

**РОЗВ'ЯЗУВАННЯ  
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ  
СИТУАЦІЙ**

**НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК**

**УПОРЯДНИК КІЛЧЕНКО О.І.**

**Івано-Франківськ,**

**2020 р.**

УДК 378.14.014.13

К 39

Розв'язування навчально-професійних ситуацій:  
навчально-методичний посібник для студентів  
спеціальності 013 «Початкова освіта» /Упорядник:  
О.І.Кіліченко. Івано-Франківськ, 2020. 195 с.

Рецензенти:

Благу́н Н.М., доктор педагогічних наук, професор

Матвеє́ва Н.О., кандидат педагогічних наук, доцент

Навчально-методичний посібник розрахований на студентів-магістрантів і спрямований на розвиток їх фахової компетентності. У ньому вміщено матеріали дисципліни за вибором студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

©О.І.Кіліченко, 2020

## **Тема. ПЕДАГОГІЧНА СИТУАЦІЯ І ПЕДАГОГІЧНА ЗАДАЧА**

1. Педагогічна ситуація, як складова освітнього процесу.
2. Педагогічна ситуація, як спосіб підготовки майбутніх учителів початкової школи.
3. Педагогічна задача і педагогічні завдання.
4. Метод ситуативного моделювання

У сучасному освітньому просторі спостерігаються суперечності між потребами сучасної школи, яка ставить вимогу вчителям професійного підходу до визначення навчальних ситуацій у педагогічному процесі початкової школи, як найменших структурних одиниць, і недостатньої уваги до процесу їх постановки та розв'язання при вивченні педагогічних дисциплін у ЗВО.

### **1. Педагогічна ситуація, як складова освітнього процесу.**

Освітній процес – це спеціально організована, цілеспрямована взаємодія вчителів та учнів, спрямована на вирішення навчальних, виховних та розвивальних завдань.

***Педагогічний процес*** - це система, в якій органічно поєднані процеси формування, розвитку, виховання й навчання з усіма умовами, формами, методами їх функціонування, зазначає І. В. Зайченко (2008). Це є нерозривний ланцюг педагогічних

ситуацій, які в свою чергу відбивають стан педагогічного процесу.

Педагогічна ситуація — складова частина освітнього процесу, через яку педагог організовує педагогічний процес і педагогічну систему. Вони концентрують у собі, як переваги так і недоліки педагогічного процесу та педагогічної системи взагалі, а також сприяють формуванню досвіду педагогічної діяльності.

Кожний учитель повинен мати свій «архів» ситуацій, записаних на картках, у щоденнику. Цей архів дбайливо зберігається все життя, складає професійне багатство будь-якого педагога.

Сутність будь-якої педагогічної ситуації полягає в наявності в ній протиріч, їх розвитку й розв'язання. Тому будь-яка ситуація по суті є проблемною. Педагогічна ситуація завжди конкретна, може попередньо проєктуватися або виникати стихійно.

Навчально-виховний процес учитель організовує через розв'язання педагогічних ситуацій, які є найменшою структурною одиницею. Будь-яка ситуація стає ситуацією педагогічною (набуває педагогічної функції), якщо вона пов'язана з формуванням, розвитком, вихованням учня. Тобто педагогічна ситуація співвідноситься з можливістю навчально-виховного впливу на учня.

**Педагогічна ситуація** — це сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, які характеризують конкретний етап, період чи подію у школі і вимагають від педагогів оцінок, розпоряджень чи інших організаційних дій

**Класифікація педагогічних ситуацій** (за Спириним Л. Ф., Степанським М. А., Фрумкін М. Л.):

- За місцем виникнення й перебігу (на уроці, поза уроком, на вулиці, удома, у гуртожитку, у майстерні та ін.).
- За ступенем проєктивності (навмисно створені, природні, стихійні, спроектовані).
- За ступенем оригінальності (стандартні, нестандартні, оригінальні).
- За ступенем керованості (жорстко задані, некеровані, керовані).
- За учасниками («учень — учень», «учитель — учитель», «учень — учитель» та ін.).
- За закладеними протиріччями (конфліктні, безконфліктні, критичні).
- За змістом (навчальні, тобто створюються з метою навчання: проблемні, політехнічні, виробничо-технічні).
- За характером (дисциплінарні, міждисциплінарні, загальнонаукові).

Педагогічну ситуацію спричиняють різні умови, за яких протікає діяльність педагога:

- по-перше, учень з його знаннями і переконаннями ;
- по-друге, колектив учнів з різним ступенем його організованості ;
- по-третє, наявність задач, що їх має вирішувати учень ;

по-четверте, рівень кваліфікації педагога, що здійснює поставлену перед ним мету.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та літератури з менеджменту засвідчує такі основні

визначення «педагогічної ситуації», як складової педагогічного процесу.

Таблиця 1

Основні визначення поняття «педагогічна ситуація»

М. М. Поташник (1983)	ситуація виступає як «сукупність умов і обставин, що потребують від учителя швидкого прийняття педагогічно вірного рішення». Це «клітинка» в якій збираються, ніби у фокусі, різні сторони роботи вчителя».
І.А. Зязюн (1997, 2004)	педагогічна ситуація — це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнями вихованості учнів і колективу.
Б. Т. Ліхачов (2001)	Педагогічна ситуація завжди являє собою активну взаємодію і єдність всіх основних компонентів педагогічного процесу: педагога, дитини, конкретно-історичного змісту, організаційно-управлінських структур, педагогізованого середовища
О. В. Матвієнко (2001)	Педагогічна ситуація... - це ситуація, що співвідноситься з можливістю виховного (навчального) впливу на учня.
Карп'юк Р.П. (2005)	...педагогічна ситуація – це фрагмент педагогічної діяльності, яка містить

	суперечності між тим, що сталося і тим, що очікувалось в ході навчально-виховного процесу.
Н. В. Гузій (2009)	Педагогічна ситуація — це фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим та бажаним рівнями освіченості й вихованості учнів і дитячого колективу, які враховує вчитель у виборі способів впливу для стимулювання розвитку особистості
А. П. Панфілова (2009)	Ситуація... - це сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, що характеризує певний етап, період або подію практики і вимагає від студента відповідних оцінок, рішень, дій.
І. А. Шакіров (2009)	під педагогічною ситуацією ми розуміємо сукупність умов та обставин, що вимагають від педагога прийняття професійно вірного рішення
І. І. Осадченко (2011)	...під педагогічною ситуацією розуміємо сукупність суперечливих обставин, які виникають у педагогічному процесі внаслідок діяльності та вчинків його суб'єктів, вимагаючи від них прийняття обґрунтованого рішення, без якого неможливий розвиток педагогічного процесу

Л. О. Мільто (2013)	педагогічною ситуацією можна назвати сукупність умов, в яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення
------------------------	---

Проведений теоретичний аналіз поняття «педагогічні ситуації» засвідчує неоднозначність підходів до розкриття його сутності.

Таким чином, змістовними характеристиками педагогічної ситуації є:

1. Педагогічна ситуація є основна одиниця, «клітинка» педагогічного процесу.
2. Вона виникає внаслідок взаємодії педагогів та учнів
3. Педагогічна ситуація це сукупність умов та обставин, що вимагають від педагога прийняття професійно вірного рішення
4. Проблемність педагогічної ситуації обґрунтовується тим, що вона ставить перед учителем теоретичні і практичні питання (проблеми) різноманітної складності у зв'язку із пошуком інформації для прийняття педагогічних рішень і планування педагогічних дій. (Мільто, 2013, с.24).

Найчастіше, в сучасній педагогічній літературі виділяють два блоки педагогічних ситуацій: ситуації навчання і ситуації виховання.

Навчальний процес є складовою цілісного педагогічного процесу і реалізується через навчальні ситуації, які є його елементарними структурними одиницями.

На думку М. Б. Євтуха (2003) «процес навчання як ціле охоплює, окрім входження учасників занять у



навчальну ситуацію і виходу з неї, систему внутрішньо пов'язаних між собою ситуацій.» [2].

Навчання на уроці здійснюється через систему навчальних ситуацій.

Розглядаючи поняття навчальна ситуація, більшість авторів відзначає, що це «особлива одиниця навчального процесу, в якій діти з допомогою вчителя виявляють предмет своєї дії, досліджують його, здійснюючи різноманітні навчальні дії, перетворюють його...»

Ми вважаємо, що навчальні ситуації на уроці, як основній формі організації навчального процесу, варто ототожнювати з етапами уроку і методами навчання. Тому, виділяємо навчальні ситуації заплановані та незаплановані.

Заплановані навчальні ситуації - це ті елементи уроку, які вчитель визначає при написанні конспекту уроку, тобто проектуванні ходу уроку.

Незаплановані – це ті, які виникають під впливом певних чинників. Серед яких основними є: психологічний та фізичний стан вчителя та учнів, недостатня підготовленість дітей до сприймання матеріалу, соціальні та погодні умови.

Основними елементами навчальних ситуацій є: мета, спосіб реалізації, аналіз (Кіліченко, 2014).

Другою важливою групою ситуацій, які відображають виховний процес –це виховні ситуації.

Розглядаємо пояснення виховної ситуації як будь-якої з ситуацій (спонтанної чи спеціально створеної), яка виникає в об'єктивному процесі виховання, що здійснюється суспільством через різні ланки його виховної системи та інші соціальні

інститути. Включення вихованця в перебіг ситуації спонукає його діяти та виявляти рівень сформованості певних якостей (Соловйова, 1998. с. 17-19).

У сучасній педагогічній науці використовується два терміни: «вихована ситуація» та «створення виховної ситуації». На думку О.Демченко, їх варто диференціювати. (Демченко, 2014. с. 79), так, як вони, є близькими, але не синонімічними. На думку автора, сама виховна ситуація ще не є методом виховання, а лише обставинами, які виникають у педагогічному процесі.

Статусу методу виховання ситуація набуває, з одного боку, якщо природна ситуація не проходить поза увагою педагога й використовується з метою розв'язання актуальних завдань з формування учнівського колективу чи окремої особистості. Для цього вчитель повинен володіти низкою професійних якостей (перцептивні здібності, креативність, педагогічна інтуїція, здатність до імпровізації тощо), щоб миттєво зреагувати на природну виховну ситуації та та використати її в педагогічних цілях. З другого боку, виховна ситуація переходить у категорію «метод виховання», коли вона заздалегідь моделюється й спеціально створюється педагогом з конкретною метою в ході організації різнобічної діяльності учнів, її перебіг коригується вихователем відповідно до заданого алгоритму та доводиться до завершення.

Кожна виховна ситуація потребує визначення й моделювання «педагогом поведінки в новій ситуації, виникнення в учнів нових почуттів, зумовлених новою педагогічною ситуацією, які стають підґрунтям

нових думок, мотивів поведінки і подолання недоліків» (Фіцула, 2000, с.330).

На думку О.Демченко (2014), виховна ситуація утворюється системною сукупністю умов та обставин, які, з одного боку, визначають зміст і характер взаємодії вихователя і вихованців, а з другого боку, визначаються цією взаємодією.

Таким чином, розглядаючи організацію освітнього процесу, ми можемо зауважити, що він складається із системи педагогічних ситуацій, основним з яких є: навчальні та виховні.

## **2. Педагогічна ситуація, як спосіб підготовки майбутніх учителів початкової школи**

Педагогічні ситуації, як основа здійснення підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, є важливим засобом вдосконалення педагогічної майстерності. Як зазначає І. А. Шакиров «в ході педагогічної освіти використовуються ситуації, зафіксовані на папері (текстові ситуативні задачі). В науково-педагогічній літературі вони називаються: навчально-педагогічні завдання, текстові ситуації, ситуативні задачі, професійно-педагогічні ситуації, проблемні ситуації (завдання) з педагогіки і т.д.» (Шакиров, 2009. с.65).

...Текстова навчальна ситуація зазвичай відтворює найважливіші педагогічні стосунки і сторони педагогічної роботи, абстрагуючись від безлічі частковостей, супроводжуючих реальний освітній процес. » (Шакиров, 2009)

Можна погодитися із думкою Л.О. Мільто (2013), яка вважає, що «конкретна педагогічна

ситуація не може розглядатися автономно, без зв'язку із загальною системою роботи вчителя, цілісним навчально-виховним процесом, іншими педагогічними ситуаціями.

Кожна педагогічна ситуація має власну передісторію, подальший розвиток і пов'язана із низкою подій, що передували даній педагогічній ситуації. Вони впливають на подальші результати роботи вчителя і учнів, а також на соціально-психологічний клімат у колективі та міжособистісні відносини.»

Для вдосконалення професіоналізму використовуються навчально-професійні ситуації.

**Навчально-професійні ситуації** - це «фрагмент навчального процесу, в якому відображено взаємодію вчителя і учнів з метою освоєння, засвоєння, узагальнення, повторення, закріплення учнями знань та формування у них навчальних навичок та умінь, здійснення контролю та самоконтролю і який є основою для дослідження, аналізу, розв'язання, проектування з метою професійного зростання вчителів» (Кіліченко, 2016, с. 50).

Використання навчально-професійних ситуацій як підґрунтя для професійної підготовки включає в себе такі напрями:

1. Ознайомлення студентів з суттю та видами навчально-професійних ситуацій.
2. Формування вміння виділяти навчально-професійні ситуації з педагогічного процесу. З цією метою пропонуємо їм проаналізувати з використанням методики «case method» готові конспекти уроків подані в журналах «Початкова школа», «Початкова

освіта» і т.п., методичних посібниках та методичних звітах учителів, відвідані уроки та визначити навчальні ситуації.

3. Моделювання окремих етапів уроків та методів навчання. Наприклад, змодельуйте етап уроку: організація класу до уроку математики, підсумок уроку і т.п.; змодельуйте етап уроку: пояснення нового матеріалу з математики у 2 класі. Важливо на цьому етапі визначати чинники, які можуть сприяти зміні протікання ситуації.

4. Програвання навчальних ситуацій за допомогою імітаційного, ситуативного, ігрового моделювання. Виявлення педагогічних помилок при аналізі «розгортання» навчальних ситуацій.

### **3. Педагогічні ситуації, педагогічні задачі, педагогічні завдання**

Вичленені педагогічні ситуації називаються педагогічними **задачами**.

Вони ніби моделюють (імітують) типові ситуації, які виникають у практиці навчально-виховного процесу.

Об'єктивно кожний учитель постійно розв'язує педагогічні задачі, аналізує їх і на цій основі ставить нові завдання, які визначають шляхи досягнення навчально-виховної мети.

Традиційно педагогічні задачі розглядаються, як інструмент творчості вчителя.

Педагогічні задачі конкретизують педагогічну ситуацію. Тобто, якщо при розв'язанні педагогічної ситуації вчитель стоїть перед дилемою, який розв'язок

йому вибрати (одна і та ж ситуація може вирішуватися різними способами), то при конкретній педагогічній задачі можлива конкретна відповідь.

Н.В.Кузьміна відзначає, що «педагогічна задача виникає кожного разу тоді, коли потрібно перевести учнів з одного стану в інший : залучити їх до певного знання, сформувати вміння, навички (не знав – пізнав, не вмів – навчився, не розумів – зрозумів) або ж переробити одну систему знань, умінь, навичок (неправильно сформовану) в іншу» (Кузьміна, 1967, с. 89).

У педагогічній літературі педагогічні задачі прийнято розподіляти за часовим фактором на : стратегічні – визначені далекими і середніми перспективами розвитку колективу і особистості ; тактичні – визначені більш близькими перспективами ; оперативні – визначаються тільки-но створеною ситуацією (1981, с. 24).

За своїм цільовим призначенням є такі типи педагогічних задач:

1. Аналітичні задачі. Призначені для того, щоб виробити у майбутнього вчителя вміння аналізувати й оцінювати педагогічну ситуацію, виокремлювати проблему, що міститься у ній, визначати фактори, від яких залежить виникнення проблеми, а також намічати можливі шляхи, способи рішень, які варто прийняти в умовах сформованої ситуації.

2. Проективні (або конструктивні) задачі. Призначаються для того, щоб виробити у майбутнього вчителя вміння самостійно будувати способи рішення вже поставленої задачі, розробляти певний «проект»

організації предметного змісту й форми діяльності учнів.

3. Ігрові задачі. Моделювання процесів реальної взаємодії, спілкування та комунікації вчителя й учнів має за мету формування у майбутніх вчителів уміння будувати свої взаємини з учнем чи групою учнів, домагатися здійснення своїх планів, що має вияв у реальному ефекті педагогічного впливу (Спірін, 1997, с. 44-46).

Слід також розмежовувати поняття «педагогічні завдання» та «педагогічні задачі».

Завдання – це є дія і ми погоджуємося з думкою Л. Ф. Спирина, що «...педагогічну діяльність необхідно розглядати як постановку і рішення професійних задач в педагогічній системі.» (Спірін, 1997)

А. К. Биков вказує, що «З точки зору змістовного та технологічного освоєння педагогами-психологами своєї професійної діяльності найбільш адекватним представляється науковий підхід до визначення психолого-педагогічної діяльності як вирішенню наступних одна за одною професійних завдань, що постають перед педагогом-психологом.» (Биков, 2006) На його думку, дане визначення опирається на наукове положення про те, що свідомо діяльність людини є в тій чи іншій мірі усвідомлене рішення певних завдань; поняття «задача» розуміється як співвідношення мети і умови, як мета, дана в певних умовах, як ситуація, що вимагає від суб'єкта певної дії і використовується в різних науках, як поставлена мета, яку прагнуть досягти; доручення, завдання; питання, яке потребує вирішення на підставі

певних знань та роздумів; проблема; один з методів перевірки знань та практичних навичок учнів і т.п.

Кожний вчитель з метою реалізації педагогічного процесу ставить перед собою певні завдання. Так, як педагогічна ситуація є складовою педагогічного процесу, то і для її здійснення висуваються завдання.

«Учитель усвідомлює педагогічні ситуації і формулює для себе завдання: стратегічні (як виховати у школярів почуття відповідальності, організованість), тактичні (розробка засобів обліку та контролю знань, активізація пізнавальної діяльності на уроках) і ситуативні (як відреагувати на те, що хтось запізнився, не вивчив, є неуважним на уроках тощо)»(Зязюн, 2004).

Розв'язання ситуацій іде через педагогічні задачі. (Педагогічні задачі – це шлях розв'язання педагогічних ситуацій). Творча група під керівництвом І.А. Зязюна у підручнику «Педагогічна майстерність» (2004) зазначають, що «Майстерність учителя полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до бажаного рівня - поставленої педагогічної мети. Ситуація може не стати педагогічною задачею, якщо вчитель її не помічає або ігнорує.

Таким чином, ситуація стає задачею в умовах цілеспрямованості педагогічної діяльності (ситуація + мета = задача).»

І. І. Осадченко (2011) уточнює: «Центральним моментом розв'язання педагогічної ситуації є формулювання педагогічної задачі».





#### **4. Метод ситуативного моделювання**

Дидактичний метод рішення ситуативних задач або метод конкретних ситуації набув широкого поширення в освітній практиці в Європі і Америці і найбільш послідовно викладений в роботах С. Елгуда, С.Е. Нілі, С.Д. Прінгла.

Серед сучасних науковців, які займаються даною проблемою варто відзначити О.В.Матвієнко, С.Д.Пивкина, О.Пометун.

Метод моделювання дістав досить широке розповсюдження перш за все тому, що він властивий природі розумової діяльності людини (наш мозок не просто сприймає інформацію, він її моделює).

Ситуативне моделювання педагогічного процесу і, зокрема, педагогічної взаємодії з дошкільниками і учнями молодшого шкільного віку в закладах полікультурного освітнього простору створює ніби квазіпрактику. Адже навчально-виховний процес настільки багатосторонній і складний, що для того, аби в ньому розібратися, варто його змодельовати, тобто зобразити в спрощеному вигляді.

У процесі ситуативного моделювання відбираються і наочно подаються найбільш істотні ознаки і властивості змодельованих явищ і ніби відкидаються їх другорядні і менш суттєві. Основним його завданням є поетапна побудова моделі педагогічної взаємодії.

Особливістю даної форми є те, що по-перше, студенти отримують основу, тобто певну педагогічну ситуацію, на якій вони «будують» (проектують) модель педагогічної взаємодії; по-друге, основа

(ситуація) може бути одна і та ж, а рішень, тобто моделей процесу декілька.

Моделювання процесу педагогічної взаємодії – це форма пізнання, де за допомогою вивчення й рішення педагогічних ситуацій у студентів формуються такі професійно-педагогічні уміння, як уміння аналізувати умови педагогічних задач; виявляти приховані за педагогічними явищами якості і властивості педагогічного процесу, ставити педагогічний діагноз, формувати конкретні педагогічні проблеми, будувати педагогічний прогноз, вибирати оптимальні засоби для вирішення цих проблем і т.п.

Ситуативне моделювання педагогічних ситуацій як спосіб проведення практичних і лабораторних занять із предметів педагогічного циклу включає у себе такі етапи:

Перший етап – вивчення педагогічних ситуацій.

У доборі педагогічних ситуацій дотримуємося таких вимог:

1. В основі ситуації повинні лежати події, які можливі у реальному житті.
2. Ситуація повинна бути змістовною, цікавою і суперечливою, оскільки лише у цьому випадку викличе дискусію.
3. Відібраний для ситуації матеріал повинен бути пізнавальним і сприяти розвитку розумової діяльності студентів.

Нами підібрано матеріал і розроблено систему педагогічних ситуацій, яка постійно доповнюється самими студентами. Адже уміння побачити і вичленувати педагогічну ситуацію з навчально-

виховного процесу – є важливою умовою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Для вивчення педагогічних ситуацій включаємо такі завдання:

1. Продумати запропоновану педагогічну ситуацію.
2. Визначити, до якого типу вона належить.
3. Звернути увагу на такі дефініції: «суб'єкт і об'єкт педагогічного процесу», «їх дії», «мета», «умови», причому слід визначити:
  - а) хто виступає «суб'єктом», а хто «об'єктом» педагогічної взаємодії. Використовуючи текст ситуації поспробувати дати їм психологічну характеристику, відзначивши їх готовність чи неготовність до взаємодії;
  - б) спробувати сформулювати мету, поставлену перед учасниками ситуації;
  - в) визначити, які умови впливають на протікання даної ситуації (негативні, позитивні, нейтральні);
  - г) описати дії (вчинки) суб'єктів та об'єктів взаємодії.
4. Дати характеристику стосунків, що виникли у педагогічній ситуації, тобто стосунки між суб'єктом (особистість) - об'єктом (особистість), суб'єктом (особистість) - об'єктом (колектив), суб'єктом (колектив) - об'єктом (особистість), суб'єктом (особистість) - суб'єктом (особистість). Описати їх зміст і форму.
5. Обговорити педагогічні ситуації за допомогою запитань:
  - Яке місце даної ситуації у педагогічному процесі?
  - Сформулюйте проблеми, що виникли у даній ситуації.

- Розгляньте їх у логічній послідовності відповідно до ходу рішення педагогічної ситуації.
- Які методи і прийоми педагогічної взаємодії були використані вихователем (вчителем)?
- Чим він керувався у виборі засобів взаємодії?
- Чи можна було не допустити виникнення конфліктної ситуації?

6. Якщо це ситуація-оцінка, то аналіз педагогічних рішень проводимо за такими аспектами: Опишіть рішення. Чи є співвідношення між впливом педагога і тими якостями, які проявляють діти. Встановіть зв'язок між впливом і результатом. Чи досяг мети вплив у процесі педагогічної взаємодії і якою мірою? Чи користувався вихователю (вчитель) положеннями педагогіки (принципами, методами і т.п.) у даній ситуації. Якщо так, то яким чином? Які помилки, недоліки, на вашу думку, були допущені вихователем (вчителем)? Знання яких положень педагогіки йому не вистачає? Який позитивний чи негативний досвід ви отримали з даної ситуації?

Другий етап – це етап постановки педагогічних задач (проблем) або їх „вичленування” із педагогічних ситуацій.

Дані задачі поділяємо на декілька груп у залежності від мети їх постановки:

До першої групи відносимо задачі, мета яких – діагностика, тобто визначення причин виникнення, умови, характер розвитку стосунків і якостей. До другої групи належать задачі, мета яких – прогнозування, проектування і конструювання протікання та розв'язку педагогічних ситуацій, тобто прогнозування і проектування умов, в яких

відбувається педагогічна ситуація, поведінки суб'єкта і об'єкта педагогічного процесу, а також можливе введення „доповнень” у хід ситуації.

Третій етап – це «прийняття» педагогічних рішень, їх аналіз і, якщо потрібно, визначення нових педагогічних задач.

При виборі рішення задачі, що виникли в тій чи іншій педагогічній ситуації, ми дотримувалися ряду положень:

1. Рішення повинно бути науково обґрунтоване, витікати із глибокого розуміння закономірностей педагогічного процесу, із всестороннього врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів.
2. При виборі рішення необхідно дотримуватися принципу гуманності і демократизації навчально-виховного процесу.
3. Педагогічне рішення повинно бути доказовим і аргументованим.
4. В основі вибору рішення необхідно брати до уваги прогнозовані фактори і умови, в яких відбувається педагогічна взаємодія, а також врахування запроектованої сфери спілкування дитини.

Аналіз педагогічного рішення складається із послідовного розгляду ряду запитань-вправ:

1. Конкретизуйте рішення, що було вибрано суб'єктом навчально-виховного процесу.
2. Який спосіб педагогічної взаємодії переважив при визначенні рішення задачі: вплив, взаємодія, співробітництво?
3. Які засоби педагогічного спілкування варто використати педагогові при виборі рішення?

4. Вкажіть, який педагогічний вплив мав відбутися у процесі рішення і чи був він досягнутий?
5. Які педагогічні методи і прийоми були вибрані вчителем?
6. Чи були враховані вікові та індивідуальні властивості дітей, умови в яких відбувається педагогічна взаємодія?
7. Чи дане рішення дало результат?
8. Які положення педагогічної теорії були використані суб'єктом педагогічної взаємодії?
9. Які, на вашу думку, були допущені помилки, недоліки, яких знань не вистачає вчителю для безконфліктного рішення педагогічної ситуації?

У процесі організації ситуативного моделювання на практично-лабораторних заняттях із педагогічних дисциплін, ми використовуємо нами розроблені опорні схеми (алгоритми).

При ситуативному моделюванні обов'язковий аналіз групою студентів кожного його етапу. В процесі якого відзначаються моменти, коли студент відійшов від наміченого плану, аналізуються причини його імпровізації та її продуктивність. Розглядається схильність чи несхильність студента до педагогічної взаємодії із дітьми, уміння керувати процесом спілкування. Аналізуються способи досягнення поставленої мети, ефективність і ступінь відповідальності до запланованих прийомів. Одночасно оцінюються можливості студентів керувати своїм емоційним і психічним станом, кінестезією свого тіла, виразними можливостями (мімікою, мовою), визначається рівень розвитку соціально-перцептивних можливостей (уваги,

спостережливості, уваги). Студенти вчаться аналізувати власну поведінку, аналізувати поведінку інших і даючи змогу іншим аналізувати вашу поведінку.

Ситуативне моделювання сприяє розвитку вмінь розв'язувати професійні ситуації.

Висновки. Отже, професійно-навчальні ситуації сприяють розвитку професійної компетентності студентів.

### *Додаткова інформація*

#### ОСНОВНІ МОМЕНТИ, НА ЯКІ ВАРТО ЗВЕРНУТИ УВАГУ ПІД ЧАС ПІДГОТОВКИ СИТУАЦІЙНОГО ЗАВДАННЯ

##### 1. Що має містити ситуація?

У ситуації має бути описана одна подія з реальної практики. Подія має містити проблему (одну або декілька), яка вимагає розв'язку.. Ситуація повинна бути зрозумілою. Опис дається у процесуальній логіці, в якій наявна чітка послідовність розвитку подій і її основних учасників. Бажано, щоб ситуаційний матеріал містив не тільки фактологічний, а й особистісний аналіз, тобто висловлювання учасників ситуації.

##### 2. Додаткова інформація до ситуації.

Додаткова інформація може використовуватися в ілюстративних цілях і винесена в додатки (обов'язкове посилання на інформацію).



3. Мова опису. Для опису використовується жива літературна мова, рекомендується кліпова коротка модель опису (використання лаконічних та максимально яскравих моментів). (Порівняти лінійне і кліпове мислення).

4. Для того, щоб проаналізувати актуальність та реальність ситуації, дайте відповідь на такі запитання:

- По відношенню до ключових проблем, що виникають в освітньому процесі початкової школи чи є дана проблема актуальною?
- Які є критерії та обмеження при прийнятті рішення?
- Чи є альтернативні рішення? Які вони?
- Як терміново необхідно приймати те чи інше рішення?
- Якщо Ви не погоджуєтесь із рішенням, поданим у розв'язку, запропонуйте своє.

