

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Кафедра професійної освіти та технологій
сільськогосподарського виробництва

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА

**Тема: «ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ
РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ»**

Виконав: Могильних Віталій Вікторович,
студент 62М-Пр(М) групи денної ф. н.
спеціальність: 015 Професійна освіта (Аграрне
виробництво, переробка сільськогосподарської
продукції та харчові технології).
ОПП: Професійна освіта (Технологія виробництва і
переробки продуктів сільського господарства)
Науковий керівник: Самусь Т.В., канд. пед. наук,
доцент _____

Допущено до захисту

«__» _____ 2023 р.

Завідувач кафедри: канд. пед. наук, доцент Тетяна
САМУСЬ _____

Дата захисту: «__» _____ 2023 р.

Оцінка «_____»

Підпис членів ДЕК:

_____ Самусь Т. В.

_____ Вовк Б. І.

_____ Маринченко Є. О.

Глухів 2023

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ	7
1.1. Аналіз термінологічного апарату дослідження	7
1.2. Педагогічна задача та підходи до їх класифікацій	25
РОЗДІЛ 2	
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ	44
2.1. Педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.....	44
2.2. Методика формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.....	51
РОЗДІЛ 3	
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ	61
3.1. Організаційні аспекти проведення педагогічного експерименту ...	61
3.2. Аналіз результатів експериментальної роботи	80
ВИСНОВКИ.....	84
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	87
ДОДАТКИ.....	97

ВСТУП

Актуальність теми. На сучасному етапі пріоритетним завданням визначається підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних реалізувати теоретичні знання в педагогічній практиці, вирішувати нагальні життєві проблеми та гідно представляти державу на міжнародному рівні. У сучасних умовах розбудови держави, професійної освіти висувуються нові вимоги до рівня готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності. Зазначене передбачає використання таких форм, методів і засобів навчання у вищій школі, реалізація яких забезпечуватиме якісні зміни у вітчизняній системі освіти. У цьому контексті особливої актуальності набуває проблема досягнення майбутніми педагогами професійного навчання високого рівня професіоналізму, творчої активності засобами педагогічних задач.

В історії вітчизняної педагогічної думки цю проблему розглядали Г. Г.Ващенко, А. С.Макаренко, В. О.Сухомлинський та ін.

Проблему формування професійних умінь студіювали такі вчені, як В. Борисов, О. Єфімова, В. Зінченко, Г. Кловак, М. Князьян, В. Кулешова, О. Коваленко, Є. Кулик, О. Рагозіна та ін. У працях В. Андрєєва, В. Беспалька, Н. Волкової, Ю. Галатюка, І. Кравцової, П. Лузана, О. Максимова розкрито питання створення дидактичних умов формування професійних умінь. Дослідники О. Каневська, Г. Луценко, С. Раков, Т. Сидоренко окреслили суть та умови організації та формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач. У роботах О. Гаврилюка, О. Павленка і В. Рибалка досліджено моделювання педагогічних задач як ефективний метод навчання. Питання, пов'язані з професійною підготовкою інженерно-педагогічних кадрів, її змістом, структурою та моделюванням педагогічних систем і процесів, відображені у працях Ю. Бабанського, І. Зязюна, В. Ковальчука, В. Курок, Є. Лодатка, В. Манька, В. Сидоренка, Н. Тверезовської та ін.

Аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що питання формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач залишились поза увагою дослідників.

Педагоги-дослідники, аналізуючи проблему організації професійної діяльності студентів закладів вищої освіти, зауважують, що підготовка фахівців повинна відповідати потребам суспільства та розвитку науково-технічного прогресу і забезпечувати засвоєння знань та формування вмінь і навичок за допомогою інтерактивних методів діяльності.

Проблема вдосконалення процесу формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач є наскрізною в підготовці висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця на ринку праці в умовах стрімкого науково-технічного розвитку виробництва, а її вирішення є стратегічно важливим завданням сучасної професійної освіти. Це спонукало дослідити проблему формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки.

Отже, недостатня розробленість теоретичних і практичних аспектів окресленої проблеми зумовили вибір теми дослідження: **«Формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач».**

Мета дослідження: науково обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз термінологічного апарату дослідження.
2. Здійснити класифікацію педагогічних задач у системі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання
3. Виявити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.

4. Розробити методику формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.

5. Експериментально перевірити ефективність розробленої методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх педагогів професійного навчання у закладі вищої освіти.

Предмет дослідження – методика формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.

Для досягнення поставленої мети та розв'язання конкретних завдань роботи застосовано такі **методи дослідження**:

теоретичні: аналіз науково-педагогічної, психологічної, науково-методичної та філософської літератури з досліджуваної проблеми; систематизація та узагальнення проаналізованих теоретичних джерел та передового педагогічного досвіду з проблеми формування професійної компетентності;

емпіричні: діагностичні (анкетування, опитування, тестування, аналіз звітної документації досліджень); педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний);

статистичні: методи математичної статистики – для проведення кількісного та якісного аналізу емпіричних даних та перевірки їх достовірності.

Апробація результатів дослідження. Основні положення й результати дослідження оприлюднено на науково-практичних конференціях різного рівня:

VII Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій» (Глухів, 2023 р.), V Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток професійної культури майбутніх фахівців: виклики, досвід, стратегії, перспективи» (Ірпінь, 2022 р.), методологічному семінарі «Науково-методичне забезпечення розвитку

професійної освіти в умовах нових технологічних і економічних викликів» (Київ, 2022 р.), *III Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій»* (Глухів, 2023 р.), *I Всеукраїнській науковій конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених «Стратегії наукового пошуку в соціальній роботі, соціальній педагогіці та соціальній освіті: поліфункціональність ідей»* (Тернопіль, 2023 р.), *VII Всеукраїнській науково-практичній інтернет-конференції «Актуальні проблеми та перспективи технологічної і професійної освіти»* (Тернопіль, 2023 р.), *Всеукраїнський науково-практичній інтернет-конференції «Інноваційні технології при підготовці фахівців агропромислового комплексу в умовах повоєнної розбудови України»* (Біла Церква, 2023 р.), *Всеукраїнській науково-практичній конференції «Розвиток технологічної освітньої галузі в руслі Нової української школи»* (Полтава, 2023 р.);

Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна освіта для сталого розвитку: виклики в умовах воєнного стану, результати і перспективи» (Київ, 2022 р.), *IX Міжнародній науково-практичній конференції «Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка»* (Суми, 2022 р.), *Міжнародному форумі «Модернізація педагогічної освіти у глобальному вимірі безпеки соціально-турбулентного світу»* (Київ, 2023 р.), *XI Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми вищої професійної освіти»* (Київ, 2023 р.), *Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції молодих дослідників «Інновації в науці: сучасний вимір»* (Суми, 2023 р.), *Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційні освітні технології в системі неперервної освіти: вітчизняний і світовий досвід упровадження»* (Київ, 2023 р.).

Структура магістерської роботи. Робота складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (88 найменувань) та 4 додатки. Робота містить 3 рисунки та 3 таблиці. Загальний обсяг роботи – 110 сторінок, з них 96 – основного тексту.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

1.1. Аналіз термінологічного апарату дослідження

Мета і завдання дослідження потребують аналізу базових понять дослідження, до яких ми відносимо такі, як «компетентність», «професійна компетентність», «формування професійної компетентності», «задача», «педагогічна задача», «розв'язок педагогічної задачі», «уміння», «професійні уміння», «формування професійних умінь», «технологія».

Вивчення наукової літератури дало змогу з'ясувати про відсутність єдиного усталеного підходу до визначення поняття «професійна компетентність».

Найчастіше його тлумачать як складну здатність особистості, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, а також засобах і прийомах їх реалізації на практиці, у спілкуванні й розвитку (саморозвитку) особистості, володіння людиною відповідною компетенцією, що включає особистісне ставлення до неї та до предмета діяльності, а також загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, здобутих завдяки навчанню та ін.

Так, у своїй науковій праці О. В. Калінін розглядає «компетентність» у контексті характеристики рівня професіоналізму особистості і визначає «її як здатність розв'язувати проблеми, що виникають, яка ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках, досвіді та цінностях, отриманих особистим шляхом освіти та практичної діяльності» [78, с. 14].

Вважається, що, розглядаючи проблему компетентності, важливо не протиставляти компетентність знанням або умінням, оскільки перше поняття більш широке [31]. Загалом, компетентність містить в собі як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти, що характеризує компетентного спеціаліста у площині не тільки розуміння сутності проблеми, але й практичного

вирішення. Отже, компетентність передбачає мобільність знань та критичне мислення [31]. Компетентність передбачає вміння діяти в ситуації невизначеності, працювати у команді та навчатися [24].

Саме тому під компетентністю може розумітися стійка здібність до діяльності, яка включає такі аспекти, як: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; широкий досвід у тій або іншій галузі; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; відповідальність за досягнуті результати; критичне мислення, тобто здатність учитися на помилках і вносити корективи у процес досягнення цілей [58, с. 10].

Вважаємо, що розвиток професійної компетентності майбутнього педагога ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, мобільності і гнучкості, професійної спрямованості, культуровідповідності, наукової організації праці, аксіологічності, інформатизації, прогностичності, децентралізації, професійної спрямованості, педагогічної взаємодії. У межах нашого дослідження професійну компетентність будемо розглядати як інтегральне особистісно-професійне утворення, що охоплює сукупність професійних компетентностей, необхідних для успішного вирішення завдань професійного характеру, які виникають у різних сферах професійної діяльності навчально-виховного процесу.

Погоджуємося також з визначенням сутності професійної компетентності, що розглядається Л. І. Луценком як системна, інтеграційна єдність, синтез інтелектуальних і навичкових складових (когнітивних й діяльнісних, включаючи узагальнені знання, уміння, навички) особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру, готовність діяти тощо) і досвіду, що дає змогу людині використовувати свій потенціал, здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, оперативно й успішно адаптуватися в суспільстві та професійній діяльності, що постійно змінюється [25, с. 64].

Професійну компетентність В. І. Ковальчук розуміє як багатогранне явище, основою якого є інтеграція особистісних якостей людини, її спроможність використовувати знання, вміння, навички в діяльності, її ставлення до вимог робочого місця, професії [37]. За визначенням Е. Ф. Зеєра, професійна

компетентність – це ступінь і вид професійної підготовленості працівника, наявність у нього знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певної роботи [68, с. 101]. Висловлюючи свої міркування, Т. Б. Маслова зазначає, що «професійна компетентність передбачає наявність у людини внутрішньої мотивації до якісного виконання всіх професійних завдань, наявність професійних цінностей» [130]. Компетентний спеціаліст, вважає дослідниця, виходить за межі предмета своєї професії, має певний творчий потенціал саморозвитку. В основі розвитку компетентності є культура самовизначення (здатність і готовність до самовизначення, самореалізації, саморозвитку) [13].

Послугуючись методологічними підходами до визначення компетентності фахівця, з урахуванням різних аспектів його діяльності (інтелектуальної, професійної, особистісної), В. В. Ягупов формулює поняття «професійна компетентність», яке, на його думку, є складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, що формується у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця у ЗВО, проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, а ефективність її здійснення істотно залежить від теоретичної, практичної та психологічної підготовленості фахівця, його особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту й особливостей цієї діяльності [49, с. 6].

Професійну компетентність М. І. Запрудський тлумачить як систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня [65, с. 9].

Узагальнюючи викладене вище, професійну компетентність будемо розглядати як результат набуття особою професійних знань, навичок, умінь і здатностей відповідно до посадових вимог, сукупність професійно важливих якостей і фахового досвіду. При цьому професійна компетентність будь-якого фахівця не окреслюється вузько професійними межами, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціально-економічних та інших проблем, пов'язаних не тільки з його фахом, але й з суміжними галузями суспільного життя [18].

Отже, на основі аналізу досліджень, ми вважаємо, що професійна компетентність складається з декількох структурних компонентів, серед яких: знання, уміння, навички, а також набутий досвід, які сприяють розвитку особистості.

Подальша логіка дослідження передбачає окреслення сутності поняття «уміння», яке в психолого-педагогічній літературі тлумачиться неоднозначно. Це пояснюється багатозначністю багатьох складників, серед яких – увага, воля, пам'ять, знання, уміння, звички, емоції тощо.

Так, у словнику С. І. Ожегова [59, с. 116] поняття вміння визначено як «здатність виконувати будь-що, набути знаннями, досвідом», а в Педагогічній енциклопедії [72, с. 362] вміння – «це можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до цілей і умов, в яких доводиться діяти».

У психологічному словнику вміння тлумачиться як використання суб'єктом наявних навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети [83, с. 196]. Термін «уміння» в психологічному словнику визначається як «проміжний етап оволодіння новим способом дії, що базується на будь-якому правилі (знанні) і відповідному правильному використанні цього знання в процесі вирішення певного класу завдань, але який ще не досягнув рівня навички» [82, с. 310]. Поняття «вміння» у психолого-педагогічному довіднику розглянуто як «здатність здійснювати певну елементарну дію, повністю, розгорнуто і свідомо. А навичка – це здатність здійснювати ту ж дію автоматизовано, згорнуто і несвідомо «У міру того, як тренування вміння студента вдосконалюється, процес виконання дії згортається, і дія стає несвідомою й виконується автоматично, а це означає, що формується навичка виконання цієї дії, а, значить, і вміння перейшло в навичку [82, с. 12].

Педагогічний словник уміння тлумачить як «підготовленість до свідомих і точних дій, а навичку – автоматизовану ланку цієї діяльності». Навички в навчанні розглядаються як навчальні дії, які набули внаслідок багаторазового виконання автоматичний характер. Елементи вмінь часто переходять у навичку. Навичка сприяє вдосконаленню вмінь, а іноді й передуює її формуванню.

Удосконалюються навички з розширенням та поглибленням змісту діяльності, підвищення рівня їх розвитку і підготовки, поступово наближаючись до стандартів навичок і вмінь [76, с. 720].

Немає однозначності у визначені сутності цього поняття серед учених, так, Т. А. Ільїна розуміє під умінням сукупність прийомів і способів, а С. Ф. Артюх, О. Е. Коваленко визначають уміння як результат оволодіння новою дією чи новим способом дії. Науковці вважають, що оцінити вміння можна тільки при їх реалізації в практичній діяльності, оцінюючи способи та продукти діяльності. І. Ф. Харламов розглядає вміння як володіння «способами застосування засвоєних знань на практиці» [39, с. 56]. Учений К. К. Платонов тлумачить їх як якість людини, що може виступати як елементарна здатність до тієї діяльності, для якої дане вміння необхідне [85, с. 120]. Автор виділяє такі етапи формування вмінь у навчально-виховному процесі: 1) первинне вміння, структурою якого є усвідомлення мети дії, пошук способів її виконання на основі раніше набутих знань і вмінь; діяльність методом спроб і помилок; 2) недостатньо вміла діяльність, що передбачає наявність знань про способи виконання дії, використання раніше набутих несистематичних навичок; 3) окремі загальні вміння, до складу яких включено низку окремих високорозвинених вмінь, які необхідні у різних видах діяльності; 4) високорозвинене вміння, структура якого включає творче використання знань і навичок певної діяльності з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибору , способу її досягнення; 5) майстерність, психологічна структура якого передбачає творче використання різних вмінь.

Важливим для нашого дослідження є наукові міркування М. В. Гриньової, яка досліджує вміння в структурі педагогічної культури, дає обґрунтування сутності та визначає характерні ознаки процесів формування вмінь: інтелектуальних – у процесі розумової діяльності; комунікативних – у ході спілкування; вмінь педагогічної техніки у процесі навчальної діяльності.

Погоджуємося з думкою науковців, що процес формування вмінь відбувається паралельно при формуванні системи знань. У систему знань мають входити інтелектуальні та комунікативні вміння, а також вміння, які є

спеціальними для майбутнього педагога, є складовими його педагогічної майстерності [49, с. 121].

Дослідження В. В. Каплінського показали, що діяльність педагога в ході його спілкування з учнями здійснюється спонтанно, без заздалегідь підготовленого наукового обґрунтування, що знижує її ефективність. відповідно, застосування методики розв'язування педагогічних задач у поєднанні з розвитком комунікативних умінь дозволить підвищити ефективність педагогічного процесу.

Зауважимо, що уміння тісно пов'язані з навичками, але, на відміну від навичок, уміння може формуватися і без спеціальних вправ виконання певних дій. Ю. К. Бабанський вважає, що вміння – це можливість виконання дії на основі набутих знань для вирішення поставлених завдань, навичка – це діяльність, яка виникла в результаті багаторазового повторення дій [70, с. 36].

У своїх дослідженнях С. Л. Рубінштейн наголошує, що «навички формуються в результаті виконання вправ, тренувань як автоматично виконувани компоненти свідомої діяльності людини і є навичками в специфічному значенні слова» [20, с. 416]. Навичка є компонентом і способом виконання дії і не може не залежати від її змісту. А її автоматично здійснюване включення залежить від змісту тих умов, за яких вона здійснюється. В. А. Козаков, звертаючись до розуміння сутності навички, зазначає, що це здатність особистості виконувати цілеспрямовану дію автоматично, без спеціально спрямованої на неї уваги, але під контролем свідомості [88, с. 37].

Формування навички характеризується наявністю таких етапів, як ознайомлюючий (передбачає осмислення конкретної дії, ознайомлення з прийомами його виконання, чітке розуміння мети); підготовчий або аналітичний (коли той, хто навчається, оволодіває елементами дії, обирає та аналізує способи виконання, але здійснює це неточно, має місце високий рівень зосередженості); стандартизований (який характеризується автоматизацією дій); варіативний або ситуативний (виявляється в доцільному виконанні дій, самоконтролі та ін.) [22, с.257].

А. О. Реан, Н. В. Бордовська, С. І. Розум, досліджуючи систему знань, умінь і навичок, визначають її як професійну компетентність, яка оцінюється традиційним діагностуванням, а в окремих випадках – за допомогою спеціальних методик [85, с. 353].

Звернемося до класифікації вмінь і навичок, що дозволяє структурувати їх за певними категоріями, виділити значущість окремих з них. У психолого-педагогічній літературі не існує єдиної типології умінь і навичок.

У педагогічній енциклопедії уміння поділені на практичні й теоретичні [72, с. 363]. Такі науковці, як С. О. Смірнов, І. Б. Котова, Є. М. Шиянов для всіх навчальних предметів визначають уміння зовнішні (практичні) та внутрішні (інтелектуальні). Це – вміння складати план, виділяти істотне, порівнювати, роботи висновки. Специфічною групою вмінь є такі, що формуються і проявляються тільки в межах конкретних навчальних предметів (розв'язування фізичних і математичних задач, проведення дослідів з хімії тощо). До загально-інтелектуальних умінь і навичок вони відносять: загально-навчальні конспектування, анотування, робота з підручником, словником, довідником тощо. Деякі вчені визначають наступні групи вмінь: пізнавальні, практичні, організаційні, уміння проводити самоконтроль за своєю поведінкою та виконанням дій, організаційні та оцінювальні уміння [68; 21; 23].

В. О. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, А. І. Міщенко та Є. Н. Шиянов об'єднали вміння в такі групи: аналітичні, прогностичні, проєктивні, проміжні та досконалі [69, с. 34-37], а Ю. К. Бабанський класифікує вміння на навчально-організаційні, навчально-інформаційні та навчально-інтелектуальні [70, с. 76].

Вагомою для нашого дослідження є класифікація Г. К. Селевка, який узагальнює вміння та навички як найважливіші загально-навчальні способи роботи за такими групами:

1. Уміння і навички планування навчальної діяльності: усвідомлення навчального завдання; постановка цілей; вибір раціонального і оптимального шляху їх досягнення; визначення послідовності і терміну етапів діяльності тощо.

2. Уміння і навички організації власної навчальної діяльності: організація робочого місця, створення сприятливих гігієнічних умов; організація домашньої самостійної роботи тощо.

3. Уміння і навички сприйняття інформації, робота з різними джерелами інформації. Особливу групу утворюють уміння та навички роботи на комп'ютері.

4. Уміння і навички мисленнєвої діяльності: осмислення навчального матеріалу, виділення головного; аналіз і синтез; класифікація, узагальнення тощо.

5. Уміння і навички оцінки та осмислення результатів своїх дій [22, с.9].

Звернемося також до наукових поглядів А. П. Беляєвої, яка розглядаючи уміння й навички в системі професійної освіти, враховує взаємозв'язки, узагальнює їх і залежно від технічних, технологічних, економічних, психофізіологічних і інших факторів і пропонує поділ за такими трьома групами: загальнонаукові, політехнічні та професійні [19, с. 129]. А. І. Щербаков в системі професійно обумовлених вимог виділяє такі вміння: загально педагогічні (для педагогів) – інформаційні, мобілізаційні, розвивальні, орієнтаційні, загальнотрудові (конструктивні, організаторські, дослідницькі), комунікативні (спілкування з людьми різних категорій), самоосвітні (систематизації та узагальнення знань і їх застосування при вирішенні завдань та одержання нової інформації) [68, с. 34].

Досліджуючи проблеми професійної освіти і з'ясовуючи природу вмінь, І. Б. Васильєв визначає професійні вміння як готовність людини виконувати трудові дії свідомо, підбираючи і правильно застосовуючи доцільні за відповідних умов способи їх здійснення і досягаючи якісних результатів праці, а професійні навички як створені на основі практичних умінь унаслідок вправ здатності автоматично (несвідомо) виконувати трудові дії [32, с. 75].

Виходячи з міркувань, що досліджуваний феномен є складовою професійної підготовки педагога, звернемося до визначення сутності цього поняття. Професійна підготовка педагога – це процес формування професійних компетентностей (знань, умінь, навичок, досвіду роботи та особистісних якостей), що дають можливість виявити свою творчу активність. У Педагогічній

енциклопедії тлумачиться як сукупність знань, умінь, навичок, особистісних якостей, трудового досвіду і норм поведінки, які забезпечують успішність роботи в певній професії [73, с. 550].

Послугуємося також думкою учених (О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін та Н.І. Філіпенко), що однією з вимог, що висуваються до професійної підготовки майбутнього педагога, є його особистий всебічний розвиток, а також розвиток його творчих здібностей, та в першу чергу вміння вирішувати складні життєві ситуації.

Мистецтво аналізувати різноманітні педагогічні задачі, знаходити шляхи їх вирішення, відшуковувати засоби виховання здобувачів мають стати невід'ємною складовою педагогічного професіоналізму педагога [40, с. 37]. На думку С. Рубінштейна, мислення людини починається з деякої проблеми, із суперечностей або запитання, що передбачає залучення особистості до мислительного процесу [79, с. 22].

На нашу думку, схожий вид діяльності характеризується домінуванням тих вмінь і здібностей, що є значущими, необхідними для особистості. Отже, для професії, пов'язаної з активною взаємодією з людьми, основними детермінантами її успішності є професійні здібності та вміння.

Зазначимо, що професійно-педагогічні вміння – це володіння способами і прийомами навчання та виховання, засноване на свідомому використанні психолого-педагогічних і методичних знань [27, с. 40-45].

Вважаємо, що однією з важливих вимог до майбутнього професійного педагога є не тільки наявність професійних умінь, а й професійної компетентності.

Завдяки умінню реалізовувати свою педагогічну майстерність педагог створює умови для досягнення мети навчання та виховання, формуючи цим самим педагогічні ситуації в педагогічні задачі. Про результативність професійної діяльності педагогів можна судити передусім, за тим, наскільки успішно вони будуть розв'язувати педагогічні завдання. За умови успішного її вирішення педагог може найбільш оптимально організувати освітній процес.

