

37.0146:005.6  
467

# УПРАВЛІННЯ

## ЯКІСТЮ ОСВІТИ: ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ



## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ</b>	
1.1 Утвердження державно-громадського оцінювання якості вищої освіти в Україні як чинник її перспективних парадигмальних змін (Шевченко С.О.).....	7
1.2 Теоретичні основи адаптивного управління (Єльнікова Г.В.) .....	28
1.3 Управління процесом формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах соціального партнерства (Сушенцева Л.Л.).....	61
1.4 Профільно-професійна освіта регіону: теоретико-методологічний аспект (Самодрин А.П.).....	92
1.5 Інформаційно-аналітична діяльність керівників у забезпеченні якості управління професійно-технічними навчальними закладами (Петренко Л.М.).....	105
1.6 Роль інтелектуальної власності в управлінні науково-педагогічною та інноваційною діяльністю у вищих навчальних закладах (Корогод Н.П.).....	124
<b>РОЗДІЛ 2. ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ</b>	
2.1 Теоретичні і практичні підходи до організації особистісно-орієнтованого навчання студентів у регіональному ВНЗ (Житник Н.В.) .....	153
2.2 Організаційно-педагогічні умови управління самостійною роботою студентів (Кучер З.С.) .....	176
2.3 Активізація пізнавальної діяльності учнів: теоретичний аспект (Сушенцев О.Є.).....	204
2.4 Якісна освіта як процес формування образу життєво компетентної людини (Яковлева В.А.) .....	228
2.5 Нові підходи до організації виховної роботи зі студентами в умовах євроінтеграції вищої освіти (Абдулов Р.М.).....	244
2.6 Зміна виховної парадигми вищої освіти та професіоналізм викладача як умови якості підготовки фахівців (Лучанінова О.П.) .....	261

### **РОЗДІЛ 3. МЕХАНІЗМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

- ✓ 3.1 Методологічні засади якості підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності (Савченко Л.О.) ..... 290
- ✓ 3.2 Теоретичні та методичні засади стратегії реалізації системного підходу до діагностування рівня інформаційної культури майбутнього учителя дисциплін технологічного циклу (Волкова Н.В.)..... 320
- ✓ 3.3. Системний підхід у забезпеченні якості дизайн-підготовки майбутніх учителів технологій (Кучер С.Л.)..... 351
- ✓ 3.4. Модернізація методичної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання на основі комп'ютерних технологій (Кулінка Ю.С.) ..... 378
- ✓ 3.5. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей (Савченко К.Ю.) ..... 405
- ✓ 3.6. Методи формування композиційних умінь у художній педагогічній практиці (Щербина В.Г., Щербина Д. В.) ..... 433
- ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ ..... 451**

### **3.5. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей**

Однією з усталених тенденцій розвитку сучасної освіти є ускладнення професійної діяльності вчителя, розширення його функцій, перехід від транслювання переважно фактологічної інформації з незначною витратою часу на індивідуальне спілкування та виховання до посиленого виховного, психологічного та кореляційного впливу на учнів (В. Ковальчук). Відтак, у сучасних умовах ідеалом учителя є образ всебічно розвиненої особистості, спроможної долучитися до процесу суспільних і професійних перетворень; професіонала, який здатен до багатоваріативності педагогічних дій, прогнозування можливих результатів, володіє прийомами аналізу та самоконтролю, вміє педагогічно осмислювати нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових взаємовідносин, оцінити нові тенденції з позицій педагогічної діяльності й наукового бачення. Окрім того, учитель є лідером колективу, взірцем морально-етичних норм поведінки, мовленнєвої діяльності, організатором психологічного клімату та керівником взаємовідносин в учнівському колективі. Він є викладачем із обраного предмету, вихователем учнів, організатором й управлінцем навчальної та виховної роботи, керівником навчально-дослідної роботи учнів та ін. Сучасний компетентний вчитель, на думку С. Сисоевої та Н. Волошиної, є ще компетентним консультантом, помічником, організатором педагогічної взаємодії. Ці важливі якості й риси мають знайти своє відображення в змісті професійної компетентності майбутнього вчителя, виокремлюючи в ньому професійно-

діяльнісний, комунікативний та особистісний компоненти.

У науковій літературі визначено [16; 23] концептуальні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя, а саме: створення чітко визначених мотивів і професійних цілей; здійснення самостійної проектної діяльності, скерованої на реалізацію проектних завдань і програм; професійну співпрацю в колективі; створення умов для розвитку особистості, її здатності до розробки власної стратегії професійної самореалізації та самовизначення. Призначенням цих заходів, на думку вчених (О. Вознюк і О. Дубасенюк, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кравцов, В. Пікельна [та інші]), є становлення в майбутнього вчителя вмінь особливим чином структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання професійних завдань.

Із необхідністю постановки й вирішення різного роду завдань педагог стикається на всіх напрямках професійної діяльності, на всіх її етапах. У сучасних дослідженнях (О. Березюк, Н. Бордовська, С. Годнік, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кравченко, Л. Красюк, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, М. Поташнік, А. Рєан, В. Серіков, Л. Спірин, П. Щербань та інші) окреслюються перспективи використання педагогічних задач і ситуацій у процесі професійно-педагогічної підготовки, введення знань щодо функціонально-операційного спектру їх виникнення в навчально-виховному процесі та їх впливу на становлення професіоналізму особистості вчителя.

Ю. Кравченко [10], у результаті ретроспективного аналізу педагогічного досвіду як в Україні, так і за її межами, з'ясувала, що використання педагогічних задач на різних етапах розвитку системи професійно-педагогічної підготовки було неоднорідним. Якщо на ранніх періодах розвитку педагогічної науки педагогічний досвід подавався переважно у вигляді письмового опису, то з кінця XIX ст. професійні завдання та ситуації стали вже поодиноким явищем у практиці підготовки учителів. Другу половину XX ст. уже можна вважати піком дослідження цієї наукової площини. Широко відомими сьогодні є навчальні посібники й збірники педагогічних задач і ситуацій таких авторів, як: Б. Вульф, Л. Даниленко, М. Даниленко, Л. Додон, О. Дубасенюк, О. Вознюк, Д. Гришин, В. Каплинський, Л. Кондрашова, А. Кузмінська, А. Маленко, В. Омеляненко,

М. Рибаківа, М. Степінський, М. Фрумкін та інших.

Разом із цим, учені [10; 13; 15] переконані, що в педагогічній професії неможливо працювати за збірниками готових рецептів. Призначення педагогічних задач і ситуацій у професійній підготовці вбачається у формуванні в майбутніх учителів загальних підходів розв'язання і типологій професійних задач, що нададуть їм змогу безпомилково, ефективно, зі знанням справи реалізовувати провідні педагогічні функції в конкретних умовах навчально-виховного процесу. За влучним виразом Л. Спіріна [23], роботу педагога можна уявити як безперервне коло розв'язування проблемних питань різних типів, класів, рівнів. Серед них – задачі, ситуації, проблеми, завдання, а також їх інтеграції – завдання-ситуації, проблемні ситуації, педагогічні задачі й ситуації тощо. Розглянемо зміст цих понять.

*Ситуацією* прийнято називати сукупність певних умов, обставин; стан, що склався на даний момент [4]. Із психологічної точки зору, ситуацією є система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які активізують й опосередковують його активність [18, с. 364].

