

**Національна академія педагогічних наук України
Київський університет імені Бориса Грінченка**

СВІТЛАНА СИСОЄВА

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

**Навчально-методичний посібник
для викладачів системи формальної, неформальної
та інформальної освіти дорослих**

Київ - 2011

УДК 37.013.83; 004.031.42 (075.8)

ББК 74.40 я 73

С 40

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 10 від 30 листопада 2009 р.)

Рецензенти:

Болтівець Сергій Іванович – доктор психологічних наук, професор;

Коваль Тамара Іванівна – доктор педагогічних наук, професор;

Соколова Ірина Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор.

Сисоєва С.О.

С 40 Інтерактивні технології навчання дорослих: навчально-методичний посібник / Сисоєва С.О.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.

ISBN 978-966-2153-51-4

Навчально-методичний посібник складається з двох частин та додатків. У першій частині розглядаються: поняття «інтерактивність»; сутність та дефініції андрагогіки; андрагогічна модель інтерактивного навчання; психологічні особливості навчання дорослої людини та вимоги до андрагога. У другій частині розглядаються критерії ефективності інтерактивних технологій у навчанні дорослих; активні форми і методи навчання як елементи інтерактивних технологій.

У додатках наводяться приклади використання кейс-методу; подано порівняльний аналіз навчальних можливостей найбільш поширених систем дистанційного навчання, які можуть бути використані у навчанні дорослих.

Навчально-методичний посібник адресовано викладачам-андрагогам системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; викладачам вищих навчальних закладів та закладів післядипломної освіти; науковцям, які цікавляться проблемами освіти дорослих.

УДК 37.013.83; 004.031.42 (075.8)

ББК 74.40 я 73

ISBN 978-966-2153-51-4

© Сисоєва С.О., 2011

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ЧАСТИНА 1. ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ОСНОВНІ ТЕОРЕТИЧНІ ПОЛОЖЕННЯ	13
1.1. Базові характеристики освітнього процесу.....	15
1.2. Андрагогіка: сутність та вихідні положення	27
1.3. Поняття: «інтерактивне навчання», «інтерактивна технологія навчання» для дорослих	34
1.4. Поняття інтерактивності для систем дистанційного навчання.....	42
1.5. Андрагогічна модель інтерактивного навчання та умови її використання.....	45
1.6. Структура, цілі та психологічні особливості навчання дорослої людини	56
1.7. Форми і методи навчання дорослих.....	62
1.8. Вимоги до педагога-андрагога	76
ЧАСТИНА 2. ЕЛЕМЕНТИ ІНТЕРАКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ: АКТИВНІ ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ.....	81
2.1. Методи стимулювання творчої активності учнів	83
2.2. Творчі ситуації	89
2.3. Навчально-творчі задачі	91
2.4. Навчання у співробітництві (навчання в малих групах)	100
2.5. Метод проектів	120
2.6. Навчальний тренінг	127
2.7. Метод дискусії.....	175
2.8. Ігровий метод	185
2.9. Метод «мозкової атаки»	190
2.10. Метод «Дельфі».....	194
2.11. Проблемне навчання	196
2.12. Кейс-метод: загальна характеристика	206
2.13. Кейс-метод: реалізація	217

2.14. Відбір методів та прийомів навчання	253
2.15. Критерії ефективності інтерактивних технологій.....	277
2.16. Як розробити інтерактивну технологію.....	279
ДОДАТКИ	285
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	318

ПЕРЕДМОВА

*«Великая цель образования –
это не знания, а действия»*

Г. Спенсер

Сучасний світ швидко змінюється, ще швидше застарівають знання. Лідерські позиції сьогодні належать тим людям, організаціям і країнам, які володіють найсучаснішою інформацією, вміють її одержувати й ефективно використовувати. Новий час визначає нові цілі освіти. Досягнення відповідності результатів освіти потребам всіх цільових груп, на які працює освітня галузь, визначає якість освіти в цілому.

Вихід України на вищий щабель соціально-економічного розвитку значною мірою залежить від того, чи стане модернізація освіти стратегічним напрямом у державній політиці. Уваги потребують всі ланки національної системи освіти, але в контексті сучасних проблем розвитку цивілізації виключного значення для кожної країни набуває освіта дорослих. Це визначається кількома чинниками.

По-перше, швидка зміна технологій у різних сферах професійної діяльності людини, інформатизація суспільства призводять до того, що освіта втрачає свій разовий характер і набуває ознак неперервного процесу, все більше стає зорієнтованою на реалізацію всесвітньої доктрини «освіти впродовж всієї професійної кар'єри», «ціложиттєвого навчання».

По-друге, розвиток української економіки на ринкових засадах викликав, і подалі буде поглиблювати, таке негативне явище як безробіття. Не тільки кваліфіковані робітники та професіонали сьогодні втрачають роботу за економічних обставин, а й молодь з середньою й вищою освітою лишається безробітною.

По-третє, світові процеси глобалізації та інтеграції підвищили міграційні процеси, можливості для професійної мобільності людини, а тому сприяють формуванню нового погляду на освіту: не тільки з точки зору тимчасового інтер-

валу навчання і професійного вдосконалення людини, необхідності пристосування до постійних змін сучасного світу (організаційних, технологічних, економічних тощо), а й у взаємозв'язку з проблемами особистісної самореалізації людини, знаходження нею сенсу власного життя і свого місця в світовій спільноті.

По-четверте, рівень демократичності держави визначається рівнем доступу до освіти, можливістю кожним громадянином незалежно від віку задовольнити свої освітні потреби щодо поповнення знань (вивчення іноземних мов, правової та економічної освіти, навчання сучасних технологій тощо), духовного зростання, культурного розвитку. Саме знання іноземних мов, інформаційна культура в сучасному суспільстві додають людині ступені свободи, дозволяють ефективно спілкуватися, отримувати інформацію, працювати в різних країнах, знаходячись вдома, за формою аутсорсинга (зазначимо, що саме це значною мірою може сприяти вирішенню проблеми безробіття).

По-п'яте, сьогодні спостерігається, з одного боку, старіння населення України, а з іншого, значно молодшим став вік соціалізації молодої людини, визрівання її до стану, який можна вже охарактеризувати як стан дорослості.

По-шосте, сучасна педагогічна наука на даному етапі її розвитку визнає, що навчання дитини і дорослої людини відбувається за різними законами, про що свідчить визнання в нашій країні такої субдисципліни педагогіки як андрагогіка.

Підкреслимо, що проблеми освіти дорослих в багатьох економічно-розвинених країнах розглядаються серед стратегічних цілей розвитку суспільства. При цьому зазначається, що освіта дорослих повинна розвиватися відповідно до трьох основних принципів: неперервності, відкритості, доступності. Ефективна реалізація цих принципів потребує відповідного інформаційно-технологічного забезпечення.

Принцип неперервності передбачає, що освіта дорослих має створювати, з одного боку, можливості, а з іншого, вмотивувати людину до постійного саморозвитку, самовдосконалення впродовж життя. Будь-який освітній процес по

своїй суті є дискретним. Поняття «неперервна освіта», стає цілком коректним, якщо взяти до уваги, що кожен новий імпульс до навчання забезпечується внутрішнім саморухом і мотивацією людини, які є основою самої можливості подальшого її удосконалення, а тому не можуть виключатися з загального процесу освіти. Саме тому усвідомлення кожною людиною необхідності навчання впродовж життя як соціального самозахисту і умови особистісної і професійної комфортності у швидкозмінному світі є вкрай важливим.

Принцип відкритості підкреслює, що освіта дорослих найбільш ефективно реалізується через систему відкритої освіти, основними цілями якої є: розвиток доступності освіти, її гнучкості та академічної мобільності. Відкрита освіта організаційно може бути зреалізована для будь-якого рівня, будь-якої форми і будь-якого етапу освіти, її основними рисами є: свобода вибору, особистісна спрямованість процесу навчання, розвиток інформаційної культури, фундаменталізація освіти, зміна ролі учасників освітнього процесу.

Відкрита освіта дозволяє також підвищити академічну мобільність всіх, хто навчається, через розширення і вдосконалення спектрів освітніх програм, форм навчання, освітніх технологій і організаційних схем відкритої освіти. Дистанційна і відкрита освіта в світовій практиці успішно розвиваються впродовж декількох десятків років і зарекомендували себе як ефективні у навчанні дорослих.

Ідея відкритості освіти у демократичному суспільстві повинна реалізуватися як на особистісному, так і на суспільному рівнях. Кожна людина (незважаючи на свій статус, матеріальне положення, релігійний світогляд, расу тощо) має право окреслити власний шлях здобуття освіти від дитинства до пізньої старості і реалізувати це право без перешкод з боку суспільства. Проте, суспільство не може перешкоджати людині в реалізації її права на освіту, виявляти якусь дискримінацію людини в цьому напрямі. Недарма вищезазначені основні положення є одними з обов'язкових для виконання країнами, які інтегруються в Європейський Союз.

Проблема освіти дорослих в Україні щільно пов'язана з проблемами доступності освіти, підвищенням її якості.

Принцип доступності в освіті дорослих в умовах постіндустріального суспільства можна зреалізувати виведенням освітньої сфери на якісно інший технологічний рівень. Тільки високі технології ставлять на твердий практичний ґрунт великий гуманістичний принцип, сформульований видатним слов'янським педагогом Я.А. Коменським: «учити всіх і всьому», без яких-небудь дискримінаційних обмежень. Для створення високотехнологічної системи освіти дорослих в Україні є необхідні об'єктивні передумови: в сучасному суспільстві різко зросла потреба в масовості освіти і підвищенні її якісного рівня; в освітній сфері все більше утверджуються ідеї демократизму, автономії і академічної свободи; розробляються та впроваджуються гуманістично орієнтовані підходи до навчання; здійснено прорив в інформаційних та телекомунікаційних технологіях. Все це робить можливим створення нових стратегій організації навчання і виховання дорослого населення.

Ми знаємо, що здобуття певного рівня освіти в Україні, підвищення кваліфікації, отримання другої освіти, перенавчання тощо здійснюється в широкому спектрі форм навчання: очної (денної), очно-заочної (вечірньої), заочної (у тому числі очно-дистанційної, дистанційної). І все ж таки рівень гнучкості вітчизняної освітньої системи істотно поступається світовому, який визначається Міжнародною системою кваліфікацій в освіті.

Для вирішення цієї проблеми необхідно не тільки розробити Національну систему кваліфікацій, яка б забезпечила кожній людині можливість вибудовування власної професійної кар'єри на основі поступового опанування необхідних компетенцій, а й широкого застосування сучасних інформаційних технологій для поширення знань. Інформаційне суспільство часто пов'язують з активним використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Разом з тим, на думку багатьох вчених, головна ознака інформаційного суспільства полягає в тому, що інформаційні технології дозволяють забезпечити швидкий доступ до знань широкому колу людей. В інформаційному суспільстві вибудовуються два напрями розвитку. Один пов'язаний з швидким досту-

пом до новітніх знань за допомогою комп'ютерів(в Інтернеті, у банках даних, блогах інших систем). Другий – з можливістю створення індивідуальних програм обслуговування найбільш активної частини самого суспільства знань, тобто тих, хто має найбільші знання. Суспільство знань в умовах інформаційного суспільства надає кожній людині нового стимулу і нових можливостей, а управління знаннями виступає сьогодні провідною управлінською функцією кожної організації, установи тощо. Отже, ефективність навчання дорослих значною мірою залежить від використання в процесі навчання сучасних інформаційних технологій.

Технологічні засоби підтримки освіти дорослих повинні:

- бути доступні в розумінні можливості одержання необхідної інформації чи освітніх послуг у будь-який час і з будь-якої точки;
- забезпечувати можливість індивідуалізації процесу навчання;
- враховувати попередній досвід людини та її вік.

Інтерактивність є центральним моментом у соціальному аспекті освіти, і сама по собі повинна бути первинною метою будь-якого освітнього процесу, тим зворотнім зв'язком між учнем і викладачем, який необхідний для того, щоб освіта розвивалася і покращувалася. Без інтерактивності навчання може стати таким, що «відбувається в контексті догматичної правди, проведення контролю знань, отримання оцінки і перевірки підсумкової валідності знань» (Аскер і Мак-Кеин).

Ці положення надзвичайно актуальні для навчання дорослої людини.

Отже, навчання дорослої людини має низку специфічних ознак і особливостей. Перш за все, воно повинно здійснюватися за андрагогічною моделлю навчання, з урахуванням психологічних особливостей навчання дорослої людини, а, по-друге, перевага повинна віддаватися інтерактивним технологіям навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки того, хто навчає, і того, хто навчається, сприяють утвердженню партнерських відносин,

урахування професійного і життєвого досвіду обох суб'єктів педагогічної взаємодії. Саме розгляду таких технологій навчання дорослих присвячена ця книга.

Навчально-методичний посібник складається з двох частин та додатків. У першій частині – «Інтерактивне навчання дорослих: основні теоретичні положення» – розглядається поняття інтерактивності, основні поняття педагогіки, які мають значення для навчання дорослої людини, сутність та дефініції андрагогіки, андрагогічна модель інтерактивного навчання, психологічні особливості навчання дорослої людини, вимоги до педагога-андрагога. Головна мета першої частини – ознайомити читача з основами інтерактивного навчання дорослих і підготувати до самостійного проектування інтерактивних технологій (які розглядаються у другій частині) на основі андрагогічної моделі навчання.

У другій частині – «Інтерактивні технології» – аналізуються критерії ефективності застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих та розглядаються активні форми і методи навчання як елементи інтерактивних технологій, які оптимально вписуються в андрагогічну модель навчання.

У додатках розкрито проблеми використання кейс-методу у навчанні державних службовців; подано порівняльний аналіз навчальних можливостей найбільш поширених систем дистанційного навчання, які можуть бути використані в освіті дорослих.

Відповідно до можливості застосування в традиційній або дистанційній формі навчання інтерактивні технології навчання дорослих можна класифікувати на дві групи.

Перша група (технології розвитку здатності до аналітичної діяльності, кейс-метод, технології проблемного навчання, діалогові технології, метод проектів, методи стимулювання творчої активності, творчі ситуації, навчально-творчі задачі) – це технології, які можуть застосовуватися для навчання дорослої людини як за традиційною, так і за дистанційною формами навчання.

Друга група (навчання в співробітництві, навчання в малих групах, навчальний тренінг, метод мозкової атаки,

метод дельфі, ігровий метод) – це технології, які більше відповідають традиційним формам навчання, і перенесення їх у дистанційну форму потребує аналізу навчальних можливостей систем дистанційного навчання та застосування специфічних організаційних форм навчання у віртуальному навчальному середовищі, зокрема таких як форум.

Разом з тим, слід підкреслити, що рівень інтерактивності всіх технологій у традиційній формі навчання безпосередньо залежить від ступеня використання сучасних інформаційних технологій (мультимедійні презентації, інтерактивні дошки тощо).

Часто виникає питання, що наведені технології можуть застосовуватися як при навчанні учнів, які не підпадають під категорію «дорослий», так і при навчанні дорослих. Це дійсно так. Але методологія їх застосування є різною: в освіті дорослих застосування наведених технологій базується на андрагогічній моделі інтерактивного навчання, з урахуванням андрагогічних принципів навчання і відповідних їм засобів їх реалізації. Саме в цьому полягає динамічна природа інтерактивності, яка, зокрема, виявляється через вимогу щодо адаптивності технології до учня-недорослого або учня-дорослого.

Сформульовані у книзі теоретичні положення щодо інтерактивного навчання дорослих були апробовані, а наведені технології впроваджені у процесі виконання спільного українсько-британського проекту з метою підготовки викладачів-андрагогів (тренерів) до початку державних службовців різного рівня з проблем європейської інтеграції (2006 – 2007 рр.), а також у процесі навчання магістрів у Вищій школі педагогічної Спільки польських учителів (м. Варшава, Республіка Польща) (2006 – 2009 рр.).

Хочу подякувати керівнику проекту – завідувачу відділом Лондонського Університету «Метрополітен» Пану Ярославу Мудрому за можливість участі в проекті, у рамках якого автором книги було проведено курс з навчання майбутніх викладачів-андрагогів інтерактивних технологій навчання дорослих, за плідні зустрічі і дискусії з цих питань, які відбулися в Києві та Лондоні, за можливість долучитися

до аналітичної наукової літератури з проблем розвитку європейської освіти.

Також хочу подякувати рецензентам цієї книги: доктору педагогічних наук Коваль Тамарі Іванівні, доктору педагогічних наук Соколовій Ірині Володимирівні за слушні зауваження і побажання, які було враховано при доопрацюванні навчально-методичного посібника, кандидату педагогічних наук Крестопчук Тетяні Євгеніївні за технічну допомогу у підготовці до друку цієї книги.

Навчально-методичний посібник адресовано: викладачам-андрагогам системи формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; викладачам вищих навчальних закладів та закладів системи післядипломної освіти; науковцям, які цікавляться проблемами освіти дорослих.

Прошу зауваження і побажання щодо змісту цієї книги надсилати на електронну адресу: susa@hotmail.ru

*З повагою,
Світлана Сисоєва*

ЧАСТИНА 1

Інтерактивне навчання дорослих: основні теоретичні положення

1.1

БАЗОВІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Видатний американський психолог Абрахам Маслоу створив ієрархічну піраміду внутрішніх людських потреб. Особливістю цієї піраміди, на думку Маслоу, є те, що кожна потреба, яка стоїть вище, не може бути задоволена без задоволення попередньої. Найвищою потребою людини є потреба в самоактуалізації, яку А.Маслоу розуміє як прояв потенційних можливостей людини, її здатності досягати своїх цілей, прояв її загальнолюдської та особистісної сутності.

Саме у випадках, коли прагнення людини до самоактуалізації (*самореалізація*) співпадає із зовнішньою мотивацією людини до самовдосконалення, в момент з'єднання цих двох «критичних мас» зовнішніх та внутрішніх мотивів, найбільш гостро проявляється потреба людини в навчанні.

Сьогодні навчання впродовж життя є необхідною умовою людського існування. Навчатися необхідно людині, щоб бути. Саме так, ще у 1972 році, формулювали імператив нашого часу члени спеціальної комісії ЮНЕСКО, результатом діяльності якої стала фундаментальна праця «Учитися бути» («Learning to be»).

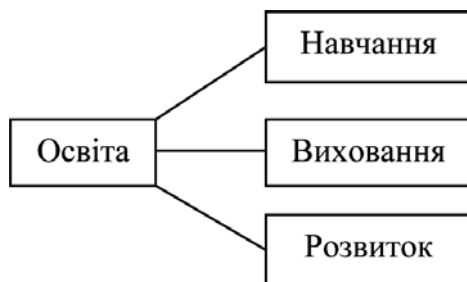
Ієрархічна піраміда внутрішніх людських потреб (А.Маслоу):



Неперервна освіта як «принцип, на якому ґрунтується організація системи освіти у цілому і, як наслідок, кожної її складової частини» визнається нині, власне кажучи, всіма діячами освіти і вченими. Цією ідеєю керуються в своїй діяльності в галузі освіти такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейська рада й ін. У багатьох країнах (таких, наприклад, як Швеція, Франція, Іспанія, Канада, Великобританія, ФРН, США) концепція неперервної освіти офіційно покладена в основу державної політики в галузі освіти. Саме розвиток неперервної освіти є метою та одним з найважливіших факторів проведення реформ у системах освіти багатьох країн світу.

Розглянемо центральне поняття педагогіки — «освіта». «Освіта» – це суспільно-організований і нормований процес постійної передачі попереднім поколінням соціально значущого досвіду. Під змістом «освіта», в цьому випадку, розуміють зміст триєдиного цілісного процесу, що характеризується, по-перше, засвоєнням досвіду попередніх поколінь, по-друге, вихованням типологічних якостей особистості, по-третє, розумовим і фізичним розвитком людини.

Звідси впливають три компоненти освіти як процесу і результату.

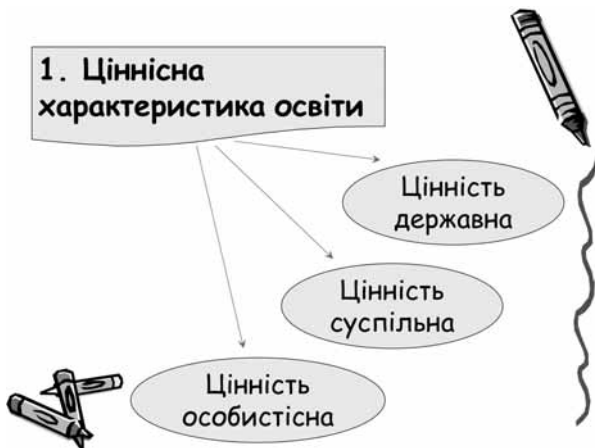


Виділяють ще чотири аспекти змістовного трактування поняття «освіта».

Ціннісна характеристика освіти підкреслює, що освіта є цінністю державною; цінністю суспільною; цінністю особистісною.



Державна цінність освіти полягає в тому, що моральний, інтелектуальний, науково-технічний, духовно-культурний й економічний потенціал будь-якої держави залежить від стану й можливостей освітньої сфери. Саме тому необхідні відповідні механізми реалізації технологій, що дають можливість забезпечити престиж освіти, усвідомлення її державного значення.



Відмінність *суспільної цінності освіти* криється в тому, що держава й суспільство – поняття не ідентичні. Діалектика взаємин суспільства й держави дуже складна. Далеко не

завжди як розуміння, так й (особливо) прагнення держави й суспільства до розвитку освіти збігаються й узгоджуються.

Особистісна цінність освіти виявляється у ставленні людини до власної освіти, її рівня і якості.

Внутрішні інтереси йдуть із глибинних біосоціальних потреб будь-якої нормальної людини, її природного прагнення до знань. Внутрішні мотиви й стимули значною мірою залежать від психолого-педагогічної атмосфери освітнього середовища, в яке потрапляє людина. Прагнення людини до пізнання й перетворення світу має взаємодіяти зі штучно створеним педагогічним середовищем у навчальних закладах того або іншого типу, із технологією організації освітньої діяльності. Якщо вектори, що відображають внутрішні освітні потреби особистості й педагогічно обґрунтовані способи задоволення цих потреб збігаються, то вони взаємно підсилюються й підтримують один одного.