Успішне розв'язання педагогічної задачі – одна з умов організації педагогічно доцільної взаємодії у системі «педагог – учень». За змістом педагогічного усвідомлення можна стверджувати про глибину проникнення педагогом у сутність педагогічних проблем, про якість аналізу педагогічної задачі, її осмислення і розуміння. Оцінка змісту процесу вирішення задачі допомагає визначити рівень професійної майстерності педагога.

Варто також зауважити, що задача виникає кожного разу тоді, коли необхідно перевести учнів з одного стану в інший: трансформувати одну систему знань, умінь і навичок в іншу. У зазначеному контексті важливого значення набуває дослідження педагогічних ситуацій та задач, а також їх використання в процесі підготовки майбутніх педагогів.

Подальша логіка дослідження передбачає звернення до проблеми класифікації умінь, яка, на нашу думку, передбачає визначення психологічної структури педагогічної діяльності, автором якої є Н. В. Кузьміна [60]. Зазначене передбачає трансформацію загального підходу до професійної педагогічної підготовки майбутніх педагогів у проблемно-методичний, який спрямований на формування у майбутніх педагогів умінь розв'язувати педагогічні задачі, а саме розвиток творчих, пошукових професійних умінь. У межах досліджуваної проблеми будемо послуговуватися наступною класифікацією умінь та охарактеризуємо більш детально кожну групу.

Гностичні вміння характеризують здатність: аналізувати педагогічну літературу з метою осмислення різних теоретико-методологічних підходів до педагогічного процесу, орієнтуватися у різноманітних концептуальних підходах до педагогічних дисциплін; знайомитися з основними педагогічними законами, закономірностями, що дає можливість краще усвідомити об'єктивні зв'язки між педагогічними явищами та процесами; аналізувати педагогічні категорії різного рівня узагальнення; визначати міжпредметні зв'язки педагогіки із суміжними людинознавчими науками. У визначенні сутності гностичних умінь будемо послуговуватися дослідженнями С. С. Антоненко, в яких вони розуміються як: співвідношення дій педагога з вимогами педагогічної теорії,

виявлення умов, які забезпечують найбільш успішне здійснення навчального процесу; критичне осмислення причин, труднощів і невдач неоліків, що заважали досягти необхідних результатів; повторення, удосконалення позитивних прикладів, перебудова прийомів та дій відповідно до конкретних умов праці [4, с. 63].

Практичні вміння характеризують готовність: сприймати й осмислювати знання – самостійно побачити проблему, сформулювати її, висунути гіпотезу доказу, реалізувати розроблений план, зробити висновки й узагальнення; закріплювати і застосовувати знання – уміння творчо розробляти і використовувати оригінальні способи вирішення задач у різних ситуаціях. Уміння самостійно розробляти і застосовувати високоефективні варіанти розповіді, у тому числі і найбільш складні з них (уміння дискутувати, виступати з доповіддю і науковим повідомленням і т.п.).

Конструктивні уміння необхідні для конструювання педагогічних понять на основі аналізу педагогічної літератури, окреслення основних категорійних ознак педагогічних понять, підготовки до здійснення альтернативного вибору найбільш відомих педагогічних систем, визначення вузлових понять і закономірностей впродовж вивчення педагогічної літератури. Так, у зміст конструктивних умінь С. С. Антоненко відносить: постановку педагогічної задачі; осмислення шляхів і способів її вирішення; складання плану дій з учнівським колективом; можливість переосмислення своїх дій; систему завдань, вирішення яких призводить до необхідних результатів; аналіз результатів [4, с. 61].

Комунікативні уміння визначають здатність формувати власне відношення до різних педагогічних концепцій і теорій; вчитися використовувати основні категорії та поняття педагогічної науки до формування доцільних стосунків з учнями, переконливо і толерантно доводити до свідомості основні положення і поняття педагогічної науки, викладати свої думки чітко, логічно, переконливо, емоційно. Зміст комунікативних умінь С. С. Антоненко формулює наступним чином: встановлення взаємовідносин з окремими учнями, малими групами, учнівським колективом; урахування і задоволення інтересів учнів; урахування

індивідуальних і вікових особливостей учнів; правильне розуміння і оцінка інформації про вплив на учнів, орієнтир в реальних життєвих і педагогічних ситуаціях [4, с. 62 – 63].

Особлива увага надається організаторським умінням виявляти утруднення в процесі засвоєння знань з фахового предмету; виділяти в навчальному матеріалі суттєве, головне; стимулювати розвиток активності, ініціативи в навчально-виховному процесі; спільно з однокурсниками застосовувати різні форми та методи в навчальній та виховній роботі, спираючись на знання основних категорій та закономірностей педагогіки; допомагати у засвоєнні знань із фахових предметів. До змісту організаторських умінь відносять: засвоєння задачі, відбір педагога і учнів, встановлення взаємовідношення їх до умов задачі; ознайомлення педагогів із завданням та розподіл обов'язків; координація дій; оцінка діяльності [4, с. 62].

Варто зазначити, що лише наявність усіх цих умінь у майбутнього педагога дозволить йому об'єктивно оцінити ситуацію, сформулювати з неї педагогічну задачу, оцінити усіх учасників задачі і знайти правильне вирішення. Але для цього необхідно розробити технологію розв'язування задачі, скласти алгоритм її вирішення – модель розв'язку, розробити типологію професійних задач під час вивчення педагогічних дисциплін.

Враховуючи предмет дослідження, розглянемо значення поняття «формування» (від лат. *formo* – додаю форму, створюю). Отже, формування ПУ у майбутніх педагогів професійного навчання у ЗВО – це здійснення навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на одержання суб'єктивно нового (для кожного конкретного студента) результату. Ґрунтуючись на теорії діяльності, О. М. Новіков цей вид діяльності (за визначенням) відносить до продуктивної. У такому разі, наголошує він, «виникає необхідність її організації, тобто застосування методології». Слід зазначити, що під методологією він пропонує розуміти «учіння про організацію діяльності» (діяльність – цілеспрямована активність людини) [46, с. 6]. Ось, як у цьому контексті науковець розглядає сутність поняття «організація» як: 1) внутрішню упорядкованість, узгодженість

більш чи менш диференційованих і автономних частин цілого, що зумовлено його будовою; 2) сукупність процесів або дій, які призводять до утворення й вдосконалення взаємозв'язків між частинами цілого; 3) об'єднання людей, які разом реалізують певну програму або мету та при цьому діють на підставі визначених процедур і правил [46, с. 7].

Зважаючи на вище викладене, можна стверджувати, що формування ПУ у майбутніх педагогів є цілеспрямованим процесом, яким управляє викладач (саме він визначає мету, цілі, а отже, шляхи досягнення результату). Організація також є однією із технологічних функцій управління певним процесом. О. М. Новіков під організацією діяльності пропонує розуміти упорядкованість «її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками, логічною структурою й процесом її реалізації» [46, с. 10].

Логічну структуру діяльності визначають елементи: суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи діяльності, її результат. Відповідно до цієї структури визначені такі характеристики діяльності: властивості, принципи, умови, норми.

Досліджуючи формування професійних умінь і навичок, П. І. Підкасистий, Л. М. Фрідман, М. Г. Гарунов [32, с. 77], передбачають формування вмінь творчого вирішення професійних завдань найвищого рівня, а саме: формулювання гіпотези та її подальшої перевірки; формулювання основних цілей виконуваної роботи; врахування нових даних і висунення нових проблем в традиційній педагогічній задачі; ведення альтернативного пошуку засобів і способів вирішення, широке варіювання способами дії тощо; порівняння між собою різних даних; абстрагування та окреслення головного, суттєвого, широта мислення тощо.

У цілому, в основу формування професійної компетентності покладено наступні уміння:

– поєднувати кілька психічних процесів (відчуття, уявлення, думки та ін.), яке виражається в тому, що поява одного з них викликає появу іншого (асоціативність мислення, синестезія);

- детально аналізувати факти й явища, вчинки, конфлікти до подробиць (аналітичність мислення);
- вирішувати завдання нестандартними методами, знаходити неординарне, оптимальне вирішення проблемної ситуації (творчість);
- бути спокійним, терплячим, ретельним (урівноваженість);
- вірити в позитивне вирішення будь-якої життєвої ситуації (оптимізм);
- контролювати свої емоції (самоконтроль);
- бути здатним до встановлення контактів, пояснювати, переконувати (комунікабельність);
- надихати, приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях (лідерство);
- усвідомлено підкорювати особисті інтереси суспільним і бути готовим до взаємодії і співробітництва (колективізм);
- нести відповідальність за здійснені дії, вчинки та їх наслідки стосовно колективу (соціальна відповідальність);
- оцінювати власні позитивні риси і недоліки (адекватна самооцінка);
- розуміти людей, співпереживати їм (емпатія);
- жити серед людей і для людей (соціальна активність) [6, с. 34 – 67].

У нормативних документах, які містять методичні рекомендації щодо розробки складових стандартів вищої освіти, виділяються такі види вмінь та навичок, якими мають оволодіти студенти: предметно-практичні – виконувати дії щодо переміщення об'єктів у просторі, зміни їх форми тощо; головну роль у регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, що відбивають просторові, фізичні та інші властивості предметів і забезпечують керування робочими рухами відповідно до властивостей об'єкта та завдань діяльності; предметно-розумові, що виявляється у процесі виконання операцій з розумовими образами предметів; ці дії вимагають наявності розвиненої системи уявлень і здатність до розумових дій; знаково-практичні – уміння щодо виконання операцій зі знаками та знаковими системами; знаково-розумові – уміння щодо розумового виконання операцій зі знаками та знаковими системами (логічних та

розрахункових операцій, для вирішення завдань вузагальненому вигляді) [6, с. 34 – 67].

Необхідною умовою оволодіння творчими вміннями є формування в студентів наукового стилю мислення, що передбачає в змісті навчальних професійних дисциплін виконання дослідницьких та експериментальних завдань.

Викладене вище дає можливість зазначити, що в характеристиці вмінь і навичок є спільне і відмінне. Спільним є те, що це способи діяльності індивіда, системи прийомів і операцій, які виконуються на основі набутих знань.

Відмінна

ознака у різному характері діяльності людини. Окрім того, ми дійшли висновку, що професійні вміння виявляються у готовності людини виконувати трудові дії свідомо, підбираючи і правильно застосовуючи доцільні за даних умов способи їх здійснення, при цьому досягаючи високих якісних результатів праці. У процесі виконання вправ у діях людини настає момент, коли воно перестає потребувати постійного контролю свідомості, умовно рефлексивні зв'язки зміцнюються, контроль свідомості послаблюється і у виконанні певних дій з'являється автоматизм, притаманний навичці. Професійні навички формуються на основі практичних вмінь унаслідок вправ і трудові дії виконуються автоматично (несвідомо).

Варто зазначити, що формування професійних вмінь і навичок – це обов'язкова складова навчального процесу, підготовки студента до самостійної діяльності та накопичення професійного досвіду. Обов'язковою умовою є правильний вибір цілей професійної діяльності.

Формування професійних вмінь і навичок за концепцією Д. Н. Богоявленського, Є. М. Кабанової-Меллер, Н. О. Менчинської передбачає дотримання трьох взаємопов'язаних умов: а) знання правила, за яким потрібно діяти; б) практичні застосування цих дій; в) самоконтроль [75, с. 124; 84, с. 47].

Важливою умовою формування професійних вмінь і навичок є забезпечення відповідності теоретичної і практичної підготовки майбутнього фахівця, що відбувається лише в діяльності на основі знань і шляхом виконання завдань, вправ

та ін., тобто практичного осмисленого застосування студентами теоретичних знань у конкретних умовах професійної діяльності.

При формуванні професійних умінь і навичок важливо врахувати такі загальні вимоги: 1) чітке визначення цілей і доведення їх до кожного учасника навчального процесу, формування здібностей самостійно окреслювати цілі в процесі розумової діяльності; 2) дотримання етапності, послідовності при формуванні вмінь і навичок: засвоєння знань, їх трансформація у поняття, формування спочатку простих, а потім складніших умінь і навичок; 3) використання діяльнісного підходу до формування й закріплення професійних умінь і навичок; 4) визначення важливості організації та регулярного контролю самостійної діяльності студентів, виявлення припущених помилок і визначення методики їх корекції; 5) забезпечення сприятливих умов для самостійної роботи студентів.

Важко також особливо наголосити, що формування професійних умінь і навичок здійснюється поетапно. На початковому етапі відбувається усвідомлення мети і пошук способів її здійснення з урахуванням раніше набутих знань, умінь й навичок. Характерною особливістю цього етапу є формування системи основних знань, умінь і навичок на теоретичному рівні. Далі відбувається формування вмінь і навичок, які ще не є досконалими, високорозвиненими і потребують відпрацювання до застосування їх в практичній діяльності. На цьому етапі студент психологічно готовий до сприйняття нових знань та оволодіння способами діяльності. Його діяльність стає свідомою, активною та цілеспрямованою. На завершальному етапі відбувається формування професійних умінь і навичок, які є досконалими, відпрацьованими та можуть бути застосовані в нестандартних, раніше невідомих ситуаціях. Діагностування рівня сформованості професійних умінь і навичок студентів включає контроль і оцінку та є важливою складовою навчального процесу та формою зворотнього зв'язку. Такий контроль сприяє не тільки діагностуванню рівня умінь і навичок, а й повторенню, узагальненню, відтворенню здобутих знань, умінь й навичок в практичній діяльності.

Наявність зазначених умінь є невід'ємною складовою професійної компетентності майбутніх педагогів. Однак, наше дослідження вимагає вивчення питання формування професійних умінь у майбутніх педагогів природничо-математичних дисциплін, що характеризується, як підтверджують дослідження, відсутністю інтересу до їх вивчення, недооцінюванням ролі математики, фізики, хімії, біології та основ інформатики в життєдіяльності, яке негативно позначається на засвоєнні спеціальних знань і вмінь, оскільки загальнонаукові, спеціальні знання тісно взаємодіють.

Послуговуємося у межах дослідження змістовою характеристикою навчального матеріалу професійного навчання в контексті його приналежності до фундаментальної системи знань, на теоретичній основі яких буде будуватися навчання фахових дисциплін. Варто зазначити, що процес формування професійних умінь при вивченні фахових дисциплін, насамперед, залежить від специфіки навчального закладу. Однією з головних вимог до майбутніх фахівців є глибокі, ґрунтовно засвоєні фахові знання молодого фахівця, який має оволодіти системою вмінь, побудованих на основі теоретичних знань, уміти поповнювати, розвивати, творчо застосовувати їх у своїй професійній діяльності.

На нашу думку при формуванні професійних умінь педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач доцільно дотримуватися таких правил: послідовність дій повинна бути чітко сформульована, а природничо-математичний зміст матеріалу доступним для розуміння студентів; завдання мають містити достатній обсяг інформації; дидактичний матеріал, який використовується у завданнях, характеризуватися професійне спрямування, бути цікавим і доцільним; необхідно забезпечити справедливий і об'єктивний контроль результатів; завдання варто чергувати за складністю матеріалу, або характером розумових дій; за змістом матеріалу вони мають бути пізнавальними.

Якість спеціальних умінь і навичок фахової підготовки майбутнього педагога професійного навчання характеризується рівнем їх сформованості та визначається за показниками, що відповідають їх виду та завданням дослідження. Особистісні професійні уміння, необхідні педагогу професійного навчання,

містять у собі як загально педагогічні уміння, притаманні будь-якому педагогу, так спеціальні.

До спеціальних умінь, необхідних педагогу професійного навчання, належать уміння: логічно й абстрактно мислити; довільно керувати власними мисленнєвими процесами, тобто мати високий ступінь концентрації уваги; будувати системно й логічно судження; орієнтуватися в області просторово-кількісних явищ та засвоювати фахові практичні й наукові положення; діяти за інтуїцією; сприймати просторово-кількісну інформацію; переробляти інформацію, тобто здатність до логічного мислення, до швидкого і широкого узагальнення об'єктів, гнучкість розумових процесів у фаховій діяльності; зберігати інформацію.

Варто зазначити, що майбутнім педагогам професійного навчання під час розв'язання педагогічних задач притаманні такі якості та властивості, як: кмітливність; здогадливість; гнучкість розуму; адаптивність поведінки; помітно розвивається пам'ять, особливо спрямована на мимовільне запам'ятовування; покращуються можливості вхідного каналу логічних здібностей людини; розширюється операційний склад здібностей математиків; підвищена серйозність; незалежність міркувань; інтровертованість [76].

Отже, нами проаналізовано сутність основних понять дослідження, доведено, що професійні уміння майбутніх педагогів є складовою професійної компетентності. Зокрема, проаналізовано та описано уміння педагогів професійного навчання, які формуються у процесі розв'язування педагогічних задач; виділено загальні положення, які важливо врахувати при формуванні професійних умінь і навичок. Досліджено, що формування професійних умінь здійснюється поетапно. З'ясовано, що важливим компонентом формування професійних умінь майбутнього педагога професійного навчання є здатність до оперативного і конструктивного розв'язування педагогічних задач.

1.2. Педагогічна задача та підходи до їх класифікацій

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що важливою умовою модернізації освіти є підготовка педагогічних та науково-педагогічних працівників [41]. У цьому документі йдеться, що головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського у суспільства [41, с. 2].

Саме тому перед системою вищої освіти досить гостро постає проблема підготовки висококваліфікованих педагогів, здатних творчо, креативно мислити та знаходити рішення будь-яких складних завдань.

В останні роки велика увага з боку науковців приділяється проблемі підготовки майбутніх фахівців. Зокрема, проблемою підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності займалися такі вчені, як О. Є. Антонова, Л. В. Брескіна, Т. А. Вакалюк, О. А. Дубасенюк, М. В. Золочевська, Н. М. Кириленко, О. В. Кучай, М. М. Осадчий, О. Г. Онишко, Т. В. Отрошко, О. М. Пехота, О. М. Самойленка, Т. В. Семенюк, Т. В. Тихонова, Г. О. Шліхта; питання формування особистості педагога розглядали О. А. Абдулліна, В. Білозерцев, О. Г. Мороз, В. Сагарда, Р. П. Скульський та ін.; шляхи формування професійної педагогічної майстерності та творчої особистості педагога знаходять своє відображення у роботах І. А. Зязюна, Н. В. Кічук, М. М. Осадчого, С. О. Сисоєвої та ін.; проблемі розв'язування педагогічних задач та ситуацій та етапам їх розв'язання приділяли увагу О. О. Біляковська, Л. П. Вовк, Б. З. Вульф, О. А. Дубасенюк, Н. В. Кузьміна, А. І. Кузьмінський, Ю. М. Кулюткіна, В. Л. Омеляненко, М. М. Поташник, Л. Ф. Спирін та ін.

Проблему формування професійно важливих якостей у сучасній педагогічній науці розглядає все більше дослідників, адже постає нагальна потреба створення такої моделі навчання, реалізація якої забезпечила б практичну підготовку майбутнього педагога. Так, у роботі Н. Г. Ничкало

зазначено, що одним із головних завдань професійного навчання «підготовка кваліфікованих конкурентно спроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності... виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [44, с. 11].

За результатами аналізу наукових праць, що присвячені творчості, можна зробити висновок, що однією з визначальних характеристик особистості є наявність її професійних творчих умінь. Адже творча діяльність педагога неможлива без творчого мислення, уяви, ініціативності, спроможності втілювати свої задуми, а також без умінь пошуку принципово нових методів діяльності. При цьому на формування особистості педагога безпосередньо впливає система освіти, зокрема й вищої, у процесі здобуття якої відбувається становлення майбутніх педагогів як професіоналів та особистостей з власною думкою та позицією.

З огляду на вищесказане можна стверджувати, що розвиток мислення педагога розпочинається лише тоді, коли перед ним постає потреба відповісти напевне запитання, тобто розв'язати педагогічну задачу.

Послуговуємося твердженням, що майбутній педагог у ЗВО виступає як суб'єкт розвитку та діяльності. Реалізація такого підходу вимагає, перш за все, творчого стилю викладача, який характеризується особливостями його поведінки, а саме: 1) уміння визначити навчальні та пізнавальні проблеми таким чином, щоб викликати зацікавлення до роздумів та аналізу вже відомих фактів, явищ чи подій; 2) пошук нових знань, а також нестандартних методів вирішення проблем; 3) підтримка майбутнього педагога в процесі прийняття самостійних висновків або узагальнень. У зазначеному контексті розв'язування педагогічних задач є обов'язковим елементом фахової підготовки майбутнього педагога. Адже у процесі вирішення педагогічних ситуацій та задач студенти мають змогу відчувати особливу потребу у необхідних знаннях та вміннях, що в результаті стає ще й додатковим стимулом в опрацюванні програмного

матеріалу. Розглянемо більш детально сутність досліджуваного феномена у працях науковців.

У педагогічній практиці будь-які ситуації, які виникають прийнято називати педагогічними. Так, відомий учений, академік, доктор філософських наук І. А. Зязюн у своїй праці «Педагогічна майстерність» терміном «педагогічна ситуація» визначає сферу педагогічної діяльності, яка містить суперечності між бажаним рівнем вихованості учнів і досягнутим [78, с. 38]. До того ж, на його думку, ситуація не завжди переходить в розряд педагогічних задач, це відбувається утому випадку, якщо учитель помічає ситуацію, яка виникла і ставить перед собою мету щодо її вирішення.

Педагогічна ситуація у публікації Л. Ф. Спіріна «Аналіз навчально-виховних ситуацій і вирішення педагогічної задачі» тлумачиться як об'єктивний стан конкретної педагогічної системи в певний проміжок часу [24, с. 43].

На думку науковця Л. О. Мільто педагогічною ситуацією можна назвати сукупність умов, в яких учитель ставить мету і приймає педагогічне рішення. Він класифікує педагогічні ситуації наступним чином: заплановані (спеціально змодельовані і організовані педагогом), спонтанні, несподівані (незалежні від педагога), за характером взаємодії (узгоджені, спокійні та конфліктні), за часом (епізодичні та довготривалі), за типом (стандартні та оригінальні) [36, с. 22].

Особливої уваги заслуговує праця А. С. Чернишова «Практикум з розв'язування конфліктних педагогічних ситуацій», в якій автор дає визначення поняття «педагогічна ситуація» як «...короткочасна взаємодія педагога з учнем (колективом класу) на основі протилежних норм, цінностей та інтересів, що супроводжується значними емоційними проявами і спрямована на перебудову сформованих взаємин...» [43, с. 6]. Педагогічні ситуації, на його думку, впливають на дві форми активності. Перша – відкриті взаємовідносини людей між собою. Друга – психологічні реальності, які проявляються на рівні установок, очікувань, емоційних реакцій. Взаємовідносини є більш стійкими проявами активності людини і мають вплив на взаємодію.

Для теоретичного осмислення цієї проблеми нам допоможуть умовно виділені ученим три фази перебігу педагогічних ситуацій [43, с. 8]. Перша фаза, на його думку, являє собою конфліктне начало при порушенні моральних, етичних або інших ціннісних норм. Вона активізується, як правило, учнями. Друга фаза є відповідною реакцією зі сторони інших учасників ситуації, від якої залежить подальший хід подій, розв'язок ситуації в позитивну чи негативному сенсі. За перебіг цієї фази частіше несе відповідальність педагог. З огляду на стресозносний характер, учитель повинен, на думку автора, сформулювати педагогічну задачу і вирішити її. У цьому випадку він не тільки знаходить вихід із конкретної ситуації, а й вирішує подальшу долю взаємодій і взаємовідносин з рештою учасників освітнього процесу, дозволяє реалізувати свою кмітливість, творчі здібності, витримку, а також відіграє визначальну роль у вдосконаленні досвіду вирішенні педагогічних задач [43, с. 8]. Третя фаза, на думку А. С. Чернишова, характеризується швидкою зміною існуючих ціннісних норм залежно від вирішення другої фази і може змінюватися в двох напрямках – або в сторону різкого покращення, або в сторону погіршення відносин. Саме третя фаза має значний вплив на подальший перебіг навчально-виховного процесу [43, с. 8].