Серед розмаїття ситуацій у професійно-педагогічній діяльності, Н. Гузій, О. Вознюк і О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін та Г. Сухобська, В. Серіков, Л. Спірін та інші виокремлюють власне *педагогічні ситуації*, адже вони складають ті умови, що характерні для взаємодії вчителя й учнів, стосуються цілей навчання, виховання й розвитку [4]. Педагогічна ситуація характеризує сукупність обставин, що склалися під час взаємодії педагога та вихованців. Вона розкривається через реальні обставини в класі, в навчальній групі та в складній системі стосунків і взаємовідносин учнів, які необхідно враховувати при прийнятті рішення щодо способів впливу на них [11, с. 216]. Як зазначає Л. Спірін, педагогічна ситуація допомагає виявити сутність явищ навчання та виховання, шляхів досягнення педагогічних цілей, тому її можна вважати комплексом умов педагогічної діяльності, що виникають у процесі навчально-виховної роботи [23, с. 82]. Н. Селеванова додає можливість педагогічних ситуацій накопичувати й збагачувати позитивний, корисний досвід учнів [21, с. 26-30].

Сутність педагогічної ситуації можна розкрити, врахувавши той факт, що ситуація як така, виникає тоді, коли прагнення до

будь-якої мети зустрічає перепони та виникає потреба подолати їх задля досягнення поставленої мети (Г. Балл [1]). Відповідно, Ю. Кравченко під педагогічною ситуацією розуміє взаємодію учителя й учнів у неординарних психолого-педагогічних обставинах [10]; а Н. Гузій – «фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним ..., які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості» [5, с. 59].

Ураховуючи контекст нашого дослідження, вичерпане тлумачення педагогічної ситуації ми можемо надати, лише розкривши взаємозв'язки педагогічної ситуації з навчальними проблемами, задачами й завданнями як, з одного боку, складовими професійної діяльності вчителя, так і з другого, – його професійної підготовки.

Зауважимо, що на відміну від більшості європейських мов, у російській та українській є три лексеми, що позначають подібні явища, але з різницею в значеннях їх обсягу, зокрема це «задача», «завдання» й «проблема». Натомість, в англійській їх дві: «task» і «problem», у французькій – «tache» і «probleme», у німецькій – «aufgabe» і «problem». У Великій радянській енциклопедії поняття «задача» визначається в кількох значеннях, як: 1) поставлена мета, якої прагнуть досягнути; 2) доручення, завдання; 3) питання, що вимагає розв'язання на основі певних знань і міркувань, проблема; 4) один із методів навчання, перевірки знань і практичних навичок, що застосовується в усіх типах загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів [3, с. 277].

Якщо раніше в психології поняття «задача» найчастіше розглядалось як певний зовнішній чинник, що зумовлює активність суб'єкта, то з розвитком теорії діяльності (Г. Костюк [105], О. Леонтьєв [121], С. Рубінштейн [191]) був сформований інший підхід, який зважає на внутрішні джерела активності суб'єкта. В цьому контексті *задача*, зазначає О. Леонтьєв, є сукупністю мети й умов, у яких вона задана [20].

Коротко оговоримо коректність уживання понять «завдання» і «задача» як синонімів. Дослідженнями В. Давидова та Б. Ельконіна ці поняття були розмежовані. Сучасне бачення таке: *завдання* – це задача, сформульована тим, хто навчає, та запропонована для виконання тому, кого навчають, у процесі

навчання [5]. Якщо завдання змістовно приймається тим, кого навчають, то воно перетворюється для нього в задачу. В протилежному випадку воно суб'єктивно виступає для нього тільки як вимога ззовні. У першому випадку учень стає суб'єктом активного цілеутворення й ціледійснення, у другому – він залишається об'єктом педагогічного керування (А. Вербицький). Задача в навчальному процесі виступає особливою формою пред'явлення інформації й засобом здійснення цього процесу й розвитку тих, хто навчається. Під задачею Л. Спірін розуміє «осмислення явища і формулювання мети у зв'язку з необхідністю пізнання й перетворення дійсності» [23, с. 12].

Окремими класом задач є навчальні задачі, які спрямовані на відкриття й засвоєння нового пізнавального методу, що стосується більш широкого класу задач, ніж вихідні [18]. На відміну від навчальних задач, *педагогічна задача* полягає не тільки у відборі й систематизації навчальних задач, скільки у визначенні, яким чином запропонувати їх студентам, як допомогти з ними впоратися, як установити зв'язок між тим, що пропонується для вирішення зараз, і тим, що потрібно бути вирішувати студентам самостійно в житті й праці. Педагогічна задача усвідомлюються як така за умов виникнення в процесі педагогічної діяльності певного утруднення, що має бути вирішене шляхом пошуку оптимального способу досягнення бажаного результату; коли з множини рішень необхідно обрати лише одне, яке слугує критерієм його оптимальності; коли має місце система обмежень при переході з одного стану в інший (Н. Кузьміна, А. Реан). Таким чином, під *педагогічною задачею* розуміють результат усвідомлення суб'єктом виховання в педагогічній ситуації необхідності виконання професійних дій і прийняття їх до виконання (Л. Спірін, М. Степінській, М. Фрумкін [23]).

У професійній підготовці майбутніх учителів педагогічна задача може бути розглянута як навчальна або навчально-педагогічна, що залучає студентів до професійної діяльності й дозволяє синтезувати їхні теоретичні знання й практичні навички (І. О. Дубасенюк, І. Зязюн, С. Сисоева та інші). На відміну від реальної педагогічної задачі, в навчанні студентів вона є лише певним дидактичним середовищем.

Задача як універсальний засіб організації навчальної



діяльності здобуває в зв'язку з особистісною орієнтацією освіти якісно нові характеристики. У ній розрізняють когнітивний аспект – мисленнєві дії та результат розв'язання (нове знання, спосіб, модель). Проте всякий процес розв'язання, на думку В. Серікова, неодмінно містить особистісний аспект – намір, план, креативність, додання змісту, прийняття на себе певної відповідальності, оцінювання результату тощо [22]. В. Краєвський фіксує в структурі задачі й ціннісний аспект, що виходить із розуміння процесу розв'язання задачі як особистісно-змістової діяльності [11]. Задача – це подія, що вимагає переходу від однієї ситуації до іншої (В. Серіков [22]).

Найважливіша характеристика задачі як загального способу мислення полягає в її проблемності. Однак проблема і задача не тотожні [22]. «Проблема» – це складне теоретичне або практичне питання, що потребує розв'язання, вивчення й дослідження [4, с. 271]. Проблема в суб'єктивному плані – це відчута суб'єктом практична або теоретична складність, яку він може подолати лише за допомогою власної дослідницької діяльності, а в об'єктивному плані – це структура з неповними даними, і завдання суб'єкта полягає у відкритті або виявленні недостатньої інформації та доповненні цієї структури (В. Оконь [15, с. 210]).

У дослідженні спираємося на висновки С. Рубінштейна [19], який експериментально довів, що з проблеми або запитання, із подиву чи нерозуміння, із протиріччя тощо і починається мислення. «Мислення, – пише вчений, – за своєю внутрішньою будовою є дією або актом діяльності, спрямованим на розв'язання певної задачі» [19, с. 369]. Таким чином, задача розглядається дослідниками в якості організуючого й спрямовуючого початку людської діяльності, що починається зі постановки проблеми, проблемної ситуації. Але задача – це проблема, що вже пройшла стадію вербалізації й знайшла раціональний вираз, представлений у поняттях предметної сфери, інакше, задача – це проблема, звільнена від особистісного досвіду (В. Серіков) [227].

Більш близьким до поняття «задача» є «проблемна ситуація», аніж «проблема». Зокрема, Я. Коломінський уважає задачі усвідомленими проблемними ситуаціями, що вимагають від людини активної мисленнєвої діяльності [9, с. 139]. *Проблемна ситуація* може розумітися як об'єктивний феномен,

як перешкода для досягнення мети, психологічне явище, що виникає у разі утруднення в процесі діяльності. Проблемна ситуація характеризує певний психічний стан суб'єкта, який потребує (стимулює) відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, спосіб чи умови виконання завдання [13, с. 160].

