

Міністерство освіти і науки України
Державний заклад
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

О. Г. Сущенко

**ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ
ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ**

*Навчально-методичний посібник
для студентів зі спеціальностей
«Початкова освіта» й «Дошкільна освіта»*

Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2010

УДК 37.013.32.001 – 047.58(076)

ББК 74.580.2р3

С91

Рецензенти:

- Харченко С. Я.* — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Горошкіна О. М.* — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сущенко О. Г.

- С91 Теоретичні й практичні основи моделювання педагогічного процесу : навч.-метод. посіб. для студ. зі спец. «Початкова освіта» й «Дошкільна освіта» / О. Г. Сущенко; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 176 с.

Навчально-методичний посібник підготовлено відповідно до програми з нормативної дисципліни «Моделювання педагогічного процесу», яку включено до навчального плану підготовки фахівців зі спеціальностей «Початкова освіта» й «Дошкільна освіта». У посібнику розглянуті теоретичні й практичні аспекти педагогічного моделювання як засобу вирішення професійно-педагогічних задач різного рівня. Значна увага приділена самостійній роботі студентів, визначено критеріальні орієнтири професійного й особистісного становлення в процесі навчання.

Призначено для студентів і магістрантів педагогічних спеціальностей, слухачів ІПО, викладачів, учителів початкової школи, вихователів ДООЗ.

УДК 37.013.32.001 – 047.58 (076)

ББК 74.580.2р3

*Рекомендовано до друку навчально-методичною радою
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 4 від 9 грудня 2009 року)*

© Сущенко О. Г., 2010

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010

ЗМІСТ

Передмова.....	4
Робоча навчальна програма спецкурсу „Моделювання педагогічного процесу”.....	5
Модульний варіант навчальної робочої програми курсу „Моделювання педагогічного процесу”.....	12

Теоретичні й практичні основи моделювання педагогічного процесу

НЕ-1 Системний підхід у педагогіці. Педагогічний процес як система.....	16
НЕ-2 Педагогічна задача як одиниця професійної діяльності педагога. Сутнісні характеристики педагогічної задачі.....	35
НЕ-3 Класифікація педагогічних задач. Етапи розв’язання педагогічної задачі.....	51
НЕ-4 Педагогічне моделювання як механізм вирішення педагогічних завдань різного рівня.....	81
НЕ-5 Ігрові технології. Базові поняття ігрового моделювання.....	94
НЕ-6 Педагогічні цілі. Моделювання “дерева цілей” і критеріїв ціледосягнення.....	109
НЕ-7 Вирішення оперативних педагогічних задач. Алгоритм моделювання цілей для вирішення локальної професійної задачі.....	129
НЕ-8 Використання інтелектуальних технологій у моделюванні педагогічних задач. Кейс-метод.....	152
Література.....	173

Передмова

Пропонований навчально-методичний посібник є частиною науково-методичного супроводу процесу професійної підготовки майбутніх педагогів для мережі дошкільної і початкової освіти. Провідна ідея видання полягає у формуванні в студентів уявлення про сутність професійної діяльності як педагогічної системи і образ педагога-професіонала, який виступає її суб'єктом – свідомим, активним і творчим у вирішенні педагогічних завдань різного рівня засобами моделювання.

Структура й зміст посібника до спецкурсу «Моделювання педагогічного процесу побудовані відповідно до робочої навчальної програми, яка представлена в двох варіантах – тематичному й модульному, а теоретичний і практичний його аспекти сприяють розвитку професійного мислення й педагогічної рефлексії, оскільки орієнтовані на вирішення професійних завдань. Змістовний контекст пропонованого навчально-педагогічного видання розгортається згідно з модульною програмою, кожен навчальний елемент (НЕ) якої висвітлює теоретичні й практичні аспекти теми заняття, супроводжується завданнями для самостійної роботи та самоконтролю, списком рекомендованої літератури. Оцінювання успішності професійної підготовки здійснюється через рефлексію навчальних досягнень за блоком професійних умінь і професійно-значущих особистісних якостей, який пропонується до кожного навчального елемента.

Спецкурс з моделювання педагогічного процесу виступає інтегрованою навчальною дисципліною в циклі фахової підготовки, завершуючи таким чином формування професійного образу майбутнього педагога, його суб'єктної позиції, ціннісного ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

**Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка**

**Робоча навчальна програма
спецкурсу „Моделювання
педагогічного процесу”**

Назва курсу.
„МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ” Форма(-и) навчання: денна / заочна Спеціальність (-ості): «початкова освіта»; «дошкільна освіта»; «початкова освіта та практична психологія»
Код курсу.
[ПП].[Поч_Навч_06].[3_2_2]
Тип курсу (обов’язковий або за вибором студента).
Обов’язковий
Рік (роки) навчання.
2-й; 5-й
Семестр / семестри.
3-й; 9

Кількість кредитів ECTS.
0,7
Прізвище ім'я по-батькові, посада, вчене звання та науковий ступінь викладача (викладачів), які викладають дисципліну.
Сущенко Ольга Григорівна – доцент кафедри дошкільної і початкової освіти, кандидат педагогічних наук (1 корпус, ауд. 1-419 , e-mail: sushenkoog@rambler.ru)
Мета курсу (в термінах результату навчання й компетенції).
<p>Мета курсу – ознайомлення студентів з ключовими поняттями курсу – педагогічна система, педагогічне моделювання, педагогічна задача; формування в них уявлення про сутність і зміст діяльності з моделювання педагогічного процесу, взаємозв'язку педагогічного моделювання й проектування, використання методу моделювання для вирішення педагогічних завдань різного рівня, його вплив на ефективність професійної діяльності; формування педагогічної свідомості.</p> <p>Освоєння курсу моделювання педагогічного процесу як складової циклу професійно-практичної</p>

підготовки має сприяти формуванню професійної компетентності майбутнього педагога.						
Передумови (актуальні знання, необхідні для опанування курсу).						
Курси «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності та нові педагогічні технології»						
Зміст курсу.						
№	Змістовні модулі та їхня структура	загальна	лекції	семінари (пр. зан.)	лаб.	Самост.
	Перший модуль					
1.1.	Системний підхід у педагогіці. Педагогічний процес як система		2			
1.2.	Педагогічна задача як функціональна одиниця діяльності педагога. Сутнісні характеристики педагогічної задачі		2			
1.3.	Класифікація педагогічних задач. Етапи розв'язання педагогічних задач		2	2		

1.4.	Педагогічне моделювання як механізм вирішення педагогічних завдань різного рівня		2			
1.5.	Ігрові технології. Базові поняття ігрового моделювання			2		
1.6.	Педагогічні цілі. Моделювання „дерева цілей” і критеріїв ціледосягнення			2		
1.7.	Вирішення оперативних педагогічних задач. Алгоритм моделювання цілей для вирішення локальної професійної задачі			4		
1.8.	Використання інтелектуальних технологій у моделюванні педагогічного процесу. Кейс-метод			2		
	ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ ГОДИН	20	8	12		8

Список рекомендованої навчальної літератури

Основна навчальна література

1. Балл Г. Теория учебных задач. – М., 1990.
2. Беспалько В. Основы теории педагогических

систем. – Воронеж, 1987.

3. Кларин М. Технология постановки целей //Школьные технологии. – 2005. - № 2. – С.51-65.
4. Кларин М. Создание эталонов усвоения //Школьные технологии. – 2005. - № 3. – С.82-94.
5. Колесникова И. Педагогическая праксеология. – М., 2005.
6. Колесникова И. Педагогическое проектирование. – М., 2005.
7. Лопухіна Т.В., Сущенко О.Г. Моделювання педагогічного процесу. – Донецьк, 2008.
8. Моделирование педагогических ситуаций /Под ред. Ю.Кулюткина, Г.Сухобской. – М.,1981.
9. Никишина Г., Глубокова Е. Теория и практика решения психолого-педагогических задач. – Омск, 2001.
10. Панфилова А. Игровое моделирование в деятельности педагога. – М., 2006.
11. Чечиль И. Метод проектов //Директор школы. – 1998. - №№ 3,4.

Додаткова навчальна література

- Кулюткин Ю. Эвристические методы в структуре решений. – М., 1970.
- Кухарев Н. На пути к профессиональному совершенству. – М., 1990.
- Пидкасистый П., Хайдаров Ж. Технология игры в обучении и развитии. – М., 1996.
- Поташник М., Вульфов Б. Педагогические ситуации. – М., 1983.
- Спири́н Л. и др. Педагогические задачи и их решения. – М., 1991.
- Спири́н Л. Теория и технология решения педагогических задач. – М., 1997.
- Тихомиров Ю. Управленческое решение. – М., 1972.

Методи викладання.

Діяльність студента:

- слухання лекцій;
- виконання завдань з моделювання;
- участь у колективній творчій діяльності.

Поточний контроль: - захист завдання з моделювання

Форма семестрового контролю: залік

Критерії оцінювання (у %).

Семестрова рейтингова оцінка розраховується, виходячи з критеріїв:

1. захист завдання з моделювання педагогічного процесу – 70%
2. участь у практичних заняттях (обговорення теоретичних питань, ігрове моделювання) – 30%

Карта оцінювання СРС

№	Види самостійної роботи студента	Максимальний бал рейтингу за вид (%)
11.	Виконання завдання з моделювання «Розробка комплексу	70%

	цілей для розділу навчальної дисципліни» (за вибором студента)	
	Разом	70%
Мови викладання.		
Українська		

Модульний варіант навчальної робочої програми курсу „Моделювання педагогічного процесу”

Пояснювальна записка

У змісті професійної підготовки майбутнього педагога згідно з сучасними вимогами особливого значення набувають її технологічні аспекти, адже за відомим висловлюванням К.Д.Ушинського педагогічна діяльність є одним із видів практичного мистецтва й творчою за своєю природою. Її творчий характер зумовлено тією обставиною, що зміст і механізми педагогічної діяльності перебувають у постійній зміні й розвитку. Це пов'язано також і з виникненням

інноваційних ідей, і з оновленням навчальних програм, і зі зміною самих суб'єктів навчання. Сьогодні виробляється нове уявлення про педагога-професіонала, який розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний у проектуванні, здійсненні й творчому перетворенні власної діяльності. Педагогічна діяльність потребує від учителя використання актуально-дієвого фонду знань, володіння технологічними вміннями й вміннями моделювання педагогічного процесу. З позицій психології діяльності змістом діяльності педагога можна вважати вирішення безлічі професійних завдань, а характер їх розв'язання може слугувати критерієм сформованості професійного мислення. Отже, актуальним у сучасній професійній підготовці стає використання механізмів рефлексивної педагогіки, розвиток проєктивного мислення майбутнього вчителя, що відбувається в діяльності з моделювання педагогічного процесу.

Змістовний модуль курсу складається з восьми навчальних елементів, у кожному з яких надається теоретична інформація, план практичного заняття, завдання для самостійної роботи, список рекомендованої літератури, а також блок оцінювання навчальних досягнень

Загальна дидактична мета: розвиток актуально-дієвих теоретичних знань про педагогічну діяльність як систему, сутність педагогічного моделювання; взаємозв'язок педагогічного проектування й моделювання; формування професійної свідомості майбутніх педагогів.

Завдання:

- розвиток уявлень про педагогічну задачу як одиницю діяльності педагога;
- формування в студентів умінь моделювання педагогічного процесу

через вирішення різних типів педагогічних задач.

НЕ-1 Системний підхід у педагогіці. Педагогічний процес як система (змістовні програмні настанови)

Системний підхід до розробки проблем навчання; педагогічна система, її структурні й функціональні компоненти; навчання як процес управління.

НЕ-2 Педагогічна задача як функціональна одиниця діяльності педагога. Сутнісні характеристики педагогічної задачі (змістовні програмні настанови)

Професійна діяльність учителя й вихователя в педагогічній системі; поняття „задача” й „педагогічна задача” в психолого-педагогічній літературі; природа й особливості педагогічних задач.

НЕ-3 Класифікація педагогічних задач. Етапи розв'язання педагогічних задач (змістовні програмні настанови)

Типологія педагогічних задач: загальні підходи; класифікація педагогічних задач за цілями; ієрархія педагогічних задач за характером розгортання педагогічної діяльності (аналітичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські задачі).

НЕ-4 Педагогічне моделювання як механізм вирішення педагогічних завдань різного рівня (змістовні програмні настанови)

Педагогічне моделювання як засіб вирішення локальних освітніх проблем; зміст моделюючої діяльності педагога; об'єкти моделювання; зв'язок педагогічного моделювання й проектування.

НЕ-5 Ігрові технології. Базові поняття ігрового моделювання (змістовні програмні настанови)

Поняття ігрової технології; імітаційні та не імітаційні технології; моделювання різновидів педагогічних задач засобами ігрових технологій; практична реалізація створеної моделі.

НЕ-6 Педагогічні цілі. Моделювання „дерева цілей” і критеріїв ціледосягнення (змістовні програмні настанови)

Змістовна характеристика педагогічних цілей; таксономія когнітивних і афективних цілей; алгоритми моделювання цілей; умови досягнення цілей, еталон ціледосягнення; визначення критеріїв і їх показників.

НЕ-7 Вирішення оперативних педагогічних задач. Алгоритм моделювання цілей для вирішення локальної професійної задачі (змістовні програмні настанови)

Педагогічна ситуація і педагогічна задача; зміст оперативної педагогічної задачі; послідовність кроків вирішення на кожному з етапів: педагогічної діагностики, цілеутворення, планування, практичної реалізації, аналітичному, корекційному; моделювання «дерева цілей»; алгоритм моделювання таксономії цілей.

НЕ-8 Використання інтелектуальних технологій у процесі педагогічного моделювання. Кейс-метод (змістовні програмні настанови)

Ситуаційний аналіз, ситуаційна задача, різновиди ситуаційного аналізу як основа інтелектуальних технологій; використання методу кейсів, особливості використання методу аналізу конкретних ситуацій (АКС) у процесі вирішення професійних задач (локальне моделювання).

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

НЕ-1 СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРОЦЕС ЯК СИСТЕМА

Мета: Сформувати уявлення про системний підхід як методологію і метод вивчення складних проблем і явищ дійсності; конкретизувати розуміння педагогічного процесу як системи.

Ключові поняття : системний підхід; система, педагогічна система; структурні й функціональні компоненти педагогічної системи; педагогічний процес як система.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Основні положення

Проблеми навчання й виховання відносяться до числа складних проблем, вирішення яких не обмежується тільки використанням аналітичного, експертного, кваліметричного та інших підходів, а потребує застосування системного підходу. До виникнення системного підходу призвела необхідність наявності такого способу дослідження, який би міг всебічно пояснити взаємозв'язок між частинами й цілим; об'єднати в єдину систему понять різноманітність уже відомих і отриманих уперше наукових фактів, визначити загальні закономірності для якісно різних за якістю класів явищ. Сама ідея системного підходу як така не є новою. Її зародки можна знайти вже в античній філософії (картина світу Платона, наприклад). Основи системного підходу стосовно розвитку суспільства розроблено К. Марксом, у біології його пов'язують з іменем Ч. Дарвіна, в хімії – з Д. Менделєєвим. Значною мірою вплинула на становлення системного підходу кібернетика,

яка виникла спершу як наука про управління в живих і механічних системах. У теперішній час системний підхід претендує на виокремлення в особливу теоретичну науку – „системологію” або „загальну теорію систем” (С. Афанасьєв [2], Г. Юдін [7]). Але й до теперішнього часу ще не склалося єдиного погляду на розуміння наукової цінності системного підходу. Можна виділити три тенденції:

- розуміння системного підходу як *універсального принципу*, який можна прирівняти до світогляду (такої точки зору дотримуються, переважно зарубіжні науковці);
- розуміння як *методології пізнання*, тобто як єдиного принципу для багатьох наук (закріплюється в понятті „системний підхід” і має широке застосування різних галузях, спрямуваннях і аспектах – теоретичному й методологічному, формально-логічному й математичному, структурному й функціональному, історико-генетичному й інформаційному тощо);
- розуміння як *технології дослідження* (відбивається в понятті „системний аналіз” і використовується, переважно, в 2-х формах – аналітичній і синтетичній).

Сутність системного підходу розкрито багатьма авторами. Принципи аналізу педагогічних систем розглянуті в дослідженнях Т. Ільїної, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткина, Г. Сухобської, Г. Щукіної. Ідеї цілісного та комплексного розглядання педагогічних явищ реалізовані Г. Кириловою при вивченні структурних компонентів уроку та шляхів його удосконалення. Загальні, методологічні підходи дослідження педагогічних явищ та приклади їх використання при вивченні конкретних проблем дидактики містять роботи І. Журавльова, В. Загвязинського, І. Лернера, М. Поташника та ін.

Основою системного підходу вважається метод системного аналізу, як сукупності методологічних засобів

для обґрунтування рішень за складними, важко формалізованими проблемами. Такий аналіз припускає розглядання низки взаємопов'язаних аспектів системи:

- елементного (зміст компонентів, що складають систему);
- структурного (внутрішня організація системи та способи взаємодії її компонентів);
- функціонального (функції, що виконуються системою);
- історичного (шляхи виникнення системи та перспективи її розвитку).

В. Загвязинський визначив сутність системного підходу положеннями, які передбачають установа властивостей системних об'єктів та їх удосконалення:

- цілісність системи відносно зовнішньої середовища, її вивчення у поєднанні з середовищем. Питання освіти в контексті цього положення утворюють самостійне коло питань, але вивчаються в тісному взаємозв'язку з соціальним розвитком та потребами суспільства;
- виділення елементів із цілого. Властивості елементів залежать від їх належності до певної системи, а властивості системи не залежать від властивостей її елементів. Такі елементи як мета освіти, зміст освіти, методичні засоби, діяльність педагога набувають різного змісту в різних системах навчання та визначають ці системи;
- усі елементи системи знаходяться в складних зв'язках та взаємодіях, серед яких треба виділити більш суттєвий, визначальний, системоутворюючий зв'язок. Для навчального процесу, як вважають дослідники, таким зв'язком являється взаємодія викладача та учня, як двох обопільних видів діяльності;
- сукупність елементів та зв'язків створює уяву про структуру і організацію системних об'єктів. Ці поняття виражають певне упорядкування системи категорій

педагогіки: ЦІЛІ ЗМІСТ УМОВИ ЗАСОБИ
РЕЗУЛЬТАТИ;

- способом регулювання зв'язків між елементами системи і тим самим, зміни самих елементів, являється управління, що вмикає постанову цілей, вибір засобів, контроль і корекцію, аналіз результатів.

Найбільшої значущості й розвитку системний підхід набуває в теорії і практиці управління й ґрунтується на понятті „система”, яке визначається як цілісна сукупність структурних і функціональних елементів, що існує і розвивається за певними законами. Цілісність системи зберігається за наявності системоутворюючого фактору. В. Афанасьєв [2] виділяє низку суттєвих властивостей, за якими системи можуть бути описаними як цілісні утворення:

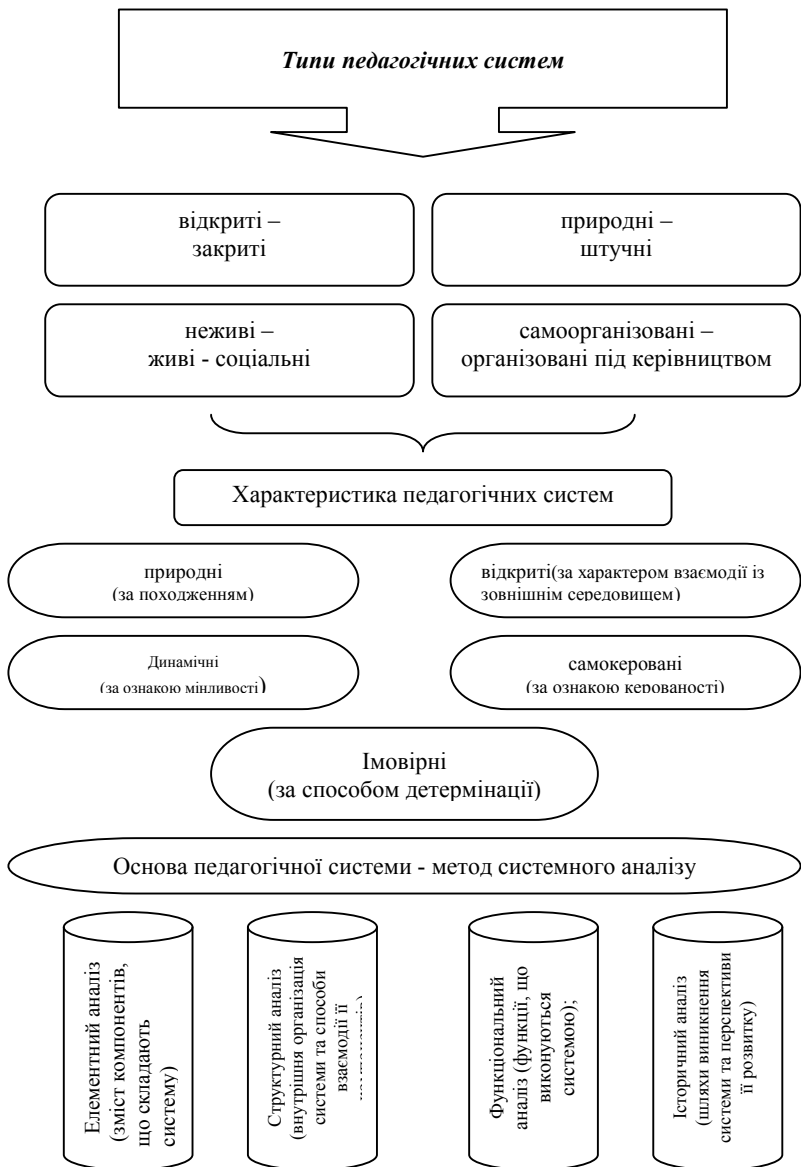
- наявність інтегральних якостей (системність), тобто таких якостей, якими не володіє ні один з окремо взятих елементів, що утворюють систему;
- наявність складових частин (елементів), які утворюють систему;
- наявність відповідної структури та ієрархії (певних зв'язків і рівнів);
- наявність функціональних характеристик системи в цілому і окремих її компонентів;
- наявність комунікативних якостей, які проявляються в 2-х формах – взаємодія з середовищем та іншими системами різних рівнів складності;
- історичність, наступність (зв'язок минулого, теперішнього і майбутнього в процесі розвитку системи).

Складність феномену системи позначається й на наявності значної кількості варіантів класифікацій (у залежності від обраної основи для класифікації):

- за походженням – на *реальні* (неживої, живої і соціальної природи) та *концептуальні* (або *ідеальні*) – поняття, теорії, моделі тощо; *штучні* (створені людиною); *мішані* (в яких можуть поєднуватися елементи природного, штучного й соціального походження – біотехнічні, соціотехнічні, біосоціальні тощо);
- за рівнем складності – *прості, складні, ультраскладні* й *парадоксальні* (суперсистеми);
- за ознакою змінюваності основних характеристик – *статичні* й *динамічні*;
- за характером зв'язку із зовнішнім середовищем – *відкриті* й *закриті*;
- за наявністю або відсутністю цілей – *цілеспрямовані* й *нецілеспрямовані*. У цілеспрямованих системах виділяють ще адаптивні (такі, що само організуються, відтворюються й розвиваються);
- за ознакою керованості – *некеровані, керовані* й *самокеровані*.

З огляду на предмет вивчення ми розглядатимемо педагогічні системи, які за класифікацією можна охарактеризувати як соціальні за походженням або ідеальні (якщо це технологічні моделі), динамічні, цілеспрямовані, керовані й самокеровані, відкриті, різного рівня складності (переважно - складні).

Педагогічна система утворюється за наявності певних вимог: по-перше, наявність суб'єктів взаємодії; по-друге, накопичення суспільством певної інформації, яка підлягає засвоєнню; по-третє, вироблені засоби комунікації між суб'єктами; по-четверте, суспільством усвідомлено мету щодо його розвитку.





Отже, структурними компонентами педагогічної системи є мета, інформація (зміст взаємодії), засоби комунікації і суб'єкти взаємодії. Щоб система могла функціонувати, необхідна наявність функціональних компонентів, якими виступають такі компоненти: *гностичний* (знання про поточний стан системи (суб'єктів, змісту діяльності, перспективи розвитку тощо), вміння ціле прогнозування щодо її подальшого розвитку); *проектувальний* (визначення основних напрямів розвитку системи); *конструктивний* (відбір і структурування змісту діяльності); *комунікативний* (відбір і конструювання методів взаємодії суб'єктів діяльності); *організаторський* (відбір засобів і форм взаємодії, втілення задуму в реальну практику).

Постійні зміни стану під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів можуть вести до збереження, розвитку або руйнування системи. Щоб зняти деструктивний вплив, зберегти певні якості й характеристики системи у визначених межах, забезпечити оптимальний (найкращий для даних умов) рівень її

функціонування й розвитку необхідне управління педагогічною системою, цілеспрямований вплив.

Головним упорядковуючи і системоутворюючим фактором будь-якої соціальної системи називають продуктивний результат (П. Анохін [1]), зміст і параметри якого задаються в меті. Управління через систему цілей визначається як стратегічне або програмно-цільове. Це – найвищий рівень управління. Але ж досягнення кінцевої мети неможливе без вирішення низки проміжних завдань на окремих етапах діяльності. Це – етапний (технологічний) рівень управління. Упродовж поточного проміжку часу виконуються оперативні (тактичні) завдання, що відповідає оперативному рівню управління. На рівні суб'єктів діяльності можна говорити про суб'єктний рівень управління або самоуправління.

Складність феномену управління відбивається в різноманітності розуміння змісту управлінської діяльності (у залежності від точки зору – психологічний, соціальний, формально-логічний, кваліметричний тощо). Один із засновників теорії педагогічних систем Н. Кузьміна [15] розглядає процес управління ними як процес вирішення безлічі педагогічних задач, але механізм управлінських дій є універсальним і здійснюється циклічно.

Вихідним пунктом управління є *аналітична діяльність*, під час якої здійснюється всебічний аналіз вхідної інформації, що дозволить перейти до наступного етапу – *цілепрогнозування й цілеукладання*. Визначеність стратегії дозволяє *планувати* діяльність і перейти до наступного кроку – *організації* діяльності, тобто втілення стратегії в практику дій з визначенням людських і матеріальних ресурсів, термінів виконання завдань. Наступний етап у здійсненні управлінської стратегії – *контроль і діагностика* отримуваних результатів, а також перебігу процесу, що дозволить отримати нову

інформацію про стан системи й здійснити останній крок – *корекцію* управлінських дій у кожному з параметрів системи. Така послідовність управлінських кроків є циклічною і незмінною, що й зумовило назву – „управлінський цикл”.

Поняття “педагогічна система” багатогранне, його можна віднести до цілого ряду систем, виконуючих освітню функцію. Педагогічна система - це система фахової освіти в цілому і педагогічний процес конкретного навчального закладу, що містить у собі “систему виховання” і “систему навчання” як складові частини. Педагогічна діяльність викладача, що спрямована на організацію цілісного педагогічного процесу, також може бути подана як система. Окреме заняття можна розглядати як елемент і в той же самий час як підсистему діяльності викладача. Таким чином, існує ієрархія педагогічних систем, де кожна з них виступає елементом (підсистемою), тобто є компонентом системи більш високого порядку.

Сутність будь-якої педагогічної системи визначається наявністю в ній, незалежно від її рівня, складових елементів, без яких вона функціонувати не може (рис.1).