Резюмуючи зазначене вище, можна стверджувати про цінність цієї наукової роботи з огляду на те, що саме знання особливостей природи перебігу фаз педагогічних ситуацій дозволить педагогу в психологічному і педагогічному сенсі підготуватися до вирішення педагогічних ситуацій. Узагальнення досліджень дає можливість і нам виділити три фази протікання педагогічних ситуацій, які в подальшому дозволять знайти найбільш оптимальні способи їх вирішення: конфліктне начало, відповідна реакція, зміна існуючих ціннісних норм відповідно особливостям попередньої фази.

Звернемося також до поглядів М. М. Поташніка і Б. З. Вульфова, роблять акцент на тому, що педагогічні ситуації виникають, як правило, стихійно і педагог повинен прикласти максимум зусиль для того, аби ситуація стала виховною, тобто мала позитивний виховний ефект [69, с. 6].

Важливою для нашого дослідження є праця С. М. Годніка «Педагогічні ситуації у вихованні здобувачів», в якій автор стверджує, що на кожній стадії формування колективу можуть виникати характерні педагогічні ситуації [75, с. 10]. Він їх розподіляє за групами взаємності від рівня сформованості колективу. Особливу увагу надається дослідженням гострих педагогічних ситуацій. Учений відзначає їх сигнальний характер і підкреслює, що при виникненні такої ситуації педагогу потрібно не лише знайти вихід, вирішити педагогічну задачу, але й проаналізувати причини її виникнення з метою уникнення повторного виникнення ситуації, але уже в більш емоційній формі. Погоджуємося з думкою, що при такому рецидиві наслідки можуть бути непередбачувані і під загрозою опиниться не лише авторитет учителя, а й весь подальший освітній процес. Доходимо до думки, що важливим є не лише навчити педагогів аналізувати педагогічні ситуації і знаходити вирішення педагогічних задач, а й можливість передбачувати їх виникнення, що актуалізує проведення профілактичної діяльності щодо попередження їх виникнення, яка, в свою чергу, зобов'язує педагога під час підготовки до заняття продумувати можливі педагогічні ситуації і попередньо конструювати варіанти їх вирішення або попередження.

Особливої уваги для нас становлять погляди Н. В. Бордовської і А. О. Реана, які зазначають, що «педагогічна ситуація окреслює комплекс умов, при яких вирішується педагогічна задача» [28, с. 16] і розподіляють їх на ситуації: стимулювання, вибору, успіху, конфліктні, проблемні навчальні, вирішення проблемних задач, ризику, критики і самокритики, допомоги і взаємодопомоги, погрози покарання, самооцінки, спілкування, покори, переконання, звинувачення і витримки, швидкого переключення у роботі та спілкуванні, змагання та суперництва, співпереживання, прояву байдужості, обмеження, ігрові, відповідальних рішень, засвоєння нових способів діяльності, вираження довіри, пред'явлення вимог, тренінгові, не дисциплінарні і дезорганізаційні [28, с. 232].

Вважаємо, що така класифікація педагогічних ситуацій найбільш оптимальна завдяки своїй систематичності і детальності.

Існує ще одна, на нашу думку, більш узагальнена класифікація педагогічних ситуацій, яку пропонує Б. С. Гершунський [43, с. 22]. Він розподіляє педагогічні ситуації на два класи: екстремальні і неекстремальні. Екстремальні ситуації, на його думку, вимагають невідкладного, оперативного вирішення, а неекстремальні перманентними у часі, протягом певного періоду не втрачають своєї актуальності і за певних умов можуть перейти в розряд екстремальних, що не передбачає довгого відтермінування.

Заслуговує на увагу розподіл педагогічних ситуацій на типові і нетипові або ж індивідуальні. О. С. Березюк у своїх дослідженнях під типовими розуміє такі, які є зразком серед подібних ситуацій [21, с. 72]. Проте в кожній з них, на нашу думку, присутній як елемент типового, так і індивідуального. А тому, на наше глибоке переконання, буде помилковим зосереджувати свою увагу лише на типовості, оскільки склад учасників педагогічної ситуації іноді непередбачуваний, й усі учасники по-своєму неповторні. Ігнорування елемента індивідуальності в ситуаціях може призвести до упущення педагогом важливих моментів і, як наслідок, до здійснення формальних дій щодо вирішення.

Таким чином, аналіз прийнятих в педагогічній літературі підходів щодо визначення педагогічних ситуацій доводить існування певних розбіжностей у поглядах науковців. Практично немає єдиної думки щодо тлумачення цього поняття. Незважаючи на посилений інтерес науковців до визначення і вирішення педагогічних ситуацій, ще й досі не розроблена їх усталена класифікація.

З цією метою спробуємо виокремити спільне в усіх визначеннях педагогічної ситуації, яке виявляється в тому, що педагогічна ситуація може виникнути лише в процесі взаємодії суб'єкта і об'єкта навчання і виховання. На основі проведеного аналізу поглядів учених можна визначити педагогічну ситуацію як взаємодію учителя і учня (групи учнів) при неординарних психолого-педагогічних обставинах.

У тлумачному словнику С. І. Ожегова, під ситуацією розуміють сукупність обставин, певне положення, обставини які склалися [59, с. 625]. У «Педагогічному енциклопедичному словнику» за заг. ред. Б. М. Бім-Бада [77] немає визначення такого поняття як «педагогічна ситуація», що простежується і в «Українському педагогічному словнику» С. У. Гончаренка [47], «Енциклопедії освіти» за головною редакцією В. Г. Кременя [62].

І. К. Унгурян вважає, що педагогічна ситуація – це «фрагмент педагогічної діяльності, що містить суперечності між досягнутим і бажаним рівнем вихованості або освіченості особистості (колективу чи групи)» [33, с. 26]. На його думку, педагогічна ситуація за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності перетворюється на педагогічну задачу [33, с. 27]. У наукових дослідженнях особливе місце посідає створення ситуації успіху. Велику увагу створенню ситуацій успіху приділяли А. С. Белкін [17], К. Д. Ушинський [35].

Варто зазначити, що в науковій літературі такі поняття, як «задача» і «педагогічна задача», тлумачаться неоднозначно.

Поняття «задача» в педагогіці найчастіше вживається для опису певних форм навчального матеріалу і навчальних завдань, зокрема, добре воно використовується в дидактиці: коли під керівництвом педагога будь-яка задача перетворюється у власне пізнавальні задачі самих учнів, стимулюючи тим самим їхнє прагнення до нового, невідомого, що передбачає набуття досвіду. Задача – це частковий випадок проблемної ситуації. Крім того, задача – це мета, що поставлена в конкретних умовах та вимагає застосування відомого або винаходження нового способу для її вирішення. Задача включає у себе вимогу (мету), умови (відоме) і шукане невідоме, котре міститься у запитанні. Г. О. Балл вважає доцільним вживання терміна «задачна ситуація», яка розглядається як деяка сукупність об'єктів, що припускають системне уявлення у вигляді задачі.

Виникає вона у тому випадку, коли на шляху досягнення відповідної мети зустрічаються певні перешкоди і виникає потреба у їх подоланні задля конкретного результату – досягнення поставленої мети [12, с. 33].

Стосовно терміну «педагогічна задача», то в наукових дослідженнях зустрічаються різні точки зору щодо його визначення. Наприклад, О. М. Леонтьєв розуміє педагогічну задачу як мету, що поставлена за певних умов, має бути досягнута за допомогою їх перетворення відповідно до певної процедури [18, с.123]. На думку іншого вченого, М. Л. Фрумкіна, педагогічна задача розуміється як «результат усвідомлення суб'єктом мети, умов і проблеми діяльності» [38, с. 84].

Академік І. А. Зязюн педагогічну задачу розглядає як осмислення педагогічної ситуації, яка виникла з метою перетворення її та переведення на новий рівень, який наближає до мети педагогічної діяльності [63, с. 16], а майстерність педагога полягає в умінні перетворити ситуацію на педагогічну задачу.

Відомий педагог Н. В. Кузьміна вважає, що педагогічна задача усвідомлюється: у ситуації виконання ряду умов, зокрема, коли в процесі педагогічної діяльності виникають певні ускладнення, які можна подолати кількома способами; коли висувається вимога вибору оптимального способу досягнення бажаного результату з великої кількості рішень, яке визначається критерієм; коли наявна система обмежень при переході з одного стану до іншого [18, с. 54].

Отже, процес розв'язування задачі у цьому випадку можна представити у вигляді пошуку виходу із ускладнення або як процес досягнення мети. У цьому напрямі вели плідну пошукову діяльність такі науковці, як Д. М. Гришин, О.А. Дубасенюк, М. М. Кашапов, В. О. Сластьонін, Л. Ф. Спірін, Л. М. Фрідман та інші. Так, Л. Ф. Спірін, педагогічну задачу тлумачить як усвідомлення суб'єктом педагогічної діяльності цілей навально-виховної роботи, комплексу умов, проблем, які при цьому виникають. Разом з тим, це і результат усвідомлення суперечностей між відомою метою діяльності і невідомими шляхами її

досягнення. Окрім того, він виділяє дві сторони задачі: відомий і невідомий зміст, власне запитання. Педагогічні питання, на його думку, пов'язані із виявленням сутності явищ виховання і навчання, шляхів досягнення певних педагогічних цілей [25, с. 19]. У вищеописаних дослідженнях педагогічна задача розглядається як постановка і досягнення навчально-виховної мети без обґрунтованого врахування соціальних чинників.

Життя здобувача освіти не може обмежуватися навчальним закладом, а вимагає досягнення колективного й індивідуального рівнів розвитку. А тому перед педагогом – носієм соціального досвіду – ставиться завдання щодо забезпечення ефективності соціалізації підростаючого покоління і сприяння саморозвитку особистості дитини як суб'єкта діяльності. Певні соціальні проблеми загального значення (політичні, економічні, духовні тощо) завжди знаходять своє відображення в педагогічних задачах, які виникають і відображаються в поведінці, вчинках, діяльності, стосунках учнів. Досить часто виникають складні проблемні ситуації, які є причиною соціальної дезадаптації здобувачів, їх девіантної поведінки. Ураховуючи зазначене, заслуговує на увагу поняття «соціально-педагогічна задача», яке В. А. Ковальчук тлумачить як подану у визначених умовах, детерміновану соціальними чинниками мету професійної діяльності педагога, яка передбачає різнобічне розкриття і збагачення особистісного потенціалу кожного учня в процесі його життєдіяльності [75, с. 58].

Можна стверджувати, що розв'язок педагогічної задачі – не механічна дія, а творчі мислительні і мовомислительні дії та відповідна практична діяльність педагога і учня в системі виховуючих відносин. Оптимально, правильно розв'язати задачу – означає якісно спроектувати орієнтаційну основу дій, створити сприятливі умови для виконання і ефективно, творчо виконати дії, використавши при цьому систему методів, які забезпечать очікуваний результат.

Долучаємося до думки видатного педагога і вченого І. А. Зязюна, який стверджує, що «розв'язання педагогічної задачі – основна клітина педагогічної майстерності, яка відбиває рівень професіоналізму педагога.

Задача може мати кілька розв'язків, позитивний ефект яких буде залежати від установок, знань педагога, його здібностей, володіння технікою» [63, с. 38].

На думку Л. М. Фрідмана, «розв'язок задачі завжди має визначену мету – здійснення вимог задачі, а основною метою процесу розв'язування є пошук цього розв'язку» [37, с. 52].

Таким чином, в основному науковці розв'язок педагогічної задачі розглядають як: характеристику мислительної стратегії педагога; операційну систему мислительних процесів і послідовну реалізацію відповідних педагогічних впливів. Вибір оптимальної, результативної стратегії майбутнього педагога безпосередньо залежить від уміння застосовувати методичний інструментарій розв'язку соціально-педагогічної задачі, а також використання різних методів, прийомів, засобів. У зазначеному контексті тлумачення поняття «метод» зводиться до характеристики його як способу організації практичного та теоретичного освоєння дійсності, зумовленого закономірностями об'єкта, який розглядається. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що метод також розглядають, з одного боку, як загальну модель дослідницьких процедур, а з другого – як спосіб їх реалізації в інтелектуальних та практичних операціях дослідника – педагога. Окрім того, «метод» тлумачать як систематизований комплекс прийомів, процедур, які застосовуються для досягнення мети і завдань дослідження, і схему, план, яким керуються при організації наукової роботи та її окремих етапів» [55, с. 59].

Отже, в результаті теоретичного аналізу, ми у своєму дослідженні будемо розуміти під педагогічною задачею результат усвідомлення викладачем у деякій педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання.

Перед детальним розглядом уже існуючих класифікацій педагогічних задач, зазначимо, про відсутність однаковості серед науковців у дослідженні даної проблеми, що зумовлено різноманітністю прийнятих критеріїв. Зокрема, Ю. М. Кулюткін у своїх працях класифікує педагогічні задачі за аспектами організації освітньої діяльності та у відповідності до етапів власне педагогічної

діяльності, а саме педагогічні задачі аналітичного характеру, що виникають на орієнтовному етапі діяльності педагога; проектувального характеру, що виникають у процесі конструювання педагогічних способів і засобів навчання; комунікативного – виникають при взаємодії учасників навчально-виховного процесу [15, с. 7-26].

Інший дослідник, Л. Ф. Спірін виділяв у своїх працях педагогічні задачі залежно від часового фактору. Він зазначав, що педагогами вирішуються стратегічні задачі (метою є досягнення певного педагогічного ідеалу, для цього потрібен тривалий проміжок часу); тактичні задачі (метою є формування позитивних рис і якостей вихованців); оперативні задачі (є елементами розв'язання тактичних задач, від яких різняться тим, що їх мета досягається одразу після виникнення) [26, с. 80-81]. Також Л. Ф. Спірін класифікує задачі відповідно до дидактичних цілей [26, с. 59].

Л. Ф. Спірін запропонував ще одну класифікацію педагогічних задач, а саме, за їх функціями та місцем застосування у процесі навчання це задачі: з дотримання вимог, що відображають певну мету пізнавальної діяльності учнів; відповідно до курсів, що вивчаються; задачі для інформаційного забезпечення діяльності з оволодіння педагогічними і психологічними теоріями; для використання в різних формах навчального процесу; для виявлення педагогічних проблем виховання або навчання [26, с. 80-81].

Таку ж класифікую розглядав і С. М. Годнік, який вважав, що педагог формулює та вирішує професійні педагогічні задачі за допомогою аналізу конкретної ситуації, в якій розглядаються усі прояви індивідуальних якостей здобувачів та проблемності їх відносин з педагогами [45, с. 53]. Відповідно до вищесказаного, дослідник конкретизує загальну виховну мету у заданих педагогічних умовах і окреслює, як і Л. Ф. Спірін, стратегічні, тактичні та оперативні задачі [45, с. 55].

Звернемося також до класифікації українського науковця К. Ф. Нор, яка пропонує розподілити педагогічні задачі на: навчально-логічні, пошукові, дослідницькі, творчі, а також задачі корекційного типу [83, с. 77].

Забезпечення ефективного розв'язування педагогічних задач вимагає професійної компетентності педагога – майстра своєї справи. Під педагогічною компетентністю будемо розуміти здатність, яка забезпечує ефективне виконання педагогічної дії учителя в певній ситуації, що має включати також професійні знання, уміння і навички, розуміння всієї відповідальності за свої дії, спроможність критично мислити та адекватно оцінювати ситуацію, що склалася.

О. В. Матвієнко, наводячи власну класифікацію педагогічних задач, враховує диференціацію ситуацій саме за цільовим призначенням, внаслідок чого можна виділити такі задачі: аналітичні, проєктивні, ігрові. Задачі першого типу спрямовані на вироблення у педагога умінь аналізу та оцінки ситуації. Другий тип – призначений для формування вмінь самостійно знаходити методи розв'язування поставленої задачі. Задачі, що входять до останнього типу, передбачають створення моделі проблемної ситуації в навчальних цілях [31, с.136]. Також науковець розподіляє проблемні ситуації за рівнем складності: задачі-вправи та задачі-проблеми. Перші моделюють досить прості ситуації для відпрацювання певних дій і операцій, другі – досить складні та багатофакторні ситуації, метою розв'язання яких є формування вмінь аналізувати, проєктувати та реалізовувати систему педагогічних дій [31, с. 137-138].

Дослідник М. Л. Фрумкін, залежно від способу навчання, виділив систему навчальних задач відповідно до курсів психолого-педагогічних дисциплін. Він запропонував типи задач відповідно до навчальних курсів, тем, за основними видами діяльності в навчанні, для лекцій, семінарських і практичних занять, курсових і дипломних робіт, навчально-дослідної роботи. Також він визначив контрольні-діагностичні задачі, що визначаються з урахуванням мети навчання, а саме задачі: для контролю і діагностики певних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості, що відповідають змісту задач; для оперативного контролю і діагностики, пост оперативного аналізу задач із навчальною або дослідницькою метою [38].

Отже, можна підсумувати, що науковці характеризують педагогічні задачі лише в узагальненому або типізованому вигляді, адже задачі, які щодня виникають у реальній практиці, є різноманітними за своїм змістом, а також за формами вияву. Все вищесказане свідчить про те, що професійна діяльність педагога є багатофункціональною, зокрема, у процесі розв'язування педагогічних задач, що в свою чергу, потребує високого рівня власної педагогічної майстерності.

На підставі аналізу наукових джерел та власного науково-педагогічного досвіду, ми здійснили спробу визначити власну типологію педагогічних задач, які виникають у професійній діяльності з урахуванням різних показників, зокрема, діяльнісної ознаки, організаційних форм, рівнів застосування, змісту і структури навчання, частоти та складності виникнення.

В основу створення такої класифікації нами покладено наступні критерії: характер її виникнення, діяльнісна ознака суб'єктів, функції та місце використання, зміст ситуації та тривалість дій. Так, за характером виникнення – спонтанні, прогнозовані, оперативні, навчально-спрямовані, типові, нетипові; за діяльнісною ознакою суб'єктів педагогічні задачі розподілено на такі: що виникають у процесі учіння; що реалізуються у ході цілеспрямованої навчально-виховної діяльності педагога; задачі за їх функціями: які відображають мету пізнавальної діяльності, для інформаційного забезпечення діяльності, у межах дисциплін, що вивчаються, для виявлення педагогічних проблем виховання та навчання; за змістом – мотиваційні, навчально-виховні, стратегічні, результативні, передбачувані, непередбачувані; за тривалістю дій – миттєві (епізодичні), повторювальні, короткотривалі, довготривалі.

Урахування індивідуальних особливостей та рівня підготовки педагогів, зумовлює реалізацію різних підходів до розв'язування педагогічних задач. У результаті чого формуються відповідні групи методів. Розглянемо більш детально один із методів вирішення педагогічних задач – кейс-метод, як спосіб ситуативного навчання на конкретних прикладах [86].

У перекладі з англійської «кейс» означає випадок, «кейс-стаді» – повчальний випадок. Класичним є визначення поняття кейс-стаді як опису ситуації, яка реально існувала.

На думку провідних вітчизняних і зарубіжних учених (Г. Ю. Каніщева, Ю. П. Сурміна, В. І. Чуби, П. М. Шеремета, М. Коула, Ж. Піаже, Б. Річардсона, Г. Саймса, Л. Шульмана та ін.) кейс-метод сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми і практично їх аналізувати.

Науковці Е. Лінн (E. Lynn) та Д. Дистефано (D. Dystefano) дають дефініцію кейса як ситуації, що розглядається людиною з метою прийняття рішення [57].

Англійський науковець Дж. Мітчел (J. Mitchel) вважає, що кейс – це детальне вивчення події, яка ілюструє загальний принцип [59]. Е. Лінн (L. E. Lynn) визначає кейс як розповідь, засновану на реальних подіях, що вимагають уважного вивчення і аналізу з боку студентів з метою виявлення складових проблеми та їх співвідношення для колективної розробки стратегій її подолання і подальшого вибору та обґрунтування прийнятого рішення [58]. Д. Шодт (D. Schodt) відзначає, що кейс характеризується наявністю актуальної або реальної проблеми, необхідністю вибору і, крім того, в нім, як правило, традиційно представлено той (або ті), кого життя поставило перед необхідністю вирішити цю проблему [62]. Словник Коллінс Кобілд (Collins Cobuild) трактує кейс як: 1) специфічну ситуацію, яку людина розглядає самостійно, використовуючи її як приклад для подальшої роботи, чи порівнюючи її з чимось іншим; 2) специфічну ситуацію, яку людина описує чи пояснює [63]. Професор Р. Меррі (R. Marry) з Гарварду під методом кейсів розуміє «вивчення предмету студентами шляхом розгляду великої кількості ситуацій у певних комбінаціях. Таке навчання і спроби керувати різними ситуаціями розвиває у студентів, іноді підсвідомо, розуміння і здатність мислення на мові основних проблем, з якими стикаються в певній сфері діяльності» [26].

За визначенням учених Ш. І. Бобохужаєва, З. Ю. Юлдашева, кейс-стаді – це «сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на

даному етапі» [25, с.13]. Кейс – це завжди моделювання життєвої ситуації. Г. Л. Багієв та В. Н. Наумов вважають, що кейс-стаді – це багатоетапне знайомство з реальною складною ситуацією чи проблемою, її колективним обговоренням та поступовим представленням своєї думки щодо її вирішення перед всією аудиторією [10].

На думку С. А. Яковлевої, кейс-метод – це метод навчання, який інакше називають методом аналізу ситуацій, застосування якого передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації, опис цієї ситуації, одночасне відображення не тільки певної практичної проблеми, але й її аналіз [50]. За таких умов сама проблема не має однозначних рішень, являє собою своєрідний розгалужений і неоднозначний оптимум [52]. І. Г. Захарова описує кейс-метод, що дозволяє демонструвати академічну теорію з погляду реальних подій, у контексті постійного зв'язку із сьогоденням. Вона зазначає, що метод спонукає студентів до вивчення предмету, сприяє активному засвоєнню знань та вдосконаленню навичок опрацювання інформації, її аналізу тощо [67]. В. Т. Давиденко у своїй монографії «Аналіз застосування методу «Case-studies» надає дуже просте, проте змістовне визначення методу: метод навчання на основі практичних ситуацій [51]. Є. Маргвелашвілі визначає метод кейс-стаді як метод навчання на основі конкретних практичних завдань [28].

Таким чином, аналіз теоретичних праць сучасних досліджень та результати здійсненого нами контент-аналізу дозволяють розглядати кейс-метод як: застосування конкретної ситуації, яка вміщує проблему, що потребує вирішення з метою формування необхідного досвіду (знань) учнів/студентів для вирішення проблеми; технологію навчання, яка використовує опис та аналіз реальних економічних, соціальних та бізнес-ситуацій з метою формування необхідного досвіду студентів для вирішення проблеми.

Кейс-метод у підготовці педагога обраного фаху розглядаємо як технологію навчання, яка використовує опис (демонстрацію) та аналіз реальних педагогічних задач з метою формування у майбутнього фахівця певного досвіду вирішення проблем у професійно-педагогічній діяльності.

