефект навчання. Програмна реалізація моделей можлива як з використанням стандартних науково-технічних пакетів (MathCad, MatLab), так і авторських програм, що реалізують моделі, або з використанням систем моделювання (GPSS, MicroSaint).

Галузь використання:

- вивчення процесів або явищ, для яких реальне освоєння (або вивчення на фізичної моделі) ускладнене (вартість, безпека тощо);
- вивчення процесів в прискореному масштабі часу (економіка, екологія тощо).

Обмеження: складність досягнення достатньої адекватності для складних об'єктів і процесів.

3. Тестові та контролюючі ПМК. Основним призначенням ПМК подібного типу є реалізація функції контролю засвоєння знань на різних етапах навчання (від поточного контролю до підсумкової оцінки готовності студента). Створенню ПМК повинні передувати наступні етапи розробки, що визначають специфіку контролю, що залежить від цілей контролю і особливостей предметної області:

- формування тестових завдань та питань, що забезпечують надійну оцінку;
- вибір алгоритму опитування і способів пред'явлення завдань якого навчають;
- вибір методу обробки статистичних даних оцінювання;
- визначення системи правил, що свідчать про прийняття рішень про рівень знань.

Найбільш ефективним засобом для реалізації ПМК цього типу є технологія баз даних.

4. Електронні підручники. *Створення електронних підручників* – завдання, методично подібне із завданням створення звичайного, хорошого підручника, тобто включає не тільки теоретичні розділи, а й практичні приклади, завдання, методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни. Виходячи з цього, електронний підручник по суті являє собою інтегрований ПМК, що містить ПМК різних типів.

5. Експертні ПМК. Під *експертними ПМК* розуміють комплекси, що реалізують адаптивне навчання, тобто, на відміну від принципів програмованого навчання, які передбачають задану траєкторію вивчення матеріалу, експертні ПМК орієнтовані на контекстне вивчення матеріалу. Контекст вивчення визначається не тільки рівнем засвоюваності, а й цільовими установками, хто навчається. Реалізація подібних ПМК трудомістка і заснована на використанні принципів штучного інтелекту і технологій експертних систем.

Існує тісний взаємозв'язок між існуючими методами навчання, методичним змістом і педагогічним призначенням ПМК того чи іншого типу.

У наш час розроблено велику кількість навчальних, контролюючих, моделюючих та інших програмних продуктів навчального призначення, експертних та інтелектуальних навчальних систем, що застосовуються при проведенні практичних та семінарських занять з різних дисциплін, які можуть використовуватися як засіб для пошуку і обробки потрібної інформації, для відпрацювання умінь і навичок самостійного вирішення різного роду завдань по досліджуваній дисципліні, для контролю знань та ін.

Використання інформаційних технологій на практичних та семінарських заняттях сприяє кращому засвоєнню знань, умінь і навичок студентів за рахунок посилення наочності, можливості управляти навчальною ситуацією, зростання інформативної ємності досліджуваного матеріалу; індивідуалізації та диференціації навчання при виборі студентом темпу і траєкторії вивчення матеріалу, поділу завдань за рівнями складності; підвищенню об'єктивності контролю знань.

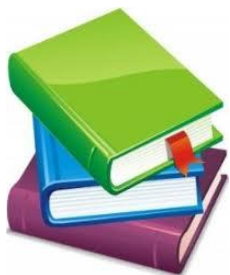
Можливості сучасного презентаційного обладнання (проектори, екрани, інтерактивні дошки та ін. набагато вище, ніж у традиційного, завдяки чому викладач може використовувати відеозображення, анімаційні ролики з аудіосупроводом при проведенні таких форм навчання, як лекція-прес конференція, лекція-шоу, візуальна лекція.



Питання для самоконтролю

1. Які переваги інформаційних технологій над традиційною технологією?
2. Як змінюється роль освіти при переході до інформаційного суспільства?
3. Яка специфіка викладання різних дисциплін при застосуванні засобів ІКТ?
4. Які форми навчання реалізуються в інформаційних технологіях? Чим обумовлений їхній вибір?
5. У чому полягає новизна дидактичних можливостей засобів ІКТ?
6. Які засоби ІКТ краще використовувати на лекції?
7. Як можна здійснити диференціацію завдань за рівнем складності на практичних заняттях з використанням засобів ІКТ?
8. Які сучасні педагогічні технології доцільно застосовувати на практичному занятті з використанням засобів ІКТ?
9. Які основні типи ПМК з точки зору використання можливостей базових НІТ?
10. Формуванню яких компетенцій студентів можуть сприяти інформаційні технології навчання?





РОЗДІЛ 4

ОЦІНЮВАЛЬНО-КОРИГУВАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА

4.1. Оцінка як елемент управління якістю освіти.

Зв'язок оцінки та самооцінки.

Традиційні і сучасні засоби оцінки

Як відомо, ставлення суспільства до системи освіти є неоднозначним: періоди задоволеності змінюються періодами критики, коли порушуються питання якості викладання, змісту освіти, рівня професійної майстерності фахівців і якості їх підготовки.

На сьогоднішній день є суттєві розбіжності в розумінні та інтерпретації якості підготовки фахівців, що можна продемонструвати на прикладі оцінок соціуму, педагогів-початківців, випускників тощо. Оцінкою якості освіти можуть бути: академічні успіхи студентів, результати державних іспитів, досягнення здобувачів освіти тощо. Внаслідок ми отримуємо різні оцінки одного і того ж феномена.

Якість – це складна філософська, системна, економічна і соціальна категорія, що розкривається через систему визначень, що відображають єдність системно структурного та ціннісно-прагматичного аспектів.

Якість – це філософська категорія, що виражає істотну визначеність об'єкта, завдяки якій він є саме цим, а не іншим, це характеристика об'єктів, що виявляється в сукупності їх властивостей.

Якість знань виявляється в якості багатоаспектного аналізу засвоєння і застосування знань людиною в різних видах діяльності. основними параметрами

якості знань в системі є: повнота, глибина, оперативність, гнучкість, усвідомленість.

Якість освіти – соціальна категорія, яка визначає стан і результативність процесу освіти в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку та формуванні цивільних, побутових і професійних компетентностей особистості. Під якістю освіти розуміється ступінь задоволення очікувань різних учасників освітнього процесу від наданих закладом освіти освітніх послуг або ступінь досягнення поставлених в освіті цілей і завдань.

З останніх наведених визначень впливає аналогія якості освіти з ринковим поняттям ціни, якщо розглядати освіту як товар або послугу. Будемо дотримуватися такого погляду на поняття якості освіти.

Якість освіти визначається відповідністю прийнятої доктрини освіти, соціальним нормам, вимогам суспільства, держави і особистості. У цьому сенсі існують *три напрямки вимог, що висуваються до якості освіти*: вимоги особистості, вимоги суспільства, вимоги держави.

При цьому *вимоги особистості до якості освіти*, відповідно до вищезазначеного, визначаються відсутністю суттєвих дисонансів між цілями і результатами освіти, відповідним станом внутрішньої комфортності.

Вимоги держави трансформуються в освоєння на необхідному рівні відповідних освітніх і професійних програм, проведення необхідних кваліфікаційних процедур (у вигляді здачі державних іспитів або захисту дипломного проєкту тощо) і отримання відповідного державного сертифікату (диплому). При цьому в цю процедуру явно або неявно обов'язково втручається посередник, яким виступає відповідна державна (або недержавна) заклад освіти, яка безпосередньо здійснює освітній процес. Його інтерпретація державних вимог знаходить своє відображення у підсумках поточного і проміжного контролів у вигляді іспитів, заліків, семінарів, лабораторних, різних практик тощо.

Вимоги суспільства трансформуються в оцінку соціуму, в успішність входження індивіда в професію і самостійне життя.

Процес формування якості освіти визначається такими *чинниками*:

- якістю освітніх цілей;
- якістю освітніх стандартів та еталонів;
- якістю освітніх програм;
- якістю кадрового та наукового потенціалу;
- якістю абітурієнтів на вході;
- якістю випускників на виході;
- якістю засобів освітнього процесу;
- якістю освітніх технологій;
- ефективністю системи контролю досягнень;
- наявністю зворотного зв'язку за течією і результатами освітнього процесу;
- системою традицій;
- успішністю входження в соціум;
- узгодженістю потреб особистості суспільства і держави в рівні і якості

освіти.

У досить загальному вигляді *цілі вищої освіти* на сьогоднішній день можна було б визначити наступним чином:

1. Задоволення освітніх потреб особистості.
2. Задоволення потреб суспільства.
3. Задоволення потреб держави.
4. Створення умов для оволодіння особистістю професійною діяльністю і

отримання відповідної кваліфікації.

Причому, **професійна діяльність** повинна розглядатися як засіб самореалізації і самоствердження особистості як засіб її стійкою соціального захисту й адаптації.

Для того, щоб мати можливість оцінити якість освіти, необхідно ввести поняття норми або еталона.

Норма якості освіти – виявлена і зафіксована документально система вимог до якості освіти, що відповідають потребам особистості, суспільства, держави.

Оцінка якості освіти є мірою якості (числова або семантична), що виражає собою співвіднесеність вимірювань властивостей (функцій) з базою, яка фіксує еталонний рівень, норму якості.

Оцінка якості може бути внутрішньою або зовнішньою, де під *внутрішньою оцінкою* розуміють оцінку, яка дана самою особистістю або закладом, що здійснює освітній процес. Остання має сенс, мабуть, тільки в якості проміжної оцінки, необхідної для здійснення зворотного зв'язку та корекції в проведенні освітнього процесу. Під *зовнішньою оцінкою* розуміють оцінку, дану якості освіти державою через державну атестаційну комісію (ДАК), соціумом, професійним середовищем та ін.

Якщо оцінка стає елементом управління якістю, то *метою проведення оцінки* не повинно бути просте виявлення недоліків у роботі та покарання за це. Головне завдання цієї процедури – покращання якості роботи конкретної людини і через це досягнення більш широких цілей – покращання якості навчальних програм, в які залучені люди, що оцінюють, і досягнення нової якості роботи всього закладу освіти в цілому. При такому підході важливе місце відводиться напрямками подальшої роботи з покращення якості своєї діяльності і людина з об'єкта процесу оцінювання стає його суб'єктом, що запускає процес розвитку готовності до самооцінки в майбутньому і її сформованість. Мотивацією оціночної діяльності обов'язково має бути прагнення до високої якості своєї роботи.

Тільки така мотивація гарантує, що самооцінка не перетвориться в підготовку формального звіту про свої досягнення, якогось одномоментного фото, мета якого – заслужити позитивну оцінку керівництва. Самооцінка повинна являти собою безперервний, систематичний процес, в якому крім представлення кількісних критеріїв (публікації, участь в конференціях тощо) повинні бути представлені думки і оцінки колег, студентів, керівників, експертів ззовні та ін. Повинен бути присутнім аналіз власних успіхів і невдач як результат рефлексивної діяльності.

Самооцінка – це уявлення людини про важливість своєї особистої діяльності в суспільстві й оцінювання себе і власних якостей, почуттів, достоїнств і недоліків, вираз їх відкрито чи закрито.

Вироблення критеріїв оцінки, які прийняті і зрозумілі, також є одним з важливих моментів при професійному підході до здійснення процедури оцінки. Безумовно, повинен існувати певний перелік загальновизнаних характеристик і єдиних критеріїв оцінки діяльності, проте в кожному конкретному закладі освіти, в залежності від його специфіки та місії, пріоритетність характеристик може бути різною, і цей список критеріїв відкритий для доповнення.

Безперечно, сучасна освітня ситуація вимагає докорінних змін в організації контролю і оцінки діяльності суб'єктів освітнього процесу і цілісної діяльності закладу освіти. По-перше, потрібно мінімізувати суб'єктивізм у підсумковому контролі за допомогою розширеного використання стандартизованих тестів, а, отже, знизити частку авторитарності та примусу в поточному контролі через формування дій самоконтролю і самооцінки здобувачів освіти.

По-друге, відмовитися від переважної орієнтації будь-якого виду контролю на оцінку засвоєння знань на рівні відтворення, дій за зразком, а для цього потрібен перехід до інноваційних вимірювачів, що забезпечує оцінку всього спектра компетентностей.

По-третє, замінити традиційну орієнтацію процесу поточного контролю на «середнього здобувача освіти» індивідуалізованими методами корекції навчальної діяльності, серед яких домінуюче місце повинна займати щоденна дозована допомога здобувачам, а для цього нагальним стає систематичне використання вхідного контролю.

По-четверте, значно зменшити частку традиційних письмових перевірок і поширити введення автентичних форм оцінювання, серед яких при підсумкової атестації провідне місце займе портфоліо як засіб накопичувальної оцінки навчальних досягнень школярів, а для поточного оцінювання найважливішими будуть практико-орієнтовані і ситуаційні завдання, тести практичних умінь.

В останнє десятиліття спостерігається посилення зв'язку між контролем і навчанням. Цільові установки, що визначають результати освіти, задаються в термінах вимірюваних результатів.

У свою чергу, процес навчання будується так, щоб активізувати навчальні та розвиваючі функції контролю за рахунок оптимізації змісту і труднощів навчальних завдань, що підбираються для поточного контролю в індивідуальному режимі. Контроль набуває все більшого значення, він змінює свій характер і об'єднує традиційні функції з перевірки та оцінки результатів навчання з функціями управління якістю всього навчального процесу.

Система оцінювання результатів навчання зазнала значні зміни. Сталися зрушення акцентів з оцінки кінцевого результату навчання на складники процесу його отримання, з пасивної відповіді на поставлене запитання на активне конструювання змісту відповіді, з оцінки окремих, ізольованих умінь на інтегровану та міждисциплінарну оцінку. В контролі значно посилилася увага до метапізнання, який передбачає формування міжпредметних знань, умінь перенесення знань з одного предмета в інший й універсальних навчальних дій. Змінився контекст розшифровки понять «знає» і «вміє». Замість колишнього пріоритету фактологічного та алгоритмічних умінь на перше місце вийшли вміння застосовувати знання в нестандартних або практичних ситуаціях.

У сучасному педагогічному контролі найважливішим засобом отримання інформації, яка широко використовується в управлінні якістю освіти, стали вимірювання, які засновані на застосуванні змішаної методології, що будується на поєднанні кількісних і якісних оцінок. Спільно з традиційними засобами контролю і тестами нове покоління вимірювачів забезпечують багатовимірні автентичні (комплексні, багатогранні) оцінки, що охоплюють результати навчальної діяльності як у закладі освіти, так і за його межами. На зміну статичним оцінками, що дозволяє зафіксувати рівень підготовленості здобувачів вищої освіти тільки в момент контролю, приходить аналіз динаміки змін якості їх навчальних досягнень, заснований на сучасному моніторингу якості освіти.

Для оцінки практичної діяльності студентів в практику освіти поступово проникають вимірювачі, що дозволяють виявляти позитивну динаміку змін підготовленості, активність, самостійність і креативність здобувачів освіти в засвоєнні нових знань, зростанні їх компетентності, а також рівень сформованості конкурентоспроможності.

В першу чергу до числа таких вимірників слід віднести портфоліо (папка документів), що містять цільові добірки робіт студента з однієї або кількох навчальних дисциплін і складені педагогічним працівником у співпраці зі студентом. Його участь у формуванні папки документів є важливим чинником позитивної мотивації навчальної діяльності, що сприяє формуванню самооцінки своїх досягнень. Тому багато викладачів розглядають портфоліо як ефективний засіб розвитку у студентів навичок критичного мислення та отримання реальних самооцінок.

До нових форм вимірників відносяться **тести**, які розробляються для оцінки практичної діяльності здобувачів освіти (Performance assessment). Такі тести дозволяють виявити рівень освоєння практичних навичок за допомогою експериментальних завдань діяльнісного характеру, в результаті виконання яких виходить певний матеріальний продукт, оцінюваний експертами за стандартизованою шкалою балів. Багато з тестів практичних умінь не відповідають за своїми характеристиками вимогам теорії педагогічних вимірювань. Тим не менш, вони мають високу валідність і викликають великий інтерес в студентів. Експериментальні завдання зазвичай застосовуються в процесі поточного контролю, але не впливають на прийняття адміністративних рішень в освіті, тому низька точність оцінок не проблема. У разі невдачі здобувач освіти може заново виконати тести і домогтися успіху.

Рейтинговий контроль – це потужний, оцінний, хронометражний контроль, виражений чисельно (в балах), Хронометражні оцінка успішності студентів (їх «продуктивності») з оцінкою якості їх роботи.

Рейтинг студента – це індивідуальна комплексна оцінка його успішності. За виконання різноманітних завдань навчаються отримують фіксовану кількість балів

за шкалою, розробленою педагогічним працівником, ці бали сумуються і слугують основою для виставлення певної оцінки за іспит, або залік з навчальної дисципліни.