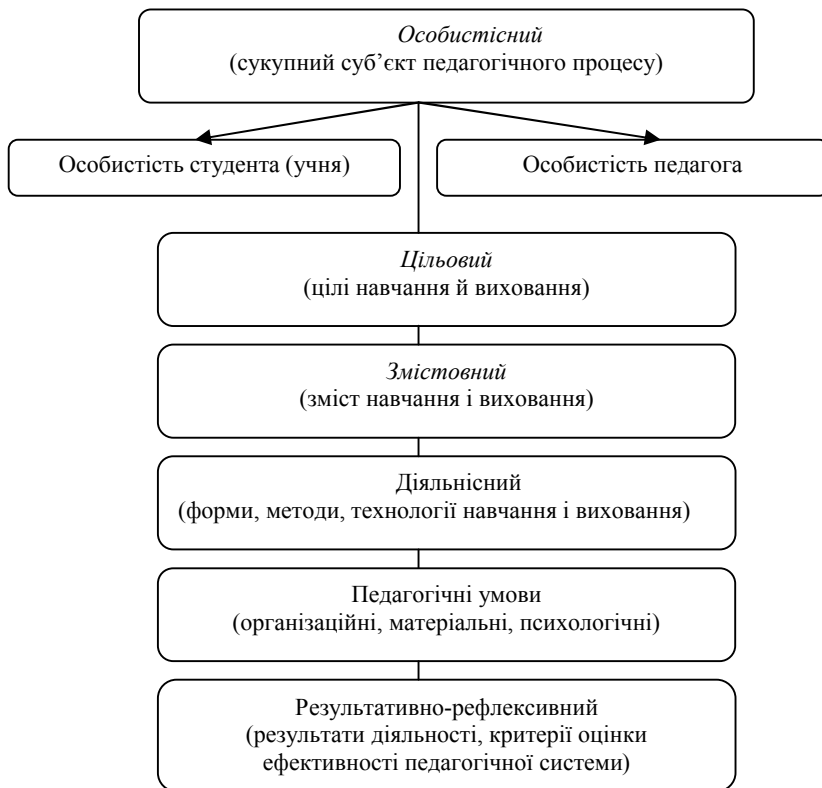


Рис.1. Педагогічна система (структурні компоненти)

Така структурна схема представляє педагогічну систему, в якій розташування всіх елементів показує логіку самого педагогічного процесу в діяльності педагога, яким він керує. У центрі будь-якої педагогічної системи знаходяться особистість людини, що навчається, і педагог. Вони виступають як сукупний суб'єкт даної системи, який визначає її цілі, зміст виховання і навчання та ін. Від майстерності педагога, його загальної і професійної культури, рівня розвитку професійних здібностей залежить

педагогічний процес, ефективність функціонування педагогічної системи. На рівні системи конкретного навчального закладу таким суб'єктом виступає педагогічний колектив у цілому.

Особистість студента, являючись своєрідним “об'єктом-суб'єктом” педагогічної системи, одночасно виступає і в якості її *мети*: визначення мети своєї педагогічної діяльності викладач здійснює не тільки на основі соціального замовлення, що міститься у вимогах до особистості спеціаліста згідно з Державним стандартом освіти, але і через співвіднесення даного замовлення з індивідуальними особливостями, можливостями студентів на основі вивчення їх освітнього потенціалу і проектування перспектив професійно-особистісного розвитку.

Педагогічна діяльність будь-якого рівня починається з цілеукладання: побудови викладачем своєї професійної концепції, яка містить його цільові установки, усвідомлення цілей і завдань системи фахової освіти в цілому, цілей і завдань даного навчального закладу і конкретизація їх на рівні окремої дисципліни, курсу. Загальна структура цілей підготовки фахівця в педагогічній системі являє собою ієрархію цілей: загальнодержавна мета – мета закладу освіти – мета навчання з конкретної дисципліни.

Усвідомлене цілеукладання визначає зміст навчання і виховання, форм, методів і технологій реалізації поставлених цілей, створення педагогічних умов, до яких входять: *організаційні*, спрямовані на створення освітнього простору, організацію діяльності студентів; *матеріальні* – технічне забезпечення навчально-виховного процесу; *психологічні* – створення міжособистісних і ділових стосунків, адекватних заданим педагогічним цілям.

Результативно-рефлексивний компонент педагогічної діяльності містить аналіз та оцінку її результатів, при цьому оцінки ефективності педагогічної системи повинні відповідати заданим цілям і задачам.

Будь-яка педагогічна система являється складовою соціальної системи, ось чому її удосконалення розглядається як важлива умова суспільного розвитку. Перетворення педагогічних систем ініціюється потребами суспільства і визначається тими задачами, які стоять перед соціумом на певних етапах його розвитку. Специфіку навчального процесу сучасної вищої школи зорієнтовано на рішення конкретних дидактичних задач: це пошук знань, їх усвідомлення і закріплення; формування і розвиток практичних навичок, а також інтелектуальних, організаторських і пізнавальних умінь, професійної свідомості. Позиція викладача, його функції в системі вузівського навчання виступають для нього і для студента як засіб організації, педагогічного керівництва, управління навчально-пізнавальною діяльністю студента, яку вони здійснюють у загальній структурі процесу підготовки висококваліфікованих кадрів, в основі якого лежить інтерактивне навчання.

Організація в даному випадку виступає в системі навчання як окрема функція управління діяльністю студента і являє собою сукупність процесів чи дій, які ведуть до утворення й удосконалення взаємозв'язків між елементами системи з реалізації певної програми і діючих на основі певних процедур. Поняття “управління” визначає спосіб і характер впливу на діяльність системи, який здійснюється в певній послідовності з метою досягнення визначеної мети. Управління має місце в системах, які характеризуються складністю будови й динамічністю. Так, М. Марков [18] визначає сутність управління як організацію або процес цілеспрямованих впливів на

систему. Як відомо, ознака ціле доцільності, що характерна для управління, є визначальною і для процесу виховання, що дало підставу для проведення аналогії між цими двома процесами. Н. Кузьміна також підкреслювала, що в освітній діяльності провідними функціями педагога є його функції як керівника й організатора, а предмет педагогіки як науки про виховання й навчання вона бачить у пошуку закономірностей управління педагогічними системами [15].

Зацікавленість, самостійність, усвідомленість і активність суб'єктів навчання залежать від характеру і організації їх діяльності, від форм і методів контролю, самоконтролю, взаємоконтролю. І чим краще сконструйована і систематизована сукупність знань, яку треба засвоїти, тим краще ці знання засвоюються, а уміння виробляються.

Структура навчання, як дидактична категорія, витікає із аналізу її суттєвих характеристик. У педагогічній літературі пропонуються різні визначення сутнісної характеристики процесу навчання. Так одні автори основу визначення вбачають у спеціальній організації усіх компонентів системи навчання в умовах підготовки, самопідготовки спеціалістів чи беруть опис методів керівництва діями студентів, змістовні сторони виконання завдань та їх значення для виховання особистих якостей студентів; інші – ступінь самостійності навчально-пізнавальних дій студентів при виконанні теоретичних чи практичних завдань, треті – характер та особливості навчально-пізнавальних задач, які виступають предметом їх діяльності.

Р. Мікельсон, І. Казанцева, В. Стрекозіна та ін. основними складовими навчання вважають:

- усвідомлення студентами поставленої перед ними задачі;

- їх участь у плануванні роботи, особливо при виконанні практичних завдань;
- виконання роботи у відведений термін;
- перевірка результатів за допомогою викладача.

Дослідження М. Данилова, І. Ільєсова, В. Підкасистого, В. Графа, М. Скаткіна та ін. доводять, що сутність навчання визначається особливостями навчально-пізнавальних завдань. Структура навчання висувається як сукупність взаємопов'язаних елементів: сприймання та усвідомлення навчального матеріалу, вивчення літератури, перетворення навчальної інформації в знання, закріплення отриманих знань, підготовка до практичного заняття. І тому, організація навчання, як діяльності, виконує функцію управління. Чітка постановка навчального завдання дає можливість викладачу передбачити характер пізнавальної діяльності студента і керувати цим процесом.

Підсумовуючи різні точки зору, П. Підкасистий [25] виділяє *головні ознаки навчально-пізнавальної діяльності* :

1. *Зовнішні*, що складаються з планування студентами своєї роботи, виконання завдань без подробиць та допомоги викладача. Викладач виконує організаційні та управлінські дії.
2. *Внутрішні*. Самостійність і творчість при рішенні задачі та засвоєння основних компонентів навчання: від репродукції завдання за взірцем до пошукових та дослідницьких дій.
3. *Загальні*:

- наявність навчально-пізнавальної задачі, висунутої у вигляді навчальної, практичної чи іншої проблеми, що збуджує студентів до творчої роботи та потребує напруження духовних та фізичних сил.

- проведення студентами корекції та удосконалення результатів навчання:

Указані ознаки повинні детермінуватися такими характеристиками освітнього процесу:

- *сучасність* – прагнення до удосконалення дидактичного процесу;
- *інтеграція* – синтез отриманих знань від досягнень в області фундаментальних, гуманітарних, прикладних наук;
- *оптимальність* – спроба досягнути навчально-виховних цілей при малих витратах сили, часу та засобів;
- *науковість* – відмова від формального, інтуїтивного визначення змісту, методів та форм навчання і перехід до глибокого науково-обґрунтованого аналізу освітнього процесу.

Структура процесу навчання містить дії, які виконуються студентами (учнями) при вивченні будь-яких дисциплін. Це *планування конкретних способів отримання результату, усвідомлене виділення його параметрів, обґрунтування принципу дії, прогнозування варіантів дії, прийняття рішення, в тому числі шляхом вибору раціонального варіанту дії, контроль відповідності отриманого результату меті, визначення необхідної корекції плану.*

При виконанні цих дій студент повинен уявити собі об'єкт діяльності, кінцеву і проміжну цілі, уявити можливість прогнозування процесу реалізації цієї цілі шляхом виділення в ньому складу компонентів, співставити виділені компоненти, проаналізувати відзнаки і пов'язані з ними особливості навчального процесу, їх вплив на об'єкт діяльності.

Використання в структурі навчання загальних дій являється характерною рисою фундаменталізації змісту навчання як процесу. Поряд з процесом засвоєння в навчанні постійно повинен функціонувати

цілеспрямований процес конструювання нового знання. Конструктивна діяльність студента починається там, де він вступає в специфічну взаємодію з її елементами – знаннями про предмети і явища зовнішнього світу як засобами навчання. Ці взаємодії складають зміст пошукової діяльності з широким використанням інтуїції і пов’язані з розвитком пізнавального інтересу та потреби в знаннях.

II. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань.

1. Поняття про системний підхід як методологію і засіб вирішення складних завдань.
2. Система як одиниця системного підходу. Класифікація систем.
3. Педагогічна система. Структурні й функціональні компоненти ПС.

II. Практична частина:

1. Виконання студентами практичних завдань (аналіз педагогічних ситуацій).
2. Експрес-діагностика навчальних досягнень, рефлексія підсумків.

III. Завдання для самостійної роботи:

- I. Проаналізуйте запропоновані педагогічні системи за схемою:

Автор педагогічної системи (ПС)	Провідна ідея і мета ПС	Особливості діяльності учителя	Особливості діяльності учня	Особливості взаємодії з навколишнім середовищем
Я.А.Коменський				

І.Г.Песталоцці				
А.Дістервег				
К.Ушинський				
А.С.Макарен-ко				
В.А.Сухом-линський				

II. Складіть власний професійний словник. Спробуйте дати вибраним поняттям розгорнуті визначення.

Рекомендована література

1. Беспалько В. Основы теории педагогических систем. – Воронеж, 1987.
2. Гагин Ю.А., Дмитриев С. В. Духовный акмеизм биомеханики. – СПб., 2000.- С.99.
3. Загвязинский В. И. Методология и методы дидактического исследования Л., 1982.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2000. – С. 270.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
6. Методы системного педагогического исследования – Л., 1980.
7. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: видавничо-виробниче підприємство “Мрія - 1” ЛТД, 2004.
8. Слостенин В.А. Избранные труды. - М., 2000.
9. Спириин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач. Практикум по педагогике для всех специальностей. М., 1989.
10. Тихомиров Ю. Управленческое решение. – М., 1972.
11. Якунин В. Педагогическая психология – М., 1998.

III. Блок контролю і самоконтролю

Питання для перевірки знань студентів

1. Визначити сутність системного підходу.
2. Охарактеризувати різні види систем.
3. Розкрити властивості систем.
4. Визначити поняття „педагогічна система”, її структурні й функціональні компоненти.
5. Розкрити сутність системного підходу в педагогічних дослідженнях.
6. Проаналізувати сутність управління як впливу на систему.

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно – педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п'ятибальною шкалою оцінювання, де

5 – означає володіння професійними вміннями на високому рівні,

4 – на достатньому,

3 – на середньому,

2 – на низькому,

1 – дане вміння не сформоване.

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю-еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

ГНОСТИЧНІ УМІННЯ

- Аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до педагогічного процесу.
- Орієнтуватися серед різноманітних концептуальних підходів у науково-педагогічних дослідженнях.
- Усвідомлено розуміти основи системного підходу та його застосування в педагогічній діяльності.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ ВМІННЯ

- Вміти визначати систему цілей і перспектив у вирішенні педагогічних завдань.
- Прогнозувати наслідки керівного впливу на створювану педагогічну систему.

КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

- Відбирати конструктивну навчальну інформацію для вирішення педагогічного завдання.
- Висувати різні варіанти вирішення професійного завдання, обирати оптимальне рішення з можливих гіпотез.
- Добирати доцільні засоби педагогічної взаємодії.

КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

- Володіти стратегіями встановлення між особистісної взаємодії.
- Вміти обирати доцільні методи педагогічного спілкування.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

- Втілювати обрані методи комунікації в практику навчально-виховного процесу.
- Вміти розподіляти функціональні обов'язки в процесі вирішення професійного завдання серед учасників творчої групи.

Блок професійно-педагогічних рис

Вивчення даного розділу спрямоване на розвиток наступних якостей майбутнього педагога: педагогічної спрямованості, ціннісних орієнтацій, педагогічного мислення, педагогічної рефлексії, емоційної стійкості, активності, суб'єктної позиції.

НЕ-2 ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА ЯК ОДИНИЦЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГА. СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАДАЧІ

Мета: Сформувати уявлення про педагогічну задачу як змістовну й функціональну характеристику професійної діяльності педагога, рівень професійного мислення за характером вирішення професійної задачі.

Обладнання: опорні схеми основних понять теми

Ключові поняття: педагогічна діяльність; види професійно-педагогічної діяльності; задача; педагогічна задача; класифікація педагогічних задач, рівень професійної майстерності.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Основні положення

Роль діяльності в становленні людини розглянуто достатньо глибоко у філософському (К. Маркс, Ф. Енгельс, М. Каган, Е. Маркарян, Г. Батіщев), психологічному (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв) і педагогічному (Г. Щукіна) розумінні.

Дослідники трактують діяльність як онтологічний початок з могутнім розвиваючим і формуючим потенціалом по відношенню до людини.

Природжена здібність людини до педагогічної діяльності обумовлена відсутністю у індивіда біологічних механізмів наслідування культурного досвіду. Тому специфіка будь-якої педагогічної діяльності пов'язана з її прагненням до утворення в людині її людської сутності.

Таким чином, головним завданням, що стоїть перед педагогом-професіоналом, є оволодіння всіма структурними компонентами своєї діяльності, а також перетворюючим потенціалом її основних видів для здійснення успішної педагогічної діяльності.

Багато хто з дослідників вважає, що діяльність вчителя-вихователя за своєю природою - це процес вирішення невичерпної множини педагогічних задач різних типів, класів та рівнів (В. Сластьонін [28]). Дії педагога можна класифікувати за різними підставами. Наприклад, за способом функціонування виділяють довільні й спеціально організовані, а відносно їх значення для досягнення результату – діагностичні, проєктивні, продуктивні. Продуктивні, в свою чергу, поділяють на стратегічні, тактичні та оперативні.

Очевидно, що для вирішення професійної задачі педагогу необхідно почати діяти. З психологічної точки зору педагогічна діяльність реалізується в певних педагогічних ситуаціях сукупністю різних дій – перцептивних, мнемічних, комунікативних, предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних (самоконтрольних), оцінювання (самооцінювання) тощо. Ці дії підпорядковані певним цілям та спрямовані на рішення педагогічних задач, цілеспрямовано чи стихійно (інтуїтивно) усвідомлених педагогом в педагогічних ситуаціях. Певна сукупність таких різномірних дій обумовлює реалізацію тієї чи іншої психолого-педагогічної функції, показуючи структурну організацію педагогічної діяльності.

Т. Котарбинський виділяє три елементи практичної діяльності – цілі, умови та засоби. Діяльність, на його думку, складається з окремих дій. ”Одинична дія в онтології – це слово, жест, легке торкання, будь-який вербальний та невербальний вплив, достатній для виявлення реакції, що поступає ззовні. Ця реакція, підтримана відповідною рефлексивною реакцією суб’єкта, пояснює для нього смисл задачі (на спілкування, керування, підтримку тощо), дозволяючи усвідомити свій потенціал і можливість продуктивних дій”.

Приклади типових дій педагога: підходить до вихованця, пояснює завдання, пише на дошці, перевіряє зошити та ін. При цьому кожного разу виконує цілий ряд рухливих та розумових операцій.

З позиції праксеології дія може оцінюватись як правильна чи неправильна. Критеріями правильності І. Колеснікова [13] вважає успішність, корисність, ефективність, технологічність, простота виконання, естетичність, валеологічність (безпечність).

Практика вказує на професійні моменти, коли фахівець примушений здійснювати ті чи інші дії незалежно від його суб’єктивної оцінки їх доцільності та можливої результативності. У цьому випадку він бере на себе відповідальність за дії. У роботі педагога бувають ситуації як *вимушеної дії* (визначені керівництвом терміни виконання), так і *вимушеної бездіяльності* (педагог, переконаний у безрезультативності даної дії; розуміє необхідність гальмування продуктивної діяльності, щоб знайти причину невдачі; доцільність делегування активності іншим спеціалістам; корегування запланованих дій). Критерій раціональності рішення (діяти так, а не інакше), може бути запропоновано на основі математичної аналогії.

Класичними **видами** професійно-педагогічної діяльності вважаються *виховання, викладання, навчання, педагогічне спілкування*. Механізми виокремлених видів природно обумовлені. Так, результатами навчання та викладання є знання, уміння, навички, досвід діяльності, світогляд (дидактичний продукт), розвиток психічних процесів і здібностей дитини (психологічний продукт), а результатами виховної діяльності – зміни в системі цінностей, установ, ставлень, способів поведінки. У спілкуванні розвивається здатність до емпатії, співчуття, відбувається культурна ідентифікація.

Педагог виконує й такі види діяльності, як *діагностична, організаційна, методична, інформаційна, комунікативна, рефлексивна* тощо. На різних етапах освітнього процесу при вирішенні варіативних педагогічних задач вони забезпечують реалізацію функцій педагогічної діяльності.

Але є види діяльності, що мають інтегративну, міждисциплінарну основу, яка пов'язана з прагненням людини до перетворення. Такими видами являються *педагогічне моделювання і проектування, педагогічний менеджмент, імітаційне моделювання*.

Система педагогічної діяльності складається із сукупності її видів, які необхідні для досягнення поставленої мети. Вона може включати водночас викладання, інформування, педагогічне спілкування, педагогічну підтримку, чи виховну діяльність у поєднанні з консультуванням та імітаційним моделюванням.

Педагогічні дії передбачають певний результат. Результатами педагогічної дії можна вважати такі:

- *якість організації педагогічного процесу* чи відповідної діяльності вихованців (навчальної, соціально-творчої, художньо-творчої) чи життєдіяльності. За цей результат педагог несе професійну відповідальність;

- *динаміка особистісного виявлення, збагачення особистісного досвіду вихованців;*
- *професійні досягнення педагога:* методичні знахідки, конкретні продукти професійної творчості (плани, програми, розробки, посібники). Цей результат характеризує творчу продуктивність педагога і може презентуватися ним для оцінки якості його праці та кваліфікації (наприклад, при атестації);
- *динаміка професійного зростання педагога:* збагачення особистого досвіду новим професійно значущим змістом. Цей результат усвідомлюється рефлексивно самим педагогом і визначає ступінь його задоволення своєю професійною діяльністю.

Поняття “задача” та “педагогічна задача” в літературі визначено з різних точок зору. Наприклад, О. Тихомиров [31] визначає задачу як мету, яка задається у конкретних умовах і потребує ефективного способу її досягнення. Л. Спірін та М. Фрумкін [29] задачу вважають як результат усвідомлення суб’єктом діяльності її мети, умов та проблеми (проблеми задачі, вимоги до задачі).

Інші дослідники - О. Леонтьєв [17], О. Тихомиров [32], Г. Балл розуміють задачу як усвідомлення суб’єктом розв’язання суперечності між відомою метою задачі і невідомими шляхами її досягнення, тобто відсутністю необхідного результату інформації для досягнення даної мети. Отже, *педагогічна задача – це усвідомлена необхідність вирішення локальної практичної чи теоретичної проблеми, що має соціально-психолого-педагогічну природу, розв’язання якої можливе педагогічними засобами.*

У залежності від предмету професійної діяльності педагог працює на різних рівнях - педагогічної ситуації, цілісного педагогічного процесу як системи, системи відношень з іншими людьми, з самим собою, з

інформацією. При цьому перед ним постійно постають задачі з вирішення:

- власних проблем (професійне самоствердження, набуття нового досвіду, утвердження статусу);
- соціально-освітніх проблем (реалізація завдань реформування освіти, апробація нових ідей, проектування нових технологій соціального замовлення);
- проблем учнів;
- проблем батьків вихованців;
- проблем колег;
- проблем закладу, в якому він працює.

Визначення педагогічної задачі відбувається в результаті аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації. У результаті аналізу визначається проблема, яка є витокком задачі. Отже, будь-яка педагогічна ситуація по суті є проблемною.

Проблема - це питання чи комплекс питань, в основі яких лежать суперечності. Питання - це невідомий елемент змісту задачі, який треба вирішити. Вирішити задачу – означає побудувати основу діяльності у вигляді прогнозу з наступним виконанням цієї діяльності.

Особливістю педагогічних задач і їх відмінністю від інших є наявність багатьох варіантів можливих рішень. Крім того, вони вирішуються спільно педагогами і вихованцями. Учасники педагогічного процесу виконують у ньому різні функції; функція дитини полягає у розвитку на основі спеціально організованої особистісної діяльності. Активно діючи, дитина бере участь у вирішенні навчальних та виховних задач. Функція педагога полягає у управлінні навчально-виховною системою.

У ході педагогічної діяльності здійснюється цілеспрямована й організована взаємодія вчителя і вихованця, спрямована на досягнення визначених,

спроєктованих заздалегідь змін особистості молодій людині. При цьому і педагог, і дитина навчаються одночасно. Це акт співтворчості, спільне сходження до розкриття здібностей і індивідуальних якостей кожного. Реальний навчальний процес можливий тільки завдяки спільній освітній діяльності вчителя і учня.

Англійський психолог і педагог Р. Бернс у своєму дослідженні “ Розвиток Я-концепції і виховання” визначає такі **принципи взаємодії вчителя і учнів** :

- з самого початку і протягом всього навчального процесу вчитель повинен демонструвати дітям свою повну довіру до них;
- він повинен допомагати учням у формуванні й уточненні цілей і задач, що стоять як перед групами, так і перед кожним учнем окремо;
- він завжди повинен виходити з того, що учні мають внутрішню мотивацію до учіння;
- він для учнів - джерело різноманітного досвіду, до якого завжди можна звернутись за допомогою, зіткнувшись із труднощами вирішення будь-якої задачі;
- важливо, щоб він був чутливим для кожного учня. Він повинен розвивати в собі здібність відчувати емоційний стан групи і приймати його;
- він повинен бути активним учасником групової взаємодії;
- він повинен відкрито виявляти в групі свої почуття;
- він повинен прагнути досягти емпатії, що дозволяє розуміти почуття і переживання кожного;
- він повинен добре знати самого себе.

Духовні, фізичні, інтелектуальні можливості дітей ще занадто малі, щоб самостійно впоратися з творчими задачами навчання і проблемами життя. Дитині потрібна педагогічна допомога і підтримка.

Педагогіка, як наука, містить великий діапазон можливостей організації практичної взаємодії на основі застосування різних підходів до дитини: від локальних дій до глобальних масштабів.

<i>Види педагогічної взаємодії</i>							
<i>Терменевтичний</i>	<i>Особистісне орієнтований підхід</i>	<i>Діяльнісний підхід</i>	<i>Методичний підхід</i>	<i>Технологічний підхід</i>	<i>Практиологічний підхід</i>	<i>Системний підхід</i>	<i>Синергетичний підхід</i>

Однією з провідних ідей **особистісно-орієнтованого підходу** є формування в дитини позитивної Я-концепції, яка уособлює в собі певні якості, що характеризують “Я” людини: самоусвідомлення, самооцінку, самоповагу, самовпевненість, самостійність. Вона пов’язана з процесами рефлексії, самоорганізації, самовизначення, самореалізації, самоствердження і т.д. Позитивна Я – концепція (Я подобаюсь; Я здатен; Я потрібен; Я можу; Я творю; Я знаю; Я керую; Я володію) сприяє успіху, ефективній діяльності, позитивним проявам особистості. Тому для формування позитивної Я – концепції потрібно:

- бачити в кожній дитині унікальну особистість, поважати її; розуміти, приймати, визнавати її, вірити в неї;

- створювати для особистості ситуацію успіху, підтримки, доброзичливості;
- виключити прямий вплив на дитину, не фіксувати її недоліки, щоб не принижувати гідності;
- допомагати дітям реалізовувати себе в позитивній діяльності.

Діяльнісний підхід полягає в тому, що діяльність є одним із провідних чинників становлення й розвитку людини.

Методичний підхід є підставою для організації педагогічного процесу, який складають ідея, принцип, метод, що детермінують вибір змісту і способу організації професійної діяльності з позиції педагога.

Технологічний підхід передбачає використання системи знань, що втілюються в систему послідовних вивірених кроків (технологій) і гарантують отримання запланованих результатів.

Праксиологічний підхід передбачає проникнення в закономірності перетворення практики з позиції “розумної дії”, що змінює дійсність, і побудову діяльності на основі цих закономірностей. Він є підставою для структурно-функціонального аналізу основних “інструментів”, якими користується педагог в своїй практиці.

Системний підхід тісно пов’язаний за змістом з комплексним підходом, який забезпечує цілісність впливу.

Синергетичний підхід ґрунтується на відкритості соціально-педагогічних систем, їх здатності адаптуватися до умов середовища на основі самоорганізації. Він розвивався в руслі теорії самоорганізації.

Управлінська діяльність педагога в рамках синергетичного підходу включає низку специфічних процедур, таких як:

- створення педагогічних ситуацій на випередження;
- організація досвіду взаємодії з середовищем;

- створення зон упорядкування;
- організація точкових (слабких) впливів;
- використання принципу циклічності

У основі ще одного з гуманістичних підходів – *герменевтичного* – лежить методологія “відчування” (входження в почуття) іншої людини, в ситуацію з метою розуміння її змісту.

У руслі цього підходу розвивається ідея глибинного порозуміння, проникнення суттю подій, що відбуваються. На передній план у діяльності педагога тут виходять задачі порозуміння. Таким чином, підхід – це теоретично обґрунтований практичний шлях реалізації тих чи інших принципів і комплексу основаних на них ідей; спосіб пізнання й вирішення проблеми й, відповідно, – задачі..

II. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань.

1. Уявлення про педагогічну діяльність як систему.
2. Види професійно-педагогічної діяльності.
3. Поняття “педагогічна задача” в психолого-педагогічній літературі.
4. Типологія педагогічних задач.
5. Педагогічна задача як одиниця аналізу професійної діяльності.

II. Практична частина.

1. Вирішення педагогічних завдань.

Задача № 1

Мама вперше веде свою дитину до дитячого садка. Йдуть. Матуся старанно наставляє сина: підкоряйся старшим, ні з ким не сварись, усіх слухай. Прийшли. Мати відійшла в бік для розмови з вихователькою, а дитину

передала в руки няні. Няня взяла хлопчика за руку й підводить до шафи у роздягальні. Ну, - каже, - вибирай собі шафу, яка більше сподобалася.

У дитини на обличчі жах, який межує з легким непорозумінням. Хлопчик кидає сумний погляд на матусю, простягає руку до шафи з намальованою грушею, потім дитина залізає в шафу, боязко прикриває за собою двері і каже: "Прощавай, матуся..."

Завдання:

1. Поміркуйте, що могло спричинити таку поведінку хлопчика.
2. Визначте помилки, яких припустилася мати напередодні першого дня дитини в дошкільному закладі.
3. Розробіть пропозиції для батьків щодо підготовки дітей до суспільного життя.
4. Змодельуйте основні напрямки та зміст роботи вихователя в адаптаційний період .

Задача № 2

Вчителька запропонувала дітям написати твір «Один день моїх зимових канікул», але спочатку розказати його вголос. Оля почала розповідати, що їй запам'ятався вечір, коли в хаті не стало світла й вона з сестричкою вийшла на двір. Стояв сильний мороз. Снігу було небагато, але холодний вітер залюбки з ним бавився. Наша киця Мурка згадала своє дитинство й почала теж розважатися. Ми з сестричкою розвеселилися й собі: бігали, голосно кричали й радісно сміялися з нашої киці. Усі діти теж розповідали про свої враження, а тоді вчителька сказала, щоб починали писати, але про щось гарне, а не про такі дурниці, як кицька бавилась. Оля почервоніла. Подумала знов і написала інший твір. Про те, як уранці встала,

зробила зарядку, вмилася, застелила ліжку, поснідала, помалювала, повечеряла, почистила зуби й лягла спати. Цього разу вчителька поставила «відмінно».