Особистісна орієнтація освіти не означає ігнорування її суспільно-державної значущості. Важливо на рівні освітньої політики встановлювати й простежувати конкретні зв'язки й взаємовплив соціально-економічної й соціокультурної сфер і сфери освіти. Ці зв'язки повинні носити прогностичний характер, оскільки саме освіта визначає майбутній стан життя суспільства.

Реалізація особистісно орієнтованої парадигми освіти вимагає диференціації освіти, що можливо лише за умови паралельного існування й взаємодії державних й альтернативних недержавних освітніх установ. Отже, політика в сфері освіти повинна відображати й підтримувати державно-суспільні механізми управління освітою, демократичні форми діяльності навчальних закладів, їх нормативно-правову рівність, самостійність при обов'язковому дотриманні державних освітніх стандартів.

Система освіти – це безліч освітніх (як державних, так і недержавних, неформальних, альтернативних) закладів, що відрізняються рівнем здобуття освіти і професійним напрямом.

Система освіти має «працювати» на майбутнє, оскільки випускники навчальних закладів будь-якого типу повинні

жити й працювати в часі й просторі, істотно відмінних від умов періоду їхнього навчання.



Освіта – це процес руху до заданої мети шляхом взаємодії викладачів із учнями.

Освіта як якісна характеристика – це результат державного, суспільного й особистісного присвоєння всіх тих цінностей, які виникли в процесі освітньої діяльності, які мають значення для економічного, морального, інтелектуального стану всіх споживачів освітньої сфери — держави, суспільства й кожної людини.

Тенденції, які проявляються в сучасній освіті:

Перша тенденція – усвідомлення кожного рівня освіти як органічної складової частини системи неперервної професійної освіти.

Друга тенденція – комп'ютеризація та технологізація навчання.

Третя тенденція – перехід від переважно інформаційних форм до активних методів і форм навчання.

Четверта тенденція – перехід до фасілітаційного способу навчання, який сприяє стимулюванню, розвитку, організації творчої, самостійної діяльності учнів.

П'ята тенденція – організація процесу навчання як спільної діяльності його учасників.

Педагогіка – це єдина спеціальна наука про освіту серед наук, які можуть вивчати ті чи інші сторони освітньої діяльності. Тільки ця наукова дисципліна вивчає освіту в єдності всіх її складових частин. Для педагогіки освіта і тільки освіта є її власним об'єктом вивчення. Педагогічна наука вивчає освіту і виховання в їх єдності і цілісності як особливу, соціально- і особистісно-детерміновану, цілеспрямовану діяльність щодо залучення особистості до життя суспільства.

Основне завдання педагогічної науки – з'ясування закономірностей освітнього процесу. Закономірність – найбільш загальна форма втілення теоретичного знання. Вона свідчить про наявність закону. Закономірний – означає здійснений на основі закону.



Термін «методологія» (від гр. *metodos* – шлях, *logos* – слово, поняття, учення) позначає вчення про метод. Оскільки метод виступає діяльністю в згорнутому вигляді, то зрозуміти суть методології важко без основних видів діяльності, які розкривають суть, ефективність, істинність методу.

У сучасній науці найбільш рельєфні три смислові контексти цього терміну:



Так до методології практичної діяльності або праксеометодології відносяться принципи практики, теорії цілеспрямованої матеріальної діяльності людей, методи і конкретні прийоми її здійснення.



У методологію пізнавальної діяльності або гносеометодологію входять: принципи пізнання, теорії, методи пізнання.

Принцип, в перекладі з латинського, означає основу, початок. Зазвичай під принципом розуміється основне, початкове положення якої-небудь теорії, учіння.

У всіх смислових контекстах принцип є сутнісною основою будови чого-небудь.

Методи пізнання є багаторазово перевірені моделі способів отримання знання.

Головне призначення методу
полягає в отриманні
достовірного знання.

основні характеристики знання:

новизна

надійність

достовірність

репрезента-
тивність



виступають і характеристиками
методу.



Не випадково Френсіс Бекон вважав, що метод – це своєрідна архітектура науки. Головне призначення методу полягає в отриманні достовірного знання. Звідси основні характеристики знання: надійність, достовірність, новизна, репрезентативність і ін. виступають і характеристиками методу.

Важливою складовою методології є *теорії*, які розглядають пізнання, його структуру, типи детермінант, впливаючі чинники, механізми, моделі, результати.

Норми – деякі стандарти (правила), які регулюють діяльність. Норма забезпечує певний порядок діяльності, відповідність певним вимогам.

Методологічні норми в науці визначають способи отримання і перевірки елементів наукового знання. Вони є спеціальними критеріями науковості дослідження.

Поняття є думкою, що фіксує ознаки предметів і явищ. Поняття концентрують в собі основні ознаки об'єктів, які вони визначають.



Особистісно орієнтоване навчання базується на принципах гуманістичної педагогіки і психології. Відмінною рисою сучасного суспільства є зростання інтересу до психологічних ресурсів людини, які є основою всіх інших ресурсних складових людської цивілізації. У сучасній світовій і вітчизняній педагогічній теорії і практиці все більше беруть на озброєння холистичний підхід до освіти. Основною ідеєю означеного підходу є концентрація уваги педагога на цілісній особистості людини, турбота про розвиток не тільки її інтелекту, громадянського почуття відповідальності, а й формування духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими завдатками і можливостями розвитку. Різниця ж між традиційною педагогікою, біхейвіористською педагогікою і гуманістичною, холистичною міститься в підходах та методах навчання і виховання. У перших двох випадках користуються жорстко регламентованими методами організації навчального процесу (система пояснення, закріплення, контролю за засвоєнням), жорстко регламентованими виховними заходами, що лишає мало часу для між-

особистісного і педагогічного спілкування, взаємодії учнів, творчої ініціативної діяльності.

Особистісно орієнтоване навчання вже за своєю назвою передбачає спрямованість на особистість того, хто навчається, на його інтелектуальний і духовний розвиток як цілісної особистості (а не окремих її якостей), а тому, природно, що воно має базуватися на принципах гуманістичної педагогіки і психології.

Ключовим поняттям особистісно орієнтованого навчання є поняття «особистість», яке можна розглядати через призму філософського сприйняття, психологічного, соціального, педагогічного тощо. Особистістю, як правило, вважається індивідуум, який досягнув високого рівня духовного розвитку і високого рівня інтелекту і має розвинуте мислення; це людина, яка діє творчо, здатна використовувати логіку свого мислення для створення нового знання, відповідати за наслідки своїх дій, управляти собою і зовнішніми обставинами.

Конкретну особистість можна розглядати як *сукупність стабільних характеристик*, які утримуються впродовж значного часу.

Концепція особистісно орієнтованого навчання включає такі основні положення: *найвищою цінністю* в освітньому процесі є *учень з його потребами, інтересами, можливостями і здібностями до навчання*.

Пріоритетними *цілями* особистісно орієнтованого навчання є: розвиток особистості учня, його неповторної індивідуальності, творчих можливостей, мислення, загальної освіченості; формування і розвиток особистості учня можливий лише через його активну творчу діяльність у спеціально організованому навчальному середовищі; особистісно орієнтоване навчання повинно спиратися на врахування суб'єктивного досвіду учня.

Іншими словами метою і результатом особистісно орієнтованого навчання повинна бути молода людина, яка є *компетентною особистістю*, а відтак, здатна не тільки адаптуватися до вимог сучасного суспільства і ринку праці, а й особистісно й професійно реалізуватися упродовж життя.

Таблиця 1

Основні ознаки класичного та посткласичного навчання

Класичне навчання	Посткласичне навчання
Масовість навчання, індустріальний його характер, поточність	Індивідуальність, персональність, разовість підготовки в невеликих серіях
Тривалість і стабільність знання, програм і методів навчання	Постійні зміни в системі знань, програмах і методах
Традиційність, стабільність, відсутність оновлення	Постійність інновацій
Дискретність освіти, отримання знання в молоді роки	Неперервна освіта упродовж всього життя
Авторитарна організація освітніх систем та інституцій (централізація, ієрархія, жорстка нормативність, авторитаризм)	Демократизація освітньої системи (децентралізація, автономізація, координація, гнучкість нормативів, демократизм)
Формування професійних знань, умінь і навичок	Формування здатності до творчості, розвиток здібностей, умінь і навичок переробки та використання навичок інформації
Формування нормативної особистості, тобто яка засвоює норми суспільства і володіє ними	Формування індивідуально неповторної творчої особистості, якій властиві потенціал саморозвитку, системи цінностей та мотивації
Освіта виступає як мета і засіб досягнення індивідумом інших цілей	Освіта виступає самоціллю та сенсом життєдіяльності індивіда

Особистісно-орієнтоване навчання можна розглядати з точки зору організації процесу навчання і з точки зору *спільної діяльності* викладача і учня.

Таблиця 2

Порівняння класичної та посткласичної освіти

Параметри порівняння	Класична освіта	Посткласична освіта
Навчання	Формування знань, умінь та навичок	Формування інтелектуального капіталу
Виховання	Ціннісно-раціональне виховання з орієнтацією на волю та розум	Всебічна соціалізація особистості, формування людського капіталу
Комунікація	Однонаправлена суб'єкт-об'єктна комунікація	Колективна суб'єкт-суб'єктна взаємодія
Управління	Ієрархія та підпорядкування, жорстка нормативність	Самоуправління і автономія, гнучкість норм
Технологія	Жорсткі реальні технології, максимально пристосовані до тих, хто навчає	Реальні і віртуальні технології, максимально пристосовані до тих, хто навчається
Результати	Професійно підготовлена, культурна людина	Творчий професіонал, який володіє інтелектуальним капіталом

1.2

АНДРАГОГІКА: СУТНІСТЬ ТА ВИХІДНІ ПОЛОЖЕННЯ

Андрагогіка (від гр. aner, andros – дорослий чоловік, зрілий муж + ago – веду) – наука про навчання дорослих, котра обґрунтовує діяльність дорослих, що навчаються, та тих, що навчають, за організацією процесу навчання.

Вихідні положення андрагогіки:

Дорослий, який навчається, розраховує на можливість швидкого застосування отриманих у процесі навчання знань, умінь та навичок.

Навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінована часом, просторовими, а також побутовими, професійними, соціальними факторами, які або гальмують, або сприяють процесу навчання.

Процес навчання дорослого має носити характер спільної діяльності з викладачем на всіх етапах навчання: планування, реалізація, оцінювання й аналіз та корегування.



Основні положення андрагогіки:

Тому, хто навчається (учню), належить провідна роль у процесі власного навчання (тому, що він той, хто навчається, а не той, кого навчають).

Дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе таким.

Дорослий, який навчається, має життєвий (побутовий, соціальний, професійний досвід), що може бути використаний як джерело навчання його самого та його колег.

Доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети.

Дорослий, який навчається, розраховує на можливість

швидкого застосування отриманих у процесі навчання вмінь, навичок, знань й якостей.

Навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінується часом, просторовими, а також побутовими, професійними, соціальними факторами, які або гальмують, або сприяють процесу навчання.

Процес навчання дорослого має бути організованим як його спільна діяльність з викладачем на всіх етапах навчання: планування, реалізація, оцінювання й корекція (координування).

Андрагогічні принципи навчання - найбільш загальні принципи організації процесу навчання дорослих людей.

- Пріоритет самостійного навчання.
- Принцип спільної діяльності.
- Принцип опори на досвід учня.
- Індивідуалізація навчання.
- Системність навчання.
 - Контекстність навчання
 - Принцип актуалізації результатів навчання.
 - Принцип елективності навчання.
 - Принцип розвитку освітніх потреб.
 - Принцип свідомого навчання.



Андрагогічні принципи навчання – найбільш загальні принципи організації процесу навчання дорослих людей.

1. Пріоритет самостійного навчання. Самостійна діяльність є основним видом навчальної роботи дорослих-учнів.

2. Принцип спільної діяльності. Даний принцип відображає необхідність спільної діяльності (взаємодії) учня з викладачем, а також з іншими учнями з планування, реалізації й оцінювання процесу навчання.

3. Принцип опори на досвід учня-дорослого. Відповідно до цього принципу життєвий (побутовий, соціальний,

професійний) досвід учня використовується як джерело навчання не лише самого учня, а і його товаришів.

4. Індивідуалізація навчання. Відповідно до цього принципу кожен учень разом з викладачем, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму власного навчання, яка не тільки орієнтована на конкретні освітні потреби й мету навчання, а й враховує досвід, рівень підготовки учня, його психофізіологічні, когнітивні особливості.

5. Системність навчання. Цей принцип відображає необхідність дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання результатів навчання.

6. Контекстність навчання. Відповідно до цього принципу навчання, з одного боку, переслідує спрямоване на конкретні, життєво важливі для учня цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого – будується з врахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності учня та його просторових, часових, професійних, побутових факторів (умов).

7. Принцип актуалізації результатів навчання. Даний принцип передбачає швидке застосування на практиці знань, умінь, навичок та якостей, які отримав учень у процесі навчання.

8. Принцип елективності навчання. Цей принцип передбачає надання учню певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання як результатів навчання, так і самих учнів.

9. Принцип розвитку освітніх потреб. Відповідно до цього принципу, по-перше, оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу й визначення тих матеріалів, без засвоєння яких неможливе досягнення поставленої мети навчання; по-друге, процес навчання будується з метою формування в учнів нових освітніх потреб, конкретизація яких здійснюється після досягнення певної мети навчання.

10. Принцип свідомого навчання. Він означає усвідомлення, осмислення учнем і викладачем всіх параметрів навчального процесу й своїх дій з організації процесу навчання.



Дорослий – особа, що виконує соціально значущі продуктивні ролі (громадянина, працівника, члена родини); що володіє фізіологічною, психологічною, соціальною, моральною зрілістю, відносною економічною незалежністю, життєвим досвідом і рівнем самосвідомості, достатніми для відповідальної самокерованої поведінки; поєднує або чергує навчальну діяльність з іншими видами діяльності.

Дорослий, який навчається (дорослий-учень) – людина, що володіє п'ятьма основними характеристиками, які відрізняють її від недорослого учня:

1) вона усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;

2) вона накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег;

3) її готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети;

4) вона прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок й якостей;

5) її навчальна діяльність значною мірою обмежена в часі та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами (умовами).

Основні характеристики дорослого-учня

1) він усвідомлює себе самостійною, самокерованою особою

4) він прагне швидкої реалізації одержаних знань, умінь, навичок і якостей

2) він накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який є важливим джерелом навчання його самого та його колег

5) його навчальна діяльність значною мірою обмежена часом та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними чинниками (умовами)

3) його готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей



Вільне (відкрите) навчання (open learning) – форма організації процесу навчання, засадами якої є принцип свободи вибору часу, місця, терміну, вартості, виду та форми, цілей, організації, методів, джерел та засобів, послідовності, змісту, оцінки, програми навчання, консультантів, наставників, викладачів, навчальних закладів, рівня і документів про освіту.

Вільне (відкрите) навчання (open learning) – форма організації процесу навчання, засадничою основою якого є принцип свободи вибору:

часу	терміну	цілей	програми навчання
місця	організації	вартості	консультантів
виду та форми	методів	змісту	оцінки
наставників	послідовності	викладачів	джерел та засобів
навчальних закладів	рівня освіти	документів про освіту	



Групове навчання – вид навчання, що здійснюється в організованих групах учнів, які обрали й (або) спільно створили одну програму навчання.

Етапи процесу навчання – послідовні стадії організації процесу навчання:

- 1) діагностика учнів;
- 2) планування;
- 3) створення умов реалізації процесу навчання;
- 4) реалізація;
- 5) оцінювання;
- 6) корекція процесу навчання.

Етапи процесу навчання - послідовні стадії організації процесу навчання:



Життєвий досвід учнів – досвід діяльності учнів у побутових, професійних, соціальної сферах.

Метод навчання – спосіб організації діяльності учасників процесу навчання (учня і викладача) з метою передачі й придбання знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей.

Модель навчання – систематизований комплекс основних закономірностей організації діяльності учня і викладача в процесі навчання.

Навчання – спільна діяльність (взаємодія) з метою передачі й придбання знань, умінь, навичок, якостей і моральних цінностей.

Учіння – цілеспрямована діяльність учня з оволодіння знаннями, уміннями, навичками, якостями й ціннісними орієнтаціями.

Неформальна освіта (англ. – informal education) – неорганізоване навчання, яке не має жодного параметра, що характеризує формальне навчання.

Освіта дорослих – сфера освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих учнів.

Позаформальна освіта – (англ. – non-formal education) – організація навчання, що характеризується двома параметрами:

1. Систематизоване навчання.
2. Навчання, що відрізняється цілеспрямованою діяльністю учнів.



Формальна освіта (англ. – formal education) – організація навчання, яка відповідає таким основним вимогам:

- навчання організується у спеціально призначених для навчання установах;
- навчання здійснюється спеціально підготовленим персоналом;
- навчання закінчується одержанням загальнознакового документа про освіту;
- навчання є систематизованим;
- навчання характеризується цілеспрямованою діяльністю учнів.

1.3

ПОНЯТТЯ: «ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ», «ІНТЕРАКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ» ДЛЯ ДОРОСЛИХ

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямків активного соціально-психологічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини.

При активному процесі навчання дорослий є суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі, групі.

Джерела активності більшість практиків і теоретиків шукають у самій людині, її мотивах і потребах. Інші дослідники шукають джерела активності в природному середовищі, що оточує людину, і розглядають фактори, що стимулюють активність учасників навчального процесу. До таких факторів, зокрема, відносять:

- 1) пізнавальний і професійний інтерес;
- 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності;
- 3) змагальність;
- 4) ігровий характер проведення занять;
- 5) емоційний вплив вищезгаданих факторів.

Джерела активності дорослого пов'язують також з особистістю викладача й засобами його роботи, формами взаємовідносин й взаємодії викладача та студента. При цьому суттєво змінюється роль і місце педагога в освітньому процесі: від транслятора знань і способів діяльності він стає проектувальником індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку тих, кого навчає.

Підкреслимо, що практично всі дослідники проблеми інтерактивного навчання відзначають, що для викладачів будь-якого рівня освіти важливі установки на побудову відкритих, доброзичливих відносин з учасниками навчального процесу, вміння використати для цього спеціальні соціально-психологічні, дидактичні й особистісні засоби.

Інтерактивність навчання для дорослої людини набуває важливого значення, що зумовлено:

- процесами демократизації: для демократичного суспільства характерні договірні відносини між рівноправними суб'єктами, відносини партнерства, що вимагає переходу від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм, методів і технологій навчання до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які забезпечують стійку мотивацію до навчання, умови для творчості та самореалізації в навчанні;

- необхідністю практичного вирішення проблеми активності учасників процесу навчання: провідна роль у вирішенні цієї проблеми, окрім дидактичних засобів навчання, для дорослої людини належить використанню ефективних форм педагогічного спілкування, які спрямовані на створення комфортної, стимулюючої атмосфери, на виявлення поваги до особистості учня-дорослого;

- завданнями, що стоять сьогодні перед сучасною освітою: нова якість сучасної освіти, зорієнтованої на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, формування особистості компетентної, здатної до інноваційної діяльності і інноваційного сприймання сучасного світу, визначається не тільки отриманими знаннями, уміннями й навичками, а й здатністю до їх творчого використання, самостійної діяльності, навчання і самовдосконалення упродовж життя.

Серед найважливіших компетенцій сучасного фахівця визначають:

- уміння діяти в межах погоджених цілей і завдань;
- уміння погоджувати свої дії з діями партнера (враховувати думку іншого);
- уміння жити разом: кооперуватися, йти на компроміс;
- уміння самостійно розвиватися, якщо здібності не відповідають сучасним вимогам.

Формування й розвиток таких компетенцій забезпечує інтерактивне навчання.

Слід зазначити, що сьогодні існують різні визначення інтерактивності як за своїм методологічним змістом, так і в контексті інформаційно-технологічного забезпе-

чення інтерактивності (наприклад, визначення інтерактивності для дистанційного навчання). Поняття «інтеракція» (від англ. interaction – взаємодія) виникло вперше у соціології й соціальній психології. Для теорії символічного інтеракціонізму (засновник – американський філософ Дж. Мід) характерним є розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми. У психології інтеракція – це здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, з комп'ютером, навчальним засобом тощо) або ким-небудь (людиною), а соціальна інтеракція – процес, при якому індивіди під час комунікації, яка відбувається у групі, своєю поведінкою впливають на інших індивідів, викликаючи відповідні реакції. Психологами підкреслюється, що більшість ефективних змін в установках, мотивації і поведінці людей легше здійснюються у групі. В останнє десятиліття з'явилися інтерактивні опитування, програми на телебаченні й радіо, які спрямовані на організацію «живого» спілкування, вільного обміну думками з глядачами й слухачами.

Поняття «інтерактивність», «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи й методики навчання», «інтерактивні технології» все більше з'являються в статтях і наукових працях з педагогіки, у розділах навчальних посібників, що описують процес навчання як спілкування, кооперацію, інтеграцію співробітництва рівноправних учасників.

Термін «інтерактивне навчання» використовується також при дослідженні проблем застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, дистанційної форми освіти, з використанням ресурсів Інтернету, а також електронних підручників, довідників тощо. Сучасні комп'ютерні телекомунікації дозволяють учасникам вступати в «живий» (інтерактивний) діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, а також уможливають активний обмін повідомленнями між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу. Комп'ютерні навчальні програми за допомогою інтерактивних засобів і пристроїв забезпечують неперервну діалогову взаємодію користувача

з комп'ютером, дозволяють користувачам управляти процесом навчання, регулювати швидкість вивчення матеріалу, повертатися на початкові етапи.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як: навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем.

Інтерактивне навчання дорослих визначаємо як такий спосіб організації їх навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду учня-дорослого у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через пряму взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду.

Таким чином, при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція).

До основних принципів інтерактивного навчання відносять:

- принцип діалогічної взаємодії,
- принцип кооперації й співробітництва,
- принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання.