Створити проблемну ситуацію та закріпити її в свідомості суб'єкта, викликати зацікавленість до її вирішення – необхідна умова розв'язання проблеми в ідеології проблемного навчання. В цьому й полягає відмінність між поняттями «задача» та «проблемна ситуація». Центральним елементом проблемної ситуації є суб'єкт, який усвідомлює протиріччя та необхідність мисленневих дій, тому проблемна ситуація, на відміну від задачі, не може бути передана іншому суб'єктові [13].

У дослідженні розмежовуємо проблемну ситуацію та педагогічну ситуацію. Так, головним елементом проблемної ситуації є невідоме, нове, те, що належить відкрити для виконання поставленого пізнавального завдання. А педагогічна ситуація носить більш емоційний відтінок і включає знання й явища педагогічної дійсності. При цьому педагогічна ситуація може носити й проблемний характер, зумовлений неузгодженням наявного стану зі встановленими морально-етичними нормами.

У теорії навчальних задач виокремлюють особливий вид ситуацій – задачну ситуацію. Г. Балл трактує її в такий спосіб: «задачна ситуація – це деяка сукупність об'єктів, які можуть бути представлені у вигляді задачі, але такого представлення ще не отримали» [1, с. 33]. В цьому контексті, задачна ситуація може розглядатися як формалізований опис педагогічної ситуації, складовий етап розв'язання педагогічної задачі.

Отже, всебічно проаналізувавши низку категорій, що певним чином стосуються педагогічних ситуацій, можемо встановити між ними певні зв'язки та відношення. Виходимо з того, що професійна діяльність педагога охоплює безліч ситуацій і обставин, які переважно перебувають в узгодженому, нормалізованому стані. Педагогічною є та ситуація, що фіксує в певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості в навчально-виховному процесі [6].

Педагогічна ситуація, за дослідженнями Ю. Кравченко, послідовно проходить три основні фази: конфліктний початок, відповідна реакція, зміна існуючих ціннісних норм відповідно до

результату попередньої фази [10]. На основі педагогічної ситуації виникає педагогічна проблема як усвідомлення виокремленої суперечності, неузгодженості; створюється проблемна ситуація. Педагогічні задачі виникають у ситуаціях, які моделюються (Л. Спірін [23, с. 12]. Однак, як зауважують О. Березюк [2], О. Вознюк, О. Дубасенюк [6], лише в тому випадку, коли в педагогічній ситуації створюються умови для отримання позитивного результату, до якого можна дійти шляхом перетворення умов й обставин, що склалися. Ми підкреслюємо в цьому тлумаченні словосполучення «позитивний результат», і саме в цій гуманістичній орієнтації й вбачаємо відмінність педагогічних задач від будь-яких інших професійних. Отже, вчитель, для того щоб вирішити усвідомлену ним проблему, ставить перед собою задачу. Під педагогічною задачею розуміємо мету діяльності педагога за певних умов, визначену взаємодію об'єктів і суб'єктів педагогічної діяльності, спрямовану на розв'язання протиріч, які виникають під час цієї взаємодії. Розв'язання вчителем педагогічної задачі розглядаємо як процес переходу від однієї педагогічної ситуації до іншої.

Як підкреслюють Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [16], провідною метою розв'язання педагогічних задач у процесі професійно-педагогічної підготовки є засвоєння майбутніми вчителями критеріїв оцінювання власних педагогічних рішень, принципів і правил такого «апарату» організації педагогічної діяльності. Отже, постановка, моделювання й вирішення педагогічних ситуацій мають відношення до якості освіти.

Розглянемо можливості моделювання педагогічних ситуацій у формуванні професійно компетентного педагога. Моделювання – це метод дослідження об'єктивно існуючих явищ, заснований на використанні моделей. Труднощі короткого й однозначного визначення поняття «модель» зумовлюють більш доцільним розгорнуте визначення, отримане нами з узагальнення представлень даного поняття в науковій літературі [54]:

– модель, у загальному розумінні, – аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкту (оригіналу, прототипу), фрагменту реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо;

– модель є результатом і продуктом активної, перетворювальної теоретико-практичної діяльності людини; й

тому – об'єктом, перетвореним людиною з прототипу для певних пізнавальних цілей;

– модель – це матеріально-речовинний об'єкт або система, що виступає як проміжна ланка між дослідником і досліджуваним об'єктом, який часто йменується як об'єкт-оригінал;

– в основу моделювання покладено певну відповідність (але не тотожність!) між досліджуваним об'єктом (оригіналом) і його моделлю;

– модель виступає як метод опосередкованого дослідження оригіналу й виконує констатувальну й прогнозувальну функції;

– у модельному представленні в ідеальній формі реалізується образне відбиття дійсності; модель – це нібито субстрактно-речовинне втілення представлення, тобто існує діалектичне співвідношення між представленням і моделлю, що припускає як їх спільність, так і розходження;

– як і прототип, модель є системою, якій притаманні спільні суттєві структури, властивості й певні відношення, вона відображає тільки ті властивості свого «оригіналу», які є суттєвими в плані конкретного наукового дослідження; фіксує внутрішні характеристики об'єкту, які безпосередньо не спостерігаються.

Сучасній науці [2; 21; 25] відомо декілька типів моделювання: 1) предметне моделювання, при якому дослідження ведеться на моделі, що відтворює певні геометричні, фізичні, динамічні або функціональні характеристики об'єкту-оригіналу; 2) знакове моделювання, при якому як моделі виступають схеми, креслення, формули, його різновидом є математичне моделювання; 3) уявне моделювання, при якому замість знакових моделей використовуються уявно-наочні представлення цих знаків та операцій з ними; 4) чисельне моделювання з використанням комп'ютера, яке ґрунтується на раніше створеній математичній моделі досліджуваного об'єкта або явища й застосовується у випадках великих обсягів обчислень, а також для кращого уяочнення.

В останні роки моделювання широко використовується в навчанні майбутнього вчителя (С. Архангельський, Б. Гершунський, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, В. Краєвський, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська,

О. Леонт'єв, І. Лернер, Л. Спірін та інші). На думку вчених, моделювання в поєднанні з іншими методами забезпечує високий науковий рівень і творчий характер підготовки майбутніх спеціалістів. Модель-структура педагогічної діяльності, зазначає Н. Кузьміна, реалізує ілюстративну, трансляційну, пояснювальну, прогностичну функції. Моделювання слугує своєрідним містком між засвоєною педагогічною теорією й безпосереднім педагогічним досвідом у діяльності вчителя при дослідженні навчального процесу та його характеристик. Воно полягає в створенні уявних ситуацій, які виступають для дослідника в значенні проблеми, що вимагає певного педагогічно-професійного реагування й розв'язування [1; 12]. Також моделювання визначається як побудова копій, моделей педагогічних явищ і процесів; його мета – схематичне зображення окремих досліджуваних аспектів сфер життєдіяльності для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, керування ними тощо [4, с. 186].

О. Березюк, О. Вознюк, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Ю. Кравченко, Л. Красюк, С. Сисоева та інші вважають, що моделювання є досить ефективним методом наповнення теоретичного навчання майбутніх учителів реальним змістом, і саме ця обставина робить його цінним засобом у становленні основ їхнього професійного досвіду, майстерності та професіоналізму. Так, О. Березюк [2] виділяє такі основні напрямки використання методу моделювання: гносеологічний – вивчення явищ з використанням моделі замість оригіналу; модельно-інформаційний – представлення різномірної інформації в компактній і концептуальній формі; аналітичний – аналіз ситуації; загальнометодологічний і психологічний.