Завдання:

1. Ознайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її.
2. Проаналізуйте поведінку Олі, дайте її психолого-педагогічну інтерпретацію.
3. Прокоментуйте дії вчительки з точки зору професійної компетентності.
4. Визначте протиріччя в даній ситуації, сформулюйте проблему й педагогічну задачу.
5. Запропонуйте варіанти вирішення задачі й оберіть оптимальний варіант.

III. Завдання для самостійної роботи:

1. Заповніть таблицю з метою аналізу позиції педагога і вихованця в навчальному процесі :

Думка	Я згоден, оскільки.....	Я не згоден, оскільки....	Що спільного в цих думках?	Чим відрізняються?
“При існуючих методах навчання вчитель є центральною дійовою особою, що володарює над дітьми, показує або розповідає, запитує їх... Треба, щоб викладали, показували,				

<p>розповідали і запитували більше самі діти, а учителю щоб припадало більше слухати, треба, щоб діти увесь час були активними, а не пасивними особами, - тоді процес навчання, безсумнівно, виграє” <i>ВентцельК. Свободное воспитание: Сб.научн. тр. – М., 1993.</i></p>				
<p>“ Одна з особливостей педагогічної задачі полягає в тому, що вона не може бути розв’язана самим вихователем безвідносно до інших учасників виховної задачі. Процес її розв’язання розгортається як спільна діяльність і діяльне спілкування в системі “</p>				

<p>вихователь – вихованці”, їх співпраця і співдружність у реальних, живих контактах один з одним. А це й складає те середовище, в якому виникає й розвивається особистість дитини і особистість дорослого як вихователя”.</p> <p><i>Бех І Д. Особистісно зорієнтоване виховання. – К.: ІЗМН, 1989..</i></p>				
--	--	--	--	--

2. Записати до професійного словника поняття, які характеризують якісну роботу педагога.

Рекомендована література

1. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание. – М. : Прогресс, 1986.
2. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Н.Никитина, Н.В.Кислинская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
3. Гагин Ю.А., Дмитриев С.В. Духовный акмеизм биомеханики. – СПб., 2000.
4. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М., 2000.

5. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
6. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая психология: Учеб пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
8. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: видавничо-виробниче підприємство “Мрія - 1” ЛТД, 2004.
9. Моделирование педагогических ситуаций /Под ред. Ю.Кулюткина, Г.Сухобской. – М., 1981.
10. Слостенин В.А. Избранные труды. - М.,2000.
11. Спириин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач. Практикум по педагогике для всех специальностей. М., 1989.
12. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М.: Педагогика,1969.
13. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Второе издание дополненное и переработанное. – М.: Педагогическое общество России, 2005.

III. БЛОК КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

Питання для перевірки знань студентів

1. Чому виникла необхідність у спеціально організованій педагогічній діяльності?
2. Які види педагогічної діяльності складають її зміст?
3. Спробуйте сформулювати власне визначення педагогічної задачі.

4. Виділіть та обґрунтуйте особливості педагогічної задачі. Аргументуйте свою позицію.
5. Сформулюйте принципи взаємодії педагога і дитини.
6. Наведіть приклади доцільної педагогічної взаємодії.

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно – педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п'ятибальною шкалою оцінювання, де

5 – означає володіння професійними вміннями на високому рівні,

4 – на достатньому,

3 – на середньому,

2 – на низькому,

1 – дане вміння не сформоване.

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю-еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

- ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

- Аналізувати зміст і специфіку діяльності педагога.
- Формувати „дерево цілей” професійної діяльності, визначати коло задач.

- ПРОЕКТУВАЛЬНІ ВМІННЯ

- Моделювати елементи навчально-виховної роботи педагога (як задачі різного виду).
- Проектувати форми та методи власної самовиховної, самоосвітньої діяльності.

- КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

- Добирати оптимальну навчально-виховну інформацію, форми та методи організації педагогічного процесу.

- Планувати навчально-виховний процес.

- КОМУНІКАТИВНІ ВМІННЯ

- Встановлювати доброзичливі стосунки з вихованцями, колегами, батьками.

- Здійснювати особистісну й ділову взаємодію в педагогічному процесі.

- Орієнтуватися в педагогічних ситуаціях, знаходити оптимальні способи їх вирішення.

- Здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до учнів.

- ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

- Організувати доцільну педагогічну взаємодію

- Приймати оптимальні рішення в конкретних педагогічних ситуаціях

- Створювати умови, що сприяють розвитку потенціальних можливостей і здібностей вихованців.

БЛОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ РИС

Вивчення даної теми спрямоване на формування гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості, зокрема інтересу до педагогічної роботи, високої моральності, педагогічної культури та етики.

НЕ-3 КЛАСИФІКАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ. ЕТАПИ РОЗВ'ЯЗАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЗАДАЧІ

Мета: Сформувати в студентів уявлення про типологію педагогічних задач, загальні підходи до їх класифікації, уміння визначати етапи вирішення та обґрунтування оптимального рішення.

Обладнання : відеопрезентація теми в схемах, рисунках, таблицях.

Ключові поняття: типи педагогічних задач; стратегічні, тактичні, оперативні, контрольно-діагностичні, типові, позаштатні, творчі задачі, задачі імпровізованого характеру.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Основні положення

Досягнення педагогічної мети пов'язане з вирішенням професійних задач. У дослідженнях, які присвячені вивченню професійної діяльності педагога, виявляються різні підходи до розуміння її змісту й механізмів. Так, В. Сластьонін вважає, що діяльність педагога за своєю природою є процесом вирішення великої кількості педагогічних задач різних типів, класів та рівнів. І. Колеснікова педагогічну задачу розуміє як усвідомлену необхідність у вирішенні локальної практичної чи теоретичної проблеми, яка має соціально-психолого-педагогічну природу, рішення якої можливе педагогічними засобами.

У залежності від предмету професійної діяльності педагог повинен дуже швидко оцінити конкретну ситуацію, систему відношень з іншими людьми, з самим собою, з інформацією. При цьому перед ним постійно постають задачі з рішення:

- власних проблем (професійне самоствердження);
- соціально-освітніх проблем (реалізація реформи освіти, апробація нових ідей);
- проблем вихованців;
- проблем родини учнів;

- проблем колег;
- проблем закладу, в якому працює (участь в конкурсах, реалізація програм інноваційного розвитку тощо).

М. Фрумкін [29] виділяє типи задач для *лекцій, семінарських і практичних занять, курсових і дипломних робіт, навчально-дослідної роботи. Окремо виділяються контрольньо-діагностичні задачі*, тому що поряд із функцією формування особистості фахівця вирішення навчальних задач виконує контрольньо-діагностичну функцію, оскільки аналіз процесу і результату вирішення педагогічних задач дає викладачеві інформацію для оперативного контролю успішності навчальної діяльності й становлення професійної компетентності. Типологія навчальних задач за контрольньо-діагностичною функцією також ураховує чинники мети як системоутворювального фактору. Відповідно до чинника мети М. Фрумкін виділяє задачі для контролю та діагностики певних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, що відповідають змістові вирішення цих задач, а також задачі для оперативного контролю і діагностики, для пост оперативного (виконаного поза заняттями) аналізу рішень задач із навчальною або дослідницькою метою.

К. Нор пропонує таку характеристику типів задач

- **навчально-логічні задачі**, які дозволяють студентам усвідомлювати істотні ознаки методологічних понять, процесів, явищ, пов'язаних із педагогічними технологіями;
- **пошукові задачі**, що передбачають знаходження нових знань, способів пошуку цих знань;
- **дослідницькі задачі**, які являють собою діяльність інтерпретуючого характеру, але більшу частину відводять експериментальній роботі;

- **творчі задачі**, які, будучи задачами високо проблемного характеру, в своїй основі містять різні ситуації, пов'язані з дефіцитом інформації і часу, з альтернативними відповідями;

задачі оцінно-корекційного типу, пов'язані з необхідністю сформувати рефлексивну позицію студента в процесі засвоєння педагогічних технологій.

У низці педагогічних досліджень є й інші пропозиції щодо **класифікації педагогічних задач**:

- **за основними аспектами** організації навчальної діяльності і у відповідності до етапів педагогічної діяльності (Ю. Кулюткін [16]):

1. задачі **аналітичного** характеру, що виникають на орієнтаційному етапі діяльності педагога;

2. задачі **проектувального** характеру, що виникають у процесі конструювання способів і засобів педагогічних можливостей;

3. задачі **комунікативного** характеру.

- **у відповідності до дидактичної мети** (Л. Спірін [29]):

1. за місцем виникнення й безпосереднього перебігу (ситуація в ДНЗ, у родині тощо);

2. за суттю педагогічного процесу (ситуації дидактичні, виховні, управлінські);

3. за суб'єктами взаємодії (“вихователь – група”, “батьки - діти”, “особистість у процесі виховання” тощо);

4. за окресленими в ситуації перспективами (цілями) - стратегічними, тактичними, оперативними;

5. за можливостями постановки різноманітних видів задач професійно-педагогічного навчання:

- для накопичення інформації,
- для розвитку творчого мислення і теоретичних знань,

- для розвитку педагогічних, організаторсько-управлінських якостей у майбутніх вчителів.

- ***відповідно до характеру ситуацій, які піддаються аналізу:***

1. задачі, що виконують функцію формування методології й оволодіння теоретичними знаннями;

2. задачі, що виконують функцію оволодіння практичними знаннями, нормами і правилами педагогічної техніки (інструментування);

3. задачі, що виконують функцію розвитку оперативного мислення;

4. задачі, що виконують функцію формування професійно-педагогічних умінь (у залежності від профілю умінь вони також можуть підлягати відповідній класифікації).

- ***на основі аналізу конкретної ситуації (за рівнем цілеутворення) (С. Годнік):***

1. Стратегічні задачі мають на меті суттєву зміну об'єкта виховання, досягнення бажаного ідеалу. Для здійснення такої мети потрібен тривалий час. Наприклад, вихователь, отримавши нову групу і виявивши її особливості, ставить за мету створити в групі дружний, згуртований дитячий колектив.

2. Тактичні задачі припускають формування необхідних якостей вихованців під час організованої діяльності. Вони спрямовані на реалізацію стратегічної задачі відповідно до плану її вирішення. Процес розв'язання проходить у порівняно короткі строки. Вирішення конфлікту в групі – приклад тактичної задачі.

3. Оперативні задачі є послідовними елементами розв'язання задач тактичних (і стратегічних). Їх мета – спрямувати окремі дії і вчинки вихованців у потрібне русло. Тому розв'язання таких задач повинно відбуватися оперативно, своєчасно. Наприклад, вихователь

виявив, що його вихованці здійснили вчинок, не сумісний із нормами поведінки. Він одразу визначає план дій.

У основу одного з підходів до теоретичної розробки системи пізнавальних задач для професійно-педагогічної підготовки М. Фрумкіним покладений аналіз сучасних досліджень з проблем педагогіки вищої школи (С. Архангельський, Л. Спірін), загальної дидактики (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін), теорії навчальних задач (Л. Фрідман, А. Єсаулов).

Для формування вимог, пред'явлених системою задач з огляду на спосіб навчання, використовується узагальнена модель педагогічної системи, за допомогою якої готують майбутніх педагогів. Залежно від особливостей способу навчання М. Фрумкін, насамперед, виділяє систему навчальних задач відповідно циклу психолого-педагогічних дисциплін, кожна з яких має свій зміст, місце у фаховій педагогічній підготовці вчителя, методичку викладання. Вчений виділяє типи задач у їх відповідності до навчальних курсів, підрозділів курсів, тем, а також за основними видами діяльності в навчанні:

- задачі для інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння психолого-педагогічною теорією;
- задачі для інформаційного забезпечення вирішення фахових задач на теоретико-практичному і власне практичному рівнях.

Л. Спірін [28] класифікує навчальні задачі за їх функціями і місцем використання в процесі навчання і самоосвіти. Навчальні і діагностичні задачі він поділяє на класи:

Клас "А" – задачі з дотримання вимог, що відображають певну мету пізнавальної діяльності учнів (задачі на актуалізацію тих чи інших аспектів культури розумової праці).

Клас “Б” – задачі для інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння педагогічними і психологічними теоріями.

Задачі даної групи висувають перед учнями теоретичні проблеми й зосереджують їхню увагу на з'ясуванні узагальнюючих ідей, законів і закономірностей, об'єктів і предметів дослідження системи знань про явища тієї чи іншої природи.

Клас “В” – задачі відповідно до курсів, що вивчаються. Задачі можуть бути розроблені для спецсемініарів і спецпрактикумів.

Клас “Г” – задачі для використання в різних формах навчального процесу.

Упорядкування задач для використання на лекціях, семінарах, лабораторно-практичних заняттях, педпрактиці, а також для курсових і дипломних робіт, заліків та іспитів.

Клас “Д” – задачі для виявлення педагогічних проблем у змісті й методах виховання (навчання). Задачі для виявлення проблем у галузі громадянського, морального, професійно-трудового, екологічного, естетичного й інших аспектів виховання, а також із визначення методів виховання..

Науковці В. Сластьонін, Л. Спірін, М. Фрумкін педагогічні задачі угруповують в залежності від функції, яку вони виконують у межах певної педагогічної ситуації:

- а) задачі на формування теоретичних знань;
- б) задачі на розвиток оперативного мислення;
- в) задачі з удосконалення професійно-педагогічних умінь;
- г) задачі з навчання нормам та правилам педагогічної техніки.

Для вирішення педагогічної задачі важливо дотримуватися певної послідовності кроків. Л. Спірін,

М. Степанський і М. Фрумкін у структурі педагогічної задачі виділяють чотири етапи.

I етап. Усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності проблем, які виникають у системі якостей і відносин об'єкту (суб'єкту) виховання, що вимагають обґрунтованого педагогічного впливу. Це - етап виокремлення задачі з ситуації.

Завдання етапу:

1. Педагогічна діагностика, тобто усвідомлення педагогічно значущих якостей і відносин, їх оцінка, з'ясування причин виникнення, умов і характеру розвитку вказаних якостей і відносин.

2. Усвідомлення конкретної педагогічної мети. Педагог на основі наявної в нього інформації уявляє суб'єкт виховання в новій якості, будує ідеальну модель бажаного результату процесу виховання, тобто конкретну мету виховання.

3. Формулювання проблем (питань). Наявність мети потребує від вихователя пошуків шляхів її досягнення, він аналізує обставини, з'ясовує, що у нього є для досягнення поставленої мети, а що потрібно вивчити, визначити, вирішити.

II етап. Прийняття педагогічного рішення і планування педагогічного впливу

Завдання етапу:

1. Визначення конкретного змісту виховання.
2. Вибір видів діяльності.
3. Вибір методів.
4. Вибір організаційних форм діяльності.
5. Планування системи дій (планування діяльності об'єктів і суб'єктів виховання, планування забезпечення інформаційних потоків. Усе це здійснюється на основі формулювання задач для "об'єктів" і суб'єктів виховання.

На основі прийнятих рішень складається план заходів, що є основою для здійснення третього етапу.

III етап. Виконання намічених рішень і керівництва діяльністю об'єктів (суб'єктів) виховання.

Практична виховна робота. Повідомлення учням навчальної та виховної інформації, роз'яснення завдань, розподіл доручень, залучення вихованців до безпосередньої роботи, здійснення внутрішньої координації роботи колективу (підтримка зв'язків з особами й організаціями, що не входять до складу первинного колективу); контроль за ходом роботи, надання вихованцям доцільної допомоги з виконання наміченого, виведення вихованців на нові рубежі тощо.

IV етап. Аналіз результатів педагогічної діяльності (аналіз розв'язання задач), визначення нового стану об'єкта виховання і нових педагогічних цілей.

На цьому етапі аналізуються, підводяться підсумки роботи, дається педагогічна оцінка діяльності суб'єкта виховання, з'ясовуються хиби у вихованні, враховуються методичні прорахунки у керуванні виховним процесом, звертається увага на протиріччя і труднощі, що виникли під час розв'язання задачі, узагальнюється досвід роботи, визначаються завдання самоосвіти і самовиховання, визначається нова педагогічна мета. Тобто, відбувається корекція всієї педагогічної системи.

Таблиця 1.

Класифікація педагогічних задач

Критерії класифікації педагогічних задач	Типи педагогічних задач	Автор
Вид діяльності	Навчальні, контрольні-діагностичні, дослідницькі	Л. Спірін М. Фрумкін К. Нор

Час	Стратегічні, тактичні, оперативні	Л. Спірін М. Фрумкін С. Годнік Н. Кузьміна
Характеристика діяльності	Аналітичні, проєктувальні, комунікативні	Ю. Кулюткін Г. Сухобська
Форми навчання	Задачі для лекцій, семінарських і практичних занять, курсових і дипломних робіт	М. Фрумкін

Праксиологія розділяє задачі на **типові, позаштатні, творчі та імпровізовані**. В даному випадку підставою слугує професійна готовність педагога до зустрічі з задачею.

Типові задачі. Кожного дня педагог виконує дії, пов'язані з рішенням таких стандартних задач, як ведення документації, складання планів та розкладів, організація зустрічі з батьками тощо. Саме недоліки у виконанні таких задач є підставою для зауважень з боку адміністрації та контролюючих органів. Дії, що входять в коло обов'язків фахівця, можуть і повинні виконуватися доцільно, раціонально та успішно. Для здійснення цих нормативних операцій необхідно відпрацювати чи запозичити з досвіду колег більш раціональні, уніфіковані форми їх виконання.

Позаштатні задачі. Це задачі нестандартного реагування. До них відносять, наприклад, конфлікти з різними суб'єктами взаємодії, хворобу колеги, замість якого треба провести урок, проблеми в сім'ї вихованця, куди доведеться йти після роботи, позапланове відвідування заняття адміністрацією тощо. Вирішення таких задач пов'язане з необхідністю мобілізації

професійно – особистих ресурсів в ситуації невизначеності.

Творчі задачі. Задачі такого роду не входять в коло обов'язків педагога і ніхто не потребує їх виконання. Однак саме вони дозволяють свідомо виходити за свої професійні межі. Ніхто не ставить в обов'язки шкільного вчителя розробку власної методики навчання. Достатньо, щоб в рамках стандартних способів діяльності він досягав нормативних результатів. Однак творчій педагог завжди виходить за межі того, що від нього вимагають. Але є й немало прикладів, коли, вирішуючи інноваційну задачу, педагоги отримують професійний продукт гірший, ніж отриманий традиційним шляхом. Тому “творити” слід не менш професійно, ніж виконувати повсякденну роботу.

Задачі імпровізованого характеру. Гнучкість при визначеності способу рішення задачі, вміння побачити можливість отримання додаткового ефекту, корекція дій потребують вміння моментального професійного вибору та здійснювати перекомпонування засобів, форм, позицій, прийомів. Імпровізувати при рішенні професійних задач може собі дозволити не кожен фахівець, тому що для правильної імпровізації потрібні:

а) професійне “почуття ситуації”, розуміння смислу та причин раптового виникнення задачі;

б) дії та операції, що відпрацьовані в попередньому досвіді і сформовані на рівні автоматизму.

Критерієм правильності рішення педагогічної задачі є факт покращення (погіршення чи збереження стабільності) ситуації розвитку особистості, що входить в професійний контекст цієї задачі.

Етапи розв'язання педагогічних задач.

Л. Спірін [29] запропонував схему аналізу змісту педагогічних ситуацій:

I. Характеристика суспільно-виховного середовища:

1. Зазначте, де відбувається педагогічна дія (школа, клас, спортивна команда і т.д.).

2. Дайте оцінку виховної спрямованості соціального мікросередовища, відзначте його позитивний або негативний вплив.

3. Дайте приблизну оцінку рівня вихованості групи (колективу), якщо є відповідні дані:

- є добре вихований колектив;
- є процес становлення колективу;
- колективу, по суті, немає, група недостатньо вихована і колективом називається формально;
- є негативна спрямованість групи.

II. Виявлення об'єктів (суб'єктів) виховання (на кого спрямований педагогічний вплив) і суб'єктів виховання (хто виховує, хто впливає), їх педагогічна характеристика:

1. Назвіть об'єкти (суб'єкти) виховання в запропонованій педагогічній ситуації.

2. Назвіть суб'єкти виховання в даній педагогічній ситуації.

3. По можливості запишіть їх в порядку за педагогічної значущості.

4. Зазначте основні якості (властивості, стани) об'єкта (суб'єкта) виховання, педагогічного впливу (впливу на погляди, ідеали, риси характеру, потреби, вчинки, навички, почуття, переконання і т. д.).

5. Обґрунтуйте наявність кожної з указаних якостей за допомогою аргументів із проаналізованої педагогічної ситуації, виділивши з проміж них достовірні.

6. Дайте кожній із цих якостей оцінку, виділивши при цьому позитивні якості та тенденції розвитку, що стимулюються, і негативні, що враховуються.

7. По можливості розташуйте об'єкти виховання та якості вихованців за їх педагогічною значущістю.

8. Назвіть конкретні соціальні й психологічні причини, що викликали ці якості у поведінці вихованця і якості групи (колективу), виділяючи при цьому достовірні й передбачувані.

9. По можливості розташуйте виявлені причини в порядку їх педагогічної значущості.

Таблиця 2.

Суб'- екти вихо- вання	Якості, власти- вості, стани	Аргументи		Оцін- -ки	Причини виникнення	
		ймо- вірні	перед- бачу- вані		ймо- вірні	перед- бачу- вані
1	1	1	1	1	1	1
2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	3	3	3
N	N	n	N	n	n	N

III. Характеристика стосунків у педагогічній ситуації.

Дайте характеристику стосунків у педагогічній ситуації, що має місце між:

1. Суб'єктом виховання (особистістю) і об'єктом(особистістю).

2. Суб'єктом виховання (особистістю) і об'єктом - колективом.

3. Суб'єктом виховання (колективом) і об'єктом виховання - особистістю.

4. Суб'єктом виховання (колективом) і об'єктом виховання – колективом.

Які стосунки за змістом та формою мають місце?

IV. Конкретизація виховних цілей і змісту виховання.

Мета припускає прогноз результатів виховного впливу:

- зазначте конкретно, які зміни об'єкта виховання повинні відбутися в результаті педагогічного впливу, який кінцевий стан;
- сформулюйте конкретну мету виховної дії для кожного об'єкта виховання, використавши при цьому дані проведеного аналізу, виявлених причин і відповідних оцінок .
- За педагогічною значущістю конкретні цілі виховання можуть бути першого порядку (найважливіші), другого порядку і т.д.
- охарактеризуйте зміст виховного впливу: чи мають місце в даній ситуації такі типи виховання: розумове, наукове, моральне, патріотичне, трудове, естетичне, фізичне.

V. Формулювання педагогічних проблем:

- сформулюйте педагогічні проблеми, які виникли в даній ситуації;
- розгляньте їх у логічній послідовності відповідно до ходу розв'язання задачі.

VI. Аналіз педагогічних рішень:

- зазначте, який педагогічний вплив мали вихователі на кожен об'єкт виховання (на окремих вихованців, на групи, на колективи), проаналізуйте цей вплив з якостями, проявами вихованців (груп), встановіть зв'язок між виховним впливом і його педагогічними результатами;
- які методи і прийоми обрав провідний суб'єкт виховання;
- які види діяльності обрав провідний суб'єкт виховання, які засоби використовував у цій діяльності;
- які організаційні форми діяльності обрали вихователі;

- яке рішення прийняв провідний вихователь за діями вихованців у виховному процесі;
- яке рішення прийняв провідний вихователь за своїми діями у виховному процесі, за діями інших суб'єктів виховання.

VII. Аналіз виконання організаційної діяльності вихователя.

Дайте по можливості більш докладну характеристику практичної діяльності вихователя, спрямованої на здійснення педагогічних рішень:

- як здійснюється інструктаж вихованців, яким чином надається навчально-виховна інформація школярам;
- які практичні завдання пропонуються учням і як це робиться;
- як вихователь здійснює керівництво практичною діяльністю учнями в певній ситуації;
- як здійснюються дії з внутрішньої координації педагогічної системи (регулювання взаємовідносин між вихователем і вихованцями, між вихованцями, ліквідація конфліктів, спрощення або ускладнення завдань, надання педагогічно доцільної допомоги і т. д.);
- як здійснюється зовнішня координація діяльності педагогічної системи (зв'язок вихователя з іншими колективами, організаціями, людьми);
- як здійснюються контроль і врахування діяльності вихованців у ході роботи;
- як вихователь спирається на колектив, на актив учнів.

Якщо в ситуації дається аналіз результатів практичної роботи, то зазначте його.

VIII. Загальні оцінки результатів педагогічного впливу.

Дайте оцінку результатам педагогічного впливу, вказавши:

1. Чи досяг мети педагогічний вплив і якою мірою.
2. Які положення педагогічної теорії (принципи, методика тощо) були вдало використані в даній ситуації.
3. Які помилки, недоліки були допущені у вихованні, що проявилися в даній ситуації.
4. Яких знань, навичок, умінь бракує вихователю.
5. Який позитивний і негативний досвід виховання з даної ситуації варто враховувати в подальшій роботі.

I. Колеснікова [12] в процедурі рішення виділяє такі етапи:

1. *Аналітичний:*

- аналіз задачі в цілому: про що вона, в чому її педагогічний задум, до якого типу її можна віднести (виховна, навчальна, методична, управлінська, організаційна тощо);

- розглядання умов задачі: вихідні дані для рішення, що дано на зовнішньому (специфіка освітньої ситуації) та внутрішньому (наявність передумов до успішних дій) плані. Чого не вистачає, щоб знайти правильне рішення.

2. *Пошуково-евристичний:*

- пошук можливих варіантів рішення (стратегічних, тактичних, методичних, технологічних);

- свідомий вибір одного з варіантів (раціонального, економічного, простого, апробованого раніше, відомого алгоритму рішення).

3. *Хід рішення:*

- послідовне виконання необхідних дій та процедур;

- отримання результатів.

4. *Перевірка* правильності рішення (експертна оцінка, порівняльний аналіз, метод аналогій).

Праксиологічні рекомендації

Задача: проаналізувати рівень засвоєння певного навчального матеріалу.

Дано:

- продукти діяльності учнів (тестові завдання чи контрольні роботи);
- освітній стандарт;
- критерії засвоєння (розуміння смислу, повнота засвоєння змісту та ін.);

Треба: дати порівняльну характеристику засвоєння за заданими параметрами.

Рішення даної задачі може мати таку логіку.

Аналітичний етап:

- пошук аналогів вирішення схожих задач;
- робота зі змістом стандарту з виділення сукупності інформаційних одиниць для аналізу змісту (факти, поняття, теоретичні положення, провідні ідеї);

Евристичний етап:

- вибір (розробка) показників ступеню засвоєння (повне, часткове, розширене, репродуктивне);
- вибір (розробка) форми (таблиці, графіку, матриці) попереднього упорядкування інформації.

Хід рішення:

- провести аналіз продуктів діяльності вихованців із занесенням даних у відповідну форму;
- провести статистичне підраховування результатів з однією із можливих формул (середнє арифметичне, об'ємний показник та ін.);
- дати якісну інтерпретацію отриманим кількісним даним.

Перевірка – експертна оцінка з боку колег (учнів) , адміністрації.

Н. Кузьміна [15] виділяє такі етапи розв'язання педагогічних задач:

1. Аналіз вихідних даних (діагностика).
2. Зіставлення вихідних даних з передбачуваним результатом.
3. Постановка і обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями.
4. Визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач.
5. Залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач.
6. Визначення змісту, методів, форм їх реалізації;
7. Оцінка і зіставлення їх із передбачуваними результатами

Ю. Кулюткін [20] вважає, що процес вирішення педагогічних задач містить три основні етапи:

1. **Аналітичний етап**, який починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню.

2. **Проективний етап**, коли плануються способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється конкретний проект цього рішення.

3. **Виконавчий етап**, який пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого проекту.

У цілому, характеризуючи творчу процедуру і технологію розв'язання педагогічних задач, науковці виділяють такі етапи:

a. Усвідомлення проблеми, що виникла. Цей етап рішення має особливе значення, оскільки дозволяє оцінити той або інший окремий факт у загальному контексті діяльності.

b. Аналіз вихідних даних, вірогідність яких визначає точність педагогічного рішення. Тут суттєве значення має інтуїція, оскільки задачі, які щоразу виникають у педагогічному процесі, повинні нерідко

вирішуватися в умовах дефіциту часу та інформації про те чи інше явище.

с. Висування гіпотези. Для цього педагог повинен мати розвинене педагогічне мислення, здатність до педагогічного прогнозування, добре знати дитячу психологію. Розв'язання педагогічної задачі повинно бути прогностичним.