## ОСНОВНІ МОМЕНТИ, НА ЯКІ ВАРТО ЗВЕРНУТИ УВАГУ ПІД ЧАС ВИРІШЕННЯ СИТУАЦІЙ

Вирішення ситуацій опирається на класичну модель Д.Колба, в якій можна виділити наступні етапи:

- Вивчення конкретної ситуації (орієнтація на конкретний досвід);
- Аналіз ситуації (рефлексія, осмислення);
- Формування висновків, оцінок, узагальнення (концептуалізація досвіду);
- Розробка рішення (активне експериментування).

У роботі із ситуаціями можна виділити такі ключові моменти:

Постановка проблеми.

Вироблення рішень.

Розв'язання ситуації є успішним, якщо:

1. Проведено детальний аналіз описаної ситуації, виявлена (і) проблема (и), обрана і обґрунтована проблема для вирішення, визначені критерії та обмеження для вирішення проблеми.
2. Виявлено не менше трьох можливих альтернатив для вирішення проблеми.
3. На основі критеріїв і обмежень обрана одна з альтернатив, обґрунтований вибір альтернативи.
4. Розроблено рішення. Виявлені ризики і припущення.
5. Рішення оформлено.

Використано матеріали із сайту:  
<https://buhgalter.com.ua/articles/derzhavna-sluzhba/etapi-pidgotovki-ta-rozvyazannya-situatsiy-nih-zavdan-dlya-kandidativ/>

### **Список використаних джерел**

1. Демченко О.П.(2014) *Виховні ситуації в особистісно зорієнтованому просторі початкової школи*. К.: Видавничий Дім «Слово». 416 с.

2. Євтух М. Б., Сердюк О. П. (2003). *Соціальна педагогіка* : підручник. К.: МАУП, 232 с. Режим доступу : [http://imanbooks.com/book\\_472\\_page\\_61](http://imanbooks.com/book_472_page_61)
3. Зайченко І. (2008). *Педагогіка*. Київ, «Освіта України», «КНТ», 528 с.
4. Кіліченко О.І. (2014). Розв'язування навчальних ситуацій як спосіб організації професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Умань : Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. Випуск 51. С. 6-11.
5. Ковальський Теодор Дж. (2003). *Проблемні ситуації в керуванні освітою*. Львів: Літопис. 252 с.
6. Кузьміна Н.В. (1967). *Очерки психологии труда учителя*. Л. : Изд.-во ЛГУ, 187с.
7. Матвієнко О.В. (2001). *Метод конкретних педагогічних ситуацій*. К.: Українські пропілеї, 300 с.
8. *Моделирование педагогических ситуаций* / Под ред. Ю.Н.Калюткина, Г.С.Сухобской. (1981). М. : Педагогика, 120с.
9. Осадченко І. (2011). *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : монографія*, Умань «ППЖовтий» .414 с.
10. *Педагогічна майстерність: підручник* / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна (2004). Київ: «Вища школа». 376 с.
11. *Психолого-педагогический практикум: учебное пособие* / Авт.-сост. А.К. Быков. (2006). Москва «ТЦ Сфера». 128 с.
12. Систематизированное описание учебных задач и ситуаций, обеспечивающих возможность реализации

системи внутрішньої оцінки: дидактичні та роздаточні матеріали. Режим доступу : standart.edu.ru

13. Соловйова З. В. (1998). *Ціленаправлено виховуючі ситуації в роботі класного керівника з підлітками* : дис. на соискання наукової ступені канд. пед. наук : спеціальність 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки та освіти». Чебоксари. 298 с.

14. Спирин Л.Ф. *Теорія та технологія розв'язання педагогічних завдань: розвиваюче професійно-педагогічне навчання та самоосвіта*, Москва «Рос. пед. Агентство», 1997.

15. Мільто Л. О. (2013). *Теорія і технологія розв'язання педагогічних завдань* : навч. посіб. .Кіровоград : Імекс-ЛТД,. 156 с.

16. Шакиров І. А. (2009) *Антропологія педагогічних ситуацій* : монографія / під ред. В. А. Пятіна. Астрахань : Видавничий дім «Астраханський університет». 104 с.

### **Запитання та завдання**

Дайте визначення «освітнього процесу».

Що включає у себе поняття «педагогічна ситуація»?

Що ви розумієте під поняттям навчальна ситуація?

Що ви розумієте під поняттям виховна ситуація?

Охарактеризуйте значення «навчально-професійних ситуацій»?

Що включає поняття «педагогічні завдання»?

Яка різниця між педагогічними завданнями і педагогічними завданнями?

Як Ви розумієте метод ситуативного моделювання.

Прочитайте статтю В.О.Сухомлинського «Лист про педагогічну етику». (Вибрані твори в п'яти томах. Том п'ятий. Видавництво «Радянська школа». Київ, 1977. С. 591-600)

Проаналізуйте педагогічні ситуації.

Опишіть особистість Толі.

Визначіть основні напрями роботи із такими дітьми.

## **1 педагогічна ситуація (теоретична проблема)**

Я одержую багато листів від учителів, директорів шкіл, ... вихователів шкіл-інтернатів. Значна частина цих листів стосується взаємовідносин учителя та його вихованців, директора школи і вчителя, педагога і батьків. Поведінка, професійна честь, обов'язок, моральна відповідальність, совість — ось коло проблем, що хвилюють педагогів. На запитання вчителів іноді доводиться відповідати просторими листами — двома словами нічого не скажеш. Один з листів (частину майбутньої книжки) я хочу запропонувати читачам «Народного образования».

## **2 педагогічна ситуація**

«Я викладаю математику. У VI класі па уроці геометрії викликала до дошки Анатолія. Це — середній учень, нічим особливим не виділяється. До математики особливої схильності не має. Стоїть

Анатолій біля дошки, похнюпившись, мовчить. Не знає уроку... Та ще й посміхається... У мене в грудях ніби обірвалося щось. «Ну, що ж, не знаєш — сідай, давай щоденник». Анатолій сів, щоденника не несе. Підходжу до парти, розгортаю щоденник і ставлю двійку. Не кричала, слова гострого не сказала, як іноді буває...

Закінчився урок, я пішла в VII клас. Увечері сиджу дома, перевіряю зошити. Раптом приходить з школи хлопець-третьокласник, директор послав: «Ідіть швидше в школу». Приходжу — в учительській сидить мати Анатолія, розмовляє з директором. Мати чимось збентежена. Подивилася на мене якось боязко й питає тихо-тихо: «Де син?» Виявилось, після уроку геометрії він пішов зі школи й досі не прийшов додому. Уже ніч. Хлопець- третьокласник, якого прислан за мною директор, бачив Анатолія біля ставка. Годин через дві після шкільних занять. Хлопець стояв па самому березі і дивився в воду... Я сиділа ні жива, ні мертва. Невже сталася непоправна біда?

Минув день, два, минуло три дні. Анатолія не було. Обшукали дно ставка. Ні, якщо біда й сталася, то не тут. Міліція послала листи в усі кінці. Ніде ніхто хлопця не бачив.

Минуло уже три місяці... Я не маю ні хвилини спокою. Відчуваю, що і мати Анатолія, і вчителі вважають мене винуватцем цієї біди. Я віддала б решту свого життя, аби тільки він знайшовся. Де він? Ця думка не дає мені заснути, з нею я іду на уроки і приходжу додому. Одного разу однокласниця Анатолія сказала мені: «Коли Ви спитали в нього:

«Чому ти не знаєш уроку?» — з його очей скотилося дві сльози. А Вам здалося це посмішкою...» Я відчуваю, що люди осуджують мене. Але в чому ж моя провина? Хіба можна вважати мене байдужою? Виходить, що, коли треба поставити учневі двійку, бійся, щоб він не втік з дому...».

### **3 педагогічна ситуація (теоретична проблема)**

Ось такого листа одержав від учительки Віри Андріївни. Мене дуже схвилювала описана подія. Школа, де це сталося,—в сусідній області. Я побував у матері Анатолія, вона розповіла мені про складний душевний світ сина. Я слухав материнські слова й мені не давала спокою думка: «А чому Ви, Віро Андріївно, не могли вислухати матір? Що заважало Вам прийти до неї, сказати їй кілька доброзичливих, можливо, і суворих слів — і серце материнське відкрилось би перед Вами? Чому взагалі взаємовідносини педагога і батьків частіше мають потворно «звинувачувальний» характер? Чому так рідко педагог і мати, педагог і батько просто міркують, думають про майбутню людину, яка поки що сидить за партою?»

Розмовляв я і з директором школи, і з Вірою Андріївною, і з однокласниками Анатолія. Я спитав у Віри Андріївни: «Що ви знаєте про Анатолія?» Єдине, що вона могла сказати, це що він мовчазливий і не має нахилу до математики. Багато що стало зрозумілим... Але я не мав права говорити гнівні слова: не вистачало найголовнішого — бесіди з Анатолієм.

І ось надійшло радісне повідомлення: в одному з дитячих будинків звернули увагу на хлопця, який

заявив ще в дитячому прийомнику, що він ніколи не назве свого справжнього прізвища, а якщо змушуватимуть до цього, втече і покінчить життя самогубством. Він додав, що життя його в школі було мукою, і він не хоче повертатися додому. Мати довідалася про цього хлопця, поїхала в далеке місто. Знайшла Толю. Побачивши матір, він розплакався, його серце не витримало. Хлопець поїхав додому. Знов пішов у школу. Я зустрічався з Анатолієм, багато разів розмовляв з ним, з кожною новою бесідою ставало все болячіше за людину. Нарешті, я написав листа педагогічному колективу: «Шановні товариші! Важко писати про речі, які трапляються нам на кожному кроці і про які доводиться часто говорити. До того часто, що, буває, ми перестаємо звертати увагу на ці речі, перестаємо думати про них. Хочу поговорити з вами само про ці речі — загальновідомі, але, можна без перебільшення сказати, міцно забуті. Учитель і дитина, колектив і людина, складний комплекс людських взаємовідносин, особистість.

#### **4 педагогічна ситуація (теоретичні проблеми)**

Те, що сталося з Анатолієм, було для багатьох з вас громом з ясного неба. Усі вважали хлопця цілком благополучним, ніхто не сподівався, що цей сором'язливий, м'який, податливий хлопець — принаймні, так всім здавалося — одважиться на такий крок. Вийшло так, що ніхто з учителів не зумів відчувати й зрозуміти, чим живе цей хлопець, які горді сили заховані в його душі, як маленькі кривди, гіркоти, зливаючись крапелька до крапельки,



поступово створюють велике дитяче страждання

У нашій справі, шановні колеги, виховний аспект завжди був і буде провідним; яким би «очищеним» від виховання не було навчання, воно є насамперед вихованням, моральним формуванням людської особистості. Немає і не може бути, не повинно бути навчання, «непричетного» до виховання. Виховуємо ми не тільки ідеями, закладеними в знаннях, які ми даємо своїм учням, але насамперед тим, як ці знання і закладені в них ідеї несемо в клас ми, живі люди, тим, що людина доторкається до людини, до її душі своєю душею...

Анатолій не почував себе частиною єдиного колективу. У класі і в школі, де вчився хлопець, по суті не було колективу. Коли людина живе сама по собі, вона не борець, а страдник. Ось таким і страдником був Анатолій.

Після бесід з ним і з його **матір'ю мені стала ясною картина численних кривд і потрясінь, пережитих хлопцем**. Вразливий і сприйнятливий **за натурою, хлопець** мав особливу здатність **протягом тривалого часу** носити в душі образу, кривду, збентеження.

## **5 педагогічна ситуація**

Коли Анатолій учився в II класі, хтось з хлопців пропонував йому битися іграшковими шаблями. Анатолій охоче погодився, але під час бою його шабля тріснула, і маленький солдат заплакав: йому стало страшно від думки, що він залишився беззбройним. Він прибіг до вчительки і, обнявши її, як маму,

плутано, крізь сльози розповів про свій страх. Учителька не зрозуміла стану дитячої душі; замість того, щоб допомогти, підбадьорити, розвіяти страх, вона висміяла дитину, вважаючи, що це зробить її безстрашною. Толя довго носив у душі страждання. Він став мовчазним..

## **6 педагогічна ситуація**

Серце Толі ще тремтіло від насмішки вчительки, а тут прийшла ще одна біда. У хлопця помер дідусь. Це було для нього величезним потрясінням. Увечері дідусь вирізав внукові сопілку, розповідав казку про Касця Безсмертного, а вранці лежав на столі... Хлопець три дні не ходив у школу. Коли він прийшов на заняття, вчителька викликала його до дошки й дали задачу. Толя не міг зібратися з думками. Учителька спитала: «Чому ти не знаєш?» Хлопець не сказав ні слова, а всередині в нього все кричало; «У мене помер дідусь, хіба ви не знаєте про це?» Ні, цього ніхто не знав, ніхто не сказав дитині слова співчуття. Учителька стенула плечима й порадила; не пропускай уроків. Після цього Толя став ще замкнутішим і мовчазнішим.

## **7 педагогічна ситуація**

Біля хати батьків Толі цвіли троянди. Одного ранку хлопець пішов у сад і побачив велику білу квітку. Такої краси йому ніколи ще не доводилося бачити. Він прийшов у школу і розповів однокласниці Зої, сусідці по парті, про дивовижну квітку. «Ходімо

після уроків, подивимось,— запросив Толя дівчину.— І інші діти нехай підуть за нами». Але і Зоя, і інші хлопці та дівчата залишилися чомусь байдужими, їм просто не захотілося пройти зайвих сто метрів. Другого дня Толя зрізав квітку, приніс у школу, поставив у вазочку з водою на вікно в коридорі. Він гадав, що кожний, проходячи мимо, спиниться з подивом, всі милуватимуться квіткою. Те, що сталося, вразило Толю: усі бачили квітку, але ніхто не захоплювався. Толя підійшов до квітки й довго стояв, не зводячи очей з дивної білості пелюсток. Йому хотілося сказати, що в світі немає нічого чистішого і ніжнішого, але кому сказати?

## **8 педагогічна ситуація (теоретична проблема)**

Шановні колеги, може вам здається все це маленьким, незначним, що не заслуговує на увагу? Якась квітка, витончене почуття... Ні, у нашій праці не може бути нічого маленького. Кожна людина — це цілий світ думок, почуттів, переживань. Ми не маємо права не помітити, не побачити того, як «приторкається» особа до колективу і колектив до особи. Етика педагога не допускає, щоб вихованець почував себе самотнім, носив у собі неподілене горе або неподілену радість. Адже не можна зводити духовний світ маленької людини до навчання. Якщо ми намагатимемося, щоб усі сили душі дитини були зайняті уроками, життя її стане нестерпним. Вона повинна бути не тільки учнем, а насамперед людиною з багатогранними інтересами, запитами, прагненнями.

Та й до навчання, до успішності, до того, знає

чи не знає дитина,— до всього цього треба підходити по-людському, з людського погляду. Місія педагога не в тому, щоб механічно перекладати знання із своєї голови в голову дитини. Навчання — це насамперед людські відносини. І кожний з нас, педагогів, залишається для дитини людиною, в яку дитина вірить, якій довіряє,— доти, поки ми даємо радість.

Ви стаєте для дитини ненависною людиною, якої вона боїться і яку зневажає, коли Ви завдали їй страждання. А страждання починається вже з того, що в дитини щось не виходить. А вчитель вважає її винуватцем і приголомшує двійкою.

## **9 педагогічна ситуація**

Багато що по виходило і в Толі. У II класі учителька провела наприкінці навчального року «підсумковий» диктант. Виставивши оцінки, вона сказала дітям: «Покажіть зошити батькам і матерям, нехай вони розпишуться поряд з оцінкою». Яку мету мала на увазі вчителька, невідомо, однак вона не могла не знати, що одні діти несли додому зошити з радістю, а інші — з болем і сумом. У Толі— двійка. Помилка мало, але він поспішав і написав погано. Поряд з двійкою вчителька написала: «Не хоче старатися». Можливо, Толя й справді виконав би роботу краще, якби постарався. Але зошит треба давати на підпис матері. Толя уявив собі втомлену після роботи маму. У неї на очах будуть сльози, коли вона побачить двійку. Навіщо завдавати їй горя?

Хлопець пішов на город, викопав ямку, поклав у неї зошит з «підсумковим» диктантом і, засипавши

землею, полегшено зітхнув. Але потім, коли мама повернулася з роботи, прийшла думка: а що ж буде далі? Адже зошит з диктантом треба показати вчительці, вона перевірятиме, чи розписалися батько або мама. Хлопець зблід. Мама запитала: «Ти хворий?» Толя заплакав, але в нього не стало духу розповісти матері про своє горе, йому було соромно перед мамою.

Уранці наступного дня він, узявши сумку з книжками, пішов з дому, але в школу не пішов. Толя пішов на луг, сів у кущах і довго сидів з широко відкритими очима. Він не знав, що буде далі, майбутнє для нього перестало існувати. Час ніби спинився. У такі ось хвилини дитячою душею оволодіває таке глибоке, нестерпне страждання, що людині може прийти страшна думка: жити далі неможливо. Така думка прийшла до Толі в той теплий, світлий весняний день. На лузі все співало й пахло, але хлопець не бачив нічого навкруги себе.

Увечері, тремтячого від холоду, його знайшли рибалки. Привели додому. Хлопець захворів, пролежав у гарячці три дні. Коли прийшов на заняття, у школі панувала святкова обстановка, характерна для останніх днів навчання, про зошит з «підсумковим» диктантом ніхто не нагадував. Учителька, побачивши блілого-блілого — ні кровинки на обличчі — хлопця, позначила дні його відсутності буквами «хв», що означало «хворий», і до кінця занять не викликала Толю і не дивилася в його зошити.

Хлопець сидів на уроках мовчазний, напружений, тремтів від передчуття якоїсь біди. Йому здавалося, що вчителька знає про закопаний в землю

зошит, але мовчить. Може, вона вже і мамі сказала: чому мама дивиться на нього так уважно, коли він приходить зі школи?

## **10 педагогічна ситуація (теоретична проблема)**

Шановні колеги, хіба можна вважати нормальним, що ніхто з вас не знав про це все? Скільки горя, бід, страждань, що народжуються в юних душах, залишаються невідомими нам, педагогам, і в цьому невіданні одна з найбільших бід нашого шкільного життя. Ця біда — скажемо прямо — низька культура етичних відносин.

Стався надлом душі. Хлопець став хворобливо вразливим до всього, в чому був хоч би натяк на оцінку його поведінки. Посилилася його образливість. Ніхто — ні вчителька, яка виховувала Толю чотири роки в початкових класах, ні класний керівник у V—VI класах, ні директор школи — нічого не бачили.

Дивно, що нікому не впало в очі в учневі, не примусило задуматися те, що я називаю духовним людським багатством. Толя годинами милувався трояндами. Вранці у вихідний день він ішов у поле (воно починалося поряд 8 хатою) — йому хотілося достеменно знати, чи є друга квітка, краща від троянди? Він збирав десятки білих дзвіночків, вдивлявся в пелюстки... Чому ж ніхто з вас не побачив цієї чутливості до краси, захопленого ставлення до навколишнього світу?

Варто було Вам, Віро Андріївно, підійти до хлопця просто як до людини, забути про оцінку його знань і перестати одним цим вимірювати його

достойнство, і хлопець відкрився б Вам. Він розповів би Вам і про те, як рано- вранці він порівнює білі пелюстки троянди з білою хмаркою. Як розрізняє понад десять відтінків червоного кольору...

На жаль, цього не сталося.

## **11 педагогічна ситуація**

Приходили одна за одною біди. Одного разу Толі, як і іншим дітям, дали вивчити вірш для новорічної ялинки. А потім, уже в день свята, вчителька сказала: «Толя нехай не читає. Він бурмоче щось невиразне. Голос у нього надто вже тихий». Чи знаєте Ви, викладачко літератури (це було в V класі), що відчув у цю мить хлопець? Тихо, дуже тихо — ніхто цього не чув, крім нього самого,— він застогнав від болю і образи. Чи знаєте Ви, що кілька місяців у Толі не було жодної миті, коли б він не думав про це?

## **12 педагогічна ситуація**

Потім прийшла попи біди. У шкільній бібліотеці Толя взяв книжку про мистецтво. У книжці були цікаві репродукції. Толя любив їх розглядати. Бібліотекар двічі нагадував хлопчику: пора здати книжку. Приймаючи її, бібліотекар почав переглядати сторінку за сторінкою. Виявилося немає однієї кольорової репродукції. Хлопця звинуватили: «Це ти вирвав». Толя сказав, що він не виривав, але ніхто йому не вірив. Коли хлопця викликали до директора, він мовчав, на суворі запитання не відповідав жодним словом, стояв, схиливши голову. «Раз мовчить,

значить, винуватий»,— сказав директор бібліотекарю, сказав тихо, але Толя добре чув ці слова, його серце стиснув біль. Директор наказав викреслити Толю із списку читачів...

Нарешті — те, що сталося в VI класі і мало не призвело до нещастя. Ви, директор і класний керівник, напевно, самі не знаєте, з яких міркувань запроваджено такий порядок: хлопців саджають за партою з дівчатами. Хочеш чи не хочеш — сідай а тим, в ким посидить тебе класний керівник. Ніхто з учителів не міг до ладу пояснити, для чого це робиться. Не знаю, наскільки близьке до істини пояснення, яке дали діти: «Щоб ми менше пустували». Толю посадили з дівчинкою — життєрадісною, доброю, але в неї був недолік: кожного свого однокласника вона любила висміяти. Це їй подобалось, без цього вона не могла жити.

Коли Толю посадили з Ніною, вона затиснула ніс пальцями і прошепотіла: «Ой, від тебе тхне голуб'ячим послідом». Толя любив голубів, вони довірливо сідали йому на руки... Шепіт дівчини почули всі, крім учителя. Два уроки в VI класі не втихав сміх. Толине серце стискалося, він думав: може, справді від мене тхне послідом, адже я сьогодні лазив па горище... До третього уроку клас трохи заспокоївся. Але коли Ви, Віро Андріївно, викликали Анатолія до дошки, тридцять шість пар очей спалахнули пустотливими іскорками сміху... Ви просто не мали право не помітити цього. Анатолій стояв біля дошки, руки в нього тремтіли, і в ті хвилини, коли хлопці і дівчата, схиливши голови, намагалися стримати сміх, з очей у нього впали дві



сльозинки.

### **13 педагогічна ситуація (теоретична проблема)**

Дитинство дуже тендітне — нам, педагогам, треба завжди пам'ятати про це. Буває — з погляду старших — дитині ніби ніхто не зробив зла, а насправді випадково вимовлене слово або, мовчання різоне, як гострий ніж.

Ви не мали права не помітити: щось неблагополучне, небезпечне відбувається з людиною. Ваша «двійка» була краплиною, що переповнила чашу. Більше ця душа не могла витримати.

Може, Ви, шановні колеги, скажете мені: адже це все — дитячі ніжності, хіба може учитель помітити тонкощі почуттів, що прокидаються в дитячих душах? Але щоб помітити всі біди Анатолія (про них він розповів мені, а я розповідаю Вам), не треба бути винятково проникливим. Кожна біда, кожна назріваюча катастрофа заявляла про себе на весь голос.

### **1 педагогічна ситуація (теоретична проблема)**

Виховання — найтонше душевне доторкання людини до людини, і, якщо ми хочемо, щоб вихованець наш виріс справжнім громадянином, який розуміє обов'язок і відповідальність, уміє бути добрим і непохитним, ласкавим і суворим, люблячим і непримиренним до зла, ми повинні доторкатися до нього сердечно.

Школа — світ душевних людських доторкань.

Нехай це буде першою заповіддю нашої педагогічної етики. Відкидайте примітивні міркування про те, що, мовляв, у школі не можна «розводити ніжності» — це призведе до виховання м'якотілості, слабовілля. Все це не так. Різкість, грубість «сильнодіючі», «вольові» прийоми (окрик, погроза) огрублюють людське серце, роблять його байдужим до навколишнього світу й до самого себе. А де байдужість, там не може бути й справжнього людського благородства.

Наша місія — оберігати дитяче серце від болю, бід, страждань. Якнайменше необережних душевних доторкань! Справжня педагогічна етика полягає в тому, щоб дитина сприймала насамперед добро й виховувалася добром.»

**Прочитайте цитати із книги Ш.Амонашвілі «Добрий день діти». Чи погоджуєтеся Ви із поведінкою вчителя? Обґрунтуйте свою відповідь.**

«Я захопив додому особисті справи всіх моїх дітей. Хочу познайомитися з кожною дитиною дістаю фотокартки з особистих справ, розкладаю їх на столі. Ось мій клас! У вухах у мене дзвенять дзвінки голоси, сміх дітей. Що це? Дитячий шум? Незручно назвати це шумом. Треба мати педагогічний слух, щоб розрізнити в цьому нібито шумі звуки інструментів оркестру, що настроюються, і вас охопить почуття передчуття майбутньої симфонії життя. Адже ми не говоримо, що птахи шумлять, кричать! Ось також і діти не можуть шуміти. З усіх слів, які зараз приходять мені на пам'ять, для назви того специфічного дитячого шуми, яким сповнена школа,

мені здається, найбільше підходить грузинське слово «жріамулі». Воно означає веселий шум птахів і дітей. Птахів і дітей! Придумали його наші предки, щоб відмежувати звичайний шум людей від дитячого галасу - радісного і веселого.

І ось дивлюся я на фотокартки моїх тридцяти шести дітей і мене охоплює нетерпіння зустрічі з цим дитячим «жріамулі».

«Сьогодні 1 вересня...

Рано вранці я прямую до школи. Вона знаходиться недалеко від мого будинку, і сьогодні мені краще піти пішки. По-перше, поки ще рано, по-друге, треба дещо обмірковувати.

Якими будуть перші слова, з якими я звернуся до дітей? Ці слова мною знайдені давно - «Добрий день, діти!» У нас в підготовчому класі буде 170 навчальних днів, і стільки ж раз, увійшовши вранці в клас, я буду вимовляти: «Добрий день, діти!»

Втім, справа не в самих словах, а в тому, яким голосом я їх вимовлю, який буде у мене при цьому вираз обличчя. Мій голос, зрозуміло, повинен бути добрим. А вираз обличчя має відповідати моєму тону. Начебто все ясно, але я не впевнений, що практично у мене виходить саме так. Часто я залишався незадоволений тим, як вимовляю своє вітання: воно звучало то строго по-діловому, то занадто піднесено, святково, а іноді (боюся зізнатися) - безтурботно.

А може і не варто ламати голову, думаючи про якусь невловиму тональності проголошення звичайних слів вітання? Може немає тут ніякої педагогічної проблеми? Хіба дітям так важливо, як я

їх буду кожен день вітати? Був же у мене такий випадок. На проведений мною відкритий урок прийшли 15 вчителів. Я почав урок цим привітанням і тут же радісно усвідомив, що мені вдалося вимовити його в тій особливій тональності. Після уроку я підходив до кожного присутнього і питав: «Ви, напевно, звернули увагу, як я вимовив «Добрий день, діти!»? Що ви скажете?». І вони нічого не змогли мені сказати, навіть не змогли точно пригадати, з якими словами я звернувся до дітей. «Привітання як вітання, - говорили вони в подиві, - що тут особливого? ..» Як, дивувався я, особлива тональність привітання - приваблива, добра, стимулююча бадьорість духу, радість навчання, щастя спілкування - не гідна того, щоб її розглядали як прийом виховання любові і довіри людини до людини, надії в людини? Скажіть людині «Добрий день» тоном поблажливості чи тоном, що виражає радість зустрічі, і ви побачите, як одне і те ж слово, вимовлене по-різному, буде змінювати ставлення до вас людей!»

«Заняття почнуться тільки через годину. Біля дверей експериментального підготовчого класу двоє батьків і п'ять дітей. Двері класу відкриті, але вони не наважуються увійти, так як там ще нікого немає. У моєму уявленні спливають три фотокартки.

- Вітаю! - кажу я всім. - Чому ви так рано прийшли?

Діти мовчать. Вони ще не знають, що це я - їх перший учитель.

- Тебе звуть Гіга, чи не так? Хлопчик здивований.

- Так ... А Ви звідки знаєте?

- Здрастуй, Гіга! - я беру в свою руку простягнуту маленьку долоню хлопчика і міцно тисну її.

- А ти - Маріка! .. Здрастуй!

Її долоня я кладу в свою ніжно, вона у неї м'яка, тендітна. Сама дівчинка маленька. Скільки ж їй років?

- Здрастуй, Елла! - звертаюся я до третьої. Вона справді така ж товста, як на фотокартці. Елла посміхається.

- А вас, на жаль, не можу згадати! - звертаюся я до двох інших: хлопчикові і дівчинці.

- Ми не встигли вчасно подати заяву про зарахування дитини до експериментального класу і чекаємо педагога!

Що мені робити? За встановленими нормами в класі має бути 25 учнів, а в мене їх вже 36!

Я б порадив вам звернутися до завуча, Мзії Самуйловни!

Батьки занепокоїлися.

- Ми вже були у неї. Завуч сказала, що зарахування до експериментального класу - справа самого педагога!

Приступаю до важкого поясненню.

Зрозумійте, будь ласка, мене правильно. Ми б із задоволенням прийняли і цю дівчинку і цього малюка, але клас переповнений!

- Одним-двома дітьми менше або більше - яка різниця ?!