Поряд із теоретичними моделями в педагогіці використовується й проектне моделювання. У рамках проектування модель дозволяє створювати образи об'єктів або явищ; імітувати реальні процеси майбутньої діяльності; продумувати, порівнювати й оцінювати можливі результати проектування; обґрунтовано вибирати один з альтернативних варіантів вирішення проблем.

Погоджуємося з дослідниками даного питання [12] в тому, що перенесення теоретичних знань у практику не є прямим, а

здійснюється здебільшого через низку перехідних ланок й етапів, саме моделювання педагогічних ситуацій слугує своєрідним «містком».

Моделювання педагогічних ситуацій В. Ковальчук [8] розуміє як проектування дій учителя та практичної їх реалізації на основі використання системи методів. Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [16] інтерпретують його як «відновлення», «реконструкцію», що має на меті формування в студентів – майбутніх учителів уміння будувати свої взаємини з учнем або групою учнів, домагатися здійснення своїх планів, що виражаються в реальному ефекті педагогічного впливу. О. Березюк під моделюванням педагогічних ситуацій розуміє утворення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюють символи; відношення між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані спеціально, штучно, під керівництвом педагога; ситуації є штучно вичленованими фрагментами певного процесу та відображають його не всебічно і цілісно, а лише в певних якостях і відношеннях [2, с. 44].

Ураховуючи контекст нашого дослідження, під *моделюванням педагогічних ситуацій* розуміємо процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу.

Дослідники засобів моделювання педагогічних ситуацій [6; 14; 16; 26] указують на істотні методичні складності. По-перше, реалізація того, що планується педагогом, є завжди деяким реальним ефектом просування учня, тому для вирішення даного завдання необхідна присутність самого учня, з яким працює педагог. У той самий час, ситуація повинна зберігати свій «модельний» характер [16]. По-друге, встановити зміст деякої окремої ситуації можна лише тоді, коли вона співвідноситься з попередніми й майбутніми ситуаціями шкільного життя і з більш загальним контекстом шкільних, сімейних та інших відносин дитини, наявним психологічним кліматом у класі та в школі тощо [14], адже, як зазначає В Штофф [26], моделювання тісно пов'язане з системним підходом до об'єкту наукового дослідження. По-третє, серед розмаїття ситуацій необхідно сконцентрувати увагу майбутніх учителів на типових за змістом і підходами до їх розв'язання [6]. Вихід із цих методичних труднощів шукають у методах і формах моделювання

педагогічних ситуацій.

У нашому дослідженні спираємось на думку І. Зязюна [7], що кожна педагогічна ситуація може бути змодельована по-різному, проте ефект виховання буде безпосередньо залежати від знань педагога, його здібностей.

Виокремлюють два основні підходи до моделювання педагогічних ситуацій [6]: 1) груба схематизація й спрощення самого явища, що дозволяє описати окремі боки його прояву на кількісному рівні з використанням різних методів багатомірного статистичного аналізу; 2) чіткий формальний опис, який ґрунтується на застосуванні алгоритмічних моделей.

Найбільш розповсюдженими формами моделювання педагогічних ситуацій є індивідуальні та групові, які обираються з урахуванням можливостей, рівня пізнавального й професійного інтересу студентів. Серед доцільних групових форм моделювання педагогічних ситуацій є «круглий стіл», літературна вітальня, практикум, експертні й творчі групи, педагогічні майстерні.

С. Вітвицька зафіксувала такі прийоми моделювання педагогічних ситуацій: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок з будь-якого питання; зіставлення наукових знань із життєвим досвідом; повідомлення фактів, які викликають непорозуміння; постановка гострих нерозв'язаних питань; цитування протилежних поглядів різних авторів стосовно однієї проблеми (спонукання студентів до вибору, захисту чи аргументації); звернення до життєвих явищ, постановка студентів у позиції експертів, опонентів, рецензентів.

Науковці (О. Березюк [2], О. Глузман, Н. Гузій, Ю. Кравченко [10], Ю. Кулюткін, Л. Мільто, О. Міщенко, В. Сластьонін [24], Л. Спирин [23] та інші) виокремлюють методи теоретичного й практичного відтворення педагогічних ситуацій. Перший підхід спирається на застосуванні *методів аналізу й проектування*, а другий – на розігруванні дій у запропонованих умовах, тобто *імітаційно-дидактичне моделювання*.

Серед сучасних методів аналізу та проектування як засобів моделювання педагогічних ситуацій необхідно відмітити методи аналізу, оцінки, постановки проблеми (колізії, парадокси, метаморфози), постановки завдання, а також комплексні методи:

баскет-метод, метод ситуаційного аналізу, кейс-метод, метод аналізу конкретних ситуацій. До різновидів імітаційно-дидактичного моделювання належать *педагогічні ігри та їх види* – рольові, ділові, комунікативно-ігрові вправи, ігри, завдання.

О. Вознюк, О. Дубасенюк [6] та інші вказують на два узагальнених підходи до моделювання педагогічної ситуації: перший – надання студентам повної інформації про конкретну ситуацію, на підставі якої вони мають ідентифікувати проблему, другий – надання лише основної інформації, якої достатньо, щоб ідентифікувати проблему. Прикладом першого з цих підходів є, так званий *баскет-метод* (від англ. *basket* – корзина) – надання студентам детальної інформації щодо проблеми, кола посадових обов'язків дієвих осіб, додаткових відомостей про загальні умови закладу тощо. Цей метод дозволяє всебічно поінформувати майбутнього вчителя в колі уявлень про навчально-виховний процес як системний і складний, розвинути необхідні аналітичні навички. Водночас він вимагає значних часових витрат як на підготовку, так і на реалізацію, тому найчастіше застосовується другий підхід – фокусування уваги майбутніх учителів на найсуттєвіших аспектах ситуації за допомогою *аналізу проблемних ситуацій* [6]. Основним засобом моделювання педагогічних ситуацій є педагогічний тренінг, що має поєднати одночасно кілька методів і прийомів.

Моделювання будь-якої педагогічної ситуації здійснюється за такими основними етапами (О. Березюк [2]):

1. Аналітичний етап. Починається з аналізу й оцінки даної ситуації та закінчується формуванням самої ситуації, яку потрібно змоделювати.

2. Проективний етап. Плануються засоби і форми для моделювання даної ситуації, розробляється конкретний «проект» цього рішення.

3. Виконавчий етап. Реалізується задум із практичним відтворенням розробленого «проекту».

На основі аналізу педагогічної літератури нами було узагальнено існуючі класифікації педагогічних ситуацій (табл. 3.5.1.).



## Класифікація педагогічних ситуацій

Тип педагогічних ситуацій	Автори розробки	Зміст педагогічних ситуацій
1	2	3
За метою діяльності вчителя	В. Сластьонін	Ситуації стратегічні, тактичні, оперативні
За змістом	А. Вербицький, Ю. Кулоткин, В. Серіков, Г. Сухобська	Ситуації навчальні, пізнавальні, контекстні, особистісно-орієнтовані, виховні; типові та нетипові
За критерієм функціональності	Г. Балл, О. Вознюк, О. Дубасенюк	Ситуації навчальні, критеріальні, дидактичні, виховні; навчальні, трудові, розважальні
За способом розв'язання	Г. Балл, О. Березюк, С. Годник, О. Вознюк, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, В. Ковальчук, Л. Красюк, Л. Мільто, Л. Спінрін	Ситуації корекції, самоорганізації, орієнтаційні, аналітичні, проєктувальні, організаторські, ціннісно-орієнтовані, ігрові
За способом порушення вихованцями правил поведінки	М. Рибаківа	Ситуації-конфлікти поведінки, ситуації-конфлікти в діяльності
За наявністю (чи браком) альтернативи у виборі справи, позиції, кола спілкування	З. Васильєва, С. Коберник	Ситуації колізійні й неколізійні
За способом управління навчальною діяльністю	Ю. Кулоткин, Г. Сухобська	Ситуації аналітичні, проєктивні (або конструктивні), ігрові
За характером узгодження зовнішніх і внутрішніх умов	О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Безрукова, Ю. Кулоткин, Г. Сухобська	Ситуація узгодженої взаємодії, неузгодженої, суперечливої; ситуації передбачувані, стихійні, оригінальні, стандартні; безконфліктні, конфліктні, критичні
За часовим критерієм	Б. Гершунський	Ситуації екстремальні та неекстремальні
За часом розгортання	Ю. Кулоткин, Г. Сухобська	Ситуації короточасні, середньотривалі, довготривалі; епізодичні та довготривалі
За провідною суперечністю	Ю. Кравченко, Л. Гордін, Х. Штольц	Ситуації стимулювання; вибору (морального вибору); успіху; конфліктні; проблемні навчальні; ризику; критики й самокритики
За етапами розвитку ситуації	Л. Гордін, Х. Штольц	Ситуації установки, орієнтування, організації виховного заходу, корекції, самоорганізації (автостимуляції)