д. Визначення системи методів педагогічної взаємодії, адекватної особистості, що навчається, особливостям колективу і, що дуже важливо, творчої індивідуальності самого вчителя.

е. Розв'язання системи комунікативних задач, тобто планування майбутньої виховної взаємодії, такої, як спілкування. Кожен метод, кожен прийом педагогічного впливу повинен бути забезпечений відповідною системою спілкування, поза якою метод не існує. Методи виховання розвиваються й реалізуються тільки через ті чи інші прямі або опосередковані форми педагогічного спілкування.

Імпровізаційний характер розв'язання педагогічної задачі, заснованої на творчості, пропонує **В. Харькін** [33].

Перший етап – педагогічне осяяння. На цьому етапі народжується педагогічна ідея і визначається шлях її реалізації. Народження ідеї відбувається інтуїтивно, а шлях їх виконання обирається інтуїтивно-логічно.

Другий етап – миттєве осмислення педагогічної ідеї і миттєвий вибір шляху її реалізації. Саме в цій ланці одразу за інтуїтивним вступає у свої права логічне мислення, приймається рішення.

Третій етап – втілення або реалізація педагогічної ідеї. Які блискучі ідеї не з'являлися б у вчителя, яке б розмаїття варіантів їх втілення він миттєво не прораховував, якщо він не зуміє їх втілити, вони не матимуть сенсу. Цим визначається один з основних шляхів підготовки вчителя до педагогічної творчості в цілому, без

якого сучасний педагог не може вважати себе професіоналом.

Четвертий етап – миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації. На цьому етапі приймається рішення про продовження імпровізації або здійснюється інтуїтивно-логічна “прибудова” до подальшого процесу діяльності.

Отже, наукова педагогічна думка пропонує цілу низку ґрунтовних, експериментально вивірених і теоретично доведених структур процесу розв’язання педагогічних задач, окремі приклади яких наведено в таблиці.

Таблиця 3.

Структура педагогічної задачі

Компоненти педагогічної задачі	Автор
Обов’язковими компонентами задачі є початковий стан предмету задачі; модель потрібного стану (вимоги задачі).	В. Сластьонін
Компонентами задачі є: предмет, що знаходиться в деякому актуальному стані; вимога задачі, тобто модель потрібного стану предмету. Рішення полягає в переведенні предмету з актуального стану до бажаного, потрібного.	В. Серіков
Задача - це системний об’єкт, основними компонентами якого є зміст задачі (предмет задачі, умови, вимоги) та засоби розв’язання (методи, способи)	Н. Тулькібаєва
Розв’язання педагогічних задач пов’язане з умінням педагога переводити свого вихованця з менш діяльного в більш діяльний стан. Досягнутий рівень перевіряється за допомогою спеціально виділених критеріїв.	Н. Кухарев

Вихідним етапом педагогічної діяльності є рішення педагогічних задач з метою вивчення дитини, її характеру і поведінки, навчальних і особистісних досягнень (діагностичні задачі).

Це дії педагога, що пов'язані з виділенням найсуттєвіших фактів реальних вчинків вихованців; вивченням актуального рівня розвитку; накопиченням значущих фактів, їх системний аналіз і узагальнення в діагностичних висновках.

Задачі організації співбесід у процесі вивчення вихованців.

Треба знайти варіанти точних, ясних, чітких форм для постановки суттєвих питань, цікавих для педагога; заінтригувати дитину у розмові; через побудову системи міжособистісних відносин здійснити психолого-педагогічне урахування особливостей індивідуальних і групових бесід; швидко знаходити переконуючі аргументи; намагатися досягнення атмосфери відвертості та довіри; зробити вірні узагальнюючі діагностичні висновки з урахуванням особливостей рис характеру дитини, мотивів її поведінки.

Задачі використання опитувань у діагностичних процедурах.

У цих задачах передбачено знайти варіанти науково-обґрунтованих опитувань (анкети, інтерв'ю) визначення характерологічного радикалу; під час запитань точно та економно зафіксувати якості та стан дитини, що вивчається; підрахувати висновки опитувань; зробити психолого-педагогічні висновки на основі зібраного матеріалу.

Задачі вивчення навчальних творчих робіт дітей.

У завданнях навчально-творчого характеру треба враховувати необхідність отримання певної інформації про

соціальні ситуації розвитку дітей; виявити невідомі в онтогенезі розвитку особистості кожної дитини факти, можливі фактори ризику, а також особливості сімейних відносин, між особистих відносин учнів поза навчальним закладом і на основі аналізу робіт зафіксувати ту інформацію, яка необхідна і достатня для діагностичних висновків.

Задачі педагогічного експерименту.

Вимоги: знайти науково-обґрунтовані варіанти організації експериментального педагогічного процесу для з'ясування залежностей, що вивчаються; моделювання різних умов діяльності вихованців, вміння змінювати умови з метою надання максимального ефекту розвитку особистості дитини в ході експерименту. Зробити діагностичні висновки.

Задачі зіставлення фактів для здійснення діагностики.

Використання прийомів порівняння своєчасно, швидко, економно, обґрунтовано; з'ясувати факти схожості та відмінності; причинно-наслідкові зв'язки, рівень психічного стану учнів; якісні та кількісні показники факторів ризику; особливості емоційно-вольової та мотиваційної сфери, рівень адаптації в різних середовищах, у випадку дезадаптації – особливості компенсаторних механізмів та рівень їх сформованості, тенденції формування окремих рис характеру.

Під час вивчення кожної ситуації студент (педагог) повинен уявити собі, які знання, вміння потрібні йому. Відповідно до висновків доцільно визначити шляхи професійної самоосвіти і самовиховання, тобто осмислити нові задачі професійного удосконалення.

Для зручності в практичній роботі пропонуємо скористатися такою схемою – зразком аналізу ситуації і розв'язання проблеми:

1. Загальна характеристика освітньо-виховного середовища, у якому відбувається дія.
2. Діагностика діючих осіб:
 - а) опис вчинку;
 - б) пояснення вчинку і його причин;
 - в) педагогічна оцінка вчинку;
 - г) передбачення його наслідків;
 - д) загальні діагностичні рішення.
3. Формулювання проблеми і задач в цілому.
4. Конкретизація діяльності із розв'язання сформульованої проблеми: оперативні і тактичні задачі.
 - а) створити умови...
 - б) відновити нормальний хід уроків...
 - в) заспокоїти збуджених дітей...
 - г) запобігти можливим конфліктам...
 - д) створити позитивну думку класу тощо...
5. Вибір способів досягнення мети. Планування і організація діяльності вчителів та учнів із розв'язання поставлених задач.
6. Аналіз педагогічних результатів діяльності учасників навчально-виховного процесу.

Модель розв'язання педагогічної задачі

№	Етапи розв'язання	Операції
1	Аналіз педагогічної ситуації	<ul style="list-style-type: none"> • діагностика ситуації; • визначення проблем(протиріч);



2	Теоретичний етап	<ul style="list-style-type: none"> • формулювання педагогічної задачі; • висунення варіантів рішення; • вибір оптимального способу
---	------------------	---

		розв'язання можливих варіантів; <ul style="list-style-type: none"> розробка критеріїв успішності розв'язання задачі;
↓		
3	Практичний етап	<ul style="list-style-type: none"> здійснення обраного засобу розв'язання задачі;
↓		
4	Аналітичний етап	<ul style="list-style-type: none"> підсумковий облік та оцінка отриманих результатів; корекція варіанту розв'язання, підготовка до висунення нової задачі.

II. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань.

1. Загальні підходи до типології педагогічних задач.
2. Класифікація педагогічних задач
3. Аналіз педагогічної ситуації, формулювання задачі та етапи її вирішення.

II. Практична частина

1. Презентація студентами тематичних повідомлень.
2. Тренінг з вирішення педагогічних задач.

Задача № 1

Микиті - 4 роки. Він дуже розумний хлопчик. Обізнаність, навченість, активна участь у заняттях, впевненість у собі, емоційна усталеність – характерні для його повсякденної поведінки. Водночас на найменший

фізичний дискомфорт, чиєсь доторкання Микита реагує сльозами, вимагає співчуття від дорослих і втручання в ситуацію.

Завдання:

1. Поясніть причину такого парадоксу.
2. Спрогнозуйте можливі шляхи особистісного зростання за умови виховання хлопчика в ситуації домінування авторитарного стилю; демократичного чи ліберального стилю.
3. Яку б роботу ви як вихователь групи повинні провести з батьками Микити?
4. Доберіть 4-5 науково-популярних статей на допомогу батькам.

Задача № 2

Першокласники робили малюнки мамам на свято 8 Березня. Сашко намалював портрет своєї мами. Наступного дня хлопчик зі сльозами на очах розповів учительці, що мати розсердилася, побачивши портрет, і запитала: "Невже я така страшна, як ти намалював?".

Завдання:

1. Як би ви втішили хлопчика на місці вчительки?
2. Яку роботу з батьками порадили би провести педагогу?
3. Розробіть цикл занять із малювання людини.

Задача № 3

Вихователь збирає дітей на майданчику дитячого садка, звертається до них: "Ми з вами кожного дня граємо на нашому майданчику. Тут є пісочниця, бесідка, лавочки, драбинки, багато іграшок. Але приємно на майданчику лише тоді, коли на ньому чисто. Давайте подивимося, що треба зробити, щоб на майданчику був порядок?" Вихователь вислухала відповіді дітей і запропонувала:

"Андрійко, Оленка та Рома поминають іграшки для ігор з піском. Миколка й Танюша розберуть і розставлять іграшки в будиночку: їм ця робота знайома і вони можуть домовитися. Марійці, Катрусі та Віті я доручаю протерти від пилу фізкультурне обладнання: драбинки, лавочки, м'ячі. Сергійко та Юра зберуть пісок у пісочницю, поллють його, а потім протруть бортики.

Отже, ми розподілили роботу, а тепер приготуйтеся до неї: перевдягніться, надіньте фартухи, обговоріть між собою, в якій послідовності будете виконувати своє завдання, і починайте працювати. Не забувайте, що робота буде швидшою, якщо працювати дружно!"

Завдання:

1. Проаналізуйте ситуацію. Про яку вікову групу йдеться?

2. Оцініть способи організації праці дітей, які застосувала вихователь.

3. Які ще способи організації дітей на спільну працю можна використовувати?

4. Поміркуйте, які з запропонованих вами методів будуть сприяти вихованню відповідальності й самостійності у дітей?

III. Завдання для самостійної роботи

1. Для вирішення типових задач, що пов'язані з фіксацією інформації із методичної літератури виберіть стандартизовані форми (шаблони, матриці, таблиці), які легко можуть бути занесені до комп'ютеру для обробки та наступної інтерпретації.

2. Скласти алгоритми, словесні кліше, професійні табу (заборони на дії та висловлювання) під час вирішення педагогічних задач.

Рекомендована література

1. Годник С.М., Спири́н Л.Ф., Фрумкин М.Л. и др. Педагогические ситуации в воспитании школьников. – Воронеж: Изд-во ВГУ, 1985.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М., 2000.
3. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. - М., 1990.
4. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая психология: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М: Высшая школа, 1990.
6. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: видавничо-виробниче підприємство “Мрія - 1” ЛТД, 2004
7. Моделирование педагогических ситуаций /Под ред. Ю.Кулюткина, Г.Сухобской. – М., 1981.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посібник за ред. І.А. Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: А.С.К.,2003.
9. Слостенин В.А. Избранные труды. - М.,2000.
10. Спири́н Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач. Практикум по педагогике для всех специальностей. - М., 1989.
11. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. – М: Педагогика,1969.
12. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. Второе издание дополненное и переработанное. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
13. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика. – М.: Магистр, 1992.

III. Блок контролю і самоконтролю **Питання для перевірки знань студентів**

1. Виділіть та обґрунтуйте особливості педагогічної задачі. Аргументуйте свою позицію.
2. Поясніть відмінність між педагогічною ситуацією та педагогічною задачею.
3. Яка із запропонованих науковцями класифікацій типів задач, на ваш погляд, є найбільш доцільною? Чому?
4. Які інші критерії можна використати для класифікації задач?
5. Поясніть сутність понять “стратегічні”, “тактичні”, “оперативні задачі”. Наведіть приклади таких задач із власної практики.
6. Доведіть взаємозв’язок стратегічних, тактичних і оперативних задач.
7. Проаналізуйте варіанти структур педагогічної задачі.
8. Охарактеризуйте основні етапи розв’язання педагогічних задач.
9. Яких педагогічних правил слід дотримуватися з метою попередження та рішення конфліктної ситуації?
10. Які основні педагогічні завдання має діяльність по розв’язанню педагогічних задач?
11. Які види завдань можна використовувати при навчанні розв’язанню педагогічних задач?

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно – педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п’ятибальною шкалою оцінювання, де
5 – означає володіння професійними уміннями на високому рівні,
4 – на достатньому,
3 – на середньому,

2 – на низькому,

1 – дане уміння не сформоване.

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю–еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

- Вивчати та аналізувати педагогічну літературу, різні підходи до класифікації та типології педагогічних задач;

- Аналізувати педагогічну ситуацію і причини, що її викликають у навчальному процесі.

- Виділяти та формулювати педагогічні, задачі різних видів; що виникають у професійній діяльності;

- Формулювати “дерево цілей” для розв’язання педагогічної задачі;

- Об’єктивно оцінювати результати розв’язання педагогічних задач.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ ВМІННЯ

- Вчитися прогнозувати результати своїх дій і передбачати можливі труднощі, що виникають у роботі з дітьми.

- Моделювати етапи розв’язання педагогічних задач.

- Моделювати можливі педагогічні ситуації, моделі поведінки своїх вихованців та способи педагогічного впливу на них.

- КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ

- З метою ефективного розв'язання педагогічної ситуації (задачі) знаходити оптимальні способи досягнення бажаного результату.

- На кожному етапі рішення педагогічної задачі виділяти найсуттєвіше.

- Навчати вихованців знаходити оптимальні способи розв'язання ситуацій, що виникають у реальному житті.

- КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ

- Встановлювати з дітьми педагогічно доцільні стосунки;

- Проявляти педагогічний такт як вираз єдності вимог до вихованця у розв'язанні різних питань виховання і навчання;

- Встановлювати доброзичливі стосунки з викладачами та однокурсниками;

- Будувати педагогічно доцільні стосунки з батьками вихованців.

- Управляти власними емоціями та поведінкою під час взаємодії з суб'єктами взаємодії;

- Зберігати почуття гумору в різних ситуаціях;

- Учити вихованців бути тактовними, гнучкими у поведінці, знаходити гуманні способи спілкування з ровесниками та дорослими (вміти жити серед людей).

- ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ

- Вміти добирати доцільні форми організації взаємодії в процесі вирішення педагогічної задачі;

- Стимулювати накопичення дітьми соціального досвіду, позитивних звичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності;

- Навчати вихованців орієнтуватися у різних ситуаціях і самостійно приймати виважені рішення в умовах складності, мінливості реального життя.

- БЛОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ РИС

Вивчення даної теми передбачає формування гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості, суб'єктної позиції, педагогічної культури та етики, ерудованості, любові до дітей, чуйності, відповідальності, здатності до рефлексії і емпатії, володіння емоціями.

НЕ-4 ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК МЕХАНІЗМ ВИРІШЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ РІЗНОГО РІВНЯ

Мета: сформувати в студентів уявлення про поняття та зміст моделюючої діяльності, види й етапи моделювання, взаємозв'язок педагогічного проектування й моделювання.

Обладнання: структурно-логічні схеми за темою заняття.

Ключові поняття: педагогічне моделювання, класифікація моделей, етапи моделювання педагогічних задач локального характеру.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Основні положення

Проблему моделювання педагогіка почала розглядати на початку 70-х років ХХ століття в зв'язку з розвитком системного підходу, який використовувався в дослідженнях. Серед дослідників даної проблеми немає повної одностайності, тому що саме поняття багатопланове й використовується майже в усіх галузях людської

діяльності. В. Штофф [34] стверджує, що *модель* характеризується такими провідними ознаками:

- імітація об'єкта дослідження чи процесу в моделі;
- здатність до заміщення досліджуваного об'єкта, процесу;
- здатність давати нову інформацію (нові знання про об'єкт);
- наявність умов та правил побудови моделі та переходу від інформації про модель до інформації про об'єкт;
- наочність.

Моделі організації педагогічного процесу запропоновані також і в роботах М. Кларіна [11]. Він вважає, що метод моделювання дозволяє уявити цілісну картину освітнього процесу, враховуючи логіко-змістовний бік навчання. Узагальнене розуміння моделі пропонує А. Дахін [9], який вважає, що *модель* – це штучно створений об'єкт у вигляді фізичних конструкцій, схем, знакових форм або формул, подібний до досліджуваного об'єкту чи процесу й відбиває у більш спрощеному вигляді структуру, властивості та взаємозв'язки між окремими елементами об'єкта.

Моделювання – базове поняття. Це процес дослідження об'єктів пізнання (процесів, явищ) через побудову їх моделей; тобто створення умовного образу у вигляді опису, схеми, графіка, об'єкта, процесу чи явища (процесів професійної діяльності тощо). Певними прикладами моделей можуть слугувати й словесні описи ситуацій у діяльності педагога, керівника освітнього закладу тощо.

А. Панфілова [24] пропонує використовувати метод моделювання для стимуляції творчого мислення, наприклад, метод аналізу ситуації, метод кейсів, інцидентів, розігрування ситуацій по ролях та ін. Таким

чином, модель як особлива форма може бути зрозумілою з точки зору її призначення на всіх рівнях педагогічного пізнання, а не тільки в зв'язку з методом моделювання.

Поняття моделювання поєднує в собі поняття *імітація* (від лат.imitatio) - наслідування комусь і чомусь та *модель* (від лат.modulus) – відтворення предмета в збільшеному чи зменшеному вигляді, опис якогось явища або процесу в природі чи суспільстві.

Моделі можна класифікувати за різними видами ознак. Серед моделей виокремлюють *предметні, знакові та ігрові*, а за способом пізнання – *науково-технічні, знакові, художні, життєві*. Модель може бути *статичною* (відобразити структуру оригіналу) і *динамічною* (поведінка, функціонування оригіналу). Моделі використовуються як для експериментування, дослідження, так і для навчання. Між визначеними типами моделей немає чітких меж. Педагогічні моделі за відповідними особливостями входять до названих груп. Важливим аспектом у моделюванні є визначення рівня залежності від обраних концептуальних ідей і меж граничних спрощень під час процедури моделювання.

Для описання ефективності моделювання в педагогіку введено спеціальний термін – педагогічна валідність, тобто близькість, адекватність до об'єкту, що моделюється. Педагогічну валідність обґрунтовують комплексно: концептуально, критеріально й кількісно, оскільки моделюються, як правило, багатофакторні явища. Слід зазначити, що навіть найскладніша модель не може відбити всю повноту реальних об'єктів. Але з метою максимального наближення до них використовують такий засіб, як комплексне моделювання, тобто створення цілого комплексу моделей, пронизаного ідеєю цілісності й системності. Моделювання як метод пізнання навколишньої дійсності уявляє собою не тільки процес

побудови моделей, але й дії з ними, у результаті чого розвивається мислення й поглиблюється чуттєве пізнання. За допомогою моделей можна легко здійснювати відбір засобів представлення навчальної та будь-якої іншої інформації - вербальних, знакових (схеми, таблиці, математичні формули) тощо. Тобто, педагог, використовуючи моделі як мову спілкування, може знімати бар'єри комунікації й здійснювати одночасно трансляцію інформації за допомогою різних мов її кодування.

У педагогіці моделюють як зміст освіти, так і механізми побудови навчально-пізнавальної діяльності. У вузько предметному (утилітарному) сенсі моделювання розглядається як засіб побудови апарату для викладання конкретних навчальних дисциплін. Його можна позначити в такому контексті як локальне моделювання. Необхідність оволодіння методикою моделювання пов'язана як із загальним методом наукового пізнання, так і з психолого-педагогічним аспектом пізнавальної діяльності. Під час побудови моделей учні чи студенти будують різні моделі явищ і об'єктів, які вивчаються. У такому разі моделювання виступає і в ролі навчального засобу, і в ролі засобу узагальнення й згортання навчальної інформації, тобто сприяє розвитку мислення й рефлексії. Слід зауважити, що дуже широко застосовується моделювання змісту навчальної діяльності для його логічного упорядкування, побудови семантичних схем, викладу навчальної інформації в наочній формі з розрахунком на асоціативне мислення за допомогою мнемонічних правил.

Серед множини педагогічних моделей можна виокремити так звані *моделі навчання*, які до деякої міри відповідають поняттю педагогічної технології. Дидактичну основу таких моделей складають зміст, система методів і форм організації навчальної діяльності, система контролю

й діагностики навчальних досягнень учнів. Тотожним поняттям до моделей навчання є навчаючі моделі, які передбачають конкретні види діяльності. Наприклад, семіотична навчальна модель включає систему завдань щодо опрацювання текстів як семіотичної системи. Імітаційні навчальні моделі передбачають моделювання ситуацій професійної діяльності. Соціальні навчальні моделі визначають динаміку взаємодії в колективних формах діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Разом із поняттям педагогічного моделювання часто вживається й термін «педагогічне проектування». Досить часто ці терміни вживаються як синоніми, а іноді – й підміняють одне одного. Поняття «проект» має декілька значень. По-перше, проект розуміємо як передбачення очікуваного результату (текст певного документа, описання бажаних властивостей, життєвих перспектив тощо). По-друге, створення проекту є результатом діяльності щодо вирішення заявленої проблеми. Тобто, створення проекту пов'язане зі здійсненням проектувальної діяльності. По-третє, проект розуміють як акцію, сукупність заходів, об'єднаних загальною ідеєю, або організаційною формою цілеспрямованої діяльності. Як приклад можна навести створення мережі інтернет як одного з найбільш грандіозних міжнародних проектів. Діяльність учасників таких проектів не вважається власне проектуванням, а уявляється однією з форм дослідницької діяльності. У такому сенсі тлумачиться й пошуково-дослідницька діяльність учнів, які створюють різні види проектів (соціальні, ігрові, бізнес-проекти тощо). І, нарешті, поняття «проект» використовується в значенні діяльності щодо створення (конструювання) певної системи, об'єкта, моделі. Проектування спрямоване переважно на створення моделей запланованих (перспективних) процесів і явищ, на відміну від

моделювання, яке може поширюватися й на минулий досвід з метою його реконструкції для більш глибокого вивчення. У теорії педагогічного проектування виокремлюють наступні види моделей: *прогностичні* (для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей); *концептуальні* (визначення вихідних засад і програмових дій); *інструментальні* (визначення доцільного педагогічного інструментарію – форм, методів, контролю, засобів тощо); *моніторингові* (для створення механізмів зворотного зв'язку через отримання інформації про стан процесу чи явища й своєчасну корекцію згідно з очікуваними результатами); *рефлексивні* (для вироблення рішення в разі виникнення непередбачених ситуацій). Створення рефлексивних моделей має суттєве значення для проектування, оскільки згідно з принципом невизначеності для гуманітарних систем, (до яких належать і педагогічні системи), результати їх розвитку не можуть бути детально передбачуваними. Отже, практично не існує однакових навчальних ситуацій і умов, а відтак – неможливо створити універсальний педагогічний інструментарій і використовувати його в подібних ситуаціях [9].

Узагальнюючи викладене вище, можна вважати, що поняття «проектування» й «моделювання» є взаємозв'язаними й взаємозумовленими за принципом системності. Тобто, проект як система є підсистемою моделі, і навпаки, проектування складається з низки моделей. Проектування передбачає створення окремих моделей, а моделювання, в свою чергу, складається з сукупності елементів і включає теорію проектування. Взаємозв'язок педагогічного моделювання й проектування відображено на рисунку.

Модель науково-педагогічної діяльності (узагальнена)



Педагогічне моделювання: концептуальне, системне, процесуальне, понятійне, експериментальне тощо	Проектування: діяльність, яка визначає вихідні ідеї та задум педагога
--	---

результат

Моделі			Проекти		
педагогічні конструкти			педагогічні конструкти		
Дидактична модель	Модуль 1 техно-логічний	Модуль 2 оцінний	Теоретична модель	Технологічна модель	Модель моніторингу

Рис. Логічний взаємозв'язок моделювання й проектування в педагогіці

Слід зазначити, що в логіці педагогічного проектування провідні положення подібні до моделювання, а саме:

- аналіз розвитку педагогічної ситуації та визначення проблеми;
 - висунення ідей у межах обраної системи цінностей і підходів, які сприятимуть оптимальному вирішенню проблеми;
 - побудова моделі бажаного педагогічного об'єкта у відповідності до концептуальних ідей;
 - визначення послідовності дій у досягненні мети; конкретизація завдань, необхідних для реалізації мети;
 - формування критеріїв досягнення бажаного результату в межах запропонованої моделі;

- етап реалізації задуму, забезпечений неперервним контролем і діагностикою, аналізом отриманої інформації і своєчасним корегуванням проектної діяльності;
- підсумковий етап: узагальнення результатів, висновки, презентація досвіду.

Етапи моделювання:

1. Вхідження в проблему побудови моделі з визначенням функцій об'єкта моделювання, його ролі й місця в системі освіти.

2. Структурна побудова моделі з визначенням базових компонентів, які забезпечуватимуть максимальну повноту її функцій. Визначення критеріїв і показників, контрольно-діагностичного комплексу.

3. Виокремлення зі структури базових компонентів низки функціонально достатніх підструктурних компонентів з визначенням взаємозв'язків (логічних, семантичних, функціональних, технологічних тощо).

4. Розробляється динамічна модель об'єкта дослідження (визначаються закономірності функціонування системи, параметри управління, причинно-наслідкові зв'язки між саморозвитком системи й характером керівного впливу, умови ефективного функціонування).

5. Реалізація розробленої моделі в педагогічній практиці. Оцінка й аналіз отриманих результатів.

Одним із найпоширеніших об'єктів моделювання є дидактичний процес. Для розробки такої моделі доцільним уявляється алгоритм, який складається з таких кроків:

- цілеукладання (діагностичне визначення системи цілей, тобто їх описання у вимірюваних параметрах очікуваного результату);
- визначення змісту навчальної інформації та смислових взаємозв'язків між її елементами;

- представлення структури змісту навчальної інформації, її інформаційної місткості на основі системи смислових зв'язків;
- визначення рівнів навчальних досягнень учнів, які передбачені даною моделлю (що повинні знати, уміти, як мислити й оцінювати);
- характеристика змістовного боку навчання у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань;
- описання дидактичних процедур засвоєння пропонованого досвіду – організаційні форми, методи й засоби колективної та індивідуальної навчально-пізнавальної діяльності учнів;
- представлення системи контролю та діагностики якості навчально-пізнавальної діяльності, засобів можливої корекції;
- представлення моделі дидактичного процесу у вигляді технологічної карти.

II. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань.

1. Сутність поняття моделювання. Педагогічне моделювання як засіб вирішення тактичних завдань.
2. Класифікація моделей за різними типами ознак.
3. Етапи моделювання педагогічних задач різних видів.

II. Практична частина

Завдання:

1. Сформулювати проблемне поле в галузях дошкільної та початкової освіти.
2. Визначити локальну проблему для наступного моделювання.

Загальні методичні вказівки:

- об'єднатися в творчі мікрогрупи по 3-4 особи в кожній;
- кожна мікрогрупа обирає одну з актуальних проблем у галузі дошкільної (початкової) освіти й визначає проблемне поле (здійснює декомпозицію загальної проблеми);
- за пропонуванням у теоретичній частині алгоритмом моделювання розробити модель обраної для вирішення проблеми з окресленого проблемного поля.

III. Завдання для самостійної роботи

1. Складіть перелік об'єктів моделювання для учнів початкової школи (вихованців дитячого садка) відповідно до їх віку та досвіду.

2. Розробіть структурно-логічну схему згортання теоретичної інформації за НЕ-4.

Рекомендована література

1. Арстанов М.Ж. и др. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии /Арстанов М.Ж., Пидкасистый П.И., Хайдаров Ж.С. – Алма-Ата, 1980.
2. Гидрович С.Р., Сыроежкин И.М. Игровое моделирование экономических процессов (деловые игры). – М.: Экономика, 1976.
3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование // Педагогика. – 2003. - № 4. – С.21-26.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике //Педагогика. - 1994. - № 5. С.104 – 109.
5. Краевский В.В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике / Под. Ред. В.И.Журавлева. – М.: Просвещение, 1988. – с.107 – 122.

6. *Монахов В.М.* Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований // Школьные технологии. -2001. - №5. - С.75–89.
7. *Панфилова А.П.* Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.П. Панфилова под общ. ред. В.А. Сластенина, И.А.Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
8. *Штофф В.А.* Моделирование и философия. – М.: Наука, 1966.