Серед основних рис рейтингової системи частіше за інших виділяють такі:

- бальне оцінювання всіх видів навчальної діяльності;
- види навчальної діяльності, їх кількість в навчальному році, найвищий бал за кожную навчальну роботу встановлюється заздалегідь;
- бали розподіляються таким чином, щоби студент зрозумів, що отримати їх якомога більше він може, тільки виконуючи всі види навчальної діяльності;
- виділяються види навчальної діяльності, за які студенти можуть отримати додаткові (бонусні) бали;
- рейтинг академічної групи проводиться після закінчення певного проміжку часу;
- педагогічні працівники регулярно ведуть облік отриманих балів, а результати доводять до студентів;
- результати рейтингу вносяться в спеціальну таблицю, де відображаються найвищий бал на цю календарну дату і середній бал по групі. При цьому забезпечується свобода доступу всіх учасників освітнього процесу через різні засоби комунікації;
- рейтинг студенти дізнаються, порівнявши його результати з результатами інших здобувачів освіти, і таким чином роблять висновки про його навчальні досягнення.

У рейтингового оцінювання є свої прихильники, які вважають, що при такій системі контролю студенти більш відповідально підходять до навчання, у них розвивається самодисципліна і самооцінка, стимулюється планування своєї навчальної роботи. Кожен учень постійно порівнює свої досягнення з колишніми результатами, відсутність поточних оцінок дозволяє не боятися отримання незадовільної оцінки, що покращує психологічний клімат в класі і підвищує активність школярів. Однак при всіх виділених перевагах у рейтингового контролю є і *недоліки*.

Педагоги самі встановлюють і розподіляють бали, тому їх кількість може варіюватися. Така система оцінювання не зовсім об'єктивна, оскільки педагогічний працівник може поставити більшу кількість балів студентові, якому більше симпатизує. Багато з них погано орієнтуються в рейтинговій системі, тому не можуть самі оцінити свої досягнення.

В останнє десятиліття інтенсивно розвиваються нові комп'ютерні технології, що дозволяють автоматизувати процес поточного і підсумкового контролю на основі використання програмно-інструментальних засобів.



Питання для самоконтролю

1. Чому багато викладачів розглядають портфоліо як ефективний засіб розвитку у студентів навичок критичного мислення та отримання реальних самооцінок? Доведіть, що портфоліо забезпечує отримання досить об'єктивної інформації про якість навчальних досягнень студентів.
2. Які типові помилки і труднощі виникають при використанні технології портфоліо?
3. Розробіть рольову гру «Портфоліо – папка особистих досягнень студента» і апробуйте її в своїй академічній групі.

4.2. Моделювання та конструювання навчального заняття: розробка діагностичних матеріалів для оцінки досягнутих результатів навчання

Педагогічна діагностика є сукупністю методів, що дозволяють отримати найбільш достовірну інформацію про хід освітнього процесу з метою виявлення, аналізу, оцінювання та коригування навчання.

Предмет діагностики у ЗВО – різні сторони навчальної та громадської діяльності студентів, *мета діагностики* – отримання науково обґрунтованої інформації для вдосконалення системи управління якістю підготовки фахівців.

До *основних функцій педагогічної діагностики* відносяться: стратегічно-інформаційна, тактично-корекційна і прогностична. Стратегічно-інформаційна функція полягає в діагностичному забезпеченні педагогічного управління освітнім процесом загальними знаннями про студентів, про протікання педагогічного процесу. Така інформація робить педагогічний процес контрольованим, практико зорієнтованим.

Корекційна діагностика покликана забезпечити інформацію, що дозволяє постійно контролювати і коригувати педагогічний процес. Широка і глибока обізнаність дає педагогічному працівнику реальну можливість надати необхідну інформацію до кожного студента, вносити корективи в методику навчання, змінювати хід педагогічного процесу, структуру і зміст окремих форм, методів і засобів виховання та навчання.

Прогностична функція діагностики полягає в тому, щоби виявляти, вловлювати, виявляти тенденції розвитку педагогічної та навчального колективів, груп, об'єднань і окремої особистості здобувача освіти. Основними складовими компонентами педагогічної діагностики є контроль, перевірка й оцінювання знань і умінь студентів. Багато педагогічних працівників вважають

ці поняття тотожними, але необхідно підкреслити сутність і специфіку кожного з понять, щоб ефективніше організувати педагогічний процес.

Контроль – система перевірки результатів навчання і виховання студентів. Контроль є сукупністю дій, що дозволяють виявити якісно-кількісні характеристики результатів навчання, оцінити, як освоєний студентами матеріал навчальної програми. **Педагогічний контроль у ЗВО** – це засіб встановлення прямого і зворотного зв'язку між викладачем і студентами.

Контроль можна розглядати як спосіб отримання інформації про якісний стан освітнього процесу з метою необхідного його коригування, вдосконалення методів і форм організації. Контроль є цілісною системою, яка вирішує низку актуальних завдань вищої школи: вироблення вмінь роботи з навчальною літературою й умінь використання отриманої інформації для розширення і поглиблення знань; розвиток мислення, надання допомоги студентам в осмисленні досліджуваного матеріалу, розумінні його зв'язку з іншими частинами курсу і з іншими предметами; розвиток специфічної пам'яті; підвищення результативності викладацької праці.

Отже, контроль є важливим управлінським компонентом процесу навчання. Через нього відбувається зворотний зв'язок у навчанні, тобто відтворення навчального матеріалу студентом й отримання від викладача повідомлення про результати та наслідки засвоєного (знань, умінь і навичок) [14].

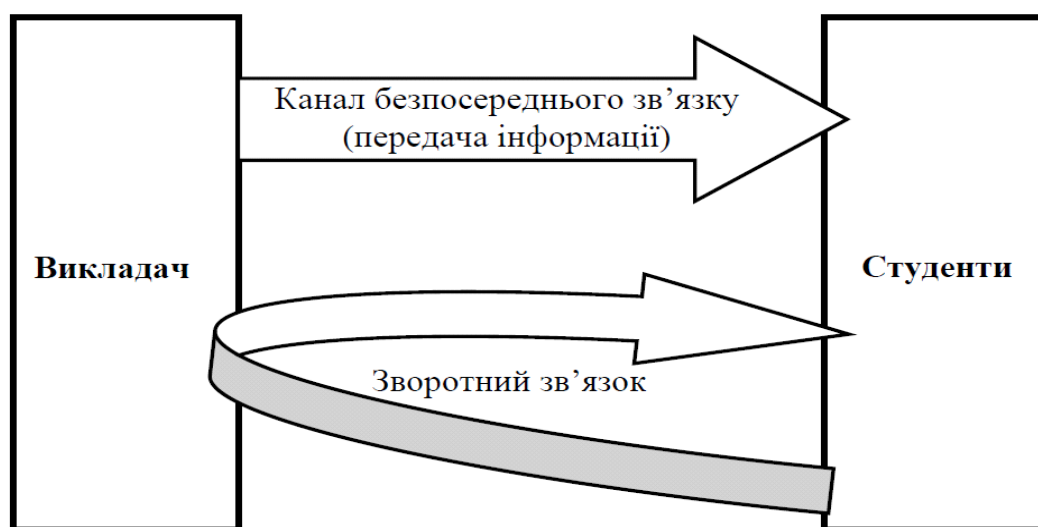


Рис. 4.1. Безпосередній і зворотний зв'язки в навчанні

Структура контролю:

1. *Перевірка* – виявляє знання, навички, уміння студента відповідно до вимог, передбачених навчальними програмами.
2. *Оцінювання* – словесне чи побальне фіксування якості знань, які опанував студент.
3. *Облік* – запис результатів контролю (переважно в балах) у визначеній документації чи документах.

Об'єкти контролю:

- знання основних категорій, понять, принципів, процесів, явищ, а також взаємозв'язку цих компонентів, їхньої взаємообумовленості;
- уміння, навички застосування знань на практиці;
- здійснення навчальної роботи під час занять;
- уміння самостійно здобувати інформацію, знання.

Функції контролю:

- діагностична – визначення попереднього рівня знань й умінь студента; виявлення прогалин у знаннях;
- прогностична – вироблення шляхів підвищення ефективності роботи викладача та студентів;
- корекційна – визначення напрямів подолання недоліків і прогалин, які є в знаннях студента;
- стимулююча – заохочення студентів до постійної праці та самоосвіти;
- освітня – забезпечення систематизованих знань студента;
- розвивальна – формування самостійності та критичності мислення;
- оцінювальна – надання інформації студентам про рівень їхніх знань та умінь;
- управлінська – коректування навчальної роботи студента на всіх її етапах;
- виховна – вироблення таких якостей, як дисциплінованість, самостійність, відповідальність.

Похибки у здійсненні контролю зумовлюють негативні наслідки для процесу навчання, що відображено у табл. 4.1.

Типові помилки у здійсненні контролю та їх наслідки

Типові помилки у здійсненні контролю	Наслідки
Несистематичність контролю	Неповнота інформації про появу відхилень від стандартів
Відсутність уявлень про стандарти	Викладачі і студенти нечітко уявляють кінцеві результати навчальної діяльності
Неінформування про результати контролю	Можливість повторних помилок, відсутність чітких знань про правильність дій
Контроль заради покарання	Відчуття студентами необ'єктивності щодо оцінки їхньої роботи
Неоптимальність показників вимірювання	Неможливість у повному обсязі зрозуміти наслідки контролю

У ЗВО застосовують два основні види контролю:

1. Міжсесійний має такі підвиди:

– *попередній контроль* (діагностування, визначення загальної підготовки студента, рівня оволодіння основними поняттями дисципліни, вивчення якої розпочинається);

– *поточний* (оперативне виявлення, вимірювання, оцінювання якості знань, умінь, навичок);

– *тематичний* (модульний) – передбачає перевірку й оцінювання знань студентів із кожної логічно завершеної частини матеріалу (МКР). Викладач наперед повідомляє тривалість вивчення модуля, кількість проміжних і підсумкових атестацій, їх форми та методи, умови оцінювання;

– *періодичний* (атестація студентів за певний проміжок вивчення навчальної дисципліни). Може передбачати контрольні ректорські, комплексні контрольні роботи (ККР), колоквиуми тощо.

2. Підсумковий:

- *сесійний контроль* (залікова й екзаменаційна сесії);
- *державна атестація* (іспити, захист кваліфікаційної роботи).

За нормативними документами ЗВО для студентів, які навчаються за кредитно-трансферною системою організації освітнього процесу, питома вага контролю така:

- міжсесійний контроль – 40 % (поточний) + 60 % (модульний);
- підсумковий – 60 %.

Отже, студент може скористатися можливістю сесійного контролю або задовольнитися лише міжсесійним.

Методи оцінки досить прості у використанні (тести, заліки, іспити і дипломні проекти, за результатами яких виставляються оцінки за традиційною шкалою) і створюють враження об'єктивності. Однак таке оцінювання, як правило, непродуктивно з точки зору реального досягнення високої якості навчання, що відповідає потребам ринку праці.

Відбір способів оцінювання результатів здійснюється в залежності від форми контролю. Зокрема, ***поточний контроль*** дозволяє оцінити сформованість компетенцій з однієї теми в процесі її вивчення, тому доцільно застосовувати ситуаційні завдання (проблемні, казусні), конкретні ситуації, есе, кросворди, глосарії тощо.

При вирішенні проблем важливо, щоб педагогічний працівник керував пошуковою діяльністю студента, але не підказував готові відповіді. Це вимагає від викладача великих розумових зусиль, терпіння і витрат часу, ніж управління репродуктивною діяльністю здобувачів освіти. Кінцевим результатом використання рішення ситуаційних завдань з теми має стати отримання нової або додаткової навчальної інформації, а також формування загальнокультурної та професійних компетентностей.

Розбір конкретних ситуацій – метод, заснований на аналізі готових або розроблених студентами ситуацій і пошуку виходу із складних ситуацій, сформульованих в ситуаціях. Цей метод відрізняється від попереднього більш докладним описом ситуації, яка ґрунтується на реальних фактах діяльності конкретного закладу освіти.

Складання есе вимагає від студентів уміння узагальнювати, систематизувати і виявляти головне в темі, що вивчається, що розвиває самостійність мислення і формує компетенції пошуку, відбору і аналізу необхідної інформації. У формі есе ефективніше давати завдання для позааудиторної самостійної роботи студентів, з огляду на те, що багато хто зі студентів краще концентрують увагу і реалізують свої творчі здібності в звичній домашній обстановці, а не в аудиторії.

До методів оцінювання освітнього результату на наступному контрольному етапі – *рубіжному* – відносяться реферати, контрольні роботи, колоквіуми, доповіді, диспути, дискусії. Найбільш поширеними в освітньому процесі на сьогодні є реферати та контрольні роботи.

У межах реалізації компетентнісного підходу *реферати* повинні мати не описовий, репродуктивний характер, а творчий і пошуковий характер, заснований на порівняльному аналізі, узагальненні та систематизації, а також на використанні теоретичних знань в практиці роботи конкретних закладів освіти.

Завдання *контрольної роботи* повинна стимулювати самостійну роботу студентів, що попереджає бездумне передрук питань з навчальної літератури та спонукають до продуктивної діяльності. Теоретичні питання бажано доповнювати проблемними і ситуаційними завданнями.

На *проміжній* атестації відбувається перевірка освоєння навчальної дисципліни цілком і ступеня сформованості компетентності, необхідної для конкретної дисципліни. Проміжна атестація може проводитися у формі заліку, іспиту або підсумкової контрольної роботи з застосуванням тестів різних рівнів.

На практиці **теорія тестів (тестологія)** озброює розробника критеріями якості тесту як інструменту вимірювання, дає можливість оцінити якість

конкретних тестових завдань, дозволяє краще зрозуміти основні кроки створення тесту під конкретну мету тестування і підготовки тестових завдань.

На сучасному етапі теорія тестів використовує наступні базові поняття:

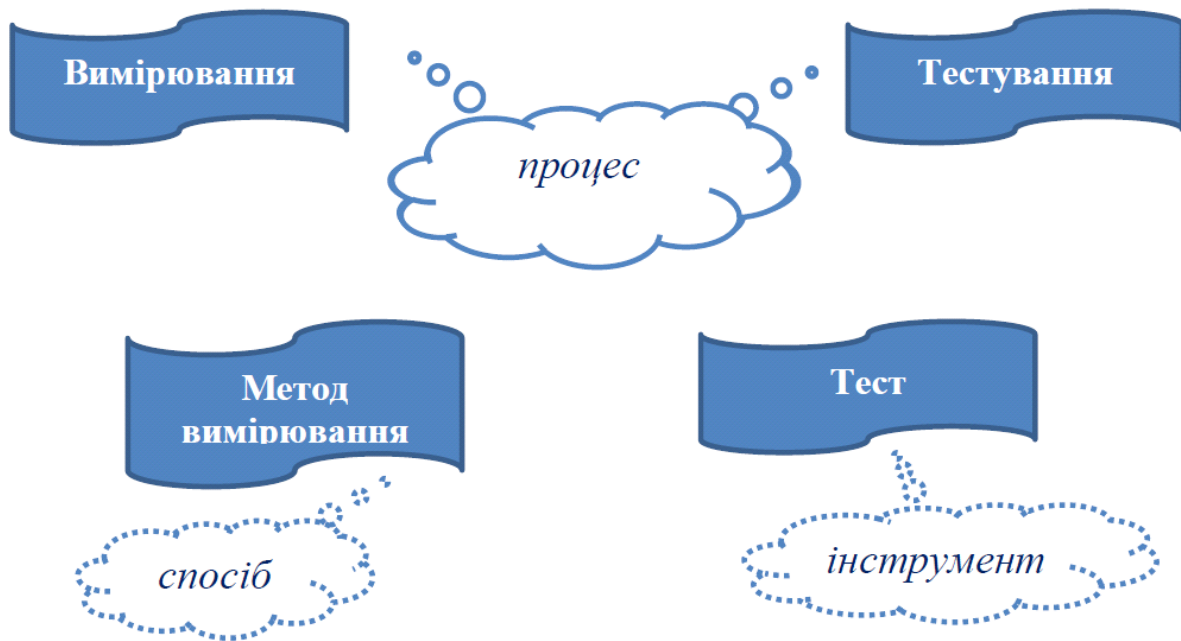


Рис.4.2. Базові поняття теорії тестів

Вимірювання (measurement) – процес присвоєння чисельного значення певному показнику із застосуванням чітко визначених правил.

Метод тестування передбачає, що інструментом вимірювання є *тест*, складений з *тестових завдань*. Процедурою вимірювання є *тестування*. Методом оцінювання – *шкалювання*.

Тест – це сукупність тестових завдань, підібраних за певними правилами для вимірювання певного кількісного показника, іншими словами, тест – це інструмент вимірювання, своєрідна «лінійка».

Тестове завдання – це кожне окреме питання, а для деяких типів завдань – також набір потенційних відповідей на завдання. Часто в стандартизованих тестах є багато «питань», які потенційно мають кілька відповідей. Отже, тестове завдання – це термін, який використовують для позначення як питання, так і можливих відповідей у

завданнях множинного вибору. Тестове завдання також позначає питання відкритого типу, хоча відповідь учня не вважається частиною завдання.

Шкалювання – це процес формування тестових шкал і тестових норм, тобто правил нарахування тестових балів за результатами тестування на основі статистичних даних. Після тестування складається таблиця (шкала) відповідності між первинними та тестовими балами.

Розрізняють два основних типи тестів [25]:

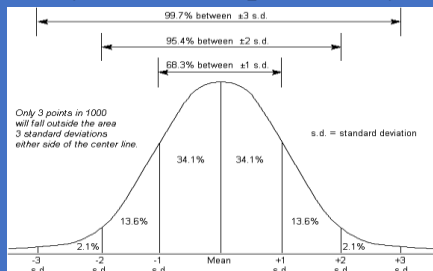
1. *Нормативно-орієнтований тест* (norm-referenced test) розробляють з метою ранжування учасників за ступенем прояву ознаки, що перевіряють. Це дозволяє порівнювати між собою учасників тестування.