- Ні, для нас це велика проблема! Мама дівчинки наполягає:

- Ви знаєте, моя дівчинка така розумна ... Вона вже вміє читати, може рахувати до ста, знає багато віршів. Вона дуже розвинена ... Ходить на музику ... Вона просто талант, прямо для вашого класу ... Ставте на ній експерименти, скільки хочете, все витримає ...

Ну порадьте, дорогі колеги, що мені сказати цій мамі! Чому багато мам думають, що раз дитина навчилася рахувати до ста, вивчила кілька віршів, навчилася нехай навіть дуже добре читати, то вона талановита, геніальна? Звичайно, є геніальні діти. Але якщо провести опитування мам, яка у вас дитина - звичайна, як усі, чи талановита і геніальна, то більшість з них, запевняю вас, без запинки дадуть відповідь: «Моя дитина талановита ... геніальна!» Може бути, ця чарівна дівчинка і справді має вроджений талант, - таких дітей в нашій дійсності стає все більше і більше ... Я намагаюся пояснити іншу сторону справи:

- Ми не набираємо дітей з особливими даруваннями! Діти нашого класу такі ж, як і в інших підготовчих класах. На жаль, клас переповнений ...

Мами протестують: вони хочуть зарахувати своїх дітей саме в експериментальний клас. І вони йдуть, мабуть, з певним наміром домогтися свого, принести необхідні «резолюції». Я дивлюся на дітей. Хлопчина не відриває від мене очей, які, я бачу, наповнюються сльозами. Він раптом викидає руку і біжить до мене, розкривши руки, охоплює моє коліно і каже, плачучи:

- Дядя, не женіть мене ... Я буду вчитися ... Я добре буду вчитися! ..

Я беру хлопчика на руки.

- Не плач, ти ж мужчина! (Він не перестає плакати.) Школа твоя, як я можу гнати тебе зі школи! .. Ну, добре, пішли в клас! ...»

### **«Прозорість слова»**

#### **1 педагогічна ситуація**

Лунає дзвінок, мелодійний, музичний, електричний. Я закриваю двері. Там, в коридорі, декілька мам і бабусь.

У класі ж залишилися п'ять мам.

- Встаньте, діти!

Діти охоче встають і дивляться на мене з цікавістю: «Що буде далі?»

- Привіт, діти!

Вони відповідають вроздріб. Нічого, ви ще звикнете, і ваше «Добрий день» означатиме радість зустрічі зі мною, так само, як моє «Добрий день, діти!» висловлює радість зустрічі з вами.

- Сідайте ... Я ваш учитель. Вітаю вас з початком шкільного життя!

#### **2 педагогічна ситуація**

Напевно, вам не терпиться приступити до занять. Ну що ж, давайте почнемо, не втрачаючи ні хвилини! .. Наш перший урок ми присвяtimo рідній мові. Ви знаєте, яка ваша рідна мова?

- Грузинська!

- Кожен з вас знає багато-багато грузинських слів. Давайте зберемо їх у цю коробочку!

У мене в руках барвиста коробочка. У дітей є такі ж, тільки трохи менші: ще вчора я поклав на кожну парту маленькі коробочки з десятьма синіми фішками.

Ці сині картонні прямокутники у нас будуть позначати слова. Я пояснюю дітям:

- Говоріть слова розбірливо, ясно, щоб усім було чути, а при проголошенні кожного слова кладіть по одній фішці в цю барвисту коробку. Іліко пройде між рядами з цією коробкою і «збере» ваші слова.

Іліко готовий. Діти взяли в руки фішки.

- Дозвольте мені кинути в коробку перші слова?

Карбую кожне слово і кидаю Іліко в коробку фішки:

Родина ... щастя ... доброта ...

Іліко повільно проходить між рядами. У коробку сиплються фішки перших слів: м'яч, парта, стіл, олівець, книга, велосипед, лялька ...

Ні-ні, це не слова, а самі предмети! Сиплються фішки від предметів, а не від слів. Діти називають те, що бачать в класі, бачили вдома або десь ще. А, скажімо, слова повітря не видно, тому жоден з моїх 38 дітлахів його не називає. Ось стоїть Сандрика, розкривши рот, він уже кинув дві фішки, вимовивши - дошка, крейда, а тепер оглядається на клас: який ще можна кинути «предмет» в цю коробку. Русико сказала: будинок, кинула фішку і зупинилася. А Віктор так і розклав цей будинок по частинах: стіна, дах, підлогу, балкон ...

Вони купуються в морі слів і не бачать самих слів, грають в лісі і не бачать дерев. Слово як дійсність, як особливий світ для них не існує. У науці говорять, що слова для дітей прозорі, як скло, через яке видно предмети. А саме скло? Його не видно!

А я візьму і «пофарбую» це скло в темний колір, щоб крізь нього не було нічого видно. Тоді



дитина призупинить свій потік мови, відкриє для себе багатобарвну дійсність і почне збагачувати, удосконалювати, шліфувати свою мову. А зараз треба відвести дітей від назви наочних предметів, треба допомогти їм вирватися із зачарованого кола. Разом з Іліко я зупиняюся посеред класу.

- Можна, я назву ще кілька слів?

І карбуючи, кидаю одночасно сині фішки:

- Гарний ... завтрашній ...

Тепер ми разом з Іліко швидко пересуваємося по класу, несучи з собою коробку. Я шепочу Іліко, щоб він повторював слова, які будуть «кинуті» в коробку.

- Ласка ... ніжність ... мрія ...

- Дякую, Майя!

- Учора ... хочу ... стрибає ... хвилина ...

- Дякую Саша!

- Бажання ... летять ...

Маріка думає довго, кидає фішку і радісно вигукує:

- Ніс.

А Георгій і Русудан знову «розклали» тіло людини на частини:

- Голова ... волосся ... вуха ... рот ... зуби ...

Гаразд. Проблема «фарбувати скла» сьогодні не буде вирішена. Вона не буде вирішена також за допомогою тільки однієї кисті. Спробую тепер застосувати іншу кисть. Але спочатку я з'ясовую, хто вміє рахувати до ста: «Потрібно порахувати, скільки ми накопичили слів в коробці!» Іліко, Тенго й Майя готові виконати це завдання. «Добре, порахуйте ці слова на перерві і потім скажете нам!»

### 3 педагогічна ситуація

І пропоную дітям інше завдання.

- Я скажу слово повільно, розтягнуто, пошепки.

А ви спробуйте вгадати, яке я сказав слово!

Повільно і розтягнуто, щоб діти таким чином змогли «призупинити» звуковий склад слова, заглянути в нього та ще щоб вони звикли вловлювати зміст слів, які в букварний період самі будуть читати так само неприродно розтягнуто. Пошепки, щоб розвинути слухове сприйняття, фонематичний слух і ще викликати у них увагу і інтерес. Я займаю місце біля дошки, трохи нагинаюся вперед і шепочу слово з таємничим видом:

- Ммммааааааааммммммммммааааааааа.

Я поки не відриваю звуки один від одного, не карбує їх як окремі і самостійні одиниці.

- Мама ... Ви сказали: мама - кричать діти, але, звичайно, не всі. Багато хто просто не встигли подумати, інші випередили їх. Треба буде ввести прийом нашіптування відповідей мені на вухо. По-перше, цей прийом сподобається дітям, по-друге, я зможу задовольнити бажання багатьох відповісти.

- Тепер я скажу інше слово. Хто розгадає його, свою відповідь шепне мені на вухо! Ясно? - і з тим же таємничим видом, ще більш повільно, розтягнуто і ледь чутно вимовляю:

- Бааатькіііівціиіиінаааааааа.

Злетіли перші руки. Підходжу то до одного, то до іншого, нагинаюся, і діти, обхопивши мене за шию обома руками і пригорнувшись до мого вуха, нашіптують мені свої відповіді. «Спасибі!» - кажу я

... Я до тебе ще підійду!» - шепочу я іншому. Майже всі нашептали мені свої відповіді. Я знову став біля дошки в позі диригента.

Я різко змахує рукою, ніби хочу зловити щось в повітрі, і в класі гримить радість пізнання:

Я тут же приймаю колишню таємничу позу і нашіптую:

Відразу стаю в диригентську позу:

І різким помахом «ловлю» в повітрі слово хліб, несуче з собою радість дітей. Вони дивляться на мене як зачаровані, в нетерплячому очікуванні іншого завдання, і через кожні десять секунд у класі вибухає: Мрія! Сонце! Планета!

А потім, прошепотів їм слово Прометей, я швидко обходжу всіх до єдиного, дитячі руки притягують мене до себе і губи нашіптують відповіді.

51

восьми, на першому ж уроці в своєму житті нагороджує мене почуттям, якого всі наступні роки я буду домагатися від всіх дітей класу. «Дядя, - шепоче мені хлопчик, - ти хороший учитель. Я люблю тебе!».

Навіщо, хлопчику, ти так щедро, довірливо, так несподівано та поки ще незаслужено нагороджуєш мене своєю довірою? Зрозуміло, я буду дуже старатися, буду прагнути стати гідним тебе педагогом, буду день і ніч працювати, щоб виправдати твої надії, буду рости разом з тобою заради тебе ж самого! Але навіщо на самому початку, в перші ж хвилини свого шкільного життя ти покладаєш на мене відповідальність за чистоту моєї педагогічної совісті?

Краще, щоб діти в цю хвилину не дивилися на мене.

- Опустіть голови на парти ... Закрийте очі! .. І згадайте що-небудь дуже смішне з вашого життя, будь-яку з ваших пустощів!

Я вже встиг прийти в себе і зараз спостерігаю, як діти, обхопивши руками голови і міцно заплющивши очі, пригадують свої витівки. Безшумно проходжу між рядами і промовляю пошепки:

- Дуже смішне ... З ваших пустощів ... Смішне ... А на перерві будете мені розповідати про них ... Смішне ...

І раптом я чую дзюрчання - наче цілюще джерело починає пробиватися крізь землю. Важко описати звучання цього стриманого, заглушеного сміху. Він все посилюється, посилюється і поступово переростає в нестримний регіт. Тридцять вісім дітей, опутивши голови на парти і заплющивши очі,

сміються прозорим, дзвінким сміхом. Потім все стихло.

## **5 педагогічна ситуація**

Треба повернутися до «прозорого скла».

- Слухайте мене уважно! Ми тільки що говорили про слова, тепер будемо мати справу з реченнями! .. Підніміть голови! .. Випрямтесь!

Відсуваю фіранку на дошці. Там висить картина, на якій зображений хлопчик, який читає книгу.

- Складіть, будь ласка, речення по цій картині. Що робить хлопчик?

- Хлопчик читає книгу.

Зрозуміло, Тамріко не думала складати речення, вона просто відповіла на моє запитання, пов'язане зі вмістом картини. Цю відповідь «Хлопчик читає книгу» ми будемо називати реченням.

- Повторіть це речення всі разом!

Моя диригентська рука керує хорovими відповідями дітей. Закриваю фіранку і беру три прямокутні сині смужки - умовні знаки слів.

- Я «напишу» це речення за допомогою фішок-слів. Хлопчик (кладу одну фішку біля дошки на видному для всіх місці) ... читає (кладу поруч іншу фішку) ... книгу (кладу третю фішку, а в кінці ставлю фішку з точкою).

- «Прочитайте», будь ласка, це речення!

Я вказую на фішки окремо, і діти «читають»: «Хлопчик читає книгу».

Беру тепер червону фішку.

- Ця фішка означає слово цікаву. Повторіть, будь ласка! .. А тепер порадьте: де краще вставити в речення це слово?

Хтось відразу сказав, що краще на початку. Пробуємо:

Цікаву хлопчик читає книгу.

Пропонуються і інші варіанти:

Хлопчик цікаву читає книгу; Хлопчик читає цікаву книгу; Хлопчик читає книгу, цікаву.

Червона фішка поспіль змінює місце серед інших фішок. Перепробувавши всі варіанти, діти радять мені поставити слово цікаву на третє місце. За нею йдуть мої питання:

Скільки слів в цьому реченні? .. А якщо прибрати з цього речення друге слово (я беру другу фішку), що тут буде «написано»?

Діти читають: «Хлопчик цікаву книгу».

- Покладіть назад слово, так недобре виходить! - радить хтось.

Повертаю назад фішку і беру останню. Діти «читають» і сміються.

- Ви відірвали кінець!

Кладу фішку назад. Беру другу, теж червону.

- Це - слово дуже. Порадьте, будь ласка, між якими словами його краще поставити? Шепніть мені на вухо!

Швидко підходжу до кожного: «Спасибі! .. Спасибі! .. Спасибі! ..» Рідко хто не справляється із завданням. А Бондо раптом вчепився в мою руку, посміхається і каже: «Я Вас не відпущу!»

- Тоді тримайся за мене і будемо разом ходити по класу!

Бондо йде в слід за мною.

## **6 педагогічна ситуація**

- Ви радили поставити слово дуже (показую фішку) між читає і цікаву.

Я навмисне розсовую не ті фішки і кладу між ними нову. Відходжу в сторону разом з Бондо і роблю паузу. І тільки одна, поки тільки одна, перевіряє мою дію.

- Ви неправильно поклали слово! - Майя вибігає до дошки. - Треба його вставити ось тут, а не тут!

Вона переставляє фішки.

- Дякую, Майя, велике тобі спасибі, що помітила мою помилку!

Тепер ми втрюх стоїмо перед класом.

- Давайте підсумуємо нашу роботу. Що ми робили на уроці?

- Ми шепотілися з вами ...

- Лежали на парті із закритими очима ...

- Ми збирали в коробку слова ...

- Ви говорили слова пошепки, а ми розгадували їх ...

- І ще речення ...

- Ми клали в речення «червоні» слова ...

- Згадували свої витівки ...

- Сміялися ...

Я: Сподобався вам урок рідної мови?

- Дуже ... Так ... Сподобався ...

## **7 педагогічна ситуація**

Лунає мелодійний дзвінок. Перший урок закінчений.

- Наступним у нас буде урок математики!  
Встаньте, діти! .. Хлопчики, будьте мужчинами, -  
входячи в клас і виходячи з нього, першими  
пропускайте дівчаток! .. Можете відпочивати!



## **Тема. НАВЧАЛЬНА СИТУАЦІЯ І ЇЇ РОЛЬ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

1. Навчальна ситуація, як складова педагогічного процесу.
2. Види навчальних ситуацій. Ситуації за ключовим словом (Вульфів Б.З.)
3. Компетентнісно-орієнтовані ситуації на основі таксономії Б. Блума
4. Соціально-педагогічної ситуації на основі рівневого підходу (Галагузова М.А., Ларіонова І.А., Галагуза А.Н.)
5. Тезаурусний підхід до складання і вирішення ситуацій (Іванова Н.П.)
6. Контекстний підхід до вирішення педагогічних ситуацій (Писарєва С.А.)

У процесі професійної діяльності учителя початкової школи виникає ряд ситуацій, які є складовими освітнього процесу. Розглянемо основні види навчально-професійних ситуацій.

1. Навчальна ситуація, як складова педагогічного процесу.

Навчальний процес - це складову цілісного педагогічного процесу. Навчання на уроці реалізується через навчальні ситуації, які є елементарними структурними одиницями навчального процесу.

М. Б. Євтух (2003) зазначає «процес навчання як ціле охоплює, окрім входження учасників занять у

навчальну ситуацію і виходу з неї, систему внутрішньо пов'язаних між собою ситуацій.».

На його думку, «Процес навчання містить у собі сукупність послідовно організованих навчальних станів: початковий стан, що обумовлює процес, сам процес і його кінцевий стан, який завершує цикл навчання. Процесові навчання властиві не тільки тематично-цільовий характер, предметність перетворень навчального матеріалу, а й тимчасовість перебігу станів від початкового до кінцевого, а також результативність цих станів, що виявляється у формуванні та розвитку учасників занять. Уявлення про стани процесу навчання дають можливість виокремити спрямованість його від початкового стану до кінцевого і від нього — до результату. Тому в педагогіці у процесі навчання окрім станів вирізняють навчальні ситуації — одиниці навчання, у кожній з яких зберігається уся специфіка навчання.» (Євтух, 2003).

У науково-педагогічній літературі зустрічаємо визначення навчальних ситуацій, як етапів учіння. Так, В. А. Кушнір та Н. Г. Рожкова (2012, с.3) відзначають: «Учитель чи викладач спочатку моделює, а потім і формує навчальну ситуацію, вводить учнів у проблемність навчальної ситуації, надає можливість і спонукає суб'єкта учіння до використання певних методів, способів, прийомів, засобів, форм розв'язання навчальної ситуації».

Деякі автори ототожнюють поняття «навчальна ситуація» і «навчальна» або «педагогічна задача». Ми вважаємо, що розв'язання ситуацій іде через педагогічні задачі. Як зазначено у підручнику

«Педагогічна майстерність», «Майстерність учителя полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу, тобто спрямувати умови, що склалися, на перебудову стосунків, наближаючись до бажаного рівня - поставленої педагогічної мети. Ситуація може не стати педагогічною задачею, якщо вчитель її не помічає або ігнорує.» (Зязюн, 2008, с. 30).

Педагогічні задачі конкретизують навчальну ситуацію. Тобто, якщо при розв'язанні навчальної ситуації вчитель стоїть перед дилемою, який розв'язок йому вибрати (одна і та ж ситуація може вирішуватися різними способами), то при конкретній педагогічній задачі можлива конкретна відповідь. Визначаємо не навчальні задачі, а педагогічні, так як в реалізації методів навчання використовуємо навчальні та виховні прийоми.

На нашу думку, навчальні ситуації варто ототожнювати з етапами уроку, методами навчання, а педагогічні задачі розглядати, як прийоми навчання.

Змістовними характеристиками навчальних ситуацій є:

1. Навчальна ситуація - найменша і основна одиниця навчального процесу;
2. Вона виникає внаслідок взаємодії педагогів та учнів у процесі уроку;
3. Навчальні ситуації - це сукупність умов та обставин, що вимагають від педагога прийняття професійно вірного рішення;
4. Вони визначаються як етап уроку або метод організації навчання в початковій школі (т.т. макро- і мікро- структура уроку);

5. Змістова наповненість навчальних ситуацій може носити характер інформаційний або проблемний. Проблемність педагогічної ситуації обґрунтовується тим, що вона ставить перед учителем теоретичні і практичні питання (проблеми) різноманітної складності у зв'язку із пошуком інформації для прийняття педагогічних рішень і планування педагогічних дій (Мільто, 2013, 24).

Як відомо, уроки - це складні педагогічні утворення. Вони є своєрідними та відрізняються конкретними задачами і змістом, є різноманітними не тільки за методами застосування, але й за способами організації навчального процесу.

При підготовці та написанні конспекту уроку найчастіше вчителі визначають такий напрям організації та здійснення уроку, який, на їх думку, є оптимальним і успішним. Ми вважаємо, що так, як урок – це система навчальних ситуацій, то варто кожний етап розглядати як навчальну ситуацію, яка може мати декілька розв'язків.

## **2. Види навчальних ситуацій. Ситуації за ключовим словом (Вульфів Б.З.)**

**Ситуації за ключовим словом** - активна орієнтація, рекомендація, підказка можливих шляхів педагогічного самоаналізу, постановки перед собою все нових і нових питань.

Вони розкривають різні поняття, пов'язані, перш за все з вихованням. Джерела і причини їх виникнення можуть бути найрізноманітніші - від конкретних випадків і літературних героїв до

прислів'їв, цитат із класиків або рекламних плакатів. Їх зміст не претендує на енциклопедично повне розкриття понять, але в педагогічному аспекті дає мінімум інформації, необхідної як матеріал для роботи душі і розуму читача. Тому вправи і робота з такими завданнями зміцнює звичку до аналізу реальних ситуацій.

У цих завданнях неможлива, та й не потрібен «єдино правильна відповідь»: варіанти залежать від знань, досвіду, характеру, обставин життя тієї чи іншої людини. Вони орієнтовані на рефлексію, на вибір варіантів відповідей, тобто на обговорення і прийняття читачем обґрунтованого самостійного рішення запропонованої проблемної ситуації. Результатом рефлексії є уявлення про явища виховання, навчання, що синтезує в собі і науковий багаж, і життєве трактування.

У процесі роботи над розв'язуванням ситуацій варто зазначити, що справа зовсім не у відповідях на питання, а в тому, щоб показати, як ситуація народжує питання і як підказує шлях до відповіді, що веде через роздуми, сумніви, зіткнення думок, внутрішню суперечку з собою та іншими, пошук розумного або емоційного, а то і інтуїтивного вибору рішення, оцінку її та отриманих (передбачуваних) результатів. До того ж, у такому випадку зростає і потреба в науковому знанні.

Зміст ситуацій за ключовим словом дозволяє педагогічній теорії і практиці не тільки органічно поєднуватися в свідомості студентів, а й, що найголовніше, пропустити її через особистий досвід і особистісне ставлення майбутніх педагогів.

## **Приклади:**

### **АВТОРИТЕТ**

Дискусія на засіданні педради ...

- Вчителю доводиться весь час бути різним: колись наполягати на своєму, а колись і погоджуватися із дітьми, поступитися їм, визнати їх правоту!

- Але таке визнання підриває наш авторитет, послаблює позицію! Хіба дітям дозволено обговорювати вимоги вчителя? Тоді в школі не бачити ні поряд, ні дисципліни!

- Побоювання ваші зрозумілі, але чого варта дисципліна, якщо вона – наслідок авторитаризму, що називається, з-під палиці, під страхом, а не з поваги до вчителю? ..

Авторитет і авторитарність - поняття і однокореневі і в той же час - взаємовиключні, оскільки і без того педагогу, що користується повагою у дітей не потрібно бути жорстким з ними, пригнічувати їх своїм «Я». Вчителям, які схильним придушувати інших, важко розраховувати на справжній авторитет.

Чи згодні ви з таким твердженням?

На чому заснований авторитет? Він - риса особистості або атрибут професії?

Кажуть, авторитет завойовують. З ким (з чим) ця «війна»? Як «перемагати»?

Де і чому ви відчули себе авторитетом - на роботі, в сім'ї, в побуті? Чи доводилося вам проявляти авторитаризм? До чого це призвело?

Структура ситуації:

1. Чи назва ситуації, відбиває головну проблему?

2. Інформація з даної проблеми, представлена в різному вигляді: цитати, уривок із художніх, наукових, публіцистичних творів, придумані діалоги.

3. Перелік власних запитань для роздумів, обговорення, дискусії і прийняття педагогічного рішення

### **3. Компетентнісно-орієнтовані ситуації на основі таксономії Б. Блума**

Ситуаційні завдання повинні бути орієнтовані на формування найбільш універсальних способів роботи з інформацією.

З цією метою дослідників виділяють: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, впізнавання, вибір (відбір), складання, комбінування (поєднання), перестановка (заміщення), перетворення (трансформація), уніфікація, структурування, побудова і варіанти по аналогії.

Б.Блум вибудував таксономію цілей (ознайомлення - розуміння - застосування - аналіз - синтез - оцінка), на основі якої Л.С.Ілюшіним був розроблений конструктор задач (Таблиця 1), що дозволяє створювати завдання різного рівня складності.

Даний конструктор являє собою набір ключових фраз, своєрідних кліше завдань, які пропонуються. Важливим є формулювання завдань з кожного стовпчика. Кількість завдань на ту чи іншу операцію залежить від типу інформації, з якої будуть працювати учні. Так, якщо надходить значний обсяг

нової інформації, то, очевидно, більше буде завдань на ознайомлення і розуміння, не виключаючи при цьому завдань на інші операції.

Таблиця 1

### Конструктор задач

Ознайомлення	Розуміння	Застосування	Аналіз	Синтез	Оцінка
1. Назвіть основні частини ...	8. Поясніть причини того що...	15. Зобразіть інформацію про ... графічно	22. Розкрийте особливості...	29. Запропонуйте новий (Інший) варіант ...	36. Ранжируйте ... і обґрунтуйте ...
2. Згрупуйте разом все ...	9. Обрисуйте в загальних рисах кроки, необхідні для того, щоб ...	16. Запропонуйте спосіб, дозволяє ...	23. Проаналізуйте структуру ... з точки зору ...	30. Розробіть план, дозволяє (Що перешкоджає) ...	37. Визначте, яке з рішень є оптимальним для ... ваш погляд, існують



					між ...
3. Скла діть спис ок поня ть, що стос ують ся ...	10. Покаж іть зв'язку , які спрям овані на ...	17. Зробіть ескіз малюнк а (схеми), який показує ...	24. Складіть перелік основних властиво стей ..., що характер изують ... з точки зору...	31. Знайдіть незвичай ний спосіб, що дозволяє ...	38. Оцініть значимі сть ... для ...
4. Розт ашуй те в певн ому поря дку ...	11. Побуд уйте прогно з розвит ку ...	18. Порівня йте ... і ..., а потім обґрунт уйте ...	25. Побудуй те класифік ацію ... на підставі ...	32. Придума йте гру, яка ...	39. Визначт е можлив і критерії оцінки ...

5. Викладіть в формі тексту	12. Прокоментуйте положення про те, що	19. Проведіть (Розробіть) експеримент, що підтверджує, що ...	26. Знайдіть в тексті (Моделі, схеми і т.п.) то, що ...	33. Запропонуйте нову (Свою) класифікацію ...	40. Висловіть критичні судження про ...
6. Згадайте і напишіть ...	13. Викладіть інакше (Переформулюйте) ідею про те, що ...	20. Проведіть презентацію ...	27. Порівняйте точки зору ... і ... на ...	34. Напишіть можливі й (найбільш ймовірні) сценарії розвитку ...	41. Оцініть можливості ... для ...
7. Прочитай те самостійно	14. Наведіть приклад того,	21. Розрахуйте на підставі даних про ...	28. Виявити принципи, що лежать в	35. Викладіть в формі ... свою думку	42. проведіть експертизу стану

о ...	що (як, де) ...		основі ...	(Розумін ня) ...	
-------	-----------------------	--	------------	---------------------	--

### **Приклад:**

#### Важка... школа

Розмірковує шкільний психолог: «Ось часто кажуть, що у важких дітей важкі сім'ї. Їм неблагополучно, то й важко і з ними. А чому ми зовсім не стурбовані іншим явищем, поширеним, можливо, не менше: важка школа для дитини. Є природні труднощі в навчанні, в звикання до режиму, до вимог, до педагогів. Але для прикладу візьмемо прийомну дитину. У неї часто цих труднощів ще більше. Вони можуть відчувати психологічний дискомфорт від відкритості їхніх доль для оточуючих (наприклад, виникають природні запитання від однолітків про різницю в прізвищах батьків і дитини), від того, що їх не розуміють товариші і вчителі («вчителька мене не любить», «вона до мене чіпляється»).

завдання:

1. Складіть список шкільних труднощів, з якими зустрічається багато діти; а також труднощів, характерних тільки для прийомних дітей.
2. Поясніть причини того, що прийомні діти часто відчують великі труднощі в школі.
3. Які дії Ви, як батько, повинні зробити, якщо зі школи систематично будуть надходити скарги на погану поведінку і слабку успішність Вашої дитини?

4. Побудуйте класифікацію шкільних труднощів для прийомної дитини, виділивши серед них ті, подолання яких залежить більшою мірою від самої дитини, від допомоги батьків, від участі педагогів.

5. Розробіть пам'ятку для педагогів «Якщо до Вас в клас прийшла прийомна дитина». Виступайте не в ролі критика, а в ролі радника, який перейнявся труднощами перебування в школі своєї дитини і хоче знайти в педагога свого союзника.

6. Чи згодні Ви з тим, що прийомних дітей складно навчати і чи слід їх віднести до категорії «особливі діти»? Відповідь обґрунтуйте.

Структура ситуації:

1. Назва ситуації.

2. Особистісно-значимі пізнавальні запитання.

3. Інформація з даного питання, представлена в різноманітному вигляді (текст, таблиця, графік, статистичні дані та т.д.)

4. Завдання, що визначені для роботи з даною інформацією.

**4. Соціально-педагогічної ситуації на основі рівневого підходу (Галагузова М.А., Ларіонова І.А., Галагуза А.Н.)**

Система завдань у процесі розв'язування ситуацій повинна забезпечувати просування по щаблях пізнання.

На початковій ступені пізнання вирішуються завдання, що характеризуються низьким рівнем проблемності і пізнавальної самостійності студентів.

Поступове підвищення ступеня проблемності, сприймається сторонами освітнього процесу як ускладнення, що дозволяє переходити до вирішення завдань творчих, дослідницьких, розвиваючих, формування конструктивного, творчого мислення студентів.

Характер питань до завдань різного рівня складності визначається, виходячи з мети навчальної теми і готовності студентів до вирішення даних завдань.

З іншого боку, рівень складності пропонованих студентам завдань визначається тим, яка частина діяльності, відповідної пошуковому етапу, в прихованій формі вже пророблена при формулюванні умови.

Розглянемо рівні складності (модельності) педагогічних завдань у тому вигляді, в якому вони традиційно пропонуються різними джерелами.