III. Блок контролю і самоконтролю **Питання для перевірки знань студентів**

1. Визначте поняття «модель» та його провідні характеристики.
2. Мета, завдання й функції педагогічного моделювання.
3. Порівняйте й поясніть логічний взаємозв'язок між проектуванням і моделюванням як видами інтелектуальної діяльності педагога.
4. Охарактеризуйте зміст етапів педагогічного моделювання.
5. На підставі аналізу навчальних програм з початкової (дошкільної) освіти визначте їх можливості для моделюючої діяльності вихованців.
6. Складіть згорнутий конспект теоретичної інформації за змістом НЕ-4 у вигляді структурно-логічної схеми.
7. Підготуйте короткі теоретичні повідомлення для розширення інформації, користуючись додатковими науковими джерелами.

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно – педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п'ятибальною шкалою оцінювання, де

5 – означає володіння професійними уміннями на високому рівні,

4 – на достатньому,

3 – на середньому,

2 – на низькому,

1 – дане уміння не сформоване.

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю-еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

- ГНОСТИЧНІ ВМІННЯ

- вивчати та аналізувати науково-педагогічну літературу, різні підходи до визначення сутності педагогічного моделювання як важливого компоненту професійної діяльності;

- аналізувати педагогічну дійсність, визначати можливі об'єкти для моделювання;

- виділяти та формулювати педагогічні задачі різних видів; що виникають у професійній діяльності;

- орієнтуватися в науковій інформації з проблеми, добирати необхідні джерела.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ ВМІННЯ

- вчитися прогнозувати результати своїх дій і передбачати можливі труднощі, що виникають у роботі з дітьми;

- моделювати розв'язання педагогічних задач у послідовності етапів;

- моделювати різні варіанти вирішення педагогічних ситуацій, моделі поведінки своїх вихованців та способи педагогічного впливу на них.

- **КОНСТРУКТИВНІ ВМІННЯ**

- знаходити оптимальні способи досягнення бажаного результату;

- добирати доцільний зміст педагогічного впливу;

- навчати вихованців моделювати оптимальні варіанти розв'язання ситуацій, що виникають у реальному житті.

- **КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ**

- встановлювати з дітьми педагогічно доцільні стосунки;

- проявляти педагогічний такт як вираз єдності вимог до вихованця у розв'язанні різних питань виховання й навчання;

- встановлювати доброзичливі стосунки з різними суб'єктами взаємодії;

- засвоювати конструктивні моделі стосунків із батьками вихованців;

- керувати власними емоціями та поведінкою під час педагогічного спілкування.

- **ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ**

- вміти добирати доцільні форми організації взаємодії в процесі вирішення педагогічної задачі;

- стимулювати накопичення дітьми соціального досвіду, позитивних навичок поведінки, відповідальності, ініціативи, активності в спільній діяльності;

- навчати вихованців орієнтуватися у різних ситуаціях і самостійно приймати виважені рішення в умовах складності, мінливості реального життя.

- БЛОК ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ РИС

Вивчення даної теми передбачає формування гуманістичної професійно-педагогічної спрямованості, суб'єктної позиції, педагогічної культури та етики, ерудованості, любові до дітей, чуйності, відповідальності, здатності до рефлексії та емпатії, володіння емоціями.

НЕ-5 ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ. БАЗОВІ ПОНЯТТЯ ІГРОВОГО МОДЕЛЮВАННЯ

Мета: сформувати в студентів уявлення про поняття та види ігрового моделювання, педагогічні можливості ділових та імітаційних ігор, зміст процесу ігрового моделювання..

Обладнання: комп'ютерна презентація з теми заняття.

Ключові поняття: ігрове моделювання, методологічні принципи ігрового моделювання, специфіка моделювання та імітації у сфері освіти, імітаційні та не імітаційні ігрові технології, педагогічні функції ігрових технологій.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Основні положення

Традиційна педагогіка завжди орієнтувала нормативну професійну діяльність на людину, що навчається, як на об'єкт педагогічного процесу. Співвідношення “педагог-суб'єкт – студент-об'єкт” обмежувало можливості міжособистісної взаємодії, ефективної комунікації, мало особистісно-відсторонений характер, демонструвало відірваність педагогічного

процесу від реального застосування отриманих знань від практики в професійній діяльності. Людина, що навчалася, перш за все, була зорієнтована на опанування певного обсягу інформації, яка встигала застаріти ще до того, як вихованець починав здійснювати свою професійну діяльність. У досвіді розвитку людства значне місце займала гра та імітація як особливі різновиди діяльності, в яких більш ефективно відбувалося засвоєння різнопланових знань та практичних навичок. Таким чином, забезпечувалась активна позиція того, хто навчається й можливість безпосередньої участі у виробленні й засвоєнні необхідних знань. В ігровому моделюванні людина розглядається в якості суб'єкта будь-якого процесу, в т.ч. й педагогічного. Отже, мова йде про суб'єкт-суб'єктну діяльність, а освітній процес стає особистісно-орієнтованим, педагогікою співробітництва та партнерства.

Ігрове навчання відбувається в межах ситуації, яка імітує, наприклад, професійну діяльність і є умовною. Результати досвіду, отриманого в процесі ігрового моделювання, як правило, бувають віддаленими в часі й вимірюються новоутвореннями в мисленні, способах дій, мотиваційно-ціннісній сфері тощо. Але ігрові технології оцінюють як більш ефективні порівняно з традиційними, оскільки вони орієнтовані на розвиток особистості. Центральним поняттям ігрового моделювання. На думку багатьох дослідників [9, 14, 24, 25] виступає *гра* – один із найдавніших видів діяльності людини й тварин. Гра є одним важливих засобів фізичного, розумового й морального виховання й самовиховання дітей. Але якщо в дитячій грі дотримання правил є провідним моментом, на основі якого будується вільна ігрова поведінка, то в дорослій (діловій) грі визначальним стає прийняття рішення й рефлексія отриманих результатів. Ділова гра на

відміну від дитячої, яка може бути припинена на будь-якому етапі, повинна мати завершення й оцінку результатів. У різноманітні ігор виокремлюють інтерактивні, рольові та ділові ігри, а також ігри з правилами. За допомогою *інтерактивних ігор*, які передбачають активну міжособистісну взаємодію їх учасників, можна досягнути ефективних результатів у оволодінні нових способів поведінки та перевірити на практиці нові ідеї. *Рольова гра* – це діяльність, учасники якої беруть на себе різні соціальні ролі й відтворюють у спеціально створених ігрових ситуаціях реальні моменти різновидів людської діяльності. У процесі рольової гри, крім утворення нового досвіду, важливим є продукування смислів, емоційних переживань, почуттів тощо. *Ділова гра* імітує прийняття управлінських рішень у різних ситуаціях через організацію колективної діяльності відповідно до прийнятих норм і правил. Слід зауважити, що прийняття рішень традиційно розглядається як вольовий акт, тому продуктивність прийняття рішення супроводжується появою психічних новоутворень у вигляді нових цілей, мотивів, настанов, смислів, цінностей, значень, що є надзвичайно важливим для особистісного розвитку в цілому й професійного зокрема. *Гра з правилами* - це вид колективної діяльності, яка регламентується завчасно визначеними правилами, обмеженнями, нормами однаковими для всіх учасників.

Оскільки гра імітує різні аспекти активності людини та міжособистісних стосунків, можна вважати, що поняття «гра» та «імітація» мають як тісний зв'язок, так і певну суперечність. Гра є самодостатньою, а імітація допускає тільки певний рівень свободи, оскільки маніпулює знаковим матеріалом, яким може виступати й людина. Але поєднання імітації та гри відкриває нові можливості й перспективи для розвитку особистості. У

зв'язку з цим виділяють імітаційні та не імітаційні технології навчання.

Не імітаційні технології уособлюють традиційні методи освітнього процесу:

- лекції;
- семінари;
- реферати, контрольні, курсові, атестаційні й дипломні роботи;
- індивідуальне консультування та інструктування;
- алгоритмізований контроль знань;
- дистанційне та модульне навчання;
- навчання за допомогою комп'ютера;
- демонстрація, експериментальне та дослідницьке навчання.

Неігрові імітаційні технології:

- виробничі й ситуаційні задачі та вправи;
- інформаційний лабіринт;
- групові дискусії;
- психодіагностика;
- ігрове проектування та моделювання;
- аналіз конкретних та випадкових ситуацій (метод кейс-стаді; мікроситуацій; метод інцидентів);
- моделювання конкретних проблем.

Ігрові технології:

- інсценування ситуації в ролях;
- рольові ігри з конкретними ролями;
- тренінги (організаційні, комунікативні, сенситивні, управлінські, корпоративні);
- імітаційні ігри;
- ігри-стимуляції;
- ділові ігри;
- креативні інтерактивні технології (мозковий штурм і його різновиди, синектика, метод асоціацій тощо);

- комп'ютерні інтерактивні імітаційні технології.

У педагогічній літературі описано три типи інноваційних підходів у освітніх технологіях, де застосовується моделювання:

Радикальні (наприклад, спроба перебудови всього процесу навчання на основі комп'ютерної технології, те, що відбувається в сучасній системі освіти);

Комбінаторні – поєднання відомих елементів (новий метод навчання як незвичайне сполучення відомих прийомів та способів);

Модифіковані (удосконалені) – покращення методики навчання без суттєвих змін.

Інноваційні моделі навчання поєднуються, як правило, з кількома видами діяльності:

- *репродуктивне навчання*, (персоніфікована система навчання, “бригадно-індивідуальне навчання”), конкретно-дидактична основа якого пов'язана з розвитком програмованого навчання;

- *дослідницьке навчання*, де навчальний процес побудовано як пошук пізнавально-прикладних, практичних наслідків (нових інструментальних знань про способи професійної діяльності);

- *модель навчальної дискусії*, характерними рисами якої є організація діяльності з ознайомлення кожного учасника з тими відомостями, які є у інших; рівноправне співіснування різних не співпадаючих точок зору з питань, які обговорюються; можливість критики; спонукання учасників до пошуку групового, компромісного погодження у вигляді спільного рішення;

- *організація навчальної діяльності на основі ігрової моделі*, що припускає включення в навчальний процес імітаційного і рольового моделювання, ігри, тренінги та вправи.

Більш актуальними інноваціями є технології двох останніх видів. У основу цих моделей покладено організацію діяльності з пошуку та прийняття рішень, а потім - для внутрішньо групової та міжгрупової дискусії з проблем майбутньої професії та навчання, що моделюється у межах ігрових технологій: імітаційних та ділових ігор, сценаріїв, кейс-стаді, мозкових атак та ін.

Н.В. Кузьміна [15] у своїх дослідженнях виділяє такі **етапи моделювання педагогічних задач**:

- аналіз вихідних даних (діагностика);
- зіставлення вихідних даних з передбачуваним результатом;
- постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями;
- визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач;
- залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач;
- визначення змісту, методів, форм реалізації;
- оцінка й зіставлення їх із передбачуваними результатами.

Методологічні принципи моделювання.

Необхідність формування практичного досвіду в процесі ігрової взаємодії вимагає дотримання загальних принципів, які можна вважати одночасно методологічними й стратегічними. Подамо коротку характеристику низки провідних принципів. **Принцип ефекту** передбачає створення творчої, психологічно комфортної атмосфери, насиченої оптимізмом, позитивними емоціями, почуттям партнерства, що сприяє отриманню високих результатів. **Принцип цілеукладання** забезпечує послідовність і планомірність досягнення бажаного результату. Викладач повинен володіти механізмом формулювання «дерева

цілей» й вибудовувати кожне заняття чи тренінг у відповідності до них. Безперечно, всі учасники ігрового моделювання також повинні опанувати механізм цілеукладання в серії занять з моделювання. **Принцип мотиваційної готовності** виступає важливим підґрунтям для успішності навчальної гри, оскільки враховує індивідуальні пізнавальні можливості та інтереси, зацікавленість у продуктивному результаті. **Принцип рівності й партнерства** передбачає, по перше, рівність у ігровому навантаженні (висловленні суджень, інтенсивності дій тощо); по-друге – рівність у розподілі відповідальності за визначення рішення; по-третє – виявлення поваги до кожного з учасників, розгортання ігрової ситуації на суб'єкт-суб'єктних засадах, оскільки партнерський стиль спілкування є найбільш ефективним для ігрової взаємодії. **Принцип особистісного проживання** ігрової ситуації є дуже важливим для утворення особистого досвіду, оскільки пов'язаний із подоланням певних труднощів, різнопланових емоційних реакцій. У такому разі отримані знання й новий досвід стають особистісно-значущими й цінними. **Принципу асоціацій** іще Й. Герbart надавав великого значення, оскільки засвоєння нового за допомогою метода ігрового моделювання стає більш ефективним, якщо дитина рухається вперед від відомого до невідомого відкритим способом. **Принцип діагностики** передбачає постійний моніторинг стану групи в цілому, кожного з учасників, отриманих проміжних результатів, що дозволяє підтримувати оперативний зворотний зв'язок і здійснювати необхідну корекцію. **Принцип орієнтації на кінцевий результат** підкреслює важливість цілеспрямованої, наполегливої колективної праці, значущості витрачених зусиль й спрямований на усвідомлене досягнення бажаного результату.

II ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань.

1. Сутність поняття «ігрове моделювання». Базові поняття ігрового моделювання: взаємозв'язок моделювання та імітації з грою.
2. Принципи ігрового моделювання.
3. Особливості моделювання та імітації в сфері освіти.
4. Провідні характеристики методів ігрового моделювання.

II. Практична частина

1. На основі аналізу професійної діяльності під час педагогічної практики вибрати реальну проблемну ситуацію й визначити шляхи її вирішення через технологію ігрового моделювання.
2. Визначити ігрове поле та його атрибутивні характеристики.
3. Реалізувати задум та провести колективну рефлексію результатів ігрового моделювання.
4. Навчитися використовувати інтерактивні ігрові методи для розвитку рефлексії і мисленнєвої діяльності учнів, їх свідомості через організацію смислотворення (методи «Абетка», «Асоціації», «Логічний ланцюжок») [10].

Метод «Абетка»

Умови реалізації та обладнання: оптимальна кількість учасників – до 30 осіб; технологічна карта – аркуш ватману з написаною маркером абеткою (за виключенням букв, з яких не можуть починатися слова); 2- маркери різного кольору; час реалізації методу - 15-20 хвилин.

Алгоритм реалізації методу:

- Вступна бесіда (педагог повідомляє по порядку і час проведення гри, визначає поняття, над яким будуть працювати. Серед понять можуть бути окремі терміни з

будь-якої галузі знання, моральні поняття, духовні цінності тощо; по закінченні інструктажу на дошці прикріплюється технологічна карта й розпочинається гра);

- I етап – смислотворення (учням необхідно по черзі вписати в технологічну карту поняття, які розкривають зміст запропонованого центрального поняття, його сутнісні характеристики на кожному букву абетки).

- II етап – аналітичний (на цьому етапі учні під керівництвом педагога аналізують визначені поняття, виокремлюють ті характеристики, що більше за інші відбивають сутність поняття, що вивчається).

- III етап – рефлексивний (здійснюється колективна рефлексія діяльності всіх учасників, нюанси їх взаємодії. Кожен учень висловлює свою думку та емоційні враження від гри, визначає важливість цього методу для себе, зрушення в стані знань тощо).

Метод «Асоціації»

Умови реалізації та обладнання: оптимальна кількість учасників – до 30 осіб; аркуш ватману або дошка, 2-3 маркери (крейда); час реалізації методу - 15-20 хвилин.

Алгоритм реалізації методу:

- Педагог пояснює сутність методу (до запропонованого поняття кожному учаснику самостійно потрібно підібрати декілька слів, які асоціюються з вихідним поняттям; потім із утвореного смислового ланцюжка потрібно вибрати ті слова, які найбільш точно відбивають сутність вихідного поняття).

- Учитель пропонує кожному учневі по черзі назвати свої асоціації і записує на дошці або ватмані слова, які не повторюються. Після того, як висловилися всі учні, педагог фіксує і свій варіант асоціацій.

- Починається обговорювання визначених асоціацій і вибір найбільш точних з одночасною фіксацією кількості виборів для кожної.
- Повторне опитування дозволяє з'ясувати слова-асоціації, які отримали найбільшу кількість виборів.
- Завершується гра колективною рефлексією результатів.

Метод «Логічний ланцюжок»

Умови реалізації та обладнання: оптимальна кількість учасників – до 30 осіб; картки для логічного ланцюжка; час реалізації методу - 15-20 хвилин.

Алгоритм реалізації методу:

- Кожному учневі на вибір пропонується одна з карток, на якій написано слово або словосполучення. Ця картка є однією з ланок ланцюжка, який необхідно вибудувати через взаємодію з іншими учасниками у певній логіці. На першій картці ланцюжка має бути написане узагальнююче слово, яке спрямовує логіку побудови ланцюжка. Учасникам необхідно побудувати 2-3 логічних ланцюжка.

- Учні здійснюють комунікацію між собою для з'ясування свого місця в ланцюжку й пояснення його логіки.

- Коли ланцюжки розбудовані. Представник кожного з них оголошує всі складові логічного ланцюжка в послідовності й пояснює логіку вибору.

- У підсумку відбувається колективна рефлексія отриманих результатів, оцінюється ефективність взаємодії.

Приклад логічного ланцюжка «Ліс». Компоненти ланцюжка: ліс, галявина, трава, ромашка, незабудка, сокирки, терен, глід, береза, дуб, клен, підберезовик, лисичка, опеньок, вільха, чорниця, суниця, глід.

Пояснення логічного ланцюжка: оскільки логічний ланцюжок називається «Ліс», то в основі логічної побудови покладений принцип ярусності – спочатку дерева, потім кущі, далі – трав'янисті рослини, ягоди, гриби.

Моделювання педагогічних задач різних видів

Задача № 1

Деяку відчуженість Насті, ігнорування ритуалів спілкування, невміння і небажання домовлятися з людьми Марина Петрівна віднесла спочатку за рахунок проблем адаптаційного періоду. Але півроку вже достатній термін, щоб почати повноцінно спілкуватися, тим більше що дівчинка зовні відчувала себе комфортно в групі однолітків. Деякі її дії насторожували, наприклад, звичка після сну замість формулювання прохання просто сунути в руки вихователю гребінець і підставити голову поправити волосся. Спроба спонукати дівчинку на формулювання прохання і вираження подяки до успіху не привела. Вихователька вирішила поговорити з матір'ю, попередити її про можливі наслідки для майбутньої школярки несформованих комунікативних умінь. Бесіда не склалася. Проблему батьки вирішили радикально – вранці Настю привели коротко підстрижену.

Завдання:

1. Ознайомтеся з педагогічною ситуацією, осмисліть її. Сформулюйте проблему та виокремте завдання для вихователя та керівника дошкільного закладу, якому стало про це відомо.

2. Вивчіть аналогічні ситуації та прийоми усунення конфліктів, описані у психолого-педагогічній літературі.

3. Сформулюйте власні гіпотези розв'язання проблеми.

4. Вирішіть наведену комунікативну задачу за пропонованим алгоритмом.

Задача № 2

Сучасна дидактика дошкільної освіти наполягає на скороченні кількості групових занять в усіх групах дошкільного закладу за рахунок інтеграції, змісту дошкільної освіти та видів діяльності.

Завдання:

1. Ознайомтеся з планами-конспектами мовленнєвих занять інтегрованого типу (не менше 5).
2. Визначте послідовність технологічних кроків з підготовки вихователя до цих занять.
3. Запропонуйте декілька варіантів планування роботи на інтегрованих заняттях на основі застосування карти розумових дій.

III. Завдання для самостійної роботи

1. Скласти Програму розвитку дошкільного закладу згідно з сучасними концепціями дошкільної освіти.

(При виконанні даного завдання студенти об'єднуються в творчі мікрогрупи й готують презентацію розробленої Програми).

2. Здійснити причинно-наслідковий аналіз однієї з проблем у галузі дошкільної освіти.

Рекомендована література

1. Лихолетов В.В. Моделирование мыследеятельности и типология задачных систем // Школьные технологии.-2002.-№1.-С.51-62.
2. Можаров М.С. Концептуальные основы использования когнитивного моделирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов // Педагогическое образование и наука.-2003.-№1.-С.32-35.

3. Огерчук Л.Ю. Моделирование содержания технологической подготовки младших школьников // На пути к 12-летней школе. - М.,2000.-С.300-307.
4. Остапенко А.А. Концентрированное обучение: модели образовательной технологии // Завуч.-1999.-№4.-С.84-118.
5. Остапенко А.А. Моделируем систему школьной оценки // Школьные технологии.-2004.-№1.-С.37-45.
6. Остапенко А.А. Теоретические основания моделирования технологии концентрированного обучения // Школьные технологии.-2002.-№6.-С.3-25.
7. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.П. Панфилова под общ. ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006.
8. Паранчер Н.Н. Моделирование авторской педагогической технологии - путь к творческому развитию педагога // Школьные технологии.-2003.-№3.-С.76-85.
9. Русских Г.А. Дидактические основы моделирования современного учебного занятия // Методист.-2003.-№1.-С.30-39.
10. Самохвалова И.А. Моделирование как средство развития пространственного мышления // Педагогическая мастерская. - 2003. - №6 .- С.13-20.
11. Тестов В.А. «Жесткие» и «мягкие» модели обучения // Педагогика.-2004.-№8.-С.35-39.
12. Тонких А.П. Метод моделирования в курсе математики факультетов подготовки учителей начальных классов // Начальная школа: плюс-минус. - 2002. - №1. - С.54-63.
13. Фридланд А.Я., Фридланд И.А. О методологии моделирования // Педагогическая информатика. - 2004. - №3. - С.96-102.

14.Фролова Л.А. Моделирование как средство усвоения опознавательных признаков орфограмм // Начальная школа: плюс-минус. - 2000. - №10. - С.44-46.

15.Фролова С. Моделируем проблемно-поисковые ситуации //Директор школы.-2003.-№2.-С.35-41.

16.Харчевникова Е.Л. Овладение учителем школьными технологиями [Моделирование урока с учетом выбранной педагогической технологии] // Начальная школа. - 2003.- №2. - С.33-38.

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно-педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п'ятибальною шкалою оцінювання, де

5 – означає володіння професійними вміннями на високому рівні,

4 – на достатньому,

3 – на середньому,

2 – на низькому,

1 – дане вміння не сформоване.

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю-еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

ГНОСТИЧНІ УМІННЯ

- Аналізувати психолого-педагогічну літературу з питань методичної роботи в дошкільних навчальних закладах.

- Вивчати психологічні, індивідуальні та вікові особливості учнів з метою врахування їх у методичній роботі.

- Аналізувати зміст навчальних програм, підручників відповідно до фаху.
- Аналізувати продуктивність застосування на занятті форм і методів навчання.
- Аналізувати відповідні заняття кращих вихователів.
- Аналізувати результативність власної діяльності.
- Вивчати та аналізувати передовий педагогічний досвід навчальних закладів різного типу.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ УМІННЯ

- Моделювати програми діяльності педагога дошкільного освітнього закладу
- Планувати виховну роботу на тривалий період.
- Проектувати форми і методи самоорганізації педагогічної діяльності, підвищення методичної компетентності.

КОНСТРУКТИВНІ УМІННЯ

- Моделювати зміст занять різних типів і виховних заходів у відповідності до визначеної стратегії.
- Конструювати зміст різних видів педагогічних задач.
- Складати план професійної самоосвіти, самовдосконалення.

КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ

- Обирати доцільні методи взаємодії у педагогічному спілкуванні.
- Опанувати методами й прийомами вирішення конфліктних ситуацій.
- Розвивати власний комунікативний потенціал.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ УМІННЯ

- Забезпечувати конструктивну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.
- Забезпечувати своєчасне отримання інформації і зворотного зв'язку.

Блок професійно-педагогічних рис

Розуміння студентами сутності моделювальної діяльності у вирішенні професійних завдань сприятиме формуванню творчої активності, ерудованості, цілеспрямованості, критичності, ініціативності, розвитку смислів педагогічної діяльності як виявленню професійної свідомості та формуванню основної риси сучасного педагога – професіоналізму.

НЕ-6 ПЕДАГОГІЧНІ ЦІЛІ. МОДЕЛЮВАННЯ “ДЕРЕВА ЦІЛЕЙ” І КРИТЕРІЇВ ЦІЛЕДОСЯГНЕННЯ

Мета: Сформувати поняття педагогічної мети, уявлення про зміст педагогічних цілей; їх ієрархію, вимоги до визначення; представити таксономію когнітивних і афективних цілей; опрацювати алгоритм їх визначення й формування еталону ціледосягнення; визначення критеріїв і їх показників.

Обладнання: структурно-логічні схеми за темою заняття.

Ключові поняття: мета, джерела формування педагогічної мети, типові моделі цілеукладання, таксономія педагогічних цілей, еталон ціледосягнення, критерії і показники.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Основні положення

Основна мета діяльності педагога полягає у формуванні й розвитку активного суб'єкта суспільної та трудової діяльності, формування його особистості у процесі навчання. Діяльність педагога спрямована на формування у вихованця “внутрішніх засад” (знання,

переконання, ціннісна свідомість) для майбутнього їх застосування.

За своєю сукупністю педагогічні цілі утворюють певну ієрархічну систему, узагальненим уявленням якої є певний ідеал виховання. Ідеал виховання конкретизується в системі цілей і завдань.

Згідно з психологічною теорією діяльності основу будь-якої діяльності складає свідомо сформульована ціль. Педагогічним цілям притаманна *усвідомленість, багаторівневість та образ досягнення*. Образ мети забезпечує цілісність уявлення про те, чого людина може досягти. Багаторівневість мети педагогічної діяльності проявляється в можливостях її одночасного спрямування на людину, стосунки між людьми, на ситуацію, на предметну область.

Але ж постає питання – якою є мета навчання як складова частина педагогічного процесу навчального закладу? Перш за все слід визначитися з парадигмою, в межах якої визначається мета, а саме:

- знанневоцентрична парадигма: мета навчання - забезпечити дитину максимумом предметних знань, умінь та навичок;
- когнітивна парадигма: мета навчання – засобами окремих предметів сформувати систему загальнонавчальних і загально інтелектуальних умінь та навичок;
- гуманістична парадигма має на меті спрямованість навчальної діяльності на особистісний розвиток дитини і визначається її індивідуальними потребами та інтересами;
- у прагматичній парадигмі: мета навчання – підготувати дитину до життя в реальному світі, навчити її адаптуватися до швидкої зміни умов;

- у парадигмі здорового глузду: мета навчання відповідає меті виховання й забезпечує передачу дитині людського досвіду.

Формування мети діяльності може відбуватися в індивідуальній, груповій, колективній чи сітєвій формі. Акт цілеукладання складається з таких дій, як експертна оцінка, випереджувальна рефлексія, що спрямовані на передбачення спланованих результатів спільних дій. Це дозволяє усвідомити та оцінити зміни, які відбуватимуться кожним із учасників процесу. Таким чином, педагогу важливо розуміти:

- як досягнути усвідомлення мети;
- як забезпечити включення в діяльність всіх учасників освітнього процесу вже на етапі цілеукладання ;
- як діагностувати свідоме включення педагогів та інших учасників педагогічного процесу;
- як перевірити , чи можливо досягти мети;
- як зробити ціль відкритою.

Джерела формування педагогічної цілі для суб'єктів педагогічної діяльності:

- діагностика рівня розвитку особистості, характеру відношень, ситуації та ін.;
- соціальне замовлення;
- освітні потреби та зацікавленість сім'ї, учнів, вихованців;
- педагогічні ідеї;
- результати науково-педагогічної рефлексії.

До типових моделей цілеукладання відносять:

- прийняття соціального замовлення;
- спонтанне висування мети;
- логічне виведення мети на основі діагностичної чи експертної інформації (орієнтація на актуальний стан об'єкта);

- узгодження цілей. Це процес, в ході якого обговорюються сформульовані різними учасниками цілі, результатом яких стають загальні основи цілеукладання.

Критерії правильності цілей педагогічної діяльності:

1. *Правильно виокремлена мета завжди є адресною*, тобто спрямованою на конкретного суб'єкта. Конкретизувати мету допомагає діагностика реального стану проблеми, об'єкту, ситуації.

2. *Правильно визначена мета співвідноситься з позитивними мотивами діяльності*. Мається на увазі відповідність діяльності природі висунутої цілі та стосункам, які складаються. Для вихователя важливо мотивувати сприймання дітьми тієї чи іншої цінності, а також забезпечення особистісної позиції стосовно вихованців.

3. *Правильно сформульована мета має результат*, вона прогностична відносно отримання результату.