Як бачимо з табл. 3.5.1., кожен із дослідників з різних точок зору намагається з'ясувати місце педагогічних ситуацій, розробка ж типології педагогічних ситуацій, що характеризує співвідношення між різними типами ситуацій, є завданням спеціального дослідження.

Типізацію педагогічних задач і ситуацій (О. Березюк [2], О. Вознюк і О. Дубасенюк [6], Л. Кондрашова, О. Мільто, Ю. Кулюткін і Г. Сухобська [14; 16] та іншими) можна проводити на різних підставах, що характеризуються типовими рисами їх прояву, як-от: за провідним педагогічним завданням; за етапами, що характеризують розвиток ситуації; за організаційною формою, покладеною в основу ситуації; за рівнем розвитку особистості й колективу; за методом моделювання; за напрямками професійно-педагогічної підготовки тощо.

Ставлячи за мету пошук засобів формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей, вважаємо доцільним побудову ієрархічно організованої системи педагогічних ситуацій. До неї включаємо, насамперед, найбільш загальні ситуації, що визначають стратегію в формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя: професійно-орієнтовані, особистісно-орієнтовані, комунікативно-орієнтовані, – та супідрядні з ними ситуації, що пов'язані з реалізацією цієї стратегії: навчальні, виховні, творчі й ігрові ситуації.

*Професійно-орієнтовані педагогічні ситуації* – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, які можуть виникнути в реальній педагогічній дійсності й які вимагають від майбутніх педагогів здатності застосовувати набуті психолого-педагогічні знання, засвоєні педагогічні вміння та навички, сучасні методологічні підходи, концептуальні ідеї, гнучкі інноваційні засоби та методи з метою аналізу стану та прийняття рішення щодо необхідності певних заходів, спрямованих на отримання продуктивного результату у вигляді позитивних новоутворень в особистісній сфері та діяльності учня, та таких, які сприяють зростанню особистості й викликають у неї потребу в саморозвитку та самовдосконаленні [6].

У професійній підготовці майбутньому вчителю необхідно здобувати не лише професійний досвід, але й усвідомлювати досвід поведінки в життєвій ситуації, що потребує поряд із реалізацією когнітивного й практичного мислення, прикладання

особистісного потенціалу. Цій меті слугують *особистісно-орієнтовані педагогічні ситуації*. Такі ситуації, вважає В. Серіков [22], не є особливим різновидом, а скоріше квінтесенцією виховних засобів взагалі, їх сутнісною властивістю. Особистісно орієнтовані ситуації спираються на розуміння особистості, яка здатна не розчинятися в ситуації, а вміє виходити, емансипуватися від неї, бути від її незалежною, прагнути до її перетворення. В такій ситуації майбутній учитель не вдається до примусу, маніпулювання, спонукання до наслідування, а перебуває в позиції суб'єкта. Він сам вирішує, спираючись на свій досвід, особистісні та професійні цінності, чому і як він має навчитися, які компоненти його професійної компетентності потребують удосконалення й розвитку [22].

*Комунікативно-орієнтовані педагогічні ситуації* є спеціально розробленими навчально-педагогічними ситуаціями, які будуються на змісті комунікації, на комунікативних діалогах, що орієнтуються на проблеми спілкування в системі «вчитель – учень», «учень – учень», «вчитель – клас» як під час урочної, так і позаурочної діяльності. Цінність таких ситуацій полягає в їх можливостях удосконалити комунікативну компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей, сприяти засвоєнню різних комунікативних позицій, соціальних ролей, розвитку емпатії [22].

*Навчальні педагогічні ситуації* – це спеціально відібрані типові педагогічні ситуації, що пропонуються майбутнім учителям із метою вдосконалення професійних знань, поглиблення розуміння сутності закономірностей, принципів, концептуальних педагогічних ідей, формування педагогічних умінь і здібностей, здатностей їх застосовувати при розв'язанні практичних питань. Поняття «*виховні педагогічні ситуації*» вважається більш широким, тому що вони спрямовані на аналіз чинників соціалізації особистості засобами навчально-виховного процесу. Ці ситуації можуть використовуватися як для моделювання реальних проблем виховання школярів, так і для самовиховання майбутнього вчителя.

Особливий клас утворюють *творчі педагогічні ситуації*, які виникають при наявності протиріччя, проблеми, суперечності. Творча ситуація, на відміну від проблемної, не завжди приводить до оволодіння новими знаннями, вміннями та навичками, але

лише в такій ситуації можливе виявлення елементів професійної творчості майбутнього вчителя філологічних спеціальностей.

В основу *ігрових педагогічних ситуацій* покладено принцип рольової перспективи, який створює для кожного студента можливості проявити себе в новій, складній і відповідальній ролі. Рольові ситуації «студент – учитель», «учитель – клас» дають змогу набуту майбутньому педагогові досвіду поведінки в обстановці, наближеній до професійно-педагогічної діяльності. Саме зміст ролі, її функціональні характеристики мають значення для формування професійної позиції майбутнього педагога, розвитку професійно значущих властивостей і якостей його особистості.

Проаналізувавши існуючі класифікації педагогічних ситуацій і задач, ми структурували їх відповідно до можливостей становлення компонентів професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей (рис. 3.5.1).

Розглянуті нами різновиди педагогічних ситуацій мають різний рівень узагальненості й складності (від репродуктивних, ілюстративних, частково-пошукових до проблемних, сюжетно-рольових, аналітико-синтетичних), вони здатні вирішувати різні завдання професійно-педагогічної підготовки. Ступінь складності враховує й різні варіанти, підходи до вирішення педагогічної ситуації.

Існує широка практика використання методу моделювання педагогічних ситуацій у навчально-виховному процесі ВНЗ, проте на сьогодні проблема включення цього методу в процес формування професійних компетентностей студентів є недостатньо вивченою і потребує розробки. На нашу думку, моделювання педагогічних ситуацій дозволяє набуту майбутнім учителям високого рівня самостійності й достатнього рівня професійної компетентності, якщо вони: 1) самостійно бачать і можуть сформулювати проблему, приховану в ситуації, 2) прийняти її як суб'єктивно значущу, 3) спроектувати шляхи її продуктивного вирішення, ґрунтуючись на гуманістичних позиціях.