При інтерактивному навчанні педагог-андрагог виконує функції помічника, консультанта, фасілітатора. Центральне місце його діяльності займає не окремий дорослий як індивід, а група взаємодіючих дорослих-учнів, які стимулюють і активізують один одного. При застосуванні інтерактивних технологій сильніше за все діє на інтелектуальну активність дух змагання, суперництва, коли люди колективно шукають істину. Крім того, діє також такий психологічний феномен, як зараження (не імітація, а саме зараження), і будь-яка висловлена сусідом думка здатна мимоволі викликати власну, аналогічну або близьку до висловленого чи, навпаки, зовсім протилежну. Найбільше повно ці ефекти виявляються в ігрових та тренінгових технологіях навчання.

Виділимо позитивні результати інтерактивного навчання дорослих.

1. Інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення дорослих у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. Якщо форми й методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у дорослих формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з викладачем.

2. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість дорослих учнів до вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів навчання, спонукує їх до конкретних дій. Інтерактивне навчання формує здатність мислити неординарно.

3. Інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою – досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин і самопізнання.

4. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але

й є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності (компетентність – доведена готовність до дії) через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей.

5. Оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанню, співробітництво в процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за засвоєнням знань і способами пізнавальної діяльності, уміннями застосовувати отримані знання, в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок перманентним, більш гнучким і гуманним.

6. Одне з призначень інтерактивного навчання – змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й навколишню дійсність, тому що частіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце в суспільній і державній практиці демократичного суспільства.

Дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих полягає в тому, що в процесі його реалізації часто спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Як відомо, форма організації навчання – це зовнішній прояв узгодженої діяльності вчителя й учня (учня-дорослого), що здійснюється у встановленому порядку, з визначеною періодичністю в просторі й часі. Метод навчання, як правило, визначають як форму функціонування змісту навчального матеріалу, як спосіб досягнення мети навчання.

До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні

вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Зарубіжні дослідники часто відносять вищевказані методи до «активних форм семінару», відзначаючи, що кожна з цих форм має специфічні функції, свою методику підготовки, організації й проведення.

Для опису технологічних кроків також використовують термін «методика» в значенні «сукупність методів, прийомів практичного виконання чого-небудь». Термін «методики інтерактивного навчання» найчастіше зустрічається в закордонних джерелах.

Технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. Отже, у цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструюється технологія навчання відповідно до цілей та запланованих (бажаних) результатів навчального процесу. Саме тому провідна функція в проектуванні технології навчання належить викладачу, який відповідно до визначеної мети навчального процесу, запитів та можливостей тих, хто навчається, добирає зміст, форми й методи навчання, їх послідовність, час та етапи застосування таким чином, щоб досягти запланованого гарантованого позитивного результату.

В освітній практиці застосовуються різні форми й методи інтерактивного навчання, створюються оригінальні техніки ведення дискусій, навчальних ігор, адаптуються розробки закордонних колег в галузі інтерактивного навчання, оскільки всім вже зрозуміло, що інтерактивне навчання одночасно забезпечує реалізацію навчально-пізнавальних, комунікативно-розвивальних та соціально-орієнтаційних завдань навчання.

Інтерактивні технології навчання дорослих визначаємо як такі, що забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів на-

вчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв’язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається. Отже, інтерактивні технології навчання дорослих конструюються педагогом-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які найкращим чином забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого учня. Технологічні засоби навчання дорослих повинні бути виключно інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання дорослої людини, а він, як правило, у дорослих учнів обмежений.

Таким чином, інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність слухачів у навчальному процесі, оптимальний час навчання і його результативність.

1.4

ПОНЯТТЯ ІНТЕРАКТИВНОСТІ ДЛЯ СИСТЕМ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Дистанційна форма навчання набуває все більшої популярності для навчання дорослих. Аналіз публікацій, присвячених інтерактивності сучасних інформаційних технологій показує, що дане поняття є предметом дискусій, особливо серед педагогів дистанційної форми навчання. Під інтерактивністю при цьому розуміють: звичайний доступ того, хто навчається, до сторінки тексту через веб-інтерфейс і отримання з неї певного навчального матеріалу; динамічну взаємодію того, хто навчається, і навчальної системи; як така, що характеризує модальність відповідей, як функція, що залежить від відповіді тих, хто навчається, їх змістовності та від якості забезпечення зворотнього зв'язку. Для системи дистанційного навчання існує також поняття соціальної інтерактивності як індивідуальної спроби змінити або підвищити якість навчальної взаємодії на основі інтерпретації людської мови, створення відчуття комфорту і розвитку практики управління класом (Карсон і Репмен). Також існує думка, що про інтерактивність можна говорити лише в тому випадку, коли дистанційна програма стимулює міжособистісну взаємодію за такими ознаками:

- негайність відповіді;
- непослідовний доступ до інформації;
- адаптація;
- зворотний зв'язок;
- право вибору;
- двонаправленість спілкування.

Динамічна природа інтерактивності підкреслюється зарубіжними вченими Мерилл, Лі, Джонсом, Веллером. Ними висувається вимога щодо взаємної адаптивності одного до іншого, наприклад, того, хто навчається, і технології навчання.

Загальною думкою у всіх авторів, які визначають поняття інтерактивності для систем дистанційного навчання є те,

що інтерактивність є однією з життєво важливих характеристик при проектуванні і створенні дистанційних курсів.

Таким чином, узагальнюючи вищенаведене, можна сказати, що інтерактивність у системах дистанційного навчання – це спеціально організована педагогічна взаємодія між тими, хто навчається, та навчальними ресурсами або між тими, хто навчається, поміж собою. Така педагогічна взаємодія в комп'ютерному розвивальному середовищі дає можливість роботи з навчальними матеріалами і можливість спілкування зі всіма учасниками навчального процесу на основі використання сучасних інформаційних технологій. Вона дозволяє зменшити відчуття ізоляції й анонімності, що виникають в процесі дистанційного навчання, які часто призводять до незадоволення, неякісного виконання завдань в режимі дистанційного навчання і, навіть, відмови від навчання за дистанційною формою.

Класифікація інтерактивності за типами для системи дистанційного навчання дуже широка. Виділяють чотири основні типи інтерактивності відповідно до класифікації за ознакою: визначення відправника і одержувача повідомлення в процесі навчальної взаємодії:

- той, хто навчається, – той, хто навчається;
- той, хто навчається, – викладач;
- той, хто навчається, – навчальний матеріал;
- той, хто навчається, – засоби управління мультимедійними презентаціями.

Зустрічаються й інші типи (які додаються до класифікації) інтерактивності: «той, хто навчається, – навчання» – взаємодія між тим, хто навчається, і змістом та традиційними педагогічними методами (опитування, зворотний зв'язок) (Карсон і Репмен). Щодо освіти дорослих, то найбільш привабливими є п'ять рівнів інтерактивності, які визначаються зарубіжними вченими, відповідно до використання засобів навчання – специфічних телекомунікаційних засобів, як-то: електронна пошта або асинхронний зв'язок; віддалений доступ; «мозкова атака» у реальному масштабі часу; текстове співробітництво в реальному масштабі часу; мультимедіа в реальному масштабі часу та(або) гіпермедіа-співробітництво (Бонк та Рейнолдс).

Плідним також, на нашу думку, для навчання дорослих є виділення типів інтерактивності, які «базуються на діяльності», а саме: критичне мислення; творче мислення; інформаційний пошук; спільне використання інформації; спільне вирішення проблеми.

Слід підкреслити роль викладача для реалізації інтерактивності в системі дистанційного навчання дорослих, необхідності розширення його основних функцій до таких, як: викладач-помічник, викладач-товариш по навчанню, викладач-підтримка і викладач-організатор.

Інтерактивність у системі дистанційного навчання, як правило, розглядається з двох точок зору – технічної і педагогічної. Технічний рівень інтерактивності визначається відбором засобів взаємодії між тим, хто навчається, та викладачем; тим, хто навчається, і товаришами по навчанню; тим, хто навчається, та навчальними ресурсами. Педагогічний зміст інтерактивної компоненти визначає метод оцінювання знань, а також можливості щодо педагогічного впливу системи дистанційного навчання.

Отже, розробка інтерактивних засобів для дистанційного навчання дорослих повинна забезпечувати два аспекти: взаємодію з навчальними ресурсами та міжособистісну взаємодію.

1.5

АНДРАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА УМОВИ ЇЇ ВИКОРИСТАННЯ

Чи завжди дорослі навчаються за андрагогічною моделлю відповідно до основних принципів андрагогіки?

Чи завжди дорослі, які беруть участь у процесі навчання, мають ті ознаки, характеристики, про які говорилося вище?

Відповідь така. Не завжди дорослі, які навчаються, проявляють в процесі навчання всі необхідні якості для навчання за андрагогічною моделлю. Крім того, навчання власне дорослих може переслідувати найрізноманітніші цілі і здійснюватися в найрізноманітніших умовах, які вимагають використання тих або інших технологічних дій, які не завжди будуть чисто андрагогічними. Таким чином, віднесення тієї або іншої людини, що навчається, до дорослих не *вимагає автоматичного її навчання суто за андрагогічною моделлю*.

Чи можливе використання андрагогічної моделі навчання для недорослих? Так. При навчанні певних осіб, яких за тими або іншими параметрами не можна віднести до дорослих, буває доцільним використання не тільки педагогічної, але й андрагогічної моделі.

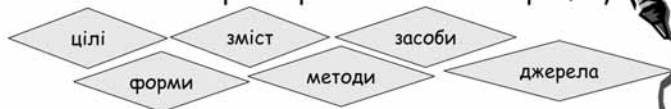
Педагогічна модель навчання – організація діяльності учня і викладача, при якій:

а) викладач має домінуюче положення; він визначає всі параметри навчального процесу: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання;

б) учень (точніше, у цьому випадку той, кого навчають,) у силу об'єктивних факторів (несформованості особистості, залежного економічного й соціального стану, недостатнього життєвого досвіду, відсутності серйозних проблем, вирішення яких мотивує навчання) займає підлегле, залежне положення й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчального процесу досить пасивна, його основна роль – сприйняття соціального досвіду, який йому передається викладачем.

Педагогічна модель навчання

- Викладач домінує у процесі навчання; він визначає всі параметри навчального процесу:



- Учень у силу об'єктивних факторів:

несформованість особистості	відсутність життєвого досвіду	не орієнтований на застосування знань	залежний економічний і соціальний стан
-----------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	--

має статус підлеглого і не впливає на планування, протікання та оцінювання

відсутність серйозних проблем, вирішення яких вимагає вчитися

... його основна роль - **сприйняття** соціального досвіду, який йому передається викладачем.

Андрагогічна модель інтерактивного навчання - організація спільної діяльності учня і викладача, при якій:

викладач виступає як консультант, експерт з інтерактивної технології навчання, надаючи дорослому-учню допомогу в організації процесу навчання.



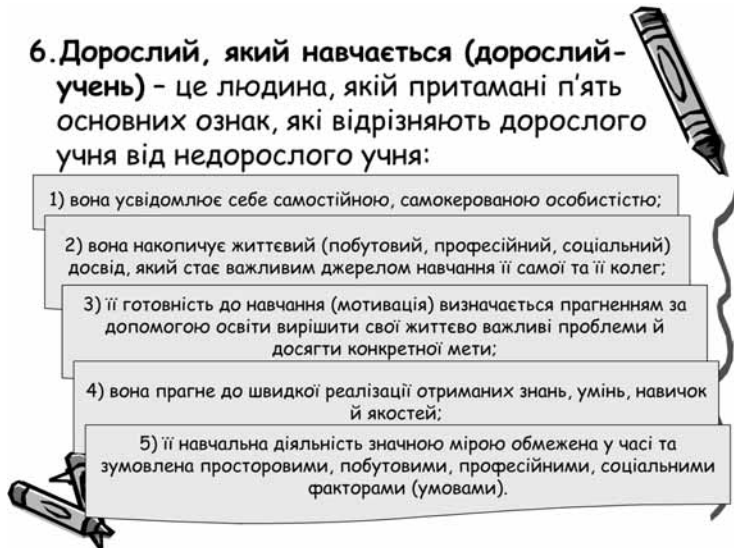
Андрагогічна модель інтерактивного навчання – організація спільної діяльності учня і викладача, при якій:

а) учень-дорослий в силу об'єктивних факторів (сформованість особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне й психологічне положення, великий життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для вирішення яких необхідно вчитися, орієнтація на негайне використання отриманих у процесі навчання знань та умінь) відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем всі навчальні параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання.

б) викладач виступає як консультант, експерт з інтерактивної технології навчання, надаючи дорослому-учню допомогу в організації процесу навчання.

Успішне застосування андрагогічної моделі інтерактивного навчання дорослих зумовлюється основними характеристиками самих дорослих, а також цілями та умовами навчання.

6. Дорослий, який навчається (дорослий-учень) – це людина, якій притаманні п'ять основних ознак, які відрізняють дорослого учня від недорослого учня:



Американський теоретик і практик освіти дорослих М.Ш.Ноулз, вважав, що педагогічну модель обґрунтовано і виправдано вживати при навчанні осіб до 18 років. Від 18 до 25-30 років більш коректно використовувати в основному андрагогічні принципи навчання, а далі — використання тільки андрагогічної моделі навчання.

Високий рівень самосвідомості і відповідальності людини — *це перша умова*, яка забезпечує ефективність використання андрагогічних принципів навчання і технологій навчання дорослих.

Друга умова – наявність в учня життєвого досвіду. Це одна з основних ознак дорослої людини.

Життєвий досвід може бути:

- побутовий (сімейний, повсякденний);

- соціальний (спілкування в певному соціальному середовищі);

- професійний (досвід трудової діяльності).

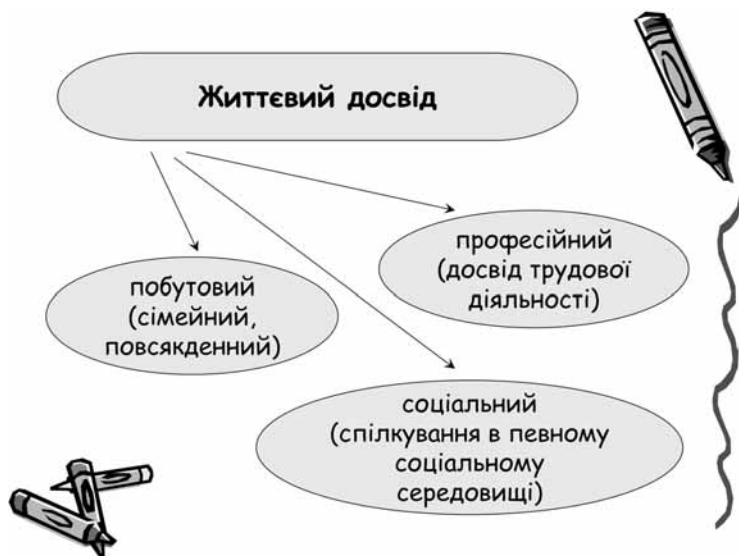
У професійному досвіді слід враховувати:

- наявність практичних навичок і умінь в тій або іншій сфері діяльності. Якщо навчання людини відбувається в даній сфері, то наявність практичних навичок і умінь може служити:

а) базою для подальшого навчання даного індивіда;

б) джерелом навчання його колег;

в) об'єктом систематизації і теоретичного обґрунтування для вироблення більш чіткої і стрункої системи підготовки в даній галузі діяльності;



- рівень компетентності, наявність певної попередньої підготовки в даній галузі діяльності. Якщо ж ця сфера діяльності збігається з галуззю підготовки, у якій індивід здобуває нові знання, уміння, навички та якості, то чим вище рівень його компетентності, тим більша доцільність використання технологій навчання дорослих.

Третя умова стосується мотивації навчання. Висока мотивація навчання визначає цілеспрямованість та відпові-

дальнє ставлення дорослої людини до навчальної діяльності. Хоча психологічні установки індивіда на навчання все одно визначаються його прагненням за допомогою навчання досягти певної, конкретної мети.



Четверта умова – це короткий термін навчання, який вимагає застосування інтенсивних форм навчання. Прагнення до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок та якостей примушує людей до вибору саме таких шляхів навчання.

Дидактику дорослих визначають як теорію виховання, просвіти, освіти дорослих (в тому числі теоретичні аспекти).

Дидактика дорослих акцентує свою увагу на теорії виховання та навчання дорослої категорії учнів, у напрямі зміни їх особистості, підвищення адаптивності до навколишнього життя.

Завдання дидактики дорослих – розробка технологій підвищення функціональної грамотності дорослих через їх навчання і виховання в процесі учіння.

Основні завдання дидактики сконцентровані в принципах.

Існує декілька варіантів принципів дидактики, зокрема: науковість навчання, його виховуючий характер, наочність, свідомість і активність учнів у навчанні, міцність

засвоєння знань учнями, систематичність і послідовність, доступність навчального матеріалу, індивідуальний підхід до учнів. Необхідно знати ці принципи і використовувати їх у своїй роботі.

В освіті дорослих, крім наведених, функціонують свої, специфічні, принципи дидактики.

Для навчання дорослих можна сформулювати такі *принципи*: практичності (застосування результатів навчання) та індивідуалізації; наочності (опосередкованої та неопосередкованої); опори на минулий досвід учня.

В учнів шкіл та студентів вищих навчальних закладів досвід в основному навчальної діяльності. У дорослої людини багатий і багатолітній життєвий досвід. З точки зору дидактики, ми маємо справу в дорослого з трьома різновидами досвіду: соціальним, виробничим та інтелектуальним, причому останньому притаманні розумність, критицизм та здатність до самостійного вирішення різних проблем. Крім того, дорослі не схильні приймати нові знання, які вступають у протиріччя зі звичним стереотипом мислення і поведінки, якщо не відчують необхідність, практичну значущість нової інформації для свого життя.

Саме це визначається сьогодні одним із головних пріоритетів в освіті дорослих, оскільки неможливе введення нових інформаційних і технологічних процесів, неможливий прогрес, якщо нове не буде активно сприйматися тими, хто ці процеси покликаний реалізовувати, причому мова йде не тільки про виробничі технології, але й про технології соціального життя. Тому Рада Європи в числі базових умінь сучасної людини називає її здатність бачити, сприймати і реалізовувати нове. Не випадково багато фірм, тестуючи працівників, намагаються виявити в них здатності відчувати і сприймати нове.

Більш велику роль, ніж в школі, в навчанні дорослих відіграє принцип зв'язку теорії з практикою. Життєва практика дорослого може передувати теорії, в тому числі в навчанні йому належить теоретично осмислювати власну практику, співставляти нові знання та уміння з тим, що у нього були в попередньому досвіді, і вчитися будувати свою нову практику вже на більш високому теоретичному рівні.

Важливий при навчанні дорослих принцип забезпечення можливості прояву максимуму самостійності та активності при навчанні.

Принцип ефективності виховання важливий тому, що його реалізація дозволяє формувати та розвивати в дорослих мотивацію до самоосвіти і самовиховання вже після процесу організованого учіння.

Розширюється принцип науковості; крім науковості змісту навчання, він спрямований на розвиток у дорослого уміння самостійно працювати з науковими джерелами, оволодіння науковими методами в зв'язку з тим, що творчість, раціоналізація та винахідливість в сучасному світі стає масовим явищем.

Принцип планомірності і систематичності з точки зору освіти дорослих має особливе значення в контексті неперервної освіти, разом з тим систематичність в освіті дорослих потребує міждисциплінарної роботи, оскільки в сучасній організації підвищення кваліфікації зміст освіти має комплексний характер, торкається не тільки технологічних, але й особистісних аспектів розвитку учнів.

Трансформується й принцип доступності, оскільки в освіті дорослих нелегко правильно оцінити та використати їх рівень знань, рівень здібностей та навичок в самостійній розумовій праці. При підготовці до занять з дорослою аудиторією необхідно, щоб зміст навчального матеріалу був, з одного боку, доступний для тих, хто навчається, з іншого боку, містив би певні труднощі при засвоєнні, без подолання яких не виникає зацікавленості в учінні.

Принцип координації дій типовий лише для дидактики дорослих. Необхідно координувати навчання дорослих людей відповідно до їх потреб поза межами навчального процесу.

До дидактичних принципів особистісно орієнтованого навчання можна віднести такі принципи: самоцінності індивідуума; визнання учня як активного суб'єкта пізнання; соціалізації учня; врахування суб'єктивного досвіду учня; орієнтації на саморозвиток, самонавчання, самоосвіту; врахування індивідуальних психофізіологічних особливостей учня; розвитку комунікативних здібностей учня.

Відповідно до цих принципів розробляється зміст освіти в цілому і кожного заняття, здійснюється відбір цілей та організаційних форм заняття з тієї чи іншої теми, засоби стимулювання активності учнів, методи розвитку самоосвітньої діяльності, прийоми організації зв'язку навчання з потребами дорослих поза навчальним процесом.

Специфіка дидактики дорослих виявляється в особливому конструюванні змісту освіти. Дослідження, проведені з метою виявлення задоволеності дорослих освітою, показують одну типову причину незадоволення: повторення в системі освіти дорослих вузівського курсу. Ось чому проблема дидактичної обробки змісту освіти дорослих набуває особливої актуальності.

Викладачу, якому належить вести курс інтенсивного навчання дорослих, необхідно мати інформацію про контингент цих дорослих і з якою метою вони вирішили включитися в учіння. Відповідно до отриманих даних проводиться дидактичне структурування навчального курсу так, щоб він задовольняв принципи дидактики дорослих.

Зміст освіти в будь-яких формах навчання дорослих має бути:

- ✓ гранично інформативним через значно менший навчальний час, що відводиться на навчання дорослих;
- ✓ орієнтованим на доступність та сприймання аудиторією з різними рівнями актуальної готовності;
- ✓ спрямованим на розвиток самоосвітньої діяльності дорослих, використання знань та умінь в практичній діяльності.

Основні вимоги до змісту освіти в будь-яких формах навчання дорослих.


Зміст освіти повинен бути:


- гранично інформативним через значно менший навчальний час, що відводиться на навчання дорослих;
- орієнтованим на доступність та сприймання аудиторією з різними рівнями актуальної готовності;
- спрямованим на розвиток самоосвітньої діяльності дорослих та використання знань та умінь в їх практичній діяльності.