2. *Критеріально-орієнтований тест* (criterion-referenced test) дозволяє визначити ступінь засвоєння учасником певного розділу з предметної області. У свою чергу ці тести діляться на орієнтовані на предметну область (domain-referenced) і кваліфікаційні тести (mastery-tests). Перші дають можливість з'ясувати, який відсоток з усіх можливих запитань, що належать до певної предметної області, учасник може правильно розв'язати. Другі – розділити учасників на К взаємовиключних категорій майстерності шляхом встановлення К-1 порогових оцінок.

Зіставлення двох видів тестів за Д. Вілфордом

Нормативно-орієнтовані тести	Критеріально-орієнтовані тести
<i>Мета тестування</i>	
Порівняння учасників один з одним за рівнем підготовленості в межах певної області змісту Конкурсний добір кандидатів на навчання	Можливість атестації учасників відповідно до рівня засвоєння певної області змісту. Підсумкова державна атестація здобувачів освіти
Нормативні або стандартизовані шкали, де вказано середнє значення та стандартне відхилення.	Найчастіше шкала відсотків з обраною однією чи кількома критеріальними точками. Особлива увага приділяється методиці встановлення критеріальних точок.

Розподіл за кількістю набраних балів близький до нормального гаусівського розподілу



Низький рівень деталізації змісту. Автори тесту обирають найбільш значимі елементи.

Обов'язкова нормативна група учасників. Шкальовані бали за результатами нормативно орієнтованого тесту базуються на статистичних даних нормативної групи. У більшості випадків застосовуються спеціальні нормативні таблиці, у яких кожний індивідуальний бал однозначно співвідноситься з процентильним балом нормативної групи.

Статистичні показники тестових завдань (рівень складності та розподільча здатність) грають важливу роль у відборі завдань до тесту. Перевагу надають завданням, що мають середній рівень складності і високу розподільну здатність. Використовують ряд інших важливих показників якості завдань.

Розподіл за кількістю набраних балів довільний у більшості випадків асиметричний



Глибокий рівень деталізації змісту. Детальна специфікація тесту, що включає усі елементи змісту. Розроблення завдань за специфікацією

Індивідуальний бал учасника інтерпретується по відношенню до частки успішно засвоєного навчального матеріалу

Важливо розташувати завдання з високою розподільною здатністю і відповідним рівнем складності в районі критеріальних точок. Статистичні характеристики завдань також використовують для створення паралельних форм тесту. Проте основною умовою добору завдань до тесту залишається їх відповідність специфікації і елементам змісту.

Інноваційними методами є проєкти і практичні завдання: вони або виконуються під наглядом викладача, якщо важливий сам процес їх виконання, або призводять до створення будь-якого продукту, якість якого є основою для винесення я оціночного судження. Використання таких методів оцінювання дозволяє студентам усвідомити професійну значимість отриманих знань, а також сформувати здатність до пошуку необхідної для вирішення практичних проблем інформації.

Кожен викладач судить про знання зі своєї навчальної дисципліни відповідає на іспиті або заліку, виходячи з власних знань і досвіду, застосовуючи власні методи і критерії оцінки, у зв'язку з цим кількість додаткових питань, заданих студенту в стресовій для нього ситуації і їх складність залежать від його суб'єктивної думки та настрою викладача, що також впливає на загальний освітній результат здобувача освіти. Виходячи з цього, в процесі здійснення зворотного зв'язку у студентів формулювання думки викладача «тому що я так вважаю / бачу» або «мені видніше» при реалізації в освіті компетентнісного підходу не повинно бути.

Щоб уникнути суб'єктивності при оцінюванні рекомендується проводити оцінку за участю не менше двох викладачів і мати критерії для них, що містять чіткі відповіді на питання і критерії оцінки виконання практичних завдань.

Обсяг роботи викладача з формування таких еталонних відповідей часто лякає не тільки молодих, а й досвідчених педагогів, але такі вимоги державних стандартів, виконувати які ми зобов'язані.

Довіра між викладачем і студентом, що стало особливо необхідним як наслідок реалізації чинного «Закону про освіту» [8], коли діяльність викладача прирівнюється до надання послуг, а взаємини між викладачем і студентом з площини субординації і дисципліни переходять у площину «Клієнт завжди правий», підтримується в тому числі обґрунтованістю оцінки і гнучкістю оціночних процедур.

Таким чином, у компетентнісному підході оцінка навчальних результатів ґрунтується на жорстко структурованій системі аналізу рівнів сформованості

компетентностей із застосуванням різних сучасних методів педагогічних вимірювань і способів оцінювання результатів навчання в комплексі.

Основними критеріями якості тесту зазвичай вважають:

- об'єктивність
- ефективність
- прийнятність
- валідність
- надійність.

На надійність тесту впливають такі чинники:

1. **Тривалість тесту:** більш тривалі тести -більш надійні.
2. **Розкид результатів:** надійність менша у однорідних групах (усі учасники мають приблизно однаковий рівень підготовки).

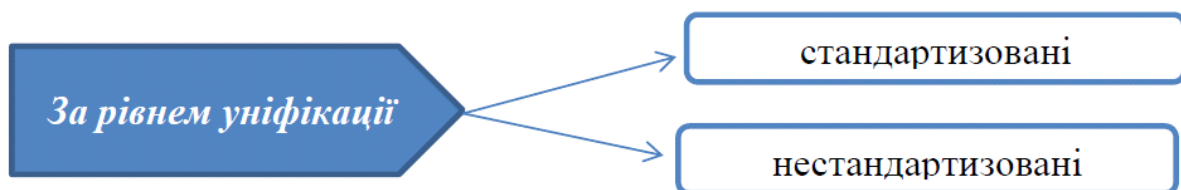
3. **Складність та наявність завдань з високою розподільною здатністю:**

- відповіді навмання (спроби вгадати відповідь) зменшують надійність;
- наслідком надлегких або надскладних тестів є менша дисперсія, отже, менша надійність;
- більше завдань з високою розподільною здатністю – більша надійність.

4. **Об'єктивність оцінювання відкритих завдань.**

5. **Швидкість виконання тесту** підвищує надійність та внутрішню погодженість тесту.

Застосування тестування як методу вимірювання в різних сферах призвело до появи та використання великої кількості різноманітних тестів. Це зумовило необхідність їхньої класифікації. Тести можуть бути класифіковані таким чином:

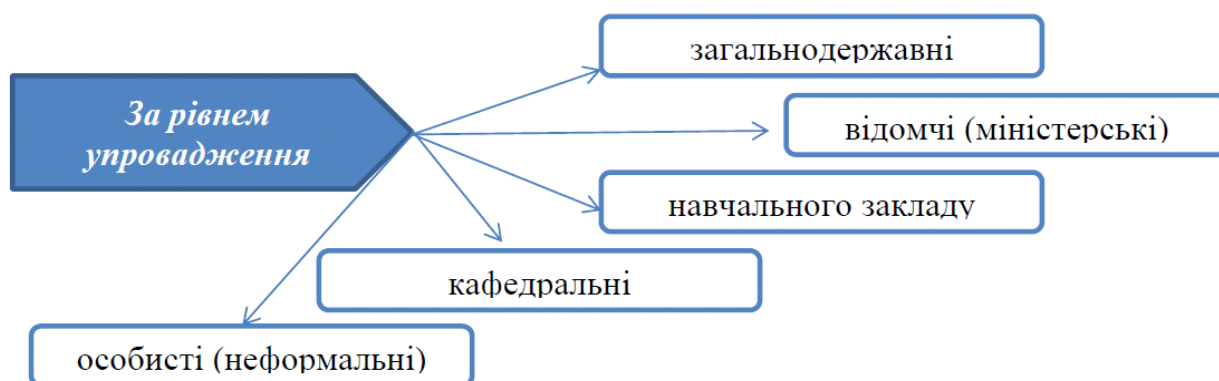


Стандартизованим називають тест, що має комплекс характеристик, які визначають:

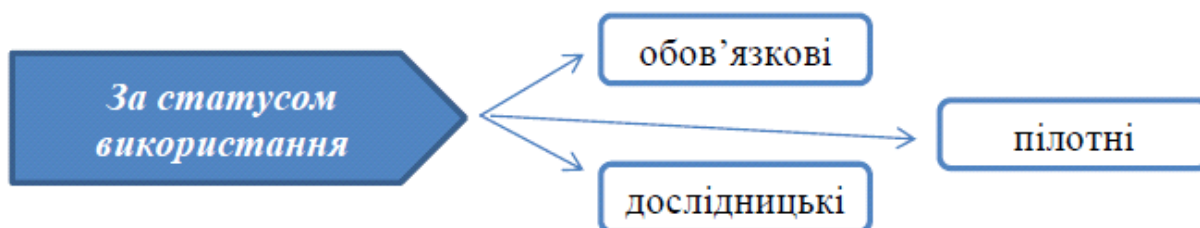
- його властивості;
- процедури вимірювання;
- процедури шкалювання;
- чітку регламентацію процедури та логістики (організації) процесу тестування.

Порушення будь-якого з елементів зводить нанівець усю роботу зі створення стандартизованого тесту, що значно обмежує сферу його застосування та скасовує наслідки за одержаними результатами. Результат навіть добре підготовленого, якісного тесту через недотримання відповідної регламентованої процедури вимірювання буде нульовим, нічого не відбиватиме.

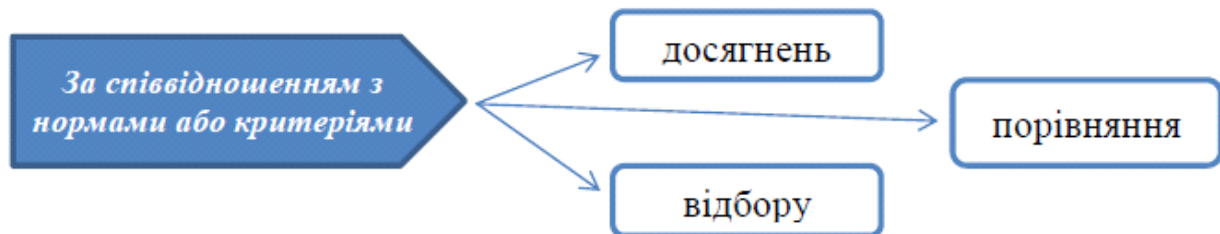
До основних характеристик стандартизованого тесту належать його: *довжина* та *психометричний комплекс параметрів якості* (вони фактично утворюють **паспорт тесту**, за яким визначається його якість):



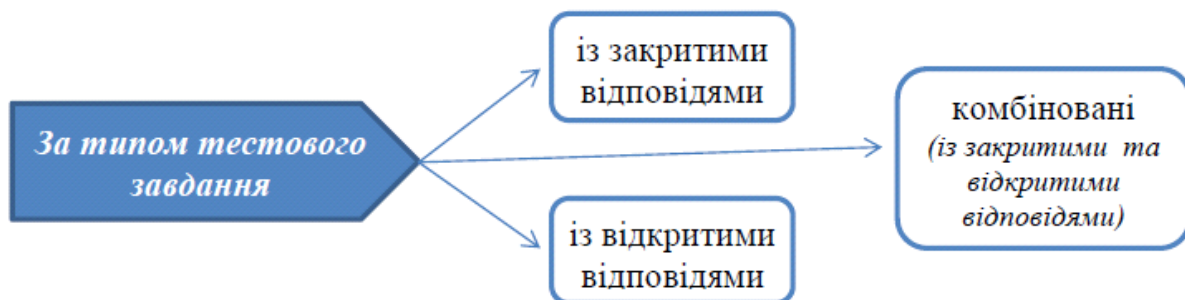
Означена класифікація тестів визначається різними вимогами до пілотних тестувань (апробацій), які супроводжують стандартизацію тестів. Так, тестуванню за загальнонаціональними тестами має передувати ретельне, неодноразове пілотне тестування на репрезентативній «національній» вибірці, оскільки результати цих тестувань здебільшого мають адміністративні наслідки.



Обов'язкові тести використовуються для оцінювання їх учасників, *пілотні* – для оцінювання завдань (визначення їх психометричних характеристик і доцільності/недоцільності подальшого використання), *дослідницькі* – для дослідження нових форм завдань, схем оцінювання тощо.



Для виконання функції інструменту вимірювання тест повинен складатися з достатньої кількості тестових завдань, число яких визначає довжину тесту. Оптимальна кількість завдань, на які тестовані ще досить охоче відповідають в один захід, становить 40-60.



Завдання в тестовій формі – педагогічний засіб, який відповідає таким вимогам:

- 1) відповідність меті
- 2) лаконічність
- 3) логічна форма висловлювання
- 4) наявність місця для відповіді
- 5) однакові правила оцінювання відповідей
- 6) правильне розміщення елементів завдання
- 7) наявність однакової інструкції для всіх тестованих
- 8) адекватність інструкції формі та змісту завдання

Тестове завдання – складова частина тесту, що відповідає вимогам до завдань у тестовій формі та пройшла обов'язкову перевірку статистичних властивостей.

Вимоги до тестових завдань:

- складність, що відповідає меті й рівню оцінювання;
- позитивна кореляція з тестом;
- відповідність формі;
- предметна чистота змісту.

Окремо необхідно зауважити, що, незалежно від типу розробленого тесту, **класифікація** може бути здійснена **за методом тестування** залежно від

- *процесу,*
- *процедури*
- *технології тестування.*

За методом тестування ми маємо розрізнити тестування:

бланкове

комп'ютерне

*комп'ютерне
адаптивне*

Бланкове тестування передбачає, що тестовані відповідають на тестові завдання шляхом унесення олівцем або ручкою відповідей до спеціальних бланків відповідей. Під час зовнішніх, а отже, масштабних тестувань, зчитування даних з бланків відповідей здійснюється переважно за допомогою комп'ютера.

Комп'ютерне тестування відрізняється від бланкового тим, що тест надається не в паперовому буклеті, а в базі даних комп'ютера. Тестові завдання відображаються на дисплеї, а відповіді тестовані вводять безпосередньо з клавіатури комп'ютера для подальшого їх опрацювання на комп'ютері. Отже, для комп'ютерного тестування характерна автоматизація всього процесу вимірювання.

Під час сертифікаційних і ліцензійних тестувань дорослих тестові організації все частіше використовують комп'ютерне тестування. Водночас

вступні тестування абітурієнтів у більшості країнах, де такі тестування здійснюються, відбуваються у формі бланкових.\

Окреме місце серед двох названих методів займає *адаптивне тестування*.

Адаптивне тестування, або більш загальноприйнятий термін – **комп'ютерне адаптивне тестування** (САТ), – це тестування за допомогою комп'ютера, під час якого кожне наступне тестове завдання залежить від відповідей тестованого на попереднє запитання. Якщо тестований відповідає на запитання правильно, то наступне буде складнішим. І навпаки, якщо екзаменований відповідає неправильно, то наступне запитання буде легшим. Отже, тест «орієнтується» на рівень здібностей екзаменованого. Тому різні екзаменовані, що тестуються за системою САТ, найімовірніше, складатимуть різні форми тесту.

Правила, про які слід пам'ятати розробнику тестових завдань:

1. Чітке усвідомлення завдання тесту і його відповідність навчальній цілі: формулювання тестових завдань мовою поведінки, тобто використання дієслів дії (вибране дієслово має точно описувати дії, що очікуються від тестованих. Наприклад: *чи вкажуть вони на правильну відповідь? Тоді потрібне дієслово «визначити»*. *Чи розмістять вони все у відповідні категорії? У цьому випадку будуть «класифікувати»*).

2. Тест з високою валідністю за змістом передбачає завдання для всіх найважливіших цілей курсу. У зв'язку з цим не варто створювати завдання, що стосуються специфічних несуттєвих моментів замість основних концептуальних положень певної теми чи розділу.

3. Тестове завдання повинно бути сформульоване ясно і чітко, не слід допускати двозначного тлумачення і сприяти формулюванню правильної відповіді.

4. Час, виділений на тестове завдання, повинен бути витрачений на пошук відповіді, а не на розуміння умови питання. Тому потрібно намагатися, щоб в учасника тестування не виникало питань щодо умови або варіантів відповіді в процесі пошуку ключа.

5. Кожне завдання тесту повинне бути функціонально завершеним, тобто перевіряти конкретне знання, уміння або навичку.

6. Необхідно виключити можливість вибору правильної (або неправильної) відповіді інтуїтивно й асоціативно, здогадкою, вербально, а місце правильної відповіді вибрати випадково.

7. Відповідь на одне тестове завдання не має тим чи іншим чином підштовхувати до відповіді на інше завдання, за винятком ситуації, коли маємо справу зі структурованим завданням, у якому це є однією з основних умов до форми завдання.

8. Тест повинен складатися з мінімальної кількості завдань, достатніх для повного визначення рівня навчальних досягнень. Слід уникати непотрібного дублювання знань, умінь і навичок, що оцінюються, і в той же час передбачити всі необхідні.

Загальні рекомендації до написання тестових завдань

Для того, щоб осмислити основні аспекти написання тестових завдань, щоб вони були якісні та передбачали перевірку саме тих знань, умінь та навичок учасників тестування, які планував перевірити розробник, необхідно ознайомитися із загальними рекомендаціями.