Так, уявлення про завдання в модельній формі, що відображає тільки істотні сторони проблемної ситуації без індивідуальних особливостей її емоційного сприйняття учасниками і спостерігачами, вказівка на вже намічені причинно-наслідкові зв'язки в поєднанні з запропонованими варіантами рішень відповідають самому простому рівню - рівнем елементарних, тобто найбільш «грубих», моделей.

У посібниках і задачниках, що містять завдання цього рівня, зазвичай передбачається, що студенту

залишається тільки здійснити віртуальні дії в намічених напрямках відповідно до своїх знань, умінь, навиків і особистісними особливостями, в тому числі власним емоційним сприйняттям умови і процесу вирішення. Через брак кращого таке уявлення має право на існування.

### **Приклад:**

Неповна сім'я, синові 10 років, останнім часом зіпсувалися відносини з матір'ю. Син приходить додому пізно і від нього пахне куревом, до порад матерів не прислухається. Матір налаштована проти друзів і дівчата, через що відносини з сином ще більш погіршилися.

#### **Запитання**

1. Що повинен зробити вчитель на першому етапі роботи з сім'єю?
2. Які заходи необхідно здійснити вчителю з даної сім'єю?

### **Відповіді:**

1. Вчитель повинен виявити причину такої поведінки учня.
2. Провести роботу з матір'ю і допомогти їй переглянути стосунки із сином.

Наступний рівень складності завдань відповідає простим моделям проблемних ситуацій і являє собою поєднання в їх умовах елементів модельності і образної конкретики на рівні схематичною замальовки.

Студенту в цьому випадку пропонується «Приміряти на себе» проблемну ситуацію, прийняти

участь в понятійному визначенні явищ, виявленні причинно-наслідкових зв'язків. Пошук розв'язків при цьому залишається наближеним і стимулюється питаннями емоційного характеру. Тут в набагато меншому ступені проглядаються чіткий підхід до вирішення завдань і методики рішення. Це не дивно: оскільки мислення в принципі модельно. Демонстративна відсутність простих рівневих моделей блокує встановлення причинно-наслідкових зв'язків, тобто законів і закономірностей.

### **Приклад із творів А.Макаренка:**

«У мене був Іван Петрович Городіч. Це було ще в колонії імені Горького. Він щось не так зробив в поході. Він чергував по колонії. Я розлютився. питаю:

- Хто черговий? 5 годин арешту!

- Є 5 годин ареста. Чую голос Івана Петровича, педагога. мені навіть холодно трошки стало. Він зняв з себе пояс, віддав черговому, прийшов до мене в кабінет:

- Я прибув під арешт.

Я спочатку хотів було сказати йому – «кинь». А потім думаю: «Гаразд, сідай». І просидів 5 годин під арештом. Хлопці заглядають в кабінет - Іван Петрович сидить під арештом. Коли скінчився арешт, він вийшов на вулицю. Ну, думаю, щось буде. Чую гомеричний регіт. Хлопці його качають.

- За що?

- За те, що сів під арешт і не сперечався »

1. Як Ви ставитеся до покарання вихователя в присутності колективу вихованців?

2. Чи не сприяє чи такий захід ослаблення авторитету вихователя у вихованців?

3. Чи прийнятне таке рішення з точки зору педагогіки співробітництва? Як би Ви вчинили в даній ситуації з позиції керівника колонії і вихователя?

## **5. Тезаурусний підхід до складання і вирішення ситуацій (Іванова Н.П.)**

Важливе місце в навчальному процесі займає вивчення і аналіз ситуацій, що виникають у професійній діяльності вчителя початкової школи.

У зв'язку з цим виникає необхідність у відборі типових ситуацій, поданні технологій їх вирішення досвідченими фахівцями і узагальненні даного досвіду в тезаурус педагогічних ситуацій.

У сучасній науковій термінології - в лінгвістиці, семіотиці, інформатиці, теорії штучного інтелекту та інших областях знання – тезаурус позначає деякий, особливим чином оформлене накопичення, яке, поступово поповнюючись, служить фундаментом, є інформаційною базою будь-якого виду діяльності освіти, формування та розвитку.

**Під тезаурусом педагогічних ситуацій** розуміється відкрита система безлічі пов'язаних між собою педагогічних ситуацій.

Тезаурус педагогічних ситуацій є динамічною системою, тобто здатною до зміни, доповнення, оновлення, а його семантичний зміст являє собою формалізований досвід професіоналів за рішенням проблем.

В основі тезауруса лежать семантичні елементи, що використовуються для його конструювання, які є



основними носіями інформації - це педагогічні ситуації, які і визначають структуру тезауруса.

Формування тезауруса розглядається як процес відбору і структурування педагогічних ситуацій.

При цьому тимчасова характеристика педагогічної ситуації пов'язана з часом, необхідним для її розв'язання.

Послідовність і взаємозв'язок педагогічних ситуацій, їх взаємний вплив являє собою логічну характеристику.

Семантична (сміслова) характеристика представлена змістом ситуації.

Місцезнаходження кожного елемента в семантичній структурі тезауруса визначається значеннями параметрів. Оптимальне значення параметрів для елементів тезауруса виявляється на основі експертних методів. Визначення семантичного параметра передбачає виявлення в ситуації типу проблеми і виду наданої допомоги.

Залежно від обраної допомоги встановлюється послідовність дій (внутрішній зв'язок) і зв'язку з іншими ситуаціями (зовнішня), що є визначенням логічного параметра. Часовий параметр визначає навчальний час, необхідний на для даної ситуації у навчальних умовах.

## **6. Контекстний підхід до вирішення педагогічних ситуацій (Писарєва С.)**

Контекстний підхід у навчанні був розроблений А. Вербицьким в контексті активного навчання в вищій школі.

На думку Писарева С., у процесі освоєння педагогічних дисциплін студенти повинні навчитися вирішувати типові професійні завдання в різних контекстах сучасної освіти:

- Освоїти загальновизнане, доведене наукове знання, включаючи історичну ретроспективу
- Освоїти сучасне знання
- Сформувати власні цінності професійної діяльності

Автор виділяє типові професійні завдання, які повинні скласти смислову основу сучасної професійної підготовки студентів - майбутніх педагогів:

- будувати освітній процес, спрямований на досягнення учнями цілей освіти,
- бачити учня в освітньому процесі,
- створювати освітнє середовище школи і використовувати її можливості
- встановлювати взаємодію з іншими суб'єктами освітнього процесу,
- управляти освітнім процесом і професійної діяльністю,
- працювати з інформацією,
- проектувати і здійснювати професійне самоосвіта.

Приклад завдання «У клас прийшла дитина з родини мігрантів»

- Узагальнена формулювання, що характеризує проблему навчання дітей-інофонів

- Ключове завдання: розробіть стратегію дії педагога, яка дозволить налагодити відношення класу з дитиною з сім'ї мігрантів

- Контекст рішення задачі: описана конкретна ситуація. «В 2 клас прийшов новий учень - індієць Він погано володіє українською мовою, так як в сім'ї частіше говорять рідною або англійською мовами. Педагоги практично не запитують Алана на заняттях. Діти цураються його. А класний керівник не надає хлопчикові допомоги в адаптації до нових умов життя і навчання».

- Завдання, які приведуть до результату (продукту):

1. Як вирішувалися такі завдання в історії педагогіки?

2. Як вирішується ця задача, виходячи з концепції полікультурної освіти?

3. Які педагогічні принципи були порушені педагогами?

4. Придумайте варіанти розвитку ситуації: сприятливий і несприятливий, виходячи з конкретних соціально-педагогічних реальностей.

- Контекст запропонованого завдання в реальному житті. Чи зустрічалися ви у своїй житті з подібними ситуаціями?

Розглянемо запропонований підхід на прикладі професійного завдання «Бачити учня в освітньому процесі». Для цього педагог повинен вміти:

1. Вибирати показники освоєння предмета відповідно до вікових особливостями;

2. Вибирати і використовувати діагностичний інструментарій вивчення індивідуальних особливостей учнів;

3. Створювати в учнів мотивацію до навчання;

4. Відстежувати результативність освоєння учнями освітньої програми, виявляти його досягнення і проблеми.

Висновки. Таким чином, учитель початкової школи повинен орієнтуватися у навчально – професійних ситуацій для вдосконалення професійної майстерності.

### **Список використаних джерел**

1. Євтух М. Б., Сердюк О. П. (2003). *Соціальна педагогіка* : підручник. 2-ге вид., стереотип. К.: МАУП. 2003. 232 с. Режим доступу : [http://imanbooks.com/book\\_472\\_page\\_61](http://imanbooks.com/book_472_page_61)
2. Кушнір В. А. , Рожкова Н. Г. (2012). Моделі навчальної ситуації з позицій структури навчальної діяльності. *Педагогічний вісник* : Науково-методичний щоквартальний журнал . Кіровоград: Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського . № 4(24). С. 3-14.
3. *Педагогічна майстерність* : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. В. Кривонос та ін.; За ред.. І. А Зязюна.(2008). К. : СПД Богданова А. М. 376 с.
4. Мільто Л. О. (2013). *Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач* : навч. посіб. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 156 с.

5. Кіліченко О.І. (2014). Вдосконалення професійного спілкування вчителів початкової школи у процесі розв'язування навчальних ситуацій. *Обрії* : наук.-пед.журн. Івано-Франківськ, № 1(40). С.75-78.

### **Запитання та завдання**

Які особливості навчальних ситуацій?

Змоделуйте організацію і розв'язування навчальних ситуацій із використанням класифікації їх видів.

#### **Завдання 1**

Однією із пропозицій НУШ, яку варто організовувати в освітньому процесі початкової школи є використання щоденних 3.

Завдання: змоделуйте навчальну ситуацію у якій подано фрагмент уроку, де показано використання «Щоденних 3». Ситуація може бути подана у паперовому варіанті або з використанням відео.

#### **Модель виконання завдання:**

Клас

Предмет

Тема уроку

Навчальна ситуація

Ваші роздуми над ситуацією

## **Завдання 2**

### **Щоденні 3**

«Щоденні 3» – педагогічна технологія навчання математики. Вона включає в себе такі діяльності: «Математика самостійно», «Математика разом з другом», «Математика письмово». Мета – зацікавити учня математикою.

Ключова мета «Щоденних 3» — навчити учнів самостійності. Система Daily 3 – це структура, яка використовуються, щоб навчати дітей бути самостійними під час математики, щоб учитель мав можливість працювати з учнями індивідуально та в малих групах.

Однією із пропозицій НУШ, яку варто організовувати в освітньому процесі початкової школи є використання щоденних 5.

Завдання: змодельуйте навчальну ситуацію у якій подано фрагмент уроку, де показано використання «Щоденних 5». Ситуація може бути подана у паперовому варіанті або з використанням відео.

#### **Модель виконання завдання:**

Клас

Предмет

Тема уроку

Навчальна ситуація

Ваші роздуми над ситуацією

## Щоденні 5

Методику «Щоденні 5» використовують для розвитку читацьких умінь та навичок, прищеплення любові до читання, збагачення словникового запасу, для навчання дітей бути самостійними під час читання й письма, щоб учитель мав можливість працювати з учнями індивідуально та в малих групах відповідно до учнівських потреб. Вправи системи є надзвичайно різноманітними, що збільшує мотивацію та інтелектуальну зайнятість учнів.

«Щоденні 5» передбачають виконання 5-ти завдань з навчання грамоти:

- «Читання для себе»;
- «Читання для когось»;
- «Слухання»;
- «Робота зі словами»;
- «Письмо для себе».

## **Тема. ОРГАНІЗАЦІЯ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ**

1. Сутність понять «контекст» і «контекстне навчання»
2. Джерела теорії і технологій контекстного навчання
3. Модель контекстного навчання
4. Принципи організації контекстного навчання

Суттєвою характеристикою контекстного навчання є моделювання за допомогою знакових засобів предметного і соціального змісту майбутньої педагогічної діяльності. Тим самим у контекстному навчанні засобами знань (за знаковими системами) формуються контури професійної реальності, а тому абстрактні педагогічні положення (знання, суперечності, закономірності, принципи) щільніше зближуються з життям. Вирішальною умовою реалізації контекстного навчання в професійній підготовці фахівців є оволодіння ними інтерактивними методами. Сутність останніх полягає в системному включенні до процесу пізнання інтелектуальної, емоційної та практичної сфер особистості. Саме завдяки наближенню навчальної діяльності до професійної шляхом використання

### **1. Сутність понять «контекст» і «контекстне навчання»**

А. Вербицький [1991] увів поняття «контекст» на початку 80-х років минулого століття, розглядаючи розробкою теоретико-методологічних і прикладних аспектів контекстного підходу до освіти.



Контекстний підхід в цьому відношенні виконує роль методологічного «збільшувального скла», яке унаочнює ті аспекти психолого-педагогічних досліджень, які донині залишалися в тіні у вигляді імпліцитних установок самих дослідників.

Поняття фактично виступає як загальнонаукова, зокрема психологічна і психолого-педагогічна, категорія, опора на яку відкриває нові перспективи в науковому пізнанні й освітній практиці. За словами Т. Дубовицької, «... сам феномен» контексту «набуває все нові характеристики, що дозволяє перевести» контекст «з системи лінгвістичних понять у систему загальнонаукових, в тому числі і загальнопсихологічних і психологопедагогічних категорій» (Дубовицька, 2003, с. 17).

Це підтверджує, зокрема, той факт, що поняття «контекст» вже входить в предметні покажчики монографій з психології, є основою для дослідження когнітивних процесів, дедалі частіше зустрічається в заголовках і текстах наукових психологічних публікацій.

Основою знаково-контекстного навчання є поняття „контекст”. У Великому енциклопедичному словнику контекст (від лат. contextus – з’єднання, зв’язок) – відносно закінчений уривок письмової або усної мови (тексту), у межах якого найбільш точно виявляється значення окремих слів, які входять до його складу, висловів тощо. Згідно з Вікіпедією говорити, спираючись на контекст, – означає не повторювати у своїй розмові сказаного раніше вживання понять поточного рівня абстракції. Контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя та

діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам. У психологічному плані контекст – це закінчена в змістовому аспекті чисельність психічного, яка визначає зміст окремих елементів, що входять до його складу. Чисельність елементів контексту можна задати: перерахуванням усіх її складових; виділення основної ознаки, за якою ця чисельність визначається. Вперше визначення власне психологічного контексту було дано А. Вербицьким у ході розробки ним концепції знаково-контекстного навчання: це «система внутрішніх і зовнішніх чинників і умов поведінки і діяльності людини, що впливають на особливості сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації, що визначають зміст і значення цієї ситуації як цілого і входять до його складу» [Вербицький, 2004, с. 208].

У науковій літературі також виділяється внутрішній і зовнішній контексти. Г. Барська відзначає, що «внутрішній контекст являє собою індивідуально психологічні властивості, знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє» (Барська, 2009, с. 4). А. Вербицький вказує на наявність предметного й соціального контекстів – послідовне моделювання професійної діяльності фахівців із предметно-технологічної і соціальної сторін [Вербицький, 2004, с. 45].

Характерною рисою технології контекстного навчання є створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що додає до навчального процесу цілу низку нових моментів:

- просторово-часовий контекст „минуле – сучасне – майбутнє”;

- системність і міжпредметність знання;

- можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статичі;

- сценарний план діяльності спеціалістів відповідно до технології виробництва;

- посадові функції та обов’язки.

До теперішнього часу крім активно діючої ось уже понад 25 років наукової школи контекстного підходу до навчання існують і інші лінії застосування поняття «контекст» у психолого-педагогічній науці.

Отже, контекст у більш широкому сенсі – не те, що просто оточує «щось» (об’єкт чи людини-суб’єкта), контекст – це те, що пронизує дане «щось», заломлюючись в ньому і, в свою чергу, змінюючи властивості самого цього об’єкта. В цьому і полягає принципова специфіка сучасного розуміння терміна «контекст».

Для більшої визначеності необхідно розвести поняття «лінгвістичний контекст» і «психологічний контекст». Якщо лінгвістичний контекст – це текстовий (системний) феномен, то психолого-педагогічний контекст є також системне, але двояке явище:

- 1) для самого суб’єкта контекст – це психічний механізм, що забезпечує когнітивні процеси (по типу

гештальту), які беруть участь у всіх інших феноменах психіки (за типом установки);

2) для спостерігача-дослідника контекст – це теоретичний конструкт, що відображає певний спосіб моделювання психічних (а також соціальних) процесів (у разі реконструювання середовища функціонування індивідуальних або групових психічних явищ).

Таким чином, як у лінгвістиці, так і в педагогіці контекст виступає в якості методологічно важливого поняття, а контекстність – як принципи організації теоретичного осмислення наявних фактів і емпіричного дослідження.

Якщо в теорії знаковоконтекстного навчання А. Вербицьким було розгорнуто перше розуміння психологічного контексту як умови змістоутворення при сприйнятті та переробці певної інформації, то це було викликано прикладними завданнями, для вирішення яких і створювався концептуальний апарат контекстного підходу [Вербицький, 2004, с. 218].

## **2. Джерела теорії і технологій контекстного навчання**

Джерелами теорії і технологій контекстного навчання є:

по-перше, теоретичне узагальнення різноманітного практичного досвіду інноваційного навчання;

по-друге, розуміння змістостворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності;

по-третє, діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, розвинена у вітчизняній психології та педагогіці.

### **3. Модель контекстного навчання**

Модель контекстного навчання є теоретично обґрунтованим вибором та реалізацією форм і методів активного навчання у вищій школі з орієнтацією на модель майбутнього фахівця. Її сутність полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом вирішення конкретних професійних завдань. Засвоєння змісту навчання відбувається не шляхом простої передачі студенту інформації, а в процесі його власної, внутрішньо мотивованої активності, спрямованої на предмети та явища навколишнього світу. І. Жукова відмічає, що «у контекстному навчанні основний акцент робиться на формуванні професійної мотивації розвитку особистості. Тому зміст навчальної діяльності студента формується не тільки виходячи з логіки навчальних предметів, але і виходячи з моделі професіонала, логіки майбутньої професійної діяльності» (Жукова, 2011). Відрив теоретичного навчання від майбутньої практики, з одного боку, та неможливість перенести саму практику як форму практичної підготовки студентів до навчального закладу, з іншого, призводять до висновку про необхідність посередньої ланки між навчальною та професійною діяльністю. У психолого-педагогічних джерелах така діяльність-посередник отримала назву «квазіпрофесійної» як діяльність студента, навчальна за формою і професійна за змістом, яка являє собою

трансформацію змісту й форм діяльності в адекватні для них, найбільш

У формах навчальної діяльності реалізуються насамперед процедури передачі й засвоєння студентами знакової інформації (семіотична навчальна модель), а у квазіпрофесійній діяльності в аудиторних умовах відтворюється предметний та соціальний зміст засвоюваної діяльності (імітаційна навчальна модель). С. Качалова відмічає, що основною характеристикою навчально-виховного процесу контекстного типу, реалізованого за допомогою системи нових і традиційних форм та методів навчання, є моделювання мовою знакових засобів предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності. У спеціальних дисциплінах відтворюються реальні професійні ситуації й фрагменти виробництва, відносини задіяних у ньому людей. Таким чином, студентові задаються контури його професійної праці. Основою взаємодії викладача й студента стає ситуація у всій її предметній та соціальній неоднозначності. Саме в ході аналізу ситуацій, ділових і навчальних ігор (ігри-комунікації, ігри-захисту від маніпуляції, ігри для розвитку інтуїції, ігри-рефлексії й ін.) студент формується як фахівець і член майбутнього колективу [Качалова, 2009, с. 89].

О. Ткаченко (2010) наголошує на існуванні трьох моделей навчання: семіотичній, імітаційній та соціальній.

*Семіотичні навчальні моделі* містять систему завдань, які передбачають роботу з навчальним текстом як семіотичною системою, яка забезпечує

сприйняття та оброблення знакової інформації. У такого типу моделях предметна галузь діяльності розгортається за допомогою конкретних навчальних форм, у рамках яких виконуються завдання, які являють собою письмові або вербальні тексти у вигляді визначені сутності понять, термінів і т. п. та не потребують для свого засвоєння особистого відношення. Одиницею роботи студента є мовленнєва діяльність – аудіювання, читання та письмо. В *імітаційних навчальних моделях* навчальні завдання припускають вихід студента за рамки значень власне текстів як знакових систем шляхом співвідношення інформації, яку вони містять, з ситуаціями майбутньої професійної діяльності (предметний контекст), де вже ця інформація виступає функцією засобу власної предметної дії та набуває особистісного змісту, перетворюючись у знання як адекватне відображення дій студентів у ній. У даній ситуації ведучим виступає вже не мовна, а предметна дія. У *соціальних навчальних моделях* навчальні завдання (задачі, проблеми) представлені у вигляді ситуацій, які вирішуються в спільних, колективно-розподілених формах спілкування і взаємодії учасників освітнього процесу (розігрування ролей, ділові ігри, навчальнодослідницька робота і т.п.). У такому випадку формується не тільки предметна, але й професійна компетентність суб'єктів навчання, яка здійснюється завдяки поділу на інтерактивні групи, які імітують ситуації майбутньої професійної діяльності [11, с. 161 ]. У моделі контекстного навчання активність студента (в аудиторній навчальній роботі) проявляється в трьох базових

формах діяльності та деяких проміжних. Базовими є: діяльність академічного типу (проблемні Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. VII, 2012 145

Форми та методи інноваційного навчання (в педагогічному побуті його часто називають активним) стали інтенсивно розроблятися в нашій країні з середини 1970-х років. У їх числі називають методи проблемного навчання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, рішення ситуаційних завдань, метод проектів, розігрування ролей, методи імітаційного моделювання, ділові ігри, самостійну. За допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій і завдань у контекстному навчанні вибудовується сюжетна канва засвоєної професійної діяльності, перетворюючи статичний зміст освіти в динамічно розгорнутим.

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності вносить в освітній процес цілу низку нових моментів:

- просторово-часовий контекст *минуле* (зразки теорії і практики) – *дійсність* (виконувана навчальна діяльність) – *майбутнє* (модельована професійна діяльність);

- системність і міжпредметність знання;

- можливості динамічної розгортки змісту навчання, яке зазвичай дається в статичі;

- сценарний план діяльності фахівців відповідно до технології виробництва;

- знайомство з посадовими функціями, обов'язками і відповідальністю фахівця;



- рольове «інструментування» професійних дій і вчинків;
- розуміння посадових і особистісних інтересів майбутніх фахівців [Вербицький, 1991, с. 232].

#### 4. Принципи організації контекстного навчання

Реалізація контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи здійснюється через процес дотримування принципів.

Як відомо, принципи організації педагогічного процесу - це система положень, які визначають вибір способів, форм, методів та засобів для його оптимальної організації.

Виділяють традиційні та інноваційні принципи організації.

У результаті аналізу різних підходів до визначення принципів організації контекстного навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців освіти слід наголосити, що на сьогодні немає системного та узгодженого їх переліку.

Водночас, для нашого дослідження важливими є думки А. Вербицького, Т. Герлянд, М. Євтух, О. Ігнатюк та ін.

Зокрема, Т. М. Герлянд, розглядаючи контекстний підхід до активного навчання у закладах професійно-технічної освіти, визначає ще принцип психолого-педагогічного забезпечення особистісного входження учня до навчальної діяльності; послідовне моделювання у навчальній діяльності цілісного змісту, форм і умов майбутньої професійної діяльності; принцип проблемного навчання (семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних

виробничих ситуацій); принцип адекватності форм організації навчальної діяльності учнів ПТНЗ цілям і змісту сучасної професійно-технічної освіти; принцип єдності навчання і виховання особистості майбутнього кваліфікованого робітника (Герлянд, 2015). Вважаємо, що дані положення є правилами реалізації наведених нами принципів організації контекстного навчання.

На думку М. Євтух, О. Ігнатюк, основними є принципи організації педагогічного процесу, яких варто дотримуватися при контекстному навчанні з майбутніми викладачами є: принцип індивідуальної значущості знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній викладач; принцип наявності цілісної інформації про сутність і структуру, функції педагогічної діяльності; принцип послідовного переходу від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної педагогічної діяльності; принцип проблемного і діалогічного спілкування в системі «студент-викладач» і «студент-студент»; принцип індивідуалізації та диференціації змісту психолого-педагогічного навчання, технологій організації навчального процесу; ігрового моделювання й рольової перспективи; єдності навчання й виховання, розвитку й самовдосконалення; відкритості навчання (гармонійне поєднання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних)).

Загалом погоджуючись, вважаємо, що актуальними є такі принципи організації навчального процесу у ЗВО з використанням контекстного навчання:

Вагомим при організації підготовки майбутніх учителів початкової школи з використанням контекстного навчання є принцип науковості, який сприяє визначенню змісту освіти та приведення її у відповідності з рівнем розвитку науки, досвіду, практики, що накопичена світовою цивілізацією та в Україні. Він проявляється у розробці навчальних планів, навчальних програм і підручників, визначенню форм та методів процесу навчання у відповідності до контексту діяльності початкової школи. Важливу роль відіграють навчально-професійні ситуації, які варто використовувати в організації підготовки майбутніх фахівців.

Зауважимо, що проведений теоретичний аналіз поняття «навчальні професійні ситуації» засвідчує неоднозначність підходів до розкриття його сутності. Вони визначаються, як фрагмент професійної діяльності; як система суб'єктивних і об'єктивних елементів, що об'єднуються в діяльності суб'єкта; як сукупність елементів середовища, або як фрагмент середовища на певному етапі життєдіяльності індивіда, тобто це умови і обставин, за яких фахівці виконують з різним ступенем успішності професійні функції. Основними завданнями при розгляді змісту навчальних професійних ситуацій є визначення їх контексту: для чого і з якою метою доцільно аналізувати, розв'язати, використовувати дані ситуації, хто є об'єктом та суб'єктом даних ситуацій, які умови впливають на хід протікання даної ситуації та в яких умовах вона аналізується (дисципліна, склад студентів і т.п.).

На нашу думку, важливим принципом організації

підготовки майбутніх учителів початкової школи через контекстне навчання є дотримання принципу наступності, послідовності і систематичності, дія якого спрямована на закріплення раніше засвоєних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, їх послідовний розвиток і вдосконалення. Саме контекстне навчання сприяє переходу від навчання до праці. Як зазначав А.О. Вербицький, навчальний процес доцільно організовувати із студентами таким чином, щоб створювалися такі психолого-дидактичні умови, які накладали «засвоєнні студентом теоретичні знання на «канву» освоюваної ними професійної діяльності» (Вербицький, 1999, с. 129).

Доцільною умовою дотримання даного принципу є реалізація динамічної моделі руху діяльності студента від власно навчальної діяльності (наприклад, в формі лекцій) через квазіпрофесійну (ігрові форми, спецкурси) і навчально-професійну (науково-дослідницька робота студентів: курсові та дипломні роботи, педагогічна практика й тощо) до власне професійної діяльності.

Він також відображається в опорно-логічних схемах організації навчальних дисциплін, їх послідовності у викладанні та сприйнятті, в організації самих дисциплін.

Одним із основних, на нашу думку, є принцип зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю. Вимога дотримання даного принципу передбачає, постійну спрямованість на практичну діяльність учителів, вивчення, дослідження педагогічного досвіду. Контекстне навчання обумовлює адекватне або ілюзорне відображення об'єктивної дійсності.

Принцип реалізується під час педагогічних практик, лабораторних занять та розв'язування навчально-професійних ситуації з їх подальшим моделюванням. Даний принцип необхідно доповнити положеннями про необхідність підготовки студентів з врахуванням регіональних, природних та соціальних особливостей даного регіону.

Важливим правилом реалізації даного принципу є ознайомлення майбутніх учителів із традиційними, інноваційними та альтернативними формами, методами організації навчального процесу даного регіону.

Зауважимо, що даний принцип тісно пов'язаний із принципом наочності, який впливає із закономірностей процесу пізнання, початковим компонентом якого є споглядання явищ, процесів, дій, предметів, а також використання першої сигнальної системи, зокрема, зорову пам'ять. Не випадково кажуть: «Краще один раз побачити, аніж сто разів почути». Оскільки основним засобом контекстного навчання є вирішення навчально-професійних ситуацій, то передусім використання відеозасобів сприяє формуванню компетентного фахівця. Так, як вони можуть виступати основою ситуацій, їх процесом моделювання й розв'язку. Особливе значення має відеофіксація уроків у початковій школі та їх фрагментів. НУШ визначає можливості використання у школах програм навчання та підручників, визначених Міністерством освіти і науки України, так і альтернативних. Для підготовки фахівців їх необхідно із ними ознайомити і показати, їх позитивні, так і негативні сторони. І саме

використання відеозасобів сприяє їх кращому засвоєнню.

З метою результативної професійної підготовки необхідно дотримуватися принципу свідомості навчання майбутніх учителів початкової школи, який базується на постулаті, що знання передати не можна. Вони стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності, яка реалізується через сформованість мотивації, створенні умов для самостійної пізнавальної діяльності, виборі певних форм і методів навчання.

Зазначимо, що у процесі підготовки майбутніх фахівців початкової школи з використанням контекстного навчання відбувається поступова трансформація навчальних мотивів у професійні.