На структуру змісту навчання впливає і характер контингенту дорослих учнів, їх попередні знання і підготовленість.

Структура змісту навчання дорослих (ця структура підходить і для окремого заняття, і для всього курсу в цілому).

Структура змісту навчання дорослих

- 
1. Актуальність змісту, мотивація його корисності.
 2. Конкретизація: висвітлення проблеми, її практичні та теоретичні аспекти, (якщо можна - багатостороннє).
 3. Проблематизація: обговорення протиріч та невирішених питань проблеми.
 4. Розгляд можливих розв'язків, оцінка пропозицій.
 5. Практична значущість розв'язку проблеми.
 6. Можливі шляхи поповнення слухачами знань з проблеми в процесі самоосвітньої діяльності.

- 
1. Актуальність змісту, мотивація його корисності.
 2. Конкретизація: висвітлення проблеми, її практичні та теоретичні аспекти, (якщо можна – багатостороннє).
 3. Проблематизація: обговорення протиріч та невирішених питань проблеми.
 4. Розгляд можливих розв'язків, оцінка пропозицій.
 5. Практична значущість розв'язку проблеми.
 6. Можливі шляхи поповнення слухачами знань з проблеми в процесі самоосвітньої діяльності.

Таблиця 3

Вид навчального закладу	Розділи змісту						Орієнтація на самоосвіту
	Основний акцент	Базисні знання	Нові знання	Зв'язок з практикою	Застосування знань	Рекомендації	
Навчання широкого профілю	Актуальність проблеми	Основні дані галузі знань	Найновіші досягнення в даній галузі знань	Практичне застосування знань	Конкретні рекомендації щодо застосування знань	Рекомендації щодо подальшої самоосвіти слухачів	
Підвищення кваліфікації загального типу (для широкої аудиторії фахівців)	Акцент на навчальній проблемі для вирішення практичних завдань	Основні знання даються коротко, щоб відновити втрачені раніш отримані при професійній підготовці	Найновітніші досягнення даються повному обсязі для використання їх практичній діяльності	Визначаються конкретні завдання, які повинні вирішувати спеціалісти	Організується керівництво самостійною, практично-цінною роботою дорослих учнів	Рекомендації щодо подальшої самоосвіти слухачів	
Підвищення кваліфікації для висококваліфікованої аудиторії	Спільно з господарчими органами вибирається проблема для вивчення	Разом з тими, хто навчається, оцінюється практичне розташування в даній галузі господарства	Вивчаються найновітніші досягнення в даній галузі	Оцінюється застосованість цих досягнень для вирішення проблеми	Коллективна розробка (вирішення проблеми)	Оцінка господарчими органами результативності вирішення проблеми	

При перепідготовці кадрів зміст компонентів змінюється, підсилюється практична спрямованість навчання. Для широкої аудиторії, зазвичай різномірної, потрібно подати основи знань: в одних слухачів вони значно втрачені, в інших – ні. В цілому ж ця частина змісту покликана сформувати опорні знання, на базі яких формуються нові знання і нові уміння. На реалізацію цих умінь слухачами в професійній діяльності звертається особлива увага (див. таблиця 3).

Наведемо приклад структури робочого зошита викладача.

РОБОЧИЙ ЗОШИТ ВИКЛАДАЧА

Тема:

Мета:

Обладнання:

Базові поняття теми:

Методичне забезпечення

Теоретичні методи:

Практичні методи:

План заняття

I. Перевірка рівня засвоєння слухачами основних теоретичних положень з теми заняття

II. Практична частина:

III. Підведення підсумків заняття

1.6

СТРУКТУРА, ЦІЛІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ

1. *Навчання є процес* (тобто сукупність послідовних дій, спрямованих на досягнення певного результату; закономірна, послідовна, неперервна зміна моментів розвитку; хід розвитку явища). Процесуальний характер навчання виражає його внутрішній бік, глибокі якісні зміни, які відбуваються в розумовому, фізичному та психічному розвитку особистості.

Навчання є процес



2. *Навчання є діяльність*: цілеспрямована, різноманітна, взаємопов'язана діяльність вчителя і учнів, яка відбувається за певних навчально-матеріальних, морально-психологічних та естетичних умов.

3. *Навчання є взаємодія*: взаємодія всіх суб'єктів та об'єктів навчального процесу. Як би активно не намагався повідомляти знання педагог, процес навчання фактично не відбувається, якщо:

- при цьому немає активної діяльності самих учнів із засвоєння цих знань;
- якщо викладач не створив мотивацію і не забезпечив організацію цієї діяльності.

Тому в процесі навчання відбувається не просто вплив

Навчання є діяльністю

Діяльність педагога (викладання) спрямована на керування активною й свідомою діяльністю учнів щодо засвоєння навчального матеріалу

Діяльність учнів (учіння) – це система їх пізнавальних дій, спрямованих на розв'язання навчальних завдань



педагога на учня, а саме їх взаємодія, що має на меті взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок.

4. *Навчання є керівництвом* процесом розвитку учнів та засвоєння певної суми знань, умінь та навичок з боку викладача; керівництвом розвитку здібностей людини згідно з потребами суспільства.

Отже, навчання – це процес, який:

Навчання – це процес, який:

1) веде до певних змін у фізичній, психічній та інтелектуальній сферах особистості учня;

2) спрямований на засвоєння учнями певної системи знань, умінь та навичок;

3) забезпечує керівництво, організацію та стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.



Метою навчання кожної дорослої людини є оволодіння тими знаннями, навичками, уміннями, якостями, яких їй не вистачає для досягнення відповідного рівня компетентності. При всій індивідуальності конкретних цілей навчання, будь-які з них за своїм характером відносяться до однієї чи декількох типологічних цілей навчання:

- а) одержання нових знань, нової інформації;
- б) оволодіння інформацією на новому рівні;
- в) оволодіння навичками та уміннями у використанні інформації;
- г) вироблення переконань;
- д) вироблення нових якостей;
- е) задоволення пізнавальних інтересів.

Тільки перша типологічна мета навчання, та й то лише тоді, коли нова інформація здобувається з нової сфери знань чи професійної діяльності, диктує застосування в основному педагогічної технології навчання. Тільки в даному випадку будь-яка доросла людина, що навчається, як правило, не має достатньої попередньої підготовки для планування процесу навчання, його змісту, форм і методів.

Всі інші цілі у тому чи іншому ступені допускають наявність у дорослої людини певного досвіду та попередньої підготовки, сформовану мотивацію, визначену життєву проблему, для вирішення якої вони вчаться.

Таблиця 4

Залежність дій викладача та дорослих учнів від цілей заняття

Мета заняття, дії викладача і учнів	Основні групові форми занять			
	Бесіда	Семинар	Дискусія	Ділова гра
Головна мета заняття	Організувати діалог з учнями, розвинути їх навчальну активність, виявити їх думки з порушених питань, провести обмін досвідом	Пов'язати теоретичні знання з практичним досвідом учнів; вчити обґрунтовано доводити і відстоювати свою точку зору	Розвинути активність, самостійність, творчий підхід учнів у вирішенні проблем	Удосконалювати посадові і управлінські (керівник – виконавець) функції учнів, розвивати їх професійну мобільність, ініціативу

Продовження таблиці 4

Дії викладача	Наперед готує питання, теми для обговорення. Керує бесідою, спрямовує її на реалізацію мети заняття, коректує виступи, активізує учнів, виступає з оцінкою їх думки, робить висновки	Підбирає тематику, готує питання і відповідну літературу. Готує наперед групу. Організовує виступи учнів, підводить підсумок	Вибирає тему, актуальні і дискусійні питання (в дискусію може перерости семінар, готує учнів. Учить їх розглядати питання з різних точок зору, узагальнювати знання, аргументувати свою позицію. Спрямовує дискусію, робить висновок	Спільно з господарськими органами визначає актуальну тему; розробляє умови і прогнозує результати гри; розробляє методичну допомогу, методи оцінки гри. Опрацьовує хід гри, коректує дії учнів
Дії учнів-дорослих	Осмислюють поставлені питання, виступають з оцінкою проблем, які піднімаються, діляться своїм досвідом, співвідносять свій емпіричний досвід з вже засвоєними теоретичними знаннями, уміннями	Готуються по темах семінару (всі). Виступають, а також доповнюють і обговорюють виступи, синтезують дані отримані з літератури, лекцій зі своїм досвідом. Вчать оперувати науковими поняттями, захищати і обґрунтовувати свою позицію	Готуються до дискусії, вивчають додаткові матеріали, згадують знання з минулих років, з інших наук, власний досвід. В ході обговорення оцінюють свою позицію, співвідносять її з правильною науково обґрунтованою точкою зору	Занурюється в зміст, умови гри, беруть на себе певні ігрові ролі, приймають відповідні умовам і ролям гри рішення, опановують методи роботи в умовах, наближених до реальної практики, беруть участь в обговоренні результатів гри

Таблиця 5

Етапи організації навчання дорослих

Етапи	Характеристика змін			
	Програма	Навчально-тематичний план	Розвиток активності учнів	Колектив дорослих учнів
Адаптація учнів до навчання	Вводні теми широкого кола, постановка проблеми	Переважають лекції і бесіди, обговорення проблем і шляхів їх вирішення	Формується вміння навчатись, слухати лекції, розвивається навчальна	На перших заняттях різна за характером аудиторія, поступово в

Продовження таблиці 5

			активність у бесідах, концентруються зусилля на вирішенні проблем	навчальних групах створюється групова атмосфера, визначається єдина мета навчання
Активне засвоєння нових знань, формування умінь і навичок	Основні питання теорії і практики	З лекціями поєднуються різні групові форми занять. Учні отримують вказівки по організації індивідуальної самоосвіти, по вивченню теорії і стану проблем	Студенти активно беруть участь у підготовці і проведенні семінарів, конференцій, практичних занять тощо, починають самостійні розробки проблем	На основі групової атмосфери створюється навчальний колектив зі стабільним інтересом і спрямованістю на вирішення практичних задач
Суспільна активність учнів, широке застосування отриманих знань у господарстві і соціальному житті	Акцент на використання і методику застосування знань у практичній діяльності учнів	Переважають групові форми занять. Багато занять виходять за межі навчального процесу. Учні виконують самостійні роботи. Широко проводяться консультації	Навчальна активність переростає у соціальну, перетворюючу. Діяльність учнів виходить за межі навчального процесу, вони вирішують актуальні господарські проблеми, широко застосовують нові знання в своїй роботі	Активний навчальний колектив стає суспільно значущим, його діяльність виходить за межі навчально-виховного процесу і стає дієвою силою науково-технічного і соціального прогресу

Мислення студента у випадку перекваліфікації значно більшою мірою, ніж мислення дорослого, що підвищує кваліфікацію, спрямоване на те, щоб зрозуміти, що стоїть за новими для нього поняттями, визначеннями тощо – у розумінні наочно-образного уявлення і осмислення інформації, яка надається йому переважно у вербальному вигляді. У той же час, вже наявні і сформовані навички роботи з логіко-символічним матеріалом просто ще не можуть бути «ввімкнені» й використані в повному обсязі внаслідок не знятого ще дефіциту їх образних компонентів, які тільки формуються змістом і обсягом цих понять.

У той же час зниження шкальної оцінки практичного виду мислення в дорослого 41 – 55 років свідчить про те, що їх навченість, коли вони залучаються в процес перекваліфікації, буде нижчою, ніж у дорослих більш ранніх періодів зрілості, оскільки практичний вид мислення (поряд з образним видом й при його провідній ролі) має суттєвий вплив на навченість дорослих саме в період перепідготовки, «входження до професії».

Розглянемо взаємозв'язок успішності засвоєння нового матеріалу (тобто навченості) і розвитку різних компонентів мислення, пам'яті.

Таблиця 6

**Залежність розвитку уваги, мислення і пам'яті
від віку людини**

Вік (років)	32-33	34-35	36-37	38-39	40-41	42-43	44-45	46-47	48-49	50-51	52-53	54-55
Увага	105	100	94	97	97,5	96	95,5	93,5	86	92	95,5	93,5
Мислення	104	96	96	100	95	86	93	89	89	91	91	89
Пам'ять	99	96	92	92	92	89	87	86	83	80	82	78

Таблиця 7

Залежність мислення від віку людини

Вік (років)	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55
Образне мислення	8,1	7,8	8,3	9,5	8,5	8,5	8,7	8,6	8,2	7,9	8,6	7,8	8,9	8,2	7,4
Вербальне мислення	9,0	7,6	8,4	9,4	8,5	8,1	8,7	8,7	7,5	8,0	9,1	7,8	9,3	9,0	8,2
Практичне мислення	7,3	5,6	4,8	5,5	7,1	5,1	6,4	6,5	5,0	4,6	7,8	5,8	7,3	7,6	6,3

В умовах навчання дорослої людини значно зростає залежність успішності в навчанні від рівня розвитку вербально-логічного виду мислення і його конкретних складових. Це пояснюється якісними відмінностями у специфіці пізнавальної психічної діяльності за умови вивчення суб'єктивно принципово нового і суб'єктивно «близького» навчального матеріалу.

1.7

ФОРМИ І МЕТОДИ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ

Застосування технологій навчання дорослих багато в чому визначають умови навчання. Тобто, у тих випадках, коли доросла людина вчиться, наприклад, заочно чи ввечері, на курсах вихідних днів, на короткострокових інтенсивних курсах, нарешті, самостійно, екстерном і т.п., коли вона обмежена в часі і термінах навчання або проживає у віддаленні від джерел навчання, коли побутові, професійні, соціальні умови не дозволяють їй здійснювати навчальну діяльність у звичайному порядку, необхідно використовувати андрагогічні прийоми навчання.

Ефективним, у даному випадку, є застосування сучасних інформаційних технологій, зокрема, технологій дистанційного навчання.

Якщо дорослі вивчають зовсім новий предмет та не мають попередньої підготовки з нього, якщо терміни їхнього навчання досить значні, рівень самосвідомості та мотивації недостатньо високий, то при їхньому навчанні доцільно використовувати педагогічну модель навчання.

Мистецтво викладача-андрагога полягає в тому, щоб, володіючи і педагогічною, і андрагогічною моделями навчання, визначити адекватність використання тієї чи іншої моделі відповідно до цілей, умов навчання та індивідуальних особливостей дорослих учнів.

Застосовуючи технологію навчання дорослі учні та викладач у процесі спільної діяльності з організації процесу навчання:

1. Визначають реальну проблему, для вирішення якої необхідно навчання.

2. Виявляють освітні потреби учнів для вирішення їх життєвих проблем.

3. Створюють неформальний, заснований на взаємній повазі, довірі та емпатії психологічний клімат спільної роботи.

4. Планують процес навчання у вигляді навчальної програми, освітнього контракту і т.п.

5. Визначають зміст навчання, орієнтований на рішення певної життєвої проблеми.

6. Здійснюють процес навчання залежно від готовності учня до навчання, його індивідуальних здібностей та можливостей у навчанні. При цьому навчальна діяльність учня здійснюється в основному у вигляді процесу вирішення проблемних, творчих та пошукових задач.

7. Проводять оцінювання процесу навчання у формі досягнень учнів та визначення нових освітніх потреб, а також визначення позитивних і негативних аспектів програм навчання.

8. Здійснюють корекцію навчальних програм, процесу їхньої реалізації й оцінювання.

Навчання дорослих набуває ефективності, якщо дорослі учні *активно беруть участь* у педагогічній взаємодії з викладачем.

Дорослий учень виконує в процесі навчання такі функції:

- учасник спільної з викладачем навчальної діяльності з діагностики, планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання;

- співавтор індивідуальних програм навчання;
- реалізатор індивідуальних програм навчання.

До методичного забезпечення навчання дорослих можна віднести:

- набір тестових завдань для визначення рівня засвоєння матеріалу;
- ілюстративний матеріал, який дозволяє глибше зрозуміти навчальну інформацію (у вигляді малюнків, схем, інструкцій, опорних конспектів тощо);
- інформація, яка розширює чи поглиблює процес засвоєння (додаткові джерела інформації у вигляді підручників, довідників, методичних розробок);
- алгоритмічні вказівки для самостійного вивчення нового матеріалу чи шляхів вирішення проблемних завдань;
- набір карток-завдань (репродуктивного і продуктивного характеру), який дозволяє учневі самостійно вибирати тип, вид і форму матеріалу, користуватися індивідуальними способами навчальної роботи;

- картки програмованого безмашинного контролю для здійснення оперативного зворотного зв'язку на уроці;
- набір конкретних професійних ситуацій різних рівнів складності;
- картки типових помилок для розвитку самоконтролю;
- навчально-контролюючі комп'ютерні програми.

Одним із важливих компонентів навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей, є методи навчання. Мета, поставлена викладачем, може бути досягнута лише в тому випадку, якщо вона усвідомлена і прийнята учнями.

Таким чином, у процесі навчання взаємодіють той, хто викладає, і той, хто вчиться, цілі діяльності котрих повинні відповідати одна одній (хоч і не завжди збігатися).

Наприклад, мета викладача – сформулювати в учнів певні поняття і навчити оперувати ними в заданих умовах. Мета учня – оволодіти цими поняттями, навчатися застосовувати їх під час виконання запропонованих викладачем завдань. Специфіка навчання полягає в тому, що навчальні дії учня спрямовуються і коригуються викладачем за допомогою раціонально дібраних методів, прийомів і засобів навчання.

Для того, щоб оволодіти технологією вибору методів навчання, викладачам необхідно добре знати всю їх різноманітність, вміти ефективно використовувати кожний із них.

Для того, щоб оволодіти
технологією вибору
методів навчання,
викладачам необхідно:

добре знати різноманітні
методи навчання

вміти ефективно
використовувати кожний з
методів



Найуживанішими є дві класифікації методів навчання: за джерелами отримання інформації (словесні, наочні, практичні) і за рівнем пізнавальної діяльності учнів (пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький).



Ціль розвитку знань є комплексною і охоплює систему «передача – засвоєння – застосування знань». Досягнення цієї мети повинно розглядатися в аспекті рівнів засвоєння, які відображають розвиток досвіду тих, хто навчається.

Репродуктивні методи (пояснювально-ілюстративний і репродуктивний) застосовуються з метою забезпечення швидкого і міцного запам'ятовування учнями навчальної інформації, формування умінь і навичок, але не допомагають належним чином розвивати мислення учнів, зокрема, його самостійність, гнучкість, формувати в учнів навички пошукової діяльності.

Тому водночас з репродуктивними методами необхідно застосовувати і проблемно-пошукові методи (проблемне викладання, частково-пошуковий, дослідницький). Вони сприяють більш осмисленому і самостійному оволодінню знаннями, розвивають творчу, навчально-пізнавальну діяльність. Разом з тим, активні методи порівняно з репро-

Порівняльні можливості різних методів навчання

Методи навчання	Завдання, які вирішуються в процесі навчання										Темп навчання		
	Формування					Розвиток							
	Теоретичних знань	Фактичних умінь	Практичних умінь	Абстрактного мислення	Наочно-образного мислення	Самостійності мислення	Пам'яті	Мови	Пізнавального інтересу	Волі		Творчої активності	
Словесні	+!	-	+!	-	+!	-	+	+	+!	+	+	+	Швидкий
Наочні	-	+	-	+	+!	+	-	+!	-	+	+	+	Середній
Практичні	-	+	+!	-	-	+	+	+	-	+	+	+	Середній
Пояснювально-ілюстративний	+	+	-	+	+!	-	+	+!	-	+	+	+	Швидкий
Репродуктивний	+	+!	+	+	+	-	+	+!	+	+	+	+	Швидкий
Проблемне викладення	+!	+	-	+!	-	+	+	+	-	+	+!	+	Середній
Частково-пошуковий	+!	+	-	+!	-	+	+	+	+!	+	+!	+!	Повільний
Дослідницький	+	+	-	+!	-	+	+	+	+	+	+!	+!	Повільний
Дискусії	+!	+	-	+!	+	+	+	+	+!	+	+!	+!	Повільний
Анала ситуацій	+	+!	-	+	+	+	+	+	+	+	+!	+!	Повільний
Ігри	+	+!	+	+	+!	+	+	+!	+	+	+!	+!	Повільний

Позначення:

+! – метод навчання дає змогу вирішувати дане завдання більш успішно, ніж інші методи цієї групи; + – метод в основному вирішує дане завдання;

— – метод вирішує дане завдання менш успішно, ніж інші методи цієї групи.

дуктивними, вимагають значно більше часу для вивчення навчального матеріалу, недостатньо вирішують завдання формування практичних умінь і навичок, менш ефективні під час засвоєння нового навчального матеріалу, де неможливе використання принципу апперцепції (опори на минулий досвід), а також у разі дуже слабкої підготовки учнів.

Традиційна система навчання, крім переваг має і недоліки. До них, зокрема, можна віднести пасивність учня (студента) під час лекцій і семінарських занять. Крім того, знання, які отримують студенти, недостатньо стимулюють творчу активність і слабо розкривають приховані можливості особистості. Семінари, практичні заняття проходять зазвичай за даним алгоритмом і надають можливість студентам застосовувати знання нетривіальними способами. В зв'язку з цим доцільно традиційні методи навчання доповнити активними методами.

Активне навчання сприяє виробленню навичок активної взаємодії викладача з учнями, розвиває самостійність і творче мислення, є засобом розвитку особистості.

Традиційна система навчання має такі недоліки:

- пасивність учня (студента) під час занять;
- недостатня творча активність на заняттях;
- слабо розкриваються потенційні можливості особистості.



Активне навчання - складова частина дидактики, йому властиві усі дидактичні принципи (науковість, системність, доступність тощо), але крім них можна виділити і специфічні принципи:

- ✓ принцип розвитку особистості;
- ✓ принцип активності учня (студента);
- ✓ принцип групової діяльності;
- ✓ принцип гнучкого алгоритму;
- ✓ принцип опори на позитивне.



Засобами розвитку особистості при активних формах і методах навчання є не тільки подана учню (студенту) інформація з метою її відтворення, але й включення її в процес реальної чи імітованої групової діяльності, у якій учень (студент) з об'єкта навчання перетворюється на суб'єкт діяльності. Головним для учня (студента) стає пошук, постановка нових задач, які виникають на заняттях.