Спочатку зупинимося на *основних правилах, якими необхідно керуватися під час створення тестових завдань*:

1. Кожне тестове завдання має оцінювати досягнення важливої та суттєвої освітньої цілі. Слід уникати перевірки тривіальних або надмірно вузькоспеціальних знань.

2. Кожне тестове завдання має перевіряти відповідний рівень засвоєння знань, у тому числі вищі когнітивні рівні.

3. Умова має містити чітко сформульоване завдання. Завдання має фокусуватися на одній проблемі.

4. Варіанти відповідей мають бути гомогенними (однорідними).

5. Усі дистрактори мають бути вірогідними (правдоподібними).

6. Не слід використовувати як правильну відповідь чи дистрактор слова “усе з вищевказаного”.

7. Не варто також використовувати як правильну відповідь чи дистрактор слова “нічого з вищевказаного”.

8. При формулюванні умови слід уникати використання заперечувальних часток НЕ, НІ.

9. Необхідно уникати підказок типу:

- граматична невідповідність між умовою та варіантами відповідей;
- повторення в правильній відповіді слів з умови;
- використання прикладів з підручника (збірника завдань, посібника) чи лекції як тестових завдань;
- найдовша правильна відповідь;
- найдетальніша правильна відповідь;
- деструктори, що виключають один одного;
- ситуації, коли одне тестове завдання є підказкою для іншого.

Укладаючи тестові завдання, автор також має уважно ставитися до їх змісту й зважати на такі *чинники*:

1. ДИСКРИМІНАЦІЯ

Матеріали для тестування не повинні дискримінувати людей за такими ознаками:

- вік;
- інвалідність;
- стать;
- расова/етнічна приналежність;
- сексуальна орієнтація.

2. ЧУТЛИВІ АБО СУПЕРЕЧЛИВІ ТЕМИ

Чутливих тем або тих, які потенційно можуть викликати почуття болю або образи, необхідно уникати або подавати їх тактовно. Суперечливими темами зазвичай вважаються:

- смерть та хвороби;
- азартні ігри (посилань на азартні ігри потрібно уникати в завданнях з математики на ймовірність);
- політика (сьогодення);
- расові стосунки;
- релігія;
- сексуальність;
- забобони;
- війна тощо.

3. ПОРАДИ

Матеріали для тестування не повинні пропагувати певні (дражливі для суспільства) стилі життя або поведінку, окрім тих, які є найбільш загальними та стосовно яких існує загальна терпимість. Не варто давати тексти з описом конкретних дієт, тоді, як загальні поради щодо правильного харчування чи здорового способу життя є цілком прийнятними. Слід повністю уникати порад, що стосуються:

- релігії;
- сексуальних уподобань тощо.

4. НЕБЕЗПЕЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ

Якщо є необхідність торкнутися в завданні небезпечних видів діяльності (наприклад, порушення правил дорожнього руху, досліди, пов'язані з ризиком для життя, азартні ігри тощо), слід звертати увагу на те, щоб вони не здавалися привабливими або прийнятними.

5. РОЗМАЇТТЯ, РЕПРЕЗЕНТАТИВНІСТЬ ТА ЕТНОЦЕНТРИЗМ

Матеріали для тестування мають:

- відображати розмаїття учасників тестування за етнічною, регіональною, расовою приналежністю тощо;
- містити стимули (такі як літературні твори чи уривки з них), написані представниками меншин;
- використовувати власні імена, що походять з різних етнічних громад;

- використовувати зображення людей, які представляють різні етнічні громади;
- уникати етноцентризму (ставлення, яке ґрунтується на переконанні, що всі люди мають розділяти мову, вірування, культуру або релігію певної групи).

6. ДИФЕРЕНЦІАЛЬНА ОБІЗНАНІСТЬ: ЕЛІТНІСТЬ ТА УПЕРЕДЖЕНІСТЬ ЗАВДАННЯ

Слід уникати використання спеціалізованих понять та термінів, які не стосуються основного змісту тестових питань і можуть бути незрозумілими для учасників. Зокрема, це застереження щодо термінології з таких галузей, як:

- будівництво;
- фінанси;
- спорт;
- право;
- техніка;
- військова тематика;
- політика;
- наука;
- технологія;
- сільське господарство та ін.

7. ДОСТУПНІСТЬ МОВИ

Мова повинна бути максимально чіткою, недвозначною і зрозумілою для всіх. Наступних елементів слід уникати або використовувати із застереженням:

- фразеологічні звороти; слова, ужиті в переносному значенні, стійкі словосполучення тощо;
- складні синтаксичні конструкції з багатьма підрядними частинами.

Наприклад:

На якій із чотирьох смужок білого паперу, що протягують під піпеткою, з якої на стіл падають зліва направо краплини чорнила, причому краплини

падають через однакові проміжки часу, зареєстровано рівномірний рух з найбільшою швидкістю?

- багатозначні слова;
- діалектизми;
- жаргонізми;
- професіоналізми.

Також слід бути уважним, використовуючи займенники. Учасник має точно розуміти, якого саме слова стосується займенник. Приклад неправильного використання займенника:

Гепард рухається зі швидкістю 107 км/год, а лев – 70 км/год. Яку відстань він подолає за 2 год, рухаючись рівномірно?

Коментар. Хто «він»? Гепард чи лев?

Або таке: Не дотримавшись правил дорожнього руху, жінка потрапила в ДТП і зламала руку. Швидка приїхала і її забрала.

Коментар. «її»? Жінку чи, може, руку?

8. ГРАФІЧНІ ЗАСОБИ

Графічні засоби також мають бути чіткими, зрозумілими, виразними, пізнаваними. Вони не повинні містити зайвої інформації, торкатися дратливих тем тощо. Загалом усі зазначені вище вимоги також стосуються і графічних засобів.

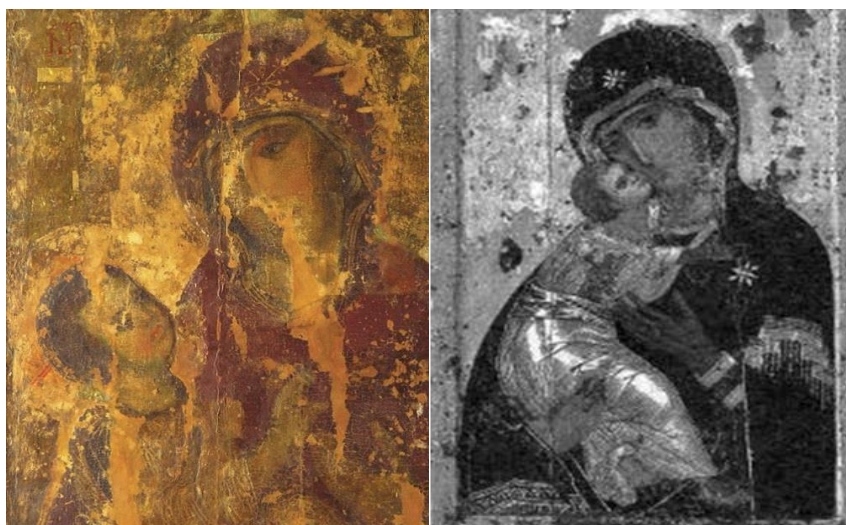


Рис. 4. 3. Неправильне зображення Правильне зображення

Насамкінець зауважимо, що, створюючи тестові завдання, слід також пам'ятати про те, що вони повинні відповідати програмі та стандартам: вимірювати саме те, що передбачалося. Укладаючи тестове завдання, розробник має переконатися в тому, що тестове завдання:

- узгоджується з тим, що визначено навчальною програмою;
- спрямоване на важливий аспект навчальної програми (! уникайте тривіальних завдань);
- відповідає поточному стану науки.

Крім того, кожен дистрактор має бути виправданим, тобто побудованим на аспектах навчальної програми, обґрунтованим, а не випадковим.



Питання для самоконтролю

1. Розкрийте безпосередній і зворотний зв'язки в навчанні.
2. Що розуміється під терміном «тестологія»?
3. Схарактеризуйте два основних видів тестів (за Д. Вілфордом).
4. Які відомі класифікації тестів?
5. Опишіть основні правила розробки тестових завдань.
6. Окресліть загальні рекомендації до написання тестових завдань.

4.3. Моделювання та використання накопичувальної системи оцінювання (портфоліо) в аналізі індивідуальних освітніх досягнень

Технологія портфоліо – технологія, в якій за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів здійснюється накопичення і систематизація інформації про результати навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка використовується для демонстрації, аналізу та оцінки освітніх результатів, розвитку рефлексії, підвищення рівня

усвідомлення, розуміння і самооцінки результатів освітньої діяльності (Г. Селевко).

Призначення технології портфоліо – розвиток у студентів навичок методичної роботи з різними видами навчальної та професійної інформації, систематизації професійних знань, формування професійної рефлексії.

Педагогічні завдання портфоліо:

- підтримувати високу навчальну мотивацію студентів;
- навчити студента вчитися – ставити цілі, планувати і організовувати власну навчальну діяльність;
- заохочувати активність і самостійність, розширювати творчі можливості навчання та самонавчання;
- розвивати навички рефлексивної та оціночної діяльності студентів, формувати адекватну самооцінку;
- сприяти персоналізації освіти;
- визначати кількісні та якісні індивідуальні досягнення студентів.

Функції портфоліо в освітньому процесі:

1) *діагностична*: показує ті аспекти розвитку студента, які необхідно формувати, а також ті сторони, які є проблемними точками в його навчанні;

2) *визначення мети*: розвиває у студента вміння ставити перед собою цілі і завдання, планувати і виконувати свою діяльність;

3) *мотиваційна*: сприяє підтримці інтересу до досліджуваного предмета за рахунок включення різноманітних навчальних завдань (творчих, інноваційних, гуманістичних);

4) *інформаційна*: допомагає узагальнити і систематизувати значну кількість навчально-професійної інформації по темі, що вивчається, створити цілісне уявлення про досліджуваному предметі;

5) *оцінювання*: дає можливість отримання зворотного зв'язку включення процесуальної оцінки, розкриває не тільки результат, але і характер його досягнення;

б) *контролююча*: дозволяє відстежувати етапи і якість оволодіння студентами навчальним матеріалом.

Портфоліо сприяє організації студентом власної навчальної діяльності, розвитку навичок самонавчання, оцінці перспективи професійного зростання, визначення динаміки навчально-пізнавальної діяльності, встановлення труднощів у засвоєнні навчального матеріалу по предмету, що вивчається.

Портфоліо можна використовувати на різних етапах навчання у вузі.

На початкових етапах навчання (1-2-й курси) при створенні портфоліо акценти розставляються на роботі з довідковою літературою, монографіями, у створенні рубрик, спрямованих на опрацювання різних наукових концепцій і їх термінологічного поля. Основний зміст становить робота з освоєння понятійного апарату і оволодіння фундаментальними основами професійного знання.

На старших курсах (3-5-й курси) створення портфоліо має більше практичну спрямованість. Основний зміст – робота з емпіричними даними, зі способами і технологіями вирішення проблем.

Зміст портфоліо – це колекція робіт за певний період часу, яка оцінюється або з точки зору прогресу студента, або з точки зору відповідності навчальній програмі.

Компонентами портфоліо можуть стати самостійні роботи, результати перевірочних та контрольних робіт, тестів, підсумки групової роботи, чернетки, схеми, алгоритми вирішення навчальних завдань, проєкти, творчі роботи, аудіо- та відеоматеріали, таблиці, анкети та результати їх обробки, звіти про інтерв'ю, питання, щоденники спостереження, листи, глосарій, грамоти, сертифікати, знаки досягнень тощо.

У портфоліо можуть входити різні *види інформації*:

- одноплановий (контрольні роботи, тести);
- різноплановий (домашні завдання і тести, есе, лабораторні роботи, DVD- або аудіозаписи, проєкти тощо).

Можливі джерела інформації: навчальна, довідкова, художня, наукова література; матеріали ЗМІ; ілюстративний, статистичний матеріал; інтерв'ю з фахівцем; аудіовізуальні джерела; інтернет ресурси.

Види портфоліо

1. За місцем у навчальному процесі розрізняють такі види портфоліо:

- портфоліо з конкретного заняття (розділу, модуля);
- портфоліо з навчальної дисципліни;
- міждисциплінарний портфоліо;
- портфоліо готовності до професійної діяльності;
- портфоліо готовності до навчальної практики.

Кожен вид має відповідну специфіку цілей і змісту.

Специфіка цілей портфоліо:

- на рівні конкретного заняття (теми) – навчити студентів відбирати, систематизувати і аналізувати інформацію з обраної теми, працювати з різними джерелами інформації;
- на рівні навчальної дисципліни (дисциплін) – простежувати динаміку ставлення студента до навчальної дисципліни, процесу освоєння навчальної програми та навчальних досягнень;
- до навчальної практики – навчити студентів відбирати, систематизувати і аналізувати результати практичної підготовки до певного виду практики (видами професійної діяльності).

2. За тимчасовим параметром портфоліо може бути короткостроковим, тривалим, постійним.

3. За змістом (матеріалами):

• *портфоліо документів:* містить портфель сертифікованих (документованих і оцінених) індивідуальних освітніх досягнень. Це систематизований набір атестаційних робіт студента з даного курсу. Створюється упродовж усього періоду вивчення дисципліни і представляється викладачеві перед підсумковим оцінюванням;

- *портфоліо процесу*: відображає всі фази і етапи навчання, включає щоденники самоспостереження і різні форми самозвіту і самооцінки в ході виконання будь-якого навчального завдання;

- *показовий портфоліо*: в нього входять тільки кращі роботи, які в ході спільного обговорення студентом і викладачем, в тому числі різноманітні аудіо- та DVD записи, фотографії, електронні версії робіт. Обов'язковою вимогою є повна і всебічна презентація роботи;

- *робочий портфоліо*: включає колекцію робіт, зібраних за певний період навчання, для демонстрування прогресу студента в будь-якій навчальній сфері. Це різні творчі та проєктні роботи студента, а також опис основних форм і напрямів його навчальної і творчої активності: участі в наукових конференціях, конкурсах, семінарах, проходження курсів за вибором, різного роду практик, спортивних і мистецьких досягнень і ін. Цей портфоліо може містити будь-які матеріали, в тому числі плани і чернетки;

- *оціночний портфоліо*: містить показники, що відображають ставлення студента до навчальної діяльності. У його складі – тексти висновків (про якість виконаної роботи), резюме (підготовлене студентом, з оцінкою власних навчальних досягнень), есе, рецензії (на статтю), рекомендаційні листи, відгуки (про виступ на науково-практичній конференції), написані як самим студентом, так і викладачем або однокурсниками;

- *рефлексивний портфоліо*: заснований на аналізі та оцінці суб'єктом цілей, ходу і результатів своєї навчальної роботи, особливостей роботи з джерелами інформації, відчуттів, вражень тощо (Може бути пов'язаний з окремою проблемою);

- *тематичний портфоліо*: включає в себе матеріали, які цілями, процесом і результатом вивчення студентом будь-якої конкретної теми;

- *проблемно-орієнтований портфоліо*: відображає цілі, процес, результат вирішення студентом конкретної проблеми (навчальної, наукової, професійної, соціальної);

• *портфоліо розвитку навичок гуманітарного мислення*: робота студента на рівні аналізу – оцінювання – порівняння.

Принципи портфоліо

1. Принципи збору та оформлення матеріалу портфоліо:

- доцільності;
- практико-орієнтованого характеру матеріалів;
- добровільності;
- персоналізації матеріалу;
- структуризації матеріалів;
- активності і самостійності студентів;
- психолого-педагогічного супроводу студентів;
- систематичності і регулярності роботи;
- однаковості, акуратності і естетичності оформлення;
- цілісності.

2. Принципи оцінювання портфоліо:

- єдність підходів до оцінювання матеріалів;
- взаємозв'язок зовнішньої (оцінка викладача) і внутрішньої (самооцінка студента) оцінок;
- кумулятивний характер оцінювання;
- аналітико-рефлексивний характер оцінювання;
- наочність та обґрунтованість оцінки;
- пролонгований характер оцінки.

Процедура проєктування використання портфоліо в навчальному процесі включає такі дії:

- визначити цілі портфоліо;
- визначити компоненти портфоліо;
- визначити критерії та процедуру оцінки портфоліо;
- визначити вимоги до оформлення портфоліо;
- визначити процедуру обговорення, захисту портфоліо.

Процедура включення портфоліо в навчальний процес

1. Обговорення зі студентами нової форми навчальної роботи і процедури створення портфоліо:

- Які цілі використання портфоліо?
- З яких компонентів він буде складатися?
- Які специфічні моменти повинні бути відображені в ньому?
- Яким чином може відбуватися процес оцінки портфоліо?
- Як він буде виглядати?
- Як буде відбуватися його обговорення та оцінювання?

2. Визначення виду створюваного портфоліо, термінів його здачі і часу роботи над ним, кількості рубрик, критеріїв і способів оцінювання.

У процесі розгляду можливе узгодження організаційних форм оцінювання портфоліо: студент – викладач, студент – студент. Встановлюється, що організована «захист» портфоліо буде відбуватися в одній із запропонованих *форм*: виставка портфоліо, конференція портфоліо, інтернет-конференція.