Тому важливим принципом реалізації є використання стимулів. Основними з яких, на думку В. Готtinga, є: *ефект результативності*, що означає орієнтацію студентів не тільки на засвоєння відповідної науково-педагогічної інформації, але і на творче застосування одержаних знань з практики; *пошук «педагогічного ідеалу»*, який здійснюється через сприйняття, осмислення нової інформації з позиції тактичних і стратегічних задач навчання; формування власної професійної позиції.

Тісно пов'язаний з попереднім принципом – є принцип активності й самостійності у навчанні, що впливає з важливої закономірності пізнавальної діяльності людини: знання — це результат самостійної розумової праці особистості. Тому у процесі організації навчального процесу студентів необхідно залучати до активної навчальної праці на

всіх етапах навчального процесу. Студенти стають співорганізаторами навчального процесу. Вони підбирають, аналізують, систематизують, обґрунтовують матеріал із шкільної практики, творчо застосовують отримані знання через виконання спеціальних творчо-пошукових завдань по перевірці результативності упровадження нової педагогічної інформації в освітній процес; застосування нестандартних методів і прийомів навчання і виховання школярів; аналізу шкільних учбових планів, програм і підручників з позиції вимог педагогічної інновації. Контекстне навчання передбачає використання в процесі навчання студентів активних форм і методів підготовки, в основі яких лежить моделювання на мові знакових засобів предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності.

Принцип змінності методів і прийомів організації навчального процесу зумовлює використання, як традиційних методів навчання (зокрема, словесних: бесіда, пояснення, дискусія), так й інтерактивних методів навчання. Як зазначалося, концепція знаково-контекстного навчання А. Вербицького визначає базові та проміжні форми діяльності. Базові форми передбачають: навчальну діяльність академічного типу (уроки, лекції, семінарські заняття, самостійна робота); квазіпрофесійної діяльність (ділові ігри, ігрові форми занять, тренінги); навчально-професійну діяльність (науково-дослідницька робота, виробнича практика, дипломне проектування).

В якості проміжних можуть виступати будь-які форми діяльності, що забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в іншу.

Тому важливо у базові форми вносити елементи змінності. Приміром, використання проблемних, дискусійних лекцій. Результативність яких досягається за допомогою контрольних питань, обговорень. Визначальною ознакою - є постановка та вирішення проблем із різним ступенем включення студентів. Варто використовувати і метод мозкової атаки – це метод колективної генерації ідей і їх пропрацювання. Найчастіше мозкова атака включає три етапи рішення проблеми: спонтанна генерація ідей; конструктивна критика і пропрацювання запропонованих ідей із метою вибору найкращих; проектування рішень.

Особливого значення в організації квазіпрофесійної діяльності відіграють практично-лабораторні заняття, на яких моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної педагогічної праці вчителя початкової школи. Серед правил реалізації даного принципу є обов'язкове використання у професійній підготовці імітаційного та ситуативного моделювання, педагогічні ігрові вправи, що включають у себе вікторини, конкурси, змагання, кросворди. В їх основі використовується змодельований конкретний навчальний матеріал.

Одним із важливих принципів організації контекстного навчання - є принцип обов'язковості зворотного зв'язку, який сприяє формуванню в майбутніх учителів початкової школи вміння



спілкуватися, висловлювати та обґрунтовувати свої думки, дискутувати, підбирати інформаційний матеріал та викладати його в конкретній доступній формі. Викладач визначає, під час засвоєння теоретичного матеріалу, рівень знань студентів, під час педагогічної практики також рівень сформованості умінь і навичок, корегує їх при необхідності.

Принцип рефлексивної парадигми освіти, який орієнтує професійну підготовку студентів на формування їх рефлексивної компетентності та рефлексивно насичених конструктів особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі послідовного моделювання предметного і соціального контексту професійної діяльності.

На думку, О. Поліщук, рефлексивна компетентність визначається як професійна якість особистості, що дозволяє найефективніше й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здібності, що забезпечує процес розвитку і саморозвитку, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної ефективності й результативності.

Особливу роль відіграє принцип поваги до особистості студентів у поєднанні з розумною вимогливістю до них. Повага і вимогливість виховують у майбутніх фахівців почуття людської гідності, формують уявлення про гуманні засади людських взаємовідносин, сприяють самоствердженню, відповідальності підносять особистість у власних очах, окрилюють і надихають.

Отже, **педагогічний принцип** – це система вихідних теоретичних положень і вимог до

проектування, організації та здійснення цілісного освітнього процесу, що впливають із його закономірностей і реалізованих у всіх ланках педагогічної системи (цілі, зміст, педагогічні технології, діяльності викладачів і діяльності студентів). Виходячи з викладеного вище, до специфічних принципів контекстного навчання належать:

1) психолого-педагогічне забезпечення особистісно-смислового включення студента в навчальну діяльність;

2) послідовне моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;

3) проблемність змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі;

4) адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;

5) провідну роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);

6) педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;

7) відкритість, тобто використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів;

8) єдність навчання і виховання особистості професіонала;

9) облік індивідуально-психологічних особливостей та кроскультурних (сімейних, національних, релігійних, географічних та ін.).

Висновки. Таким чином, контекстне навчання реалізується у всіх формах організації освітнього процесу.

### **Список використаних джерел**

1. Kilichenko O. Contextual training of future teachers of the primary school in the process of solving the educational and professional situations. *Proceedings of XVI International scientific conference "World science news"*. Morrisville, Lulu Press., 2018. 140 p С. 95-98
2. Барська Г. О. (2009). Аналіз стану проблеми застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх правознавців на сучасному етапі розвитку освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. Вип. 2. : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2009\\_2\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_3)
3. Безносьок О. О. Контекстне навчання при підготовці сучасного вчителя. *Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму*, 19-20 травня 2016 р. м. Умань : ФПО Жовтий О. О., 2016. С. 18–22.
4. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. *Категория «контекст» в психологии и педагогике*. М.: Университетская книга, 2010. 300 с.
5. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: методическое пособие*. М. : Высшая школа, 1991. 207 с. С.32

6. Герлянд Т. (2015). Особливості впровадження технології контекстного навчання у закладах професійно-технічної освіти / // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. : Професійна педагогіка. № 10. С. 84-88. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto\\_2015\\_10\\_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2015_10_13)
7. Дубовицкая Т. Д. *Психологическая диагностика в контекстном обучении*. М.: РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. 116 с.
8. Желанова В. В. Ж. *Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія* : монографія; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 505 с.
9. Жукова И. А. (2011). *Контекстное обучение как средство формирования профессиональной компетентности будущих юристов* : автореф. дис. на Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № 22 (257), Ч. VII, 2012 147 соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» . Москва,. 22 с.
10. Качалова С. М. *Технология контекстного обучения в практике вузовского обучения* / С. М. Качалова // Вестник ЦМО МГУ. – 2009. – № 3. – С. 87 – 91.
11. Кіліченко О.І. *Контекстне навчання, як підґрунтя практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи . Гірська школа в умовах реформування системи освіти: компетентнісний вектор* : монографія. Івано-Франківськ /За наук.ред.д.п.н Оліяр М.П. Івано-Франківськ: Супрун В.П, 2018. С. 146-154.

12. Кіліченко О.І. Принципи впровадження контекстного навчання в процес підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України*, 2018. № 12. С. 98-106.
13. Осадченко І. І. *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи* : монографія. Умань : ПП Жовтий, 2011. 414 с.
14. Скворцова С.О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань, 2010. Випуск 35. С. 66 – 71.
15. Ткаченко О. А. (2010). Контекстне навчання у форматі «справожиттєвого» підходу як альтернатива традиційної системи професійної освіти. *Горизонти образования*. № 2 (30). С. 158 – 163.

### **Запитання та завдання**

1. Як Ви розумієте термін «контекстне навчання!»
2. Назвіть джерела теорії і технологій контекстного навчання.
3. Визначіть моделі контекстного навчання.
4. Які принципи реалізації контекстного навчання?

## **Тема. СИСТЕМА РОЗВ'ЯЗУВАННЯ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ СИТУАЦІЙ**

1. Осмислення, розуміння, значення використання педагогічних ситуацій як навчального матеріалу у професійній підготовці майбутніх учителів
2. Аналіз педагогічних ситуацій і результатів рішень
3. Проектування (моделювання, конструювання) самої ситуації, способів її розв'язання
4. Алгоритми (опорні схеми) аналізу педагогічних ситуацій

Визначити основні напрями підготовки студентів до розв'язування навчально-професійних ситуацій

### **1. Осмислення, розуміння, значення використання педагогічних ситуацій як навчального матеріалу у професійній підготовці майбутніх учителів**

Аналіз науково-педагогічної літератури з проблем підготовки майбутніх освітянських фахівців засвідчує, що важливою умовою результативної підготовки учителів до професійної діяльності, є формування та розвиток у них умінь виокремлювати та осмислювати педагогічні ситуації.

Педагогічна діяльність вимагає від компетентного педагога не тільки наявності конкретних педагогічних знань і вмінь, але й здатності цілісного бачення педагогічної ситуації, позицій її учасників, їх проблем, усвідомлення себе як частини змісту життя іншої людини, прояви суб'єктної активності на всіх етапах вирішення колізії.

Вчитель в процесі педагогічної діяльності повинен вчитися осмислювати, розуміти значення

педагогічних ситуацій, як основних клітинок педагогічного процесу.

У майбутніх вчителів також виникають проблеми при розгляді ними навчально-виховних ситуацій в рамках вивчення педагогічних дисциплін і на педагогічній практиці: студенти часто підходять до аналізу ситуацій формально, розглядають їх як зовнішні по відношенню до себе, уникають того, щоб прийняти ситуацію як особистісну, і згодом не знають, як її вирішити, тому в реальній педагогічній практиці стереотипно мислять і діють. Нерозуміння ситуації призводить студентів не тільки до шаблонності в її вирішенні, а й до «відходу» до авторитаризму.

У результаті проведеного аналізу наукової літератури і пошукової діяльності, нами встановлено, що розуміння педагогічних ситуацій, як напряду підготовки майбутніх учителів включає такі складові: визначення місця даної ситуації у педагогічному процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації.

Розуміння педагогічних ситуацій неможливе без аналізу.

## **2. Аналіз педагогічних ситуацій і результатів рішень**

Підготовка майбутніх учителів через аналіз педагогічних ситуацій здійснюється у таких

напрямках: аналіз змісту, аналіз процесу розв'язання педагогічної ситуації і рішення (розв'язку).

У сучасних дослідженнях зустрічаємо й інші трактування: поняття аналіз педагогічних ситуацій розглядають як їх дослідження (І. А. Шакиров) або діагностика. Це пов'язано із значенням поняття «аналіз», який зазвичай розглядають «у двох контекстах: 1) як уявне розчленування об'єкта на елементи - на противагу синтезу; 2) як наукове дослідження». (Сидоренко, 2001, с. 30)

«Аналіз ситуації передбачає застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації.» (Сидоренко, 2001, с. 30)

На думку, І.І. Осадченко у професійній підготовці майбутніх учителів варто використовувати технологію ситуаційного навчання. Сутність якої полягає в тому, « що викладачем у навчальному процесі штучно створюються проблемні ситуації, запозичені із професійної практики або студентам дається опис таких ситуацій. Майбутні учителі початкової школи повинні глибоко проаналізувати ситуацію (індивідуально, у парах, у групах) та прийняти оптимальне рішення відповідно до конкретних умов» (Осадченко, 2011. С.37-38)

Вміння аналізувати педагогічну ситуацію пов'язано з аналітико-рефлексивною діяльністю педагога, що дозволяє переводити педагогічну ситуацію в статус педагогічного завдання - на об'єктивному рівні, і осмислювати результати теоретичного аналізу як особистісно-значущі для себе - на суб'єктивному рівні.



Учитель аналізуючи педагогічну ситуацію співвідносить її з відомими йому ситуаціями та з власним досвідом.

Таким чином, технологія аналізу педагогічної ситуації – це і процес, і результат такої педагогічної діяльності, яка стимулює активний відгук на проблеми, що виникають як і перед певною людиною, так і перед суспільством.

Метод аналізу ситуацій на основі використання теоретичних знань дає змогу оволодіти методологією з одночасним набуттям професійного досвіду.

Ряд авторів під поняттям «аналіз педагогічних ситуацій» розуміють поняття «розв’язок, вирішення». Так, Панфілова відзначає, що «До технологій, що активізують навчальний процес, побудований на аналізі ситуацій, відносяться: метод ситуаційного аналізу, що включає аналіз конкретних ситуацій - АКС (ситуаційні задачі - СЗ, ситуаційні вправи - СУ); метод ситуаційного навчання - кейс-стаді, метод кейсів, метод «інциденту»; метод аналізу критичних прецедентів, метод програвання ролей, ігрове проектування» (Панфілова, 396).

І.І. Осадченко, зауважує, що існують два паралельні терміни «метод аналізу конкретної ситуації», як «сукупність різноманітних прийомів (способів) розв’язання нескладної (одно-, двохкомпонентної) педагогічної ситуації» і метод кейс-стаді, як «спосіб розв’язання багатокomпонентної педагогічної ситуації з опорою на кейс...» (Осадченко, 2011). с. 63

Для інтерпретації педагогічних ситуацій необхідний алгоритм аналізу ситуацій.

Досить широке поширення в педагогічних ВНЗ використання програм (алгоритмів) аналізу педагогічних ситуацій і задач у якості способу підготовки педагогів-професіоналів набула у 80-х роках ХХ століття. Розробка комплексу проблемних навчально-виховних ситуацій і задач була проведена в Костромському педагогічному інституті під керівництвом Л. Ф. Спіриним, Тюменському університеті під керівництвом В. І. Загвязинським, Кримському університеті під керівництвом О.І. Антипової, Курському педагогічному інституті під керівництвом М. Л. Фрумкіна.

Варто зазначити, що найчастіше зустрічаємо алгоритми розв'язку виховних, проблемних, конфліктних ситуацій

### **3. Проектування (моделювання, конструювання) самої ситуації, способів її розв'язання**

Розробка проблеми педагогічного проектування у теорії і практиці педагогіки вищої школи бере свій початок з появою досліджень В.П. Безпалька.

**Педагогічне проектування** — складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків.

Воно полягає у створенні гаданого, приблизного варіанту майбутньої діяльності за допомогою моделювання, власне проектування та конструювання.

Найчастіше об'єктами педагогічного проектування у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи є педагогічний процес і педагогічна ситуація, як основна його «клітинка» (Ліхачов, 2001, с. 124)

Педагогічне проектування педагогічних ситуацій у професійній підготовці вчителів здійснюється в три етапи: моделювання, власне проектування і конструювання. Воно здійснюватися за допомогою різних методів, прийомів.

**«Моделювання педагогічних ситуацій»**, як поняття, розглядаємо у двох значеннях: як процес створення моделі педагогічної ситуації (зміст і розв'язок) і спосіб підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Моделювання педагогічних ситуацій – це визначення мети, ідеї, створення моделі «актуальної», акту педагогічної діяльності та шляхів досягнення.

Метою моделювання педагогічних ситуацій є формування готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи у школі.

Як відомо, готовність до професійної діяльності включає у себе теоретичну та практичну готовність. Моделювання педагогічних ситуацій допомагає студентам перевести теоретичні знання у площину практичних умінь та навичок.

**Проектування педагогічних ситуацій** – це подальше опрацювання моделей.

При проектуванні педситуації слід пам'ятати, що потрібен систематичний підхід. Створювати слід не окремі ситуації, а комплекси ситуацій. Тільки використання системи ситуацій здатне поліпшити і

збагатити педагогічний процес. При подані системи можна досягти самостворення ситуацій, їх взаємопереходу та розвитку. Це сприяє безперервному діалектичному руху знань і умінь, їх зростанню.

Найчастіше проектування педагогічних ситуацій здійснюється способом планування використання певних форм, методів, прийомів педагогічного і, зокрема, навчального процесу: спроектувати етап уроку - пояснення нового матеріалу, спроектувати метод бесіди і т.п.

Однак, при цьому залишаються без уваги педагога ціннісно-сміслові установки дитини, емоційний фон взаємодії, а саме вони визначають позицію дитини на уроці, готовність до співпраці з педагогом. Проектування і реалізація педагогічної ситуації вимагає від педагога ясного і чіткого уявлення про різні фактори освітнього процесу, про стан умов, в яких відбувається розвиток дитини, якщо можна так сказати, яка соціально-педагогічна ситуація його розвитку, її потенційні можливості (як позитивні, так і негативні).

**Конструювання педагогічних ситуацій**, це є використання студентами спроектованих моделей в практичних умовах під час педагогічної (виробничої) практики.

Детальний аналіз наукових досліджень показує, що

1. Програвання педагогічних ситуацій у навчальному процесі вищого навчального педагогічного закладу, як показує аналіз дослідження теорії та практики реалізації даної проблеми, відбувається в напрямках, що відповідають

самостійній підготовці фахівців і буває репродуктивним, частково-пошуковим і творчим.

Репродуктивне програвання використовується на початкових етапах підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності. Студентам пропонуються педагогічні ситуації подані у педагогічних джерелах. Вони досліджують різні варіанти протікання і рішення за допомогою визначеного алгоритму і програють. У таких випадках найчастіше використовують імітаційне моделювання.

Таке навчання ставить за мету зробити кожного студента безпосереднім учасником навчально-виховного процесу, який спрямований на пошук шляхів і способів розв'язання конкретних педагогічних проблем в умовах імітації того середовища, в якому йому доводиться працювати як майбутньому вчителю.

Частково-пошукове програвання педагогічних ситуацій використовується у процесі підготовки майбутніх вчителів з метою формування в студентів навичок аналізу педагогічних ситуацій і постановки завдань (задач). У цьому випадку «використовуються ситуації, зафіксовані на папері» (Шакиров, 2000 , с. 65).

Творче програвання педагогічних ситуацій включає в себе завдання із створення і програвання студентами ситуацій.

#### **4. Алгоритми (опорні схеми) аналізу педагогічних ситуацій**

##### **ПЕРШИЙ ВАРІАНТ**

1. Опишіть педагогічну ситуацію: конфліктна чи не конфліктна.
2. Проаналізуйте мікросередовище, в якому проходить дія, подія, явище.
3. Опишіть учасників педагогічної ситуації.
4. Переведіть факти, дані у ситуації на мову педагогічних категорій.
5. Виявіть суперечності, джерело розвитку аналізованих подій, дій. Визначте характер, форму і спрямованість цього розвитку.
6. Визначте гіпотезу у вигляді передбачених рішень.
7. Визначте завдання (шляхи) розв'язку педагогічних ситуацій.
8. Вкажіть на умови, які можуть змінити хід розв'язку педагогічних ситуацій.
9. Назвіть положення педагогічної теорії і практики, які були вдало чи невдало використані в даному ситуативному моделюванні.
10. Назвіть форми, методи і засоби педагогічної взаємодії, які можуть бути використані при рішенні педагогічної ситуації.
11. Назвіть рішення педагогічної ситуації.
12. Зробіть висновок і оцініть ситуацію із точки зору типовості для педагогічної діяльності вчителя.

##### **ДРУГИЙ ВАРІАНТ**

1. Опишіть педагогічну ситуацію, її учасників.

2. Визначте у ситуації моменти, коли вчитель міг би запобігти переходу конфліктної ситуації у конфлікт.
3. Визначте динаміку і зони конфлікту.
4. Запрогностуйте завдання, які привели б до розв'язання конфлікту, наприклад:
  - а) назвіть заходи, які б сприяли локалізації конфлікту;
  - б) назвіть заходи, які б привели до того, що вчитель став «господарем» положення;
  - в) запропонуйте оптимальні методи, прийоми, форми, засоби і умови вирішення конфлікту.
5. Назвіть положення педагогічної теорії і практики, які були вдало чи невдало використані при розв'язанні даної ситуації.
6. Назвіть оптимальні, на вашу думку, рішення конфліктної ситуації.
7. Назвіть способи усунення фрустрації, що виникає у неправоконфліктної сторони.
8. Зробіть висновки і оцініть педагогічну ситуацію з точки зору її типовості для педагогічної діяльності вчителів.

### ТРЕТІЙ ВАРІАНТ

1. Опишіть педагогічну ситуацію, конфлікт чи вчинок.
2. Проаналізуйте мікросередовище в якому вона відбулася.
3. Опишіть учасників педагогічної ситуації, конфлікту чи вчинку.
4. Переведіть факти, які дані, на мову педагогічних категорій.
5. Висуньте гіпотезу про те, що розв'язок даної ситуації сприятиме формуванню в учнів певних

якостей, наприклад, чесності, довіри, правдивості, розуміння і т.д.

6. Визначте завдання, які б сприяли підтвердженню гіпотези.

7. Вкажіть на умови, які можуть змінити хід розв'язку педагогічної ситуації.

8. Назвіть положення педагогічної теорії і практики, які були вдало чи невдало використані у даному ситуативному моделюванні.

9. Назвіть форми, методи і засоби педагогічної взаємодії, які можуть бути використані при рішенні педагогічної ситуації.

10. Сформулюйте рішення педагогічної ситуації.

11. Зробіть висновок і оцініть ситуацію з точки зору її типовості для педагогічної діяльності вчителя.

#### ЧЕТВЕРТИЙ ВАРІАНТ

1. Опишіть і проаналізуйте педагогічну ситуацію і її учасників за допомогою тестів-вправ:

а) Як ви вважаєте, в цьому випадку вчитель зустрівся із складною ситуацією?

Можливі відповіді:

- нічого особливого у цій ситуації немає;
- скоріше ситуація незвичайна;
- повністю незвичайна ситуація.

б) Як вчителю потрібно реагувати у подібній ситуації?

Можливі відповіді:

- негайно;
- краще стриматися;
- чинити за обставинами.



в) Наскільки вчитель розуміє суть педагогічної ситуації?

Можливі відповіді:

- дуже добре розуміє;
- розуміє достатньо;
- недостатньо розуміє;
- важко сказати.

г) Про що свідчить поведінка вчителя?

Можливі відповіді:

- ні про що, хіба про особливості характеру;
- менш всього про характер, скоріше про професійний такт;
- і про характер, і про професійний такт.

д) Які властивості вчителя проявилися у даній ситуації?

Можливі відповіді:

- його загальна культура;
- його професійна майстерність;
- об'єктивні обставини, які примушують так робити;
- важко сказати.

2. Переведіть факти, дані в ситуації, на мову педагогічних категорій.

3. Запропонуйте гіпотезу у вигляді передбаченого рішення.

4. Визначте шляхи розв'язку педагогічних ситуацій.

5. Вкажіть на умови, які можуть змінити хід розв'язку педагогічної ситуації.

6. Назвіть положення педагогічної теорії і практики, які були вдало чи невдало використані у даному ситуативному моделюванні.

7. Сформулюйте рішення педагогічної ситуації.

Для конкретизації використовуються тести-вправи типу:

а) Ваша думка про результативність даного рішення:

- дуже результативне;
- дало непогані результати;
- рішення невдале;
- варто було вибрати протилежне рішення.

б) Який спосіб педагогічної взаємодії ліг в основу рішення?

- взаємодія;
- вплив;
- співробітництво.

в) Чи були враховані вікові та індивідуальні особливості дітей?

- так;
- приблизно на 50 відсотків;
- не були.

г) Чи були враховані умови, описані в педагогічній ситуації?

- так;
- десь на 50 відсотків;
- ні, не були.

8. Зробіть висновок і оцініть ситуацію з точки зору її типовості для педагогічної діяльності вчителя.

## П'ЯТИЙ ВАРІАНТ

Пропонується використовувати при ситуативному моделюванні, коли рішення стає основою для продовження ситуативного моделювання, для висунення нових завдань. В такому випадку це є поєднання варіантів 1, 2, 3

Висновки. Таким чином, процес розв'язування навчально-професійних ситуацій включає аналіз, осмислення, розуміння значення використання педагогічних ситуацій як навчального матеріалу у професійній підготовці майбутніх учителів, проектування (моделювання, конструювання) самої ситуації, способів її розв'язання

### **Список використаних джерел**

1. Лихачев Б. Т.(2001). *Педагогика: Курс лекцій : учеб. пособие для студентов педагог, учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК*. М.: Юрайт-М, 607с.
2. Осадченко І.І. (2011). *Теорія і практика ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи* : монографія Умань : ППЖовтий,. – 414 с.
3. *Ситуаційна методика навчання: теорія і практика* / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. (2001). К.: Центр інновацій та розвитку. 256 с.
4. Шакиров И. А. (2009). *Антропология педагогических ситуаций* : монография . Астрахань : Издательский дом «Астраханский университет». 104 с.

### **Запитання та завдання**

1. Як Ви розумієте осмислення, розуміння, значення використання педагогічних ситуацій як навчального матеріалу у професійній підготовці майбутніх учителів
2. Визначіть шляхи аналізу педагогічних ситуацій і результатів рішень

### **Практичний блок:**

В.Каплінський у навчальному посібнику «100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення: Навч. посіб. для майбут. вчителів. – 6-е вид. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 80 с., запропонував таку класифікацію педагогічних ситуацій.

I — ситуації з готовими варіантами розв'язання, які потрібно критично осмислити та оцінити з огляду на відповідність чи невідповідність обставинам;

II — ситуації із завданням спрогнозувати наслідки запропонованих варіантів і доповнити їх власними міркуваннями;

III — ситуації, продовження яких (оптимальні варіанти розв'язання) додаються додатково у кінці. Зазирніть туди, будь ласка, після власних спроб передбачити розвиток подій і порівняйте свої прогнози з 6 реальними рішеннями;

IV — ситуації, які є незакінченими, однак вимагають самостійно змодельовати власні варіанти подальшої поведінки вчителя;

VII — V — ситуації з конкретними завданнями до кожної;

VI — ситуації з конструюванням моделей самопрезентації вчителя при першому знайомстві з учнями;

VII — ситуації, які поєднують кілька проблем і вимагають особливої уваги до змісту подій.

### **Завдання:**

Наведіть приклади педагогічних ситуацій із кожної категорії.

## **Тема. КЛАСТЕРНИЙ АНАЛІЗ У ПРОЦЕСІ ВИРІШЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ СИТУАЦІЙ**

1. Кластер, як основа групування навчально-професійних ситуацій.
2. Досвід учителів із створення уроків у формі кластера.

Кластерний підхід проявляється в групуванні ситуацій та їх взаємоінтеграції. Це є концепція розвитку педагогічного процесу через створення (організацію) педагогічних ситуацій, як розвиваючих кластерів.

1. Кластер, як основа групування навчально-професійних ситуацій.

Класифікацію навчальних ситуацій варто розглядати через процес моделювання професійної діяльності.

«Педагогічне моделювання - дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістовних або концептуальних характеристик навчально-виховного процесу, показників результатів або окремих його «сторін» в рамках топічно обумовленого соціокультурного кластера на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або інших рівнях.»[1]. Моделювання педагогічної діяльності у процесі розв'язування навчальних ситуацій ставить перед собою такі завдання: для чого і з якою метою доцільно аналізувати, розв'язати, використовувати дані ситуації, хто є об'єктом та суб'єктом даних ситуацій, які умови впливають на хід

протікання даної ситуації та в яких умовах вона аналізується (дисципліна, склад студентів і т.п.).

Таким чином, аналіз та розв'язання навчальних ситуацій є варіативним у межах певного кластеру даного навчального середовища.

Поняття кластера використовується у багатьох галузях знань.

**Кластер** – це система, яка включає у себе основу (навчальну ситуацію), шляхи та способи її розв'язку та особливості використання в процесі практичної роботи (під час виробничої практики чи в ролі вчителя ПШ).

**Характерними ознаками кластеру**, як сукупності навчальних ситуацій, є навчальне середовище: клас, регіон, матеріальні ресурси (засоби навчання, оформлення класу і т.п.); спільна діяльність (письмо, читання, розв'язування прикладів, опитування знань учнів, пояснення нового матеріалу і т.п.).

«При цьому важлива наявність «критичної маси» учасників кластеру, високий рівень пов'язаності учасників кластеру (внутрішня і зовнішня), інноваційна активність учасників кластеру» [2].

Кластерний підхід проявляється в групуванні навчально-професійних ситуацій та їх взаємоінтеграції. Це є концепція розвитку педагогічного процесу через створення (організацію) навчальних професійних ситуацій, як розвиваючих кластерів.

Кластер оформляється у формі грон. У центрі знаходиться педагогічна ситуація, від якої в різні сторони відходять лінії, що відображають задачі та

шляхи розв'язання. Важливо не тільки дати аналіз розв'язку, але й аргументувати, конкретизувати його.

Використовуючи кластерний підхід до класифікації навчальних ситуацій, ми виділяємо такі ситуації:

1. Видові:

- а) діагностичні
- б) навчальні (загальні та з певних предметів)
- в) виховні
- г) проблемні

2. Міжвидові, які включають всі види

Форми роботи з кластером різні: індивідуальні, групові, колективні.