Організація спільного активного навчання.

Активне навчання можливе лише у випадку, коли викладач бачить перед собою не тільки учня, але й особистість з її особливостями: темпераментом, характером, здібностями, інтересами, статусом у групі.

Мистецтво викладача складається з уміння організувати спільну роботу з урахуванням особистісних особливостей кожного з учнів. Холерику, наприклад, недоцільно доручати завдання, які пов'язані з напруженням уваги, для цієї ролі більш підходить флегматик. Але флегматику не слід надавати можливість для прийняття швидких рішень, його інертність ускладнить цей процес. Меланхолік краще впрається з тонкою роботою, а сангвініку можна дати цікаву і нову проблему для рішення.

Викладач, орієнтуючись на структуру міжособистісних відносин, виокремить лідера і ведених та оптимально роз-

поділити між ними обов'язки, що спрямовані на вирішення групових задач. Важливо оцінити групову динаміку.

Враховуючи ситуацію, викладач діє репродуктивно, адактивно чи проблемно.

На репродуктивному рівні він викладає те, що знає і вимагає від учня відтворення отриманої інформації.

На адактивному рівні викладач пропонує не тільки відтворити інформацію, але й прокоментувати її, зробити необхідні акценти при обговоренні проблеми. На більш складному рівні діяльності – проблемно-пошуковому – викладач гнучко веде заняття, висуває нові проблеми, вирішує їх разом з учнями, активно сприяє розвитку їх творчого мислення й ініціативи.

У процесі активного навчання підвищується роль вербального і невербального спілкування викладача з учнями. Викладачу бажано не вживати різких виразів, зауважень на зразок «це не доречно», «це до теми не відноситься», «це безглуздо» тощо. На занятті мають звучати переважно слова схвалення, похвали, підтримки.



Активності учнів сприяють прийоми невербального спілкування: жести, посмішка, доброзичливий погляд тощо.

Важливою задачею викладача є створення творчої атмосфери і підтримка дисципліни на заняттях.

Серед найбільш популярних активних методів навчання дорослих застосовують: ігрові методи, групові дискусії, психологічні тренінги та інші. Кожний з них пред'являє специфічні вимоги до організації і проведення занять з тією чи іншою групою дорослих.

Методи перевірки знань, умінь і навичок:

- усна перевірка (бесіда, розповідь учня,)
- письмова перевірка (короткі і довготривалі письмові роботи, реферати, тести),
- графічні роботи (виконання графіків, таблиць, схем, ескізів, малюнків),
- практичні роботи (виконання практичних робіт, методи активного навчання),
- застосування сучасних комп'ютерних технологій.



Розглянемо методи перевірки знань.

Методи перевірки знань, умінь і навичок: усна перевірка (бесіда, розповідь учня, часто з використанням засобів наочності і технічної документації), письмова перевірка (короткі і довготривалі письмові роботи, реферати), графічні роботи (виконання графіків, таблиць, схем, ескізів, малюнків), практичні роботи (виконання практичних робіт, методи активного навчання), перевірка знань, умінь і навичок учнів із застосуванням сучасних комп'ютерних технологій.

За охопленням учнів у перевірці розрізняють: індивідуальну перевірку, в якій бере участь викладач і один учень; групову перевірку, яка охоплює частину учнів групи; фронтальну перевірку, яка охоплює всіх учнів групи.

Залежно від місця здійснення перевірки на занятті в процесі вивчення теми, розділу програми, періоду навчання і всього курсу в цілому розрізняють такі види перевірок:



- поточна, яка супроводжує повсякденну навчальну діяльність учнів;
- тематична, яка охоплює матеріал системи уроків з певних тем навчальної програми;
- періодична, що здійснюється відповідно до змісту матеріалу;
- заключна (підсумкова), яка охоплює весь матеріал навчального предмету.

У сучасній дидактиці виділяють три великі групи методів:

1) *Методи організації і здійснення* навчально-виховного процесу (словесні, наочні, практичні).

2) *Методи стимулювання і мотивації* навчально-пізнавальної діяльності (методи стимулювання інтересу до учення – мотивації; пізнавальні ігри, навчальні дискусії; методи стимулювання обов'язковості і відповідальності – метод роз'яснення мети навчального предмета; вимоги до вивчення предмета; заохочення і покарання в навчанні).

3) *Методи контролю і самоконтролю* (методи усного контролю і самоконтролю, письмового контролю і самоконтролю, методи лабораторно-практичного контролю і самоконтролю).

Різноманітні методи навчання реалізуються на занятті за допомогою прийомів навчання. *Прийоми навчання* спрямовують учнів на вирішення часткових дидактичних завдань.

Вибираючи методи і прийоми навчання, необхідно, перш за все, пам'ятати, що будь-який метод, будь-яка організація занять самі по собі не дають потрібного ефекту, якщо, по-перше, не сприяють активізації учнів (тобто спонуканню їх до активної розумової діяльності) і, по-друге, не забезпечують глибокого знання матеріалу, що вивчається.

Різноманітні методи навчання
реалізуються на занятті за
допомогою прийомів навчання.

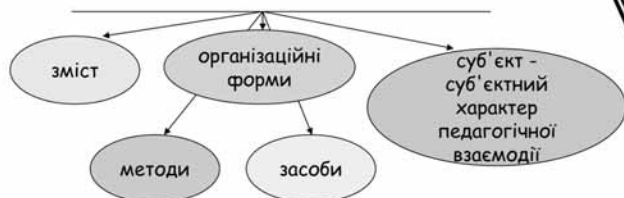
Прийоми навчання спрямовують
учнів на вирішення часткових
дидактичних завдань.



У відкритому світі, де майбутнє не може чітко прогнозуватися, а сьогодення має декілька потенціальних ліній розвитку, людина знаходиться в ситуації постійного вибору, пошуку оптимального рішення відповідно до швидкозмінних умов життя. Тому, на всіх рівнях неперервної освіти повинні створюватися умови для розвитку інтелекту і творчих якостей особистості, підготовки її до життя у відкритому суспільстві, самостійної взаємодії з динамічним світом професійної праці. Це завдання, на нашу думку, не стільки *змісту освіти*, скільки педагогічних технологій, які забезпечують втілення прогресивних концептуальних підходів до освіти в реальний навчально-виховний процес, ефективне функціонування в ньому самого змісту освіти. Педагогічні технології в сучасному освітньому просторі можна розглядати як *організаційний початок*, який запускає в дію і направляє в необхідне русло не тільки творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду, а й зміст освіти.

Кожна педагогічна технологія відображає певний концептуальний підхід в освіті, принципи і методи його реалізації в навчально-виховній взаємодії вчителя і учня.

Створення розвивального навчального середовища



у якому учень набуває статусу найвищої цінності, і яке б сприяло розвитку

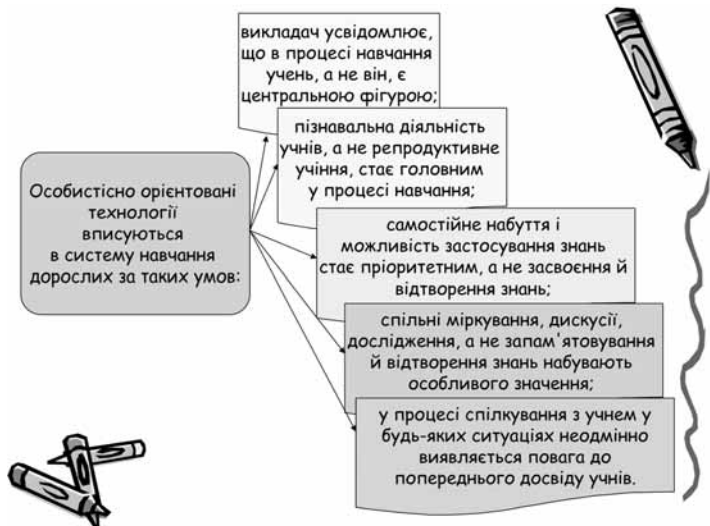
- ▶ інтелектуального,
- ▶ творчого і духовного потенціалу учня,
- ▶ його індивідуальності,
- ▶ емоційно-вольових якостей,
- ▶ загальної культури,
- ▶ здатності до самостійної, активної професійної діяльності,
- ▶ навичок взаємодії з сучасним динамічним світом праці.



Можна сформулювати такі положення:

- педагогічна технологія відображає процес розробки і реалізації в освітній установі педагогічного проекту, який: відображає певну систему педагогічних поглядів; спрямований на досягнення конкретної освітньої мети; визначає зразок професійно-педагогічної діяльності за його реалізації;
- зразок професійно-педагогічної діяльності, закладений у педагогічній технології, виконуючи нормативну функцію, дозволяє педагогу в процесі реалізації мети створити за зразком нове утворення при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників педагогічної взаємодії;
- відтворення і стійкість педагогічної технології в інших педагогічних ситуаціях забезпечується зверненням педагога до фундаментальних норм діяльності щодо проектування і реалізації педагогічної технології;
- якість відтворення педагогічної технології залежить від рівня педагогічної майстерності педагога;

- гуманістична сутність педагогічної технології визначається її спрямованістю на задоволення як потреб, інтересів і можливостей до навчання учня, так і вимог суспільства щодо соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини.



Структура педагогічної технології. У будь-якій педагогічній технології можна виділити такі основні компоненти:

- концептуальний, який відображає «ідеологію» проектування і впровадження педагогічної технології;
- змістово-процесуальний, який відображає мету (загальну і конкретні цілі); зміст навчального матеріалу, методи і форми його функціонування в освітньому процесі, методи і форми навчання, виховання, розвитку учнів; методи і форми педагогічної діяльності вчителя; діяльність учителя по управлінню навчально-виховним процесом;
- професійно-педагогічний компонент, який відображає залежність успішності функціонування і відтворення спроектованої педагогічної технології від рівня педагогічної майстерності вчителя.

Вимоги до проектування *технології викладання навчального курсу*, які забезпечують підвищення результативності творчого розвитку учнів:

- програма навчання повинна враховувати детальне і поглиблене вивчення найбільш важливих вузлових проблем, ідей і тем, які сприяють розвитку пошуково-перетворюючого стилю мислення;
- викладання навчального курсу повинно забезпечувати якісне засвоєння базових знань, умінь і навичок;
- викладання навчального курсу повинно передбачати розвиток дивергентного мислення і навичок його практичного застосування, що дозволяє переосмислити одержані знання та генерувати нові ідеї;
- викладання навчального предмета має забезпечувати учням можливість одержувати нову інформацію, прищеплювати їм потяг до самостійного набуття знань;
- матеріально-технічне забезпечення навчального процесу, наявність і вільне використання учнями відповідних літературних, наукових і навчальних джерел;
- заохочення в процесі викладання ініціативи та самостійності в навчанні та розвитку;
- надання особливої уваги діяльності з розвитку в учнів вищих процесів мислення, здатності до творчості та виконавчої діяльності;
- сприяння в процесі викладання розвитку свідомості і самосвідомості учнів, розумінню ними своїх зв'язків з іншими людьми, природою, культурою тощо;
- оцінювання викладання навчального курсу відповідно до висунутих вимог.

Вимоги до технології розробки змісту навчального курсу:

- зміст навчального матеріалу повинен виходити за межі загальноприйнятих програм;
- відрізнятися більшим рівнем узагальнення;
- враховувати інтереси учнів, стиль і темп засвоєння ними знань;
- залишати учням можливість більш глибокого проникнення у сутність тієї чи іншої вивченої теми.

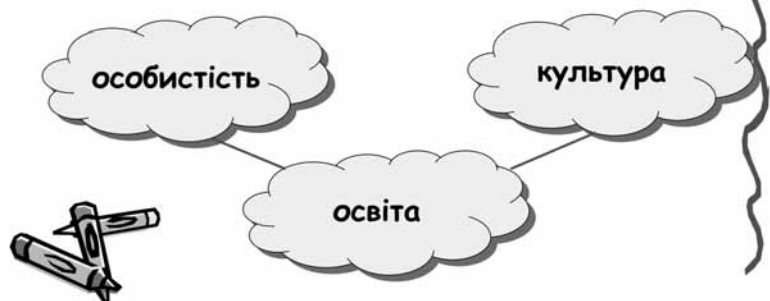


1.8

ВИМОГИ ДО ПЕДАГОГА-АНДРАГОГА

Педагог-андрагог є не тільки виконавцем інституціональних, адміністративних і методичних розпоряджень й рекомендацій, але професіоналом, готовим і спроможним у педагогічних цілях виходити за межі нормативних вимог. Разом з тим, багато педагогів, на думку Юнга, вважають себе здатними до виховання інших, але при цьому самі не є особистостями. Спостерігається такий парадокс: спеціаліст, що одержав педагогічну освіту, «вже приречений бути компетентним» у навчанні і вихованні інших, хоча невідомо, якою особистістю він є сам і чи буде він впродовж життя розвивати власну індивідуальність. Тому, цікавою є думка, що педагогів можна розрізняти як учителів, які отримали педагогічну освіту, за професією, і тих, хто займається педагогічною діяльністю за покликанням. Педагог-професіонал, за Юнгом, це той, хто став ним за покликанням, і свій професійний шлях розглядає як шлях розвитку і саморозвитку власної особистості. Це шлях пошуку і творчого «самостворення».

Філософія освіти педагога формується й "осмислюється" на перетині трьох напрямів, які визначають мислення і діяльність педагога:



Д. Дистервег писав, що вчитель, його думки – от що найголовніше в будь-якому навчанні і вихованні, а справжній педагог не той, що вчить істини, а той, який вчить її знаходити.

М.Монтень мудро зауважував: щоб навчити іншого, потрібно більше розуму, ніж щоб навчитися самому.



Сучасний педагог-андрагог повинен поєднати в собі якості як педагога, так і психолога і психотерапевта. А для цього викладач повинен володіти високою педагогічною і, що дуже важливо, психологічною культурою, бути вихованим. Поняття «виховання» об'єднує, як мінімум, три педагогічних дії: навчання, управління, спілкування.

Проте між ними є істотні розбіжності. Для навчання необхідно, щоб педагог перевершував учня в знаннях і досвіді. Для управління також необхідна перевага в посаді, розумі, силі або авторитеті. У спілкуванні ж, навпаки, потрібна абсолютна рівність, тому що в почуттях ми всі в деякій мірі рівні. Уміння відчувати іншого – це і є одна з граней уміння спілкування. І педагогічний талант у тому і полягає, що педагог уміє відчути в людині рівного собі душею і спілкуватися з ним на рівних.

Поняття «виховання» об'єднує, як мінімум, три педагогічних дії:



У структурі особистості андрагога, який здійснює навчання дорослих, дослідники виділяють інтелектуальну, діяльнісну та емоційно-вольову сфери.

У структурі особистості андрагога, який здійснює навчання дорослих, дослідники виділяють такі сфери:



Інтелектуальним показником є багатоаспектна і багаторівнева система знань, яка складається з дидактико-

методичного знання, професійного мислення, здатності до творчості, культури. *Діяльнісний компонент* передбачає здатність до оволодіння послідовністю дій і операцій навчання дорослих. Інтегральною характеристикою *емоційно-вольової сфери* педагога є сформованість відповідної культури ставлення до навчальної діяльності.

Особливого значення набуває професійна компетентність сучасного андрагога, переорієнтація його мислення на усвідомлення *принципово нових вимог до педагогічної діяльності*. Здатність педагога-андрагога відповідати цим вимогам, на наше переконання, має глибоко суб'єктивний характер і тісно пов'язана з особистісними якостями самого педагога.

Перш за все, це *вміння відчувати принципово нову аудиторію в навчальному процесі*. Це люди, які мають високі критерії до життя і людей, які дозволяють їм виносити цілком аргументовані судження, гостро відчувати справжність захоплення педагогом своєю справою, щире зацікавлення у передачі знань, унікальність особистості викладача чи її відсутність. Вони здатні до загостреного сприйняття дисгармонії, критичного мислення, прагнуть до спілкування, спільного пошуку істини, діалогу, а тому вони саме цього чекають і від педагога. У спілкуванні з такою аудиторією педагог-андрагог повинен іти шляхом «діалогічної істини» (М.Бахтін), в якому приховані, на наш погляд, найбільш великі перспективи освітнього процесу, його спрямованості на інтелектуальний і творчий розвиток молодої людини. Щоб бути готовим до такого діалогу, сучасному педагогу треба не тільки адаптуватися в реаліях сьогодення, переосмислити набутий життєвий досвід, йому треба *усвідомити концептуальне для нього положення необхідності навчання впродовж життя, постійного самовдосконалення і саморозвитку власної особистості*. Неперервна професійна освіта педагога *стає супроводом і умовою успішності його професійної кар'єри* – це є друга принципова нова вимога до професійної діяльності педагога-андрагога.

Слід підкреслити важливість педагогічної освіти. *Педагогічна освіта*, в силу своєї специфіки, є ланкою, яка з'єднує всі рівні і ступені навчання.

ЧАСТИНА 2

**Елементи інтерактивної
технології: активні форми
і методи навчання**

2.1

МЕТОДИ СТИМУЛЮВАННЯ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ УЧНІВ

Під *стимулюванням творчої активності* учнів в процесі навчання ми будемо розуміти таку діяльність викладача, яка спрямована на формування мотивів творчої діяльності і підвищення наявного рівня творчої активності на занятті до необхідного і достатнього, тобто такого, який забезпечує виконання запланованих викладачем цілей та конкретних творчих завдань.

Критерії прояву творчої активності учнів на занятті :

- ✓ уміння сформулювати проблему або побачити суть поставленого перед ними творчого завдання,
- ✓ виділити головне та суттєве, самостійно розв'язати завдання,
- ✓ надати розв'язок у завершеному вигляді,
- ✓ уміння вийти за межі завдання, перетворити завдання на стимул.



Умови ефективності застосування методів стимулювання творчої активності учнів:

психологічні:

- створення відповідної творчої атмосфери на уроці: доброзичливість вчителя, відсутність категоричних оцінок і критики на адресу учня сприяють прояву його творчої активності;
- створення умов для конструктивного спілкування учнів незалежно від рівня їх підготовленості;
- забезпечення учням можливості активно ставити запитання, висувати оригінальні ідеї, гіпотези;

- використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем;

педагогічні:

- забезпечення учнів необхідним дидактичним і роздатковим матеріалом;
- забезпечення умов для вправ і практичного застосування набутих знань, умінь та навичок;
- дотримуватися позиції консультанта, помічника, залишаючи за собою функцію загального контролю; надавати можливість учням будувати творчий процес самостійно.

Методи стимулювання творчої активності учнів:

Стимулювання зацікавленості, творчого інтересу
у процес навчання вводяться цікаві приклади, парадоксальні факти.

Цікаві аналогії
їх використання стимулює інтерес до самостійного навчання, творчого пошуку.

Створення ситуацій емоційного переживання
створення ефекту здивування, захоплення, недовіри.
Обов'язкова умова - переконливість прикладів.



Методи стимулювання творчої активності учнів:

- стимулювання зацікавленості, творчого інтересу;
- використання цікавих аналогій;
- створення ситуацій емоційного переживання;
- використання розвивальних ігор;
- використання методу відкриття;
- створення ситуацій з можливістю вибору;
- використання запитань, що стимулюють процеси мислення вищого рівня;

- підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу.

Розглянемо їх.

Стимулювання зацікавленості, творчого інтересу полягає в тому, що в процес навчання вводяться цікаві приклади, парадоксальні факти.

Цікаві аналогії. Їх використання стимулює інтерес до самостійного навчання, творчого пошуку. Наприклад, пізнавальну активність учнів стимулюють аналогії між розвитком різних соціальних систем суспільних моделей тощо.

Створення ситуацій емоційного переживання. Цей прийом полягає у створенні ефекту здивування, захоплення, недовіри. Виникненню емоційних переживань сприяють незвичайність наведеного факту, грандіозність і несподіваність цифрових даних. Обов'язкова умова – переконливість прикладів.

Розвивальні ігри. Головна особливість розвивальних ігор полягає в тому, що при їх застосуванні один з основних принципів навчання – від простого до складного – об'єднується із принципами організації творчої діяльності – самостійно за здібностями, своїм темпом діяльності.

Вимоги до розвивальних ігор, які застосовуються у процесі навчання дорослих:

- зміст кожної гри обумовлюється змістом навчання;
- кожна гра містить у собі завдання різної складності;
- завдання пропонуються учням у вигляді письмової чи усної інструкції, креслення, моделі;
- завдання гри розташовуються в порядку зростання складності;
 - завдання гри забезпечують можливість їх переформулювання, а також індивідуального темпу їх виконання;
 - завдання гри допускають можливість їх виконання в позанавчальний час;
 - завдання гри забезпечують можливість практичної перевірки їх розв'язків;
 - ігри надають учням можливість скласти нові варіанти завдань;
 - забезпечується можливість кожному учню піднятися до оптимального рівня свого розвитку.

Метод відкриття. Цей метод передбачає створення в процесі навчання ситуації проведення наукового експерименту, науково-дослідної роботи. Він стимулює активну дослідницьку діяльність учнів, підвищує їх зацікавленість у процесі навчання, закріплює впевненість у своїх можливостях, виховує незалежність поглядів.

Вимоги до викладачів по застосуванню методу відкриття:

- не давати прямих інструкцій стосовно того, чим вони повинні займатися;
- враховувати, що дорослі учні вже мають певні базові знання та навички;
- не стримувати ініціативи учнів і не робити за них те, що вони можуть зробити, або можуть навчитися робити самостійно;
- не поспішати з винесенням суджень;
- розвивати в учнів навички самостійного вирішення проблем, дослідження та аналізу ситуацій;
- використовувати складні ситуації, які виникають в учнів у професійній діяльності для застосування набутих навичок у вирішенні проблем.

Викладач сприяє розвитку в учнів *дослідницьких умінь*, якщо він допомагає їм:

- визначити мету діяльності;
- одержати необхідну інформацію;
- знайти необхідні ресурси діяльності;
- провести аналіз і оцінку роботи.