Як посилення мотивації студентів рекомендується введення бонусів і рейтингу за результатами роботи, які будуть враховуватися на підсумкових залікових заняттях.

3. Визначенні структури портфоліо: орієнтовна основа для формування портфоліо – три обов'язкових для кожного портфоліо елементи:

- супровідний лист власника портфоліо з описом мети, призначення і короткого опису документа;
- зміст або зміст;
- самоаналіз і погляд в майбутнє.

Більш докладний склад портфоліо залежить від його виду. Проте викладачеві слід заздалегідь визначити можливі рубрики, варіанти навчальних і творчих робіт, які є обов'язковими і доповнюють.

4. Обговорення зі студентами конкретних компонентів портфоліо:

- Чи потрібно включати роботи по всіх досліджуваних тем курсу?
- Чи потрібно включати в портфоліо всі роботи (вдалі і невдалі) або вибирати з них тільки кращі роботи?

- Чи потрібно включати в портфоліо тільки роботи, що мають закінчений вигляд?
- Наскільки вільний склад документів портфоліо, чи можна визначати його самостійно або дотримуватися змісту, заданого викладачем?
- Чи можуть студенти давати один одному поради щодо змісту і структури портфоліо?

Оцінка робіт студентів в рамках портфоліо

Як можливий варіант вирішення цієї проблеми утримання навчального портфоліо рекомендується розбити на наступні категорії:

- *обов'язкові*: проміжні і підсумкові письмові самостійні та контрольні роботи;
- *пошукові*: виконання складних проєктів (як індивідуальних, так і в малих групах); дослідження складної проблеми; рішення нестандартних завдань підвищеної складності;
- *ситуативні*: додаток вивченого матеріалу в практичних ситуаціях, для вирішення прикладних завдань, виконання графічних і лабораторних робіт;
- *описові*: ведення щоденника, написання рефератів, есе, тез та ін.;
- *зовнішні*: відгуки викладачів, однокурсників, батьків, перевіірочні листи, результати тестів і інших видів контрольних робіт.

Критеріями оцінки можуть бути:

- рівень розвитку логічного мислення (гнучкість, раціональність, оригінальність мислення);
- сформованість вміння вирішувати типові завдання;
- сформованість прикладних умінь (здатність вирішувати практичні проблеми, застосовувати нові технології для вирішення прикладних завдань тощо);
- ступінь розвитку комунікативних умінь (уміння працювати в малих групах, виступати з доповідями);
- уміння чітко і аргументовано викладати свої думки;

- грамотність в оформленні текстів і рішень задач, вміле використання графіків, діаграм, таблиць тощо;
- сформованість самоконтролю і самооцінки (самокритичність, вміння працювати над помилками, реалістичність в оцінці своїх здібностей).

Загальні критерії оцінки портфоліо:

- 1) розкриття теми;
- 2) різноманітність методологічних, праксиологічних, теоретичних конструкцій в якості основи вирішення навчально-пізнавальних завдань;
- 3) глибина аналізу матеріалу при вирішенні професійних завдань;
- 4) рівень систематизації та інтеграції досліджуваного явища в єдину професійну схему;
- 5) наявність у роботі власних ідей і перспектив розвитку конкретної професійної задачі в інших професійних сферах;
- 6) обґрунтованість обраної концепції і власної точки зору у виконаній роботі;
- 7) власна позиція при вирішенні професійних завдань;
- 8) доказовість тверджень;
- 9) оцінка ефективності виконання роботи.

Специфічні критерії оцінювання портфоліо:

- якість презентації (ступінь обґрунтованості матеріалу, доказовості висновків і висновків, спосіб подачі матеріалу (мова, стиль тощо), відповідність правилам оформлення роботи);
- використання дослідницьких методів роботи;
- наявність обов'язкових рубрик.

Портфоліо оцінюється повністю, хоча кожна з частин може мати свій атестаційний рейтинг, який характеризує загальну вагу рубрики в порівнянні з іншими.

Для кількісної оцінки використовуються різноманітні варіанти, наприклад, п'ятибальна, десятибальна чи 12-ти бальна шкали.

Засобами оцінювання можуть бути спеціально розроблені викладачем таблиці оцінки портфоліо.

Можливі варіанти оцінки портфоліо:

- оцінюються тільки процес і характер роботи над портфоліо;
- оцінюються за заданими критеріями тільки частини портфоліо (обов'язкові рубрики);
- оцінюються всі рубрики, оцінка виводиться як середнє арифметичне;
- оцінюється остаточний варіант портфоліо за заздалегідь визначеними критеріями;
- власне оцінювання портфоліо, суб'єкт сам вибирає окремі матеріали для презентації на підсумковому занятті;
- оцінюється не тільки портфоліо, але й якість його презентації.

Можливий варіант характеристики рівнів оцінки портфоліо

Найвищий рівень. Портфоліо цього рівня характеризується всебічністю реалізації основних категорій і критеріїв оцінки. Зміст такого портфоліо свідчить про вжиття великих зусиль і безсумнівний прогрес суб'єкта освітнього процесу за рівнем розвитку його мислення, прикладних і комунікативних умінь, уміння вирішувати завдання, наявності високого рівня самооцінки і творчого ставлення до процесу освоєння навчальної програми. У змісті й оформленні портфоліо цього рівня яскраво проявляються оригінальність і винахідливість.

Високий рівень. Портфоліо цього рівня демонструє важливі знання і вміння суб'єкта освітнього процесу, але на відміну від попереднього в ньому можуть не мати місця деякі елементи з необов'язкових категорій, а також може бути недостатньо виражена оригінальність, відсутні творчий елемент в оформленні текстів.

Середній рівень. У навчальному портфоліо цього рівня основний акцент робиться на оцінці обов'язкової частини. Тому можуть бути відсутні свідчення розвитку творчого мислення, прикладних умінь, здатності до змістовної комунікації на мові конкретної дисципліни (як усному, так і письмовому).

Слабкий рівень. Це портфоліо, за яким важко сформуванати загальне уявлення про навчальні досягнення суб'єкта. Як правило, в ньому представлені уривчасті завдання з різних категорій, окремі листи з не повністю виконаними завданнями і вправами, зразки спроб виконання графічних робіт тощо. За таким портфоліо практично неможливо визначити прогрес у навчанні і рівень сформованості якостей, що відображають основні цілі курсу і критерії оцінки.

Викладач може використовувати такі *методи*: метод захисту портфоліо, кейс-метод, метод роботи з інформаційними базами даних, міні-конференції щодо захисту портфоліо, виставка портфоліо.

Можливі варіанти використання портфоліо в освітньому процесі

1. Окреме заняття – презентація (захист) портфоліо. Проводиться в кінці семестру; портфоліо є проблемним, може бути виконано на певну тему, розкривати сутність експерименту, ілюструвати процес практики, містити рефлексивні елементи. Захист портфоліо вважається формою підсумкової атестації студента.

2. Семінар з використанням елементів портфоліо. Виставка і нетривале обговорення портфоліо.

3. Заняття з використанням кейс-технології. Портфоліо може створюватися за конкретним кейсом, включати як вирішення кейса, так і додатковий матеріал, необхідний для його вирішення, або весь кейс повністю.

4. Заняття з використанням технології «Дебати». На такому занятті створюються і використовуються портфоліо команд і окремих гравців (спікерів).

5. Дистанційне навчання. Портфоліо виконується при безпосередній участі викладача, є результатом навчання.

6. Лекційні заняття. Портфоліо може містити матеріали спостережень, приклади, конспекти різних джерел, до яких викладач буде направляти студентів в ході лекції.

Електронний портфоліо здобувача вищої освіти

Студентоцентризований підхід передбачає підвищення особистої відповідальності студента за освіту, що здобувається, рефлексію освітнього

процесу, участь студента в оцінці якості результатів освіти. Одним з напрямів здійснення студентоцентричного навчання може бути формування портфоліо.

Портфоліо є набором матеріалів, структурованих певним чином, які служать для фіксації, накопичення та оцінки індивідуальних досягнень студента, що дають уявлення про рівень сформованості компетентностей, готовності до професійної кар'єри.

Розвиток технології портфоліо можна умовно розбити на три етапи: паперовий, електронний, веб-портфоліо.

Етап перший – *паперовий портфоліо*. До недавнього часу всім бажаючим вести портфоліо рекомендувалося збирати в папку документи, що свідчать про основні досягнення й успіхи.

Етап другий – *електронний портфоліо*. У міру розвитку інформаційних технологій з'явилося нове поняття «електронний портфоліо». В електронному портфоліо зберігається інформація в цифровому форматі.

Під **електронним портфоліо** розуміють організовану здобувачами освіти на базі засобів ІКТ сукупність документів, що включає результати кваліфікаційних робіт та їх приклади, підтвердження сертифікатів і дипломів. Тому необхідно в процесі формування електронних портфоліо студентів ознайомити з положенням про електронне портфоліо здобувача студента, його структурою, порядком його формування, використання в процесі навчання тощо.

Сумлінний студент збирає відскановані документальні підтвердження тематики і змісту курсових і кваліфікаційних робіт, сертифікатів і дипломів, відгуки керівників, а також результати особистих досягнень поза освітньої системи (спорт, танці, соціальна робота та ін.). У деяких ЗВО електронний портфоліо розміщується на офіційному сайті. Поки студент навчається у вузі, він заповнює портфоліо, але при переході з одного навчального закладу до іншого або після його закінчення адміністрація обмежує або закриває доступ автора до власної інформації.

Електронний портфоліо може зберігатись локально та глобально (бути доступним для всього світу – для користувачів Інтернет). Можливості інтернет-

ресурсів дозволяють яскраво і різнопланово представити інформацію, ознайомити з нею велику кількість людей, обмінюватися досвідом із колегами.

Етап третій – *веб-портфоліо*. Розширення використання Інтернету в усіх сферах людської діяльності сприяло розвитку та вдосконаленню функціональних можливостей соціальних мереж. Відповіддю на нові виклики, наступним закономірним етапом розвитку технології портфоліо стала поява його нової форми, яка отримала назву веб-портфоліо (webfolio).

Веб-портфоліо – це інтернет-базований ресурс, який демонструє успіхи і досягнення власника за допомогою інтернет-технологій і забезпечує доступ до них усім зацікавленим особам незалежно від місця роботи або навчання.

Веб-портфоліо уможливорює постійне оновлення поданих у ньому матеріалів, що стимулює автора сайту або блогу до самовдосконалення і поетапного вирішення завдань задля поставленої мети.

Ведення веб-портфоліо в соціальній мережі забезпечує доступ до персональної інформації незалежно від місця роботи або навчання, що дозволить уникнути непотрібних витрат часу і зусиль для неодноразового збору та подання однієї і тієї ж інформації на сайті закладів освіти. Технологія веб-портфоліо може бути використана для самих різних цілей, у тому числі, для професійного розвитку та успішного працевлаштування.

Портфоліо на базі технології Веб 2.0 використовується не тільки для систематизації документальних підтверджень успіхів і досягнень у різних сферах людської діяльності, а й для електронної автентифікації особистості і підтвердження професійних компетентностей. У вітчизняній і зарубіжній освітній практиці для конструювання портфоліо використовуються спеціалізовані соціальні мережі, призначені для ведення безперервного веб-портфоліо (webfolio).

Актуальність створення і ведення веб-портфоліо визначається унікальністю функціоналу спеціалізованої соціальної мережі для наступних цілей: представлення своїх досягнень, створення і зберігання в цифровому форматі отриманих дипломів і сертифікатів, грамот, відгуків про рівень компетенцій,

рівні виконаних рефератів, доповідей, дослідницьких проєктів; для організації інформаційної діяльності та інформаційної взаємодії користувачів мережі, ведення ними блогів, обговорення актуальних питань на форумах.



Питання для самоконтролю

1. Які переваги технології портфоліо над традиційною технологією?
2. Як при створенні портфоліо реалізується суб'єктна позиція студента?
3. Які функції портфоліо? Визначте пріоритетну функцію різних видів портфоліо.
4. Які види портфоліо і чим обумовлений їхній вибір викладачем?
5. Як визначаються критерії для оцінки портфоліо?
6. Які етапи роботи над портфоліо і його захисту? Наведіть приклади, що відображають специфіку відповідно до виду портфоліо.
7. Які методи реалізації технології портфоліо? Чим обумовлений їхній вибір?
8. Обґрунтуйте можливості кейс-методу в технології портфоліо.
9. Запропонуйте приклади (варіанти) застосування технології портфоліо.
10. Які форми навчання забезпечують реалізацію технології портфоліо? Чим обумовлений їхній вибір?
11. Формуванню яких компетентностей студентів може сприяти технологія портфоліо?
12. На етапи умовно поділяють розвиток технології портфоліо?
13. Схарактеризуйте та порівняйте електронний портфоліо та веб-портфоліо.
14. Як визначається актуальність створення і ведення веб-портфоліо?

4.4. Технологія рефлексивного аналізу професійної діяльності педагога

Рефлексивний аналіз професійної діяльності педагога включає в себе наступні етапи:

1. Визначення утруднень (скрутній ситуації) у професійній діяльності педагога.
2. Реконструкція скрутної ситуації професійної діяльності педагога.
3. Опис скрутної ситуації професійної діяльності в категоріях і поняттях педагогічної науки.
4. Проблематизація професійної діяльності педагога.
5. Перенормування професійної діяльності педагога.

Етап 1. Визначення утруднень у професійній діяльності педагога (виявлення і фіксація важких ситуацій)

Мета етапу. Виявлення і формулювання типових утруднень у професійній діяльності педагога.

Завдання етапу:

- 1) ретроспективне звернення до професійної діяльності з позиції наявності / відсутності в ньому утруднень;
- 2) виокремлення зразків (ситуацій) діяльності, які кваліфікуються як «типове утруднення»;
- 3) класифікація виявлених утруднень (зовнішнє, внутрішнє, об'єктивне, суб'єктивне і т. д.);
- 4) формування ставлення до ускладнень як до індикаторів і стимулів професійної діяльності.

Прийоми і форми роботи

Діагностична анкета

При формулюванні індивідуальних утруднень може виявитися корисною діагностична анкета (табл. 4.1). В анкету, поряд з питаннями про утруднення, що виникають в діяльності, можуть бути включені і питання про ефективний досвід (успіх). Згадка про успіхи, про позитивні досягнення в роботі служить психологічним «механізмом запуску» процесу аналізу професійної діяльності, дозволяє зберігати самооцінку, уникати зайвої критичності та песимізму.

Таблиця 4.1.

Орієнтовна анкета для виявлення утруднень й ефективних досягнень у професійній діяльності педагога:

№ з/п	Діагностична анкета для педагогів
1	ПІБ, предмет, стаж роботи:
2.	Що у Вас в педагогічній діяльності виходить дуже добре: що незадовільно:
3.	Які труднощі Ви відчуваєте у вашій професійній діяльності:
4.	Методична допомога в яких питаннях професійної діяльності для Вас найбільш актуальна:

Актуальне питання

Формулювання утруднень, які виникають у професійній діяльності педагога, можна перевести в жанр питань. Запропонувати педагогам задати найбільш актуальний для них питання.

Наприклад:

- Як організувати навчання здобувачів освіти навичкам самоконтролю?
- За допомогою яких завдань можна стимулювати пізнавальну активність здобувачів освіти?
- Як разом зі здобувачами освіти здійснити визначення ясних, чітких і зрозумілих критеріїв результатів навчання?

- Як організувати освітню ситуацію, що дозволяє здобувачам освіти оволодіти способами виділення особистого сенсу в будь-який навчальній інформації?

Індикатор проблем

Педагогам пропонується вказати, при зіткненні з якими завданнями здобувачі освіти зазнають найбільших утруднень, спостерігається відсутність пізнавального інтересу і низька мотивація; при вивченні якого навчального питання (теми, курсу) вони демонструють найбільш низькі результати, допускають більшу кількість помилок.

Проблемне поле

Педагогам пропонується назвати від 5 до 10 утруднень у професійній діяльності. Потім названі проблеми пропонується ранжувати в порядку зростання їх значимості для цієї групи (окремої людини); або пропонується визначити взаємозалежність проблем один від одного і виділити ключову, без розв'язання якої не будуть вирішуватися й інші.

«Добро поскаржитися»

Педагогам пропонується поскаржитися, тобто висловити власне незадоволення з приводу різних аспектів професійної діяльності. Рівень скарг буде відображати і характер утруднень у професійній діяльності, і побічно вказувати на рівень педагогічної діяльності.

Класифікатор утруднень

Класифікацію утруднень можна виробляти на підставі вже існуючих типових утруднень у професійній діяльності педагога.

Утруднення в діяльності педагога

Утруднення при постановці і вирішенні педагогічних завдань:

1. Педагог не вміє збалансувати навчальні завдання з розвиваючими і виховними, глобальні з конкретними, допускаючи або упускаючи виховні завдання, або зміщуючи свою увагу з розвиваючих на вузьконавчальні.

2. Педагог бачить кожне педагогічне завдання окремо, як не пов'язане з іншими, не перебудовує завдання в міру зміни ситуації на навчальному занятті,

не бачить відстроченого результату вирішення педагогічних завдань, внаслідок чого погано планує освітній процес; повторює попередні утруднення, не роблячи висновків з помилок.