Відомі дослідники О. І. Пометун та Л. В. Пироженко визначають кейс-метод як аналіз ситуацій. На їх думку, «ситуації, конкретні випадки забезпечують основу для високого рівня абстрагування та мислення, демонструють людські почуття та емоції, зацікавлюють учнів та захоплюють їхню увагу, допомагають пов'язати навчання з досвідом реального життя, дають шанс реального застосування знань» [18, с. 50].

На думку Г. О. Ковальчук, кейс-метод складається з аналізу конкретної ситуації, який передбачає розгляд складних конфліктних випадків, проблемних ситуацій, інцидентів у процесі вивчення навчального матеріалу [77, с. 48]. Педагог рекомендує використовувати даний метод для поглиблення знань з теми, встановлення зв'язку між теорією та практикою, формування вмінь слухачів аналізувати ситуацію, робити висновки, вміти приймати рішення в нетипових і непередбачуваних ситуаціях [77].

Останнім часом учені пропонують різні класифікації кейсів: навчаючі, практичні, науково-дослідницькі [45]; аналітичні, навчаючі, тренувальні, систематизовані, дослідницькі, прогностичні [46]. У науковій літературі сьогодення є велика кількість класифікацій кейсів, відповідно до цілей та завдань навчального процесу. У даному випадку можна виділити такі види кейсів: 1) ті, що забезпечують аналіз та оцінку; 2) такі, завдяки яким навчаються вирішувати проблеми, а також приймати рішення; 3) ті, що ілюструють проблему й вирішення цієї проблеми або концепцію в цілому [57].

Ш. І. Бобохужаєв пропонує власну класифікацію кейсів, які розподіляє за наступними ознаками: 1) за рівнем новизни педагогічної ситуації, а також методами, які можуть бути застосовані; 2) за етапами прийняття рішення, для опрацювання яких використовуються конкретні ситуації; 3) за ієрархічністю прийняття рішень, де певна ситуація оцінюється керівниками різних рівнів; 4) за спеціалізацією – однакова ситуація розглядається з позицій різних спеціальностей; 5) за методами проведення аудиторних занять, наприклад: листування, рольова гра [25].

Інші науковці розрізняють кейси за: діючими суб'єктами, тимчасовою послідовністю матеріалу, структурним наповненням, типом професійної стратегії, наявністю сюжету, застосуванням, обсягом, способами представлення [65].

На думку А. М. Долгорукова, кейси, залежно від того, хто буде виступати діючим суб'єктом кейсу, діляться на: особистісні кейси (у даному випадку діють конкретні особистості: керівники, учні, педагоги); організаційно-інституційні кейси (суб'єктами є підприємства, організації, а також їх підрозділи); багатосуб'єктні кейси (наявні кілька діючих суб'єктів) [57].

За тимчасовою послідовністю матеріалу науковець кейси поділяє на: кейси-спогади, які характеризуються тим, що події у них носять ретроспективний характер, в результаті аналіз кейсу зводиться до реконструкції певної ситуації; кейси з природною тимчасовою послідовністю подій, які дозволяють виявляти причинно-наслідкові зв'язки у часі; прогностичні кейси, порівнюючи опис подій минулого і сьогодення, ставляться завдання виробити кращий сценарій розвитку даної ситуації [57].

А. М. Долгоруков також поділяє кейси за структурним наповненням: одиничні, що забезпечують самостійне дослідження деякого одного явища; множинні кейси, що поєднують у собі спільні завдання дослідження [57].

За типом професійної стратегії науковець поділяє кейси на: розвідувальні (спрямовані на визначення, уточнення попередніх гіпотез дослідження); пояснювальні (передбачають встановлення причинно-наслідкових зв'язків); описові (характеризуються отриманням відомостей про істотні характеристики) [57].

За застосуванням автор кейси поділяє на ілюстративні, дослідні, початкові та діагностичні. Ілюстративні кейси призначені для того, щоб можна було навести приклад дії на практиці. Дослідні використовуються для аналізу досліджуваного явища, а також пояснення та підтвердження певного рішення. Навчальні кейси несуть навчальний характер.

Діагностичні кейси використовуються найчастіше для оцінки, атестації тощо [57].

За обсягом кейси поділяються на міні-кейси, кейси середніх розмірів, макро-кейси [57].

За способами представлення матеріалу можна виділити: стандартні кейси (являють собою аналітичну довідку, розповідь, звіт, сукупність фактів тощо); кейс – презентації (кожна окрема група, заздалегідь сформована, пропонує всій аудиторії вирішення проблеми, з обов'язковим обґрунтуванням власних аргументів); прес-конференції (студенти діляться власними висновками про сутність вирішення проблеми) [57].

Також існують різні класифікації кейсів у залежності від вибраної для неї основи. Так, Ю. П. Сурмін вважає, що в якості таких можуть виступати: 1) вид явища, що визначає конкретну ситуацію (конфлікт, вибір, потреба, боротьба, криза, інновація тощо); 2) певний аспект кейсу (проблемний, рольовий, діяльнісний, подійний, часовий тощо) [24].

Варто зазначити, що стан реальності, який закладено у педагогічну ситуацію, може бути конкретизовано на основі таких явищ, як потреба, криза, вибір, боротьба, конфлікт та інновація. Наведемо їх характеристики:

1. Потреба – загострена нестача, задоволення якої стримується певними факторами.

2. Криза – різке погіршення стану справ системи аж до її руйнування. Головним завданням аналізу ситуації є виявлення причин різкого погіршення справ у системі й пошук шляхів запобігання її руйнуванню.

3. Вибір – необхідність обрати одну альтернативу з декількох. У подібну ситуацію часто потрапляють керівники, які постають перед необхідністю оцінки переваг і недоліків існуючих альтернатив для здійснення оптимального вибору.

4. Боротьба – йде протиборство сторін відповідно до своїх стратегій і тактик.

Предметом аналізу такого кейсу є характер і ступінь гостроти боротьби, її масштаби і соціальні наслідки, а також можливості впливу на боротьбу для досягнення певних цілей.

5. Конфлікт – спостерігається прагнення протилежних сторін заволодіти обмеженим ресурсом. Даний тип кейсу є особливо цінним у підготовці управлінців, психологів і педагогів, тому що надає можливість аналізу позиційних і соціально-рольових конфліктів, які можуть виникнути у професійній діяльності.

Інновація – поява нововведення, що змінює звичний спосіб життя. Для кейсу «Інновація» є характерною ситуація нововведення, яка змінює звичний стиль життя і призводить до виникнення великої кількості багатопланових проблем, аналіз яких є ефективним для набуття здатності інноваційного навчання [24].

У ході дослідження нами проаналізовано різні підходи до класифікації педагогічних задач, запропоновано власну типологію педагогічних задач, а також наведено алгоритм розв'язку таких задач, що знайде відображення у розробленні методики формування професійних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

2.1. Педагогічні умови формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач

Формування професійних умінь є необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього педагога професійного навчання. Ще Ю. Бабанський звертав увагу на те, що ефективність педагогічного процесу залежить від умов, в яких він відбувається [14, с. 78]. Тому перед нами постало завдання дослідити умови, за яких професійні вміння будуть формуватись найефективніше.

Необхідно зауважити, що у своїх пошуках визначення умов організації та активізації освітнього процесу у закладах вищої освіти педагоги-дослідники найчастіше спираються на дослідження В. Литовченка, І. Каташинської, О. Ємельянової та інших. Так, В. Литовченко виділяє такі педагогічні умови формування професійної компетентності:

- побудова наскрізної та безперервної системи навчально-наукової професійної роботи, яка містить теоретичні і практичні навчальні заняття;
- диференційований підхід до врахування рівня вмінь студентів, їхніх наукових інтересів;
- тематична єдність навчально-професійної діяльності студентів на різних курсах, яка забезпечує наступність у вдосконаленні професійної компетентності [11, с. 97].

У своїй праці, присвяченій формуванню професійної компетентності педагогів трудового навчання, О. Рогозіна виділяє такі умови залучення студентів до професійної діяльності:

- чітко поставити мету та усвідомлювати очікуваний результат;

- мати уявлення про матеріал, який досліджується у вигляді системи пізнавальних та практичних завдань, ситуацій, проектів;
- розуміти послідовність, логіку, етапи виконання дослідницьких завдань;
- створювати ситуації успіху та свободи вибору для кожного дослідника;
- ставити завдання, які постійно ускладнюються й потребують активної творчої діяльності особистості [65, с. 68].

Таким чином, відповідно до суб'єктивних чинників у професійній підготовці майбутній педагог професійного навчання повинен оволодіти системою професійних знань, умінь та навичок, навчитись використовувати їх як для організації професійної діяльності, так і для її здійснення. Ефективне їх засвоєння, на думку О. Рогозіної, можливе лише за умови психологічної готовності студента до цього виду діяльності. Під психологічною готовністю вона розуміє емоційний стан здобувача, структуру його особистості, особливості духовного розвитку, наявність здобутих навичок, інтересу до досліджень, психологічних рис (спостережливість, здатність «заглиблюватися» у проблему, цілеспрямованість, наполегливість у вирішенні поставленого завдання, ініціативність та активність, відчуття нового, постійність та терпіння, уміння працювати в колективі), мотивації [62, с. 46]. Отже, якщо психологічно студент не готовий до виконання професійної діяльності, то і її результат не відповідатиме необхідному рівню, а здобуті під час дослідження знання та сформовані вміння не будуть міцними і відповідно не стануть фундаментом для подальшого професійного розвитку, що приведе до його сповільнення, послаблення розвитку мислення в процесі вивчення фахових дисциплін. Тому *психологічна готовність майбутнього педагога професійного навчання до здійснення навчально- та науково-професійної діяльності* є першою педагогічною умовою для ефективного засвоєння студентами системи знань і формування професійних умінь у процесі розв'язування педагогічних задач, а також подальшого їх розвитку.

Оскільки, як відомо з психолого-педагогічної літератури, діяльність є завжди вмотивованою, то ми погоджуємось з О. Леонтьєвим, О. Рогозіною та С. Рубінштейном, що будь-яка діяльність тісно пов'язана з поняттям мотиву, та

підтримуємо сучасних дослідників у тому, що ефективність навчально- та науково-професійної діяльності залежить від мотивації [61; 66].

Аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє стверджувати, що особистості притаманний цілий комплекс мотивів, до яких належать внутрішні (характеризуються психологічними властивостями) та зовнішні (умови діяльності). Причому вчені-дослідники Я. Крушельницька, В. Мильман, О. Рогозіна зазначають, що ефективність зовнішніх мотивів забезпечується тільки за умови переходу їх до розряду внутрішніх – суб'єктивно-значущих мотивів [10; 15; 62]. Такої ж думки дотримуються і О. Абдуліна, О. Ярошенко, Л. Кондрашова та акцентують увагу на тому, що особистісні мотиви є більш пріоритетними та ефективними для засвоєння фахових знань та формування професійних умінь [1; 16; 21]. Тому навчально- або науково-дослідницьку діяльність студентів доцільно організовувати так, щоб під час її здійснення переважною більшістю формувались внутрішні (особистісні) мотиви. А це можливо лише, як стверджують вищезазначені дослідники, за умови знання зони найближчого розвитку студента викладачем.

Таким чином, якість формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач залежить від чіткості формулювання мети й завдання професійної роботи викладачем, емоційного підґрунтя самої науково-професійної діяльності та рівня усвідомлення студентами необхідності цього виду діяльності для їх професійного розвитку. Звідси впливає друга умова формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач: *упровадження в освітній процес розв'язування педагогічних задач з урахуванням особливостей фахових дисциплін, методик їх проведення та очікуваного результату навчання*, яким є, на думку В. Андреева, мікророзвиток особистості, його професійної компетентності та навичок [8, с. 36].

Наступним провідним чинником професійної діяльності є інтерес. У психологічній літературі він розглядається як одна з фундаментальних емоцій та являє собою форму вияву пізнавальної потреби особистості через її спрямованість

та усвідомлення мети діяльності. О. Скрипченко, О. Гоголь, Н. Абрамян та низка інших психологів вважають, що на свідомому рівні збудниками інтересу є новизна, завдяки якій він у системі з пізнавальними структурами та орієнтаціями спрямовує пізнання й дії [39; 42]. З моменту вступу до вищого навчального закладу студент залучається до навчально-професійної діяльності, яка якнайкраще відповідає виявленню його особистісних здібностей та сприяє їх розвитку. За умови її ефективної організації провідними серед мотивів стають пізнавальні інтереси.

На думку О. Власової, ідеальними умовами виникнення та розвитку таких мотивів є широке використання лабораторно-дослідницьких форм аудиторної та позааудиторної роботи. Розвиток пізнавального інтересу зумовлений двома основними чинниками: рівнем розвитку пізнавальної потреби, з якою абітурієнт приходить до закладу вищої освіти після школи, та рівнем організації навчально-та науково-професійної діяльності [36, с. 41]. Отже, пізнавальні інтереси та потреби визначають рівень пізнавальної активності студентів, який виявляється через якість й швидкість самостійного засвоєння знань та формування вмінь. При цьому виникає необхідність у постійному підтриманні пізнавальних інтересів та потреб студентів у нових знаннях за рахунок навчальної та наукової діяльності, для досягнення чого, на думку сучасних учених-дослідників [1; 34; 35], необхідно вдосконалювати традиційну систему організації професійної діяльності.

Таким чином, на думку О. Власової, необхідно домагатись, щоб студенти свідомо вчилися користуватись формами й прийомами пізнавальної діяльності та могли застосовувати наукові методи та принципи для пояснення тих чи інших явищ. Тільки за таких умов відбудеться інтенсифікація навчальної діяльності та формуватиметься науковий тип мислення [43, с. 41]. Як стверджує О. Рогозіна, це можливо при дотриманні таких педагогічних умов: насичення занять творчими ситуаціями, оптимізація логічних та евристичних методів розв'язання творчих завдань, оптимальне в часі співвідношення індивідуальної й колективної форм організації навчально-творчої діяльності, етапність наукових-дослідницьких

завдань з урахуванням можливостей і досвіду пізнавальної діяльності. Зорієнтованість професійної діяльності на особистість студента розглядається як одна з важливих умов забезпечення високого рівня навчально-професійної діяльності. Підпорядковуючись принципу систематичності та послідовності, в основу такого підходу покладено поетапне ускладнення змісту професійної діяльності та поєднання в ньому диференційованих та індивідуальних завдань, які будуються на принципах альтернативних та варіативних рішень [63, с. 62].

У першому випадку активізація професійної діяльності відбувається через узагальнення та систематизацію вже відомих фактів. А другий підхід полягає в активізації діяльності студента на аудиторних заняттях під керівництвом викладача, причому методи обираються як залежно від індивідуальних особливостей студентів, так і від типу поставленого завдання. Активізація діяльності студентів з використанням цих підходів доцільна під час роботи над дипломними та курсовими проектами, під час виконання лабораторно-практичних робіт, підготовці до конференцій, дебатів тощо.

Таким чином, можна вважати, що третьою умовою формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач є *організація системи безперервної професійної діяльності, орієнтованої на особистість студента з оптимальним співвідношенням форм організації, методів і засобів навчання та використання логічних і евристичних методів розв'язання педагогічних задач*, що впроваджуються поетапно з урахуванням можливостей та досвіду пізнавальної діяльності.

На думку Н. Тализіної, для використання міжпредметних зв'язків під час формування наукових та фахових понять необхідно зосередитись на навчальному матеріалі дисципліни, бо їх засвоєння цілком залежить від інтервалу між моментом теоретичного ознайомлення та його «оперативного включення у використання» [44, с. 173]. Це свідчить про необхідність своєчасного застосування засвоєних теоретичних знань та вмінь з дисциплін професійної підготовки на практиці, що відповідає вимогам процесу закріплення знань та формування вмінь.

Як зазначає В. Яровий, потреба у міжпредметних зв'язках міститься у самій сутності технічного мислення. Він стверджує, що практичне мислення педагога професійного навчання трансформується у технічне, спрямоване на самостійне вирішення професійних задач, а його розвиток у майбутніх фахівців визначається відповідними умовами професійної підготовки, до яких він відносить і обмеженість часу при виконанні завдань [21; 21].

Оскільки технічне мислення майбутніх педагогів професійного навчання за Т. Кудрявцевим – поняттєво-образно-практичне [44, с. 35], а ефективність використання тих чи інших методів навчання безпосередньо залежить від наявності матеріально-професійних засобів навчання, то закономірно розглядати четвертою умовою формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач *забезпечення освітнього процесу відповідними засобами навчання.*

У професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання використовуються досить різноманітні засоби навчання, до яких належать: об'єкти у натуральному вигляді (матеріали, двигуни, машини, агрегати, апаратура керування та контролю та їх окремі частини тощо); діючі моделі (двигунів, машин, агрегатів та іншого обладнання); макети (машин, двигунів, технологічних установок та комплексів тощо); прилади і засоби демонстраційних експериментів (лабораторно-випробувальні стенди, контрольні-вимірювальні прилади та пуско-захисна апаратура, інші інструменти та обладнання); графічні засоби навчання (рисунки, плакати, схеми тощо); інформаційно-телекомунікаційні (мультимедійні технології, бази даних, комп'ютерні фільми тощо); методичне забезпечення (підручники, навчальні посібники, вказівки до лабораторних та практичних робіт та ін.); комп'ютери [39, с. 366].

Вищенаведений перелік професійних засобів навчання не є вичерпаним, а відображає лише ту частину, яка найчастіше використовується під час організації освітнього процесу. Необхідно також зазначити, що найперспективнішими на сьогодні є інформаційно-телекомунікаційні засоби навчання. Їх використання згідно даними, наведеними Н. Волковою, сприяє підвищенню ефективності

практичних та лабораторних занять на 30 % при підвищенні об'єктивності контролю знань та вмінь на 20 – 25 % [63, с. 55]. За допомогою зазначених засобів навчання можна вводити до освітнього процесу лабораторні заняття з використанням комп'ютерних математичних моделей, віртуальних стендів та лабораторій, які імітують параметри роботи та технологічні процеси обладнання, яке є недоступним для навчальних закладів з низки причин.

Як зазначає Н. Волкова, на сучасному етапі перевагу надають динамічним засобам навчання, які стимулюють творче мислення. Це пов'язано з тим, що чуттєві образи, які послідовно змінюються і наочно відображають логіку розумових дій, полегшують засвоєння навчального матеріалу за рахунок викликання мимовільної уваги до образів, унаслідок чого вона перетворюється на стійку, свідомо контрольовану увагу [38, с. 287]. Таким чином, зміст та логічна побудова динамічного зображення полегшує перехід від чуттєвого сприйняття до абстрактного мислення, що формує у студента повне уявлення про об'єкт чи відповідну ситуацію, розвиває увагу та інтенсифікує пізнавальну діяльність.

Отже, застосування засобів навчання здійснюється за такими напрямками:

- засоби індивідуалізації навчання;
- засоби як джерела інформації;
- засоби обліку, реєстрації та оцінювання знань та вмінь;
- засоби науково-творчої діяльності (за рахунок програмних засобів надається можливість творчо працювати над виконанням навчальних завдань, що стимулює пошуково-дослідницьку діяльність та розвиває технічне та наукове мислення).

Вибір доцільних методів та відповідних їм засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх педагогів професійного навчання забезпечує:

- індивідуалізацію освітнього процесу;
- підвищення якості та об'єктивності контролю знань та вмінь;
- підвищення мотивації до навчання за рахунок використання нових підходів до організації навчальної діяльності;

- безперервний доступ до будь-якої навчальної та наукової інформації;
- активізацію освітнього процесу завдяки різноманітності програмних засобів, форм представлення інформації та її отримання;
- формування вмінь дослідницького характеру в процесі роботи з математичними моделями та віртуальними засобами навчання.

З огляду на вищезазначене можна констатувати, що на викладача професійних дисциплін покладається значна відповідальність за якість організації навчально- та науково-дослідної роботи, рівень засвоєння студентами знань, формування професійної компетентності та навичок, розвиток технічного мислення.

Здатність брати участь у навчально- та науково-дослідницькій діяльності, на нашу думку, обумовлюється наявними знаннями та сформованими вміннями, що забезпечують можливість засвоювати нові обсяги інформації та здобувати нові знання та практичні вміння й навички під час вивчення дисципліни, використовуючи дослідницький підхід. Вони визначаються системою міжпредметних і внутрішніх зв'язків з раніше вивченими курсами попередніх циклів навчальної програми та утворюють комплекс базових понять та дій.

Ураховуючи вищезазначене, необхідно зауважити, що формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки, можливе лише у випадку врахування всіх зазначених умов.

2.2. Методика формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач

Упроваджуючи в освітній процес, організовану на засадах особистісно-орієнтованого навчання, методику формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач, необхідно враховувати ряд чинників, зокрема, індивідуальні особливості студентів. Загалом, здатність до професійної діяльності залежить від низки

факторів, зокрема індивідуальності студента, яка зумовлена розвитком його пам'яті, уваги, уяви, мислення, інтересів, спостережливості, працездатності, відповідальності, вмінь та навичок. Застосування дослідницького підходу до вивчення дисциплін передбачає використання відповідних дидактичних засобів навчання, які б забезпечували пошукову діяльність майбутніх педагогів професійного навчання, спрямовану на встановлення закономірностей фізичних та технологічних процесів. При цьому увага акцентується на самостійному використанні студентами методів наукового пізнання з метою формування професійних знань відповідно до їхніх здібностей. Тому цілком закономірно, що сучасні педагоги-дослідники [2; 5; 17; 20; 46; 49; 64; 76] особистісно-орієнтований та дослідницький підходи у навчанні вважають найбільш прогресивними з погляду забезпечення умов для саморозвитку, самоосвіти та самовиховання студентів, зважаючи на їхні індивідуальні особливості.

Досліджуючи аспекти впровадження особистісно-орієнтованого підходу в освітній процес закладів вищої освіти, низка сучасних педагогів-дослідників [2; 64; 79] під особистісно-орієнтованим підходом у навчанні розуміє особливий тип організації освітнього процесу на засадах взаємодії викладача та студента, під час якого забезпечені необхідні умови для розвитку та формування у суб'єктів навчальної діяльності творчих умінь та здібностей до самоосвіти, враховуючи сукупність їх індивідуальних психологічних особливостей.

Основною метою такого навчання є визначення суб'єктивного досвіду майбутніх фахівців та забезпечення можливостей формування їхньої індивідуальності, самостійності, надання можливості саморозвитку та самореалізації як у межах освітнього процесу закладу освіти, так і в майбутній професійній діяльності. Сам термін «суб'єктивний досвід» розглядаємо як досвід особистості, набутий у конкретних умовах навколишнього середовища в процесі сприймання та розуміння об'єктів цього навколишнього світу. Залежно від способу отримання людиною такого досвіду він може бути особистим, життєвим, стихійним.

Отже, ми схильні розуміти під особистісно-орієнтованим навчанням особливу систему організації освітнього процесу, яка покликана забезпечити створення оптимальних умов для індивідуального розвитку та самореалізації особистості. Така система повинна обов'язково враховувати індивідуальність студента та рівень професійності й компетентності викладача.

Упровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчанні, на нашу думку, забезпечує високий рівень формування професійних якостей майбутнього фахівця, визначає його ставлення до майбутньої професійної діяльності та безпосередньо стає основою для формування професійної компетентності.