Ситуації з можливістю вибору полягають у тому, що на занятті створюються ситуації, які спонукають учня до вибору. Такі ситуації стимулюють активність і самостійність. Вони можуть бути трьох рівнів. Найнижчий – це вибір з двох, далі – створення викладачем або самим учнем різних ситуацій з можливістю вибору і третій рівень – це створення таких умов, коли самі учні перевіряють свій власний вибір, а викладач грає роль помічника.

Запитання, що стимулюють процеси мислення вищого рівня.

Запитання, які ставить викладач учням, можуть бути вузькими, відкритими і стимулюючими процеси мислення вищого рівня. Вузьке запитання – це запитання, яке перед-

бачає тільки однозначне тлумачення. На таке запитання дається цілком однозначна відповідь. Запитанням відкритого типу називається таке запитання, яке передбачає детальну відповідь з переліком якостей чи рис по суті питання. У випадку третього типу питань відповіді можуть бути неоднозначними, учні дають волю своїй фантазії, уявленню. Крім того такі запитання закріплюють впевненість у тому, що може бути кілька варіантів відповідей і стимулюють процеси мислення вищого рівня.

Методи стимулювання творчої активності учнів:

Підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу.

Основним джерелом інтересу до процесу навчання є, насамперед, його зміст.

Сам метод, як відомо, виступає в ролі засобу руху змісту навчального матеріалу.



Підвищення стимулюючого впливу змісту навчального матеріалу.

Основним джерелом інтересу до процесу навчання є, насамперед, її зміст. Сам метод, як відомо, виступає в ролі засобу руху змісту навчального матеріалу.

Правила для викладачів, додержання яких сприяє стимулюванню творчої активності учнів на уроці:

- не погоджуйтеся з відповіддю учня, якщо учень просто констатує факти, вимагайте доказів; ніколи не розв'язуйте

дискусію учнів найлегшим способом, тобто повідомивши їм вірну відповідь чи вірний спосіб розв'язку;

Правила для викладачів, щодо стимулювання творчої активності учнів на уроці:

- ✓ не скупіться на добре слово, доброзичливу посмішку, дружнє заохочення;
- ✓ пам'ятайте, що в процесі навчання не може бути постійної методики чи усталеної назавжди програми.



**Повторюйте ці поради
кожний вечір, поки вони не
стануть частиною Вас
самих.**



- уважно вислуховуйте своїх учнів, ловіть кожний вислів чи думку, щоб не пропустити можливість розкрити для них що-небудь нове; постійно пам'ятайте: навчання повинно спиратися на інтереси, мотиви і бажання учнів;
- прищеплюйте учням смак до нестандартних розв'язків;
- не скупіться на добре слово, доброзичливу посмішку, дружнє заохочення;
- пам'ятайте, що в процесі навчання не може бути постійної методики чи усталеної назавжди програми.

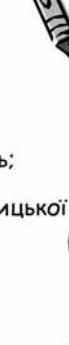

2.2

ТВОРЧІ СИТУАЦІЇ

Ми будемо вважати ситуацію, яка потребує вирішення деякого протиріччя або проблеми, *творчою ситуацією*.

Творча ситуація стимулює пошукову діяльність учнів, розвиває їх творчі можливості, але не завжди призводить до оволодіння новими знаннями, уміннями і навичками. У цьому полягає її відмінність від проблемної ситуації.

Творчі ситуації можна створити в процесі:

- ✓ розв'язання творчих задач;
 - ✓ вирішення навчальних проблем;
 - ✓ критичного аналізу прочитаного;
 - ✓ виконання різноманітних творчих завдань;
 - ✓ навчальної експериментальної і дослідницької діяльності;
- 
- 
- ✓ дискусій;
 - ✓ ігрових ситуацій.

Розкриємо психолого-педагогічну структуру творчої навчальної діяльності учнів, яка враховує закономірності творчого процесу та може бути представлена у вигляді таких основних етапів:

1. Бажання, жива зацікавленість, ентузіазм, потяг до формулювання проблеми, психологічна готовність до її вирішення.

2. Наявність знань, умінь та навичок, необхідних для чіткого усвідомлення і формулювання творчого завдання.

3. Зосереджування зусиль та пошуки додаткової інформації для розв'язування завдання.

На цьому етапі завдання може бути або вирішено, або ні. Якщо завдання не вирішується, відбувається перехід до наступних етапів.

4. Інкубація. Уявний відхід від вирішення проблем, переключення на інші види діяльності.

5. Евріка, осяяння або інсайт. Це не завжди розв'язок, а може лише перший крок до розв'язання завдання, за яким будуть необхідні інші.

6. Перевірка.



Ефективність організації творчої навчальної діяльності учнів залежить від *уміння вчителя врахувати закономірності протікання та етапи творчого процесу.*

Вимоги до *технології організації творчої навчальної діяльності:*

- ефективне використання навчального часу для підвищення рівня знань, умінь і навичок учня;
- розвиток мислення учня та оволодіння ним навичками дослідницької діяльності;
- одержання учнем нових ідей і результатів, узагальнень (як об'єктивно нових, так і суб'єктивно нових);
- прояв індивідуальних досягнень у когнітивній сфері;
- створення учнем власного досвіду діяльності і апробація його на практиці.

2.3

НАВЧАЛЬНО-ТВОРЧІ ЗАДАЧІ

Навчально-творча задача є такою формою організації змісту навчального матеріалу, за допомогою якої педагог створює учням творчу ситуацію, прямо чи опосередковано задає мету, умови та вимоги до навчальної творчої діяльності, в процесі якої учні активно оволодівають знаннями та навичками, розвивають свої творчі здібності. *Навчальні та навчально-творчі задачі мають істотну різницю. Навчальна задача як форма організації змісту навчального матеріалу передбачає діяльність учня після того, як сформульовані мета та умова задачі. Навчально-творча задача передбачає діяльність учня в два етапи: формулювання проблеми та її розв'язок.* Тому навчально-творча задача задається, як правило, метою діяльності і вимогами до неї. Зауважимо, що одна й та сама задача може стимулювати творчий розвиток одних учнів і гальмувати розвиток інших.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач, яку можна використовувати при організації навчання дорослих в процесі їх навчання як за традиційною, так і за дистанційною формами:

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

1. Задачі на виявлення протиріччя, проблемне бачення:

навчальні задачі:

задачі схованого питання,
задачі на конструювання задачних ситуацій,
задачі на викриття уявних протиріч;

навчально-творчі задачі:

задачі-головоломки,
задачі-проблеми, парадокси,
антиномії,
задачі на формулювання проблем.



1. *Задачі на виявлення протиріччя*, проблемне бачення: навчальні задачі – задачі схованого питання, задачі на конструювання задачних ситуацій, задачі на викриття уявних протиріч; навчально-творчі задачі – задачі-головоломки, задачі-проблеми, парадокси, антиномії, задачі на формулювання проблем.

2. *Задачі з відсутністю повної інформації*: навчально-творчі задачі – задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень; з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя; задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а задається тільки мета діяльності.

Варто згадати: відмінною рисою задач, які пропонував студентам П.Л.Капіца, було те, що вони не мали певної закінченої відповіді. Студент у міру нахилів і здібностей міг цілком заглибитися у вивчення поставленого питання. Ось одна з таких задач: «Перелічіть фактори, що позначаються на точності ходу кишенькового годинника. Оцініть відносне значення цих факторів».

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

2. Задачі з відсутністю повної інформації: навчально-творчі задачі:

задачі на уточнення мети, умови, вимог та обмежень;

з недостатньою вихідною інформацією, з надмірною інформацією, з вихідною інформацією, яка містить протиріччя;

задачі, в яких практично відсутня вихідна інформація, а задається тільки мета діяльності.

3. *Задачі на прогнозування*: навчально-творчі задачі – задачі на прогресивні екстраполяції, на регресивні екстраполяції, на безпосереднє висування гіпотези, оригінальної ідеї.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

3. Задачі на прогнозування: навчально-творчі задачі:

задачі на прогресивні екстраполяції,
на регресивні екстраполяції,
на безпосереднє висування гіпотези,
оригінальної ідеї.

4. *Задачі на оптимізацію:* навчальні задачі – задачі на вибір оптимального розв’язку; на оптимізацію процесу, функціонування об’єкту; задачі на оптимізацію витрат, засобів діяльності.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

4. Задачі на оптимізацію: навчальні задачі:

задачі на вибір оптимального
розв’язку;
на оптимізацію процесу,
функціонування об’єкту;
задачі на оптимізацію витрат, засобів
діяльності.

5. *Задачі на рецензування:* навчальні задачі – задачі на критичний аналіз прочитаного; на виявлення помилок; на перевірку результату; на оцінку процесу і результату діяльності.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

5. Задачі на рецензування: навчальні задачі:

задачі на критичний аналіз прочитаного;

на виявлення помилок; на перевірку результату;

на оцінку процесу і результату діяльності.



6. *Задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень:* навчальні задачі – задачі на розробку алгоритму та його виконання; навчально-творчі задачі – задачі на виявлення найбільш ефективних евристик; задачі на розробку евристичних розпоряджень, правил.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

6. Задачі на розробку алгоритмічних і евристичних розпоряджень:

навчальні задачі:

задачі на розробку алгоритму та його виконання;

навчально-творчі задачі:

задачі на виявлення найбільш ефективних евристик;

задачі на розробку евристичних розпоряджень, правил.



7. Логічні задачі: навчальні задачі – задачі на опис явищ, процесів, на визначення понять, доведення; навчально-творчі задачі – аналітико-синтетичні, задачі на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

7. Логічні задачі:

навчальні задачі:

задачі на опис явищ, процесів,
на визначення понять,
доведення;

навчально-творчі задачі:

аналітико-синтетичні,
задачі на встановлення причинно-
наслідкових зв'язків.



8. Задачі на складання протилежних задач: навчальні задачі – задачі на пошук засобу розв'язку, котрий є протилежним найбільш очевидному; задачі, які потребують засобу розв'язку від кінця до початку.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

8. Задачі на складання протилежних задач:

навчальні задачі:

задачі на пошук засобу розв'язку,
котрий є протилежним найбільш
очевидному;

задачі, які потребують засобу
розв'язку від кінця до початку.



9. Дослідницькі задачі: навчально-творчі задачі – експериментальні задачі; задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо; графічні задачі.

Дослідницькі задачі значною мірою сприяють розвитку дивергентного мислення.

Зазначимо, що за Дж.Гілфордом логічний компонент аналітичного мислення називається конвергентним, а образний, інтуїтивний – дивергентним. Дивергентне мислення виявляється в здатності людини до генерування ідей, в умінні охоплювати проблему в цілому, пошуку багатьох варіантів розв’язування задачі. Можна виділити різні компоненти дивергентного мислення: символічний (користування формулами, символами тощо), понятійний (визначення сутності явищ у вербальній формі), сенсорний (образна форма мислення).

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач



9. Дослідницькі задачі:
навчально-творчі задачі:

- експериментальні задачі;
- задачі на моделювання, формалізацію, застосування математичних методів, на застосування принципів системності, доповнення, історизму тощо;
- графічні задачі.



10. Задачі на винахідливість: навчально-творчі задачі – задачі на пошук нового конструкторського вирішення; на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності; нових речовин.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

10. Задачі на винахідливість:

навчально-творчі задачі:

задачі на пошук нового конструкторського вирішення;

на винахід нових конструкцій нових засобів діяльності;

нових речовин.

11. *Задачі на управління:* навчально-творчі задачі – задачі на розробку мети, стратегії діяльності; на планування, організацію діяльності; на нормування часу діяльності; на оцінку результатів.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

11. Задачі на управління:

навчально-творчі задачі:

задачі на розробку мети, стратегії діяльності;

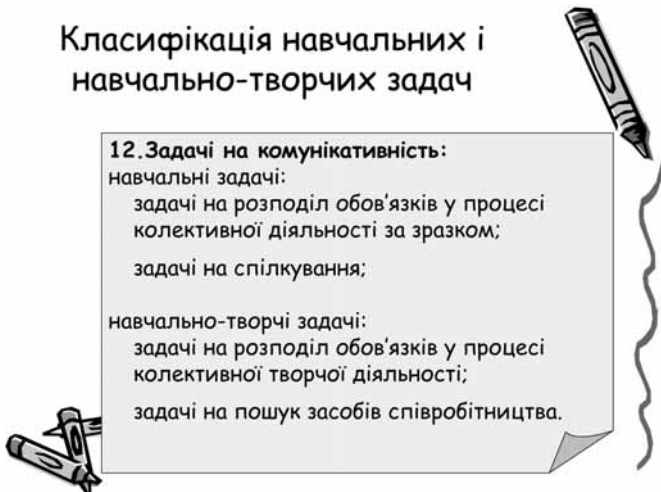
на планування, організацію діяльності;

на нормування часу діяльності;

на оцінку результатів.

12. Задачі на комунікативність: навчальні задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком; задачі на спілкування; навчально-творчі задачі – задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності; задачі на пошук засобів співробітництва.

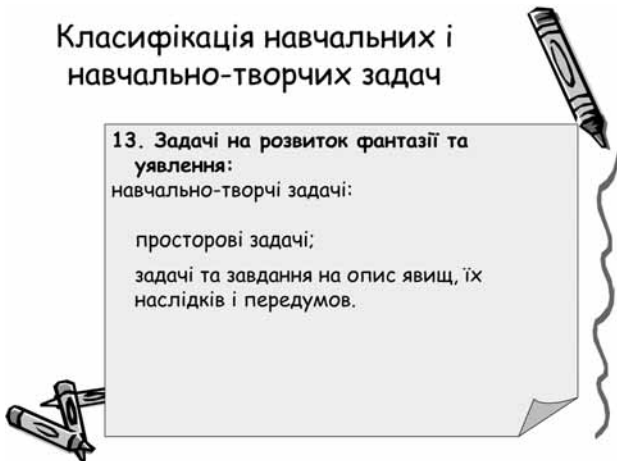
Класифікація навчальних і навчально-творчих задач



12. Задачі на комунікативність:
навчальні задачі:
задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної діяльності за зразком;
задачі на спілкування;
навчально-творчі задачі:
задачі на розподіл обов'язків у процесі колективної творчої діяльності;
задачі на пошук засобів співробітництва.

13. Задачі на розвиток фантазії та уявлення: навчально-творчі задачі – просторові задачі; задачі та завдання на опис явищ, їх наслідків і передумов.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач



13. Задачі на розвиток фантазії та уявлення:
навчально-творчі задачі:
просторові задачі;
задачі та завдання на опис явищ, їх наслідків і передумов.

14. *Естетичні задачі: навчальні задачі* – завдання на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів та інше; навчально-творчі задачі – написання віршів, творів, пісень, музичних творів; малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйманням.

Класифікація навчальних і навчально-творчих задач

14. Естетичні задачі:

навчальні задачі:

завдання на формування поглядів, смаків, естетичних критеріїв, оцінки поезії, музичних творів та інше;

навчально-творчі задачі:

написання віршів, творів, пісень, музичних творів;

малювання та ліплення по пам'яті або за образним сприйманням.



2.4

НАВЧАННЯ У СПІВРОБІТНИЦТВІ (НАВЧАННЯ В МАЛИХ ГРУПАХ)

Практична реалізація особистісно-орієнтованого навчання можлива за умов створення такого розвивального навчального середовища (зміст, організаційні форми, методи, засоби, суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії), у якому учень набуває статусу найвищої цінності, і яке б сприяло розвитку інтелектуального, творчого і духовного потенціалу учня, його індивідуальності, емоційно-вольових якостей, загальної культури, формуванню здатності до самостійної, активної професійної діяльності, навичок взаємодії з сучасним динамічним світом праці.

Особистісно-орієнтовані технології вільно вписуються в систему навчання дорослих за таких умов:

- викладач усвідомлює, що в процесі навчання учень, а не він є центральною фігурою;
- пізнавальна діяльність учнів, а не репродуктивне учіння, стає головним у процесі навчання;
- самостійне набуття і, особливо, можливість застосування цих знань стає пріоритетним, а не засвоєння й відтворення знань;
- спільні міркування, дискусії, дослідження, а не запам'ятовування й відтворення знань, набувають особливого значення;
- у процесі спілкування з учнем у будь-яких ситуаціях неодмінно виявляється повага до попереднього досвіду учнів.

Навчання у співробітництві або навчання в малих групах застосовується у педагогіці з 20-х рр. ХХ ст.

Інтенсивні розробки педагогічних технологій спільного навчання у співробітництві, яке здійснюється в малих групах, розпочалися лише у 1970-х рр.

Навчання у співробітництві спрямоване на формування певних навичок та умінь, засвоєння понять, академічних і професійних знань, які передбачені програмою, або на організацію проектної діяльності учнів з подальшою дискусією.

Основні ідеї методу



Для усвідомлення суті методу навчання у співробітництві його автори пропонують проаналізувати поняття «помилка» і додати означення слова «помилка» за словником (неправильна дія або твердження, яке виникає з неправильного судження, неадекватного знання або важливості) таку фразу: «що вказує на необхідність додаткової практики і більшого тренування, щоб оволодіти необхідним умінням або знанням».

Таким чином, помилки слід розглядати просто як факт, який свідчить про те, що учні ще недостатньою мірою оволоділи необхідними уміннями і навичками, а тому їм необхідно надати можливості для більшої практики в такому обсязі, поки вони (кожний і всі разом) не оволодіють необхідними уміннями. Отже, помилка є індикатором того, чи потребує учень додаткової допомоги. Автори методу навчання в співробітництві пропонують таке навчання в групі, коли кожний відчуває підтримку товариша і усвідомлює власну відповідальність за успіхи групи, які значною мірою залежать від його власних успіхів. За таких умов навчання

у співробітництві розглядається в світовій практиці як найбільш успішна альтернатива традиційним методам.

Головну ідею навчання в співробітництві можна виразити такою тезою: *вчитися разом, а не просто щось виконувати разом.*

Метод навчання в співробітництві в усіх його модифікаціях (американських і європейських) відповідає ідеології особистісно орієнтованого навчання.

Розглянемо основні технологічні модифікації цього методу.

Метод «навчання в команді» базується на таких засадах:

"нагороду" команда (група) одержує одну на всіх у вигляді бальної оцінки (заохочення, почесного знаку тощо);

індивідуальна (персональна) відповідальність кожного члена групи: успіх або невдача всієї групи залежить від успіху або невдачі кожного її члена

рівні можливості кожного учня в досягненні успіху: кожен учень приносить своїй команді бали, які він "заробляє" шляхом удосконалення власних попередніх результатів.

Винагорода (заохочення) всієї команди і персональна відповідальність кожного члена команди є суттєвими складовими успішного формування умінь і навичок кожного учня в групі.



Метод «навчання в команді».

Цей варіант методу навчання в співробітництві був розроблений в Університеті Джона Хопкінса, і більшість модифікацій методу навчання в співробітництві ґрунтуються на цьому підході.

У цьому методі приділяється особлива увага груповим цілям і успіху всієї групи, який може бути досягнутим тільки в результаті самостійної роботи кожного члена групи (команди)

в постійній взаємодії з іншими членами цієї ж групи при роботі над темою (проблемою), питанням, яке підлягає вивченню.

Завдання кожного учня полягає не тільки в тому, щоб зробити щось разом, а і в тому, щоб пізнати щось разом, щоб кожний член групи оволодів необхідними знаннями, набув необхідних умінь і навичок, і при цьому вся команда повинна знати, чого досяг кожний.

Метод «навчання в команді» базується таких засадах:

- «нагороду» команда (група) одержує одну на всіх у вигляді бальної оцінки (заохочення, почесного знаку тощо); для одержання оцінки необхідно виконати одне завдання; групи не змагаються одна з іншою, оскільки мають різні завдання і різний час на їх виконання;

- індивідуальна (персональна) відповідальність кожного члена групи означає, що успіх або невдача всієї групи залежить від успіху або невдачі кожного її члена. Саме це стимулює членів групи бути зацікавленим в успіхах своїх товаришів, приходити їм на допомогу в засвоєнні і розумінні нового навчального матеріалу;

- рівні можливості кожного учня в досягненні успіху означають, що кожний учень приносить своїй команді бали, які він «заробляє» шляхом удосконалення власних попередніх результатів. Порівняння здійснюється не шляхом співставлення результатів різних учнів, а з власними результатами, які були одержані раніше. Це надає рівні можливості як сильним, так і середнім, і слабким учням просуватися вперед і одержувати однакові бали для своєї команди. Винагорода (заохочення) всієї команди і персональна відповідальність кожного члена команди є суттєвими складовими успішного формування умінь і навичок кожного учня в групі.

Розглянемо *різні варіанти навчання в команді (групи)*, які можна застосовувати в процесі навчання дорослих.

Організація навчання у співробітництві в малих групах (Славін, 1986) передбачає групу з чотирьох учнів різного рівня навченості.

Технологія організації роботи в групі:

- пояснення викладачем нового матеріалу;
- організація роботи групи з формування орієнтованої основи діяльності (але для кожного учня), що передбачає необ-

хідність для кожного учня в процесі взаємодії з групою розібратися в новому матеріалі, зрозуміти його, закріпити;

Варіанти навчання в команді (групі), які можна застосовувати в процесі навчання дорослих.



- надання групам завдання (опори), яке або виконується частинами (кожний учень виконує свою частину), або «вертушкою» (кожне наступне завдання виконується іншим учнем з групи, при цьому починати може або сильний, або слабкий учень). Виконання будь-якого завдання пояснюється учнем вголос і контролюється всією групою;

- обговорення виконаних завдань різними групами (якщо завдання було однаковим для всіх груп) або кожною групою, якщо завдання були індивідуальними для групи;

- виконання завдання на перевірку (тесту) засвоєння навчального матеріалу; над тестом учні працюють індивідуально поза групою, при цьому ступінь складності завдань диференціюється для сильних і слабких учнів.

Важливим є те, що оцінки за виконання завдання для перевірки додаються в групі, і оголошується одна загальна оцінка. Таким чином, змагаються не сильні і слабкі учні,

які виконують свої завдання, а кожний змагається сам з собою, тобто з раніше одержаним результатом. При чому і сильні, і слабкі учні можуть принести однакову кількість балів у групу.