Використання кластеру має такі переваги:

- допомагає охопити більший об'єм інформації;
- залучає всіх учасників до обговорення як навчальної ситуації так і її способів розв'язання.
- студенти не бояться зробити помилки у процесі аналізу, моделювання, проектування навчальних ситуацій, тому спілкування більш відкрите та активне.

У ході роботи над кластером формуються такі уміння:

- ставити задачі, визначати запитання, які сприяють їх розв'язку;
- виділяти основне;
- встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки;
- систематизувати, порівнювати, оцінювати події, аналізувати, проводити аналогії.

Використання прийому (методу) кластеру також сприяє творчому зростанню, допомагає студентам

розглянути одну ситуацію з декількох точок зору, сприяє критичному мисленню.

## 2. Досвід учителів із створення уроків у формі кластера.

### **I. Вступ**

Справжнє відкриття – це не пошук нових земель, це погляд на світ новими очима.

М. Пруст

Актуальність обраної проблеми зумовлена, з одного боку, її соціальною значущістю і відповідністю сучасним вимогам освіти: важливістю формування умінь мислити, аналізувати, формулювати самостійні судження, вступати у діалог та співпрацювати; з іншого, - недостатнім опрацюванням проблеми «Кластер як один із методів формування критичного мислення школярів на уроках світової літератури» у теоретичних і практичних аспектах та необхідності створення дієвої методики, здатної вирішити цю проблему.

Наукові засади проблеми застосування методу кластера в технології критичного мислення представлені в працях таких зарубіжних та українських учених як Дьюї Д., Кроуфорд Ф., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д., Пометун О., Богосвятська А., Красовицький М., Белкіна О. та інші.

Провідна ідея досвіду – імплементація технології критичного мислення через метод «Кластер» у шкільний курс світової літератури для забезпечення переходу від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого



мислення школярів, що є дієвим способом виховання демократичного менталітету громадян, як учнів, так і вчителів.

У роботі представлено власне розуміння реалізації технології критичного мислення через метод «кластер» на різних етапах вивчення художнього твору, представлені зразки створення кластера, надпредметні уміння, які формуються у школярів під час цієї діяльності.

## **II. Основна частина**

Розум людський має три ключі,  
які все відкривають: знання, думку, уяву.

В. Гюго

**1. Кластер як один з ефективних методів формування критичного мислення школярів.** Найбільш оптимальними у процесі формування критичного мислення школярів вважаю методи проблемного навчання: творчого читання, евристичної бесіди та дослідницький.

Будь-який метод, будь-яка використовувана в технології розвитку критичного мислення форма роботи ґрунтується на трьох фазах:

I - виклику (актуалізація знань, пробудження інтересу до теми, визначення мети вивчення конкретного матеріалу);

II - осмислення (осмислення нової інформації, критичне читання і письмо);

III - рефлексії (узагальнення й оцінка інформації, формування власної думки, окреслення напрямків подальшого засвоєння теми).

Досвід показує, що для дітей основної школи цікавим є такий вид діяльності як

переосмислення інформації через графічні схеми і таблиці. З-поміж різноманітних графічних способів опрацювання матеріалу учнів приваблюють кластери. Слово «класстер» походить з англійської мови (cluster – пучок, рій, скупчення).

Класстер – виділення смислових одиниць тексту та їх графічне оформлення у формі пучка. Класстер включає ключові слова, ідеї, подані у логічній послідовності текстових суб'єктів, котрі створюють цілісну і наочну картину. Метод «класстера» дозволяє представити на уроці великий обсяг інформації в структурованому і систематизованому вигляді, виявити ключові слова теми. Таким чином підвищується мотивація, адже самі ідеї дітьми сприймаються легше. Вважаю, що людині потрібні графічні образи, тому що мозок краще запам'ятовує моделі. Представлення учнями інформації у формі класстера сприяє творчій обробці, а тому забезпечує засвоєння її на рівні розуміння. Класстери дозволяють розвивати мислення, робити його більш гнучким, позбавлятися стереотипів, догматичне мислення перетворювати в критичне. Важливо і те, що через побудову класстерів виявляємо систему ключових слів, які можуть бути використані для пошуку інформації в інтернеті, а також для визначення головних напрямів учнівських досліджень, вибору тем для проектних робіт. Створення класстерів сприймається школярами як творча робота, у якій є можливою реалізація власного бачення проблеми, власний підхід, варіативність як засіб самореалізації, самоутвердження.

Можливість індивідуальної, парної, групової і колективної роботи створює психологічний комфорт у навчальному процесі.

Кластери можуть мати багато розгалужень, тому важливо вчасно зупинитися на необхідному рівні деталізації.

Застосовую кластер на усіх етапах уроку: на стадії виклику - для систематизації того, що дітям відомо і визначення прогалин у знаннях; на стадії осмислення кластер дозволяє фіксувати фрагменти нової інформації; на стадії рефлексії поняття групуються і між ними встановлюються логічні зв'язки.

## **2. Правила створення кластера**

1. Посередині чистого листка (класної дошки), документу Word, слайді Power

Point записуємо ключове слово чи речення теми.

2. Кругом нього - слова чи речення, що доповнюють тему.

3. Довкола записаних слів з'являються «супутники» і встановлюються нові логічні зв'язки.

**4. Записуємо стільки ідей, скільки їх називають діти.**

Внаслідок цього з'являється структура, яка графічно відображає послідовність процесу мислення, визначає інформаційне поле заданої теми. З-поміж великого розмаїття кластерів найбільш прийнятними на уроках світової літератури вважаю такі види кластера як класичний кластер, зворотній кластер, кластер-образ, предметний кластер, паперовий кластер, кластер з нумерацією слів,

мультимедійний кластер з візуальними, аудіо та відео ефектами.

Метод кластера застосовую на заняттях світової літератури для інтерпретації: а) будь-яких елементів літературного твору (фрагменти, сцени, мотиви, персонажі, символи, тропи тощо, навіть окремі речення та слова), співвіднесені з відповідним контекстом твору або позатекстовою ситуацією; б) літературного твору як певної цілісності; в) літературної цілісності вищого порядку, ніж літературний твір, наприклад, творчості письменника, літературної школи, літературного напрямку, літературного періоду.

### **Застосування кластера на різних етапах заняття**

#### **Етап виклику**

Вивчаючи тему «Доба європейського Відродження», на етапі виклику навколо слова «Відродження» записуємо відому на той час учням інформацію про даний термін, що складає I рівень кластера за схемою методу «класичний кластер».

**Етап осмислення** На етапі осмислення діти опрацьовують матеріал підручника про епоху Відродження способом читання про себе і відповідей на запитання у парах.

На етапі **рефлексії** кластер доповнюється інформацією, яку школярі отримали на попередньому етапі і таким чином формуються нові відгалуження кластера.

Оскільки, діапазон матеріалу для створення кластера дуже широкий, вважаю цей метод ефективним на різних етапах вивчення

художнього твору, починаючи від епохи, в яку він був створений, і завершуючи найменшими художніми деталями тексту. Наприклад, кластер за образом хлопчика-зірки з казки О. Уайльда «Хлопчик-зірка» має такий вигляд:

### **3.3 Етап рефлексії**

На етапі рефлексії відбувається наповнення кластера новою інформацією і виправлення невірних варіантів. Дуже важливою частиною є презентація нових кластерів. Головним завданням цієї роботи є не тільки систематизація матеріалу, але й встановлення причинно-наслідкових зв'язків між «пучками» кластера, які можуть мати дуже цікаві розгалуження. Наприклад, наповнення кластера «Самопожертва як вищий прояв любові» під час вивчення новели О. Генрі «Останній листок» може мати такий вигляд.

На стадії рефлексії робота з кластерами завершується. Учитель може підсилити цю фазу, пропонуючи школярам продовжити дослідження за темою, виконати творче завдання.

Використання на уроці ІКТ дозволяє значно розширити дидактичні можливості методу «кластер». Вважаю, що створення школярами мультимедійних презентацій теж є своєрідним кластером, оскільки задана тема розбивається на слайди, які, у свою чергу, мають ширше інформаційне наповнення. Те ж саме можна сказати і про проекти. Додаток 2.

Вважаю метод кластера прийнятним і як форму виконання домашнього завдання, адже для кращого запам'ятовування і представлення домашньої

роботи учні мають можливість укласти опрацьований матеріал у певну схему.

Окрім того, це пробуджує творчий потенціал школярів, бо схема може мати як найпростіший графічний вигляд, так і оригінальну форму представлення через певні предмети, образи тощо. Зразок кластера за системою образів роману Р. Стівенсона «Острів скарбів».

Складання кластерів школярі сприймають позитивно і при цьому показують вищий рівень засвоєння навчального матеріалу, аніж при вивченні тексту з використанням інших форм, зокрема, складання плану, тез, конспекту тощо.

Вважаю, що розбивка на кластери формує вміння варіативно мислити, встановлювати логічні зв'язки між поняттями, допомагає вільно і відкрито висловлювати думки з будь-якої теми.

**Формування надпредметних умінь учнів**

Через застосування методу кластера формую у школярів надпредметні уміння, які проявляються під час занять з інших предметів, у позакласній діяльності, уміння працювати в групах; графічно оформити текстовий матеріал; творчо інтерпретувати наявну інформацію; розподілити матеріал за ступенем новизни і значимості; узагальнити здобуті знання; формувати культуру читання. життєвих ситуаціях.

### **III. Висновки**

Знати по-справжньому – це значить змінюватися під впливом цього знання.

Е. де Мелло

Висновки. Таким чином, кластерний підхід – це є напрям в науці та практиці, який пов'язаний з пошуком і реалізацією нових можливостей організації освітнього процесу в початковій школі через діяльність по створенню і управлінню кластером ситуацій.

### **Список використаних джерел**

Кіліченко О. (2015) Кластерний підхід до класифікації навчальних ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Пирински книжовни листи: Списание за туристка*. Благоевград : Частно висше училище колеж по туризм , <http://cotur.bg/wp-content/uploads/2016/06/Pirinski-Knijovni-Listi-2015.pdf>. 145-149

### **Запитання та завдання**

Проаналізуйте урок і спроектуйте педагогічну ситуацію з навчального процесу в початковій школі з використанням кластерного підходу.

## **Тема. ІГРОВІ МЕТОДИ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ СИТУАЦІЙ**

1. Імітаційне моделювання.
2. Брейнстормінг
3. Рольові ігри.
4. Ділові ігри.
5. Професійно-педагогічний тренінг.

Розв'язування навчально-професійних ситуацій у ЗВО найкраще здійснювати з використанням ігрових методів навчання.

### **1. Імітаційне моделювання.**

Метод імітаційної гри – це поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій. Спочатку студенти під керівництвом викладача моделюють квазіреальну модель педагогічної ситуації, хід її розв'язку, досліджують різні варіанти рішення, а пізніше програють із дотриманням всіх визначених моментів. Після програвання обов'язково проводиться обговорення, мета якого – діагностика результату, яка включає у себе розв'язок педагогічних ситуацій і рівень її оптимальності та готовності студентів до програвання ролей учителя, учнів, батьків.

Імітаційне моделювання для розв'язування навчально-професійних ситуацій використовується на початкових заняттях, оскільки воно не вимагає від студентів індивідуальної творчості, а тільки вміння діяти за трафаретом.

Так, наприклад, проводячи заняття з предмету «Дидактика», під час вивчення проблеми



«Організація пошукової діяльності учнів початкових класів» студентам пропонуємо завдання: “За допомогою імітаційної гри змодельовати форми пошукової діяльності учнів молодшого шкільного віку (кн. О.Я.Савченко «Урок у початковій школі», с 197-201) і обговоріть”.

Використовувати даний ігровий метод необхідно тому, що він сприяє формуванню педагогічних навичок, тобто автоматичному використанню певних педагогічних дій.

## **2. Брейнстормінг**

Брейнстормінг – це ігровий метод, який базується на творчій силі групи студентів, метою якого є продукування ідей розв’язку педагогічних ситуацій. При використанні даного методу на практичних заняттях звертаємо увагу на такі особливості:

- по-перше, ні ведучий, ні учасники не повинні критикувати думки інших учасників;

- по-друге, педагогічна ситуація, яка лежить в основі, повинна бути відносно простою, неподільною;

- по-третє, студенти виконують дві ролі: учасників і спостерігачів (які є секретарями гри), що фіксують хід обговорення; роль керівника виконує викладач;

- по-четверте, учасники сідають по колу і знаходяться у стані «м’язевої релаксації» та зосереджують свою увагу на продукуванні ідей для розв’язку педагогічної ситуації.

Спостерігачі розташовуються за столами, що знаходяться поза учасниками гри, яких вони розподілили між собою.

Завдання викладача, як ведучого - ознайомлення з методикою проведення гри, визначення її ходу, напрямку, врахування ідей, висловлених групою. Біля нього – дошка.

У хід брейнстормінгу включасмо:

1. Знайомство студентів із правилами гри та їх адаптація до ігрових умов.
2. Повідомлення педагогічної ситуації.
3. Висунення учасниками ідей щодо розв'язку даної ситуації з одночасним записуванням їх спостерігачами.
4. Систематизація і аналіз ідей спостерігачами, вибір оптимального, на їх думку, рішення педагогічної ситуації.
5. Обговорення ходу брейнстормінгу.

Організуюючи, наприклад, практичне заняття з «Педагогічної майстерності», у ході вивчення теми «Організація педагогічного процесу», досліджуючи проблему «Учні – співавтори уроку», студенти одержали таке завдання: «З використанням педагогічних ситуацій аргументуйте оптимальний, на вашу думку, спосіб організації навчально-виховного процесу в початковій школі».

Використання даного методу навчання сприяє формуванню і розвитку у студентів таких важливих професійно-педагогічних навичок і умінь: уміння слухати інших, уміння сконцентрувати свою увагу, уміння керувати увагою інших, уміння керувати своїм емоційним і психічним станом, уміння володіти своїм мовленням, жестами, мімікою, уміння передбачати і прогнозувати хід розвитку ситуацій, уміння аналізувати і систематизувати отриману інформацію,

уміння взаємодіяти у ході обговорення, а також формуванню пізнавальних та творчих навичок.

### **3. Рольові ігри.**

Активізація навчально-пізнавальної та творчої діяльності студентів здійснюється за допомогою таких методів навчання, як рольові та ділові ігри. Метод рольової гри більш складний, ніж метод імітаційної гри. Використовуємо його для навчання студентів приймати рішення за умов невизначеності, у творчій ігровій обстановці, щоб уява створювала всі основні умови реальної ситуації.

Особливостями даного методу є те, що учасниками гри є не вся група, а декілька студентів, які отримують умову–педагогічну ситуацію і завдання, без попереднього групового обговорення, але з обов'язковим індивідуальним обдумуванням (3-5 хвилин), програють її і визначають рішення.

Наприклад, при вивченні проблеми “Педагогічна майстерність учителя початкових класів” на практичному занятті студентам пропонується за допомогою рольової гри програти педагогічну ситуацію: “Уявіть, що ви вчитель 1 класу, з учнями якого ви не знайомі. Завдання: зайдіть у клас, привітайтеся і познайомтеся з дітьми”.

Використання даного методу сприяє:

- а) діагностиці індивідуальних властивостей кожного студента, його схильності чи несхильності до педагогічної взаємодії;
- б) можливості випробувати кожному студенту себе у різних ролях;
- в) розвитку творчих можливостей;

г) удосконаленню уміння аналізувати, прогнозувати і передбачати розгортання педагогічного процесу.

Наприкінці гри обов'язковим є обговорення для аналізу і пошуку оптимальних шляхів розвитку, оцінки ситуації з точки зору її типовості для педагогічної діяльності вчителя.

#### **4. Ділові ігри.**

Метод ділової гри використовуємо для формування у студентів професійно-педагогічних умінь, пров'язаних з їх підготовкою до управління навчально-виховним процесом.

Організація навчального процесу з використанням ділової гри включає в себе декілька етапів:

1. Ознайомлення студентів із ігровими умовами й адаптація до них.
2. Складання сценарію гри викладачем чи групою студентів (самостійно або під керівництвом викладача).
3. Визначення викладачем або керівником-студентом гри двох етапів роботи: а) у відповідності до ролей визначаються правила і обов'язки учасників гри; б) у залежності від результату конкретизується характер гри, масштаби, наочність, способи взаємодії.
4. Сам хід гри (основна фаза гри).
5. Обговорення, підведення підсумків, узагальнення позитивного і негативного у цій грі, планування на майбутнє.

У своїй роботі використовуємо два види гри:

1. Гра колективна з яскраво вираженою ігровою ситуацією і чітко визначеною ігровою позицією

кожного її учасника при прямому керівництві виклада. Даний вид гри сприяє закріпленню формуючих умінь і навичок у галузі практичної діяльності студентів. Зміст і методика побудована за принципом: «роби, як я». Наприклад, проведення ділових ігор типу: етична бесіда, заочнав подорож, усний журнал.

2. Гра, де чітко виражена індивідуальна позиція кожного студента при опосередкованому керівництві викладача. Даний вид включає в себе два підвиди, які залежить від мети завдання. Перший підвид – це завдання, пов'язані з організацією педагогічної взаємодії у ході навчально-виховного процесу. Наприклад, організуйте контрольну роботу з математики у 2 класі; розподіліть громадські обов'язки серед учнів 1 класу. Другий підвид ігор спрямований на підготовку студентів до управління навчально-виховним процесом. Наприклад, напишіть конспект і проведіть із студентами своєї групи виховний захід «У світі казок» у формі заочної подорожі.

Специфікою ділової гри є обов'язкова підготовка студентів, яка включає у себе роботу з додатковою теоретичною і методичною літературою, її опрацювання, аналіз і синтез потрібного матеріалу; обговорення і аналіз конспекту; підбір наочності.

Отже ділова гра є не що інше, як спеціально організована діяльність, спрямована на операціоналізацію теоретичних знань, переводу їх у діяльнісний контекст.

У підготовці студентів до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку ігрові методи відіграють важливу роль.

- по-перше, якщо реалізація традиційних форм і методів навчання не вимагає взаємодії між членами навчальної групи, то при використанні ігрових методів студенти не виступають пасивними об'єктами педагогічної взаємодії

- по-друге, зміст ігрових методів навчання дає поштовх до усвідомлення студентами результативного способу організації педагогічного процесу.

- по-третє, участь у навчальних іграх формує у студентів професійно-педагогічні навички і уміння, які допомагають їм перейти від теоретичного усвідомлення педагогічної взаємодії до практичного їх використання.

## **5. Професійно-педагогічний тренінг.**

Професійно-педагогічний тренінг - це галузь практичної педагогіки, яка орієнтована на використання активних методів самовиховання і групової навчальної діяльності задля розвитку в майбутніх учителів здібностей до педагогічної взаємодії.

ППТ проводиться у двох площинах:

Перша – знайомство студентів з основами і особливостями проведення ППТ на практично-лабораторних заняттях з «Основ педагогічної майстерності» і педагогічних дисциплін.

Друга – самостійне опрацювання студентами.

Перед професійно-педагогічним тренінгом поставлено ряд завдань:

Одним із завдань є діагностичний аспект. Суть його полягає в тому, що діагностичні завдання розв'язувалися самими учасниками тренінгу. Активна

позиція у вигляді самодіагностики є одним з видів суб'єктно-об'єктної природи навчального процесу. Професійно-педагогічний тренінг дає учасникам можливість зробити крок у напрямі рефлексування власних виявів у спілкуванні.

Другим завданням професійно-педагогічного тренінгу є створення сприятливих умов для самопізнання. Студенти мають можливість емпірично верифікувати різні компоненти образу самого себе. Наприклад, аналізують як інші студенти сприймають їх за першим враженням, як це враження розвивалося, як «прочитувалося», інтерпретувалася поведінка, які приписувалися мотиви, почуття, наміри.

При використанні ППТ варто дотримуватися таких принципів:

1. Принцип активності учасників тренінгу: під час занять студенти постійно залучаються до різних дій. Вони обговорюють і програють рольові ситуації, запропоновані як викладачем, так і ними самими, спостерігають за поведінкою учасників ситуативного моделювання.

2. Принцип дослідницької позиції: у процесі роботи у групах створюються такі ситуації, коли учасники повинні самі знайти рішення проблеми, самостійно сформулювати уже відомі закономірності взаємодії і спілкування вчителя з учнями;

3. Принцип суб'єктивізації поведінки: на початку заняття поведінку студентів намагаються перевести на суб'єктивний рівень.

У структуру професійно-педагогічного тренінгу входять два цикли вправ:

## 1. Вправи з практичного оволодіння педагогічною технікою:

- а) техніка мовлення: дихання, постановка голосу, дикція, темп мови;
- б) кінестезія: культура руху; вміння розслабитися чи, навпаки, напружити необхідні м'язи. Володіння своїм організмом (міміка, пантоміміка);
- в) управління емоціями, настроєм (зняття надлишку психічної напруги, створення творчого самопочуття);
- г) соціально-перцептивні здібності (увага, спостереження, увага).

## 2. Вправи на оволодіння системою педагогічної взаємодії у заданій педагогічній ситуації.

Мовна техніка - це сукупність елементарних прийомів фонаційного дихання, мовного голосу і дикції, доведених до ступеня автоматизації навиків, що допомагає вчителю з максимальною ефективністю здійснювати мовний вплив. Щоб її освоїти, перш за все вчимо студентів правильно дихати і пропонуємо систему вправ: а) з фонаційного дихання; б) для розвитку активності дихання. Для розвитку тембральних і акустичних здібностей голосу проводимо вправи для м'язів язика, гортані, нижньої щелепи, м'язів шиї. Думки студентів спрямовуємо і на те, щоб вони вчилися зберігати звучання голосу і зміцнювали артикуляційний апарат. Для цього пропонуємо вправи типу «Стогін», «Колискова», вимовляння сполучень звуків ЗМММ, ГМММ. ДМММ. ВМММ, РМММ, звуконаслідування, скоромовки

Увагу студентів звертаємо на технічне інтонування. Адже одне й те ж слово, речення,



вимовлене з різною інтонацією, може мати різний вплив на особистість дитини, на стосунки, які виникають між педагогом і учнями.

Поняття кінестезії включає у себе культуру руху, уміння розслабитися чи напружити необхідні м'язи, володіння своїм організмом (мімікою, жестами) Фізична незграбність (млявість, різкість рухів, неповороткість) можуть викликати відразу в дітей, негативні емоції, відштовхнути їх від учителя, знижуючи тим самим ефект педагогічної дії. Пропонуємо студентам вправи на м'язову мобілізацію і на володіння організмом, які допомагають майбутньому вчителю досягти вищого ступеня педагогічної майстерності.

Відомо, що від уміння вчителя керувати своїм настроєм, емоціями, а також настроєм і емоціями учнів, створювати творче самопочуття, знімати надлишок емоційної напруги залежить протікання педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі. Тому студентам пропонуємо такі групи вправ:

Вправи на формування емоційного настрою перед входом до класу, на початку робочого дня. створення творчого самопочуття. Це вправи, які сприяють тонізації працездатності організму («Потягування», «Позіхання», «Стрибок з розбігу», «Літаючий орел» і т.п.), Формування навичок уміння прогнозувати і стимулювати свій настрій («Стріляний горобець». «Приємно згадати», «Двійник із Задзеркалля» і т.д.).

2. Вправи на релаксацію психічної напруги. Мста даних вправ. навчитися максимально

заспокоюватися, знімати збудження і нервову напругу. В дану підгрупу ми включили два види вправ а) навчання використовувати самонакази типу: «Я повністю спокійна, я входжу в клас впевнено, відчуваю себе на уроці вільно і розкуто, володію собою...»; б) уміти поєднувати релаксацію з уявою «Уявіть мішаний ліс».

3. Вправи, спрямовані на створення власного емоційного благополуччя у класі

4. Вправи на зняття стресового стану.

Серед соціально-перцептивних здібностей ми виділяємо увагу, уяву, спостережливість. Вправи, які проводимо із студентами спрямовані на їх самопізнання і розвиток професійної уваги, уяви, спостережливості.

У першу групу ми вводимо вправи на визначення індивідуальних особливостей уваги студентів (на дослідження її ритмічності, стійкості, точності мимовільної уваги), вправи, які спрямовані на розвиток уваги («Ритмічне споглядання», «Пальці», «Фокусування», «Кульгава мавпа» і т.п.); вправи, що вчили концентрувати на собі увагу дітей, дорослих і бути ініціатором у спілкуванні.

Друга група вправ визначає рівень спостережливості студентів («Що справа?», «Прочитай іншого») і на розвиток спостережливості («Скульптор», «Шиккування»).

У третю групу вправ ми відносимо вправи на визначення індивідуальних особливостей уяви («Камінь», «Лабіринт», «Казка навпаки», «Що буде потім?», «Салат із казок») і вправи на розвиток уяви

(«Звуки», «Образи», «Термометр», «Пульс», «Телепатія», «Асоціація»).

Особливу увагу звертаємо на вправи, які спрямовані на формування уяви і на вміння володіти своїм тілом («Чудеса техніки», «День народження», «Я – інструмент», «Синтезія»).

Другий блок ППТ, що сприяє самовдосконаленню професійної майстерності майбутніх учителів початкових класів є ситуативне моделювання педагогічних ситуацій.

**Висновки.**

Таким чином, з метою розв'язування навчально-професійних ситуацій використовуємо різні ігрові методи їх відтворення.

### **Список використаних джерел**

Кіліченко О.І., Сав'юк Г.П. (2012). Професійно-педагогічний тренінг як засіб професійного самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів. Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Серія 17. Теорія та практика навчання та виховання. Випуск 20. К. :Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова,.С. 82-86

### **Запитання та завдання**

Проаналізуйте ігрові методи розв'язування навчально-професійних ситуацій і спроєктуйте їх використання на дисциплінах педагогічного циклу.

## **Тема. МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ КЕЙСІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН**

1. Історія виникнення кейс-методу.
2. Мета і суть навчання за допомогою кейсів.
3. Види кейсів.
4. Вимоги до кейсу.
5. Вимоги до організації кейс-методів.
6. Етапи створення кейсів
7. Алгоритм роботи із кейсом.
8. Переваги і недоліки кейс-методу.
9. Кейси у процесі розв'язування навчально-професійних ситуацій.

Знань стало так багато, а професійні навички стали настільки різноманітними, що їх неможливо передати у повному обсязі в межах традиційних методів. У зв'язку з цим виникає потреба у використанні нових методів навчання. До числа таких методів відноситься кейс-метод (case-study) або метод ситуаційного навчання, що стає усе більше затребуваним у системі освіти. Кейс-метод широко застосовується в економіці, педагогіці, психології, медицині, юриспруденції. Найбільше поширення він отримав у процесі підготовки фахівців з економіки й управління.

### **1. Історія виникнення кейс-методу.**

Уперше кейси були застосовані ще на початку ХХ-го століття в області економіки, права й медицини. Метод case-study було вперше застосовано в навчальному процесі Гарвардської школи бізнесу

(Harvard Business School) у 1921 році. Саме в Гарварді було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін. Отже, інтерактивна методика Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблена англійськими науковцями М. Шевером, Ф. Едейем та К. Єйтс. Вона побудована на організації та розв'язанні сучасних проблем у навчанні майбутнього спеціаліста.

Зараз співіснують дві класичні школи case-study – Гарвардська (американська) і Манчестерська (європейська). У рамках першої школи метою методу є навчання пошуку єдино вірного рішення, друга школа – припускає багатоваріантність вирішення проблеми. Американські кейси більше за обсягом (20-25 сторінок тексту, плюс 8-10 сторінок ілюстрацій), європейські кейси в 1,5-2 рази коротше. Ситуаційне навчання за гарвардською методикою зараз – це інтенсивний тренінг із використанням відео, комп'ютерного й програмного забезпечення [1].

Передусім з'ясуємо сутність поняття «кейс».

**«Кейс»** (з англ. – випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання та учіння. «Кейс-стаді» (з англ. – повчальний випадок) – це опис ситуації, яка реально існувала. «Кейс-стаді», за визначенням науковців Ш. Бобохужаєва, З. Юлдашева (2006), – це «сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на певному етапі» (Бобохужаєв, Юлдашев, 2006, с. 13). Ця технологія є практикою використання «кейсів» як засобу навчання в галузях права, бізнесу, медицини, освіти. Науковець Т. Кошманова виокремлює два типи «кейсів», які

використовують для підготовки педагогів. *Перший тип* – це детальний (до погодинної хронології) щоденний опис діяльності студента за принципом: коли? де? і як?

*Другий тип* передбачає обговорення короткої і конкретної навчальної ситуації, події, яка, наприклад, відбулася зі студентом на педагогічній практиці (Кошманова, 1999, с. 157–159).

## **2. Мета і суть навчання за допомогою кейсів.**

**Мета і суть навчання за допомогою кейсів** полягає у формуванні фахівця, який правильно аналізує ситуацію, виявляє проблеми, можливі причини їх появи, аналізує можливі варіанти їх вирішення, вибирає найбільш оптимальний з них тощо. Вміння скористатися теорією, звертання до фактичного матеріалу, ситуаційний аналіз – це найважливіші характеристики кейс-методу. Однак головне його призначення – розвивати здатність проробляти різні проблеми й знаходити їхнє рішення, іншими словами навчитися працювати з інформацією.