На думку О. Рогозіної, під час організації освітнього процесу необхідно застосовувати системний підхід під час організації професійної діяльності студентів, яка має охоплювати як аудиторні, так і позааудиторні форми навчання. Це реалізується через поєднання спеціально розроблених навчальних та наукових завдань на всіх етапах навчання [64, с. 75]. Поєднання аудиторної та позааудиторної дослідних робіт забезпечує можливість використання всіх засобів, форм та методів навчання для формування професійної компетентності під час вивчення всієї дисципліни.

Вивчення, систематизація та узагальнення наукової літератури з досліджуваної теми дали нам змогу дійти висновку, що результативність реалізації методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач значно підвищується за умов систематизації матеріалу для самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів, урізноманітнення її форм і методів, а також впровадження таких форм індивідуальної роботи, які дозволяють студентам виявити свій творчий потенціал і долучитись до наукової діяльності. У результаті зростає якість знань майбутніх спеціалістів, виховується самостійність і відповідальність студентів за результати навчальних досягнень, розвивається пізнавальний інтерес до споріднених професій, розширюється їхнє уявлення про майбутню професію та своє місце в суспільстві.

З огляду на те, що будь-яка методика має стійкий зв'язок з наукою, основи якої викладаються в навчальному закладі, виявляється у відборі змісту відповідної навчальної дисципліни, методика формування професійних умінь педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач розроблена з метою адаптації традиційної лекційно-семінарської системи навчання студентів. Тому ретельної перебудови групової форми навчання вона не потребує, а навпаки, передбачає використання традиційних, звичних, інколи й нетрадиційних, форм і методів навчання.

Розглянемо класифікацію методів навчання, які були використанні у дослідженні [44, с. 26].

У процесі застосування авторської методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач, були використані такі методи навчання як:

1) пояснювально-ілюстративний – це один із найбільш поширених та економних способів передачі знань [44, с. 26]. Його зовнішньою формою вираження є бесіда, розповідь, пояснення, лекція, демонстрація, ілюстрація тощо, спільно з елементами самостійної пізнавальної діяльності учнів [27];

2) репродуктивний – полягає в тому, щоб сформувавши вміння та навички студентів на рівні, який дозволяє неодноразово застосувати їх в подальшій діяльності [44, с. 26];

3) дослідницький – передбачає організацію викладачем пошукової, творчої діяльності студентів з розв'язування нових задач. Студент сам обирає шляхи розв'язання задачі, планує свої дії самостійно (чи з мінімальною участю викладача), робить власні висновки, узагальнює їх [27];

4) словесні методи (лекції, розповідь, бесіда, пояснення тощо) характеризуються тим, що джерелом засвоєння навчального матеріалу є слово педагога [27];

5) наочні методи – знання для засвоєння набуваються шляхом демонстрування та ілюстрації [27];

6) практичні методи – робить висновок і здобуває необхідні знання [27].

Зазначимо також, ще такі методи навчання, які не є класичними були використані під час реалізації нашого дослідження:

7) метод проєктів – спосіб організації навчальної діяльності, фундаментом якого є розвиток пізнавальних та творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Мета використання цього методу полягає в формуванні вмінь і навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні студентів за допомогою інноваційних педагогічних технологій, якими передбачається самостійна (групова чи індивідуальна) дослідницька діяльність студентів [33];

8) евристичні методи – полягають у засвоєнні знань і вмінь шляхом міркувань, що потребують здогадки, пошуку, винахідливості, що має передбачатися в питанні (завданні) [34];

9) метод проблемного навчання – система науково обґрунтованих методів і засобів, яка використовується в процесі розвиваючого навчання та передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність учнів з метою їх інтелектуального і творчого розвитку, а також оволодіння ними знаннями, уміннями, навичками і способами пізнання. Проблемне навчання забезпечує можливість творчої участі тих, хто навчається, в процесі освоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення, високий ступінь органічного засвоєння знань і мотивації [32].

Використання у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання вимагає застосування різноманітних форм організації навчання. Розглянемо більш детально деякі з них, які були застосовані нами під час впровадження в освітній процес пропонованої методики формування професійних умінь у процесі розв'язування педагогічних задач.

У першій групі «Навчальні заняття» традиційною є така форма організації навчання, як лекція – це така форма організації навчального процесу, за допомогою якої педагог у словесній формі розкриває сутність наукових понять, явищ, процесів, логічно пов'язаних, об'єднаних загальною темою [12, с. 255].

Але поряд із традиційною, у даній моделі використовувалися також нетрадиційні форми лекцій: 1) лекція-бесіда; 2) лекція-дискусія; 3) «мозкова атака»; 4) бінарна лекція; 5) лекція-консультація; 6) проблемна лекція; 7) лекція-презентація. Охарактеризуємо їх більш детально.

Лекція-бесіда – найбільш проста форма активного залучення слухачів до навчального процесу, вона передбачає безпосередній контакт з аудиторією [39, с. 169]. У процесі реалізації методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання адач така лекція дає можливість у формі діалогу спілкуватись викладачу зі студентами в контексті вирішення педагогічних задач.

Лекція-дискусія – викладач організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами [39, с. 170]. На відміну від попередньої, тут можливі тривалі дискусії з певного питання, зокрема щодо вибору оптимальних шляхів вирішення конфліктів, що складають основу педагогічної задачі.

«Мозкова атака» – викладач пропонує слухачам спільно вивести те чи інше правило, закономірність процесу [39, с. 170]. Зазначене забезпечує «включення» студентів у сутність педагогічної задачі, пошук швидких правильних її рішень.

Вважаємо, що цей метод варто використовувати у комплексі з іншим типом лекцій, зокрема при наведенні прикладів розв'язування задач для спільного обговорення студентів та обґрунтування закону чи правила у межах конкретної задачі.

Бінарна лекція – навчальний матеріал проблемного змісту подається студентам в живому діалогічному спілкуванні двох викладачів між собою. Тут моделюються реальні професійні ситуації обговорення теоретичної моделі з різних позицій двома спеціалістами, наприклад, теоретиком і практиком, прихильником або противником тої чи іншої точки зору тощо [83]. Доцільним вважаємо проведення бінарної лекції, за наявності різних поглядів на конкретне питання вивчення, або при розгляді більш складнішої задачі для пошуку ефективного шляху її розв'язку.

Ефективним у ході реалізації методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних

задач також вважаємо використання лекції-консультації (лектор викладає основні моменти, а потім студенти задають свої питання і викладач дає їм ґрунтовні відповіді) [39, с. 171]; проблемної лекції, що ґрунтується на визначенні сутності навчальної проблеми, сфери пошуку невідомого, що є доречним у ситуації вирішення складної неоднозначної педагогічної задачі [39, с. 171-172].

У ході лекції-презентації за допомогою мультимедійного забезпечення викладач подає навчальний матеріал у вигляді слайдів та коментарів до них.

Завдяки таким лекціям матеріал сприймається студентами з великою зацікавленістю, а ілюстрований навчальний матеріал легше запам'ятовується.

Для проведення таких типів лекцій було розроблено комплекс презентацій, ефективність яких було підтверджено проведенням анкетуванням серед студентів та викладачів ЗВО. Вважаємо, що запропонований підхід використання різних видів лекцій для організації навчального процесу дозволяє значно підвищити активізацію навчальної діяльності студентів, розвинути творче та логічне мислення, що сприяє розвитку самостійності, пізнавальної активності студентів.

До другої групи «Практична підготовка» віднесемо такі форми організації освітнього процесу, як лабораторна та практична (семінарська) роботи, на яких спочатку викладач разом зі студентами застосовує на практиці набуті знання, а саме, розв'язує педагогічні задачі з поясненнями, після чого студенти згідно свого варіанту виконують завдання лабораторної роботи.

Щодо самостійної роботи студентів, яка є обов'язковою формою організації навчального процесу в будь-якому ЗВО, то в межах методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання до кожної теми було виділено ряд педагогічних задач, які студенти обов'язково мають розв'язати, що передбачало обов'язкову перевірку викладачем.

У процесі реалізації методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання та розв'язування педагогічних задач здійснювалися контрольні заходи різних видів, а саме:

- 1) тестування, яке кожен студент проходить під час складання проміжного контролю з певної теми;

2) аудиторні модульні контрольні роботи – підсумкова модульна контрольна робота, яка проводиться в аудиторії з викладачем у межах 2 академічних годин (пара);

3) позааудиторні модульні контрольні роботи – підсумкова модульна контрольна робота, що передбачала домашнє виконання студентам і чітке встановлення термінів її здачі;

4) залік – вид проміжного контролю, за умов вивчення дисципліни декількох семестрів підряд (залік можна отримати автоматично, якщо студент набирає необхідну кількість балів);

5) іспит – вид підсумкового контролю, що проводиться в кінці вивчення дисципліни або в середині, якщо на вивчення відводиться більше ніж 1 семестр (оцінку за іспит можна отримати автоматично за умов досягнення встановленого рівня рейтингу).

Зважаючи на те, що на формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання мають вплив зовнішні умови, то на констатувальному етапі педагогічного експерименту нами було зроблено припущення, що ефективність формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач підвищується в разі створення певних педагогічних умов:

- забезпечення позитивної мотивації формування професійних умінь;
- здійснення міжпредметної координації навчальних дисциплін;
- запровадження діяльнісного, особистісно орієнтованого, технологічного, системного, синергетичного, акмеологічного та компетентнісного підходів до формування професійних умінь.

Вважаємо, що формування професійних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання в цих педагогічних умовах забезпечить позитивний результат. Умови постійно еволюціонують, у наслідок чого між системою та середовищем відбувається постійний обмін інформацією. Це викликає необхідність оновлення методів й засобів забезпечення позитивної мотивації у майбутніх педагогів професійного навчання до оволодіння професійних умінь.

Також відбувається трансформація підходів до її формування, що стимулює викладача до підвищення рівня власної професійної компетентності. Отже, не тільки середовище впливає на систему формування професійних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання. Очевидним є продуктивний вплив самої системи на середовище, в результаті чого «створюється» новий продукт – фахівець із сформованими професійними вміннями, який опанував і постійно вдосконалює методику формування професійних умінь, в результаті чого закономірно підвищує рівень власної професійної компетентності.

На основі принципу міжпредметної координації здійснюється відбір і структурування змісту професійних умінь, що зумовлює координацію дій викладачів різних кафедр і стимулює їх до оновлення змісту навчальних дисциплін відповідно до соціального замовлення.

Вважаємо, що розробка методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач, аналіз її компонентів свідчить про певні її переваги – розширюються можливості реалізації потенціалу змісту навчання з дисципліни (формується не тільки знання, вміння й навички майбутніх педагогів, але й розширюється їхній професійний світогляд, формується творче мислення, критичний погляд на систему освіти в певній організації, установі тощо).

Зазначене сприяє підвищенню результативності навчально-пізнавального процесу з підготовки компетентних фахівців, які володіють професійними вміннями, забезпечує вмотивовану, активну поведінку суб'єктів взаємодії у навчанні, володіння комплексом альтернативних підходів до прийняття професійних рішень, типовими варіантами комунікативної поведінки в колективі, між собою і потенціальними партнерами, мовленнєвими засобами, які забезпечують процес спілкування та навчання в різних ситуаціях тощо.

Отже, розроблена методика формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач сприятиме підвищенню професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання (обох параметрів – педагогічного і професійного), тобто

вдосконалюється педагогічна майстерність і здійснюється дослідницька діяльність з фаху з метою збагачення, оновлення та вдосконалення змісту навчальної дисципліни.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВ'ЯЗУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

3.1. Організаційні аспекти проведення педагогічного експерименту

Під час підготовки, проведення та аналізу результатів педагогічного експерименту ми дотримувалися загальних положень щодо його організації, висвітлених у працях В. Зінченка, П. Лузана, В. Сидоренка. На підставі результатів теоретичного дослідження окресленої проблеми сформульовано науковий апарат експерименту та обрано систему методів дослідження з метою експериментальної перевірки методики формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у професійній підготовці.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення таких завдань:

- визначити контрольні та експериментальні групи студентів;
- розробити методику оцінювання рівня сформованості професійної компетентності та встановити їх вихідний рівень;
- розробити комплекс засобів експериментального впливу на експериментальні групи;
- реалізувати експериментальний комплекс у експериментальних групах;
- виявити проміжні рівні професійної компетентності студентів;
- визначити підсумковий рівень професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання;
- здійснити математичне оброблення отриманих емпіричних даних і сформулювати висновки щодо ефективності розробленої методики формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Експериментальне педагогічне дослідження проводилось у три етапи: констатувальний, формувальний, контрольний.

Перший етап (2022 – 2023 рр.) – констатувальний, проводився з метою формулювання гіпотези та визначення основного напрямку дослідження. Так, вивчено та проаналізовано стан проблеми дослідження та шляхи її розв’язання, визначено науковий апарат, значення і зміст основних дефініцій відповідно до проаналізованої літератури з психології, педагогіки та філософії. Проведено констатувальний етап експерименту з метою визначення ставлення майбутніх педагогів професійного навчання до навчально- та науково-професійної діяльності та наявного у них рівня сформованості професійної компетентності.

Другий етап (2022 – 2023 рр.) – формувальний, охоплював теоретичне обґрунтування й експериментальну перевірку методів формування професійної компетентності. На цьому етапі проводилось розроблення та впровадження методів формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання у систему підготовки дисциплін циклу професійної підготовки на засадах інтеграції натурного та віртуального експерименту з відповідним методичним забезпеченням лабораторних та практичних занять, індивідуальної та самостійної роботи.

Третій етап (2023 – 2024 рр.) – контрольний, полягає у систематизації, аналізі, узагальненні та перевірці експериментальних даних методами математичної статистики, на основі яких формулювались висновки та здійснювалось оформлення тексту дисертації.

В експерименті брали участь студенти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, які навчаються на факультеті технологічної та професійної освіти за ОС «бакалавр» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, 015 спеціальності Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології).

Перед проведенням констатувального етапу експерименту було визначено низку завдань, виконання яких розподілили на два етапи.

На першому етапі необхідно було визначити:

- ставлення студентів до майбутньої професії;
- ставлення до професійної діяльності;
- рівень домагань майбутніх фахівців;
- ставлення викладачів та студентів до різних форм організації професійної діяльності під час аудиторних занять.

Для вирішення вищезазначених завдань нами було використано такі методи дослідження: анкетування та опитування студентів і викладачів, аналіз та синтез отриманих даних, проведення спостереження за організацією аудиторних та позааудиторних занять з дисциплін циклу професійної підготовки.

На другому етапі перед нами стояло завдання визначити рівень знань та сформованості професійної компетентності у студентів, якими вони володіють на початку вивчення дисциплін професійної складової професійної підготовки.

Для вирішення поставленого завдання нами було використано такі методи: спостереження за ходом лабораторних та практичних робіт з фахових дисциплін, проведення діагностичної контрольної роботи у вигляді тестових завдань, анкетування, аналіз науково-методичної літератури та інших інформаційних джерел.

Як зазначалось вище, готовність студентів до здійснення навчально- та науково-професійної діяльності є однією з основних умов ефективності освітнього процесу. Окрім особистісних психологічних рис майбутнього фахівця, вона залежить ще і від його пізнавального інтересу та мотивації навчання, формування яких на належному рівні забезпечується задоволенням пізнавальних потреб, що, у свою чергу, приводить до зростання навчальної активності та підвищення якості засвоєння майбутніми педагогами професійного навчання знань та формування вмінь.

Показником наявності інтересу та мотивації професійної діяльності є ставлення студента до майбутньої професії, фахових дисциплін, їх організації та

здійснення професійної діяльності в процесі їх вивчення. Тому в анкеті та опитувальнику (додатки А та Б) нами були сформульовані відповідні запитання.

Для визначення ставлення студентів до своєї майбутньої професії їм було поставлено запитання: «Чи подобається Вам ваша майбутня професія?». Отримані відповіді виявились такими: із 41 опитаних студентів 10 (що становить 26 %) дали ствердну відповідь, 6 студенти (13 %) – негативну, 3 студенти (8 %) зазначили, що їм подобається тільки педагогічна складова професійної підготовки, а 22 студенти (52 %) надають перевагу лише професійній складовій. У бесідах зі студентами було встановлено, що це зумовлено тільки їх особистими вподобаннями до тих чи інших дисциплін, що сформувались за період навчання, коли на зміну дисциплінам циклів гуманітарної і соціально-економічної та природничо-наукової підготовки у освітній процес було введено дисципліни циклу професійної підготовки.

Такий розподіл уподобань, як показало опитування (додаток Б), пояснюється тим, що значна кількість майбутніх фахівців не має наміру працювати за фахом. Їх метою є отримання диплома про вищу освіту, а вибір напряму підготовки здійснювався з урахуванням індивідуальних фінансових можливостей сім'ї, розташуванням навчального закладу, можливостей набрати достатню кількість балів для вступу та отримати спеціальність, що дозволить працювати на виробництві. Таким чином, переважну кількість студентів ОС «бакалавр» галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, 015 спеціальності Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) становлять ті, хто не пройшов на технічні напрями за кількістю балів або не може дозволити собі навчатися за обраною спеціальністю з інших причин. Але орієнтація на вивчення дисциплін, пов'язаних з аграрним виробництвом, і є провідним чинником, що зумовлює підвищення інтересу та мотивації під час вивчення ними дисциплін циклу професійної підготовки.

Звідси викладачі мають складне завдання щодо формування у студентів інтересу і мотивації до навчально- та науково-дослідної роботи за умови швидких

темтів науково-технічного розвитку галузей виробництва та не менш швидких темтів старіння навчально-лабораторної та методичної бази.

Ставлення майбутніх педагогів професійного навчання до професійної діяльності під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки значною мірою визначається їхнім відношенням до майбутньої професії, сільськогосподарської техніки, а також рівнем розумового розвитку та сформованого пізнавального інтересу на основі індивідуальної життєвої позиції. З цією метою до анкети було введено запитання «Ваше ставлення до професійної діяльності в професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання», «Навіщо, з вашої точки зору, необхідно займатись науковою роботою в студентські роки?», «Вкажіть аспекти майбутньої професійної діяльності, які Вам цікаві» (додаток Б). Беручи до уваги успішність студентів та ставлення їх до майбутньої професії, ми не очікували отримати на поставлені запитання результати, вищі за середнє значення, що підтверджується отриманими даними. Так, на підставі відповідей на поставлені запитання було встановлено, що 15 студенти (що становить 36 %) ставляться позитивно до професійної діяльності під час вивчення дисциплін циклу професійної підготовки, 13 – (33 %) виявляють негативне ставлення, вважаючи її непотрібною для професійної діяльності, 7 студентів (17 %) – байдуже та зауважують, що будуть займатися цим видом діяльності тільки за вимоги викладача, 6 студентів (14 %) взагалі не змогли визначитись, пояснюючи це тим, що не зовсім розуміють її сутність та механізм здійснення під час вивчення професійних дисциплін.

Таке ставлення студентів до професійної діяльності, на нашу думку, пояснюється впливом репродуктивного характеру освітнього процесу, починаючи від шкільної лави до початкових курсів закладу вищої освіти. Та навчально-дослідницька діяльність, до якої вони залучались у школі під час вивчення фізики, хімії або на першому курсі ЗВО під час лабораторних робіт з дисциплін «Матеріалознавство», «Взаємозамінність, стандартизація і технічні вимірювання», «Основи теплотехніки і гідравліки», «Загальна електротехніка з основами автоматики» тощо, виконувалась за детально розробленими інструкційними

картками та методичними вказівками до виконання лабораторних робіт, в яких було детально описано кожен крок проведення натурального експерименту. Всі експериментальні дії та розрахунки виконувались покроково у відповідності до послідовності виконання роботи. Формування ж висновку, як правило, зводилось до «чергової» фрази: «У результаті виконання лабораторної роботи ми ознайомились з...» і далі переписувався зміст мети лабораторної роботи. При цьому в студентів формувались дослідницькі вміння, характерні для етапу зняття експериментальних даних. Унаслідок цього студент звикає до такої організації дослідження і не має потреби заглиблюватись у суть проблеми, що лежить в основі дослідження, у здобуття нових знань та вмінь шляхом здійснення дослідження.

Серед різноманітних умінь, необхідних для успішного розв'язання педагогічних задач, більшість дослідників пріоритетним визначається здатність їх аналізувати, встановлювати суттєві та несуттєві ознаки спостережуваних педагогічних фактів, зіставляти їх, визначати подібність та відмінність, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між ними і тими умовами, в яких вони протікають, і на цій основі виробляти педагогічно доцільну стратегію й тактику впливів на ситуацію як об'єкт педагогічної діяльності [38; 45; 56].

На наш погляд, основними у структурі сформованості професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач є: 1) система знань про педагогічну професію, представлена категоріальним складом педагогічного мислення, який включає низку ієрархічно організованих рівнів: загальних ідей; конструктивно-методичних схем; технічних прийомів реалізації таких схем; 2) система стратегічних інтелектуальних умінь, що актуалізуються в процесі вироблення і прийняття педагогічного рішення; 3) система основних і проміжних рішень, які регулюють процес мислительної діяльності педагога у ході розв'язування ним педагогічних задач.

Стратегічні інтелектуальні вміння в структурі педагогічного мислення мають забезпечити осмислення і операціоналізацію психолого-педагогічних знань

під час вироблення і реалізації на їх основі способів розв'язування конкретних педагогічних задач.

Схематично процес розв'язування педагогічної задачі можна представити наступним чином (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Процес розв'язування педагогічних задач

Рівні / Етапи	Аналітичний	Конструктивний
Орієнту- вальний	Виявлення суперечності, яка виникла і потребує розв'язання. Вивчення ситуації, яка виникла, сприйняття і розуміння суті педагогічної ситуації та формулювання задачі. Виявлення стану суб'єктів задачі. Урахування зовнішніх факторів, умов і обставин, що могли спровокувати дану задачу.	Визначення змісту практичних дій, спрямованих на розв'язання конкретної задачі.
Проекту- вальний	Пошук і засвоєння оперативної інформації щодо потенціальних можливостей обраних форм, методів, прийомів.	Визначення основ конкретного колективного рішення. Визначення додаткових профілактичних заходів, що логічно виникають у контексті певної педагогічної задачі, вимагають реалізації. Організація активної взаємодії між студентами.
Реаліза- ційний	Визначення причинно-наслідкових зв'язків. Визначення методів, прийомів можливого вирішення педагогічної ситуації. Співвідношення загального теоретичного зі зразками і варіантами конкретних педагогічних рішень.	Реалізація способів впливу на учасників задачі (фізичні дії, словесні дії-звернення, заперечення, наказ, гумор, стимулювання, переконання).
Рефлек- сивний	Аналіз та самоаналіз важливості аналітичної інформації щодо ситуації та способів вирішення педагогічної задачі з урахуванням фізіологічного та психологічного стану суб'єктів,	Аналіз можливих рецидивів. Переживання ситуації успіху.

	місця, часу, зв'язку з освітнім процесом.	
--	---	--

Нами враховувалося, що прийняття педагогом тих чи інших педагогічних рішень детермінується категоріальними (понятійними) межами його мислительної діяльності, трансформованими у певні конструктивно-методичні схеми, які безпосередньо співвідносяться з конкретними педагогічними ситуаціями. Механізм використання педагогом психолого-педагогічних знань в умовах його практичної діяльності, процес міркування від появи ідеї рішення педагогічної задачі до вироблення конкретних способів її реалізації має суто індивідуальний характер, на що ми теж звертали увагу під час організації корекційної й формуючої роботи з майбутніми педагогами. Це вимагало здійснення проблемного підходу у роботі на етапі професійного становлення, спрямованого на освоєння конкретної методології розв'язання педагогічних задач. За таких умов студенти виконували навчальну роль дослідників, які спільно з іншими виробляли різні рішення, аналізували конструктивні принципи і критерії їх оцінки, визначали умови їх впровадження у практику, використовували засвоєні теоретичні знання як основу для вироблення і прийняття таких рішень.