Різні варіанти навчання в команді (групі), які можна застосовувати в процесі навчання дорослих.



Командно-ігрова діяльність.

Як і у попередньому випадку, викладач пояснює учням новий матеріал, організує групову роботу для формування орієнтованої основи діяльності, але замість індивідуального тестування пропонує проведення змагання (турніру) між командами. Технологія проведення змагань передбачає:

- організацію «турнірних столів»: по три учні за кожним столом, які мають однаковий рівень навченості;
- підготовка викладачем диференційованих завдань для кожного «турнірного столу»;
- виконання запропонованих завдань кожним учнем з «турнірного столу»;
- оцінювання виконаних завдань; переможець кожного «столу» приносить своїй команді однакову кількість балів незалежно від рівня складності завдання, яке виконувалося;

- команда, яка одержала більшу кількість балів, є переможцем турніру і одержує відповідну винагороду.

Різні варіанти навчання в команді (групі), які можна застосовувати в процесі навчання дорослих.



Індивідуальна робота в командах.

Робота в командах у цьому випадку організується за такою технологією:

- учні одержують індивідуальні завдання, які видаються на основі проведеного тестування;
- організація діяльності учнів по виконанню власного завдання у власному темпі (різні команди можуть виконувати різну діяльність, члени команди можуть допомагати один одному у виконанні індивідуальних завдань, відмічаючи в спеціальному журналі успіхи і просування кожного члена команди);
- проведення підсумкового індивідуального тестування поза групою;
- результати роботи оцінюються самими учнями, які виділяються в кожній групі як «оцінювальники»;
- контроль: за кількістю тем, які були засвоєні кожною командою; кількістю завдань, які відповідають програмі і

планам занять; успішністю їх виконання; обов'язкова відмітка найбільш видатних досягнень групи.

Інший підхід в організації навчання в співробітництві (*cooperative learning*) був розроблений проф. Еліотом Арнсоном у 1978 році і названий Jigsaw (у дослівному перекладі з англійської — ажурна пилка, машинна ножівка).

У педагогічній практиці такий підхід іменується скорочено «пилка».



Учні організуються в групи по 6 чоловік для роботи над навчальним матеріалом, що розбитий на фрагменти (логічні чи значеннєві блоки). Наприклад, у темі «Біографія видатного письменника чи діяча» можна виділити ранні роки життя, перші досягнення середні і пізні роки життя, вплив на історію. Кожен член групи знаходить матеріал за своєю частиною.

Потім учні, що вивчають те ж питання, але знаходяться в різних групах, зустрічаються й обмінюються інформацією як експерти з питання. Це називається «зустріччю експертів».

Потім вони повертаються в свої групи і навчають усього

нового, що довідалися інших членів групи. Ті, у свою чергу, доповідають про частину завдання (як зубці однієї пилки).



У 1986 році Р.Славин розробив модифікацію цього методу «Пила-2» (Jigsaw-2). Цей метод передбачав роботу учнів групами з 4-5 чоловік (як у TGT чи STAD). Замість того, щоб кожен член групи одержував окрему частину загальної роботи, уся команда працює над *тим самим матеріалом* (наприклад, читає всю біографію). При цьому кожен член групи одержує власну тему, яку розробляє особливо ретельно і стає в ній експертом. Проводяться зустрічі експертів з різних груп. Наприкінці циклу всі учні проходять індивідуальний контрольний зріз, який і оцінюється. Результати учнів додаються. Команда, що зуміла досягти найвищої суми балів, нагороджується.

Варіант методу навчання в співробітництві «Вчимося разом» (Learning Together) розроблений в університеті штату Миннесота в 1987 році (Девід Джонсон, Роджер Джонсон). Всі учні розбиваються на різномірні (за рівнем навченості) групи в 3—5 чоловік. Кожна група одержує *одне* завдання,

що є підзавданням якої-небудь великої теми, над якою працює *весь клас*. У результаті спільної роботи окремих груп і всіх груп у цілому досягається засвоєння *всього матеріалу*. Основні принципи — нагорода всій команді, індивідуальний підхід, рівні можливості — працюють і тут.

Група одержує нагороди залежно від досягнень кожного учня. На думку авторів даного методу, педагог повинен приділяти велику увагу питанню комплектації груп (з обліком індивідуальних і психологічних особливостей кожного члена) і розробці задач для кожної конкретної групи.



Всередині групи учні самостійно визначають ролі кожного з них у виконанні загального завдання (у кожного в такий спосіб — своя частина, своє підзавдання): відстеження правильності виконання завдань партнерами, моніторингу активності кожного члена групи в розв’язанні загальної задачі, а також культури спілкування всередині групи.

Таким чином, із самого початку група має як би подвійну задачу: з одного боку, академічну — досягнення якоїсь

пізнавальної, творчої мети, а з іншої, соціальної чи, швидше, соціально-психологічної — здійснення в ході виконання завдання визначеної культури спілкування. І те, й інше однаково значуще.



Педагог також обов'язково контролює не тільки успішність виконання академічного завдання групами учнів, але і характер їхнього спілкування між собою, способи надання необхідної допомоги один одному.

Дослідницька робота учнів у групах також є різновидом методу навчання в співробітництві (Шломо Шаран, 1976). У цьому варіанті акцент робиться на самостійну діяльність учнів. Учні працюють або індивідуально, або в групах до 8 чоловік.

Недостатньо сформувані групи і дати їм відповідні завдання. Суть саме і полягає в тому, щоб учень захотів сам здобувати знання. Тому проблема мотивації самостійної навчальної діяльності учнів не менш, а може й більш важлива, ніж спосіб організації, умови і технології роботи над завданням.



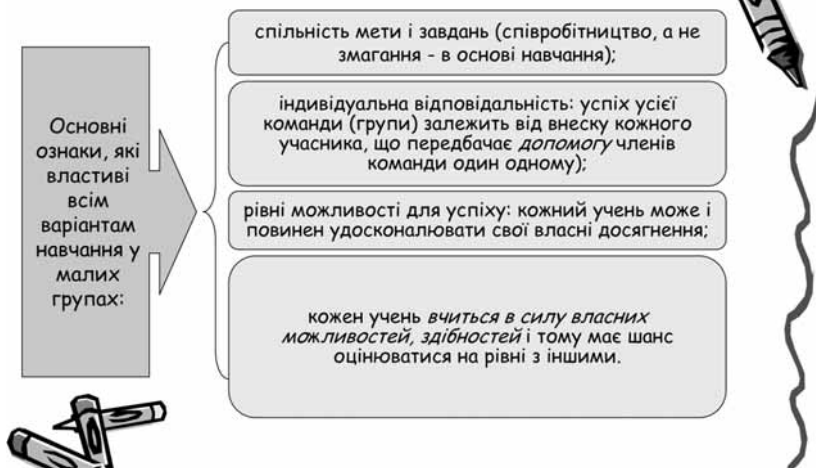
Сформулюємо основні ознаки, які властиві всім варіантам навчання в малих групах:

- спільність мети і завдань (співробітництво, а не змагання лежить в основі навчання в групі);
- індивідуальна відповідальність (індивідуальна відповідальність означає, що успіх усієї команди (групи) залежить від внеску учасника, що передбачає *допомогу* членів команди один одному);
- рівні можливості успіху (рівні можливості припускають, що будь-який учень повинен удосконалювати свої власні досягнення);
- кожен учень *вчиться в силу власних можливостей, здібностей* і тому має шанс оцінюватися нарівні з іншими.

Якщо і сильний, і слабкий учень затрачає максимум зусиль – кожний для досягнення *свого рівня*, то буде справедливим, якщо їхні зусилля (у групі) будуть оцінені однаково: адже й один, і інший зробив, що міг. Психологи, що вивчають даний підхід до навчання, давно помітили, що коли оцінюються *зусилля*, які затрачають учні в групі для досяг-

нення загального результату, то мотивація в усіх набагато вища, ніж у традиційних класах.

Загальні підсумки



Основні принципи організації навчання у співробітництві:



Роль педагога.



❖ Педагог виступає організатором самостійної пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності учнів.

❖ Він допомагає учням самостійно здобувати знання, критично осмислювати інформацію, робити висновки.

❖ Самостійна робота над проблемою стає пріоритетним видом навчальної діяльності.

❖ Індивідуальна самостійна робота - спільна робота в групах - такий взаємозв'язок пізнавального процесу при навчанні у співробітництві.

Роль педагога. Педагог виступає організатором самостійної пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності учнів. Він допомагає учням самостійно здобувати потрібні знання, критично осмислювати одержувану інформацію, робити висновки і аргументувати їх. Самостійна робота над проблемою стає пріоритетним видом навчальної діяльності. Індивідуальна самостійна робота – спільна робота в групах – такий діалектичний взаємозв'язок творчого пізнавального процесу при навчанні в співробітництві.

Організаційні етапи впровадження технології навчання в співробітництві.

I. Планування приміщення.

Для спілкування в процесі спільної діяльності учні повинні бачити обличчя один одного. Тому треба поставити столи або під кутом один до іншого (для роботи в трійках), або в міру необхідності по два столи разом, розташувавши стільці по два напроти один одного (для роботи в четвірках, шістках). Тобто треба планувати розташування столів учнів (там, де вони не зафіксовані) так, як необхідно для проведення заняття (у парах, трійках чи четвірках, шістках). Таким чином, вже один погляд на класне приміщення може багато про що сказати відвідувачу.

II. Вирішення педагогічних проблем.

1. Педагогічні вимоги до учнів:

- взаємодіяти в групі з будь-яким партнером чи партнерами;
- працювати активно, серйозно ставлячись до завдання;
- чемно і доброзичливо спілкуватися з партнерами;
- виховувати почуття відповідальності не тільки за власні успіхи, але і за успіхи своїх партнерів, усього класу;
- усвідомлювати, що спільна робота в групах – це серйозна і відповідальна праця.

2. Необхідно визначити мету заняття і дидактичну задачу використання даного методу (відповідно до того чи іншого його варіанта).

Дидактична задача заняття може включати:

- осмислення і засвоєння нових понять, правил, нової інформації;

- формування навичок, умінь використовувати нові знання;

- формування інтелектуальних умінь.

3. Відповідно до поставленої мети можна запланувати різні *види навчальної діяльності учнів на занятті*:

- ознайомлення з новим матеріалом (лекція, коротке пояснення нового матеріалу, правила, постановка проблемного завдання тощо);

- закріплення нового матеріалу (робота учнів у співробітництві за обраним варіантом; обговорення результатів роботи груп фронтально; попереднє тестування для з'ясування рівня осмислення нового матеріалу);

- застосування нового матеріалу для розв'язання певного класу задач (робота у співробітництві) і т. ін.

4. Також треба запланувати *використання засобів навчання і навчальних матеріалів*, розподілити час, необхідний для виконання тієї чи іншої роботи на занятті, намітити *ролі* діяльності учнів у групах.

5. Основні відмінності роботи в малих групах з методики навчання в співробітництві від інших форм групової роботи:

- взаємозалежність членів групи;

- особиста відповідальність кожного члена групи за власні успіхи та успіхи своїх товаришів;

- спільна навчально-пізнавальна, творча та інша діяльність учнів у групі;

- соціалізація діяльності учнів у групах;

- загальна оцінка роботи групи (описового плану, не завжди в балах), що складається з оцінки форми спілкування учнів у групі і академічних результатів роботи.

6. Важливе значення для організації навчання в групах має:

- створення *умов*, які б сприяли взаємозалежності учнів один від одного;

- *стимулювання* спільної діяльності учнів;

- досягнення значущих для всієї групи результатів.

Існує кілька типів взаємозалежності учасників спільного навчання:

1. Залежність учнів від *єдиної мети (єдиного завдання)*, яка усвідомлюється учнями та якої вони можуть досягти тільки спільними зусиллями.

2. Залежність від *джерел інформації*: кожен учень групи володіє лише частиною загальної інформації чи джерела інформації, необхідної для вирішення поставленої *загальної* задачі; кожен повинен внести *свій* внесок у розв'язання цієї загальної задачі. Дана залежність може бути реалізована на рівні поділу праці, рольових функцій.

3. Залежність від єдиного для всіх навчального матеріалу (вправа, серія задач, один текст, один експеримент тощо).

4. Залежність від одного на всіх комплекту обладнання, необхідного для виконання загального завдання, розподіленого між членами групи.

5. Залежність від *єдиного для всієї групи заохочення* – або всі члени команди заохочуються *однаково*, або *не заохочується* ніхто.

Сприяти взаємозалежності учнів можна за:

- формами контролю;
- джерелами інформації;
- видом заохочення.

Форми контролю:

- єдиний результат від усієї групи (у вигляді одного твору, малюнка, задачі, моделі);
- підпис кожного члена групи під кожною роботою, яка здається від групи;
- таблиця результатів діяльності всіх членів групи з кожної теми (у вигляді оцінок, в описовій чи бальній формі з вказівкою, яка конкретно додаткова практика потрібна для даного учня);
- кожен член групи заповнює власний робочий лист на будь-яку роботу, але викладач бере для аналізу один від групи на свій вибір, та оцінює його.

Джерела інформації:

- навчальний матеріал організується за типом «пилка»: кожен член групи має на руках тільки свою частину матеріалу чи завдання, що він повинен виконати індивідуально, самостійно; письмове завдання, у якому кожен учень повинен запропонувати своє рішення;

- розподіл ролей;
- обмеження матеріалу для кожного члена групи.

Заохочення:

- бальна оцінка;
- похвала викладача;
- заохочення групи шляхом:

а) виділення додаткового часу для читання;

б) надання вільного часу;

в) присвоєння визначеної атрибутики;

г) запису індивідуальних і групових досягнень у спеціальний журнал, взаємозалежність за зазначеними аспектами забезпечує й *індивідуальну відповідальність* за загальний результат.

Мета, яка ставиться перед групою, припускає, що кожен член групи володіє навчальним матеріалом.

Серед можливих способів забезпечення такої відповідальності можна назвати такі:

- виділення одного учня з групи, який повинен розповісти про загальний задум вирішення завдання, плану твору і т. ін.;

- розподіл навчального матеріалу і видів діяльності між учнями за типом «пилка»;

**Уміння працювати в співробітництві
здобуваються поступово.**

Це повинно стати однією із
стратегічних цілей педагога.



- оцінка, яку отримує група, є як би вихідною; її можна покращити, якщо кожен учень групи зможе щось додати до сказаного, зробленого і т. ін.;
- вибір (педагогом) по одному учню з кожної групи для виконання перевірконої роботи, тесту; оцінка йде в залік всій групі.

Можна запропонувати *сім поступових кроків* у навчанні цього уміння:

1. Допоможіть учням усвідомити, *навіщо* потрібне те чи інше уміння, навичка.
2. Постарайтеся, щоб учні зрозуміли, *з чого* це уміння, навичка складається, як їх сформувати.
3. Організуйте необхідну і достатню для формування необхідної навички (уміння) практику.
4. Переконайтеся, що *кожен* учень одержує інформацію про те, наскільки правильно він виконує завдання щодо оволодіння навичкою (умінням).
5. Стимулюйте учнів, щоб вони допомагали один одному під час практики;

Різні типи груп: чи повинні групи мінятися, чи вони можуть бути постійними?

Можна відповісти так: залежно від сформованої в учнівському колективі культурної, комунікативної, емоційної ситуації.

Можна створювати базові групи і залишати їх постійними на тривалий час.

Буває доцільно організувати однорідну групу (сильних чи, слабких учнів).

Групу сильних учнів доцільно створювати для додаткового навчання, щоб вони могли принести більше користі як лідери в своїх групах.



Педагог повинен допомагати учням формулювати критерії оцінки ефективності діяльності груп. Оцінювальна діяльність привчає до рефлексії, до самооцінки своєї праці, її результатів, що необхідно для усвідомлення власних можливостей.



6. Створіть ситуації, у яких учні *обов'язково* досягнуть позитивного результату.

7. Стимулюйте подібну практику доти, поки учні не відчують *потребу* в її постійному застосуванні.

Різні типи груп. Чи повинні групи мінятися чи вони можуть бути постійними?

На це питання можна відповісти так: залежно від сформованої в учнівському колективі культурної, комунікативної, емоційної ситуації. Можна створювати *базові* групи і залишати їх *постійними* на тривалий час.

Іноді буває доцільно організувати однорідну групу (сильних чи, навпаки, слабких учнів). Групу сильних учнів доцільно створювати тоді, коли є необхідність більш детального інструктування їх з якогось питання, у якомусь виді діяльності для того, щоб вони могли принести більше користі як лідери у своїх групах. Крім того, педагог повинен допомагати учням формулювати критерії оцінки ефективності діяльності груп. Оцінювальна діяльність привчає до рефлексії, до самооцінки своєї праці, її результатів, що вкрай необхідно для усвідомлення людиною власних можливостей.

Таким чином, робота в групах – це інтерактивна форма навчання, що дозволяє активізувати всіх учасників навчального процесу. Кожний отримує реальний шанс зайняти активну дієву позицію у процесі заняття, а окрім цього, при такому виконанні завдань учні-дорослі закріплюють навички співпраці та мистецтва компромісу, розвивають терпимість до інших поглядів і думок, обмінюються досвідом, навчаються один від одного. Застосування цієї форми роботи потребує врахування: кількості слухачів в групі; кількості груп; способу розподілу слухачів по групах; розміщення груп в аудиторії. Формування груп потребує врахування не тільки рівня підготовленості, досвіду й знань дорослих, а й мету навчального заняття. Свої особливості має робота в малій групі. Робота з малою групою передбачає визначення оптимальної кількості людей в групі, що, як правило, становить п'ять учасників. Така кількість людей у групі зумовлена тим, що:

- учасників повинно бути не настільки багато: всередині мають бути люди з різними поглядами, які займають різні позиції;
- людей у групі повинно бути настільки мало, щоб кожний з них міг отримати можливість активної участі в дискусії;
- достатньо мала вірогідність того, що хтось буде «пригнічений» більшістю або недопущений до слова;
- достатньо мала вірогідність того, що група не впорається із завданням внаслідок розбіжності думок учасників.

У процесі роботи великих груп можливо застосовувати заняття-дискусії. Основна умова успішної, ефективної дискусії – це вибір її теми. Необхідно врахувати, що проблема, яка пропонується для дискусії, має бути насамперед: актуальною і близькою дорослим учням, відповідати їх інтересам та потребам щодо удосконалення свого життєвого і професійного досвіду.

2.5

МЕТОД ПРОЕКТІВ

Метод проектів відображає особистісно орієнтований підхід в освіті і сприяє формуванню уміння адаптуватися до швидкозмінних умов життя людини постіндустріального суспільства.

При реалізації методу проектів необхідно використовувати власну зацікавленість учнів у знаннях і показувати, де отримані знання можна застосувати в реальному житті.

Суть методу проектів полягає у:

- ✓ стимулюванні інтересу учнів до визначеної проблеми;
- ✓ оволодінні учнями необхідними знаннями і навичками для її вирішення;
- ✓ організації проектної діяльності щодо вирішення проблеми;
- ✓ практичному застосуванні отриманих результатів.



В основу методу проектів покладена ідея, що відображає сутність поняття «*проект*», його прагматичну спрямованість на результат, який можна отримати при вирішенні тієї чи іншої проблеми.

Результат можна побачити, осмислити, застосовувати в реальній практичній діяльності.

Щоб домогтися такого результату, необхідно вміти самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми, використовуючи для цього знання з різних галузей, прогнозувати

результати і можливі наслідки різних варіантів розв'язання проблеми, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Вирішення проблеми таким чином набуває характеру проектної діяльності.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, котру вони виконують впродовж цілком визначеного відрізка часу.

В основу методу проектів покладена ідея, яка відображає сутність поняття "проект", його прагматичну спрямованість на результат



- Результат можна побачити, осмислити, застосовувати.

- Щоб домогтися результату, необхідно вміти самостійно мислити, знаходити і вирішувати проблеми.

- Вирішення проблеми набуває характеру проектної діяльності.

- Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів - індивідуальну, парну, групову.

- Метод проектів завжди передбачає вирішення проблеми.

- Результати виконаних проектів повинні бути "відчутними".



Метод проектів завжди передбачає вирішення якоїсь проблеми.

Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними»: якщо це теоретична проблема – то конкретне її вирішення, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження.

Основні вимоги до використання методу проектів:

- формулювання значущої в дослідницькому аспекті проблеми (задачі), яка вимагає для вирішення інтегрованого знання, дослідницького пошуку;

- практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів;

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- структурування змістової частини проекту (з визначеними результатами окремих етапів);
- використання дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір; систематизація й аналіз отриманих даних; підведення підсумків; оформлення результатів; презентація; висновки; висунування нових проблем дослідження.

Вибір тематики проектів. Теми проектів мають відображати необхідні для вирішення конкретні практичні проблеми.

**Вибір тематики проектів.
Теми проектів мають відображати
необхідні для вирішення конкретні
проблеми.**



Типи проектів:

- ✓ за діяльністю, яка є домінуючою у проекті: дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний;
- ✓ за предметно-змістовою галуззю знань: монопроект (у рамках однієї галузі знання), міжпредметний проект;
- ✓ за характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту);
- ✓ за характером контактів (серед учасників однієї групи, багатьох груп тощо);
- ✓ за кількістю учасників проекту;
- ✓ за тривалістю виконання проекту.



Типи проектів:

- за діяльністю, яка є домінуючою в проекті: дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний;
- за предметно-змістовою галуззю знань: монопроект (у рамках однієї галузі знання), міжпредметний проект;

- за характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту);
- за характером контактів (серед учасників однієї групи, багатьох груп тощо);
- за кількістю учасників проекту;
- за тривалістю виконання проекту.

Для навчання дорослих найбільш цікавими є:

- Інформаційні проекти, спрямовані на збір інформації про якийсь об'єкт, явище; передбачають ознайомлення учасників проекту з цією інновацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкої аудиторії. Такі проекти часто інтегруються в дослідницькі проекти і стають їх органічною частиною, модулем.
- Прикладні (практико-орієнтовані) проекти, які відрізняє чітко визначений із самого початку результат діяльності його учасників. Цей результат обов'язково орієнтований на соціальні інтереси самих учасників. Такий проект вимагає ретельно продуманої структури, сценарію діяльності його учасників з визначенням функцій кожного з них, чітких висновків, тобто оформлення результатів проектної діяльності і участі кожного в оформленні кінцевого продукту.