У перекладі з англійської кейс – випадок, кейс-стаді – повчальний випадок. Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації, тобто репетиція реальних життєвих ситуацій. Кейси занурюють студента в проблему, змушують шукати рішення конкретного завдання.

Метод кейсів чи кейс-метод є один із методів рішення складних проблем, які не мають чіткої структури і передбачають використання студентами свого творчого потенціалу й креативності.

Суть кейс-методу в тому, що студентам пропонується для осмислення реальна життєва ситуація, опис якої не тільки відображає яку небудь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні даної проблеми. Причому ситуаційні завдання підбираються з урахуванням специфіки спеціальності, наприклад, аналіз діяльності вчителя початкової школи у 1, 2,3, 4 класах.. Вихідна інформація, діаграми, графи й таблиці можуть бути інтегровані в текст або додані в кінець розповіді.

Мета викладача – на прикладі конкретної ситуації допомогти студентам в аналізі фактів і проблем, а потім розглянути можливі рішення й наслідки обраних дій. Аналіз конкретних ситуацій особливо привабливий для студентів, які не завжди добре сприймають традиційні курси у форматі лекцій і зосереджені більше на запам'ятовуванні фактичного матеріалу, ніж на розвитку розумових навичок більш високого рівня.

Метод кейсів також може мати кілька видів джерел (видів інформаційної бази):

- Соціальне життя з усім безліччю труднощів і достовірних фактів
- Освіта, визначальні завдання, цілі та методи навчання
- Наука, що задає методологічні основи і забезпечує різноманітність методик
- Література художньої, публіцистичної, наукової спрямованості, з якої можна почерпнути ідеї і побудувати сценарій самого кейса

- Статистичні та інші дані

### **3. Види кейсів.**

#### **Кейси можуть бути різними.**

В одних кейсах, у західній практиці їх часто називають «кейси підприємства», дається характеристика підприємства (у нас – це школа, клас, гурток) й студенту пропонується проаналізувати ситуацію, для чого він повинен відповісти на ряд поставлених у завданні питань. Задача прийняття рішення тут може й не ставитися. Студент аналізує наявну інформацію й підтверджує свої теоретичні знання.

«Кейс-ситуації» побудовані по-іншому. У цьому випадку студента ставлять перед фактом – є ситуація, є її симптоми. Причина проблеми прямо не позначена, студент повинен виявити її сам. При цьому «кейс-ситуації» можуть бути різнопланові. В одних можуть бути наведені окремі питання, що спрямовують, в інших – ні, однак в обох випадках студент повинен сам проаналізувати ситуацію, виявити можливі причини її виникнення, знайти варіанти рішень, яких може бути декілька, і вибрати оптимальний з них. Причому вибір повинен бути обґрунтований, все повинне бути враховане, у тому числі, можливі наслідки, і виявлені можливі перешкоди [3].

В освітньому процесі застосовуються такі **види кейсів**:

науково-дослідні кейси, орієнтовані на здійснення дослідницької діяльності [2]. Деякі вчені вважають, що кейси бувають «мертві» і «живі». До «мертвого» кейсу можна віднести кейси, у яких



міститься вся необхідна для аналізу інформація. Щоб «пожваввити» кейс, необхідно побудувати його так, щоб спровокувати тих, хто навчається, на пошук додаткової інформації для аналізу. Такий підхід дозволяє кейсу розвиватися й залишатися актуальним тривалий час.

Кейси можуть бути представлені як:

- ілюстративні навчальні ситуації – кейси, мета яких – на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації;

- навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми, у яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються й чітко формулюються проблеми; мета такого кейса – діагностування ситуації й самостійне прийняття рішення по зазначеній проблемі;

- навчальні ситуації – кейси без формування проблеми, у яких описується більш складна, ніж у попередньому варіанті ситуація, де проблема чітко не виявлена, а представлена в статистичних даних, оцінках громадської думки, органів влади тощо; мета такого кейса – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її рішення з аналізом наявних ресурсів;

- прикладні вправи, в яких описується конкретна сформована ситуація, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейса – пошук шляхів рішення проблеми [1].

#### **4. Вимоги до кейсу.**

Описані в кейсі ситуації повинні: бути правдивими, реалістичними, наближеними до життя, і бути за тематикою пов'язаними з матеріалом, що вивчається; містити проблеми й конфлікти; надавати можливість інтерпретації з погляду учасників; бути такими, що розв'язуються в умовах тимчасових рамок і індивідуальних знань, навичок і здатностей тих, хто навчається; допускати різні варіанти рішення.

Якісний кейс має задовольняти таким вимогам: відповідати чітко аудиторії й містить у собі науково-дослідну й методичну діяльність викладача.

Діяльність викладача в аудиторії полягає у виступі зі вступним і заключним словом, організації малих груп й дискусій, підтримуванні ділового настрою в аудиторії, оціненні внеску студентів при аналізі ситуації.

При написанні кейса не слід вводити зайву, непотрібну інформацію й давати багато дрібних деталей. Кейси не повинні бути занадто великими, тому що працювати над об'ємним кейсом дуже важко. Об'ємні кейси більше підходять для підсумкових занять, а для поточних краще використати невеликі. Практика показує, що максимальний обсяг кейса не повинен перевищувати 30 сторінок.

## **5. Вимоги до організації кейс-методів.**

При використанні кейс-методів необхідно враховувати склад аудиторії: або це студенти, що не мають практичного досвіду, але володіють теорією, або це практики, які гірше володіють теорією, але мають практичний досвід. Різниця між ними полягає у

сприйнятті ситуації, а також у рівні і якості прийняття рішення.

Активність роботи і тих і інших залежить від багатьох факторів, основними з яких є: число і якісний склад учасників, організаційна структура підгрупи, її розміщення, загальна організація роботи з кейсом, організація обговорення результатів, підведення підсумків.

Робота над кейсом звичайно проходить у групі, однак робота в групі вимагає дотримання певних правил. Склад групи повинен бути однорідним, тобто, ті хто навчаються, повинні мати приблизно однаковий рівень знань. Група розбивається на окремі підгрупи. Формування підгруп студенти здійснюють самостійно, на добровільній основі. До складу підгрупи повинно входити від 4-х до 6-ти осіб. Перевага віддається парному числу учасників. Дуже важливо, щоб робота кожної підгрупи була правильно організована, тому кожна підгрупа повинна вибрати свого відповідального, який би координував її роботу, і секретаря, який би фіксував результати роботи. Немаловажне значення має правильне розміщення студентів у підгрупі. Воно повинне бути таким, щоб у кожного, хто навчається, був потенційний співрозмовник. Тому студентів найкраще розмішувати попарно навпроти один одного (в ідеалі – за круглим столом). Підгрупи не повинні заважати одна одній, тому повинні розташовуватися по можливості на якійсь відстані. Можливі варіанти розміщення в підгрупі тих, хто навчається:

Варіанти 1 і 2 – неправильні, тому що частина учасників в них залишається без співрозмовників, у результаті чого виникає ризик їхньої пасивності й байдужості до проблеми, що обговорюється. Правильне розміщення полегшує спільну роботу й дозволяє керівникові підгрупи краще координувати її дії.

## **6. Етапи створення кейсів.**

Можна виділити такі основні етапи створення кейсів:

- 1) визначити мету створення кейсу;
  - 2) ідентифікувати конкретну реальну ситуацію згідно з відповідною метою;
  - 3) провести попередню роботу з пошуку джерел інформації для кейсу. Можна використати пошук за ключовими словами в Інтернет, аналіз каталогів друкованих видань, журнальних статей, газетних публікацій, статистичних даних тощо;
  - 4) зібрати дані для кейсу, різні джерела, в тому числі і контакти з організацією, яка описується в кейсі;
  - 5) підготувати перший варіант кейсу. Цей етап включає макетування, компоновку матеріалу, визначення форми презентації (відео, друк тощо);
  - 6) отримати дозвіл на публікацію кейсу у випадку, якщо інформація містить дані з конкретної організації;
  - 7) обговорити кейс, залучаючи якомога ширшу аудиторію, і отримати експертну оцінку колег перед його апробацією. За результатами такої оцінки можна внести необхідні зміни та покращити кейс;
- (Гребенькова , 2001)

## **7. Алгоритм роботи із кейсом.**

Робота групи з кейсом включає декілька етапів: підготовча робота, подання кейса викладачем; індивідуальне вивчення кейса кожним членом групи; розробка варіантів індивідуальних рішень; обговорення цих варіантів рішень у кожній підгрупі; підготовка до обговорення й дискусія.

### Підготовчий етап

Завдання викладача на цьому етапі полягає в тому, щоб зробити відповідну підготовку, що означає:

- Виявлення фактів і визначення характеру взаємин учасників в процесі застосування методу - в ході реалізації проблеми кейса
- Моделювання ситуації, її початку, розвитку і завершення
- Визначення питань, аргументів і контраргументів, які можуть з'явитися в учасників (питання повинні служити показниками для учнів в русі в правильному напрямку)
- Складання домашнього завдання
- Розробка системи оцінок вирішення кейса

### Реалізація кейса

Сама назва методу говорить про те, що для розбору буде представлена якась ситуація. Кейсом може бути навчальна або виховна шкільна ситуація, де присутні всі необхідні елементи: дійові особи з усіма характеристиками, включаючи внутрішній світ, переживання, думки, мотиви і т.д. Може пропонуватися і опис найближчого оточення основних учасників, а також взаємовідносин між ними.

Цікаво те, що контекст кейса (діяльний, емоційний, соціальний, психологічний) може збивати

учасників кейса з пантелику, щоб вони не могли спочатку вловити навіть натяки на поставлену проблему. У ряді випадків контекст кейса включає в себе обриси відволікаючих і помилкових проблем. Виходячи з цього, результат роботи по кейсу залежить від того, наскільки якісно і грамотно будуть усунені відволікаючі моменти.

### Діагностика ситуації

З метою аналізу ситуації метод кейсів включає в себе і етап діагностики ситуацій, який складається з трьох частин:

- Перша частина - описується реальний стан об'єкта з урахуванням конкретних параметрів
- Друга частина - визначається належне бути стан об'єкта з урахуванням конкретних параметрів
- Третя частина - порівнюються реальний і потрібний стан об'єкта

У тому випадку, якщо відмінностей не знайдено, то практична діяльність з об'єктом може бути продовжена. Якщо ж відмінності вдається зафіксувати, то визначається тип цих відмінностей і розробляються можливі способи їх усунення.

### Вироблення альтернатив

Вироблення альтернатив є ще одним етапом діагностики ситуації. Він спрямований на пошук альтернатив, за допомогою яких проблемна ситуація може бути розв'язана. Але даний етап можна вважати якісно новою фазою діагностики.

Основне завдання полягає в тому, щоб визначити всі варіанти, за допомогою яких проблема

може бути вирішена. Результатом має стати вироблення декількох варіантів, детальний розбір яких задасть темп подальшій роботі.

Одночасно з розвитком пізнавальної діяльності учнів в процесі обговорення кейса, викладач може вирішувати і ряд інших завдань, наприклад:

- Мотивувати студентів на роботу в групі
- Створювати в аудиторії атмосферу, сприяє висловом і захисту студентами своїх позицій
- Давати оцінку рівня знань учнів і їх точок зору з різних питань
- Стимулювати розумову роботу студентів
- Підтримувати інтерес студентів з приводу різних навчальних тим
- Аналізувати виконання студентами робочих завдань і вправ
- Перевіряти засвоєний студентами матеріал на практиці
- Формувати в студентів креативне ставлення до досліджуваного матеріалу і навички дедукції

#### Обговорення висновків

Цей етап вважається завершальним. Під час нього викладач обговорює з студентами виявлені ними під час кейса проблеми. У більшості випадків, на самому початку дискусії визначається її мета і передбачувані результати, а також задається конкретне для бесіди час.

**Отже, на різних фазах роботи над кейсом дії викладача й студента відрізняються:**

- До заняття (1 фаза роботи). Дії викладача: підбирає кейс; визначає основні й допоміжні

матеріали для підготовки студентів; розробляє сценарій заняття. Дії студента: одержує кейс і список літератури, що рекомендується; індивідуально готується до заняття. ·

- Під час заняття (2 фаза роботи). Дії викладача: організує попереднє обговорення кейса; ділить групу на підгрупи; керує обговоренням кейса в підгрупах, забезпечуючи їх додатковими даними. Дії студента: задає питання, що поглиблюють розуміння кейса й проблеми; розробляє варіанти рішень, слухає, що говорять інші; приймає або бере участь у прийнятті рішень. ·

- Після заняття (3 фаза роботи). Дії викладача: оцінює роботу студентів; оцінює прийняті рішення й поставлені питання. Дії студента: складає письмовий звіт про заняття за даною темою (Корнеева, 2008).

У процесі дискусії дуже важливо, щоб міг висловитися кожен учасник, але при цьому його позиція повинна бути аргументована і уточнена. Також мається на увазі і активізація тих учасників, які займають в обговоренні пасивну позицію, і стримування найбільш активних.

Не менш важливо враховувати емоційний і проблемний аспекти. Емоційний аспект має на увазі управління емоційними станами учнів, а проблемний - вичленення найбільш важливих питань і концентрацію уваги учасників саме на них.

Слід зазначити, що завершальний етап менше піддається контролю, ніж початковий, адже необхідно «зменшити обороти» обговорення, що може виявитися нелегко. А форма завершення всього заходу, яка іноді



залежить від ходу дискусії, повинна відповідати поставленим на початковому етапі цілям. Причому не слід завершувати заняття тільки одним способом, тому що це може знизити інтерес учасників.

Як завершення можна використовувати такі варіанти:

- Подати коротке резюме, побудоване на висновках, зроблених протягом заняття
- Поставити додаткові питання, які в процесі не були розглянуті
- Надати нові дані (якщо діагностика кейса не дозволила вирішити проблему, можна запропонувати додаткові дані на тему подальшого розвитку подій, реалізованих в кейсі)
- Дозволити студентам підвести підсумки (резюме можуть бути як індивідуальними, так і груповими, їх подача може бути усній або письмовій, а озвучені вони можуть бути або в кінці поточного заняття, або на початку наступного)

## 8. Переваги і недоліки кейс-методу.

### ***Переваги методу кейсів***

- 1. Використання даного методу значною мірою доповнює теоретичні аспекти розгляду проблеми.
- 2. Метод кейсів надає унікальної можливості вивчити складні та професійно значущі питання в емоційно сприятливій атмосфері навчального процесу, використати набутий досвід у реальній практиці.

- 3. Комунікативна природа методу надає можливості здійснити швидко, але ґрунтовну оцінку обговорюваних питань і запропонованих рішень.

### ***Недоліки методу кейсів***

- 1. Здатність виявляти, аналізувати та прораховувати кожний крок, який наблизить до вирішення проблеми, є одним із переваг методу кейсів і в той же час - одним із його недоліків та обмежень. Потрапивши в аналогічну ситуацію в реальному житті, учасник навряд чи зможе швидко пригадати отриманий досвід. Цю обставину слід пояснити студентам, аби уникнути можливих розчарувань у подальшому.
- 2. Оскільки часові обмеження можуть не дозволити групі напрацювати об'єктивні шляхи вирішення проблеми та надати практичні рекомендації щодо цього, цей факт, імовірно, може викликати загальне почуття незадоволення.
- 3. Низька активність студентів на заняттях є найтипівішою причиною зниження ефективності методу. Варто пам'ятати, що наразі викладач працює в культурі відносного колективізму і великої владної дистанції. Студенти можуть почувати себе дискомфортно, якщо переживають, що викладач не погодиться з ними (велика владна дистанція), або однокурсники не підтримують їх думку (домінуючий колективізм.). Відразу змінити подібні стереотипи в українській аудиторії дуже важко, тому слід здійснювати поступові кроки

для підсилення індивідуальної участі кожного студента в груповій роботі.

9. Кейси у процесі розв'язування навчально-професійних ситуацій.

У процесі розв'язування навчально-професійних ситуацій можуть бути використані різні типи кейсів, які різняться як за обсягом змістового навантаженням, так і за формою представлення.

Це може бути **класичний навчальний кейс**, який міститься на 20 – 30 сторінках структурованого тексту, де послідовно викладаються основні компоненти ситуації, рішень і контексту. Робота над таким кейсом вимагає ретельної самостійної підготовки студентів ще до проведення заняття та одного або декількох аудиторних занять. Тривала у часі робота з такими кейсами, на переконання дослідників, може бути виправдана лише тим, що завдяки обсягу і різнобічності, вони можуть покривати декілька навчальних тем і навіть зі споріднених дисциплін (Плотников, 2014, с.5).

**Стислі навчальні кейси** (3 – 5 сторінок тексту), у порівнянні з класичними, скорочено і спрощено представляють проблемну ситуацію та її врегулювання і практично не містять контексту. Такі кейси передбачають невеликий період попередньої підготовки (1 – 2 години) і сконцентроване обговорення переважно в межах одного заняття (Плотников, 2014, с.5).

У практиці професійної підготовки майбутніх фахівців початкової освіти позитивно зарекомендували себе **міні-кейси** (від 0,5 до 2

сторінок), у яких подається у край мало інформації про контекст і ситуацію, але досить ґрунтовно окреслено проблему. Ці кейси призначені переважно для актуалізації певної освітньої проблеми, для ілюстрації окремих положень або моделей, що розглядаються в ході аудиторних занять. Вони не вимагають ретельної попередньої підготовки з боку студентів, а їх проведення, як правило, займає одне академічне заняття.

Як ілюстрацію наведемо опис фрагменту моделі проведення заняття на основі міні-кейсу з навчальної дисципліни «Теорія виховання з методикою». Тема заняття: «Виховна робота з сім'єю, в якій коїться насильство щодо дітей». Пропонований кейс за типом є проблемним, ситуація складена на основі реальних подій (розповідь дівчинки Світлани Т. шкільному соціальному педагогу. Імена і деякі деталі змінені).

Суб'єкт інформації – викладач.

I. Імітаційно-підготовча складова моделі кейсу (відведена 1 академічна година практичного заняття). Студенти академічної групи поділяються на команди по 5 – 6 осіб.

**А. Опис ситуації.** Викладач роздає студентам картки із текстом. «Я навчаюсь у четвертому класі. Навчаюсь добре. У мене є старший брат. Він розумний, добрий і бере активну участь в усіх шкільних заходах. Але ніхто не знає, як йому погано живеться. Батьки весь час лають його за все. І найгірше – його часто б'ють, хоч йому буде шістнадцять років, і він закінчує школу. Тато говорить, що коли Ігоря не бити, то він розбеститься.

Іноді Ігор іде до школи із синцями і тоді не ходить на фізкультуру, щоб ніхто не побачив їх.

А вчитель фізкультури і класний керівник пишуть у щоденнику – прогул! І тато його знову б'є за прогул. А мама говорить, що так і треба. Я дуже люблю Ігоря і жалію його. Тому я вас дуже прошу допомогти моєму братові, щоб батьки його не били».

**Б. Груповий аналіз ситуації студентами за пропонуваною схемою:**

1. Як Ви сприйняли розповідь дівчинки?

2. Яка актуальна соціально-педагогічна проблема тут порушена? Проаналізуйте та обґрунтуйте головні ознаки цієї проблеми. Чи вважаєте Ви цю ситуацію типовою?

3. Проаналізуйте ситуацію, що склалася, з таких позицій: автора розповіді; її старшого брата; батьків (матері і батька окремо); класовода, класного керівника; вчителя фізкультури..

4. Спрогнозуйте можливі наслідки, якщо ця проблема не буде розв'язана.

5. Продумайте, чи повинен педагог (і якого саме класу) для подолання цієї проблеми виходити за межі роботи тільки з сім'єю? Якщо так, то з ким і з якою метою він також повинен працювати?

6. Конкретизуйте план дій на діагностичному етапі. Що і з якою метою соціальний педагог повинен з'ясувати передовсім?

7. Спрогнозуйте варіанти дій вчителя залежно від того, яку інформацію він отримав у процесі діагностики.

8. Визначте, яких видів допомоги потребує означена сім'я (з урахуванням кожної сімейної підсистеми).

9. Побудуйте «дерево цілей» діяльності вчителів щодо розв'язання цієї проблеми. Обґрунтуйте доцільність застосування обраної вами цільової технології та змісту і методів виховної роботи на кожному етапі її реалізації.

**В. Самостійна робота студентів у дискусійних групах** Під час дискусії, керованої викладачем, студенти різних дискусійних груп (кожна група окремо) занурюються у можливі витoki проблеми та причиново-наслідкові зв'язки її розвитку, аналізують кожну підсистему сімейної системи, роботу педагогічного колективу школи і т.ін. Пропонують шляхи вирішення проблеми, аргументуючи свою думку.

II. Колективне обговорення результатів групової роботи та підведення підсумків (1 академічна аудиторна година).

Публічний захист кожною групою власного бачення проблеми та можливих способів її розв'язання. У процесі організованої викладачем дискусії обирають найбільш доцільний із запропонованих варіант і фактично отримують на руки готове рішення, яке у майбутньому можна буде застосувати в аналогічних обставинах.

III. Оформлення студентами результатів проведеної роботи у позанавчальний час (опис-

обґрунтування цілей, напрямів, змісту, етапів, форм, методів роботи фахівця тощо).

Урізноманітнення занять за методикою кейсів відбувається і за рахунок форми презентації кейсу: це може бути не тільки текстовий варіант, але й аудіокейс чи відеокейс і навіть презентація особистого досвіду членів студентської групи (бажано, щоб це був спільний досвід і отриманий, наприклад, під час проходження практики чи волонтерської діяльності) або запрошених гостей.

Безумовно, вибір викладачем типу кейсу залежатиме від багатьох чинників – специфіки самої навчальної дисципліни, теми заняття, його цілей; завдань, які ставляться перед студентами, рівня підготовленості студентської аудиторії до проведення такої форми організації навчання тощо.

Варто використовувати відеокейси, які дають змогу не тільки проаналізувати сутність тієї чи тієї актуальної проблеми або способів її подолання, але й отримувати інформацію, що називається, «з перших уст», бачити реальних, а не уявних героїв ситуації, спостерігати за їх комунікативною поведінкою, брати до уваги найменші представлені у відеоролику нюанси.

## Висновки.

Працювати над кейсом в умовах строгої дисципліни не можна, тому що багато в чому це процес творчий. Викладач повинен дати студентам певну свободу дій, за дисципліною вони повинні стежити самі. Викладач повинен лише координувати роботу студентів і утримуватися від спокуси

пропонувати свої варіанти рішення й оцінювати правильність дій студентів у ході роботи над кейсом. Студенти повинні навчитися працювати колегіально. Робота над кейсом вчить їх працювати в колективі, спілкуватися, вести дискусії, приймати колективні рішення. Час на відпочинок в процесі роботи над кейсом не повинен перевищувати 30% від часу, відведеного на всю роботу підгрупи.

З огляду на те, що студенти часто воліють давати рішення відразу, не вдаючись до аналізу, викладач на самому початку заняття повинен настроїти студентів на те, що ситуація, викладена в кейсі, непроста й вимагає аналітичного підходу.

Викладач повинен знати, як працюють підгрупи, і з цією метою варто підходити до підгруп, слухати хід обговорення, іноді надихати студентів, але в жодному разі не робити ніяких коментарів щодо правильності рішення. Викладач повинен займати нейтральну позицію.

У відведений період часу кожна підгрупа повинна підготуватися до загального обговорення, тобто до концептуального подання свого варіанта рішення завдання. Далі вибирається підгрупа, що повідомляє результати своєї роботи. Краще, якщо рішення буде представлено на дошці. Після цього інші підгрупи висловлюють свою, обов'язково аргументовану, точку зору щодо запропонованого рішення й вносять відповідні пропозиції.

У ході обговорень можуть виникнути розбіжності, дискусії, але на цьому етапі викладач не повинен втручатися. Під час загального обговорення роль викладача повинна залишатися прихованою,



непомітною. Викладач виконує тут лише дві функції: якщо обговорення проходить нецікаво, потрібно вміти направити його в потрібне русло, якщо виникне потреба – вміти зняти напругу в групі тощо. І лише після загального обговорення викладач повертається до традиційної ролі й підводить підсумки заняття. Для цього спочатку варто повернутися до теоретичного матеріалу й нагадати його студентам, тобто потрібно вказати назву теми або розділу, які були закріплені за допомогою даного кейса. Далі, якщо кейс побудований на реальних фактах, варто сказати, яке рішення було прийнято в реальній ситуації і чи було воно оптимальним.

Студентів обов'язково потрібно надихнути, навіть якщо вони запропонували менш раціональні шляхи вирішення ситуації. У жодному разі не можна перекреслювати роботу студентів, говорити, що вони нічого не зрозуміли, що працювали погано. Це може взагалі відбити в них бажання до рішення кейсів. У рішеннях, представлених студентами, необхідно відзначити сильні й слабкі сторони. Причому по кейсу може бути прийнято декілька рішень, якщо вони обґрунтовані.

На відміну від інших видів семінарських і практичних занять при використанні кейс-методів не рекомендується виставляти оцінки по бальній системі – досить відзначити ступінь участі студентів у роботі. Для виявлення рівня підготовленості кожного з тих, хто навчається, додатково до кейса можна використати метод тестування по завершенні вивчення кожного розділу або всього курсу.

Навчання за допомогою кейсів розвиває у студентів: аналітичні навички (вміння відрізняти дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її; мислити чітко й логічно), практичні навички (формування на практиці навичок використання теорії, методів та принципів), творчі навички (генерація альтернативних рішень), комунікативні навички (вміння вести дискусію, переконувати, використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, кооперуватися в групи, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт), соціальні навички (оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо).

### **Список використаних джерел**

1. Біскуп В.С. *Застосування методу аналізу ситуацій в інтерактивних формах навчання* . Режим доступу: <http://www.sau.kiev.ua>
2. Бобохуджаев Ш. И., Юлдашев З. Ю. *Инновационные методы обучения : особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования* . Ташкент. 88 с.
3. Гребенькова Г. В. (11січня 2001). *Кейс-метод у професійному навчанні* ] . // НМЦ ПТО в Одеській областіб с. Режим доступу : <http://www.nmc.od.ua/wpcontent/uploads/2011/01/%D0%9A%D0%B5%D0%B9%D1%81-%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4->

%D1%83-

%D0%BF%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B5%D1%81%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D1%83-

%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B0%D0%BD%D0%BD%D1%96.doc

4. Гордієнко Н.(2017). Кейс-метод як засіб формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів і соціальних працівників у вищій школі. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка»*. Випуск 4/36. С. 64-73. DOI: 10.24919/2313-2094.4/36.98548

5. Корнеева А. С. (2008). *Кейс-метод как эффективная форма обучения в вузе*. 9 с. Режим доступу: <http://www.sibupk.nsk.su/confer/doklad1.doc>.

6. Кошманова Т. С. (1999). *Развиток педагогической освіти у США (1960 – 1998 гг.)*. Львів : Вид-во «Світ». 486 с.

7. Орлик О.В. (2012). Кейс-метод і особливості його застосування при підготовці фахівців у ВНЗ. /*Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць*. Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ. Випуск VII. – 250 с., С. 128-135.

8. Плотников М.В., Чернявская О.С., Кузнецова Ю.В. (2014). *Технология case-study : учебно-методическое пособие*. Н. Новгород : Национальный Исследовательский Университет «Высшая Школа Экономики», 208 с

9. Сурмин Ю., Сидоренко А., Лобода В., Фурда А., Катерыняк И. (2002). *Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода* / Центр инноваций и развития

; Прожект Хармони Инк. ; Програма  
распространения ситуационной методики обучения /  
Юрий П. Сурмин (ред.). К. : Центр инноваций и  
развития, 288с.

### **Запитання та завдання**

Визначіть етапи формування кейсів навчально-  
професійних ситуацій.

Змоделуйте кейс за заданими ситуаціями.