Це міркування лягло в основу конструювання нами завдань, принципів та змісту формувального етапу експерименту. Організаційні ж форми та методи визначалися соціальними та психологічними особливостями студентів і специфікою психології навчання дорослих людей, урахування яких має принципове значення для досягнення позитивного ефекту.

Нами враховувалося, що формування професійних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач забезпечується у ході вивчення як психолого-педагогічних, так і професійних дисциплін. Це пояснюється тим, що діяльність педагога професійного навчання вимагає використання сукупності інтегрованих знань та умінь з різних галузей наук. Ми погоджуємось з думкою Б. М. Шияна про необхідність об'єднання можливостей усіх навчальних дисциплін, які вивчаються відповідно до державного стандарту підготовки педагога професійного навчання [45]. Це

дозволить значно наблизити уявлення про майбутню діяльність до реальної ситуації, сформувані на цій основі стійкі професійні знання та вміння.

З цією метою ми провели діагностичну контрольну роботу з курсу «Методика професійного навчання» (додаток Г), що містила 33 теоретичних та практичних запитань за всіма трьома модулями дисципліни. Аналіз успішності студентів навчальних закладів, які беруть участь в експерименті, показав (рис. 3.1), що рівень знань майбутніх фахівців було оцінено таким чином: 7,1 % набрали від 90 до 100 балів, 67,5 % – від 74 до 89 балів та 25,4 % – від 60 до 73 балів. Студентів, знання яких відповідають адаптивному рівню, виявлено не було.

У результаті проведеного аналізу рівня засвоєння знань за отриманими даними можна стверджувати, що майбутні педагоги професійного навчання володіють теоретичними знаннями на достатньому рівні. Про це свідчать значення середнього бала успішності в досліджуваних групах. Так, середній бал успішності становить 3,79 бала (78).

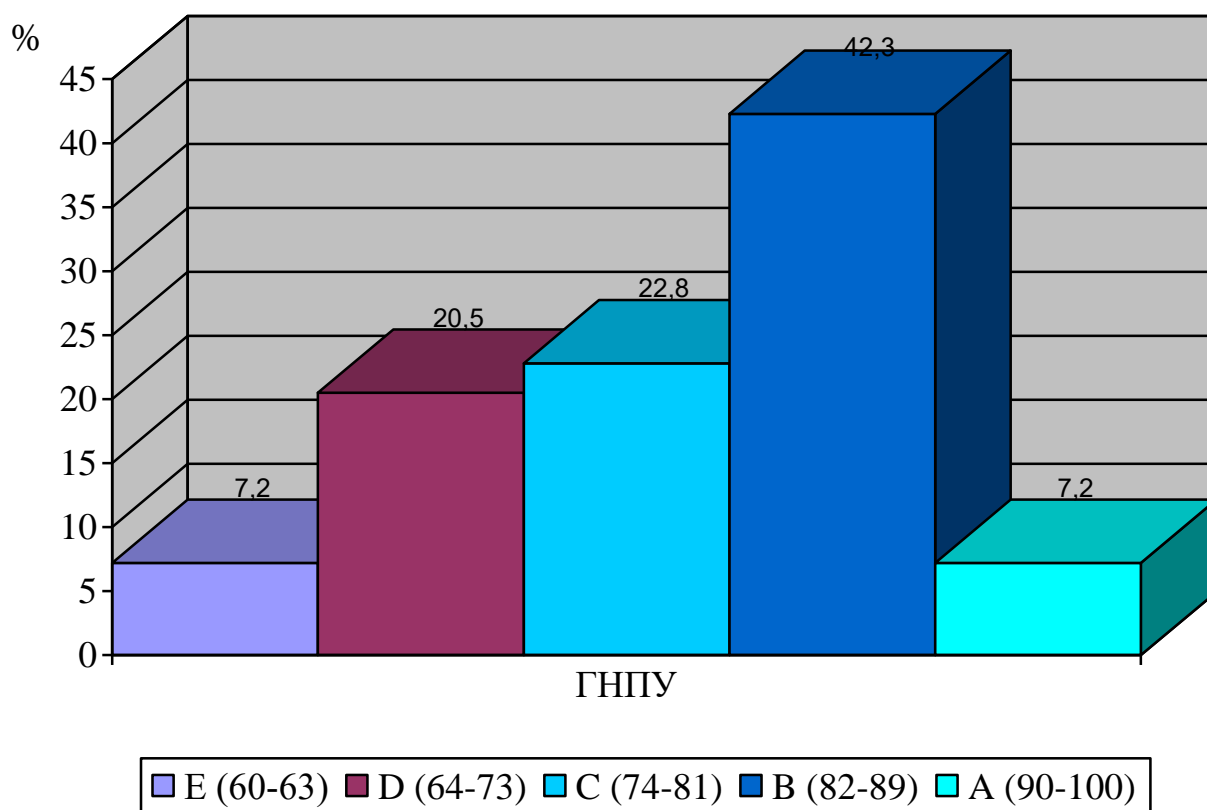


Рис. 3.1. Рівень знань студентів з дисципліни «Методика професійного навчання»

З метою встановлення вхідного рівня наявних у студента професійної компетентності під час анкетування нами було поставлено запитання «Вкажіть, якими з наведених умінь Ви оволоділи достатньою мірою для своєї професійної діяльності» (додаток Б), а в процесі тестування запитання, що характеризували наявність практичних навичок роботи студентів в навчальній лабораторії з обладнанням, інструментами і контрольно-вимірювальними приладами, а також умінь застосовувати теоретичні знання на практиці під час вирішення проблеми.

Дані, отримані під час анкетування, систематизовано та наведено в табл. 3.2 та на рис. 3.2. Аналіз результатів показав, що у переважної більшості респондентів сформовано вміння на реалізаційному (64,3 %) та проєктувальному рівнях (21,4 %). Рефлексивний рівень має незначна кількість студентів, лише 6,1 % респондентів. Але є і майбутні педагоги професійного навчання, у яких процес розв'язування педагогічних задач сформовано на низькому – орієнтувальному рівні. Серед респондентів таких налічувалось 8,2 % від усієї кількості студентів, що брали участь в експерименті.

Таблиця 3.2

**Показники вхідного рівня професійних умінь студентів у процесі
розв'язування педагогічних задач**

Спеціальність, спеціалізація		Процес розв'язування педагогічних задач			
		орієнтувальний	проєктувальний	реалізаційний	рефлексивний
015 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології)	к-ть	8	17	53	5
	%	9,6	20,5	63,8	6,1
	%	7,3	19,5	67,1	6,1

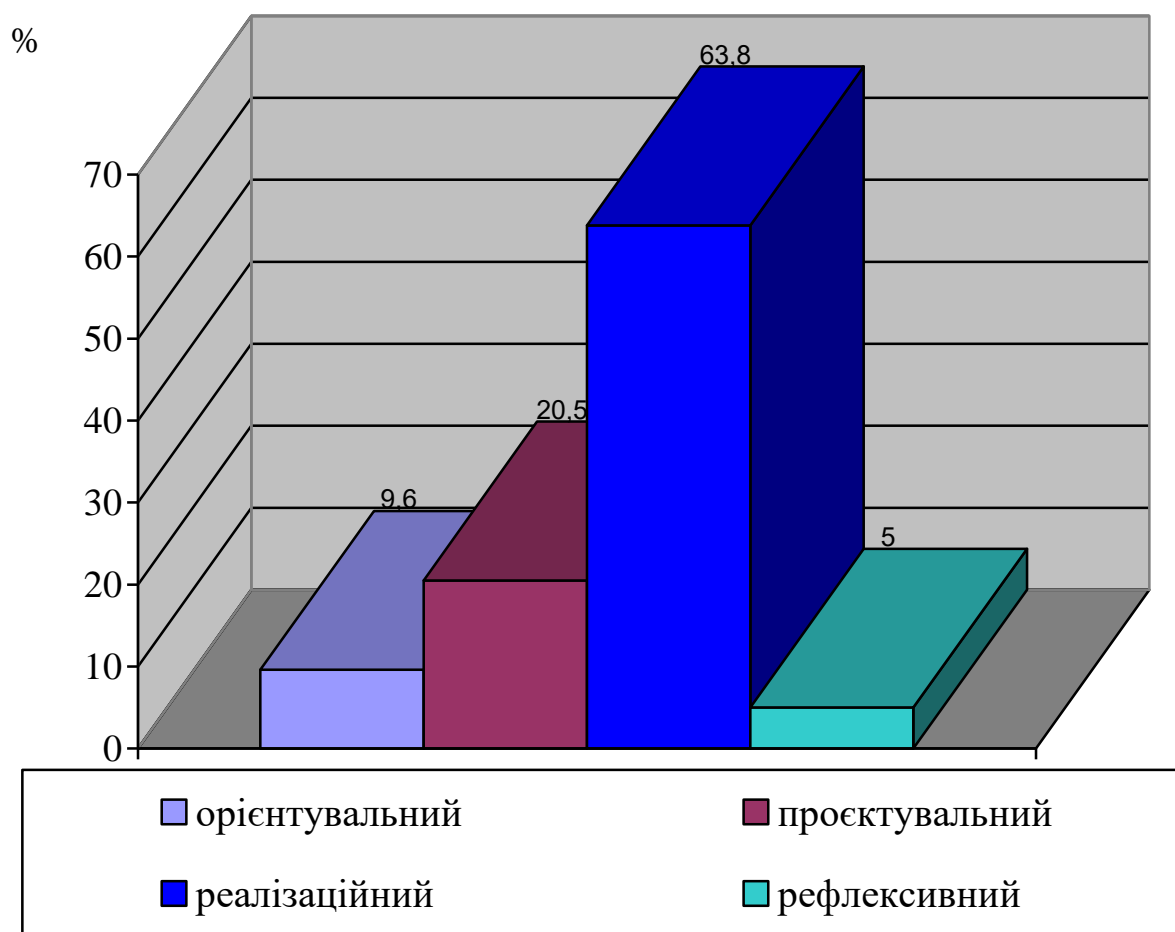


Рис. 3.2 Вхідний рівень професійних умінь здобувачів освіти у процесі розв'язування педагогічних задач

Таким чином, дослідження вхідного рівня професійних умінь здобувачів освіти у процесі розв'язування педагогічних задач, показали, що студенти володіють ними майже на однаковому рівні. Це дає нам змогу розглядати ці групи студентів як такі, для яких є необхідність підвищувати не тільки рівень засвоєння теоретичних знань з фахових дисциплін, але і професійної компетентності.

Наведені дані констатувального етапу експерименту свідчать про низький інтерес та вмотивованість до професійної діяльності з боку студентів.

Розроблена нами методика формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач передбачала: 1) дослідження основ конструювання конкретних педагогічних рішень; 2) організацію активної взаємодії між студентами у процесі пошуку

рішення; 3) співвіднесення загальних теоретичних положень зі зразками та варіантами конкретних педагогічних рішень, в яких вони знайшли своє втілення.

У процесі формувального етапу експерименту велика увага приділялася розвитку оперативного мислення студентів, як важливої складової педагогічного мислення педагога, і має низку властивостей, обумовлених особливостями нестандартних ситуацій. Вважаємо, що одна з важливих особливостей педагогічного мислення педагога професійного навчання полягає в тому, що воно розгортається в умовах дефіциту навчального часу, що вимагає не тільки швидкості, але й точності, раціональності, доцільності, економічності.

Відповідно до завдань ми запроваджували ряд практичних занять із дисципліни «Методика професійного навчання». Зокрема, під час опрацювання теми «Виховна діяльність майстра виробничого навчання та викладача спецдисциплін» пропонували студентам систему педагогічних задач, що охоплювали основні складові процесу виховання, а саме: від діагностики вихованості і прогнозування завдань – до характеристики певних результатів у формуванні моральної позиції учня, його знань, суджень, мотивів, вчинків, стосунків тощо. На практичних заняттях із дисципліни «Методика професійного навчання» нами було використано ті педагогічні задачі, що спонукають студентів строго регламентувати власні дії. Під час вивчення курсу «Педагогіка (основи педагогіки та дидактики)» з метою формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач нами було використано ряд кейсів. Для цього було проаналізовано кейси, які використовуються у професійній підготовці майбутніх педагогів [54; 55].

Формат кейсу обирає викладач відповідно до завдань, що ставляться до заняття [65]. Зокрема, на заняттях нами використовувались:

1. Пояснювальні кейси, сутність яких полягає у прийнятті ефективних рішень; у визначені діючих суб'єктах, які створювали ці кейси, а також у впливі цих рішень на всіх учасників. Ці кейси відображають реальні життєві ситуації,

головний їх зміст передбачає пізнання життя і набуття здатності до оптимальної діяльності.

2. Описові або розповідні кейси складаються з послідовних частин (до 5 сторінок, 1-2 параграфи на сторінку). Такий вид кейсів використовується на факультеті професійної і технологічної освіти підготовки і часто зустрічається у проблемному навчанні. Ці кейси є багато дисциплінарними.

3) Мінікейси – це короткі кейси, які часто складаються тільки з одного або двох абзаців і описують ситуацію або дилему. Деякі мінікейси можуть бути як тестові (питальні). За обсягом складають від однієї до кількох сторінок, як правило, застосовуються на двогодинних практичних заняттях і займають лише третину навчального часу.

4) Навчальні (керовані) кейси – можуть бути тривалими або короткими і супроводжуються відразу різними запитаннями.

5) Одиначні кейси складаються з двох або трьох речень, поєднаних єдиною навчальною метою. Такі кейси, зазвичай, використовуються на іспитах. Вони вважаються найбільш ефективними у процесі визначення та застосування різних понять/концепцій або впроваджуються на початку вивчення нової теми.

6) Питальні (тестові кейси) є підвидом одинарних кейсів або мінікейсів, які можна легко трансформувати за необхідності. Їх метою є навчити студентів пропонувати й аналізувати альтернативні життєві рішення проблеми, що вивчається.

На основі аналізу наукової літератури під час професійної підготовки було розроблено правила роботи з кейсом на основі інтерактивних технологій [64]. А саме, по-перше, до роботи мають бути залучені певним чином усі учасники (студенти). З цією метою корисно застосовувати технології, які дозволяють включити всіх учасників семінару в процес обговорення. По-друге, слід враховувати психологічну підготовку учасників. У цьому випадку необхідно заохочувати студентів до активної участі у роботі, створювати можливості для їх

самореалізації. Третє правило: кількість студентів, які працюють за кейс-методом, не повинна бути великою. Кількість учасників і якість навчання знаходяться у прямій залежності. У роботі не повинно брати участь більш, ніж 15 осіб. Важливим є те, щоб кожного було почуто, і кожній групі була надана можливість виступити з певної проблеми.

Четверте правило. Звернути увагу на підготовку приміщення для роботи.

Слід забезпечити для студентів фізичний комфорт – учасники мають легко переміщуватися для роботи у великих і малих групах. Варто заздалегідь підготувати матеріали, які необхідні для творчої роботи.

П'яте правило. Слід взяти до уваги питання процедури і регламенту, про що потрібно домовлятися з самого початку і намагатися не порушувати його.

Наприклад, домовитися про те, що всі учасники будуть проявляти толерантність до будь-якої точки зору, поважати право кожного на свободу слова, повагу його гідності.

Шосте правило. Необхідно уважно поділяти учасників семінару на групи.

Спочатку їх слід будувати на основі добровільності, потім варто використовувати принцип випадкового вибору [64].

Психолого-педагогічні задачі, які використовувались нами у процесі професійної підготовки студентів, поступово ускладнювалися за рахунок: зростання смислової складності; підвищення вимог до точності і адекватності рішень; збільшення числа раптових, нестандартних задач, що вимагали правильного і швидкого розв'язання.

Як свідчить досвід експериментальної роботи, розвиток оперативного професійного мислення студентів проходить через три стадії, кожна з яких передбачає розвиток інтегральних властивостей особистості. На першій стадії відбувається накопичення обсягу знань і умінь з гуманітарного, психолого-педагогічного і спеціального блоку дисциплін. На другій стадії зростає рівень керованості накопичених фондів знань (чим більший обсяг професійних знань і

умінь, чим різноманітніші вони накопичено, чим ширше генералізовані, тим легше відбувається розв'язання психолого-педагогічних задач). На третій стадії розвитку оперативного мислення студенти у спеціально створених умовах стикалися з різноманітними і непередбачуваними психолого-педагогічними задачами, які вимагали від них адекватних, швидких і раціональних рішень.

Розв'язування поставлених задач здійснювалося на трьох рівнях: 1) операціоналізації умінь розв'язувати педагогічні задачі в аудиторних умовах під час роботи з навчальним матеріалом, вправами, текстовими завданнями тощо; 2) операціоналізації умінь розв'язувати педагогічні задачі в процесі моделювання фрагментів педагогічної діяльності на практичних заняттях з використанням елементів рольової гри, мікрОВикладання тощо; 3) відпрацювання операціонального складу уміння розв'язувати педагогічні задачі в процесі проведення практичних занять та педагогічних практик.

У процесі формувального етапу експерименту ми виходили з того, що для розвитку компонентів педагогічного мислення студентів необхідні такі умови: 1) відповідна організація навчальної діяльності; 2) певні психологічні умови, до яких відносяться: розвиток компонентів теоретичного мислення (аналізу, рефлексії і внутрішнього плану дій); підтримка стійкої позитивної мотивації до професійного навчання; 3) оволодіння способами педагогічної діяльності за допомогою розв'язання професійних задач.

Зазначене вимагало впровадження поетапної методики формування професійних умінь, сутність якої визначили основні етапи формування педагогічного мислення як результату реалізації системи професійних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання. Процес формування педагогічного мислення в нашому дослідженні проходив у три етапи: 1) підготовчий; 2) тренувальний; 3) практичний. Ми визначили елементи кожного етапу і сформулювали задачі, продумали відповідні форми діяльності, спрямовані на розвиток компонентів професійного мислення.

Так, метою підготовчого етапу було продемонструвати студентам місце і значення педагогічного мислення в діяльності педагога професійного навчання, розкрити зміст його компонентів і їх практичну значущість.

Тренувальний етап полягав у виконанні студентами ряду завдань, спрямованих на формування операцій педагогічного мислення. Практичний етап спрямовувався на самостійну реалізацію студентами компонентів педагогічного мислення в реальній педагогічній діяльності (на педагогічній практиці) з наступним аналізом і самоаналізом досягнутих результатів. Розглянемо сутність зазначених етапів більш детально.

На підготовчому етапі на основі вже наявних у студентів знань з психології, педагогіки, методики професійного навчання і дисциплін професійної підготовки розглядалися особливості педагогічних ситуацій педагога професійного навчання, розкривався зміст компонентів його професійного мислення і їхнє значення.

На тренувальному етапі студенти вчилися інтерпритувати отримані знання про зміст професійного мислення у педагогічні дії. З цією метою майбутні педагоги складали конспекти занять (фрагментів уроків) з виділенням реалізовуваних компонентів педагогічного мислення, демонстрували їх на заняттях, після чого у ході групового обговорення оцінювали якість виконання запланованих дій. Це дозволяло студентам аналізувати свою і чужу діяльність, оцінювати ступінь володіння необхідними знаннями й уміннями, в яких реалізується педагогічне мислення. Поряд із традиційними методами на даному етапі нами широко використовувалися групові дискусії, рольові ігри, поведінковий тренінг.

Основними завданнями, що вирішуються за допомогою тренінгу, є оволодіння певними знаннями, вміннями та навиками, корекція, формування й розвиток установок, необхідних для успішної життєдіяльності, спроможності пізнання людини та коректної поведінки в навколишньому середовищі. Отже, основним призначенням тренінгу є розвиток особистості.

У ході проведення тренінгу ми враховували певні принципи його організації: принцип активності учасників; дослідницької позиції, об'єктивності поведінки й толерантного ставлення учасників один до одного; принцип партнерського спілкування.

Дослідження дає підстави стверджувати, що розвиток педагогічного мислення студентів, формування у них уміння розробляти конструктивно-методичні схеми розв'язування педагогічних задач (додаток В) доцільно здійснювати за допомогою методів, в основі яких лежать ідеї групового та колективного вирішення педагогічних задач аналітичного і конструктивного характеру, імітаційних, операційних та особистісно-рольових ігор, моделювання педагогічних ситуацій тощо. У зв'язку з цим розроблена нами поетапна методика формування професійних умінь у студентів у процесі розв'язування педагогічних задач включала в себе комплекс організаційних форм, методів і прийомів психолого-педагогічної підготовки: лекційні, семінарські та практичні заняття; індивідуально-консультаційна робота; моделювання та аналіз типових педагогічних ситуацій; розв'язування психолого-педагогічних задач; групові дискусії; сюжетно-рольові ігри; психотехнічні вправи; виконання спеціальних завдань під час проходження педагогічної практики.

Вважаємо, що важливою умовою успішного формування у студентів професійних умінь у процесі розв'язування педагогічних задач є використання методів і форм активного навчання. Їх сутність полягає в моделюванні на навчальних заняттях умов майбутньої професійної діяльності. Особливості форм і методів активного навчання визначаються тим, що вони: розвивають аналітичне мислення і навчають переконливо й чітко викладати думки; активізують дії учасників освітнього процесу; розвивають здатність ставити та розв'язувати педагогічні проблеми; навчають приймати рішення в умовах невизначеності або на основі неповної інформації; забезпечують оперативне застосування засвоєних теоретичних знань на практиці.

Моделювання типових педагогічних задач у процесі підготовки педагога професійного навчання (аналіз цих задач, проектування способів дії в них, «розігрування» дій в умовах запропонованих задач) дозволяє заздалегідь, ще до безпосередньої практики в закладах професійно (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти, перетворювати і синтезувати знання, отримані при вивченні окремих теоретичних дисциплін, і використовувати їх для вирішення практичних завдань.

По-друге, педагогічні задачі за своїм змістом є навчальними задачами. На відміну від реальних проблем, з якими має справу педагог-практик, навчальні задачі спеціально призначені для навчання студентів, цілеспрямованого формування окремих умінь і навичок.

У процесі формувального етапу експерименту аналізувалися і розв'язувалися різноманітні за змістом педагогічні задачі. Практикувалося, зокрема, застосування, так званих, мікроситуацій, які подавалися в лаконічній формі і описували суть педагогічного конфлікту з схематичним окресленням обставин. Такі ситуації, як правило, застосовувалися на лекційних заняттях, що дозволяло внести в освітній процес елементи проблемності, спонукало студентів до формулювання самостійних висновків і узагальнень, загострювало їх увагу на ключових моментах навчального матеріалу.

Після ознайомлення студентів з конкретною педагогічною задачею перед ними ставилося декілька питань для аналізу і дискусії. Наприклад: як ви оцінюєте поведінку педагога в цій ситуації? Як ви вчинили б на його місці? Які, на вашу думку, причини спонукали педагога до таких-то дій? Які можуть бути наслідки? Які висновки можна зробити з аналізу такого роду задач? За допомогою продуманої системи запитань студентів спонукали до оцінювання задачі, аналізу їх суперечностей, поведінки педагога, його рішень, а також прогнозування можливих наслідків застосування тих чи інших способів розв'язування задачі.