Утруднення для організації педагогічних впливів:

1. Невміння працювати з оновленим навчальним матеріалом.
2. Невміння вивчати здобувача освіти, спроби обмежитися розглядом окремих психічних функцій (мислення, пам'ять, увагу, уяву).
3. Невміння бачити здобувача освіти як цілісну особистість, що знаходиться в процесі становлення і розвитку.
4. Прагнення педагога оцінювати здобувачів освіти за успішністю, дисципліною, зовнішнім виглядом, менше з інтелектуальних якостей, ще менше з особистісних, ототожнення знань і здібностей здобувача освіти.
5. Недостатнє володіння педагогом методами портативного і тривалого психологічного вивчення інтелекту й особистості учнів у природних умовах навчального процесу, тенденція педагога звертати увагу лише на зовнішні особливості навчання і особистості здобувача, не вникаючи в їх суть.
6. Реагування педагога на окремі вчинки здобувачів освіти без прагнення знайти їх причину.
7. Спирання на репродуктивну діяльність здобувачів освіти, невключення її у процес оцінювання.

8. Сліпе копіювання методичних розробок, дія шляхом проб і помилок.

Утруднення педагога для навчальної діяльності:

1. Педагог формує у здобувачів освіти головним чином репродуктивну діяльність, вимагає заучування і перевантажує пам'ять.
2. Не розвиває мотивацію і гасить питання здобувачів освіти, на занятті домінує, займаючи собою весь комунікативний простір.
3. Вибірково ставиться до здобувачів освіти і надає добре встигаючим більше можливості для обдумування відповіді, ніж слабо встигаючим.
4. Сліпо копіює методичні розробки і дає здобувачам освіти знання в готовому вигляді.

5. Перебільшує роль успішності, пов'язує оцінки особистості здобувачів освіти з їх успішністю.

Утруднення для виховної діяльності:

1. Педагог більше звертає увагу на зовнішню сторону поведінки і дисципліну, а не на мотиви вчинків.
2. Педагог прагне нав'язати способи поведінки в готовому вигляді.
3. Педагог оцінює окремі вчинки здобувача освіти поза контекстом його загальної поведінки.

Утруднення в самоконтролі і самокорекції своєї праці:

- 1 Недостатня повнота і системність психологічних знань.
- 2 Недостатність рефлексії і низька критичність по відношенню до себе, коли педагог не бачить в самому собі причини, що заважають йому зрозуміти здобувача освіти або впливати на нього.
- 3 Невміння пов'язувати прогалини в навчанні і вихованні студентів з вадами своєї власної роботи.

Така робота дозволяє уточнити формулювання, усвідомити рівень складності утруднень тощо.

Етап 2. Реконструкція утрудненої ситуації професійної діяльності педагога

Мета етапу. Реконструкція, відтворення утрудненої ситуації, виділеної з професійної діяльності педагога.

Завдання етапу:

- 1) відновлення послідовності дій педагога в цій ситуації;
- 2) відновлення дій і реакцій здобувачів освіти в цій ситуації;
- 3) фіксація зовнішніх і внутрішніх умов, в яких відбулася описувана ситуація;
- 4) опис конкретного результату, кваліфікованого як результат ситуації.

Прийоми і форми роботи

План фіксацій

Педагогам з метою реконструкції утрудненої ситуації пропонується заповнити бланк – план фіксацій (табл. 4.2).

Таблиця 4.2.

Орієнтовний бланк для реконструкції утруднених ситуацій з професійної діяльності педагогів

№ з/п	Ситуація (заняття, тема, курс)
1	Назвати ситуацію: _____
2.	Які цілі діяльності педагога? _____
3.	Які цінності демонструє педагог своїми діями? _____
4.	Виділіть дії педагога в цій ситуації. Опишіть їх. _____
5.	Виділіть дії здобувачів освіти у поданій ситуації. Опишіть їх. _____
6.	Який результат отриманий у цій ситуації? _____

Протокол ситуації

Педагогам пропонується реконструювати скрутну ситуацію за допомогою складання протоколу, який може мати наступну форму (табл. 4.3).

Бланк протоколу утрудненої ситуації з професійної діяльності педагога

Назва утрудненої ситуації			
Етапи утрудненої ситуації	Дії (реакції)		Умови ситуації (зовнішні / внутрішні)
	педагога	здобувачів освіти	

Інтерв'ю

Реконструювати утруднену ситуацію можна за допомогою питань, які задає співрозмовник / співрозмовники. Цей прийом передбачає парну або групову роботу. Респондент, автор ситуації, відтворює її, відповідаючи на спеціальні питання. Інтер'юєр фіксує питання і відповіді, його мета – відобразити в деталях, по можливості без викривлень, утруднення, що описується. Типи питань, що підвищують усвідомлення і відповідальність:

1. Спеціальні питання, фокусують увагу і потребують описового відповіді. Вони починаються словами «що», «хто», «коли», «де», «скільки» ... Питання «чому?» і «як?» провокують захисну реакцію, оцінку ситуації, а не її опис.
2. Відкриті питання, які потребують описової відповіді: замість «чому?» «у чому були причини ...», «які основні аргументи на користь цього рішення ...», замість «як?» «які були кроки ...», «чим було продиктоване таке рішення ...». Відкриті питання сприяють генеруванню усвідомлення і відповідальності.
3. Питання, що викликають зростаючу концентрацію на деталях. Саме процес деталізації сприяє проясненню поки ще незрозумілих чинників, які можуть виявитися важливими.

Етап 3. Опис скрутної ситуації професійної діяльності в категоріях і поняттях педагогічної науки

Мета етапу. Інтерпретація емпіричної ситуації, виділеної з професійної діяльності педагога, в поняттях педагогічної науки.

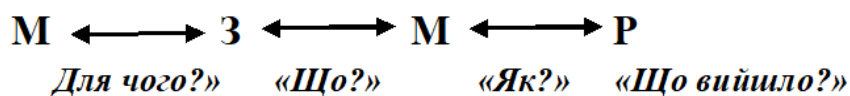
Завдання етапу:

- 1) відобразити цільові установки діяльності педагога і здобувачів освіти в категоріях педагогічної науки;
- 2) назвати методи, прийоми, технології, використовувані педагогом у цій ситуації;
- 3) сформулювати результат діяльності педагога в цій ситуації;
- 4) визначити ціннісні орієнтації та мотиви діяльності педагога в цій ситуації.

Прийоми і форми роботи

Технологія усвідомлення дії

Уявлення про здійснених діях, про утруднену ситуацію можна теоретично інтерпретувати за допомогою технологічного ланцюжка: МЕТА – ЗМІСТ – МЕТОД – РЕЗУЛЬТАТ (М-З-М-Р). Роздуми, впорядковані технологічним ланцюжком, піддаються управлінню та завершенню. Технологічний ланцюжок теоретичного усвідомлення утрудненої ситуації може бути представлений наступним чином:



Цей технологічний ланцюжок передбачає:

1. Зіставлення мети і результату. Якщо вони не співпали, то з'ясовується причина за такими позиціями:

- чи була поставлена мета реальною;
- чи відповідав меті підібраний зміст;
- чи відповідали використані методи меті та змісту.

2. Дослідження змісту дій за допомогою методу модульного структурування:

- - розподіл змісту на підсистеми – елементи;
- актуалізація кожного елемента;
- затребуваність способу, відповідного змісту.

3. Дослідження методів на їх внутрішню гармонію і на відповідність мети змісту.

План теоретичного опису емпіричної ситуації

Теоретичний опис емпіричної ситуації з професійної діяльності педагога можна здійснити, використовуючи такий план (табл. 44.):

Таблиця 4.4.

Приблизний план теоретичного опису утрудненої ситуації з професійної діяльності педагога

№ з/п	Теоретичний опис утруднення
1.	Науковий підхід: _____
2.	Принципи педагогічної діяльності: _____
3.	Провідні ідеї педагогічної діяльності: _____
4.	Мета педагогічної діяльності: _____
5.	Зміст педагогічної діяльності: _____
6.	Використовувані методи, технології: _____
7.	Результат педагогічної діяльності: _____
8.	Мотиви педагогічної діяльності: _____
9.	Цінності педагогічної діяльності: _____

При теоретичному описі емпіричної ситуації педагог повинен спиратися на існуючі наукові класифікації методів, груп мотивів професійної діяльності педагога, видів ціннісних орієнтацій. Безпосереднє звернення до педагогічної термінології дозволяє більш точно, коректно, науково охарактеризувати ситуації, виділені педагогом з індивідуальної професійної діяльності.

Етап 4. Проблематизація професійної діяльності педагога

Мета етапу. Виявити і сформулювати проблему, що викликала утруднену ситуацію в професійній діяльності педагога.

Завдання етапу:

- 1) сформулювати критерії, вимоги до діяльності, для аналізу утрудненої ситуації;
- 2) визначити еталон (зразок, критеріальну модель), яка виступить основою для проблематизації ;
- 3) провести порівняльний аналіз реальної утрудненої ситуації й еталона;
- 4) виявити протиріччя між вимогами до діяльності і реальними умовами її здійснення.

Прийоми і форми роботи

Критеріальна модель

Виявлення та формулювання проблем у професійній діяльності здійснюється на основі порівняння показників власної педагогічної діяльності із заданим зразком (еталоном, критеріальною моделлю). В результаті такого порівняння виявляються невідповідності, розбіжності зі зразком, які і є проблемами професійної діяльності педагога.

Основним інструментом для здійснення проблематизації виступає критеріальна модель оцінки показників професійної діяльності педагогічних кадрів. Ця модель включає в себе різні блоки: діагностичний блок, технологічні, особистісні та абстрактні норми професійної діяльності. *Діагностичний блок* дозволяє людині визначити рівень індивідуальної педагогічної діяльності, співвіднести його з рівнем професійної компетентності, рівнем професійного росту, рівнем прояву педагогічної творчості тощо. Блоки, які містять

технологічні, особистісні й абстрактні норми, є критерії, для оцінки рівня педагогічної діяльності, а також для визначення «координат» утруднень, виділених педагогом.

Етап 5. Перенормування професійної діяльності педагога

Мета етапу. Трансформація, корекція індивідуальних норм діяльності педагога, спрямована на подолання проблем у його професійній діяльності.

Завдання етапу:

- 1) визначення індивідуальних норм професійної діяльності, реалізація яких призвела до виникнення утруднень і проблем;
- 2) вибір нової норми або визначення місць для корекції попередньої норми діяльності;
- 3) прогнозування здійснення професійної діяльності у межах реалізації нової або відкоригованої попередньої норми.

Прийоми і форми роботи

Спектр змін

Послідовна зміна різних видів норм і прогнозування шляхів вирішення проблемної ситуації в професійній діяльності педагога.

Прогностична модель

Прогнозування педагогами образу майбутньої професійної діяльності в умовах змінених норм. Побудова прогностичних моделей конструктивного вирішення позначених раніше проблем професійної діяльності.

Інноваційне рішення

Пошук, продукування педагогами інноваційної ідеї, що дозволяє вирішити зазначені проблеми у професійній діяльності.



СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бахмат Н.В. Готовність вчителя початкових класів до педагогічного моделювання: теорія і практика: монографія. Харків: Іванченко І. С., 2013. 206 с.
2. Бачинський Г.О. Математико-картографічне моделювання соціоекосистем – провідний метод прикладної соціоекології // Проблеми урбоекології: темат. зб. наук. праць. Київ: НОК ВО, 1992. 160 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 207 с.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение: монография. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. 75 с.
5. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении // Вопросы психологии. № 3, 1997. С.12-22.
6. Готовность педагога к использованию мультимедиа как средства повышения эффективности обучения: учебно-методическое пособие / Е.А. Рукавишникова, Е.В. Спирина, Л.В. Куприянова и др. Ульяновск: ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2019. 131 с.
7. Закон України «Про вищу освіту» (2014). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 15.10.2019).
8. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
9. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Москва: Логос, 2008. 384 с.
10. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів: посібник / Карташова Л. А., Юрженко В. В., Гуралюк А. Г., Липська Л. В., Гуменна Л. С., Зуєва А. Б., Шупік І. М., Ростока М. Л., Шевченко В. Л. За наук. ред. Лузана П. Г. Київ: ІПТО НАПН, 2017. 124 с.
11. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ „Март”; Ростов н/Д: Март, 2005. 448 с.

12. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая шк., 1990. 119 с.

13. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [Електронний ресурс] Із Порталу педагогічних технологій // Педагогічні видання / е-журнал «Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. URL: http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine.

14. Лякішева А.В., Грицюк Л.К. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : навч.-метод. посіб. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 504 с.

15. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций : учебное пособие; под ред. канд. психол. наук А. А. Матюшкиной. Москва : КДУ, 2009. 190 с

16. Махмутов, М.И. Избранные труды: В 7 т.. Казань: Магариф – Вакыт, 2016. Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / Сост. Д.М. Шакирова. 423 с.

17. Мирончук Н. М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка . Педагогічні науки*. 2016. Вип. 4. С. 91-94. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2016_4_20.

18. Моделювання портфоліо педагога : Навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; уклад. Н.В. Бахмат 2-ге вид., переробл. і доповн. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2014. 72 с.

19. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.

20. Положення про щорічне рейтингове оцінювання діяльності науково-педагогічних працівників, кафедр та факультетів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка [Електронний ресурс]. URL: https://drive.google.com/file/d/1ck7J3xG5hP1Y7HE_zFXyh2bPBfE0wmI2/view.

21. Образовательные технологии в вузе : учеб. пособие / И.В. Руденко [и др.] ; сост. и ред. И.В. Руденко. Тольятти : ТГУ, 2011. 288 с.
22. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. Дисс. докт. психол. наук. Москва, 1984. С. 28.
23. Пидкасистый П.И. Организация, учебно-познавательной деятельности студентов: учеб. пособие. Москва : Педагогическое общество России, 2004. 112 с.
24. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. Москва : Академия, 2007. 468 с.
25. Практичний посібник для розробників тестових завдань (USAID). Київ 2014.
26. Райковська Г.О. Педагогіка та психологія вищої освіти. Практикум : навч.-метод. посіб. [Електронне видання]. Житомир : ДУ Житомирська політехніка, 2019. 140 с.
27. Резник С.Д., Вдовина О.А. Преподаватель вуза: технологии и организация деятельности: учебник. Пенза: ПГУАС, 2014. 356 с.
28. Резник С.Д. Управление кафедрой: учебник. Москва : Инфра-М, 2013. 607 с.
29. Рыблова А.Н. Система профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности студентов в вузе : дидактический анализ проблемы организации и руководства профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью // Совет ректоров. 2010. №3. С. 42-50.
30. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий. 2006. Т. 1. 816 с.
31. Серкин В. П., Штроо В. А. Теория решения изобретательских задач возвращается в практику обучения персонала. *Организационная психология*. 2017. Т. 7, № 1. С. 119–123.

32. Симонов, В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании : учеб. пособие. Москва : Высшее образование ; Юрайт Издат. 357 с.
33. Смирнов С. Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psy.msu.ru/science/public/smirnov/students.html>.
34. Современные образовательные технологии : учебное пособие / кол. авторов ; под ред. Н.В. Бордовской. Москва : КНОРУС, 2010. 432 с.
35. Цыркун И.И., Карпович Е. И. Инновационное образование педагога: на пути к профессиональному творчеству. Минск, 2006. 311 с.
36. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
37. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и. наука. Москва : Мир, 1978. 418 с.
38. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. 3-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 336 с.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності

(модифікація А.А. Реана, В.А. Якуніна)

Інструкція. Прочитайте уважно наведені в списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть з них п'ять, найбільш значущих для Вас. Відзначте значущі мотиви знаком «Х» у відповідному рядку.

Список мотивів:

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Отримати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на подальших курсах.
4. Успішно вчитися, скласти іспити на добре і відмінно.
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Придбати глибокі та міцні знання.
7. Бути постійно готовим до чергових занять.
8. Не запускати предмети навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом однокурсникам.
14. Домогтися схвалення батьків і оточуючих.
15. Уникнути засудження і покарання за погане навчання.
16. Отримати інтелектуальне задоволення.

Обробка результатів. Визначається частота називання мотивів в числі найбільш значущих з усієї обстежуваної вибірки. На підставі отриманих результатів визначається рангове місце мотиву в даній вибірковій сукупності (школа, клас, група і т.д.). Результати заносяться в форму 1.

Продовження додатку А

Номер мотива за списком	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Кількість назв мотива																
Ранг мотива																

**Методика К. Замфір в модифікації А. Реана
«Мотивація професійної діяльності»**

Мотиви професійної діяльності	В дуже незначній мірі	В достатньо незначній мірі	В невеликій але й не малій мірі	В достатньо великій мірі	В дуже великій мірі
Грошовий заробіток					
Прагнення до кар'єрного росту					
Прагнення допомагати іншим, здійснення волонтерської діяльності					
Прагнення перебувати у стабільному і безпечному стані.					
Прагнення уникнути можливих покарань або неприємностей					
Потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших					
Задоволення від безпосереднього процесу і результату роботи					
Можливість найбільш повної самореалізації саме у певній діяльності					

Продовження додатку А

Обробка результатів:

Підраховуються показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ) і зовнішньої негативної (ЗНМ) у відповідності з наступними ключами:

$$ВМ = (\text{оцінка п. 7} + \text{оцінка п. 8}) / 2$$

$$ЗПМ = (\text{оцінка п.1} + \text{оцінка п.2} + \text{оцінка п. 6}) / 3$$

$$ЗНМ = (\text{оцінка п. 3} + \text{оцінка п.4} + \text{п.5}) / 2$$

Показником вираження кожного типу мотивації буде число, укладене в межах від 1 до 5.