Цілеукладання як етап освітнього процесу уявляє сукупність діяльностей, що виконують управлінські, організаційні й педагогічні функції. До них можна віднести діагностичну, прогностичну, плануючу.

Враховуючі праксиологічні вимоги, мета може мати різне призначення:

1. *Фронтальне призначення мети* – мета звернена до всіх суб'єктів, які попадають в поле зору педагога. Наприклад, звернення лектора до всіх присутніх у залі.

2. *Групове призначення мети* – педагогічна мета зорієнтована на потреби, інтереси, можливості членів певної групи.

3. *Колективне призначення мети* – мета, що зароджується усередині сукупного суб'єкта. Формування соціально-значущої мети членами певного колективу передуює тривалому її спільному обговоренню.

Однією з властивостей мети є її змістовна “прозорість” для всіх учасників педагогічного процесу. Це тип відношень, на яких може бути організована педагогічна взаємодія.

Мета виходить із потреб особистості для стимуляції складання програми діяльності. Тому мета – це не тільки кінцевий результат, але й активізатор діяльності.

Поєднання суб’єкта мети й об’єкта його діяльності здійснюється за допомогою засобів та доцільності діяльності на основі психолого-педагогічного аналізу. Засоби педагогічної діяльності виступають сполучною ланкою між суб’єктом і об’єктом. У структурі рішень завжди передбачається мета. Тому ціледосягнення – елемент педагогічних рішень.

Результати психолого-педагогічних досліджень [6, 11, 21] свідчать, що процес зародження та розвитку мети може проходити двома шляхами:

1. *Від мотиву - до мети*. У цьому випадку з’являється усвідомлена потреба в змінах, а потім це бажання призводить до постановки мети суб’єктом самостійно в процесі своєї діяльності (що конкретно треба змінити, в який термін і як ці зміни відстежити). У процесі розвитку особистості кожна нова мета, яку суб’єкт висуває і реалізує, приводить до змін і її мотиваційної сфери, що дає можливість визначити нову мету.

2. *Від мети – до мотиву*. У цьому випадку мета задається суб’єкту іззовні, а він сам отримує установку на її виконання. Мета повинна бути суб’єкту не тільки зрозумілою, але й прийнятою ним як особиста. У педагогічному проектуванні діє чітке правило: *постанова мети стратегічного чи тактичного проекту повинна здійснюватись на основі проблемно-орієнтованого аналізу*.

Після того як мету проекту сформульовано, наступний крок – визначення мети та завдань, пов'язаних з конкретними діями суб'єктів проекту.

Виділяють дві групи таких цілей та задач – управлінські (зовнішні відносно дитини, що пов'язані з будовою умов для її освіти) і особистісні. (що пов'язані з формуванням та розвитком конкретних особистих якостей дитини).

У будь-якому педагогічному проєкті повинно бути передбачено підвищення якості освіти, виховання і розвитку дитини й тому управлінська мета – це засіб реалізації основної особистісної мети і задачі проєкту.

Але ж постає питання, як сформулювати навчальні, розвиваючі та ігрові цілі конкретного навчального курсу чи заняття? Необхідно чітко формулювати і визначати термін та обсяг теоретичної, лабораторної та ігрової роботи, вони повинні бути здійсними та націленими на досягнення практичного результату. І.А. Колеснікова [13] пропонує формулювати навчальні цілі та задачі таким чином, щоб вони відповідали аббревіатурі *SMART*

S (Specific) – конкретними;

M (Measurable) – вимірюваними;

A (Achievable) – досяжними;

R (Realistic) – реалістичними/прагматичними;

T (Timed) – структурованими за терміном виконання.

Крім того, педагогу доцільно використовувати різні засоби, методи та завдання при проведенні практичних занять: ілюстрований матеріал, спільне обмірковування, колективна робота з опорою на роздатковий матеріал, а також застосування отриманих знань у груповій роботі з аналізу конкретних ситуацій. Можна також продумати й інші засоби, способи та технології навчання, де робота з

ситуаціями чи з ігровими задачами здійснюється за межами навчального розкладу.

Наприклад:

- використовувати Інтернет-технології;
- проводити індивідуальні заняття і консультації;
- вирішувати проблеми у вигляді проектного завдання;
- організувати майстер-клас чи творчу лабораторію;
- підготувати звіт чи конференцію;
- самостійно розібрати банк ситуацій з проблеми.

У зв'язку з тим, що людиною виконується лише те, що нормується та оцінюється, педагогу доцільно навчальні цілі та задачі описувати у вигляді розвитку конкретних навичок та умінь учнів, наприклад уміти:

- описувати;
- визначати;
- розраховувати;
- аналізувати;
- розробляти.

Формуючи цілі та задачі важливо використовувати дієслова, що означають конкретні дії. Бажано не використовувати для опису цілі слова типу: “підсилити”, “поширити”, “удосконалити” тощо, крім того, доцільно при визначенні цілей і задач навчання уникати слова “розуміти”.

Формуючи цілі навчання, педагогу доцільно використовувати ментальні сходи (сходи умовиводів К. Арджиріса [13]) та ефективно використовувати їх у навчальному процесі.

Ментальні сходи – це ефективна модель, використання якої допомагає людині, яка навчається, не тільки засвоювати нову інформацію, але й уникати небажаних суперечок з учасниками взаємодії. Крім Арджиріса уявив наше мислення під час рішення проблеми

як сходи. Фундамент цих сходів складають спостереження, а після проходження останньої сходинки відбуваються дії.

У результаті спостережень людина піднімається на першу сходинку, відбираючи зміст за наявними даними (вирішує, що саме треба розглянути).

Друга сходинка визначає значущість отриманих даних, відбувається не тільки діагностика ситуації, але й проблематизація. Крім того, тут же визначаються конкретні цілі і задачі діяльності, яку треба здійснити.

Третя сходинка узагальнює ці значення і висуває пропозиції, генеруючи нові ідеї, відбираючи більш плідні, та приймає рішення.

На четвертій сходинці створюються ментальні моделі (переконання) на основі припущень. Керуючись ментальними моделями, здійснюються практичні дії.

У процесі аналізу проблеми, людина, що навчається, піднімається вгору і спускається вниз по сходах ментальної драбини. Саме ментальна модель кожної людини визначає вибір даних наступного спостереження, ще більш звужуючи коло питань, на які немає відповіді. Цю “рефлексивну петлю” можна назвати розумовою структурою, вона може бути як в основі цілеукладання, так і в основі алгоритму аналізу проблеми.

Моделювання освітніх цілей

Сучасні підходи в економіці, управлінні й, безумовно, в освіті орієнтовані на досягнення конкретних результатів. Саме результат стає безпосереднім мірилом успішності професійної діяльності, яка, в свою чергу, спрямовується комплексом цілей.

Перш ніж обговорювати механізм формування цілей, необхідно визначити сутність цього поняття. Серед достатньо широкого спектру тлумачень означеної категорії ми виокремлюємо запропоноване Н.Тализіною: “Мета – це

образ (модель) бажаного результату, який заплановано отримати до визначеного проміжку часу”. Посилання на бажаний результат цілком узгоджується з розумінням успішності професійної діяльності, в нашому випадку – освітньої. На думку відомого дидакта А. Хуторського, цілеукладання в навчальній діяльності – є встановлення педагогом і учнем провідних цілей і завдань навчання на певних його етапах. Це надзвичайно важливо для проектування освітніх кроків учнів, оскільки пов’язане не тільки із зовнішнім суспільним запитом, але й з власним баченням значущості освіти для кожного учня. Отже під час побудови навчального процесу педагог постійно стикається з проблемою конкретизації цілей, вибудовуючи своєрідну ієрархію уточнення цілей – від *глобальної мети* (суспільний запит), яка стає першоджерелом для наступної низки цілей, через *етапні цілі* (цілі окремих етапів навчання), *тактичні цілі* (цілі окремих навчальних курсів) до *оперативних цілей* (мета й завдання уроку з конкретного предмету). Таким чином можна вибудовувати ієрархічні системи цілей – від глобальних цілей-ідеалів до найдрібнішого завдання, що вже не піддається подальшому розчленуванню (декомпозиції).

Подібні систематизовані систематизовані моделі цілей слугують основами для розробки відповідних моделей навчання через наповнення їх змістом, добром доцільних організаційних форм визначення еталонів ціледосягнення, контрольної-діагностичного комплексу для оцінювання отриманого результату й визначення рівня наближення до мети. Процедура формування дерева цілей повинна відповідати певним вимогам:

- мета повинна бути реальною, конкретною, значущою;
- мати наукову обґрунтованість, слідування загальним тенденціям розвитку освітньої системи;

- змістовною основою для формування повинна виступати мета більш високого порядку;
- мета повинна бути діагностично визначеною (точність і визначеність формулювання, що дозволяє зробити висновок про ступінь її реалізації).

У педагогічній технології параметр діагностичності формулювання цілей вважається одним із основоположних. Мета вважається визначеною діагностично, якщо:

- формулювання дає точне описання параметру, який формується, що дозволяє відрізнити його від інших;
- наявний спосіб (“інструмент”) для однозначного його (параметру, якості) виявлення в процесі контролю;
- є можливість вимірювання інтенсивності сформованості (в наближенні до еталону).

Оскільки освітня діяльність відбиває багатогранність взаємодії педагогів і учнів, то, відповідно, існує й декілька способів формулювання цілей взаємодії (навчання) в залежності від того, під яким кутом зору ми дивимося на навчальний процес. У науково-педагогічній літературі найчастіше посилаються на чотири типових способи визначення цілей, які поширені в практиці навчання в різних національних системах освіти.

1.Визначення цілей через зміст навчальної діяльності.
Наприклад: “Вивчити сезонні явища в природі”, або “Вивчити таблицю множення на три”. Чи можна за такої мети визначити бажаний результат? За такого формулювання зрозумілим є тільки одне – визначено галузь змісту, яка може бути опрацьованою за урок чи серію уроків. Отже, такий механізм цілетворення не дозволяє увидати бажаний результат і, відповідно, виміряти його.

2.Визначення мети через діяльність викладача (дуже часто зустрічається в практиці роботи навіть досвідчених вчителів). Наприклад: “Ознайомити учнів з різними

станами води (проведення дослідів)”. Безумовно, що в такому формулюванні на першому плані – дії вчителя, за якими залишаються незрозумілими результати дій учнів. Тобто, бажаний результат прихований за діяльністю вчителя.

3. *Визначення мети через діяльність учнів.* Наприклад: “Вирішення задач на додавання й віднімання в межах двадцяти”. На перший погляд таке формулювання наближає до розуміння планування й організації уроку. Але й за такого алгоритму цілетворення з поля зору випадає найважливіший компонент діяльності – очікуваний результат. Тобто, немає посилення на конкретний вимірюваний дидактичний (знання, вміння, навички) й психологічний (розвиток механізмів мислення, культури інтелектуальної праці тощо) продукт.

4. *Постановка цілей за допомогою внутрішніх процесів інтелектуального, емоційного, особистісного тощо розвитку учня.* Наприклад: “Формувати уміння виразного читання”, або “розвивати пізнавальну самостійність учнів у процесі вирішення задач”, або “формувати інтерес до спостережень...”. У таких визначеннях присутній образ бажаного результату, але він визначений надто широко. Тобто, такі цілі є досить загальними для мети одного уроку. Вони відповідають скоріше етапному чи тактичному рівню цілей, оскільки вказують на певний проміжок часу (формувати...), більший, ніж урок, який передбачає завершеність (сформувати...).

Спосіб постановки цілей, які пропонує педагогічна технологія, відзначається підвищеною інструментальністю, тобто цілі навчання формулюються через очікувані результати навчання з дотриманням певної ієрархії (побудова системи цілей, в середині якої виділені їх категорії і послідовні рівні з використанням

максимально чіткої та ясної мови описання). Такі системи отримали назву *таксономій*. Само поняття “*таксономія*” залучене з біології й визначає таку систематизацію й класифікацію об’єктів, яка побудована на основі їх природного взаємозв’язку й використовує для описання категорії, розташовані послідовно, за зростаючою складністю, тобто за ієрархією.

Уперше таксономія навчальних цілей в галузі пізнання (когнітивній) була запропонована американським психологом Б. Блумом у 50-ті роки минулого століття, який разом із своїми співробітниками розробив загальні способи описання цілей у пізнавальній області. Пізніше була розроблена друга частина “Таксономії” (описання цілей в афективній області) під керівництвом іншого видатного вченого Д. Кратволем [11]. До *когнітивної таксономії* входять цілі, пов’язані з цілями навчання з предметів шкільної програми (від запам’ятовування й відтворення знань до вирішення проблем, де потрібно переосмислювати наявні знання, виробляти методи й процедури дій тощо). До *афективної таксономії* відносяться цілі, пов’язані з формуванням емоційно-ціннісного особистісного ставлення до навколишнього. Інтересу до виконуваної діяльності, моральних норм тощо. *Психомоторна таксономія* охоплює цілі, пов’язані з формуванням тих чи інших видів рухової (моторної) маніпулятивної діяльності, нервово-м’язової координації. Сюди можна віднести навички письма, графічні навички, мовленнєві, а також цілі, які вирішуються на уроках трудового навчання та фізичного виховання. Наведемо категорії навчальних цілей у когнітивній області (за Б. Блумом) та афективній області (за Д. Кратволем).

Таблиця 1.
Категорії навчальних цілей у когнітивній області

Основні категорії	Приклади узагальнених типів навчальних цілей (еталон ціледосягнення)
1. Знання	Учень:
Ця категорія означає запам'ятовування й відтворення навчальної інформації. Мова йде про різні види змісту – від конкретної інформації (факти, терміни, закони тощо) до цілісних теорій (узагальнення знань, система понять, категорій, законів тощо).	<ul style="list-style-type: none"> • знає (запам'ятовує й відтворює) використовувані терміни; • знає конкретні факти, дати, терміни; • знає основні поняття, правила й принципи; • знає методи й процедури
2. Розуміння	Учень:
Показником критерію розуміння виступає здатність учня інтерпретувати (пояснювати) навчальну інформацію, коротко переказувати, передбачати подальший можливий розвиток ситуації, переводити з однієї форми вираження (словесної, наприклад) в іншу (математичну, графічну тощо).	<ul style="list-style-type: none"> • розуміє факти, правила, принципи; • коментує словесний матеріал, графіки, схеми, малюнки тощо; • перетворює словесний коментар на математичне висловлення; • описує можливі наслідки, що витікають з наявних даних.
3. Застосування	Учень:
Ця категорія вказує на практичний рівень засвоєння знань, умінь їх використовувати в заданих умовах і в нових ситуаціях.	<ul style="list-style-type: none"> • демонструє володіння правилами, методами, засобами як у конкретних

	<p>ситуаціях, так і пристосування до нових умов;</p> <ul style="list-style-type: none"> • застосовує теорії і закони при вирішенні практичних завдань.
4. Аналіз	Учень:
<p>Ця категорія вказує на розвиток механізмів мислення, інтелектуальних дій. Означає розвиток умінь розчленовування цілого на частини, виявлення взаємозв'язків між ними, усвідомлення принципів організації цілого.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • оцінює умови завдання; • виокремлює факти й наслідки, бачить між ними різницю; • бачить помилки в логіці міркувань.
5. Синтез	Учень:
<p>Показником категорії є уміння об'єднувати окремі елементи в єдине ціле для отримання нового продукту. Ним може бути доповідь, повідомлення, план дій, схема, яка упорядковує окремі елементи тощо. Передбачає діяльність творчого характеру, спрямовану на утворення нового.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • пропонує план дослідження певного явища або об'єкта; • пише невелику творчу роботу (твір, повідомлення дослідницького характеру тощо); • використовує знання з різних галузей наук (знання-трансформації для вирішення завдання).
6. Оцінка	Учень:
<p>Оцінна діяльність означає сформованість суджень щодо визначення значення певної інформації, виконуваних навчальних дій, які спираються на чітко визначені критерії. Ця категорія передбачає досягнення навчальних</p>	<ul style="list-style-type: none"> • оцінює логіку викладення навчальної інформації (свою або однокласників) у вигляді письмового тексту або усного повідомлення;

результатів за всіма попередніми категоріями.	<ul style="list-style-type: none"> • дає оцінку отриманого продукту за визначеними критеріями; • оцінює рівень досягнення результату в порівнянні з бажаним.
---	--

Таблиця 2.
Категорії навчальних цілей в афективній області

Основні категорії	Приклади узагальнених типів навчальних цілей (еталон ціледосягнення)
1. Сприйняття	Учень:
Категорія вказує на готовність і здатність учня піддаватися педагогічним впливам (керівництву), вироблення позитивного відгуку.	<ul style="list-style-type: none"> • Виявляє усвідомлення важливості навчальної діяльності; • Позитивно налаштований на сприйняття проблем і потреб інших людей, проблем шкільного життя й широкого соціуму.
2. Реагування	Учень:
Ця категорія означає активну позицію учня в навчальній і позанавчальній діяльності, свідчить про інтерес і схильність до предмету діяльності, бажання досягти значущих результатів.	<ul style="list-style-type: none"> • свідомо виконує домашні завдання; • проявляє інтерес до навчальних предметів; • бере активну участь в обговоренні питань, що виникають у процесі навчання тощо.
3. Засвоєння ціннісних орієнтацій	Учень:
Відбиває різні рівні засвоєння ціннісних орієнтацій: прийняття	<ul style="list-style-type: none"> • виявляє стійке бажання добре вчитися,

<p>цінності (вироблення думки), слідування обраним орієнтаціям, переконання.</p>	<p>оволодівати знаннями й уміннями;</p> <ul style="list-style-type: none"> • вивчає різні точки зору на те чи інше явище для вироблення власної позиції; • демонструє стійкість переконань, виконання норм і правил.
<p>4. Перенесення ціннісної орієнтації на діяльність і поведінку</p>	<p>Учень:</p>
<p>Ця категорія означає рівень стійкої поведінки, звичний стиль діяльності й життя</p>	<ul style="list-style-type: none"> • проявляє стійку самостійність у навчальній діяльності; • виявляє готовність до співробітництва в груповій діяльності; • здатний змінювати образ дій при наявності достатньої аргументації; • постійно виявляє навички здорового способу життя.

Пропонована вище таксономія когнітивних і афективних цілей фіксує цілі процесу навчання в педагогічних категоріях (знання, уміння, навички й сформовані на їх основі системи ставлень людини до навколишнього, її соціально значущих якостей – пізнавальної і творчої самодіяльності, світогляду, моральних цінностей тощо) і дозволяє визначати заплановані результати освітньої діяльності в аналогічних категоріях. Це дає можливість зробити процес навчання свідомо керованим з урахуванням визначених термінів навчання, вікових особливостей учнів, соціальних і

матеріальних умов тощо й досягати високої ефективності освітньої діяльності. Але щоб успішно використовувати таксономію в початковому процесі, необхідна деталізація й конкретизація цілей, тобто їх описання в такому вигляді, щоб можна було конструювати безпосередньо дидактичні задачі окремих уроків і контрольної-діагностичний комплекс для вимірювання (моніторингу) досягнутих результатів.

II. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань

1. Сутність і зміст педагогічної мети.
2. Джерела формування педагогічних цілей.
3. Визначення еталону ціледосягнення. Особливості визначення критеріїв та показників досягнення педагогічної мети.
4. Таксономія педагогічних цілей. Когнітивні та ефективні цілі.
5. Моделювання педагогічних цілей.

Проблемні питання з теми заняття

1. Чи можна вимірювати досягнення когнітивних і афективних цілей за однаковими критеріями? У чому полягає складність вимірювання афективних цілей?
2. Чи можна виокремити універсальні критерії ціледосягнення? Аргументуйте відповідь.

II. Вирішення педагогічних задач.

Задача № 1.

Методичним відділом проводився семінар для вихователів дошкільних закладів на тему "Дослідницькі методи в ознайомленні дітей з природою". Більшість

вихователів скептично поставилась до семінару: які ж дослідження можна проводити з дошкільнятами?

Яка ваша думка з цього приводу? Наведіть декілька видів дослідницької роботи, яку можна організувати при ознайомленні дітей середнього й старшого дошкільного віку з природою. Сформулюйте педагогічні цілі.

Задача № 2

Програма навчання природознавства у початковій школі передбачає роботу з календарем природи. Проте ця робота часто не викликає інтересу в дітей. Поясніть можливі причини відсутності інтересу до такої форми роботи. Визначте педагогічні цілі й завдання, що дозволять зробити спостереження за природою цікавою та ефективною діяльністю для молодших школярів.

III. Завдання для самостійної роботи

1. Визначте цілі власного професійного зростання й життєвого самовизначення.

2. Розробіть “дерево цілей” для програми самовиховання однієї з професійно-значущих особистісних рис (на підставі самодіагностики).

III. БЛОК КОНТРОЛЮ ТА САМОКОНТРОЛЮ

Питання для перевірки теоретичних знань

1. Сутнісні й змістовні характеристики мети.
2. Таксономія педагогічних цілей. Когнітивні й афективні цілі.
3. Способи формування педагогічних цілей.
4. Умови визначення педагогічних цілей.
5. Поняття про вимірюваність педагогічної мети. Критерії і показники ціледосягнення.
6. Алгоритм цілеукладання.

Рекомендована література

1. Гузев В. Планирование результатов образования и образовательная технология. – М., 2001.
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая психология: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
4. Макаров А.А. Комплексный мониторинг качества образования. – М., 1998.
5. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: видавничо-виробниче підприємство “Мрія - 1” ЛТД, 2004.
6. Николаев Л. Структура человеческой деятельности. – М., 1984.
7. Панфилова А.П. Игровое моделирование в деятельности педагога: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /А.П. Панфилова; под общ. ред. В.А.Сластенина, И.А. Колесниковой. - М.: Издательский центр «Академия», 2006.
8. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Педагогическое общество России, 2005.
9. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач. - М., 1989.

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно-педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п'ятибальною шкалою оцінювання, де 5 – означає володіння професійними вміннями на високому рівні,

- 4 – на достатньому,**
- 3 – на середньому,**
- 2 – на низькому,**
- 1 – дане уміння не сформоване.**

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю-еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

ГНОСТИЧНІ УМІННЯ

- Аналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми цілеукладання.
- Визначати стан розвитку педагогічної системи різного рівня.
- Знати алгоритми цілеукладання.
- Володіти алгоритмами формування когнітивних та афективних цілей.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ УМІННЯ

- Моделювати систему цілей діяльності педагога дошкільного освітнього закладу щодо вирішення педагогічних задач різного типу.
- Проектувати програму управлінських дій на основі “дерева цілей”.
- Розробляти еталони ціледосягнення.

КОНСТРУКТИВНІ УМІННЯ

- Моделювати зміст занять різних типів і виховних заходів у відповідності до визначеної стратегії.
- Конструювати систему цілей у когнітивній та афективній галузі.
- Укладати програми професійного саморозвитку на основі “дерева цілей” (програмно-цільове управління).

КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ

- Обирати доцільні методи взаємодії у педагогічному спілкуванні.
- Опанувати методами й прийомами конструктивної групової взаємодії.
- Розвивати власний комунікативний потенціал.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ УМІННЯ

- Забезпечувати конструктивну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.
- Забезпечувати своєчасне отримання інформації і зворотного зв'язку.

Блок професійно-педагогічних рис

Розуміння студентами сутності цілеукладання у вирішенні професійних завдань сприятиме формуванню творчої активності, ерудованості, цілеспрямованості, критичності, креативності, розвитку смислів педагогічної діяльності як виявленню професійної свідомості та формуванню основної риси сучасного педагога – професіоналізму.

НЕ-7 ВИРІШЕННЯ ОПЕРАТИВНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ. АЛГОРИТМ МОДЕЛЮВАННЯ ЦІЛЕЙ ДЛЯ ВИРІШЕННЯ ЛОКАЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ЗАДАЧІ

Мета: Формування уявлення про зміст оперативної педагогічної задачі; послідовність кроків вирішення на кожному з етапів: педагогічної діагностики, цілеукладання, планування, практичної реалізації, аналітичному, корекційному; розвиток умінь цілеукладання при вирішенні локальних педагогічних задач.

Обладнання: структурно-логічні схеми за темою заняття.

Ключові поняття: оперативна педагогічна задача, етапи вирішення оперативної педагогічної задачі, алгоритм вирішення педагогічної задачі.

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК

Основні положення

В основі кожної професійної проблеми лежить та чи інша ситуація: організаційна, економічна, управлінська, адміністративно-правова, соціально-психологічна чи моральна. Під *ситуацією* розуміємо поєднання умов та обставин, що складають певні обставини. Широкі дидактичні можливості мають ситуації, що містять проблеми. Розчленовування та ранжування проблем, їх аналіз і діагностика, відповіді на питання, пошуки можливих варіантів рішення розвивають у тих, хто навчається, не тільки управлінську компетентність, але й уміння працювати з людьми, навички ефективної взаємодії. Існують три основних типи ситуацій.

Стандартна ситуація – типова, повторюється в однакових умовах; має однакові джерела, причини; може носити негативний чи позитивний характер.

Критична ситуація – як правило, раптова, нетипова для даної людини, колективу, групи, застигає несподівано, порушує сталі норми, режими, цінності; може наносити матеріальну чи моральну шкоду; потребує радикального втручання, перегляду критеріїв і нормативів.

Екстремальна ситуація – не має аналогів, тягне за собою матеріальні, фізичні й моральні збитки, спонукає до радикальних дій, нетрадиційних рішень.

За характером подання інформації:

Ситуація-ілюстрація - містить приклад із управлінської практики (як позитивний, так і негативний), а також спосіб

рішення ситуації. У чистому вигляді такого роду ситуації зустрічаємо досить рідко.

Ситуація-оцінка – це опис ситуації і можливе рішення в готовому вигляді, треба тільки зробити оцінку ефективності.

Ситуація-вправа – полягає в тому, що конкретний епізод управлінської чи соціально-психологічної діяльності поданий так, що його вирішення потребує стандартних дій (наприклад, заповнення таблиць, використання юридичних документів тощо.).

За ступенем новизни методом аналізу ситуації можна розділити на *відомі, невідомі (нові), стандартні та модифіковані*. Невідома, чи нова ситуація не відповідає жодному зразку чи подібній ситуації. Така ситуація може бути вирішена принципово новими методами, які не мають аналогів.

Виділяють також ситуації проблемні й тривіальні, які залежать від частоти зустрічання й ступеня складності пошуку їх рішення. *Тривіальні ситуації* викликають труднощі, як правило, в педагогів, що тільки починають свою професійну діяльність.

За ступенем визначеності і способом вирішення ситуації можуть бути *детерміновані та ймовірні, структуровані й неструктуровані, формалізовані й неформалізовані*.

За композиційною будовою ситуації можуть бути *одностадійні, двостадійні, багатастадійні*.

За спеціалізацією та широтою питання ситуації можуть бути *вузькоспрямованими* (технологічні, економічні, оперативні, правові, психологічні, педагогічні тощо) *та комплексні* (організаційно-управлінські, соціально-психологічні, адміністративно-господарські).

За тривалістю дії: *довгострокові, середньострокові та короткочасні*.

У залежності від характеру контексту, на якому вони побудовані. Умовно виділяють *позитивні* (ефективний досвід), *негативні* (в основі - управлінські помилки, психологічні промахи, низький рівень компетентності, нещасні випадки, негативні конфлікти, яких необхідно запобігати педагогам), *нейтральні* (від яких робота в закладі не змінюється).

Розглядати тип ситуації у чистому вигляді неможливо. Кожен тип ситуації містить елементи ситуацій інших типів. У кожному конкретному випадку тип ситуації залежить від специфіки курсу, що вивчається, контингенту учнів, навчальної мети, навчального часу та досвіду учнів тощо.

Методи *ситуаційного* аналізу дозволяють оптимально вирішити наступні педагогічні задачі:

- керівна роль викладача в підпорядкуванні навчального процесу;
- включення до активної навчальної роботи як підготовлених учнів, так і новачків;
- налагодження зворотного зв'язку, встановлення постійного контролю за процесом засвоєння знань і якістю навчання.

Професійно-педагогічна задача має свої вихідні умови і містить питання, що вимагають відповіді. Процедура вирішення за Н. Кузьміною [15] складається з таких етапів:

1. Аналітичний:

- аналіз задачі в цілому: про що вона, в чому її педагогічний зміст, до якого типу задач її можна віднести (виховна, навчальна, методична, управлінська, організаційна);
- вивчення умов задачі: вихідні дані для рішення на внутрішньому плані (специфіка освітньої ситуації) та

зовнішньому (готовність, наявність дійових передумов) плані. Визначення протиріч.

2. Пошуково-евристичний:

- пошук можливих варіантів рішення (стратегічних, тактичних, методичних, технологічних);
- свідомий вибір одного з варіантів, тобто – оптимального.