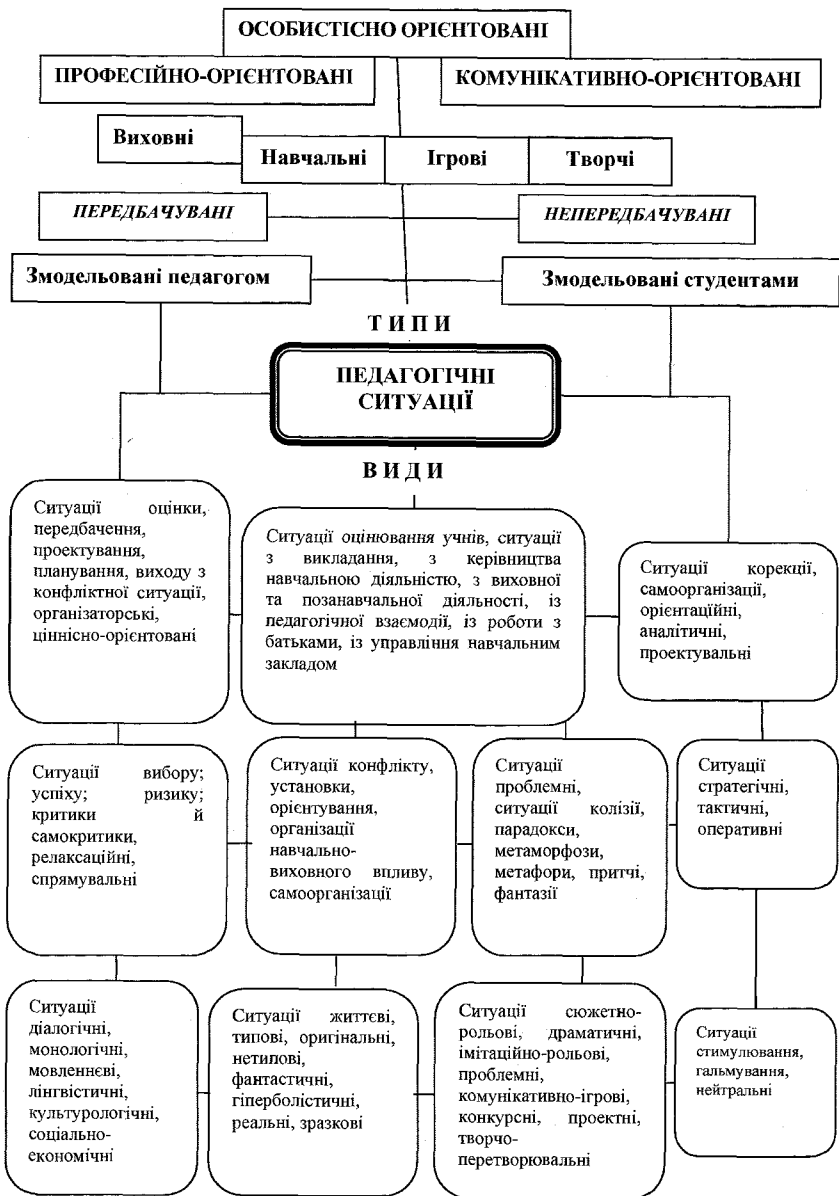


Рис. 3.5.1. Типологія педагогічних ситуацій відповідно до процесу формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей

Це можливо, якщо педагогічні ситуації систематично, комплексно й у системі застосовуються під час професійної підготовки, розглядаються як навчальний засіб формування професійної компетентності, оскільки надають змогу майбутньому вчителю:

- окреслити та проаналізувати актуальні проблеми освіти й виховання;

- осмислити зміст праці вчителя, усвідомити способи й шляхи свого професійного становлення, розвинути професійну мотивацію;

- сформувані професійну спрямованість на основі вмінь «бачити» педагогічні проблеми, критично осмислювати власний досвід і власні рішення;

- заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, перетворювати й синтезувати знання, набуті під час вивчення окремих теоретичних дисциплін (Л. Красюк [12]);

- перекладати на мову практичних дій практичних ситуацій отримані теоретичні знання (Л. Красюк [12]);

- отримати уявлення про типові труднощі, проблеми й можливості педагога (О. Березюк [2]);

- значно знизити суб'єктивну стурбованість за можливі помилки в професійній діяльності (О. Березюк [2], Л. Красюк [12]);

- сформувані вміння приймати правильні гуманістично орієнтовані самостійні рішення (О. Березюк [2], О. Вознюк, О. Дубасенюк [6]);

- відтворити умови реального спілкування в процесі навчання і тим самим посилити мотивацію щодо вивчення фахових філологічних дисциплін, що сприяє швидкому засвоєнню нового лексичного матеріалу та формуванню навичок усного мовлення в ігровій обстановці, розвитку комунікативної компетентності;

- отримувати необхідну педагогічну підтримку з боку досвідчених педагогів і здійснювати своєчасну корекцію сформованих компонентів професійної компетентності;

- закріпити професійні й особистісні установки, цінності, орієнтації, сформулювати уявлення щодо власних професійних можливостей і здібностей, намітити шляхи їх удосконалення.

Педагогічна ситуація може бути предметом проектування.

Підкреслимо, що основним змістом проектувальних дій стають [96]:

1) побудування прогностичної моделі ситуації на підставі теоретичного розуміння її природи і структури;

2) проектування способу відтворення моделі в реальній практиці;

3) багаторазове практичне конструювання ситуації у варіативних умовах;

4) рефлексія з приводу виявлених закономірностей і аналогій.

5) гнучкий вибір основи для диференціації аудиторії й оптимального використання форм індивідуально-пошукового руху в освітньому просторі.

У табл. 3.5.2. показано, наскільки вибір логіки й механізму проектувальних дій залежить від мети та вихідної концептуальної позиції стосовно предмету, що перевіряється. Йдеться про цілеспрямоване проектування дидактичних педагогічних ситуацій, що сприяють формуванню психологічно цілісного контексту взаємодії у навчанні.

У роботі зі студентами при проектуванні того чи іншого типу ситуації вона спочатку моделюється викладачем, а потім переноситься в реальну практику за допомогою наступних дій:

1) формування домінанти змісту, тобто ціннісно-сміслового акценту, що забезпечує вихід на заданий рівень сприйняття та засвоєння запропонованого матеріалу;

2) застосування певної послідовності пред'явлення одиниць змісту, з якими студенти готові та здатні вступити до взаємодії;

3) використання такого способу інтеграції теорії та практики, який дозволить актуалізувати в індивідуальному досвіді отримані знання;

4) формування позицій, які дозволяють «керувати» ступенем активності учасників освітньої взаємодії;

У нашому дослідженні потрібні педагогічні ситуації створювались за рахунок відбору та комбінацій. Наприклад, ситуації введення інформації конструювались за допомогою інформаційного занурення, шляхом знайомства з літературою, концентрованої подачі матеріалу; пошуку точок виходу за межі навчального матеріалу, формування «свого питання»; визначення парадигми, в якій сучасна наука описує проблему. Орієнтаційні

ситуації створювались за рахунок включення до діалогу, дискусії з представниками інших позицій (імітаційна та реальна діяльність), створення банку проблем; конструювання. Емоційні ситуації – під час інтерпретації фрагментів із творів різних жанрів (пісні, вірші, малюнки, музичні замальовки, фотографії тощо); створення ряду асоціацій; співпереживання позиції іншої людини, ретроспективи власних переживань.

Таблиця 3.5.2.