Інтерпретація результатів: На підставі отриманих результатів визначається мотиваційний комплекс особистості. Мотиваційний комплекс являє собою ти співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ.

До найкращих мотиваційних комплексів слід відносити:

$$ВМ > ЗПМ > ЗНМ \text{ і } ВМ = ЗПМ > ЗНМ.$$

Найгіршим мотиваційним комплексом є $ЗНМ > ЗПМ > ВМ$.

Між цими комплексами є проміжні інші мотиваційні комплекси.

Методика «Вивчення мотивації навчання у виші» (Т.І. Ільїна)

Методика дозволяє вивчити структуру мотивації навчання у виші.

Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому».

Для вивчення мотивації навчання викладач пропонує студенту текст опитувальника з інструкцією.

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження. Поставте позначку «+» поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, і позначку «-», якщо не згодні з цим твердженням.

Продовження додатку А

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті — атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть _____).
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ЗВО.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть _____).
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя — студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ЗВО.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю на потім.

Продовження додатку А

20. Для мене важко було зупинитися при виборі професії на одній з них.

21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.

22. Я твердо впевнений, що моя професія приносить мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.

23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.

24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.

25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ЗВО.

26. У мене достатньо сили волі, щоби навчатися без нагадувань адміністрації.

27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.

28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.

29. Є багато ЗВО, в яких я би міг навчатися з неменшим інтересом.

30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися?
(Відповідь напишіть _____).

31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.

32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.

33. Висока заробітна платня після закінчення ЗВО для мене не головне.

34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримати загальні рішення групи.

35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.

36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.

37. Мої батьки — хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.

38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.

39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ЗВО
(Відповідь напишіть _____).

Продовження додатку А

40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.

41. Мене дуже турбують можливі невдачі.

42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.

43. Мій вибір цього ЗВО остаточний.

44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.

45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.

46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.

47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.

48. До вступу у ЗВО я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.

49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.

50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ЗВО.

Обробка та інтерпретація результатів. Слід підрахувати співпадання відповідей досліджуваного з ключем. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію:

Шкала «Набуття знань» (Максимум 12,6).

За відповіді «так» на питання №4 – 3,6 балів; за №17 – 3,6 балів, № 26 – 2,4 бали.

За відповіді «ні» на питання №28 – 1,2 бали; №42 – 1,8 бали.

Шкала «Оволодіння професією» (Максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання №9 – 1 бал; за №31 – 2 бали, №33 – 2 бали, №43 – 3 бали; №48 – 1 бал, №49 – 1 бал.

Шкала «Отримання диплому» (Максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання №24 - 2,5 бали; за №35 – 1,5 бали, №38 – 1,5 бали, №44 – 1 бал.

За відповіді «ні» на питання №11 – 3,5 бали.

Аналіз відповідей пояснює специфіку мотиваційної сфери студента.

**Тест «Діагностика особистості на мотивацію до успіху»
(методика Т. Елерса)**

Методика призначена для діагностики мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху.

Стимульний матеріал являє собою 41 твердження, на які респонденту необхідно дати один із 2 варіантів відповідей «так» чи «ні». Тест відноситься до моношкальних методик. Ступінь вираження мотивації до успіху оцінюється кількістю балів, що збігаються з «ключем».

Інструкція: «Вам буде запропоновано 41 твердження, які вимагають однозначних відповідей («так» або «ні»). У реєстраційному банку, у клітинці, відповідній номеру твердження, поставте знак «+» (так), якщо згодні, або «-» (ні), якщо не згодні. Відповідайте швидко, довго не замислюйтесь».

Реєстраційний бланк

П.І.Б. (повністю) _____

Дата обстеження

Спеціальність _____

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41				

Стимульний матеріал

1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на певний час.
2. Я легко роздратовуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100% виконати завдання.
3. Коли я працюю, це виглядає так, ніби я все «ставлю на карту».
4. Коли виникає проблемна ситуація, я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли в мене два дні підряд немає справи, я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче за середні.
7. По відношенню до себе я більш строгий, ніж по відношенню до інших.
8. Я більш доброзичливий, ніж інші.
9. Коли я відмовляюся від важкого завдання, я потім суворо засуджую себе, бо знаю, що в ньому я домігся б успіху.
10. У процесі роботи я потребую невеликих пауз для відпочинку.
11. Старанність – це не основна моя риса.
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.
13. Мене більше приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий.
14. Осуд стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене діловою людиною.
16. Перешкоди роблять мої рішення більш твердими.
17. У мене легко викликати честолобство.
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинен був зробити зараз.
21. Потрібно покладатися тільки на самого себе.
22. У житті мало речей більш важливих, ніж гроші.
23. Завжди, коли мені належить виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.

Продовження додатку А

24. Я менш честолюбний, ніж багато інших.
25. У кінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.
26. Коли я налаштований на роботу, я роблю її краще й більш кваліфіковане за інших.
27. Мені простіше й легше спілкуватися з людьми, які можуть завзято працювати.
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, ніж іншим.
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якомога краще.
31. Мої друзі іноді вважають мене ледачим.
32. Мої успіхи в якійсь мірі залежать від моїх колег.
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.
34. Іноді не знаєш, яку роботу доведеться виконувати.
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий.
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає більші результати, ніж роботи інших.
38. Багато чого, за що я берусь, я не доводжу до кінця.
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.
40. Я не заздрю тим, хто прагне влади та становища.
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доказу своєї правоти я вдаюся аж до крайніх заходів.

«Ключ»

По 1 балу нараховується за відповіді «так» на такі питання:

2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22,
25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41

По 1 балу нараховується за відповіді «ні» на такі питання:

6, 19, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39

Не враховуються відповіді на питання:

1, 11, 12, 19, 28, 33, 34, 35, 40

Далі підраховується сума набраних балів.

Інтерпретація результатів

Від 1 до 10 балів – низька мотивація до успіху;

від 11 до 16 балів – середній рівень мотивації;

від 17 до 20 балів – помірно високий рівень мотивації;

більше 21 балу – занадто високий рівень мотивації до успіху.

Результати досліджень показали, що люди, помірно й сильно орієнтовані на успіх, віддають перевагу середньому рівню ризику.

Ті ж, хто боїться невдач, віддають перевагу малому або, навпаки, занадто великому рівню ризику. Чим вища мотивація людини до успіху – досягненню мети, тим нижча готовність до ризику. При цьому мотивація до успіху впливає і на надію на успіх: при сильній мотивації до успіху надії на успіх зазвичай скромніші, ніж при слабкій мотивації до успіху. До того ж людям, які мотивовані на успіх і мають великі надії на нього, властиво уникати високого ризику.

З тими, хто сильно мотивований на успіх і має високу готовність до ризику, рідше відбуваються нещасні випадки, ніж із тими, хто має високу готовність до ризику, але високу мотивацію до уникнення невдач (захист). І навпаки, коли у людини є висока мотивація до уникнення невдач (захист), то це перешкоджає мотиву до успіху – досягненню мети.

ОРІЄНТОВНІ СХЕМИ АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНИХ ЗАНЯТЬ У ЗВО**Схема педагогічного аналізу лекційного заняття**

Навчальна дисципліна _____

Тема заняття _____

Викладач _____

У процесі оцінки якості лекційного заняття особливу увагу слід звернути на таке:

- Науковість змісту.
- Відповідність способу розгортання тези рівню підготовленості слухачів.
- Правильність підбору матеріалу для конкретної аудиторії, відповідність програмі.
- Відповідність засобів активізації уваги та розумової діяльності складу аудиторії.
- Вплив особистості лектора на аудиторію.
- Виразність і доступність мовлення.

Продовження додатку Б

№ з/п	Що оцінюється	Якісна оцінка	Бали
1. ЗМІСТ			
1.	Науковість	а) згідно з вимогами б) популярно в) ненауково	5 3 2
2.	Проблемність	а) яскраво виражена б) відсутня	5 2
3.	Поєднання теоретичного практичним з	а) виражено досить б) представлено частково в) відсутнє	4 3 2
4.	Доказовість	а) переконливо б) декларативно в) бездоказово	5 3 2
5.	Зв'язок з профілем підготовки фахівця	а) хороший б) задовільний в) поганий	5 3 2
6.	Структура лекції	а) чітка б) розпливчаста в) безсистемна	5 3 2
7.	Виховна спрямованість	а) висока б) середня в) низька	4 3 3
8.	Відповідність навчальній програмі	а) повністю відповідає б) частково відповідає	5 3
9.	Використання часу	а) використовується раціонально б) зайві витрати на організаційні моменти в) час використовується нераціонально	5 3 2
2. ВИКЛАД МАТЕРІАЛУ ЛЕКЦІЇ			
1.	Метод викладу (переважно)	А) проблемний Б) частково-пошуковий В) пояснювально-інформаційний	5 4 3
2.	Використання наочності	а) використовується в повному об'ємі б) використовується недостатньо в) не використовується	5 3 2
3.	Володіння матеріалом	а) вільно володіє б) частково користується конспектом в) матеріал, що викладається, знає слабо, читає за конспектом	5 3 2

Продовження додатку Б			
4.	Рівень новизни	а) у лекції використовуються останні досягнення науки б) у лекції присутній елемент новизни в) новизна матеріалу відсутня	5 4 2
5.	Реакція аудиторії	а) підвищений інтерес б) низький інтерес	4 2
3. ПОВЕДІНКА ВИКЛАДАЧА			
1.	Манера читання лекції	а) захоплююча, жива б) захопливість і жвавість виражені не яскраво в) монотонна, нудна	5 3 2
2.	Культура мови	а) висока б) середня в) низька	5 3 2
3.	Контакт з аудиторією	а) яскраво виражений б) недостатній в) відсутній	5 3 2
4.	Манера тримати себе	а) помірно виражена міміка і жестикуляція б) надлишкова міміка і жестикуляція в) метушливість і безладність рухів	5 3 2
5.	Зовнішній прояв психічного стану	а) спокій і впевненість б) деяка нервозність в) виражена нервозність	4 3 2
6.	Ставлення викладача до слухачів	а) в міру вимогливе б) занадто суворе в) байдуже	4 3 2
7.	Такт викладача такт	а) тактовний б) безтактний	4 2
8.	Зовнішній вигляд	а) охайний б) неохайний	4 2

Шкала підсумкової оцінки:

100-90 – відмінно;

89-90 – добре;

79-70 – задовільно;

Менше 70 – незадовільно.

При оцінці якості лекції відвідувач підкреслює в схемі якісні та кількісні показники, які відповідають його думці про педагогічний процес, що спостерігається. Потім кількісні показники сумуються, утворюючи підсумкову оцінку. Кожна кількісна оцінка повинна бути аргументованою, а при виставленні підсумкової оцінки доцільно враховувати й загальне уявлення про успішність вирішення лектором основних освітніх, виховних і розвиваючих завдань. При визначенні підсумкової оцінки прослуханої лекції слід звернути увагу на успішність вирішення таких важливих вимог, як проблемність, науковість, зв'язок з життям, наявність професійної спрямованості лекції. За умови успішного вирішення перерахованих вимог до лекції її професійна значущість підвищується.

Рекомендації викладачеві _____

Оцінка лекційного заняття _____

Підпис викладача _____ (ПІБ)

Підпис того, хто проводив аналіз

заняття _____ (ПІБ)

Орієнтовна схема аналізу семінарського (практичного) заняття

- Загальні відомості – тип заняття, контингент, місце проведення заняття, викладач.
- Рациональне використання форм, методів, прийомів і технологій навчання, спрямованих на ефективне досягнення навчальних цілей заняття.
- Наявність контакту викладача зі студентами, створення обстановки доброзичливості і вимогливості.
- Використання на заняттях активних методів навчання, технологій розвитку особистості студента.
- Здійснення наступності між темами, видами занять, у відборі навчального матеріалу.
- Система отримання зворотного зв'язку (опитування, тестування тощо).
- Методично обґрунтоване застосування демонстраційного і роздаткового матеріалу.
- Педагогічна техніка викладача.
- Загальні висновки про ефективність заняття.

Силабус навчальної дисципліни

«Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника»

Назва дисципліни	Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника
Викладач	Бахмат Н.В., доктор педагогічних наук, професор
Профайл викладача	http://science.kpnu.edu.ua/bahmat/
Контактний телефон	+380678041834
E-mail:	bahger.teacher@gmail.com
Сторінка дисципліни	https://moodle.kpnu.edu.ua/course/view.php?id=654
Консультації	<i>Очні консультації:</i> вівторок з 15.00 до 17.00 <i>Онлайн консультації:</i> за попередньою домовленістю Viber +380678041834, у робочі дні з 9.30 до 17.30

1. Анотація до дисципліни

Навчальна дисципліна «Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника» є вибірковою і носить методологічний характер. Вона орієнтована на формування у студентів чіткого уявлення про сутність та зміст моделювання освітньо-професійної підготовки фахівця до майбутньої професійної діяльності. Її опанування передбачає розуміння загальної схеми формування змісту навчання, цілей освітньої та професійної підготовки, розподілу змісту циклів підготовки за навчальними дисциплінами, визначення рівня сформованості предметних умінь, структури та змісту програми навчальної дисципліни, теорії моделювання психолого-педагогічної діяльності суб'єктів освітнього процесу, моделювання навчальної та педагогічної діяльності, моделювання сучасних педагогічних технологій як засобу формування базових компетентностей здобувачів вищої освіти, оцінювально-коригувальна діяльність педагогічного працівника.

Теоретична частина курсу включає проблему моделювання психолого-педагогічної діяльності в контексті сучасного освітнього процесу, особливості набуття людиною індивідуального досвіду в освітньому процесі, характеристику педагога як суб'єкта моделювання педагогічної діяльності та здобувач вищої освіти як суб'єкта моделювання навчальної діяльності; взаємозв'язок моделювання навчальної діяльності та навчальної мотивації; специфіку засвоєння і моделювання самостійної роботи в навчальній діяльності здобувача вищої освіти; питання моделювання педагогічної діяльності, психологічний аналіз заняття як єдності проєктивно-рефлексивних умінь педагога; навчально-педагогічне співробітництво і моделювання спілкування в освітньому процесі закладів вищої освіти. Детально розглядаються питання моделювання навчальних завдань дисципліни з використанням технології теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТВРЗ), моделювання навчального кейсу в освітньому процесі закладу вищої освіти, можливості технології навчального діалогу в моделюванні проблемних ситуацій, моделювання навчальних ситуацій на занятті за допомогою технології розвитку критичного мислення. Увага приділяється оцінці як елементу управління якістю освіти, зв'язок оцінки з самооцінкою, традиційним і сучасним засобам оцінки; моделюванню та конструюванню навчального заняття: розробці діагностичних матеріалів для оцінки досягнутих результатів навчання; моделюванню та використанню накопичувальної системи оцінювання (портфоліо) в аналізі індивідуальних освітніх досягнень суб'єктів освітнього процесу.

Практична частина курсу розрахована на поглиблене засвоєння та закріплення основних теоретичних положень дисципліни, отриманих студентами на лекціях, набуття й відпрацювання необхідних для майбутньої плідної професійної діяльності практичних умінь і навичок світоглядного та методологічного аналізу проблем і суперечностей, що виникають у процесі моделювання та аналізу освітньо-професійної підготовки фахівця.

2. Мета і завдання дисципліни

Метою вивчення навчальної дисципліни «Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника» є формування компетентності майбутніх фахівців до моделювання й аналізу освітньої та професійної підготовки фахівця. У результаті вивчення навчальної дисципліни педагогічний працівник повинен отримати навички системного аналізу освітньої та професійної підготовки фахівця.

Завданнями вивчення дисципліни «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця» є формування системи теоретичних знань та практичних умінь, необхідних для виконання функціональних обов'язків викладача вищої школи; забезпечення розуміння студентами проблеми моделювання психолого-педагогічної діяльності; врахування специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців при побудові освітнього процесу; визначення цілей освітньої та професійної підготовки майбутнього фахівця; формування змісту навчання: освітньо-професійної програми підготовки фахівця; розроблення моделі освітньої та професійної підготовки фахівця; формування педагогічного мислення, здатності осмислювати і аналізувати структуру і особливості педагогічної дійсності; формування відповідального та творчого ставлення до педагогічної діяльності у закладах вищої освіти; формування основи дослідницької роботи в галузі практичної діяльності в системі освіти.

3. Формат дисципліни

Blended Learning – викладання курсу передбачає поєднання традиційних форм аудиторного навчання з елементами електронного навчання, в якому використовуються спеціальні інформаційні технології, такі як аудіо та відео, інтерактивні елементи, онлайн консультування тощо.

Під час навчання та в період сесії здобувачів вищої освіти денної форми навчання – формат очний (*offline / Face to face*), у період карантину чи хвороби – дистанційний (*online*).

Під час сесії здобувачів вищої освіти заочної форми навчання – формат очний (*offline / Face to face*), у міжсесійний період – дистанційний (*online*).