У ході навчального процесу використовувалися задачі-проблеми, які характеризуються значним мотиваційним потенціалом. Студентам пропонувалося не тільки проаналізувати педагогічні обставини, що склалися, але й прийняти обґрунтоване рішення. Це, так звані, ситуаційні задачі, які суттєво відрізняються від звичайних навчальних задач-вправ. У навчальній задачі-вправі завжди є чітко сформульована умова (що дано) і вимога (що треба знайти). В описі ситуаційної задачі немає, як правило, ні того, ні іншого. У реальних педагогічних ситуаціях педагогу, передусім, треба розібратися в обставинах їх виникнення, визначити її сутність. І після цього педагог може сформулювати задачу, визначити відоме і те, що треба з'ясувати для прийняття обґрунтованого рішення.

Характер запитань, які адресувалися студентам для підготовки розв'язку, найчастіше був таким: у чому полягає суть проблеми? чи можна її вирішити? які ви бачите шляхи вирішення? тощо. У деяких випадках питання взагалі не ставилися. Опис задачі закінчувався постановкою перед студентами завдання проаналізувати задачу і прийняти самостійне рішення.

У нашій експериментальній роботі широко застосовувалися також ділові педагогічні ігри, які є ефективним методом моделювання педагогічних ситуацій та розв'язанням педагогічних задач. Ділові педагогічні ігри формують у майбутніх педагогів комплекс фахових знань, умінь і навичок, необхідних для вирішення педагогічних задач. Вони створюють умови для обміну знаннями й досвідом, спонукають до активності в їх надбанні, розвивають інтерес до творчості.

Під час використання ділових ігор ставилися такі завдання: узагальнити набуті знання, досвід; пов'язати теорію з практикою; формувати вміння моделювати педагогічні задачі різних типів; поглибити інтерес, любов до педагогічної професії.

У процесі нашого дослідження на заняттях із дисциплін «Методика професійного навчання», «Педагогіка (основи педагогіки та дидактики)» нами були розроблені і застосовувалися різні за тематикою ділові ігри:

- студентська наукова конференція з питань, пов'язаних із педагогічною і професійною підготовкою майбутнього педагога професійного навчання;
- студентська конференція з підведення підсумків педпрактики;
- аналіз педагогічних ситуацій і виконання педагогічних завдань;
- викладацька конференція з питань педагогічної етики.

Аналіз конкретних педагогічних задач у процесі навчання дисциплін циклу професійної підготовки слугував для студентів інструментом дослідження і вивчення певної педагогічної проблеми, оцінки і вибору найбільш ефективних дій в освітньому процесі в цілому. Ми враховували, що всі педагогічні задачі неможливо передбачити, тому наведений алгоритм їх розв'язання може постійно змінюватися і вдосконалюватися відповідно до специфіки задачі.

Важлива увага під час формувального етапу експерименту приділялася забезпеченню операціоналізації психолого-педагогічних знань майбутніх педагогів професійного навчання, формуванню у них інтегрального уміння використовувати засвоєні теоретичні знання для аналізу запропонованих педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

3.2 Аналіз результатів експериментальної роботи

Під час проведення формувального етапу експерименту було впроваджено методику формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач у систему їхньої професійної підготовки. Завданням експерименту було перевірити дослідним шляхом ефективність розробленої методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач під час вивчення ними дисциплін циклу професійної підготовки.

З цією метою спочатку було визначено експериментальні та контрольні групи студентів для проведення експериментального дослідження, розроблено методику формування професійної компетентності студентів. Експериментальна

система охоплювала проблемні лекції, практичні заняття, лабораторну роботу та семінарське заняття.

Формувальний етап експерименту проводився впродовж 2022–2023 років. Для цього з числа студентів спеціальності 015 Професійна освіта (Аграрне виробництво, переробка сільськогосподарської продукції та харчові технології) було визначено контрольні (КГ) та експериментальні (ЕГ) групи.

Вони формувались за такими ознаками:

- кількість студентів у групах;
- показники теоретичної підготовки та рівень сформованості професійної компетентності не повинні суттєво різнитися для студентів контрольних та експериментальних груп.

Навчання здійснювалося з використанням, розробленої нами методики формування професійної діяльності.

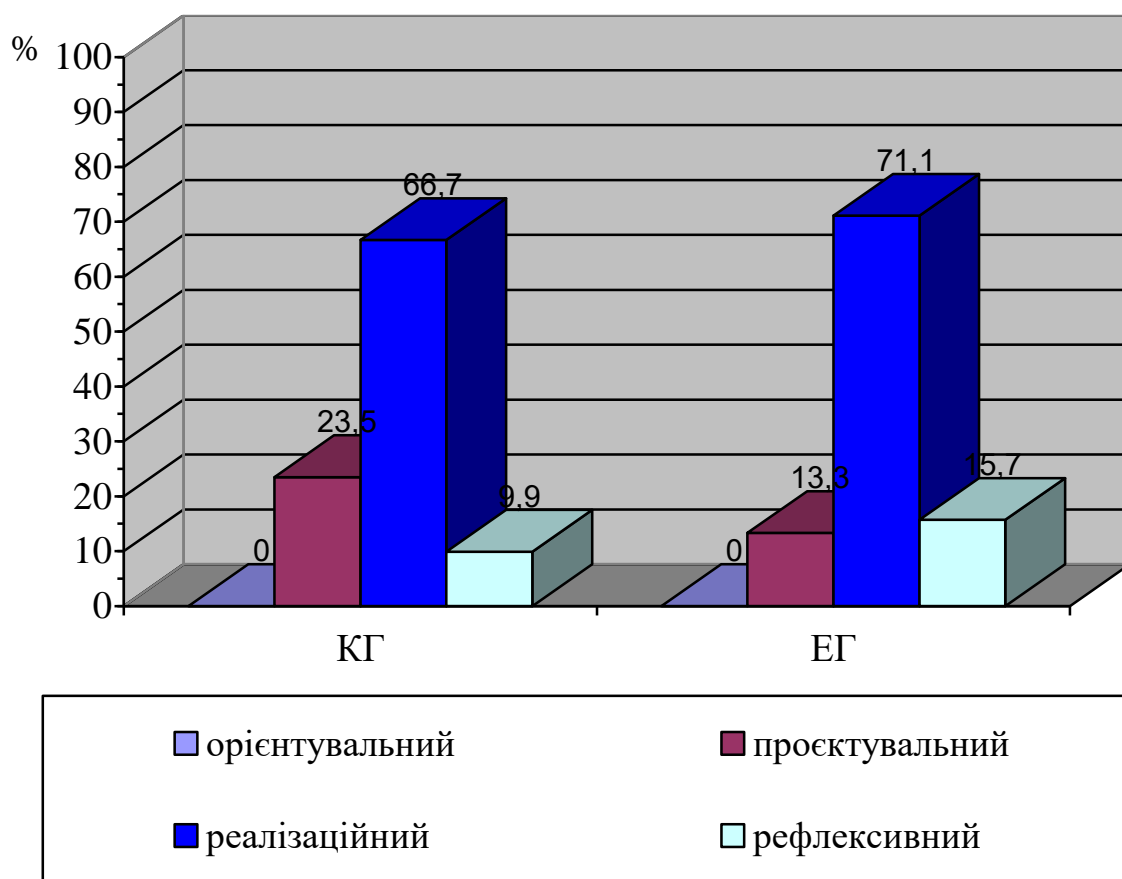


Рис. 3.3 Рівні сформованості професійної компетентності

Як видно з діаграми (рис. 3.3) та таблиці 3.3, рівень сформованих професійної компетентності студентів експериментальної групи (ЕГ) перевищує показники контрольної групи (КГ) в середньому на 5,6 %.

Загалом використання розробленої методики дозволило зменшити відсоток студентів, професійні уміння у процесі розв'язування педагогічних задач яких перебувають на орієнтувальному (на 13,4 %) та проєктувальному (на 3,2 %) рівнях. Водночас збільшилась кількість студентів, які мають сформовані професійні уміння у процесі розв'язування педагогічних задач на реалізаційному (на 2,3 %) та рефлексивному (на 14,2 %) рівнях.

Таблиця 3.3

Розподіл сформованих професійної компетентності за групами

Рівні сформованості професійної компетентності	КГ (20 осіб)		ЕГ (21 особа)	
	ВК	ПК	ВК	ПК
Орієнтувальний	9,9	0,0	8,4	0,0
Проєктувальний	24,7	23,5	26,5	13,3
Реалізаційний	65,4	66,7	65,1	71,1
Рефлексивний	0,0	9,9	0,0	15,7

Таким чином, педагогічний експеримент показав високу ефективність запропонованої методики формування професійних умінь у процесі розв'язування педагогічних задач, що підтверджує дієвість розробленої методики.

Отримані результати дають підстави для висновку, що процес професійної підготовки майбутніх педагогів професійного навчання набуває більш цілеспрямованого і продуктивного характеру, за умови спеціальної організації їх навчання, що зумовлює інтегрального для майбутньої діяльності уміння розв'язувати педагогічні задачі. У змістовному аспекті таке навчання має передбачати: рефлексію студентами власних когнітивних передумов прийняття тих чи інших педагогічних рішень, їх осмислення, узагальнення і корекцію; оволодіння конкретною методологією розв'язання педагогічних задач; розвиток

категоріального апарату педагогічного мислення молодих педагогів, формування у них конструктивно-методичних схем розв'язання педагогічних задач; операціоналізацію психолого-педагогічних знань, формування уміння використовувати теоретичні знання для аналізу педагогічних задач та прийняття обґрунтованих і продуктивних педагогічних рішень.

Ефективною організаційною формою такого навчання як засвідчено в дослідженні є різноманітні ділові ігри. По суті, йдеться про організацію контекстного навчання майбутніх педагогів професійного навчання, яке, на противагу традиційному передбачає розгортання логіки (контексту) професійної діяльності в систему навчальних завдань, виконання яких забезпечує оволодіння змістом професійної діяльності.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У магістерській роботі представлено теоретичне обґрунтування й практичне розв'язання актуального наукового завдання щодо формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач.

На основі результатів проведеного наукового дослідження зроблено такі *висновки*:

1. На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми обґрунтовано положення про необхідність здійснення цілеспрямованої, спеціально розробленої системи навчальних заходів з використанням педагогічної задачі, що визначено важливою умовою забезпечення ефективної професійної підготовки педагогів професійного навчання.

З'ясовано про необхідність розгляду окресленої проблеми у кількох площинах теоретичного розгляду (філософській, загальнонауковій та конкретно-науковій), що забезпечує методологічну цілісність висвітлення досліджуваного феномена.

Обґрунтовано доцільність реалізації у процесі дослідження системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, технологічного, синергетичного, акмеологічного підходів. Окреслено значущість задачного підходу, що характеризується цілісною послідовністю визначення суб'єктами освітнього процесу навчально-пізнавальних задач та їх подальшим розв'язанням. Доведено про особливе значення педагогічної задачі як одного з провідних засобів формування професійних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання. Уточнено сутність педагогічної задачі, основою виникнення якої є педагогічна ситуація (фрагмент реальної педагогічної діяльності, що характеризується суперечностями між наявними і очікуваними результатами). З'ясовано, що така ситуація трансформується у педагогічну задачу за умови цілеспрямованої педагогічної діяльності.

Окреслено сутність основних функцій педагогічних задач, а саме: навчальної, діагностичної, розвивальної, виховної.

2. На основі аналізу наукових джерел здійснено класифікацію педагогічних задач за визначеними критеріями: характером виникнення – спонтанні, прогнозовані, оперативні, навчально-спрямовані, типові, нетипові; за діяльністю ознакою суб'єктів – що виникають у процесі учіння; що реалізуються у ході цілеспрямованої освітньої діяльності педагога; за функціями – ті, що відображають мету пізнавальної діяльності, використовуються для інформаційного забезпечення діяльності, застосовуються у межах дисциплін, що вивчаються, з метою виявлення педагогічних проблем виховання та навчання; за змістом – мотиваційні, навчально-виховні, стратегічні, результативні, передбачувані, непередбачувані; за тривалістю дій – миттєві, повторювальні, короткотривалі, довготривалі. Обґрунтовано висновок про важливість усвідомлення типових педагогічних задач для забезпечення їх ефективного розв'язування у майбутній професійній діяльності.

3. У ході дослідження з'ясовано, що професійні вміння як важлива складова професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання є системою дій, що ґрунтується на знаннях, ціннісних орієнтаціях, особистісних якостях, зокрема емпатії, що передбачає врахування взаємовідносин викладача і студентів, характеристики і можливостей суб'єктів освітнього процесу, широкого вибору способів організації і представлення навчальної інформації.

4. У результаті наукового пошуку з'ясовано про необхідність використання найбільш оптимального способу пізнання і подальшого конструювання досліджуваного феномена – моделювання.

Розроблена методика формування професійних умінь у майбутніх педагогів професійного навчання у процесі розв'язування педагогічних задач є системним утворенням досліджуваного явища, яка включає блоки: цільовий (соціальне замовлення на компетентного педагога), методологічний (підходи та принципи), ціннісно-мотиваційний (потреби, мотиви, інтереси), змістовий (дисципліни циклу професійної підготовки), операційно-діяльнісний (форми, методи та засоби

навчання) та результативний (критерії, показники та рівні сформованості професійних умінь).

5. Розроблено та експериментально перевірено ефективність методики формування професійних умінь майбутніх педагогів професійного навчання, реалізація якої здійснювалася на двох рівнях (аналітичному і конструктивному) і передбачала наявність орієнтувального, проектувального, реалізаційного та рефлексивного етапів.

Упровадження методики здійснювалося шляхом реалізації різних форм професійної підготовки, зокрема, колективних, групових та індивідуальних форм навчання (лекції, практичні і лабораторні заняття, педагогічна практика, самостійна та контрольні роботи), поведінкових, навчальних тренінгів, а також таких методів, що стимулюють навчально-пізнавальну діяльність студентів, а саме: бесіда, розповідь, дидактичні, ділові та сюжетно-рольові ігри, групові дискусії, аналіз педагогічної ситуації, створення ситуації успіху, метод вправ, проблемного викладу матеріалу та кейси (пояснювальні, міні-кейси, одиничні, питальні (тестові), навчальні описові або розповідні кейси) тощо.

Порівняння результатів до і після експерименту засвідчили позитивну динаміку формування професійних умінь в експериментальних групах.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення вимагають: питання диференціації навчання з урахуванням здібностей студентів розв'язувати професійні задачі певними способами; обґрунтування шляхів використання професійних задач в освітньому процесі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навч.-метод. посібник для студ. вищих навч. закладів. Київ, 2008. 272 с.
2. Базурін В. М. Роль і місце інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку професійної компетентності майбутніх педагогів математики і фізики. Анот. результати наук.-дослід. роботи Ін-ту педагогіки за 2009 р. : тези доп. К. : Пед. думка, 2010. С. 252 – 253.
3. Балашова С. П. Формування професійної компетентності у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. К., 2000. 22 с.
4. Бендера І. М. Організація самостійної роботи студентів агроінженерних спеціальностей у закладах вищої освіти [Текст] : навч. Посібник. Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О. В., 2009. 384 с.
5. Бібік Н. М. Проблема профільного навчання в педагогічній теорії і праці. Математ. в шк. 2006. № 1. С. 2 – 6.
6. Борисов В. В. Формування готовності педагога до професійної педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педвузу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02; Український державний педагогічний університет. К., 1997. 22 с.
7. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
8. Вітницька С. С. Основи педагогіки вищої школи: підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ, 2006. 384 с.
9. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. Посібник. К. : Либідь, 2005. 400 с. Режим доступу : <http://nadoest.com/vlasova-oi-pedagogichna-psihologiya-navch-posibnik-k-libide>.
10. Вовк Б. І., Опанасенко В. П. Інформаційно-комунікаційні технології в

організації самостійної роботи майбутніх викладачів практичного навчання ПТНЗ як умова формування самоосвітньої компетентності. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія «Педагогіка та психологія»*. Мукачево, 2017. № 1 (5). С. 72–76.

11. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. Вид. 2-е, перероб., допов. К. : Вид. центр «Академія», 2007. 616 с.

12. Гаврилюк О. О. Організаційно-педагогічні умови підготовки молодших спеціалістів у вищому професійному училищі: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. К., 2001. 21 с.

13. Гловин Н. М. Формування професійної компетентності з дисциплін природничо-математичного циклу в студентів агротехнічного інституту в процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Миронівна Гловин. К., 2007. 202 с.

14. Гончаренко С. І. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.

15. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради (ВВР). 2014. № 37–38. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення 04.08.2023).

16. Закон України «Про фахову передвищу освіту». 06.06.2019 р. № 2745-VIII. Дата оновлення: 23.02.2023 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19#Text>. (дата звернення 04.06.2023).

17. Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Інст. пед. та псих. проф. освіти АПН України. Київ, 2000. 19 с.

18. Зінченко В. П. Навчально-дослідна робота у вищих педагогічних навчальних закладах : навч. посібник. Глухів : РВВ ГДПУ, 2006. 78 с.

19. Зязюн І. А. Професіоналізм викладача вищого технічного закладу професійної освіти. Допрофесійна педагогічна підготовка учнівської молоді в

контексті реалізації цільової комплексної організації «Педагог» : збірник науково-практичних матеріалів Всеукраїнської конференції. Кривий Ріг, 1998. С. 20–24.

20. Ihnatenko H., Samus T., Ihnatenko O., Opanasenko V., Vovk, B. (2022). Forming intending teachers' health preserving competence in the educational environment of higher educational institution. *ScienceRise: Pedagogical Education*, 2 (47), 27 – 34.

21. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко О. В. Професійна педагогіка: навчальний посібник. Київ, 2013. 352 с.

22. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко С. В., Логінов М. І., Росновський М. Г., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Вовк Б. І., Єрмоленко Є. І., Маринченко Є. О. Методичні рекомендації до проходження практик. Суми, 2018. 144 с.

23. Ігнатенко Г. В., Маринченко Є. О. Інноваційні технології у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання сільськогосподарського профілю : навч.-метод. посіб. Суми: Видавець Вінніченко М. Д., 2021. 172 с.

24. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Генераторні установки. Урок із предмета «Трактори». *Профтехосвіта*. 2019. № 1(121). С. 52 – 59.

25. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Формування методичної компетентності педагогів професійного навчання в процесі педагогічних практик. Суми, 2017, 112 с.

26. Ігнатенко Г. В., Самусь Т. В. Кривошипно-шатунний механізм. Урок із предмета «Спеціальна технологія». *Профтехосвіта*. 2019. № 8(128). С. 44 – 55.

27. Ігнатенко Г. В., Ігнатенко С. В., Ігнатенко О. В., Єрмоленко Є. І. Загальні засади методики професійного навчання. Глухів, 2016. 76 с.

28. Ігнатенко Г. В., Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Формування методичної компетентності педагогів професійного навчання в процесі педагогічних практик: навчально-методичний посібник. Суми, 2017. 112 с.

29. Ільїна Н. М. Загальна психологія в екзаменаційних питаннях і відповідях : навч. Посібник. Суми : ВТД «Університетська книга», 2009. 239 с.

30. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник. Київ, 2005. 343 с.
31. Каташинська І. В. Формування професійної компетентності у майбутніх педагогів під час професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01; Київський університет ім. Т. Шевченка. К., 1992. 24 с.
32. Князян М. О. Самостійна роботи як засіб формування професійної спрямованості особистості студента : навч. посібник. Одеса : Принт Майстер, 2005. 176 с.
33. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: підручн. для студ. вищ. навч. закл. Харків, 2005. 360 с.
34. Коваленко О. Е. Концепція професійно-педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Х., 2005. Вип. 10. С. 7 – 20.
35. Ковальчук В. І., Ігнатенко С. В., Росновський М. Г., Ігнатенко Г. В., Вовк Б. І., Опанасенко В. П., Самусь Т. В., Ігнатенко О. В. *Підготовка майбутніх педагогів професійного навчання на засадах компетентнісного підходу* : кол. монографія. Глухів: Глухівський НПУ ім. О. Довженка, 2020. 194 с.
36. Ковальчук В. І. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги. Київ. Шк.. світ, 2011. 128 с.
37. Ковальчук В. І. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів у післядипломній освіті: Дис.... док. пед. наук: 13.00.04 / В.І. Ковальчук; Класичний приватний університет. Запоріжжя., 2014. 369 с.
38. Кондрашова Л. В. Формуючий потенціал навчання в сучасній вищій педагогічній школі. Рідна школа. 2005. № 8. С. 12–15.
39. Копельчак С. О. Використання дослідницьких методів навчання у професійній підготовці. Педагогіка і психологія професійної освіти: науково-метод. журнал. Львів, 1997. № 3–4. С. 16–19.
40. Крокошенко О. Я. Складові професійно-педагогічної діяльності педагога професійного навчання у сучасній системі професійної освіти. Збірник

наукових праць. Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2010. №10 (197) 223 с.

41. Крушельницька О. В. Методологія і організація наукових досліджень студентів: навч. Посібник. К. : Кондор, 2003. 193 с.

42. Кулешова В. В. Професійна підготовка майбутнього інженера-педагога. Проблеми інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. Х. : Укр. інж.-пед. академія, 2005. Вип. 10. С. 299 – 303.

43. Кулешова В. В. Формування пошуково-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання : навч.-метод. посіб. для викладачів та самостійної роботи студентів інженерно-педагогічних спеціальностей. Харків : УПА, 2007. 91 с.

44. Кулешова В. В. Формування пошуково-професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Харків., 2007. 249 с.

45. Кулик Є. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності. К., Дрогобич : Коло, 2004. 381 с.

46. Кулик Є. В. Теорія і практика підготовки майбутніх педагогів трудового навчання до педагогічної професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2006. 40 с.

47. Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Вид. 3. Київ, 2007. 495 с.

48. Курок В. П., Опанасенко В. П. Організація аудиторної професійної роботи майбутніх педагогів професійного навчання у професійній підготовці. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 51 : збірник наукових праць. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. С. 157–163.

49. Лівінський О. М., Курок О. І., Гридякін В. М., Зінченко В. П. Методологія і методи наукових досліджень: навч. посіб. Глухів, 2012. 174 с.

50. Літвінчук С. Б. Професійна підготовка майбутніх техніків-механіків під час вивчення загальнопрофесійних дисциплін в аграрних навчальних закладах I – II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. К., 2005. 21 с.
51. Лозова В. І. Лекції з педагогіки вищої школи: навчальний посібник. Вид. 2. Харків, 2010. 480 с.
52. Лузан П. Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному закладі вищої освіти : Монографія. К. : Міленіум, 2015. 330 с.
53. Лузан П. Г. Формування активності студентів у навчанні. К. : Вища школа, 1998. 192 с.
54. Маринченко Є. О., Толмачов В. С. Залучення здобувачів вищої освіти до проєктно-дослідницької діяльності у ЗВО. *Науковий журнал «Інноваційна педагогіка»*. ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій». 2022. № 52 2022. С. 208.
55. Методичні рекомендації до виконання магістерської роботи / Укладачі: Ковальчук В. І., Самусь Т. В., Ігнатенко Г. В., Вовк Б. І., Опанасенко В. П., Маринченко Є. О. Глухів, 2023. 57 с.
56. Методологія і методи наукових досліджень : навч. посібн. О. М. Лівінський, О. І. Курок, В. М. Гридякін, В. П. Зінченко. Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2012. 174 с.
57. Нечипоренко М. О., Самусь Т. В. Основні аспекти використання комп'ютерних технологій під час виробничого навчання. Актуальні проблеми технологічної і професійної освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, м. Глухів, 22-23 травня 2018 р. Глухів, 2018. С. 193 - 195.
58. Ничкало Н. Г., Зайчук В. О., Розенберг Н. М. та ін. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: навч.-метод. посібник. Київ, 1994. 208 с.
59. Омеляненко В. Л., Кузьмінський А. І. Теорія і методика виховання: навчальний посібник. Київ, 2008. 415 с.
60. Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Міждисциплінарний підхід як основа

компетентнісного підходу в закладах вищої освіти. *Перспективи та інновації науки* (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина») : журнал. 2023. № 9(27) 2023. С. 337 – 347.

61. Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Реалізація проектної технології під час вивчення педагогами професійного навчання технічних дисциплін циклу професійної підготовки. *Наукові інновації та передові технології* (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка») : журнал. 2022. № 9(11) 2022. С. 167 – 178.

62. Опанасенко В. П., Самусь Т. В. Реалізація проектної технології під час вивчення педагогами професійного навчання технічних дисциплін циклу професійної підготовки. *Наукові інновації та передові технології* (Серія «Державне управління», Серія «Право», Серія «Економіка», Серія «Психологія», Серія «Педагогіка»): журнал. 2022. № 9(11) 2022. С. 167-178.

63. Опанасенко В. 3D-моделі як сучасні дидактичні засоби навчання. *Профтехосвіта*. №8(128), 2019. С.15-23.

64. Організація роботи майстра виробничого навчання / упоряд. В.І. Ковальчук, В.М. Львов, О.А. Макаренко. Київ.: Ред. газет з управління освітою, 2012. 112 с.

65. Пластун В. В., Самусь Т. В. Особливості підготовки педагога професійного навчання засобами QR-кодів в умовах дистанційної освіти. Розвиток педагогічної майстерності майбутнього педагога в умовах освітніх трансформацій: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (2 квітня 2021 р.) / Глухівський НПУ ім. О. Довженка. Глухів, 2021. С. 212 – 214.

66. Прохорова О. В. Формування комунікативної культури майбутніх педагогів професійного навчання у контексті особистісно орієнтованого навчання. *Наша шк.* 2011. № 1/2. С. 17–22.

67. Рогозіна О. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності під час науково-дослідної діяльності студентів закладів вищої освіти. *Педагогічні науки* : збірник наук. пр. Вип. 36. Херсон, 2004. С. 283 – 287.

68. Рогозіна О. В. Формування професійної компетентності майбутніх педагогів трудового навчання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 2007. 215 с.

69. Рогозіна О. В. Формування професійної компетентності під час позааудиторної роботи студентів. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. № 8. Харків, 2004. С. 124 – 128.

70. Самусь Т. В., Авраменко Є. В. Особливості організації освітнього процесу із застосуванням технологій дистанційного навчання. Підготовка майстра виробничого навчання, викладача професійного навчання до впровадження в освітній процес інноваційних технологій: Матеріали V Всеукраїнського науково-методичного семінару, м Глухів, 05 листопада 2021 р. Глухів, 2021. С. 113 – 115.

71. Самусь Т. В., Бойко Л. К. Роль виробничої практики у формуванні професійної та особистісної компетентності майбутніх фахівців технічного профілю. Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, м. Київ, Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського, 3-4 грудня 2021 року. м. Київ, 2021. С.61 – 65.

72. Самусь Т. В., Зінченко О. В. Особливості використання проектувально-технологічної парадигми розвитку інтелекту в освітньому процесі ЗВО. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. Запоріжжя, 2020. Випуск 2. С. 297-303.

73. Семеніхіна О. В. Віртуальні лабораторії як інструмент навчальної та наукової діяльності. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2011. № 1 (11). С. 341 – 345 Режим доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2011_1/341.pdf.

74. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 364 с.

75. Спіцин Є. С. Методика організації науково-дослідної роботи студентів у вищому закладі освіти. К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. 120 с.

76. Стешенко В. В. Теоретичні підстави модернізації освітньо-професійної підготовки майбутнього педагога трудового навчання. Трудова підготовка в закладах освіти. К. : «Педагогічна преса». 2009. № 5. С. 32–35.
77. Сулима Т. С. Педагогічні умови формування компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Режим доступу : <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/2/11sulfft.pdf>.
78. Урок: 100 інноваційних ідей / упоряд. В.І. Ковальчук, О.А. Макаренко. Київ. Шк. світ, 2012. 128 с.
79. Урок: 100 інноваційних моделей / упоряд. В.І. Ковальчук, О.А.Макаренко. Київ. Ред. газет з управління освітою, 2012. 128 с.
80. Урок: 100 інноваційних прийомів / упоряд. В.І. Ковальчук, О.А.Макаренко. Київ. Шк. світ, 2012. 120 с.
81. Шматков Є. В., Коваленко О. Е. Методика професійно-практичного навчання: навчальний посібник для студентів інженерно-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Харків, 2002. 214 с.
82. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 263 с.
83. Щербатюк Л. Б. Формування професіоналізму майбутніх інженерів-механіків у професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 22 с.
84. Ярошенко А. О. Потенціал і ефективність освітньо-інформаційної політики. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 256 с.
85. Governance for Quality of Education. Budapest, April 2000: Conference Proceedings. Budapest: Open Society Institute, 2001. 350 p.
86. Vasyl Kovalchuk, Inna Marynchenko, Andii Sherudylo, Bohdan Vovk, Tetiana Samus, Valerii Soroka. Implementation of the learning model based on the results of future vocational teachers' professional training. AD ALTA-Journal of Interdisciplinary Research. Vol. 11, Issue 2, Special Issue XXI. 2021. pp. 214-219.
87. Vasyl Kovalchuk, Ivan Prylepa, Oleksandra Chubrei, Inna Marynchenko,

Vitalii Opanasenko, Yevhenii Marynchenko. (2022). Development of Emotional Intelligence of Future Teachers of Professional Training. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 14(1): 39-51.

88. Vitalii Opanasenko, Tetiana Samus. Model of formation of research competence of teachers of professional education in the process of their professional training. *Innovative approaches to ensuring the quality of education, scientific research and technological processes* : Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts Katowice School of Technology / Edited by Magdalena Gawron-Łapuszek, Yana Suchukova. Katowice: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Technicznej w Katowicach, 2021, 1238 c.

Опитувальник
для викладачів дисциплін циклу професійної підготовки

Опитування проводиться з метою виявлення найбільш відповідних умов формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання під час вивчення ними дисциплін циклу професійної підготовки. Просимо відповісти на наступні питання:

1. Які, на Вашу думку, умови сприяють формуванню професійної компетентності студентів? (Проранжуйте їх за ступенем значущості, поставивши 1, 2, 3, ... по мірі зменшення значення):

- наявність мотиву;
- наявність творчого та логічного мислення, які забезпечуються виконанням операцій: порівняння, аналізу, синтезу та узагальнення;
- наявність розвинених інтелектуальних умінь;
- самостійність студента;
- наявність проблемної ситуації;
- достовірність результату професійної діяльності;
- психологічна готовність студента до професійної діяльності;
- насиченість занять творчими ситуаціями, оптимізація логічних та евристичних методів розв'язку творчих завдань;
- оптимальне співвідношення індивідуальних і колективних форм організації навчально- та науково-професійної діяльності;
- створення ситуацій успіху;
- наявність чітко поставленої мети і завдань роботи;
- міжпредметні зв'язки;
- максимальний спокій й ізоляція від зовнішніх подразників;
- створення умов для значної концентрації уваги;

- побудова системи наскрізної й безперервної навчально- та науково-дослідної роботи, починаючи з першого року навчання, враховуючи досвід пізнавальної діяльності студентів;
- диференційований підхід до критеріїв оцінки сформованості професійної компетентності;
- активізація змісту навчально- та науково-професійної діяльності в аспекті її професійної спрямованості та використання систем диференційованих творчих і логічних завдань професійно спрямованого характеру;
- індивідуальний підхід у виборі напрямку дослідження;
- варіативність шляхів проведення професійної роботи;
- перебудова системи форм співробітництва викладача і студентів на всіх етапах навчання.

2. Які форми організації навчально- та науково-професійної роботи Ви використовуєте під час підготовки фахівців? (Обрані підкреслити):

- лекції, засновані на принципах проблемного навчання та дослідницького підходу;
- лабораторні та практичні роботи з елементами дослідницького підходу;
- підготовка наукового реферату;
- виконання курсових робіт;
- виконання дипломного проекту;
- виробнича практика;
- технологічна практика;
- переддипломна практика;
- участь у наукових семінарах;
- участь у студентських наукових гуртках;
- участь у студентських конференціях;
- участь у олімпіадах;
- участь студентів у науково-дослідній роботі кафедр;
- участь студентів у роботі науково-дослідних лабораторій;

- виконання індивідуальних дослідницьких завдань
3. Які причини, на Вашу думку, знижують ефективність професійної діяльності студентів? (Обрані підкреслити):
- недостатня матеріально-технічна база;
 - недостатня методична забезпеченість;
 - недостатня мотивація студентів;
 - низька організація професійної діяльності;
 - вкажіть свій варіант _____
-

Дякуємо за співпрацю!

АНКЕТА

для визначення готовності студентів до професійної діяльності

Дайте, будь-ласка відповіді на поставлені питання (обраний варіант підкреслити).

Мотиваційний компонент.

1. Який вид діяльності Вам до вподоби при вивченні дисциплін циклу професійної підготовки?

- а) робота на лекційних заняттях (слухати викладача, конспектувати);
- б) виконання індивідуальних контрольних та розрахункових завдань;
- в) виконання індивідуальних дослідницьких завдань;
- г) проведення лабораторних досліджень;
- д) розв'язування задач.

2. Ваше ставлення до професійної діяльності в професійній підготовці майбутніх педагогів професійного навчання:

- а) подобається;
- б) не подобається;
- в) байдуже;
- г) більше не подобається, ніж подобається;
- д) не можу сказати.

3. Навіщо, з вашої точки зору, необхідно займатись науковою роботою в студентські роки?

- а) для більш глибокого засвоєння знань з дисципліни;
- б) для професійного росту як фахівця ;
- в) для отримання кращих оцінок;
- г) заради інтересу;

- д) для досягнення наукових результатів;
- е) для самореалізації;
- ж) не знаю.

Операційний компонент.

4. Вкажіть аспекти майбутньої професійної діяльності, які Вам цікаві:

- а) робота із учнями;
- б) творчий характер праці;
- в) необхідність постійно вчитися;
- г) наукова робота;
- д) постійна зайнятість;
- е) заробітна плата;
- ж) інше _____.

Оцінний.

5. Оцініть рівень своєї підготовки з дисциплін циклу професійної підготовки:

- а) високий;
- б) достатній;
- в) середній;
- г) низький.

Пізнавально-операційний.

6. Вкажіть, якими з наведених умінь Ви оволоділи достатньою мірою для своєї професійної діяльності:

- а) аналізувати, узагальнювати, класифікувати та систематизувати різноманітну інформацію, технологічні процеси;
- б) висувати гіпотезу, визначати мету, завдання та протиріччя;
- в) обирати методи математичного аналізу;
- г) використовувати набуті професійні знання та уміння із спецдисциплін;

- д) прогнозувати технічний стан експериментального обладнання й кінцевий результат дослідження;
- е) спостерігати за ходом експерименту;
- ж) порівнювати та оцінювати результати досліджень;
- к) планувати та обирати необхідну технологічну послідовність проведення експерименту;
- л) контролювати результат своєї діяльності;
- м) обирати необхідний матеріал, контрольні-вимірювальні прилади, інструмент та обладнання під час підготовки дослідження;
- н) робити висновки та оформляти науково-дослідницьку та конструкторську документацію.

Емоційно-вольовий.

7. Чи подобається Вам ваша майбутня професія?

- а) так, подобається;
- б) ні, не подобається;
- в) подобається тільки педагогічна складова професії;
- г) подобається тільки професійна складова професії;

Дякую за допомогу!

Педагогічні задачі для здобувачів освіти

Задача.

У процесі вступного інструктажу майстер виробничого навчання до виконання учнями самостійної роботи планує ознайомлення їх з основними завданнями, повторення теоретичних відомостей, якщо виявляє прогалини у знаннях, то відводить час на їх усунення. Особливу увагу звертає на неодноразовий показ нових для учнів трудових дій. Такий показ пропонує як у робочому темпі, так і у сповільненому.

- Чи доцільне включення у зміст вступного інструктажу повторення теоретичних відомостей? Відповідь обґрунтуйте.
- Чого хоче досягти майстер, коли прагне ліквідувати прогалини знань учнів з теорії?
- Чому сприяє неодноразовий показ майстром нових для учнів трудових дій як у робочому, так і у сповільненому темпі?

Задача.

Під час підготовки груп до огляду художньої самодіяльності ЗП(ПТ)О один з учнів, Сергій Т., відмовився брати у ньому участь, хоч і мав музичні здібності, грав на баяні, непогано співав. Майстер вирішив переговорити з ним, але Сергій, не зважаючи ні на які переконання, сказав, що йому нецікаво виступати у ЗП(ПТ)О. Тоді майстер попросив керівника ансамблю, у якому (він знав) займається Сергій, вплинути на учня. Невдовзі той сам підійшов і, вибачившись, попросив включити його в число учасників огляду-конкурсу художньої самодіяльності.

- Чому майстер вирішив скористатися допомогою художнього керівника ансамблю?
- У чому суть наведеному методу впливу?

▪ А якщо майстер звернувся б за допомогою до активу групи з проханням вплинути на учня, чи не став би реагувати на відмову Сергія брати участь в огляді-конкурсі художньої самодіяльності, а просто зобов'язав його?

Задача.

У процесі проведення лабораторних робіт викладач розбиває групу на ланки по 5-6 учнів у кожній.

Обґрунтуйте, що має стати для викладача керуючим при даному розподілі (список за алфавітом, рівень успішності, взаємовідносини в учнівському колективі тощо).

Вкажіть переваги та недоліки ланкової форми організації навчально-пізнавальної діяльності здобувачів професійної освіти.

Задача.

Викладач помітив, що один з учнів під час опитування постійно розмовляє зі своїм другом. Він зупинив учня, який відповідав біля дошки, і запропонував йому продовжити відповідь. Учень правильно і повно виклав матеріал. Та викладач оцінив її відповідь на достатньому рівні.

- Чи правильно вчинив викладач?
- Які вимоги ставляться до процесу оцінювання знань, умінь і навичок учнів?

Задача.

Хтось з учнів розбив в навчальній аудиторії вікно. Класний керівник проводить бесіду з метою з'ясувати, хто винуватець. Але всі в групі мовчать. Класний керівник пропонує за таких обставин колективно компенсувати збитки. Після занять до класного керівника підходить один із учнів і називає прізвище винуватця. Але просить не говорити в групі, що він «видав» товариша.

- Обґрунтуйте подальші дії класного керівника.

Тестові завдання з дисципліни «Методика професійного навчання»

№ тесту	Питання	Відповідь
1	<p>Творчий процес, що приводить до нового розв'язання завдання у будь-якій галузі науки, техніки, культури, охорони здоров'я або оборони, який дає позитивний ефект це:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. винахідництво; 2. моделювання; 3. макетування; 4. дизайн; 5. винахід. 	
2	<p>Мета до уроку з певної теми містить в собі:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. освітню мету; 2. навчальну, розвивальну та виховну мету; 3. завдання учням на заняття. 	
3	<p>Мотивацію за характером поведінки учнів поділяють на:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. зовнішню і внутрішню; 2. вступну та поточну; 3. зовнішню і внутрішню, вступну та поточну. 	
4	<p>Урок, лабораторно-практичне заняття, урок виробничого навчання – це:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. організаційні форми навчання; 2. види навчання; 3. методи навчання. 	
5	<p>Вкажіть стадії виховання :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. формування переконань, усвідомлення норм і правил поведінки, формування поглядів, формування загальної спрямованості особистості; 2. усвідомлення норм і правил поведінки формування особистісного ставлення до норм та правил поведінки; 3. усвідомлення норм і правил поведінки; формування особистісного ставлення до норм та правил поведінки; формування поглядів і переконань; формування загальної спрямованості особистості. 	
6	<p>Ступеня вищої освіти:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; 2. молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук; 3. бакалавр; магістр; доктор філософії; доктор наук. 	
7	<p>Учніське самоврядування у П(ПТ)ЗО може бути реалізоване у таких варіантах:</p>	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. представницький; 2. комунарський; 3. комісійний; 4. всі вище перераховані. 	
8	<p>Інструктаж за часом проведення впродовж уроку може бути:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. вступним, поточним, підсумковим (заключним); 2. вступним, пояснювальним, заключним; 3. вступним, груповим, заключним. 	
9	<p>На заключному етапі підготовки учнів здійснюється:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. виробнича практика; 2. технологічна практика; 3. перед випускна виробнича практика. 	
10	<p>Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти відповідає шостому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою теоретичних знань та практичних умінь і навичок, достатніх для успішного виконання професійних обов'язків за обраною спеціальністю.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. так; 2. ні. 	
11	<p>Виробниче навчання та виробнича практика відносяться до підготовки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. професійно-теоретичної; 2. суспільно-гуманітарної; 3. професійно-практичної; 4. загально-професійної. 	
12	<p>Загальнодидактичні принципи професійного навчання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. науковості; зв'язку теорії з практикою; продуктивності праці; систематичності і послідовності; свідомості й активності; 2. науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності і послідовності; свідомості й активності; 3. науковості; зв'язку теорії з практикою; мобільності; систематичності і послідовності; свідомості й активності. 	
13	<p>Автор твердження „ усе, що лише можна, представляти для сприймання чуттями, а саме: видиме - сприйманню зором, почуте - слухом, запахи - нюхом, що підлягає смаку - смаком, доступне відчужуванню шляхом дотику”:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. А. Дістервег; 2. Арістотель; 3. Я. А. Коменський; 4. Е. Мейман; 5. Й. Песталоцці. 	
14	Педагогічний етикет це:	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. сукупність правил і моделей моральної поведінки педагога у типових ситуаціях та обставинах педагогічної діяльності; 2. сукупність правил поведінки педагога у типових ситуаціях та обставинах педагогічної діяльності; 3. модель моральної поведінки педагога у типових ситуаціях та обставинах педагогічної діяльності. 	
15	<p>Наочні методи професійного навчання це -</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. розповідь, ілюстрація; 2. демонстрація, лабораторні та лабораторно-практичні роботи; 3. ілюстрація; показ трудової дії. 	
16	<p>Загальні принципи виховання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. виховання особистості в діяльності та спілкуванні; 2. гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю; 3. опора на позитивні якості учнів; 4. все вище перераховане. 	
17	<p>Специфічні принципи перевиховання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. поєднання переконання з примусом, врахування впливу афектів на поведінку учня; 2. єдність навчання і виховання; 3. творча ініціатива; 4. оцінка найменших досягнень як початок успіху. 	
18	<p>Процес виправлення відхилень, негативних наслідків, допущених у вихованні людської особистості це – перевиховання:</p> <ol style="list-style-type: none"> 3. так; 4. ні. 	
19	<p>П'ятнадцять - сімнадцять років це –</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. підлітковий вік; 2. шкільний вік; 3. перший період юності; 4. зрілість; 5. другий період юності. 	
20	<p>Спілкування за допомогою міміки, жестів, пантоміміки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Невербальне спілкування. 2. Вербальне спілкування. 3. Діалогічне спілкування. 4. Монологічне спілкування. 	
21	<p>Найпоширеніша на сьогодні система навчання в закладах професійної (професійно-технічної) освіти:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. індивідуально-групова 2. класно-урочна 3. індивідуальна 	

22	Урок, лабораторно-практичне заняття, урок виробничого навчання – це: 1. організаційні форми навчання 2. види навчання 3. методи навчання	
23	Мотивацію за характером поведінки учнів поділяють на: 1. зовнішню і внутрішню 2. вступну та поточну 3. зовнішню і внутрішню, вступну та поточну	
24	Мета до уроку з певної теми містить в собі: 1. освітню мету 2. навчальну, розвивальну та виховну мету 3. завдання учням на заняття	
25	Навчальний план містить: 1. перелік навчальних дисциплін 2. порядок атестації 3. опис переліку дисциплін, пов'язаних між собою, і кількість годин, відведених на кожну з них	
26	Здатність виконувати певні дії на основі відповідних знань – це: 1. уміння 2. навички 3. знання	
27	Формування практичних умінь виконувати трудові дії або формування вмінь продуктивної роботи – це мета: 1. теоретичного навчання, 2. практичного навчання 3. вірної відповіді немає	
28	Інструктаж за часом проведення впродовж уроку може бути: 1. вступним, поточним, підсумковим (заключним) 2. вступним, пояснювальним, заклучним 3. вступним, груповим, заклучним	
29	На заклучному етапі підготовки учнів здійснюється: 1. виробнича практика 2. технологічна практика 3. перед випускна виробнича практика	
30	Багаторазове виконання дій з метою їх засвоєння називають: 1. вправою 2. прийомом 3. операцією	
31	Виробниче навчання та виробнича практика відносяться до підготовки: 1. професійно-теоретичної 2. суспільно-гуманітарної	

	3. професійно-практичної 4. загально-професійної	
32	Загально дидактичні принципи професійного навчання: 1. науковості; зв'язку теорії з практикою; продуктивності праці; систематичності і послідовності; свідомості й активності; 2. науковості; зв'язку теорії з практикою; систематичності і послідовності; свідомості й активності; 3. науковості; зв'язку теорії з практикою; мобільності; систематичності і послідовності; свідомості й активності.	
33	Автор твердження „ усе, що лише можна, представляти для сприймання чуттями, а саме: видиме - сприйманню зором, почуте - слухом, запахи - нюхом, що підлягає смаку - смаком, доступне відчужуванню шляхом дотику”: 1. А. Дістервег; 2. Арістотель; 3. Я. А. Коменський; 4. Е. Мейман; 5. Й. Песталоцці.	
34	Інструктаж у залежності від кількості охоплених учнів буває: 1. вступний, фронтальний; письмовий; 2. груповий, фронтальний, індивідуальний; 3. вступний, фронтальний, груповий.	
35	Наочні методи професійного навчання це - 1. розповідь, ілюстрація; 2. демонстрація, лабораторні та лабораторно-практичні роботи; 3. ілюстрація; показ трудової дії.	
36	Загальні принципи виховання: 1. виховання особистості в діяльності та спілкуванні; 2. гуманізм у поєднанні з високою вимогливістю; 3. опора на позитивні якості учнів; 4. все вище перераховане.	
37	Специфічні принципи перевиховання: 1. поєднання переконання з примусом, врахування впливу афектів на поведінку учня; 2. єдність навчання і виховання; 3. творча ініціатива; 4. оцінка найменших досягнень як початок успіху.	
38	Види професійної консультації школярів: 1. довідникова, психолого-педагогічна, медична; 2. психологічна, педагогічна; 3. інформаційна, педагогічна, медична.	
39	Індивідуальні форми методичної роботи:	

	<ol style="list-style-type: none"> 1. наставництво, 2. консультації, 3. самоосвіта, 4 стажування, 5. всі вище перераховані. 	
40	<p>Спілкування за допомогою міміки, жестів, пантоміміки:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Невербальне спілкування. 2. Вербальне спілкування. 3. Діалогічне спілкування. 4. Монологічне спілкування. 	

Критерії оцінювання:

Оцінка національна	Оцінка ESTC	Кількість правильних відповідей
Відмінно	A	37 – 40
Добре	B	33 – 36
Добре	C	30 – 32
Задовільно	Д	27 – 29
Задовільно	Е	24 – 26