### Діагностичні ситуації

№	Види ситуацій	Педагогічний смисл ситуацій
1	Ситуація введення інформації	Забезпечення однозначного й безумовного розуміння смислу введеної інформації, попередження її можливих наслідків
2	Ситуація формування досвіду	Придбання досвіду роботи на основі інформації в різних видах діяльності (навчальна, імітаційна, професійна) і в різних системах відносин
3	Орієнтаційна ситуація	Формування ціннісних орієнтацій, установок, мотивів по відношенню до запропонованого змісту навчання; корекція позиції майбутнього вчителя
4	Емоційні ситуації	Створення переживань, настрою, емоційного фону, адекватних запропонованому змісту і суб'єктивному досвіду студентів
5	Тренінгові ситуації	Можливість безпосереднього індивідуального відпрацювання умінь і навичок, які базуються на одиниці змісту, що вводиться
6	Креативні ситуації	Створення умов «невизначеності» та виходу на індивідуально-креативний рівень рішення проблеми
7	Еталонні ситуації	Пред'явлення зразків оптимальних варіантів, пов'язаних з даною інформацією дій або відносин
8	Ситуація зворотного зв'язку	Отримання інформації про ефективність перебігу та засвоєння одиниці змісту, про правильність обраної стратегії та тактики роботи з аудиторією



При моделюванні педагогічних ситуацій, на нашу думку, треба реально відтворювати професійну діяльність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей. Це вимагає не автоматичного повторення репродуктивних дій, а саме умінь, пов'язаних із свідомим пошуком і створенням нового варіанту професійної поведінки; із створенням умов, сприятливих засвоєнню знань.

Моделювання педагогічних ситуацій відображає нестандартні, динамічні, несподівані ситуації, які містять певну проблему: як вчинити? як краще сказати? як вплинути? як встановити контакт? як передбачати конфлікт?

Розроблена та апробована методика моделювання педагогічних ситуацій включає:

- 1) постановка професійно-педагогічної проблеми;
- 2) забезпечення комунікаційних ресурсів, доступності до інформації, яка вичерпано характеризує педагогічну ситуацію;
- 3) ініціювання комунікативного взаємозв'язку між викладачем і студентом (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) на визначення змісту й характеру ситуації та вибору форм і методів її моделювання;
- 4) створення студентами індивідуальних або групових проєктів, які моделюють ситуацію;
- 5) організація вільного спілкування щодо обговорення ситуації й шляхів її вирішення.

Під час формувального експерименту використовувалися педагогічні ситуації й для формування комунікативного компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя філологічних дисциплін. Особливий інтерес у студентів викликали ситуації, типові для школи, що відображали негативні сторони комунікативної поведінки учителя, які після аналізу необхідно було змінити, тобто переробити на комунікативно грамотні. Частіше для цього використовувалися уривки із художніх і документальних фільмів про школу (відеозапис). Така форма мала певні переваги: по-перше, помітивши ту чи іншу комунікативну помилку, запис легко можна було перервати, а потім знову відтворити спочатку, порівняти її зі зміненим варіантом; по-друге, не дивлячись на те, що це були уривки фільмів, студенти ставали свідками живого навчально-виховного процесу, представленого не голосом одного вчителя, а

багатоголоссям гри акторів; по-третє, ця форма допомагає виключити одноманітність у пред'явленні педагогічних ситуацій, активізувати їх сприйняття.

Були запропоновані такі педагогічні ситуації, які сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх вчителів філологів, а також ігрові вправи для мовленнєвої зарядки (детально – Додаток Е). Наприклад: Ви опитуєте вчителя англійської мови, який повернувся з поїздки по Британії: отримайте інформацію про маршрут поїздки, про побачені визначні місця та пам'ятки, зустрічі із англійцями, загальні враження, цікаві випадки, що виникали під час поїздки.

Формуванню професійної компетентності майбутніх учителів-філологів також сприяло застосування різноманітних рольових ігрових ситуацій (гра-драматизація в поєднанні з емоційною рефлексією, гра-змагання, гра з постановкою та дослідженням проблеми, ділова гра). На заняттях із курсів «Загальна педагогіка», «Освітні технології», «Іноземна мова», «Практичний курс англійської мови» пропонували такі ігрові ситуації: «Видатні люди України», «Батьки і діти»; «Мої друзі», «Світ мої захоплень», «Мандрівка до Лондона», «Захист професії» тощо. На заняттях із третьокурсниками при вивченні курсу «Методика виховної роботи» використовували таку ігрову ситуацію, як «Автобіографія». Її мета – сприйняття і прояв уявлень про себе в соціальному і психологічному плані. Завдання: скласти розповідь про себе; презентувати себе у формі стислої автобіографії (розповісти про себе, виділяючи найважливіше: де вчилися, мешкаєте, яка ви людина, які у вас інтереси, скільки вам років...); розповідь повинна бути чіткою, ясною, лаконічною, але й оригінальною, цікавою та привабливою для слухачів.

У практичній роботі дійшли до висновку, що при використанні ігрових ситуацій на заняттях з іноземної мови треба йти від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчих. Впевнені, що вирішення ігрових ситуацій сприяє своєчасному виявленню труднощів, розширенню словникового запасу. Запропоновані ігри-вправи (кросворди, ребуси, вікторини) сприяли формуванню когнітивного компоненту. Ігрова дискусія допомагала визначити відмінності в розумінні питання; шляхом товариського спору встановити істину, прийти

до загального рішення. Створенню проблемної ситуації на занятті допомагали такі різновиди методу гри, як: аналіз конкретної ситуації, інцидент, ділова кореспонденція. Також застосовували такі види рольової гри, які уможливають практичну реалізацію будь-якої ситуації в ролях: ігрове проектування й ігрова інсценізація. Отже, в ігрових формах втілюються ідеї співпраці, змагання, самоуправління, виховання через колектив, виховання відповідальності кожного за навчання та дисципліну в студентській групі.

Допомагали активізувати студентів під час заняття «швидкі» диктанти, які мають такі особливості: 1) завдання не однакові за складністю (від простих до складних); 2) спочатку темп диктанту повільний, потім він прискорюється; 3) одночасно з групою на відкидних дошках працюють двоє студентів (це дає можливість студентам перевірити свої відповіді).

Формуючи предметний компонент, використовували різні завдання з урахуванням їх складності та можливостей студентів: а) ситуації виконавського плану (групі студентів пропонувалась готова ситуація, яку необхідно було відтворити за ролями, загострити проблему, викликати активне обговорення); б) ситуації, які виникають стихійно під час заняття, які «розкручувались» викладачем, набували навчально-виховного значення (іноді планувались раніше або цілеспрямовано провокувались); в) ситуації-сюрпризи, які були підготовленими заздалегідь групою студентів, моделювали живий навчально-виховний процес; вони несподівано для всіх інших виникали в певний момент заняття, вражаючи своєю несподіваністю; г) ситуації, в яких необхідно змоделювати комунікативну поведінку різних викладачів (характерні деталі їхньої вербальної і невербальної поведінки), що працюють в університеті.

Були застосовані інформаційні ситуації, спрямовані на збір інформації про різні об'єкти, явища, на ознайомлення учасників проекту із цією інформацією, її аналіз й узагальнення фактів. Наприклад: Для чого потрібна система в педагогічній теорії та практиці? Як ви думаєте, коли і яким чином загальнолюдські цінності стають конкретно людськими, тобто засвоюються тією чи іншою людиною? Як загальне конкретизується в одиничному – мотивах, почуттях, судженнях, діях? Або: опишіть свої професійні очікування у формі «Записки вчителя-початківця» із

визначенням основних функцій педагогічної діяльності.

Доцільним було застосування практико-орієнтованих ситуацій, результат яких спрямований на інтереси їх учасників. Результати проекту використовувалися для закріплення знань студентів усієї групи. При формуванні операційно-діяльнісного компоненту застосовувалися різноманітні проблемні ситуації. Наприклад: Науковий статус педагогіки довгий час брався під сумнів. У передмові до своєї книги «Людина як предмет виховання» (1867 р.) К. Ушинський підкреслював, що педагогіка «...не є зібранням положень науки, а тільки зібранням правил виховної діяльності». І далі: «Педагогіка – не наука, а мистецтво: найбільш широке, складне, найвище і найнеобхідніше з усіх мистецтв». Педагогіка є наукою чи мистецтвом?