3. Хід рішення:

- послідовне виконання необхідних дій та процедур;
- отримання результатів.

4. Перевірка правильності рішення (експертна оцінка, порівняльний аналіз, метод аналогій).

Праксиологічні рекомендації (логіка вирішення задачі):

З а д а ч а : проаналізувати рівень засвоєння певної навчальної інформації.

Д а н о : а) продукти діяльності учнів (тестові завдання чи контрольні роботи);

б) освітній стандарт;

в) критерії засвоєння (розуміння змісту, повнота засвоєння матеріалу, адекватність структури і форми матеріалу природі змісту).

В и м о г и : дати порівняльну характеристику за заданими параметрами.

Рішення даної задачі може мати таку логіку.

Аналітичний етап:

- пошук аналогів рішення схожих задач;
- робота зі змістом стандарту з виділення сукупних інформаційних одиниць для аналізу змісту (факти, теоретичні положення, провідні ідеї).

Евристичний етап:

- розробка показників рівня засвоєння (повне, часткове, розширене розуміння, відтворення);
- вибір (розробка) форми (таблиці, матриці, графіка тощо) завчасне упорядкування інформації.

Хід рішення:

- провести аналіз продуктів діяльності учнів із занесенням даних у заготовлену форму;
- провести статистичні підрахунки результатів, спираючись на одну з можливих формул (середнє арифметичне, об'ємний показник та ін.); дати якісну інтерпретацію отриманих якісних даних.

Перевірка – експертна оцінка з боку колег (учнів), адміністрації [12].

Схема аналізу виховної педагогічної ситуації (за Л. Спіріним [30]).

I.. Характеристика суспільно-виховного середовища:

- визначте, де відбувається педагогічна дія (дитячий заклад, школа, окреме угруповання, спортивна команда і т.д.);
- дайте оцінку виховної спрямованості соціального мікросередовища, визначте його позитивний або негативний вплив;
- дайте приблизну оцінку ступеня вихованості групи (колективу), якщо є відповідні дані:
 - є добре вихований колектив;
 - є процес становлення колективу;
 - колективу, по суті, немає, група недостатньо вихована й колективом називається формально;
 - є негативна спрямованість групи.

II. Виявлення об'єктів виховання (на кого спрямований педагогічний вплив) **і суб'єктів виховання** (хто виховує, хто впливає), **їх педагогічна характеристика:**

1. Визначте об'єкти виховання в запропонованій педагогічній ситуації.
2. Визначте суб'єктів виховання в даній педагогічній ситуації.

3. По можливості запишіть їх по черзі за педагогічною значущістю.

4. Зазначте основні якості (властивості, стани) об'єкта виховання, педагогічного впливу (впливу на погляди, ідеали, риси характеру, потреби, вчинки, навички, почуття, переконання і т. д.).

5. Дайте обґрунтування наявності кожної з визначених якостей за допомогою аргументів, взятих з аналізованої педагогічної ситуації, виділивши достовірні аргументи.

6. Дайте кожній з цих якостей оцінку, виділивши при цьому позитивні якості і тенденції розвитку, що стимулюються, і негативні.

7. По можливості розташуйте об'єкти виховання і якості вихованців за їх педагогічною значущістю.

8. Назвіть конкретні соціальні і психологічні причини, що викликали ці якості у поведінці вихованця і якості групи (колективу), виділяючи при цьому достовірні і передбачувані.

9. По можливості розташуйте виявлені причини в порядку їх педагогічної значущості.

III. Характеристика стосунків у педагогічній ситуації.

Дайте характеристику стосунків у педагогічній ситуації, що має місце між:

1. Суб'єктом виховання (особистістю) і об'єктом (особистістю).

2. Суб'єктом виховання (особистістю) і об'єктом - колективом.

3. Суб'єктом виховання (колективом) і об'єктом виховання – особистістю.

4. Суб'єктом виховання (колективом) і об'єктом виховання – колективом.

Які стосунки за змістом і формою мають місце?

IV. Конкретизація виховних цілей і змісту виховання.

Мета припускає прогноз результатів виховного впливу:

1.Визначте конкретно, які зміни об'єкта виховання повинні відбуватися в результаті педагогічного впливу, який його кінцевий стан;

2.Сформулюйте конкретну мету виховної дії для кожного об'єкта виховання, використавши при цьому дані проведеного аналізу. Виявлених причин і відповідних оцінок.

3.Визначте зміст виховного впливу: чи мають місце в даній ситуації такі типи виховання, як: розумове, наукове, моральне, патріотичне, трудове, естетичне, фізичне тощо.

V. Формулювання педагогічних проблем (питань):

1. сформулюйте педагогічні проблеми (питання), що виникли в даній ситуації;

2. розгляньте їх у логічній послідовності, відповідно до ходу розв'язання задачі.

VI. Аналіз педагогічних рішень:

1. Визначте, який педагогічний вплив зробили вихователі на кожен із об'єктів виховання (на окремих вихованців, на групи, на колективи), співвіднесіть цей вплив з якостями, проявами вихованців (груп), установіть зв'язок між виховним впливом і його педагогічними результатами.

2. Які методи й прийоми обрав провідний суб'єкт виховання;

3. Які види діяльності обрав провідний суб'єкт виховання, які засоби використовував у цій діяльності;

4. Які організаційні форми діяльності обрали вихователі;

5. яке рішення прийняв провідний вихователь за своїми діями у виховному процесі;

6. яке рішення прийняв провідний вихователь за своїми діями у виховному процесі, за діями інших суб'єктів виховання.

VII. Аналіз виконавчої організаторської роботи вихователя.

Представте по можливості більш докладну характеристику практичної діяльності вихователя, спрямованої на здійснення педагогічних рішень:

1. Як здійснюється інструктаж та пропонується необхідна інформація вихованцям?
2. Які практичні завдання даються учням і в якій формі?
3. Як вихователь здійснює керівництво практичною діяльністю учнів у конкретній ситуації?
4. Як здійснюються дії із внутрішньої координації педагогічної системи (регулювання стосунків між вихователем і вихованцями, між вихованцями, попередження або усунення конфліктів, спрощення чи ускладнення завдань, надання педагогічно доцільної допомоги тощо)?
5. Як здійснюється зовнішня координація діяльності педагогічної системи (зв'язок вихователя з батьками, іншими учнівськими колективами, організаціями тощо)?
6. Як здійснюється контроль і облік результатів діяльності вихованців у процесі реалізації педагогічних завдань?
7. Як вихователь використовує принцип опори на колектив, на актив учнів, індивідуальність кожного учня?

VIII. Рефлексія результатів педагогічного впливу.

Проаналізувати ефективність педагогічного впливу, вказавши:

1. Чи досягнуті визначені педагогічні цілі й якою мірою?
2. Які положення педагогічної теорії (закономірності, принципи, правила, методи) були вдало використані в даній ситуації?
3. Які помилки, недоліки були допущені у вихованні, що проявилися в даній ситуації?
4. Яких професійних знань і умінь бракує вихователю?
5. Який позитивний і негативний досвід педагогічного впливу з даної ситуації варто враховувати в подальшій діяльності?

В. Кан-Калік і Н. Нікандров [22, 30] у процесі вирішення задачі віддають перевагу творчому підходу й виділяють такі етапи:

1. Усвідомлення проблеми, яка виникла. Цей етап дозволяє оцінити той або інший окремий факт у загальному контексті діяльності.

2. Аналіз вихідних даних. Тут, як підкреслюють автори, суттєве значення має інтуїція, оскільки задачі, які виникають в педагогічному процесі, повинні нерідко вирішуватися в умовах дефіциту часу й інформації про те чи інше явище.

3. Висунення гіпотези. Для цього педагог повинен мати розвинене педагогічне мислення, здатність до педагогічного прогнозування, добре знати дитячу психологію. Розв'язання педагогічної задачі повинно бути прогностичним.

4. Визначення системи методів педагогічної взаємодії, адекватної особистості, що навчається, особливостям колективу і творчої індивідуальності самого вчителя.

5. Розв'язання системи комунікативних задач, тобто планування майбутньої виховної взаємодії, такої, як спілкування. Кожен метод, кожен прийом виховання повинен бути забезпечений відповідною системою спілкування, поза якою метод не існує. Методи виховання розвиваються й реалізуються тільки через ті або інші прямі або опосередковані форми педагогічного спілкування.

Етапи розв'язання педагогічних задач за В. Харькіним близькі за своєю ідеєю до названих вище авторів:

Перший етап – *педагогічне осяяння*. Інтуїтивне народження ідеї і визначається шлях її реалізації.

Другий етап – *миттєве осмислення педагогічної ідеї і миттєвий вибір шляху її реалізації*. Це етап логічного мислення, етап прийняття рішень.

Третій етап – *втілення або реалізація педагогічної ідеї.*

Четвертий етап – *миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації.* На цьому етапі приймається рішення про продовження імпровізації або здійснюється інтуїтивно-логічна “надбудова” до подальшого процесу діяльності.

Одними з найважливіших педагогічних задач різного рівня, в т.ч. й оперативного, є задачі з цілеукладання. Пропонуємо приклад вирішення такої задачі для одного з розділів навчального курсу “Я і Україна” для 3 класу початкової школи. Як правило, розділ є завершеною логічною одиницею в цілісному змісті навчальної дисципліни. Отже, керуючись ієрархією цілей (стратегічні, етапні, тактичні, оперативні), побудуємо систему цілей для визначеного розділу. За такої логіки мета розділу буде слугувати *стратегічним рівнем цілеутворення*, підцілі – *етапним рівнем*, мета кожного уроку (за визначеною темою) – *тактичним рівнем*, деталізація тактичної мети в конкретні задачі (як шлях її досягнення) – *оперативним рівнем* цілеутворення.

Для виконання визначеного алгоритму цілетворення необхідно дотримуватися певної послідовності кроків:

- уважно вивчити зміст проектованого розділу; виокремити логічні смислові одиниці в змісті розділу (теми окремих уроків) і записати інформацію на окремому аркуші;

- визначити мету розділу (стратегічний рівень) та його підцілі (етапний рівень) з опорою на дієслова для формування узагальнених цілей.

- сформулювати мету для кожного уроку (теми) – тактичний рівень і конкретизувати її в окремі задачі – оперативний рівень;

визначити еталон ціледосягнення за параметрами таксономій (когнітивною і афективною);

розробити контрольнo-діагностичний комплекс відповідно до запланованих результатів.

Така технологічність формулювання системи цілей з конкретизацією завдань через запланований результат дозволяє усвідомлено організовувати навчальний процес і ефективно керувати ним, здійснюючи поточний моніторинг.

Алгоритм конкретизації цілей

Наведемо приклад трьох ступенів конкретизації мети "Розуміти значення письмового тексту.

1. Розуміти значення письмового тексту.

1.1. Виокремити в тексті відомості, які містяться в наявному виді:

1.1.1. підкреслити конкретні деталі (дати, події, імена тощо);

1.1.2. знайти висловлювання, які найбільш точно передають зміст тексту.

1.2. Визначити головну думку тексту:

1.2.1. підкреслити речення, яке висловлює головну думку;

1.2.2. підібрати заголовок до тексту.

1.3. Узагальнити дуки, що містяться в тексті:

1.3.1. написати тезове викладення тексту;

1.3.2. визначити кінцеву думку.

1.4. Визначити зі змісту тексту ідеї, які не розкриті в ньому в явному вигляді:

1.4.1. назвати події, думки, що не названі, але передбачаються за змістом;

1.4.2. побудувати ланцюжок подій тексту в логічній послідовності;

1.4.3. гіпотетично описати найбільш вірогідний хід розгортання подій;

1.4.4. пояснити взаємозв'язки подій і явищ у цьому тексті.

Орієнтовний перелік дієслів для формулювання конкретизованих навчальних цілей

- Слова для визначення цілей загального характеру: формування, розвиток, усвідомлення (як процеси, що відбуваються в часі й просторі);
- Дієслова для конкретизації загальних цілей: аналізувати, вимірювати, демонструвати, використовувати, розуміти, оцінювати, застосовувати, перетворювати тощо.
- Дієслова для формулювання цілей „творчого типу” (пошукових дій): варіювати, видозмінювати, перегруповувати, перебудовувати, передбачати, систематизувати, спростити тощо.
- Дієслова для визначення цілей в усному й письмовому мовленні (мовленнєві дії): виокремити з тексту, висловити в словесній формі, підсумувати, підкреслити, переказати, розказати, розділити на складові частини, визначити, відредагувати, сформулювати....

Приклад конкретизації цілей за розділом з підручника Я і Україна (3 клас)

(Автори – Байбура Т.М., Бібік Н.М. Рік видання – 2003).

Розділ: Нежива природа.

Теми розділу: Сонячне світло й тепло.

Вимірювання температури.

- Повітря. Склад повітря.
- Вода. Властивості води.
- Гірські породи.
- Грунт.
- Людина й нежива природа

(узагальнюючий урок).

Мета розділу: Формування цілісного уявлення про неживу природу, властивості її складових – води, повітря, гірських порід і ґрунту, взаємозв'язки людини й неживої природи.

Підцілі: - розвиток позитивного ставлення до неживої природи як частини навколишнього світу, взаємодії людини й неживої природи;
- усвідомлення взаємозв'язків між складовими неживої природи й життєдіяльністю людини.

Тема: Сонячне світло й тепло. Вимірювання температури.

Мета: Сформувати поняття про сонце як джерело світлової і теплової енергії. Сформувати уявлення про вимірювання тепла й холоду, прилади вимірювання (термометр); виробити практичні уміння користування термометром.

Завдання: - *добитися, щоб кожен учень виявляв знання фактів про роль сонячного світла в існуванні життя на Землі, його значення;*

- *добитися усвідомленого розуміння кожним учнем взаємозв'язку неживої і живої природи;*
- *кожному учневі навчитися розпізнавати й користуватися різними видами термометрів, визначати й записувати показання температури в щоденнику, правильно читати їх.*

Тема: Повітря. Склад повітря.

Мета: Сформувати уявлення про повітря як цілісну сукупність складових, проаналізувати його властивості на

окремих дослідах. Усвідомити значущість збереження чистоти повітря.

Завдання: - *добитися засвоєння кожним учнем фактологічних знань щодо повітря як газоподібного тіла; усвідомленого пояснення й порівняння властивостей повітря та його складових;*

- *засвоїти зміст і послідовність проведення дослідів з повітрям, вміти пояснити значення властивостей повітря для життя людини;*

- *висловити власне ставлення щодо збереження чистоти повітря.*

Тема: Вода. Властивості води.

Мета: - Сформувати уявлення про воду як необхідну умову існування життя на Землі.; її стани та основні властивості. Сформувати поняття про кругообіг води в природі, практичні уміння проведення дослідів щодо визначення властивостей води й зміни її станів.

Завдання: - *добитися розуміння кожним учнем поняття води як однієї з найважливіших умов існування живого (слідом за повітрям);*

- *навчитися визначати й доводити властивості води за допомогою дослідів;*

- *вміти пояснювати зміни стану води, причини й механізм кругообігу води в природі; привчитися до бережливого користування водою.*

Тема: Гірські породи.

Мета: - Сформувати загальне уявлення про гірські погоди як джерела корисних копалин; сформувати поняття про окремі корисні копалини – кам'яне вугілля, нафту, природний газ, залізну руду, кам'яну сіль, пісок, крейду,

граніт, мрамур. Розвивати дбайливе ставлення до природних скарбів.

Завдання: - *добитися розуміння кожним учнем, що гірські породи є тілами неживої природи в різних станах;*

- *знати ознаки й характеристики найпоширеніших корисних копалин, розрізняти їх за ознаками, наводити приклади, знаходити й виокремлювати знайомі корисні копалини на малюнках і в колекціях;*
- *порівнювати й класифікувати корисні копалини за різними ознаками;*
- *кожному учневі навчитися збирати й складати колекцію корисних копалин, які можна знайти у своїй місцевості.*

Тема: Грунт. Властивості ґрунту.

Мета: Сформувати уявлення про структуру, склад і властивості ґрунту, розвивати уявлення про взаємозв'язок складових неживої природи, ціннісне ставлення до значення й ролі ґрунту в житті людини.

Завдання: - *на основі спостережень учнів у природі добитися розуміння кожним поняття ґрунту як різношарового утворення;*

- *навчитися за допомогою дослідів визначати властивості ґрунту та його склад;*

- *навчитися спостерігати за змінами ґрунту в природі, брати безпосередню участь у природоохоронних заходах.*

Тема: Людина й нежива природа (підсумковий урок).

Мета: Узагальнити уявлення про неживу природу через поняття її складових – сонце, повітря, вода, гірські породи, ґрунт, їх властивості, взаємозв'язок і значення в

житті людини. Упорядкувати усвідомлення й ціннісне ставлення до неживої природи, встановити асоціативні зв'язки щодо взаємодії неживої і живої природи.

Завдання: - *добитися демонстрування кожним учнем знань-фактів, практичних знань і усвідомленого розуміння взаємозв'язків і причинно-наслідкових зв'язків у неживій природі через поняття її складових;*

- *визначити рівень володіння практичними вміннями проведення дослідів з повітрям, водою, ґрунтом, веденням щоденника спостережень за неживою природою;*
- *оцінити особисте ставлення кожного учня до неживої природи, розуміння її значущості в житті людини.*

Критерії ціледосягнення (еталон очікуваних результатів)

(за параметрами когнітивних і афективних установок)

I. Категорія знання: кожен учень повинен визначати поняття: сонце, повітря, вода, ґрунт, гірська порода, корисна копалина; знати їх складові компоненти, умови захищення й збереження неживої природи; демонструвати знання щодо виконання дослідів, пропонованих до тем розділу, а також користування приладами (термометри різних видів).

II. Категорія розуміння: кожен учень повинен вміти пояснювати роль сонячного світила в існуванні навколишнього, неживої природи в життєдіяльності людини, значущість взаємодії живої і неживої природи; усвідомлено доводити й визначати складові повітря, властивості води й корисних копалин, ґрунту як джерелу існування живої природи.

III. Категорія застосування: кожен учень демонструє володіння навичками користування термометром для вимірювання температури води й повітря, вміє робити відповідні записи й правильно їх читати; може самостійно виконати досліди з повітрям, водою, ґрунтом, які пропонуються в темах розділу; складає колекції корисних копалин у своїй місцевості, може розрізнити знайомі копалини (сіль, вугілля, торф, пісок, крейда тощо) на малюнку та в інших колекціях.

IV. Категорія мислення (аналіз і синтез): кожен учень аналізує причинно-наслідкові зв'язки між складовими неживої природи – сонцем, повітрям, водою, породами, ґрунтом; порівнює властивості води в різних станах, доводить властивості повітря, води, ґрунту на прикладі відповідних дослідів і демонстрацій, класифікує гірські породи за обраними ознаками; прогнозує можливі негативні наслідки порушення законів існування і взаємодії живої і неживої природи.

У. Категорія оцінювання, ціннісного й світоглядного ставлення: кожен учень повинен аргументовано оцінювати правильність, логічність і повноту власної відповіді та відповідей однокласників з тем розділу, за визначеними критеріями порівнює виконані завдання (наприклад, дві або декілька колекцій корисних копалин, зразки різних ґрунтів тощо); демонструє стійку активність у навчальній діяльності, свідомо діє в питаннях охорони навколишнього середовища, бере участь у відповідних заходах.

Контрольно-діагностичний блок

(приклади завдань для визначення досягнутих результатів за таксономією цілей розділу)

I. Знання

- Дайте визначення поняття “світлова й тепла енергія сонця”

- Яке значення в природі має сонячне світило?
- Як можна вимірювати температуру різних тіл?

Розкажіть про устрій термометру.

-

.....
 (за таким алгоритмом формулюються питання з категорії “знання” за змістом усіх тем розділу згідно з визначеними цілями).

II. Розуміння

- Поясніть, чому взимку і восени холодно, а влітку і весною – тепло?

- Як сонячна енергія передається тваринам і людям?
- Доведіть, що без сонця не може існувати життя на

Землі.

-

.....
 (за таким алгоритмом формулюються питання з категорії “розуміння” за змістом усіх тем розділу згідно з визначеними цілями).

III. Застосування

- Визначте й запишіть температуру повітря за вікном і в класі, прочитайте запис

- Вимірюйте температуру повітря впродовж тижня, записуйте в щоденнику спостережень, зробіть висновки.

- Доведіть, що повітря міститься в ґрунті, в воді, навколо нас

-

.....
 (за таким алгоритмом визначаються завдання з категорії “застосування” з усіх тем розділу згідно з визначеними цілями)

IV. Мислення (аналіз і синтез)

- Порівняйте, як реагує жива природа на зміну теплового й сонячного режиму в різні сезони року?

- Порівняйте будову різних термометрів, За яким принципом відбувається вимірювання температури?

- Яке значення в природі має властивість повітря затримувати тепло?

-

.....
(за таким алгоритмом формулюються питання з категорії “мислення” за змістом усіх тем розділу згідно з визначеними цілями).

У. Оцінювання, ціннісне й світоглядне ставлення

- оцініть значення взаємодії неживої і живої природи для життя людини

- складіть правила поведінки в навколишньому середовищі, оцінюйте їх дотримання протягом визначеного часу

- визначте власний внесок у програму збереження тепла (вдома, в класі, в школі)

.....

.....

II. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань.

1. Поняття оперативна педагогічна задача
2. Аналіз педагогічної задачі. Методи аналізу.
3. Алгоритм вирішення педагогічної задачі (на прикладі формування “дерева цілей”).

II. Виконання практичних завдань.

1. Моделювання цілезадачного комплексу засвоєння тематичного розділу однієї з навчальних дисциплін початкової школи (розділу програми діяльності

ДОЗ) у груповій роботі (за пропонованим алгоритмом і методичними рекомендаціями).

III. Завдання для самостійної роботи

1. Використовуючи наведений у теоретичному блоці приклад моделювання цілей, вирішити задачу з цілеукладання для організації діяльності з розвитку мовлення в довільно обраній віковій групі ДОЗ.

2. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити професійно-значущі якості вихователя або викладача початкової школи, необхідні для успішного здійснення цілеукладання.

III. Блок контролю та самоконтролю

Питання для перевірки теоретичних знань

1. Сутнісні характеристики педагогічної ситуації і педагогічної задачі.
2. Етапи вирішення педагогічної задачі.
3. Характеристика оперативної педагогічної задачі.
4. Алгоритм вирішення оперативної педагогічної задачі.
5. Аналіз і оцінка прийнятого педагогічного рішення.

Рекомендована література

1. Колесникова І.А., Титова Е.В. Педагогическая психология: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
2. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высшая школа, 1990.
4. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: Видавничо-виробниче підприємство “Мрія - 1” ЛТД, 2004.
5. Слостенин В.А. Избранные труды. - М.,2000.

6. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных задач. Программы педагогических институтов. Практикум по педагогике для всех специальностей. - М.: МО РФ, 1989.
7. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М.: Педагогика, 1969.

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно-педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п'ятибальною шкалою оцінювання, де

5 – означає володіння професійними вміннями на високому рівні,

4 – на достатньому,

3 – на середньому,

2 – на низькому,

1 – дане вміння не сформоване.

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю-еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

ГНОСТИЧНІ УМІННЯ

- Аналізувати психолого-педагогічні задачі різних типів.
- Визначати педагогічну проблему, протиріччя, прогнозувати шляхи вирішення професійної задачі.
- Володіти алгоритмом вирішення педагогічних задач.
- Володіти алгоритмами цілеукладання.

ПРОЕКТУВАЛЬНІ УМІННЯ

- Моделювати систему діяльності педагога дошкільного освітнього закладу щодо вирішення педагогічних задач різного типу.
- Проектувати програму управлінських дій на основі “дерева цілей”.
- Визначати послідовність кроків ціледосягнення в процесі вирішення професійних задач різних типів.

КОНСТРУКТИВНІ УМІННЯ

- Моделювати зміст виховного впливу у відповідності до визначеної стратегії.
- Конструювати зміст діяльності щодо вирішення когнітивних та афективних цілей.
- Укладати програми професійного саморозвитку на основі “дерева цілей” (програмно-цільове управління).

КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ

- Обирати доцільні методи взаємодії у педагогічному спілкуванні.
- Оволодівати методами й прийомами конструктивної групової взаємодії.
- Розвивати власний комунікативний потенціал.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ УМІННЯ

- Забезпечувати конструктивну взаємодію суб'єктів педагогічного процесу.
- Забезпечувати своєчасне отримання інформації і зворотного зв'язку.

Блок професійно-педагогічних рис

Розуміння студентами сутності цілеукладання у вирішенні професійних завдань сприятиме формуванню творчої активності, ерудованості, цілеспрямованості, критичності, креативності, розвитку смислів педагогічної діяльності як виявленню професійної свідомості та формуванню основної риси сучасного педагога – професіоналізму.

HE-8 ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОДЕЛЮВАННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ. КЕЙС-МЕТОД

Мета: Розкрити технологічні аспекти аналітичної діяльності як складової інтелектуальних технологій: проблемний аналіз, прaksiологічний аналіз, аксіологічний аналіз, ситуативний і прогностичний аналіз; обґрунтувати сутнісні характеристики кейс-методу та можливості його використання в моделюванні педагогічного процесу.

Обладнання: відеопрезентація основних теоретичних положень за темою заняття

Ключові поняття: ситуаційний аналіз, ситуаційна задача, інтелектуальні технології, різновиди ситуаційного аналізу, метод кейсів, особливості використання методу аналізу конкретних ситуацій (АКС).

I. ТЕОРЕТИЧНИЙ БЛОК **Основні положення**

Майбутньому педагогу для вирішення завдань з моделювання педагогічного процесу необхідно володіти вміннями опрацьовувати отриману інформацію за допомогою новітніх технологій її збирання, обробки й зберігання та подальшим використанням для визначення актуальних проблем та прогнозування тенденцій у галузі теорії і практики педагогіки, розвитку педагогічних систем тощо, проведення діагностики на основі зібраної інформації, її систематизації та аналізу, а також вміннями мобільно та ефективно організувати конструктивну взаємодію суб'єктів діяльності.. Крім того, сучасному фахівцеві необхідно володіти різноманітними техніками організації співробітництва персоналу, колективного прийняття управлінських та професійних рішень,

методами генерування нових ідей та напрямків, розробки інноваційних технологій і стратегій.

У сучасній професійно-педагогічній практиці широко використовується ситуаційний аналіз, складовою частиною якого виступає *аналіз конкретних ситуацій (АКС)* класичного типу за Гарвардською технологією [12]. Це глибоке й детальне дослідження реальної чи імітованої ситуації, яке передбачає вирішення таких цілей:

- розвиток навичок аналізу й критичного мислення тих, хто навчається;
- формування практичних навичок роботи з інформацією - членування, структурування та ранжування проблем за значенням;
- формування умінь приймати управлінські й професійні рішення й відповідати за їх реалізацію;
- формування інтерактивних умінь та партнерських стосунків у процесі взаємодії
- актуалізація та конструктивна критика досвіду учасників ситуаційного аналізу;
- руйнування стереотипів мислення, звільнення від “рудиментів” авторитарного досвіду;
- підвищення мотивації і демократизації процесу навчання.

Різновидами методу аналізу конкретних ситуацій є метод ситуаційного аналізу (кейс-стаді та метод інциденту).

Основні характеристики методу АКС.

- наявність моделі практичної ситуації, наприклад соціально-психологічної чи педагогічної;
- колективне, малими групами чи індивідуальне вироблення рішень;
- багатоальтернативність рішень;
- єдина мета у виробленні рішень;

- наявність системи групового оцінювання діяльності учасників;
- управління емоційним напруженням;
- різні засоби аналізу прийнятих рішень.

Послідовність кроків аналізу конкретної ситуації.

1. Початкове ознайомлення з інформацією. Завчасно кожна група чи учасник отримує опис ситуації і самостійно вивчає матеріал. Опис матеріалу дається у вигляді вихідної інформації, яка представлена текстом, додатковими таблицями, схемами, малюнками, графіками тощо. Постановка задачі містить основні питання (задачі, проблеми), що потребують вирішення в процесі аналізу конкретної ситуації і ситуаційної задачі. У матеріалах ситуації необхідно вказати, від імені якого керівника учасники аналізують проблему та приймають управлінське рішення. Термін виконання (в залежності від обсягу матеріалу) 20 – 30 хвилин.

2 Завчасне обговорення ситуації в аудиторії. Проводиться з метою впевненості викладачем щодо рівня засвоєння й розуміння всіма учасниками проблем, які висуває ситуація. Викладач відповідає на запитання, що виникають в учасників аналізу. Запитання повинні торкатися лише стосовно роз'яснення подій чи фактів у запропонованій ситуації, а не для роз'яснення причин чи можливих варіантів управлінських рішень або дій фахівця, якщо є їх опис.