4. Результати навчання

У результаті вивчення курсу студент повинен: **знати:**

- предмет і значення курсу «Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника»;
- зміст понять «моделювання», «моделювання освітньої та професійної підготовки», «аналіз», «аналіз педагогічної діяльності», «оцінка», «якість освіти»;
- зміст технологій теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТВРЗ), навчального кейсу, навчального діалогу, розвитку критичного мислення;
- теорії моделювання психолого-педагогічної діяльності;
- основи моделювання навчальної та педагогічної діяльності;
- цілі освітньої та професійної підготовки;
- структуру освітньо-професійної підготовки фахівця;
- принципи формування інформаційної бази освітньої та професійної підготовки;
- зміст освітньо-професійної програми підготовки фахівця;
- методiku розроблення освітньо-професійної програми підготовки фахівця;
- шляхи оптимізації структурно-логічної схеми підготовки;
- методiku розроблення програми навчальної дисципліни;
- основи формування базових компетентностей здобувачів вищої освіти;
- принципи проектування нових навчальних програм і розробки інноваційних методик організації освітнього процесу.

уміти:

- вибудовувати і реалізовувати перспективні лінії професійного саморозвитку з урахуванням інноваційних тенденцій в сучасній освіті;

- впроваджувати інноваційні прийоми в педагогічний процес з метою створення умов для ефективної мотивації студентів;
- формувати зміст навчання, складати освітньо-професійну програму підготовки фахівця;
- оптимізувати інформаційну базу освітньої та професійної підготовки;
- складати робочу програму навчальної дисципліни у вигляді проекту стандарту закладу вищої освіти (ЗВО);
- проводити корекцію робочих програм навчальних дисциплін для забезпечення вимог нормативних документів до структури та змісту навчальних планів;
- здійснювати моделювання навчальної діяльності шляхом її мотивування;
- здійснювати моделювання самостійної роботи в навчальній діяльності здобувача вищої освіти;
- здійснювати психологічний аналіз заняття як єдності проєктивно-рефлексивних умінь педагога;
- забезпечувати навчально-педагогічне співробітництво та здійснення моделювання спілкування в освітньому процесі;
- моделювати сучасні педагогічні технології у формуванні базових компетентностей здобувачів вищої освіти;
- моделювати та конструювати навчальне заняття у ЗВО;
- розробляти діагностичні матеріали для оцінки досягнутих результатів навчання;
- моделювати та використовувати накопичувальну систему оцінювання (портфоліо) в аналізі індивідуальних освітніх досягнень здобувачів вищої освіти;
- розвивати рефлексію способів і результатів своїх професійних дій;
- сприяти становленню особистісної професійно-педагогічної позиції в аналізі та оцінці діяльності фахівців сучасних освітніх систем.

набути соціальних навичок (soft-skills):

- здійснювати педагогічну комунікацію на засадах студентоцентрованого, особистісно орієнтованого підходу, ефективно взаємодіяти в освітній діяльності;
- проявляти автономність і відповідальність в управлінні навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

5. Обсяг дисципліни

Вид заняття	Кількість годин
лекції	10
семінарські заняття / практичні / лабораторні	30
самостійна робота	80

6. Ознаки дисципліни

Рік викладання	Курс (рік навчання)	Семестр	Спеціальність	Кількість кредитів / годин	Кількість змістових модулів	Вид підсумкового контролю	Норматив на\ вибіркова
2019-2020 н.р.	2	3	011 Освітні, педагогічні науки	4 / 120	4	екзамен	вибіркова

7. Пререквізити

Ефективність засвоєння змісту дисципліни «Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника» значно підвищиться, якщо студент попередньо опанував матеріалом таких дисциплін як: «Організація наукової діяльності», «Актуальні проблеми освіти», «Виховання як філософсько-

педагогічна теорія», «Виховання особистості: теоретико-технологічні та науково-практичні засади».

8. Технічне й програмне забезпечення /обладнання

У період аудиторного навчання (для студентів денної форми навчання) та під час сесії (для студентів заочної форми навчання) слід мати гаджети (мобільний пристрій (телефон, планшет, нетбук з виходом у мережу Інтернет)) для оперативної комунікації з викладачами та адміністрацією факультету та методистом з приводу різноманітних виробничих питань (зокрема проведення занять, консультацій тощо).

Для заочників у міжсесійний період необхідно мати комп'ютерну техніку (з виходом у глобальну мережу) та оргтехніку для комунікації з адміністрацією, методистом, викладачами та підготовки (друку) курсових і випускних кваліфікаційних робіт (дипломних робіт магістра).

9. Політики дисципліни

При організації освітнього процесу в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка здобувачі вищої освіти, викладачі, методисти та адміністрація діють відповідно до:

– Положення про контроль якості підготовки фахівців (<http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/06/%D0%9F%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%BE%D0%BB%D1%8C-%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D0%BA%D0%B8-%D1%84%D0%B0%D1%85%D1%96%D0%B2%D1%86%D1%96%D0%B2.pdf>);

– Положення про організацію освітнього процесу (<http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/11/%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B6%D0%B5%D0%BD%D0%BD%D1%8F-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%86%D0%B5%D1%81-27.05.15.pdf>);

– Положення про порядок переведення студентів, які навчаються за кошти юридичних та фізичних осіб, на вакантні місця державного замовлення (<http://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/04/pereveddenya.pdf>); Положення про рейтингове оцінювання здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістрського) рівнів (<https://drive.google.com/file/d/15P4aY1b8fyCGV0-sSceqUDKQAn5o1Dwt/view>);

– Положення про дотримання академічної доброчесності науково-педагогічними працівниками та здобувачами вищої освіти (https://drive.google.com/file/d/0B_EBvdN4dQSlMUozdmc2Ti0xY3MzMS1hbjlXLVVQSDZmNjU4/view);

– Положення про рейтингове оцінювання здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів (<https://drive.google.com/file/d/15P4aY1b8fyCGV0-sSceqUDKQAn5o1Dwt/view>);

– Ліцензія МОН про надання освітніх послуг (<https://drive.google.com/file/d/1Z5yWegZs7-ccMtD0kxOLQNe7Xe6MYOHG/view>);

– Положення про систему внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Кам'янець-Подільському національному університету імені Івана Огієнка (https://drive.google.com/file/d/1fJt5mTcwrKgEpV8cjHYUM7G_aI6MikA4o/view); Положення про самостійну роботу студентів;

– Положення про проведення практики здобувачів вищої освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (https://drive.google.com/file/d/0B_EBvdN4dQSlSDVlV04waWZvbW5xVnM2Mm d5Y1FLdi1rUC0w/view);

– Положення про кваліфікаційну (випускову) роботу студента (<http://fizkultura.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/12/metodychni-rekomendatsii-z-napysannia-ta-oformlennia-dyplomnykh-robitproektiv-studentamy-k-pnu-im-i.ohiiienka.pdf>) тощо.

Здобувачі зобов'язані:

1. у повному обсязі оволодівати знаннями, вміннями, практичними навичками та компетентностями;
2. дбайливо ставитися до майна університету;
3. шанобливо і коректно відноситися до викладачів, співробітників і навчаються;
4. відвідувати заняття без запізнень відповідно до розкладу;
5. не пропускати заняття без поважної причини;
8. припущення заняття відпрацьовувати у визначений викладачем час;
9. забороняється на екзамені користуватися гаджетами, шпаргалками. за такого порушення на екзамені здобувачу автоматично виставляється підсумкова оцінка «незадовільно».

10. Схема дисципліни

Змістовий модуль 1. Теорії моделювання психолого-педагогічної діяльності. Суб'єкти психолого-педагогічної діяльності»

- 1.1. Моделювання психолого-педагогічної діяльності в контексті сучасного освітнього процесу
- 1.2. Набуття людиною індивідуального досвіду в освітньому процесі
- 1.3. Педагог як суб'єкт моделювання педагогічної діяльності.
- 1.4. Здобувач вищої освіти як суб'єкт моделювання навчальної діяльності.

Змістовий модуль 2. Моделювання навчальної та педагогічної діяльності

- 2.1. Моделювання навчальної діяльності та навчальна мотивація.
- 2.2. Засвоєння і моделювання самостійної роботи в навчальній діяльності здобувача вищої освіти.

2.3. Моделювання педагогічної діяльності. Психологічний аналіз заняття як єдність проєктивно-рефлексивних умінь педагога

2.4. Навчально-педагогічне співробітництво і моделювання спілкування в освітньому процесі.

Змістовий модуль 3. Моделювання сучасних педагогічних технологій як засіб формування базових компетентностей здобувачів вищої освіти

3.1. Моделювання навчальних завдань дисципліни з використанням технології теорії розв'язання винахідницьких завдань (ТВРЗ).

3.2. Моделювання навчального кейсу в освітньому процесі закладу вищої освіти

3.3. Можливості технології навчального діалогу в моделюванні проблемних ситуацій

3.4. Моделювання навчальних ситуацій на занятті за допомогою технології розвитку критичного мислення, ігрового та комп'ютерного моделювання.

Змістовий модуль 4. Оцінювально-коригувальна діяльність педагога

4.1. Оцінка як елемент управління якістю освіти. Зв'язок оцінки та самооцінки. Традиційні і сучасні засоби оцінки

4.2. Моделювання та конструювання навчального заняття: розробка діагностичних матеріалів для оцінки досягнутих результатів навчання.

4.3. Моделювання та використання накопичувальної системи оцінювання (портфоліо) в аналізі індивідуальних освітніх досягнень

11. Система оцінювання та вимоги

Види контролю: поточний, підсумковий.

Методи контролю: спостереження за навчальною діяльністю студентів, усне опитування, письмовий контроль, тестовий контроль.

Форма контролю: екзамен.

Контроль знань і умінь студентів (поточний і підсумковий) з дисципліни «Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника» здійснюється згідно з кредитно-трансферною системою організації освітнього процесу.

Рейтинг студента із засвоєння дисципліни визначається за 100 бальною шкалою. Він складається з рейтингу з навчальної роботи, для оцінювання якої призначається 60 балів, і рейтингу з атестації (екзамен) – 40 балів.

Критерії оцінки рівня знань на практичних заняттях. На практичних заняттях студенти з кожної теми виконують практичні завдання. Рівень знань оцінюється: «відмінно» – студент дає вичерпні, обґрунтовані, теоретично і практично правильні відповіді не менш ніж на 90% запитань, розв'язує правильно задачі та завдання, демонструє знання підручників, посібників, інструкцій, проводить узагальнення і висновки, акуратно оформляє завдання, був присутній на лекціях, має конспект лекцій з основних тем курсу; «добре» – коли студент володіє знаннями матеріалу, але допускає незначні помилки у формулюванні термінів, категорій і розрахунків, проте за допомогою викладача швидко орієнтується і знаходить правильні відповіді, були присутні на лекціях, мають конспект лекцій з основних тем курсу; «задовільно» – коли студенти дають правильну відповідь не менше ніж на 60% питань, або на всі запитання дає недостатньо обґрунтовані, невичерпні відповіді, допускає грубі помилки, які виправляє за допомогою викладача. При цьому враховується наявність конспекту за темою завдань та самостійність; «незадовільно з можливістю повторного складання» – коли студенти дають правильну відповідь не менше ніж на 35% питань, або на всі запитання дає необґрунтовані, невичерпні відповіді, допускає грубі помилки. Має неповний конспект лекцій або взагалі відсутній.

Підсумкова (загальна оцінка) курсу навчальної дисципліни. Є сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль); оцінка (бали) за виконання практичних індивідуальних завдань. Підсумкова оцінка виставляється після повного вивчення навчальної дисципліни, яка виводиться як сума проміжних оцінок за змістові модулі. Остаточна оцінка рівня знань складається з рейтингу з навчальної роботи, для

оцінювання якої призначається 60 балів, і рейтингу з атестації (екзамен) – 40 балів.

**Розподіл балів, які отримують студенти при вивченні дисципліни
«Моделювання та аналіз діяльності педагогічного працівника»**

Змістовий модуль 1

Теми змістового модуля 1				Сума, Σ
T1	T2	T3	T4	
3	3	3	3	12

Змістовий модуль 2

Теми змістового модуля 2				Сума, Σ
T5	T6	T7	T8	
3	3	3	3	12

Змістовий модуль 3

Теми змістового модуля 3				Сума, Σ
T9	T10	T11	T12	
3	3	3	3	12

Змістовий модуль 4

Теми змістового модуля 4				Сума, Σ
T13	T14	T15	МКР	
3	3	3	15	24

Разом за 4 модулі

Змістові модулі				Екзамен 40	Сума, Σ 100
Змістовий модуль 1	Змістовий модуль 2	Змістовий модуль 3	Змістовий модуль 4		
12	12	12	24		

Примітка: T1, T2, ... T15 – тема програми.

**Таблиця відповідності шкал оцінювання навчальних досягнень
здобувачів вищої освіти**

Оцінка національна	Оцінка ECTS	Визначення оцінки ECTS	Рейтинг студента, бали
Відмінно	A	ВІДМІННО – відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок	90 – 100
Добре	B	ДУЖЕ ДОБРЕ – вище середнього рівня з кількома помилками	82-89
	C	ДОБРЕ - в загальному правильна робота з певною кількістю грубих помилок	74-81
Задовільно	D	ЗАДОВІЛЬНО – непогано, але зі значною кількістю недоліків	64-73
	E	ДОСТАТНЬО – виконання задовольняє мінімальні критерії	60-63
Незадовільно	FX	НЕЗАДОВІЛЬНО – потрібно працювати перед тим, як отримати залік (позитивну оцінку)	35-59
	F	НЕЗАДОВІЛЬНО – необхідна серйозна подальша робота	01-34

Базова

1. Бахмат Н.В. Готовність вчителя початкових класів до педагогічного моделювання: теорія і практика : монографія. Харків : Іванченко І. С., 2013. 206 с.

2. Вища освіта України як фактор цивілізаційного визначення молоді : монографія / авт. кол. ; за ред. М. Михальченка. Київ : Пед. думка, 2010. 312 с.

3. Гнезділова К. М., Касярум С. О. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посібник / К. М. Гнезділова. Черкаси : Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

4. Гончаров С. М., Гурин В. А. Методи та технології навчання в кредитно-трансферній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посібник. Рівне : НУГП, 2010. 451 с.

5. Драч І. І. Педагогіка вищої школи. Київ : Вид. ДВНЗ “Ун-т менеджменту освіти”, 2013. Ч. 2. 71 с.

6. Дубасенюк О. А. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.

7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Хрінком Інтер, 2008. 1040 с.

8. Компьютерное моделирование в профессионально-педагогической деятельности: теория и практика: монография / Е. М. Дорожкин [и др.]. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2015. 193 с.

9. Моделювання портфоліо педагога : навчально-методичний посібник / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; уклад. Н.В. Бахмат. 2-ге вид., переробл. і доповн. Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2014. 72 с.

10. Семенова А. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці май-бутніх учителів : монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.

11. Педагогіка вищої школи : підручник / за ред. Д. В. Чернілевського. Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. 408 с.

12. Пономарьов О. С., Середа Н. В., Чеботарьов М. К. Моделювання діяльності фахівця : навч.-метод. посібник. Харків : НТУ "ХП", 2015. 58 с.

13. Пономарьов О. С., Касьянова О. М. Моделювання діяльності фахівця : підручник. Харків : НТУ "ХП"; ФОП Тагаєв П. О., 2011. 236 с.

Допоміжна

1. Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення та перспективи розвитку. Івано-Франківська область / за ред. В. Кременя. Київ : Знання України, 2010. 335 с.

2. Засоби імітаційного моделювання : пед. програм. засіб. Київ : НТУУ "КП", 2007.

3. Зінченко В. О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі : монографія. Луганськ : ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка". 2013. 326 с.

4. Концептуально-методологічні основи проектування методів і засобів діагностики освітніх результатів у вищих навчальних закладах : монографія / за заг. ред. В. І. Лугового, О. Г. Ярошенко. Київ : Педагогічна думка, 2014. 234 с.

5. Кушнір В. Моделювання освітнього середовища ЗНЗ [інформатизація процесу управління] // Директор школи. 2017. № 9-10. С. 4-13.
6. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб, пособие для студ. высш. учеб, заведений ; под обш. ред. В.А. Сластенина, И. А. Колесниковой. 3-е изд., испр. Москва : «Академия», 2008. 368 с.
7. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
8. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник / З. Н. Курлянд [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2012. 390 с.
9. Чернишов О., Соф'янц Е. Моделювання післядипломної педагогічної освіти на засадах неперервності професійного розвитку // Рідна школа. 2011. № 4-5. С. 14-18.
10. Шевцов А. Моделюємо педагогічний процес. Системно-синергетичний підхід // Освіта. 2003. 2-9 квітня.

Навчальне видання

Наталія Валеріївна БАХМАТ

МОДЕЛЮВАННЯ ТА АНАЛІЗ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Навчальний посібник

Підписано до друку 07.09.2020 р. Формат 60x84/16
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman
Умовно-друковані арк.13,5. Обліково-видавничі арк. 12,7
Наклад 300 прим. Замовлення № 79

Видавництво «МІЛЕНІУМ» (Київ)
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників
і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК № 535 від 19.07.2001 р.



М І Л Е Н І У М

Видавництво «МІЛЕНІУМ»

м. Київ, вул. Кирилівська, 60

Тел.: +38 (067) 849-34-60

Факс: +38 (044) 222-50-84

E-mail: milenum_ofis@ukr.net