На заняттях обов'язково підводили їх підсумки, частіше за все у формі опитування (усного або письмового) приблизно за таким планом:

1. Що ви отримали від сьогоднішнього заняття?
2. Чи вважаєте ви корисним сьогоднішнє заняття?
3. Як би вам хотілося змінитися до наступного заняття?
4. Про що ви думали, йдучи на заняття?
5. Чи розмірковували ви над тим, про що говорили на минулому заняття?
6. Як відобразилось це сьогодні?

Вправа «Імідж фахівця» (для формування предметного компоненту)

*Мета:* розробка конкретної програми (плану) зі створення або коректування іміджу, налаштування на необхідність професійно-особистісних змін.

*Завдання:* скласти програму (план) роботи над власним іміджем.

*Інструкція:* коректування або створення нового іміджу будується на впевненості людини в тому, що йому це потрібно. Завдання не становить за мету миттєву зміну. Нехай ця робота буде передумовою до створення вашого справжнього іміджу й озброює деякими практичними вміннями у відповідності до існуючих технологій створення іміджу. Ось декілька порад: заведіть записну книжку і фіксуйте в ній усе, що стосується проблеми зміни або коректування іміджу; займаючись самоаналізом, зверніть увагу на результати питальника.

### Вправа «Взаємні презентації»

Ведучий звертається до учасників тренінгу: зараз ми об'єднаймося в пари. Ми з вами діятимемо за алгоритмом. Перший етап роботи полягає в тому, що кожний самостійно малює образ, відповідаючи на таке запитання: «Я і моя професія». На виконання першого етапу у вас є 5 хвилин.

Другий етап: кожний із вас розповідає своєму партнерові про себе якомога докладніше. На виконання цього етапу у вас є 5 хвилин.

Третім етапом роботи буде відрекомендування групі свого партнера. Тому намагайтеся отримати якомога більше різноманітної інформації про нього.

Бажано, щоб учасники відобразили в самопрезентації такі найважливіші питання:

- Як я уявляю свою професію?
- Що я ціную в самому собі?
- Предметом моєї гордості є...
- Що я умію робити краще за все?

Після завершення вправи тренер резюмує те, що люди, які зібралися в цьому тренінговому просторі, об'єднані спільною діяльністю, прагненням до професійного вдосконалення тощо.

### Вправа «Інтерв'ю»

*Мета вправи:* розвивати вміння слухати партнера та скоротити комунікативну дистанцію між учасниками тренінгу.

Учасники об'єднуються в пари й упродовж 10 хвилин розмовляють зі своїми партнерами, намагаючись дізнатися про них якомога більше. Потім кожний готує коротке відрекомендування свого співрозмовника. Головне завдання – підкреслити його індивідуальність, несхожість на інших. Після чого учасники по черзі відрекомендовують один одного.

### Вправа «Позиція»

Учасники утворюють два кола: зовнішнє і внутрішнє. Зовнішнє коло рухається, внутрішнє – залишається на місці. Ті з учасників, які перебувають в зовнішньому колі, висловлюють своє враження про партнера у внутрішньому колі, починаючи фразою: «Я бачу тебе...», «Я хочу тобі сказати», «Мені подобається в тобі...». Через 2 хвилини зовнішнє коло пересувається на одного учасника та ін.

Сучасне звернення до компетентнісного підходу в

підготовці майбутніх учителів ґрунтується на розумінні того, що на перший план виходить не лише те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити чи здійснювати як професіонал.

Під час дослідження було визначено поняття «педагогічні ситуації» як такі, що фіксують у певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості; поняття «моделювання педагогічних ситуацій» як процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу. Основним засобом моделювання педагогічних ситуацій є педагогічний тренінг, що поєднує кілька методів і прийомів.

Упевнені, що використання на заняттях моделювання ситуацій із використанням різноманітних педагогічних проблем забезпечує формування професійної компетентності студентів як одного з вирішальних факторів підвищення ефективності навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі. Моделювання педагогічних ситуацій є процесом утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу, фіксують у певному часовому інтервалі суперечність між досягнутим і бажаним у розвитку особистості. Провідними методами моделювання педагогічних ситуацій в аспекті формування досліджуваного феномену є методи теоретичного (аналізу й проектування) та практичного їх відтворення (імітаційно-дидактичного моделювання).

### *Список джерел*

1. Балл Г. А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Георгий Алексеевич Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями : [монографія] / Олена Станіславівна Березюк. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 174 с.
3. Большая советская энциклопедия / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – М. : Советская энциклопедия, 1977. – Т. 27. – 622 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997 р. – 376 с.
5. Давыдов В. В. Виды общения в обучении / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
6. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання : [навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів] / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ

ім. І. Франка, 2010. – 272 с.

7. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: [монографія] / Іван Андрійович Зязюн. – К. : Вища школа. – 2004. – 422с.

8. Коломинский Я. Л. Человек : психология / Я. Л. Коломинский – М. : Просвещение, 1980. – 224 с.

9. Ковальчук В. А. Соціально-педагогічні задачі: сутність, типологія, технологія розв'язання / В. А. Ковальчук. – Житомир : Житомир, держ. пед. ун-т, 2003. – 132 с.

10. Кравченко Ю. М. Педагогические задачи и методика их решения: [метод. рекомендации] / Ю. М. Кравченко. – Севастополь: Изд-во СевНТУ, 2005. – 39 с.

11. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап : [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Академия, 2006. – 400 с.

12. Красюк Л. В. Формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Василівна Красюк. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 212 с.

13. Матюшкин А. М. Проблемные ситуация в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.

14. Моделирование педагогических ситуаций: Проблемы повышения качества и эффективности обще-педагогической подготовки учителя / [под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – М. : Педагогика, 1981. – 120 с.

15. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь ; [пер. с польск. Л. Г. Кашкуревича, Н. Г. Горина]. – М. : Высш. шк., 1990. – 384 с.

16. Педагогические проблемы и способы их решения учителем : [сб. научн. трудов / ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской]. – Ленинград : НИИ ООВ АПН СССР, 1979. – 125 с.

17. Поливанова Е. Н. Проектная деятельность школьников: [пособ. для учителя] / Екатерина Николаевна Поливанова. – М. : Просвещение, 2008. – 192 с.

18. Психология. Словарь / [ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – [2 изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с.

19. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Львович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.

20. Санина С. П. Моделирование и модельный метод в обучении / С. П. Санина // Педагогические технологи. – 2006. – №3. – С. 19-21.

21. Селиванова Н. Л. Педагогические ситуации в процессе формирования коллективных отношений подростков / Н. Л. Селиванова // Советская педагогика. – 1991. – № 7. – С. 26–30.

22. Сериков В. В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы : [монография] / Владислав Владиславович Сериков. – М. : Логос, 1998. – 350 с.

23. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и

решение педагогических задач: [учеб. пособ.] / Л. Ф. Спирин, М. А. Степинский, М. Л. Фрумкин; [ред. В. А. Сластенина]. – Ярославль : Ярославский педагогический институт, 1974. – 130 с.

24. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический контекст / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2002. – №4. – С. 4–9.

25. Фролов И. Т. Введение в философию / Иван Тимоеевич Фролов. – М. : Политиздат, 1989. – Ч. 2. – 413 с.

26. Штофф В. А. Моделирование и философия / Виктор Александрович Штофф. – М. : Наука, 1966. – 308 с.

27. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: [навч. посіб.] / Петро Миколайович Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 207 с.

28. Пікельна В. С. Педагогічна культура як важливий чинник професійної компетентності майбутнього вчителя технології / В. С. Пікельна // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / редкол.: Буряк В. К. (гол.ред.) та ін.– Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вип. 30. – С. 3-10.