3 Аналіз практичної ситуації в підгрупі. Етап самостійної роботи студентів. Оптимальна кількість учасників - 3-7 осіб. Обговорення ситуації у малих групах дозволяє досягти декілька цілей. По-перше, воно дозволяє кожному студенту взяти участь в обговоренні, висловити свою точку зору, мати уяву про точки зору інших учасників. По-друге, в слухачів формуються навички спільної, командної роботи. По-третє, робота малою

групою примушує кожного бути повністю підготовленим до роботи. Головна задача підгрупи на даному етапі – підготуватися до формулювання своїх висновків перед міжгруповим обговоренням. Підгрупа, вивчаючи практичну ситуацію, може підготувати:

- перелік ключових подій у часі;
- таблицю задач і рішень, що приймаються;
- діаграму наслідків;
- візуально оформлені рішення у вигляді символів;
- класифікаційні групи дій та подій, таблиці й графіки

(за необхідності).

4 Міжгрупова дискусія. Вона організовується на основі повідомлень кожної підгрупи. Делегати від кожної підгрупи презентують підсумки матеріалу у вигляді аналізу та пропозицій щодо вирішення ситуації. Слухачі інших підгруп виступають у ролі опонентів. Викладач контролює ситуацію та виконує роль координатора й керівника дискусії. У цілому аналіз ситуації проводиться від 30 хвилин до 2 годин навчального часу. У викладача та представників інших груп можуть виникнути до того, хто презентує, такі питання:

- Які проблеми, що викладені в ситуації, ви виділили і яка з них є пріоритетною?
- Навести аналогічний приклад із практики.
- Чи мають місце в ситуації інші аспекти, наприклад етичні, психологічні, педагогічні?
- Можливі наслідки прийнятих рішень.
- Пропозиції рішення якої групи ви вважаєте оптимальними?

Доцільно організувати дискусію між учасниками аналізу з метою переадресації питань до інших слухачів.

5 Підведення підсумків. Воно здійснюється спочатку тими, хто бажає виступити з аудиторії, потім викладачем, що проводить заняття. Викладач оцінює висновки підгруп

та окремих учасників, а також весь хід дискусії. Одночасно формулюються та обґрунтовуються варіанти дій, які не були запропоновані учасниками, допущені помилки, та виділити особливо цікаві та продуктивні рішення. Іноді при підведенні підсумків викладач просить дати оцінку і самій ситуації, її ефективності, наскільки отримані в ході аналізу і дискусії результати відповідають очікуваням. З цією метою можна також використовувати спеціально розроблену анкету, що дозволить педагогу отримати зворотний зв'язок.

Успіх проведення заняття методом класичного, традиційного аналізу ситуацій залежить від попередньої організації та методичної підготовки викладача, його професійної і комунікативної компетентності.

Особливості методу кейс-стаді.

Метод ситуативного аналізу (case study method) - це різновид аналізу конкретних ситуацій. Той, хто навчається, після ознайомлення з описом проблеми, самостійно аналізує ситуацію, діагностує проблему і презентує свої ідеї та пропозиції у дискусії з іншими учасниками. Цей метод належить до інтерактивних інтелектуальних технологій і має такі сутнісні характеристики:

- 1.Ґрунтується на фактичних педагогічних чи інших проблемах.
- 2.Дозволяє залучати до участі значну кількість учасників до їх вивчення, з'ясування точок зору, зіставлення різних поглядів і прийняття рішень.
- 3.Надає достатню особистісну свободу кожного учасника.
- 4.Можливість кожному учаснику мати право на правильні й неправильні відповіді.
- 5.Керівник заняття повинен провести учасників через всі етапи сценарію. Він одночасно виконує функції експерта, каталізатора навчального процесу та тренера.

Метод кейс-стаді є органічною частиною цілісного навчального процесу в системі професійної підготовки, оскільки використовується для логічного продовження теоретичних занять і навіть може виступати їх окремим компонентом. Змістом для реалізації методу може слугувати будь-яка педагогічна задача. В аналізі конкретних ситуацій головною діючою особою є слухач, учень. Таким чином, учасники заняття займають активну позицію суб'єкта діяльності й відповідально ставляться до вироблення спільного рішення..

Ця технологія дозволяє сформувати уміння вирішувати професійні задачі на високому рівні, орієнтована на співпрацю та ділове партнерство, що є необхідною умовою ефективної педагогічної діяльності.

Робота з методом кейс-стаді має свою специфіку. Тривалість занять залежить від масштабу аналізованої ситуації і рівня підготовленості учасників. Розглядати ситуації доцільніше в малих групах (3-7 учасників). Кожна група займається одним із аспектів заданої проблеми. Обговорювання в групах відбувається після ознайомлення з матеріалами ситуації. Кожна група висуває свою версію аналізу та прийнятого рішення, а потім відбувається міжгрупова дискусія. Після закінчення роботи відбувається колективна рефлексія досягнутих результатів, труднощів, які виникали під час обговорення, емоційного стану учасників.

Ступінь активності учасників дискусії залежить від:

- цікавості матеріалу для дискусії;
- наявності у викладача своїх особистих, завчасно підготованих, навчальних ситуацій, його компетентності за темою, що обговорюється;
- усвідомлення слухачами процедури обговорення ситуації;
- наявності у слухачів теоретичної підготовки;

- здатності викладача до стримування власних висновків і надання можливостей висловитися аудиторії;
- практичної чи професійної цінності викладеного матеріалу;
- високої мотивації і настрою до навчання в учасників.

Ситуаційний аналіз можна застосовувати також і в інших технологіях інтерактивного навчання, зорієнтованих на співпрацю та ділове партнерство:

- метод упорядкування ділової інформації,
- ігрове проектування,
- метод розігрування ситуації по ролях,
- метод дискусії.

Для навчання студентів в умовах мінімізованого часу використовується *метод аналізу мікроситуацій – кейсів, казусів*.

Кейс-метод це ділова гра в мініатюрі, що поєднує професійну діяльність і ігрову. Сутність цієї технології в тому, що навчальний матеріал подається студентам у вигляді мікропроблем (мікроситуацій), а знання отримуються в результаті їх активної дослідницької та творчої діяльності. Головною ціллю даної технології являється активізація студентів, що підвищує ефективність професійної підготовки, а також змінює рівень навчальної мотивації за рахунок стимулювання професійного інтересу студентів до навчального процесу.

Можна сказати, що кейс-метод – це ділова гра в мініатюрі, так як він поєднує в собі ігрову та професійну діяльність. Сутність даної технології складається в тому, що навчальний матеріал подається учасникам у вигляді мікропроблем (мікроситуацій), а знання отримуються в результаті їх активної дослідницької та творчої діяльності з розробки рішень.

Опис ситуації для стимулювання творчої і критичної діяльності учасників може носити різний характер в залежності від педагогічної цілі і її реалізації в навчальному процесі.

Кейс-метод як форма навчання і активізації навчального процесу дозволяє вирішувати такі задачі :

- оволодіння навичками та прийомами роботи всебічного аналізу ситуацій у сфері професійної, управлінської педагогічної діяльності;
- оперативно приймати рішення “зараз і тут”;
- відпрацьовувати уміння вимагати додаткову інформацію, необхідну для чіткого формулювання питань “ на розвиток”, “на розуміння”..;
- набувати навички застосування теоретичних знань з метою аналізу практичних проблем;
- наочно уявляти особливості прийняття рішень в ситуації невизначеності, а також різні підходи до розробки плану дій, орієнтованих на досягнення кінцевого результату;
- набування навичок вербалізації, тобто чіткого викладання особистої точки зору в усній чи письмовій формі;
- вироблення умінь презентувати, обґрунтовувати та захищати свою точку зору;
- відпрацювання навичок конструктивного критичного оцінювання точки зору інших;
- розвивати уміння самостійного прийняття рішення на основі групового аналізу ситуації;
- оволодіння практичним досвідом витягнення корисності із своїх та чужих помилок, спираючись на дані зворот нього зв'язку.

Кейс слід реалізовувати в навчальному процесі з підготовки спеціалістів з урахуванням принципів, що

забезпечують ефективність їх використання в навчальних програмах:

1. кейс повинен відповідати цілям навчання;
2. кейс повинно максимально наближати до реальної професійної діяльності;
3. завдання підбирають таким чином, коли можна користуватися різними шляхами пошуку варіантів рішення;
4. кейси можуть відрізнятися за рівнем узагальнення, за кількістю запропонованої ними інформації, за складністю проблеми;
5. матеріали кейсу не повинні бути застарілими, його слід відновлювати паралельно із змінами реальної практики.

Теорія кейс-технології передбачає застосування *трьох варіантів використання методу*:

1. діагностика проблеми;
2. діагностика однієї чи кількох проблем і виробка учасниками заняття методів їх рішення;
3. оцінка учасниками здійснених дій з рішення проблеми та їх наслідків (інструкцій).

Після того як викладач вибрав варіант застосування кейсу, приймається рішення з використання однієї чи серії задач.

В залежності від складності задач метод використовується у вигляді вправи на 30 –60 хвилин, чи в більш розгорнутому вигляді.

В кожному з цих варіантів навчання відбувається через викладання інформації у вигляді проблеми чи серії проблем. Інформація може бути викладена в документальній формі, чи запропоновано у вигляді вербальних чи візуальних засобів (таких як відео чи показ слайдів) Після отримання групою ряду даних для перевірки, починається процес аналізу і деталізації.

Сутність методу аналізу кейсів складається в тому, що слухачам пропонується конкретний випадок із практики (казус). Він описується коротко, лаконічно, в ньому показується суть конфлікту чи проблеми із схематичним визначенням обставин (“сталось”).

Ситуація. До методичної ради вихователь повинен підготувати і провести відкрите заняття. Однак він цього не зробив і залишився байдужим до проблем дитячого садка. Від пояснень відмовився. Методист звернувся з проханням до інших вихователів розробити та показати заняття з тієї ж теми, але в стислі строки. Вихователі виконали завдання методиста.

Ви методист. Ваші дії?

Відмінність методу кейсів від інших інтерактивних технологій активізації навчального процесу полягає в тому, що акцент робиться на професійну управлінську компетентність слухача.

Ефективність заняття за допомогою кейс-методу залежить від уміння викладача організувати роботу в групі. Він повинен спрямовувати бесіду в певному руслі, контролювати час інтерактивної взаємодії, залучати до дискусії усіх учасників навчального процесу, організовувати оперативний зворотний зв'язок учасників заняття, узагальнювати отримані результати й робити конструктивні висновки [12, 13].

Структура заняття за кейс-методом

Етапи	Дії викладача	Дії учня (студента)
Підготовчий	Підібрати ситуацію. Підготувати завдання (мета, очікуваний результат, питання) для слухачів.	Отримати зміст ситуації, переглянути навчальний матеріал курсу,

	Спланувати хід заняття, послідовність кроків роботи з ситуацією.	прочитати матеріал, при необхідності обговорити матеріал з іншими учасниками.
Впродовж заняття	Відповісти на питання, що виникають у учасників. Скерувувати обговорення ситуації через організацію самого процесу (питання, коментарі, пропозиції тощо). Запропонувати учасникам зробити багатоаспектний аналіз ситуації: управлінський, етичний, психологічний, педагогічний тощо. Зробити резюме за висновками обговорення.	Брати участь в обговоренні, слухати, про що говорять інші, уявляти себе учасником ситуації, що обговорюється та продуктивно взаємодіяти.
Підсумковий	Підвести висновки спільної роботи. Дати оцінку участі слухачів під час аналізу ситуації та узагальнити результати, висловити свою	Проаналізувати результати обговорення в межах навчального розділу курсу та записати основну концепцію вивченого

	<p>думку. Оцінити досягнення за визначеними задачами: навчальними, розвиваючими; виявити позитивні та негативні моменти, труднощі, що виникали в процесі аналізу ситуації, визначити лідерів.</p>	<p>матеріалу. Сформулювати висновки для практичного застосування. Оцінити колективні дії та дії кожного учасника.</p>
--	---	---

Для того щоб розвинути конкретні навички та вміння фахівця, необхідне багаторазове повторення даної технології. Цей метод можливо використовувати практично з будь-якої теми навчання, причому як до початку читання лекції, в процесі і на кінець лекції.

Специфіка використання методу інциденту.

Специфіка даного методу в тому, що інформацію для прийняття рішення учасник повинен знайти самостійно. Мета методу – навчити слухача пошуку необхідної йому інформації та дій із нею: збирання, систематизації, аналізу. Слухачі замість описування ситуації отримують коротке повідомлення про інцидент. Повідомлення може бути в письмовій чи усній формі.

Завдання для слухача:

- отримати додаткову інформацію;
- розібратися в обставинах;
- визначити наявність проблем, їх кількість та суть;
- з'ясувати, що необхідно знати для прийняття того чи іншого рішення.

Учасникам треба знайти додаткову інформацію. Вони звертаються до викладача із запитаннями. Педагог, у свою чергу, може відкрити дискусію про необхідність цієї чи іншої інформації або надати необхідні відомості.

Після отримання необхідної інформації, слухачі аналізують її, приймають рішення у підгрупах по 3–5 слухачів, та висувають на загальну дискусію. Це дозволяє розвивати в учасників аналітичне та критичне мислення, навички прогнозування, оцінювання своїх дій. Таким чином, у слухачів розвивається суб'єктна позиція, якій притаманна толерантність до думок інших осіб, активність у взаємодії, відповідальність за прийняття рішення.

У процесі заняття можуть використовуватися різні варіанти роботи з додатковою інформацією, наприклад:

- кожне звертання за додатковою інформацією обговорюється слухачами й вирішується питання про її необхідність для прийняття обґрунтованого рішення;
- кожна група слухачів отримує інформацію, яку затребувала, а потім під час дискусії щодо прийняття оптимального рішення з'ясовується, яку саме з отриманої інформації можна використовувати для прийняття рішення;
- здійснюється якісне (значущість інформації для прийняття рішення) та кількісне оцінювання (в балах, очках) “вартості” інформації порівняно з цінністю прийнятого рішення в тих же одиницях. При цьому “вартість” інформації наперед обговорюється й визначається, а оцінку рішень слухачі формулюють у колективному обговоренні..

Позитивні та негативні риси методу “інциденту”

Позитивні риси методу	Обмеженість методу
1. Розвиває важливе управлінське вміння – працювати з інформацією	1. Доволі часто учасники аналізують ситуацію поверхово й приймають рішення в умовах неповної інформації
2. Розвиває вміння формулювати питання “на розвиток”, “на уточнення”, “на розуміння”	2. Недостатня сформованість загальної інтелектуальної культури не завжди дозволяє точно сформулювати питання, й, відповідно, отримати необхідну інформацію.
3. Розвиває проблемне бачення, відкритість мислення	3. Низький розвиток аналітичного потенціалу окремих учасників заважає швидко й точно виявити проблему.
4. Сприяє формуванню системного мислення щодо прийняття управлінських рішень у межах соціально-педагогічної системи	4. Неточна діагностика ситуації та прискорене прийняття рішення може привести до поверхового вивчення інформації і прийняття неефективного рішення.

Таким чином, для того щоб ігрові інтелектуальні технології виконували свої функції та вирішували педагогічні цілі, необхідно ретельно опрацювати організаційні та змістовні аспекти створення ігрових груп, розподіл ролей з урахуванням не тільки ігрових, але й цільових настанов групової взаємодії, принципів підбору учасників, а також дібрати цікаві ситуації для аналізу, продумати всі питання, що пов’язані з підготовкою ігрового простору та реквізиту. Це дасть можливість раціонально використовувати переваги та розвиваючий потенціал ігрового моделювання.

Серед складових компонентів ситуаційного аналізу визначають також *ситуаційну задачу і вправи*. Метою

застосування ситуаційної вправи у навчальному процесі є засвоєння знань та набуття професійних і управлінських умінь на основі діяльності в умовах, що наближені до реального виробництва. Основу ситуаційної вправи складає конкретна ситуація. Матеріал підсилюється історичними відомостями, результатами спеціальних досліджень та іншою інформацією. Крім того, опис ситуації може включати чинники, які, на перший погляд, не мають відношення до вирішення, але з них треба виділити важливі, пріоритетні для прийняття рішень. Для ситуаційної вправи не є обов'язковим чітке формулювання питання. Тому важливим (і достатньо важким для учасників) етапом вирішення ситуаційної вправи є визначення головної задачі. Багатоваріантність можливих рішень використовуються в дискусії для аналізу та оцінки підходів до її рішення.

Ситуаційна задача відрізняється від конкретної ситуації:

- більш чіткою постановкою задачі;
- необхідністю з боку осіб, що навчаються виконання розрахунків – економічних, математичних, технічних та ін.;
- показ результатів рішення у вигляді кількісних показників, формул, графіків.

Можливості використання інтелектуальних технологій у моделюванні педагогічних задач.

При плануванні навчального процесу з використанням технологій ігрового моделювання, можна запропонувати структуру, яка є емпіричною моделлю навчання. Вона складається з п'яти етапів:

1. Теоретична частина заняття – міні-лекція чи вступна сесія.
2. Рефлексивне спостереження, в процесі якого учасники обговорюють інформацію, що надійшла від

викладача; виконання завдань з аналізу за кейс-методом, вирішення задач з локального моделювання, тренінг, гра тощо.

3. Узагальнення та аналіз підсумків взаємодії з метою систематизації знань з урахуванням нової інформації, визначення асоціативних зв'язків для застосування при аналізі й прийнятті управлінських та інших професійних рішень.

4. Підведення підсумків заняття у формі колективної рефлексії, організація зворотного зв'язку, визначення подальших перспектив.

5. Стадія експерименту та самостійного застосування нових знань під час практики в проектних та творчих завданнях, які потребують від слухачів демонстрації власних ідей та думок, самостійної роботи поза аудиторією.

Під час навчальних занять можна творчо використовувати таку емпіричну модель навчання в будь-якій послідовності. У даному випадку доцільно почати з теоретичного вивчення проблеми, а потім перевірити рівень засвоєння матеріалу за допомогою ігрових технологій. І навпаки, можна спочатку запропонувати для аналізу окремий кейс чи організувати рольову гру або тренінг, а потім зробити висновки та теоретичні узагальнення, виходячи з рівня компетентності слухачів. Можливі й інші варіанти, наприклад, коли зміст ситуації, задачі чи вправи розглядається в контексті теоретичної презентації інформації.

Використовуючи емпіричну модель навчання, педагог може спланувати заняття таким чином, щоб слухачі проходили всі п'ять етапів. Наступні заняття з використанням методів ігрового моделювання повинні проводитись у вигляді цільового, прагматичного навчання,

в яких гармонійно поєднуються подача нового матеріалу педагогом і активна робота групи.

Новий матеріал можна презентувати у вигляді повідомлення з теми, що вивчається; показати слайди, відеофільм. Або після вступної частини провести активне обговорення повідомлення всіма учасниками заняття.

Практичні завдання. Практична робота може містити вправи, аналіз реальної ситуації, рольові чи ситуаційно-рольові ігри, тобто різноманітні інтерактивні методи навчання.

Підведення висновків заняття На момент закінчення кожного ігрового заняття педагог повинен підвести висновки:

- з'ясувати, чому події під час аналізу ігрового матеріалу розвивалися саме так а не інакше;
- виявити стратегії взаємодії, яким віддана перевага;
- виявити причини, наслідки, ефекти;
- запропонувати перенесення подій, що обговорюються, в реальне життя майбутнього фахівця;
- загальні висновки.

Бажано скласти план роботи на наступне заняття, яке може містити ситуаційно-рольові сценарії, чи підготувати нові вправи. Педагог повинен бути готовим морально підтримати, дати необхідну консультацію студентам, яким потрібна корекція їх поведінки чи рівня компетентності.

На завершення будь-якого курсу фахової підготовки кожному студенту можна запропонувати визначити в письмовому вигляді перспективи власного професійного становлення, тобто, що він збирається змінити в своїй навчальній чи практичній роботі, виходячи з нових знань та набутих навичок. Ці аркуші складають у спеціальну папку, щоб учасники групи мали можливість порівняти

свої прогностичні уявлення з досягненнями, які здобудуть упродовж наступного року навчання.

II. ПРАКТИЧНИЙ БЛОК

План практичного заняття

I. Обговорення теоретичних питань

1. Сутнісні характеристики інтелектуальних технологій:

- аналіз конкретних ситуацій (АКС);
- ситуаційні вправи (задачі);
- особливості та структура методу кейс-стаді;
- метод аналізу мікроситуацій – кейсів, казусів;
- специфіка використання методу інциденту.

2. Технологічні аспекти аналітичної діяльності.

II. Виконання практичних завдань.

1. Моделювання конструктивної взаємодії вчителя й батьків засобами методу інциденту. (Суть проблеми – придбання батьками з високим матеріальним достатком дорогих іграшок для дітей, які приносять їх у дитячий садок, тим самим викликаючи заздрощі в інших дітей).

2. Моделювання системи моніторингу якості навчальних досягнень учнів початкової школи з математики (за вільним вибором розділу й року навчання в творчих мікрогрупах).

III. Завдання для самостійної роботи

1. Підібрати професійні педагогічні ситуації (кейси, казуси) для наступної групової роботи.

2. Підготуватися до групової дискусії з проблеми «Стратифікація суспільства та її вплив на сучасну сім'ю».

III. Блок контролю та самоконтролю

Питання для перевірки теоретичних знань

1. Охарактеризуйте різновиди та сутнісні характеристики інтелектуальних технологій.
2. У чому полягають особливості використання інтелектуальних технологій?
3. Визначте можливості використання інтелектуальних технологій у моделювання педагогічного процесу.
4. Алгоритм аналітичної діяльності.
5. У чому полягають переваги й недоліки інтелектуальних технологій?

Рекомендована література

1. Вербицкий А. Игровые формы контекстного обучения. – М., 1983.
2. Кан-Калик В. Тренинг профессионально-педагогического общения: Метод. рекомендации. – М., 1990.
3. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Арена, 1994.
4. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая психология: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
5. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач. – Суми: Видавничо-виробниче підприємство «Мрія - 1» ЛТД, 2004.
6. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Анализ педагогических ситуаций и решение воспитательных

задач. Практикум по педагогике для всех специальностей. - М., 1989.

7. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. - М.: Педагогика, 1969.

8. Эльконин Д. Психология игры. - М., 1978.

IV. Рефлексія навчальних досягнень

Блок професійно-педагогічних умінь

Самооцінка розвитку вмінь студентів здійснюється за п'ятибальною шкалою оцінювання, де

5 – означає володіння професійними вміннями на високому рівні,

4 – на достатньому,

3 – на середньому,

2 – на низькому,

1 – дане вміння не сформоване.

Студент має змогу порівняти рівень розвитку своїх умінь з моделлю-еталоном. Це дасть змогу краще усвідомити свої недоліки, прогалини, невикористані резерви з метою подальшого вдосконалення своєї професійно-педагогічної підготовки й розвитку професійної свідомості у відповідності до концептуальної моделі.

ГНОСТИЧНІ УМІННЯ

- Аналізувати професійні ситуації різних типів.
- Вміти працювати з інформацією, доцільно використовувати додаткову інформацію для прийняття рішень.
- Володіти алгоритмами інтелектуальних технологій

ПРОЕКТУВАЛЬНІ УМІННЯ

- Моделювати систему діяльності педагога дошкільного освітнього закладу та початкової школи щодо вирішення педагогічних задач різних рівнів.
- Визначати послідовність кроків у аналізі ситуацій професійного спрямування.

КОНСТРУКТИВНІ УМІННЯ

- Знаходити необхідну додаткову інформацію для прийняття професійного рішення.
- Конструювати зміст педагогічного процесу для вирішення задач різного рівня засобами інтелектуальних технологій.
- Добирати професійні ситуації для розвитку педагогічної компетентності засобами кейс-методу.

КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ

- Обирати доцільні методи взаємодії у педагогічному спілкуванні.
- Оволодівати методами й прийомами інтерактивної взаємодії.
- Розвивати власний комунікативний потенціал.

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ УМІННЯ

- Забезпечувати оптимальну організацію суб'єктів педагогічної взаємодії у вирішенні організаторських задач
- Забезпечувати своєчасне отримання інформації і зворотного зв'язку.

Блок професійно-педагогічних рис

Розуміння студентами сутності інтелектуальних технологій і використання їх можливостей у моделюванні педагогічного процесу для вирішення професійних завдань сприятиме формуванню творчої активності, ерудованості, цілеспрямованості, критичності й креативності мислення, розвитку смислів педагогічної діяльності як виявленню професійної свідомості та формуванню основної риси сучасного педагога – професіоналізму.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анохин П. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы / П. Анохин. – М., 1978.
2. Афанасьев В. Системность и общество / В. Афанасьев. – М., 1980.
3. Арстанов М. и др. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии / М. Арстанов., П. Пидкасистый., Ж. Хайдаров. – Алма-Ата, 1980.
4. Берталанфи Л. Общая теория систем (критический обзор исследования по общей теории систем) / Л. Берталанфи. – М., 1969.
5. Беспалько В. Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – М., 1989.
6. Беспалько В. Основы теории педагогических систем / В. Беспалько. – Воронеж, 1987.
7. Блауберг И., Юдин Э. Становление и сущность системного подхода / И. Блауберг, Э. Юдин. – М., 1978.
8. Гидрович С., Сыроежкин И. Игровое моделирование экономических процессов (деловые игры) / С. Гидрович, И. Сыроежкин. – М. 1976.
9. Дахин А. Педагогическое моделирование / А. Дахин // Педагогика. – 2003. - № 4. – С.21-26.
10. Кашлев С. Технология интерактивного обучения / С. Кашлев. – Минск, 2005.
11. Кларин М. Технология постановки целей / М. Кларин // Школьные технологии. – 2005. - № 2. – С.51-65.
12. Колесникова И., Титова Е. Педагогическая праксиология: Учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений / И. Колесникова, Е. Титова. – М., 2005.
13. Колесникова И. Педагогическое проектирование / И. Колесникова. – М., 2005.
14. Краевский В. Моделирование в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по

- педагогике / Под. Ред. В. Журавлева. – М., 1988. – С.107 – 122.
15. Кузьмина Н. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения /Н. Кузьмина – М., 1990.
16. Кулюткин Ю. Эвристические методы в структуре решений / Ю. Кулюткин. – М., 1970.
17. Леонтьев А. Деятельность, Сознание. Личность. – М., 1979.
18. Марков М. Теория социального управления. – М., 1978.
19. Маркова А. Психология труда учителя / А. Маркова. - М., 1993.
- Моделирование педагогических ситуаций / Под ред. Ю.Кулюткина, Г.Сухобской. – М.,1981.
20. Монахов В. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В. Монахов // Школьные технологии. - 2001. - №5. - С.75–89.
21. Мільто Л. Методика розв'язання педагогічних задач / Л. Мільто. – Суми, 2004.
22. Никишина Г., Глубокова Е. Теория и практика решения психолого-педагогических задач / Г. Никишина, Е. Глубокова. – Омск, 2001.
23. Панфилова А. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. Панфилова. – М., 2006.
24. Пидкасистый П., Хайдаров Ж. Технология игры в обучении и развитии / П. Пидкасистый, Ж. Хайдаров. – М.,1996.
25. Поташник М., Вульфов Б. Педагогические ситуации / М. Поташник, Б. Вульфов. – М., 1983.
26. Рубинштейн С. Проблемы общей психологи / С. Рубинштейн. – М., 1973.

27. Слостенин В.. Избранные труды / В. Слостенин. - М.,2000.
28. Спирин Л. Педагогические задачи и их решения / Л. Спирин, М. Фрумкин, Г. Павличкова. – М., 1991.
29. Спирин Л. Теория и технология решения педагогических задач / Л. Спирин. – М.,1997.
30. Тихомиров Ю. Управленческое решение / Ю. Тихомиров. – М., 1972.
31. Тихомиров О. Структура мыслительной деятельности человека / О. Тихомиров. - М.,1969.
32. Харькин В. Педагогическая импровизация: теория и методика В. Харькин. – М.: Магистр, 1992.
33. Штофф В. Моделирование и философия / В. Штофф. – М., 1966.
34. Якунин В. Педагогическая психология / В.Якунин. – Спб, 1998.

Навчально-методичне видання

СУЩЕНКО Ольга Григорівна

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

*Навчально-методичний посібник
для студентів зі спеціальностей
«Початкова освіта» й «Дошкільна освіта»*

За редакцією автора
Комп'ютерний макет – Сущенко О. Г.
Коректор – Безгодова Н. С.

Здано до склад. 09.11.2009 р. Підп. до друку 09.12.2009 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 10,23. Наклад 100 прим. Зам № 154.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.