**Підготуйте стислий навчальний кейс.**

### **Модель кейсу:**

Моделювання ситуації, її початку, розвитку і  
завершення

Визначення питань, аргументів і контраргументів, які  
можуть з'явитися в учасників (питання повинні  
служити показниками для учнів в русі в правильному  
напрямку)

Вигляд моделі:

**Вчитель:** особистісна характеристика, рівень  
педагогічної майстерності, можливі варіанти  
поведінки в даній ситуації

### **Педагогічна ситуація**

**Чинники, що впливають**

**Чинники, що впливають  
на розвиток ситуації**

**на розвиток ситуації**

**Учень:** особистісна характеристика,  
можливі варіанти поведінки в даній ситуації

## ПІДСУМКОВЕ ТЕСТУВАННЯ

1. Освітній процес – це:

1. спеціально організована, цілеспрямована взаємодія вчителів та учнів, спрямована на вирішення навчальних, виховних та розвивальних завдань
2. елемент педагогічного процесу
3. система знань, умінь, навичок, які має засвоїти школяр
4. педагогічний процес

2. Педагогічна ситуація- це

1. складова частина освітнього процесу, через яку педагог організовує педагогічний процес і педагогічну систему
2. відображає виховну діяльність учителя
3. відображає викладацьку діяльність учителя
4. правильної відповіді немає

3. Педагогічна ситуація – це

1. сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, які характеризують конкретний етап, період чи подію у школі і вимагають від педагогів оцінок, розпоряджень чи інших організаційних дій
2. відображає виховну діяльність учителя
3. відображає викладацьку діяльність учителя
4. правильної відповіді немає

4. Які умови не впливають на виникнення педагогічної ситуації:

1. учень з його знаннями і переконаннями та колектив учнів з різним ступенем його організованості ;
  2. наявність задач, що їх має вирішувати учень ;
  3. рівень кваліфікації педагога, що здійснює поставлену перед ним мету.
  4. погодні умови
5. Перечисліть найбільш повний перелік змістових характеристик педагогічної ситуації:
1. Педагогічна ситуація є основна одиниця, «клітинка» педагогічного процесу.
  2. Вона виникає внаслідок взаємодії педагогів та учнів
  3. Педагогічна ситуація це сукупність умов та обставин, що вимагають від педагога прийняття професійно вірного рішення
  4. Педагогічна ситуація є основною одиницею, «клітинкою» педагогічного процесу, що виникає внаслідок взаємодії педагогів та учнів і яка представляє собою сукупність умов та обставин, що вимагають від педагога прийняття професійно вірного рішення
6. Проблемність педагогічної ситуації обґрунтовується тим, що вона
1. ставить перед учителем теоретичні і практичні питання (проблеми) різноманітної складності у зв'язку із пошуком інформації для прийняття педагогічних рішень і планування педагогічних дій

2. допомагає впровадити теоретичні положення в шкільну практику
3. визначає основну проблему шкільного життя
4. правильної відповіді немає

7. Заплановані навчальні ситуації - це ті

1. елементи уроку, які вчитель визначає при написанні конспекту уроку, тобто проектуванні ходу уроку
2. які виникають під впливом певних чинників
3. які відображають психологічний та фізичний стан вчителя та учнів
4. правильної відповіді немає

8. Незаплановані – це ті,

1. які виникають під впливом певних чинників, серед яких основними є: психологічний та фізичний стан вчителя та учнів, недостатня підготовленість дітей до сприймання матеріалу, соціальні та погодні умови.
2. елементи уроку, які вчитель визначає при написанні конспекту уроку, тобто проектуванні ходу уроку
3. які відображають психологічний та фізичний стан вчителя та учнів
4. правильної відповіді немає

9. Статусу методу виховання ситуація набуває:

1. якщо природна ситуація не проходить поза увагою педагога й використовується з метою розв'язання актуальних завдань з формування учнівського колективу чи окремої особистості.

2. якщо вчитель володіє низкою професійних якостей (перцептивні здібності, креативність, педагогічна інтуїція, здатність до імпровізації тощо), щоб миттєво зреагувати на природну виховну ситуації та та використати її в педагогічних цілях
3. якщо вона заздалегідь моделюється й спеціально створюється педагогом з конкретною метою в ході організації різнобічної діяльності учнів, її перебіг коригується вихователем відповідно до заданого алгоритму та доводиться до завершення.
4. всі відповіді правильні.

10. Навчально-професійні ситуації – це:

1. фрагмент навчального процесу, в якому відображено взаємодію вчителя і учнів з метою освоєння, засвоєння, узагальнення, повторення, закріплення учнями знань та формування у них навчальних навичок та умінь, здійснення контролю та самоконтролю і який є основою для дослідження, аналізу, розв'язання, проектування з метою професійного зростання вчителів
2. фрагмент навчального процесу, в якому відображено взаємодію вчителя і учнів
3. фрагмент навчального процесу, в якому відображено освоєння, засвоєння учнями навчального матеріалу
4. правильної відповіді немає



11. Педагогічні задачі -

1. конкретизують педагогічну ситуацію
2. відображають педагогічну ситуацію
3. систематизують педагогічну ситуацію
4. правильної відповіді немає

12. За своїм цільовим призначенням є такі типи педагогічних задач:

1. аналітичні задачі
2. проєктивні (або конструктивні) задачі
3. ігрові задачі
4. аналітичні задачі, проєктивні (або конструктивні) задачі, ігрові задачі

13. Які види ситуацій не належать до навчальних?

1. Тезаурусний підхід до складання і вирішення ситуацій
2. Компетентнісно-орієнтовані ситуації
3. Ситуації за ключовим словом
4. Всі види ситуацій належать до навчальних

14. Контекстний підхід до вирішення педагогічних ситуацій означає:

1. процес освоєння педагогічних дисциплін через процес розв'язання типових професійних завдань у різних контекстах сучасної освіти;
2. відкриту систему безлічі пов'язаних між собою педагогічних ситуацій;
3. забезпечення просування по щаблях пізнання;
4. ситуаційні завдання, які повинні бути орієнтовані на формування найбільш універсальних способів роботи з інформацією.

15. Тезаурусний підхід до складання і вирішення ситуацій означає:

1. активну орієнтацію, рекомендацію, підказку можливих шляхів педагогічного самоаналізу, постановку перед собою все нових і нових питань;
2. відкриту систему безлічі пов'язаних між собою педагогічних ситуацій;
3. забезпечення просування по щаблях пізнання;
4. ситуаційні завдання, які повинні бути орієнтовані на формування найбільш універсальних способів роботи з інформацією.

16. Соціально-педагогічної ситуації на основі рівневого підходу означають:

1. забезпечення просування по щаблях пізнання;
2. динамічну систему, тобто здатність до зміни, доповнення, оновлення, а його семантичний зміст являє собою формалізований досвід професіоналів при вирішенні проблем;
3. активну орієнтацію, рекомендацію, підказку можливих шляхів педагогічного самоаналізу, постановку перед собою все нових і нових питань;
4. ситуаційні завдання, які повинні бути орієнтовані на формування найбільш універсальних способів роботи з інформацією.

17. Компетентнісно-орієнтовані ситуації на основі таксономії Б. Блума означають:

1. ситуаційні завдання, які повинні бути орієнтовані на формування найбільш універсальних способів роботи з інформацією;
2. забезпечення просування по щаблях пізнання;
3. динамічну систему, тобто здатність до зміни, доповнення, оновлення, а його семантичний зміст являє собою формалізований досвід професіоналів при вирішенні проблем;
4. відкриту систему безлічі пов'язаних між собою педагогічних ситуацій.

18. Ситуації за ключовим словом означають:

1. активну орієнтацію, рекомендацію, підказку можливих шляхів педагогічного самоаналізу, постановку перед собою все нових і нових питань;
2. ситуаційні завдання, які повинні бути орієнтовані на формування найбільш універсальних способів роботи з інформацією;
3. забезпечення просування по щаблях пізнання;
4. динамічну систему, тобто здатність до зміни, доповнення, оновлення, а його семантичний зміст являє собою формалізований досвід професіоналів при вирішенні проблем

19. Контекст – це

1. система внутрішніх і зовнішніх умов життя та діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи значенню цієї ситуації як цілому утворенню, так і конкретним її компонентам;

2. це система форм, яка сприяє вирішенню педагогічної ситуації;
3. це система методів, яка сприяє вирішенню педагогічної ситуації;
4. це зміст навчання і виховання, який відображається у педагогічній ситуації.

20. Внутрішній контекст являє собою:

1. індивідуально психологічні властивості, знання і досвід людини;
2. предметні, соціокультурні та інші характеристики ситуації, у яких вона діє;
3. просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє;
4. правильної відповіді немає.

21. Зовнішній контекст являє собою:

1. предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє;
2. індивідуально психологічні властивості, знання і досвід людини;
3. предметні, соціокультурні та інші характеристики ситуації, у яких вона діє;
4. правильної відповіді немає.

22. Характерною рисою технології контекстного навчання є

1. створення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, що додає до навчального процесу цілу низку нових моментів;

2. врахування вікових та індивідуальних особливостей;
3. правильної відповіді немає;
4. визначення посадових функцій та обов'язків.

23. Контекстне навчання додає до освітнього процесу нові моменти. Виберіть найбільш повну відповідь:

1. просторово-часовий контекст «минуле – сучасне – майбутнє»; системність і міжпредметність знання;
2. можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статисті;
3. сценарний план діяльності фахівців відповідно до освітнього процесу;
4. просторово-часовий контекст «минуле – сучасне – майбутнє»; системність і міжпредметність знання; можливість динамічного розгортання змісту навчання, яке зазвичай дається в статисті; сценарний план діяльності фахівців відповідно до освітнього процесу; посадові функції та обов'язки;

24. Специфікою сучасного розуміння терміна «контекст» є:

1. не те, що просто оточує «щось» (об'єкт чи людини-суб'єкта), контекст – це те, що пронизує дане «щось», заломлюючись в ньому і, в свою чергу, змінюючи властивості самого цього об'єкта;
2. те, що просто оточує «щось» (об'єкт чи людини-суб'єкта);
3. що пронизує дане «щось»;

4. правильної відповіді немає.

25. Яке положення не належить до джерел теорії і технологій контекстного навчання:

1. теоретичне узагальнення різноманітного практичного досвіду інноваційного навчання;
2. розуміння змістостворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності;
3. діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, розвинена у вітчизняній психології та педагогіці;
4. врахування вікових та індивідуальних особливостей кожної особистості.

26. Сутність контекстного навчання

1. полягає в здійсненні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності шляхом вирішення конкретних професійних завдань;
2. врахування вікових та індивідуальних особливостей кожної особистості;
3. у використанні традиційних і нетрадиційних форм організації освітнього процесу;
4. у використанні традиційних і нетрадиційних форм організації освітнього процесу.

27. Який принцип контекстного навчання сприяє визначенню змісту освіти та приведення її у відповідності з рівнем розвитку науки, досвіду,

практики, що накопичена світовою цивілізацією та в Україні?

1. принцип науковості;
2. принципу наступності, послідовності і систематичності;
3. принцип зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю;
4. принцип наочності.

28. Який принцип контекстного навчання спрямований на закріплення раніше засвоєних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, їх послідовний розвиток і вдосконалення?

1. принцип науковості;
2. принципу наступності, послідовності і систематичності;
3. принцип зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю;
4. принцип наочності.

29. Вимогою якого принципу контекстного навчання є передбачення, постійна спрямованість на практичну діяльність учителів, вивчення, дослідження педагогічного досвіду?

1. принцип науковості;
2. принципу наступності, послідовності і систематичності;
3. принцип зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю;
4. принцип наочності.

30. Який принцип контекстного навчання впливає із закономірностей процесу пізнання, початковим компонентом якого є споглядання явищ, процесів, дій, предметів, а також використання першої сигнальної системи, зокрема, зорову пам'ять?

1. принцип науковості;
2. принцип наступності, послідовності і систематичності;
3. принцип зв'язку навчання з життям, практичною діяльністю;
4. принцип наочності.

31. Який принцип контекстного навчання базується на постулаті, що знання передати не можна так, як вони стають надбанням людини лише в результаті самостійної свідомої діяльності, яка реалізується через сформованість мотивації, створенні умов для самостійної пізнавальної діяльності, виборі певних форм і методів навчання?

1. принцип свідомості навчання майбутніх учителів початкової школи;
2. принцип активності й самостійності у навчанні;
3. принцип змінності методів і прийомів організації навчального процесу;
4. принцип обов'язковості зворотного зв'язку.

32. Який принцип контекстного навчання впливає з важливої закономірності пізнавальної діяльності людини: знання — це результат самостійної розумової праці особистості?

1. принцип свідомості навчання майбутніх учителів початкової школи;



2. принцип активності й самостійності у навчанні;
3. принцип змінності методів і прийомів організації навчального процесу;
4. принцип обов'язковості зворотного зв'язку.

33. Який принцип контекстного навчання зумовлює використання, як традиційних методів навчання (зокрема, словесних: бесіда, пояснення, дискусія), так й інтерактивних методів навчання?

1. принцип свідомості навчання майбутніх учителів початкової школи;
2. принцип активності й самостійності у навчанні;
3. принцип змінності методів і прийомів організації навчального процесу;
4. принцип обов'язковості зворотного зв'язку.

34. Який принцип контекстного навчання сприяє формуванню в майбутніх учителів початкової школи вміння спілкуватися, висловлювати та обґрунтовувати свої думки, дискутувати, підбирати інформаційний матеріал та викладати його в конкретній доступній формі?

1. принцип свідомості навчання майбутніх учителів початкової школи;
2. принцип активності й самостійності у навчанні;
3. принцип змінності методів і прийомів організації навчального процесу;
4. принцип обов'язковості зворотного зв'язку.

35. Яке поняття характеризує напрям підготовки майбутніх учителів, що включає такі складові: визначення місця даної ситуації у педагогічному

процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації?

1. розуміння педагогічних ситуацій;
2. аналіз ситуації;
3. педагогічне проектування;
4. моделювання педагогічних ситуацій.

36. Яке поняття передбачає застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації?

1. розуміння педагогічних ситуацій;
2. аналіз ситуації;
3. педагогічне проектування;
4. моделювання педагогічних ситуацій.

37. Яке поняття відображає складну багатоступінчасту діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків?

1. розуміння педагогічних ситуацій;
2. аналіз ситуації;
3. педагогічне проектування;
4. моделювання педагогічних ситуацій.

38. Яке поняття, розглядаємо у двох значеннях: як процес створення моделі педагогічної ситуації (зміст і розв'язок) і спосіб підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності?

1. розуміння педагогічних ситуацій;
2. аналіз ситуації;
3. педагогічне проектування;
4. моделювання педагогічних ситуацій.

39. Яке поняття відображає подальше опрацювання моделей педагогічного процесу?

1. розуміння педагогічних ситуацій;
2. конструювання педагогічних ситуацій;
3. проектування педагогічних ситуацій;
4. моделювання педагогічних ситуацій.

40. Яке поняття відображає використання студентами спроектованих моделей в практичних умовах під час педагогічної (виробничої) практики?

1. розуміння педагогічних ситуацій;
2. конструювання педагогічних ситуацій;
3. проектування педагогічних ситуацій;
4. моделювання педагогічних ситуацій.

41. Розуміння педагогічних ситуацій – це:

1. напрям підготовки майбутніх учителів, який включає такі складові: визначення місця даної ситуації у педагогічному процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації;

2. застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації;
3. складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків;
4. подальше опрацювання моделей.

42. Конструювання педагогічних ситуацій – це:

1. використання студентами спроектованих моделей в практичних умовах під час педагогічної (виробничої) практики;
2. застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації;
3. складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків;
4. подальше опрацювання моделей

43. Проектування педагогічних ситуацій – це:

1. напрям підготовки майбутніх учителів, який включає такі складові: визначення місця даної ситуації у педагогічному процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації,

- чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації;
2. застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації;
  3. складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків;
  4. подальше опрацювання моделей.

#### 44. Моделювання педагогічних ситуацій

1. як поняття, розглядаємо у двох значеннях: як процес створення моделі педагогічної ситуації (зміст і розв'язок) і спосіб підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності;
2. напрям підготовки майбутніх учителів, який включає такі складові: визначення місця даної ситуації у педагогічному процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації;
3. застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації;

4. складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків.

45. Аналіз педагогічних ситуації – це:

1. напрям підготовки майбутніх учителів, який включає такі складові: визначення місця даної ситуації у педагогічному процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації;
2. застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації;
3. складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків
4. подальше опрацювання моделей.

46. Розуміння педагогічних ситуацій – це:

1. напрям підготовки майбутніх учителів, який включає такі складові: визначення місця даної ситуації у педагогічному процесі (навчальному, виховному, управлінському); конкретизація

спрямованості ситуації (стихійна, цілеспрямована), місця та умов проведення; бачення, характеристика учасників ситуації, чинників, що впливають на протікання педагогічної ситуації, виокремлення задач, що впливають з даної ситуації;

2. застосування різноманітних видів аналітичної діяльності, що використовуються при осмисленні ситуації;
3. складна багатоступінчаста діяльність, що передбачає здійснення низки логічно послідовних дій, які допоможуть наблизити розробку передбачуваних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків
4. подальше опрацювання моделей.

47. Педагогічне моделювання педагогічних ситуацій – це:

1. дослідження педагогічних об'єктів (явищ) за допомогою моделювання понятійних, процесуальних, структурно-змістовних або концептуальних характеристик навчально-виховного процесу, показників результатів або окремих його «сторін» в рамках топічно обумовленого соціокультурного кластера на загальноосвітньому, професійно орієнтованому або інших рівнях;
2. визначення основних шляхів їх розв'язування;
3. групування основних видових понять при їх розв'язуванні;
4. правильної відповіді немає.

}

48. Кластер – це:

1. система, яка включає у себе основу (навчальну ситуацію), шляхи та способи її розв'язку та особливості використання в процесі практичної роботи (під час виробничої практики чи в ролі вчителя ПШ);
2. сукупність педагогічних ситуацій;
3. сукупність педагогічних умов, що впливають на розв'язання педагогічних ситуацій;
4. правильної відповіді немає.

49. Назвіть найбільш повну систему ознак кластеру, як сукупності навчальних ситуацій:

1. навчальне середовище: клас, регіон, матеріальні ресурси (засоби навчання, оформлення класу і т.п.); спільна діяльність (письмо, читання, розв'язування прикладів, опитування знань учнів, пояснення нового матеріалу і т.п.).
2. навчальне середовище: клас, регіон;
3. спільна діяльність (письмо, читання, розв'язування прикладів, опитування знань учнів, пояснення нового матеріалу і т.п.);
4. матеріальні ресурси (засоби навчання, оформлення класу і т.п.).

50. Основною ознакою кластерного підходу в організації професійної підготовки є:

1. визначення основних явищ і причин, що впливають на протікання педагогічної ситуації;
2. аналіз і конкретизація причин, що впливають на різноманітні розв'язки ситуації;
3. правильної відповіді немає.



4. групування навчально-професійних ситуацій та їх взаємointegraції.

51. Використовуючи кластерний підхід до класифікації навчальних ситуацій, ми виділяємо такі ситуації:

1. діагностичні;
2. навчальні (загальні та з певних предметів) та виховні;
3. проблемні;
4. всі відповіді правильні.

52. Міжвидові педагогічні ситуації включають:

1. усі види: діагностичні, навчальні (загальні та з певних предметів), виховні, проблемні;
2. діагностичні;
3. навчальні (загальні та з певних предметів) та виховні;
4. проблемні.

53. Форми роботи з кластером бувають:

1. індивідуальні;
2. групові;
3. колективні;
4. використовуються всі форми.

54. Використання кластеру при професійній підготовці фахівців має такі переваги:

допомагає охопити більший об'єм інформації;

1. залучає всіх учасників до обговорення як навчальної ситуації так і її способів розв'язання;

2. студенти не бояться зробити помилки у процесі аналізу, моделювання, проектування навчальних ситуацій;
3. спілкування більш відкрите та активне;
4. усі відповіді вірні.

55. У ході роботи над кластером формуються такі уміння:

1. ставити задачі, визначати запитання, які сприяють їх розв'язку; виділяти основне;
2. встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і робити висновки;
3. систематизувати, порівнювати, оцінювати події, аналізувати, проводити аналогії.
4. сприяє формуванню перелічених усіх умінь.

56. До чинників використання рольової гри належать:

прийняття рішень за умов невизначеності  
 прийняття рішень у творчій ігровій обстановці, щоб  
 уява створювала всі основні умови реальної ситуації.  
 учасниками гри є не вся група, а декілька студентів  
 всі чинники сприяють організації рольової гри.

57. Які етапи є організаційними для ділової гри?

1. ознайомлення студентів із ігровими умовами й адаптація до них та складання сценарію гри викладачем чи групою студентів ;
2. визначення викладачем або керівником-студентом гри етапів роботи та сам хід гри;

3. обговорення, підведення підсумків, узагальнення позитивного і негативного у цій грі, планування на майбутнє.
4. належать всі етапи.

58 Ділова гра –

1. це спеціально організована діяльність, спрямована на операціоналізацію теоретичних знань, переводу їх у діяльнісний контекст;
2. це поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій;
3. це ігровий метод, який базується на творчій силі групи студентів, метою якого є продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;
4. це використання з метою навчання студентів приймати рішення за умов невизначеності, у творчій ігровій обстановці, щоб уява створювала всі основні умови реальної ситуації

59. Професійно-педагогічний тренінг –

1. це галузь практичної педагогіки, яка орієнтована на використання активних методів самовиховання і групової навчальної діяльності задля розвитку в майбутніх учителів здібностей до педагогічної взаємодії.
2. це поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій;
3. це ігровий метод, який базується на творчій силі групи студентів, метою якого є продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;
4. це використання з метою навчання студентів приймати рішення за умов невизначеності, у

творчій ігровій обстановці, щоб уява створювала всі основні умови реальної ситуації

60. Метод імітаційної гри –

1. це поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій;
2. це ігровий метод, який базується на творчій силі групи студентів, метою якого є продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;
3. це використання з метою навчання студентів приймати рішення за умов невизначеності, у творчій ігровій обстановці, щоб уява створювала всі основні умови реальної ситуації;
4. це галузь практичної педагогіки, яка орієнтована на використання активних методів самовиховання і групової навчальної діяльності задля розвитку в майбутніх учителів здібностей до педагогічної взаємодії.

61. Брейнстормінг –

1. це поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій;
2. це ігровий метод, який базується на творчій силі групи студентів, метою якого є продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;
3. це використання з метою навчання студентів приймати рішення за умов невизначеності, у творчій ігровій обстановці, щоб уява створювала всі основні умови реальної ситуації
4. це галузь практичної педагогіки, яка орієнтована на використання активних методів самовиховання і групової навчальної діяльності

зادля розвитку в майбутніх учителів здібностей до педагогічної взаємодії.

## 62. Рольові ігри

1. це використання з метою навчання студентів приймати рішення за умов невизначеності, у творчій ігровій обстановці, щоб уява створювала всі основні умови реальної ситуації;
2. це галузь практичної педагогіки, яка орієнтована на використання активних методів самовиховання і групової навчальної діяльності задля розвитку в майбутніх учителів здібностей до педагогічної взаємодії.
3. це поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій;
4. це ігровий метод, який базується на творчій силі групи студентів, метою якого є продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;

## 63. Особливостями рольових ігор є:

1. те, що учасниками гри є не вся група, а декілька студентів, які отримують умову–педагогічну ситуацію і завдання, без попереднього групового обговорення, але з обов'язковим індивідуальним обдумуванням (3-5 хвилин), програють її і визначають рішення
2. спеціально організована діяльність, що спрямована на операціоналізацію теоретичних знань, переводу їх у діяльнісний контекст;
3. використання творчої сили групи студентів з метою продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;

4. поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій.

64. Особливостями ділових ігор є:

1. те, що учасниками гри є не вся група, а декілька студентів, які отримують умову—педагогічну ситуацію і завдання, без попереднього групового обговорення, але з обов'язковим індивідуальним обдумуванням (3-5 хвилин), програють її і визначають рішення
2. спеціально організована діяльність, що спрямована на операціоналізацію теоретичних знань, переводу їх у діяльнісний контекст;
3. використання творчої сили групи студентів з метою продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;
4. поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій.

65. Особливостями брейнстормінгу є:

1. те, що учасниками гри є не вся група, а декілька студентів, які отримують умову—педагогічну ситуацію і завдання, без попереднього групового обговорення, але з обов'язковим індивідуальним обдумуванням (3-5 хвилин), програють її і визначають рішення
2. спеціально організована діяльність, що спрямована на операціоналізацію теоретичних знань, переводу їх у діяльнісний контекст;
3. =використання творчої сили групи студентів з метою продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;

4. поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій.

66. Особливостями імітаційної гри є:

1. те, що учасниками гри є не вся група, а декілька студентів, які отримують умову–педагогічну ситуацію і завдання, без попереднього групового обговорення, але з обов'язковим індивідуальним обдумуванням (3-5 хвилин), програють її і визначають рішення;
2. спеціально організована діяльність, що спрямована на операціоналізацію теоретичних знань, переводу їх у діяльнісний контекст;
3. використання творчої сили групи студентів з метою продукування ідей розв'язку педагогічних ситуацій;
4. поетапне програвання змісту і сюжетного розгортання педагогічних ситуацій.

67. «Кейс» (з англ. – випадок) –

1. це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання та учіння;
2. це система конспектів уроків;
3. це система конспектів виховних заходів;
4. це система соціальних умов, що сприяють організації освітнього процесу в початковій школі.

68. «Кейс-стаді» (з англ. – повчальний випадок)

це опис ситуації, яка реально існувала;

1. навчальний процес із використанням певних методів навчання;

2. освітній процес із використанням певних форм навчання;
3. правильної відповіді немає.

69. Мета навчання за допомогою кейсів полягає у

1. формуванні фахівця, який правильно аналізує ситуацію, виявляє проблеми, можливі причини їх появи, аналізує можливі варіанти їх вирішення, вибирає найбільш оптимальний з них тощо.
2. систематизації отриманої інформації;
3. у формуванні вмінь проєктувати освітній процес в початковій школі;
4. правильної відповіді немає.

70. Основними характеристиками використання кейс-методу є:

1. вміння скористатися теорією та звертання до фактичного матеріалу;
2. ситуаційний аналіз;
3. розвиток здатності проробляти різні проблеми та знаходити їхнє рішення;
4. всі відповіді вірні.

71. Суть кейс-методу в тому:

1. що пропонується для осмислення реальна життєва ситуація;
2. опис педагогічної ситуації не тільки відображає яку небудь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань;
3. знання, що актуалізуються необхідно засвоїти при вирішенні проблеми;



4. всі відповіді вірні.

72. Джерелами (видами інформаційної бази) методу кейсів є:

1. соціальне життя з усім безліччю труднощів і достовірних фактів;
2. освіта, визначальні завдання, цілі та методи навчання;
3. наука та література художньої, публіцистичної, наукової спрямованості, з якої можна почерпнути ідеї і побудувати сценарій самого кейса

4. всі відповіді вірні.

73. Кейси можуть бути представлені як:

1. ілюстративні навчальні ситуації;
2. навчальні ситуації – кейси з формуванням проблеми та навчальні ситуації – кейси без формування проблеми;
3. прикладні вправи, в яких описується конкретна сформована ситуація, пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета такого кейса – пошук шляхів рішення проблеми;

4. всі відповіді вірні.

74. Педагогічними вимогами до кейсу є:

1. описані в кейсі ситуації повинні: бути правдивими, реалістичними, наближеними до життя, і бути за тематикою пов'язаними з матеріалом, що вивчається;
2. ситуації повинні містити проблеми й конфлікти та допускати різні варіанти рішення;

3. ситуації повинні надавати можливість інтерпретації з погляду учасників; бути такими, що розв'язуються в умовах тимчасових рамок і індивідуальних знань, навичок і здатностей тих, хто навчається;
4. всі відповіді вірні.

75. До основних етапів створення кейсів належать:

1. визначення мети створення кейсу та ідентифікація конкретної реальної ситуації згідно з відповідною метою;
2. проведення попередньої роботи з пошуку джерел інформації для кейсу та зібрання даних для кейсу;
3. підготовка першого варіанту кейсу, що включає макетування, компоновку матеріалу, визначення форми презентації (відео, друк тощо), отримання дозволу на публікацію кейсу та обговорення кейсу;
4. всі відповіді вірні.

76. Алгоритм роботи із кейсом.

1. підготовчий етап, реалізація кейса;
2. діагностика ситуації, вироблення альтернатив;
3. обговорення висновків;
4. підготовчий етап, реалізація кейса; діагностика ситуації, вироблення альтернатив; обговорення висновків;

77. До переваг використання методу кейсів належать:

1. використання даного методу значною мірою доповнює теоретичні аспекти розгляду проблеми;
2. метод кейсів надає унікальної можливості вивчити складні та професійно значущі питання в емоційно сприятливій атмосфері навчального процесу, використати набутий досвід у реальній практиці;
3. комунікативна природа методу надає можливості здійснити швидко, але ґрунтовну оцінку обговорюваних питань і запропонованих рішень;
4. всі відповіді вірні.

78. До недоліків використання методу кейсів належать:

1. здатність виявляти, аналізувати та прораховувати кожний крок, який наблизить до вирішення проблеми, є однією із переваг методу кейсів і в той же час - одним із його недоліків та обмежень, так як потрапивши в аналогічну ситуацію в реальному житті, учасник навряд чи зможе швидко пригадати отриманий досвід;
2. часові обмеження;
3. низька активність студентів на заняттях є найтипівішою причиною зниження ефективності методу;
4. всі відповіді вірні.

## ЗМІСТ

Педагогічна ситуація і педагогічна задача	3
Навчальна ситуація і її роль у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності	56
Організація контекстного навчання	79
Система розв'язування навчально- професійних ситуацій	101
Кластерний аналіз у процесі вирішення навчальних ситуацій	116
Ігрові методи розв'язування ситуацій	127
Методика використання кейсів в процесі вивчення педагогічних дисциплін.	139
Підсумкове тестування	164