За кількістю учасників можна виділити такі проекти:

- особистісні (одноосібні або між двома партнерами, що знаходяться в одній чи різних групах);
- парні (між парами учасників);
- групові (між групами учасників).



Координування і коригування роботи над проектом:

- обговорення ходу виконання проекту;
- корекція спільних і індивідуальних зусиль;
- організація презентації отриманих результатів і можливих способів їхнього впровадження в практику;
- зовнішня оцінка проекту.

За кількістю учасників можна виділити такі проекти:

- особистісні (одноосібні або між двома партнерами, що знаходяться в одній чи різних групах);
- парні (між парами учасників);
- групові (між групами учасників).

За тривалістю виконання проекти можуть бути:

- короткостроковими (для вирішення невеликої проблеми чи частини більш великої проблеми), що можуть бути розроблені на декількох заняттях;
- середньої тривалості (від тижня до місяця);
- довгостроковими (від місяця до декількох місяців).

**За тривалістю виконання
проекти можуть бути:**

- короткостроковими (для вирішення невеликої проблеми чи частини більш великої проблеми) - можуть бути розроблені на декількох заняттях;
- середньої тривалості (від тижня до місяця);
- довгостроковими (від місяця до декількох місяців).



У реальній практиці найчастіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів. Кожен тип проекту характеризується тим чи іншим видом координації, термінами виконання, етапами, кількістю учасників. Тому, розробля-

ючи той чи інший проект, треба мати на увазі ознаки і характерні риси кожного з них.

Вимоги до викладача. Реалізація методу проектів на практиці обов'язково веде до зміни позиції викладача. З носія готових знань він перетворюється в організатора пізнавальної діяльності своїх учнів. Змінюється і психологічний клімат у групі, тому викладачу необхідно переорієнтовувати репродуктивну навчальну діяльність учнів на різноманітні види самостійної діяльності: дослідницьку, пошукову, творчу.

Параметри зовнішньої оцінки проекту:

- значущість і актуальність висунутих проблем, адекватність досліджуваній тематиці;
- коректність використання методів дослідження і методів обробки отриманих результатів;
- активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей;
- колективний характер прийнятих рішень;
- характер спілкування і взаємодопомоги між учасниками проекту;
- необхідна і достатня глибина занурення в проблему, використання знань з інших галузей;
- доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки;
- естетика оформлення результатів проекту;
- уміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність і доказовість відповідей кожного члена групи.

Вимоги до структурування проекту:

- вибір теми проекту, його типу, кількості учасників;
- визначення можливих варіантів проблем, доцільних для дослідження в межах визначеної тематики;
- розподіл задач у групах, обговорення можливих методів дослідження, пошуку інформації, творчих розв'язків;
- самостійна робота учасників проекту щодо розв'язання індивідуальних чи групових дослідницьких, творчих задач;
- проміжні обговорення отриманих результатів у групах;
- захист проекту;
- колективне обговорення, експертиза, оголошення результатів зовнішньої оцінки, формулювання висновків.

Причини поширення методу проектів у системах освіти різних країн світу (педагогічні, соціальні):

- необхідність не стільки передавати учням суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати ці знання самостійно й використовувати для вирішення нових пізнавальних і практичних задач;
- актуальність розвитку в учнів комунікативних навичок, умінь працювати в групах, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника й ін.), долати конфліктні ситуації;
- необхідність широких людських контактів, знайомства з різними культурами, точками зору на одну проблему;
- значущість для діяльності людини умінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

Діяльність дорослої людини
відображається у різних видах і формах
соціальної взаємодії.

Якщо дорослі в процесі навчання беруть
участь у розробці та реалізації різних
проектів, то істотно підвищують свою
адаптивність у сучасному житті.



2.6

НАВЧАЛЬНИЙ ТРЕНІНГ

Навчальний тренінг – це вид навчальної гри.

- Тренінг максимально сприяє формуванню практичних навичок.
- Тренінг передбачає напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи.
- Тренінг, навчання і досвід є взаємопов'язаними і рівноправними партнерами у справі учіння і розвитку.



Методичні вимоги до організації ігор у навчанні:

- обов'язкова постановка цілей перед кожною грою;
- реальність ігрових завдань для її гравців;
- систематичність використання ігор з поступовим ускладненням їх змісту;
- виконання правил гри усіма гравцями;
- зміна встановлених правил та внесення новацій при повторенні гри;
- побудова ігрової діяльності на раніше вивчених діях;
- здійснення самоуправління в грі.

Класифікації ігор:

- за місцем в життєдіяльності людей (ігри-розваги, акторські, спортивні, навчальні, дослідницькі, виробничі, психотерапевтичні й ін.);
- за кількісним складом (індивідуальні, парні, групові і колективні);
- за сферою людської діяльності (пізнавальні, комунікативні, художні, управлінські, військові, педагогічні, конструкторські);

- за часом протікання (короточасні і тривалі);
- за особливостями ігрової реальності (імітаційні і неімітаційні);
- за характером відображення дійсності (репродуктивні і творчі);
- за структурою ігрових взаємодій (сюжетні і безсюжетні);
- за ступеням жорсткості правил (з фіксованими, відкритими, з прихованими правилами);
- за способом організації (словесні, рухливі, письмові, комп'ютерні).

Класифікація активних методів навчання:

- імітаційні (ігрові, неігрові);
- неімітаційні.

Серед ігрових методів визначаються:

- імітаційний тренінг;
- ігрове проектування;
- ділова гра.

Імітаційні ігри поділяють на:

- військові;
- ділові;
- дидактичні.

Ігри можуть бути: інтелектуальні, моторні і сенсорні.

Гра передбачає моделювання професійної діяльності в цілому чи її елементів.

Суттєвою рисою дидактичної гри є двоплановий характер діяльності учнів на занятті. З одного боку, вони поставлені в умовну ситуацію, а з іншого, – залишаються в рамках реального навчального процесу і реалізують реальні загальнонавчальні уміння.

Навчальний тренінг – це вид навчальної гри. Тренінг максимально сприяє формуванню практичних навичок майбутнього фахівця.

Тренінг передбачає напрацювання і засвоєння поведінкових навичок, ідей, які необхідні для виконання конкретної роботи. Об'єктом тренінгу є конкретний вид діяльності.

Тренінг, навчання і досвід є взаємопов'язаними і рівноправними партнерами в справі учіння і розвитку.

Досвід не тільки допомагає інтегрувати отримані через тренінг і навчання уміння, техніки, ідеї та ін., але також виконує функції каталізатора і «випробувального майданчика».

Методичною особливістю навчального тренінгу є груповий характер, який потребує інтенсивної взаємодії між усіма учасниками.

Мету тренінгової діяльності можна досягти лише спільними зусиллями, але ніколи поодиноці. Використання «малих груп» створює можливість для участі кожного студента в роботі за темою тренінгового заняття та дає можливість застосовувати одночасно різні методи активного навчання.

Методичною особливістю навчального тренінгу є можливість використання його не тільки як методу навчання (для вузько-змістовної направленості), а й як комбінацію активних методів.

Навчальний тренінг можна розглядати як педагогічну технологію, яка дозволяє відпрацьовувати вміння і навички виконання простих та складних видів професійної діяльності, наочно демонструє наслідки прийнятих рішень, реалізує можливість перевірки альтернативних зв'язків, дає змогу одночасно використовувати різну кількість методів ігрової діяльності, збільшуючи ефективність проведення практичних занять.

Переваги тренінгових методів навчання:

- ✓ максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій;
- ✓ активізація студентів.



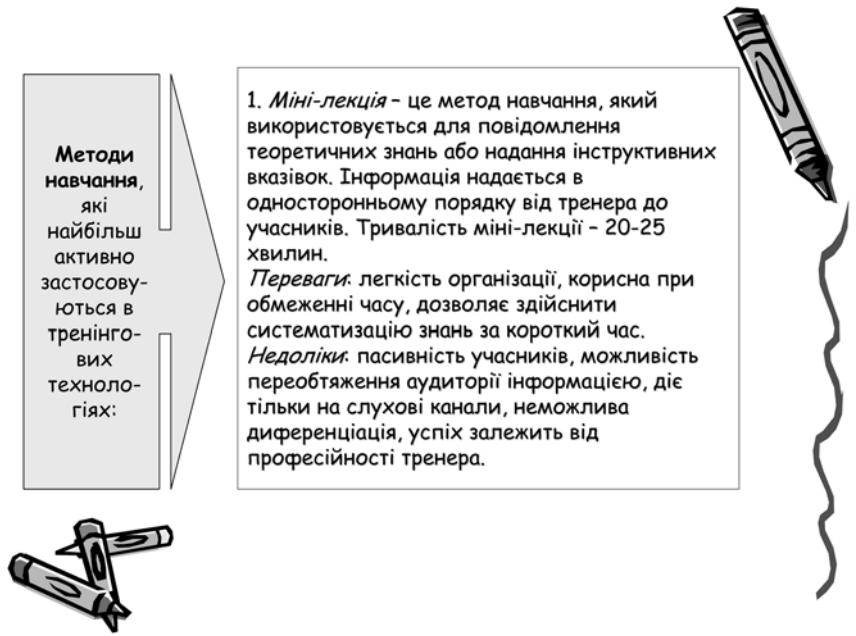
Переваги тренінгових методів навчання:

- максимальне наближення навчального заняття до реальних ситуацій;
- активізація студентів.

Застосування того чи іншого методу визначається особливостями конкретного тренінгового процесу:

- його цілями і завданнями;
- особистістю тренера та учасників тренінгу;
- наявністю необхідних ресурсів.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:



Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

1. *Міні-лекція* – це метод навчання, який використовується для повідомлення теоретичних знань або надання інструктивних вказівок. Інформація надається в односторонньому порядку від тренера до учасників. Тривалість міні-лекції – 20-25 хвилин.

Переваги: легкість організації, корисна при обмеженні часу, дозволяє здійснити систематизацію знань за короткий час.

Недоліки: пасивність учасників, можливість переобтяження аудиторії інформацією, діє тільки на слухові канали, неможлива диференціація, успіх залежить від професійності тренера.

1. *Міні-лекція* – це метод навчання, який використовується для повідомлення теоретичних знань або надання інструктивних вказівок. Інформація надається в односторонньому порядку від тренера до учасників. Тривалість міні-лекції – 20-25 хвилин.

Переваги: легкість організації, корисна при обмеженні часу, дозволяє здійснити систематизацію знань за короткий час.

Недоліки: пасивність учасників, можливість переобтяження аудиторії інформацією, діє тільки на слухові канали, неможлива диференціація, успіх залежить від професійності тренера.

2. Демонстрація – це метод, який дозволяє комбінувати вербальні і невербальні практичні знання при застосуванні інструктивних вказівок.

Переваги: конкретність, вплив на слухові і візуальні канали сприйняття, складні дії виконуються послідовно.

Недоліки: не завжди можна використовувати для великих груп, не всі демонстраційні матеріали можна використовувати в аудиторії.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

2. Демонстрація - це метод, який дозволяє комбінувати вербальні і невербальні практичні знання при застосуванні інструктивних вказівок.

Переваги: конкретність, вплив на слухові і візуальні канали сприйняття, складні дії виконуються послідовно.

Недоліки: не завжди можна використовувати для великих груп, не всі демонстраційні матеріали можна використовувати в аудиторії.



3. Проблемно-орієнтовна дискусія – це метод, при використанні якого учасники здійснюють обмін інформацією та ідеями для того, щоб знайти правильне рішення проблеми та прийти до єдиного погодження з приводу її рішення.

Переваги: активна діяльність учасників, здійснюються пізнавальні, мотиваційні, соціальні та поведінкові цілі.

Недоліки: дискусія потребує багато часу, неможливість повного контролю, не підходить для групи з чисельністю більше 15 учасників, дискусія може викликати незадоволення учасників.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

3. Проблемно-орієнтовна дискусія - це метод, при використанні якого учасники здійснюють обмін інформацією та ідеями для того, щоб знайти правильне рішення проблеми та прийти до єдиного погодження з приводу її рішення.

Переваги: активна діяльність учасників, здійснюються пізнавальні, мотиваційні, соціальні та поведінкові цілі.

Недоліки: дискусія потребує багато часу, неможливість повного контролю, не підходить для групи з чисельністю більше 15 учасників, дискусія може викликати незадоволення учасників.



4. Індивідуальні завдання – це метод, який дозволяє надавати учасникам тренінгу можливості самостійно вирішувати проблеми, здійснювати самооцінку. Існують такі типи завдань: виконання вправи, проведення розрахунків, будівництва моделей, написання інструкцій, проведення презентацій.

Переваги: можливість проявити індивідуальність, основа для подальшого обговорення в групі, отримання знань про себе, активна участь тих, хто навчається.

Недоліки: особлива концентрація на особистості учасника, неможливість тренера впливати на хід виконання.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

4. Індивідуальні завдання – це метод, який дозволяє надавати учасникам тренінгу можливості самостійно вирішувати проблеми, здійснювати самооцінку. Існують такі типи завдань: виконання вправи, проведення розрахунків, будівництва моделей, написання інструкцій, проведення презентацій. Переваги: можливість проявити індивідуальність, основа для подальшого обговорення в групі, отримання знань про себе, активна участь тих, хто навчається. Недоліки: особлива концентрація на особистості учасника, неможливість тренера впливати на хід виконання.



5. Ситуаційні завдання – це метод, який є особливим конкретним завданням у формі опису реальної ситуації, що вимагає від учасників обов'язкового прийняття рішення з окреслених проблем.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

5. Ситуаційні завдання – це метод, який є особливим конкретним завданням у формі опису реальної ситуації, що вимагає від учасників обов'язкового прийняття рішення з окреслених проблем. Переваги: активна і продуктивна робота учасників, можливість розгляду різних думок, дуже легко здійснюється зв'язок з реальним життям. Недоліки: потребує великих витрат часу, учасники повинні володіти певними знаннями та навичками.



Переваги: активна і продуктивна робота учасників, можливість розгляду різних думок, дуже легко здійснюється зв'язок з реальним життям.

Недоліки: потребує великих витрат часу, учасники повинні володіти певними знаннями та навичками.

6. Імітаційна діяльність – це метод, який визначає модель реальної діяльності, в якій учасники виконують різні професійні ролі, досягаючи різних цілей. Вона створює умови, які обмежуються системою правил.

Переваги: учасники здійснюють активну роль, можливість тренувати навички, які практично неможливо тренувати в реальному житті без отримання негативних наслідків, здійснюється зворотній зв'язок.

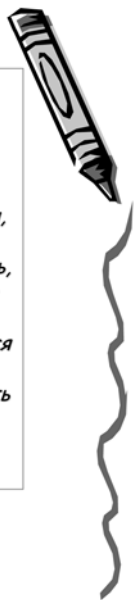
Недоліки: розробка та проведення потребують великих затрат.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

6. Імітаційна діяльність – це метод, який визначає модель реальної діяльності, в якій учасники виконують різні професійні ролі, досягаючи різних цілей. Вона створює умови, які обмежуються системою правил.

Переваги: учасники здійснюють активну роль, можливість тренувати навички, які практично неможливо тренувати в реальному житті без отримання негативних наслідків, здійснюється зворотній зв'язок.

Недоліки: розробка та проведення потребують великих затрат.



7. Ділові ігри (управлінські ігри) – це метод, основною метою якого є інтеграція управлінських функцій учнів та організація їх роботи в команді. Кожна група складається з 3-6 учас-

ників, які становлять собою управлінську команду. Учасникам пропонуються для рішення ситуації складних управлінських проблем з питань маркетингу, фінансів, виробництва та персоналу. Здійснюється змагання між командами, результати та обговорення якого визначаються наприкінці ділової гри.

Переваги: значна мотивація учасників, конкретність змісту.

Недоліки: складність у підготовці та реалізації цілей.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

7. Ділові ігри (управлінські ігри) – це метод основною метою якого є інтеграція управлінських функцій учнів та організація їх роботи в команді. Кожна група складається з 3-6 учасників, які становлять собою управлінську команду. Учасникам пропонуються для рішення ситуації складних управлінських проблем з питань маркетингу, фінансів, виробництва та персоналу. Здійснюється змагання між командами, результати та обговорення якого визначаються наприкінці ділової гри.
Переваги: значна мотивація учасників, конкретність змісту.
Недоліки: складність у підготовці та реалізації цілей.



8. Робота в малих групах – це метод, при якому в навчальний процес включаються малі групи з 3-5 учасників, що виконують роль основного інструменту активного навчання. Учасники отримують завдання, за виконання якого вони відповідають всі разом як єдина команда, незалежно від того, як було виконано розподіл обов'язків. Розподіл обов'язків групи здійснюється учасниками самостійно.

Переваги: активна участь учасників, обмін досвідом, кооперація в групі, висока мотивація, найкраща результативність, великий зв'язок з темою.

Недоліки: можливість виникнення конфлікту.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

8. Робота в малих групах – це метод, при якому в навчальний процес включаються малі групи з 3-5 учасників, що виконують роль основного інструменту активного навчання. Учасники отримують завдання, за виконання якого вони відповідають всі разом як єдина команда незалежно від того, як було виконано розподіл обов'язків. Розподіл обов'язків групи здійснюється учасниками самостійно. Переваги: активна участь учасників, обмін досвідом, кооперація в групі, висока мотивація, найкраща результативність, великий зв'язок з темою. Недоліки: можливість виникнення конфлікту



9. Тестування – це метод отримання кількісної оцінки необхідних параметрів поведінки, знань, навичок в конкретний час в конкретному місці. Тести розподіляються на: осно-

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

9. Тестування – це метод отримання кількісної оцінки необхідних параметрів поведінки, знань, навичок в конкретний час в конкретному місці. Тести розподіляються на: на основні щодо прогнозування майбутньої поведінки учасників (опис ситуацій з проханням висловити своє відношення до них) та основні на досягнення вмінь і навичок, щоб з'ясувати, на скільки тестований відповідає певному "ідеалу" фахівця. Переваги: можливість швидкого збору інформації, можливість об'єктивно відібрати учасників, активна участь в роботі. Недоліки: суб'єктивізм участі в роботі.



вні щодо прогнозування майбутньої поведінки учасників (опис ситуацій з проханням висловити своє ставлення до них) та основні на досягнення вмінь і навичок, щоб з'ясувати, наскільки тестований відповідає певному «ідеалу» фахівця.

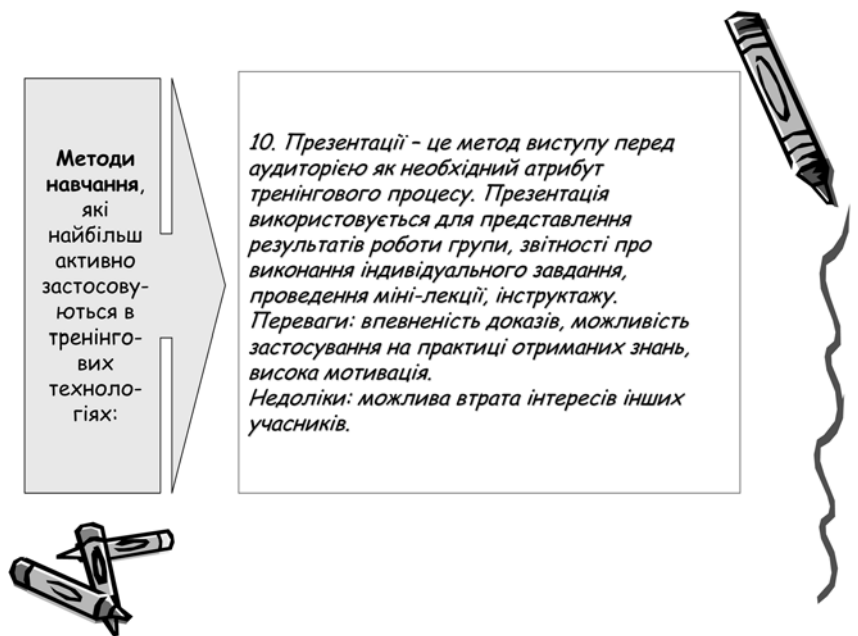
Переваги: можливість швидкого збору інформації, можливість об'єктивно відібрати учасників, активна участь в роботі.

Недоліки: суб'єктивізм участі в роботі.

10. Презентації – це метод виступу перед аудиторією як необхідний атрибут тренінгового процесу. Презентація використовується для представлення результатів роботи групи, звітності про виконання індивідуального завдання, проведення міні-лекції, інструктажу.

Переваги: впевненість доказів, можливість застосування на практиці отриманих знань, висока мотивація.

Недоліки: можлива втрата інтересів інших учасників.



Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

10. Презентації - це метод виступу перед аудиторією як необхідний атрибут тренінгового процесу. Презентація використовується для представлення результатів роботи групи, звітності про виконання індивідуального завдання, проведення міні-лекції, інструктажу. Переваги: впевненість доказів, можливість застосування на практиці отриманих знань, висока мотивація. Недоліки: можлива втрата інтересів інших учасників.

11. «Мозкова атака» – це метод, який дозволяє вирішувати проблеми за рахунок збору великої кількості можливих варіантів пропозицій за короткий проміжок часу. Головною

умовою цього методу являється заборона критики відповідей учасників. Після проведення збору ідей здійснюється їх обговорення і вибір оптимального варіанту відповіді.

Переваги: швидкий збір інформації та ідей, отримання додаткових знань.

Недоліки: потреба наявності визначених умов та відповідних навичок.

Методи навчання, які найбільш активно застосовуються в тренінгових технологіях:

11. "Мозкова атака" - це метод, який дозволяє вирішувати проблеми за рахунок збору великої кількості можливих варіантів пропозицій за короткий проміжок часу. Головною умовою цього методу являється заборона критики відповідей учасників. Після проведення збору ідей здійснюється їх обговорення і вибір оптимального варіанту відповіді.
Переваги: швидкий збір інформації та ідей, отримання додаткових знань.
Недоліки: потреба наявності визначених умов та відповідних навичок.



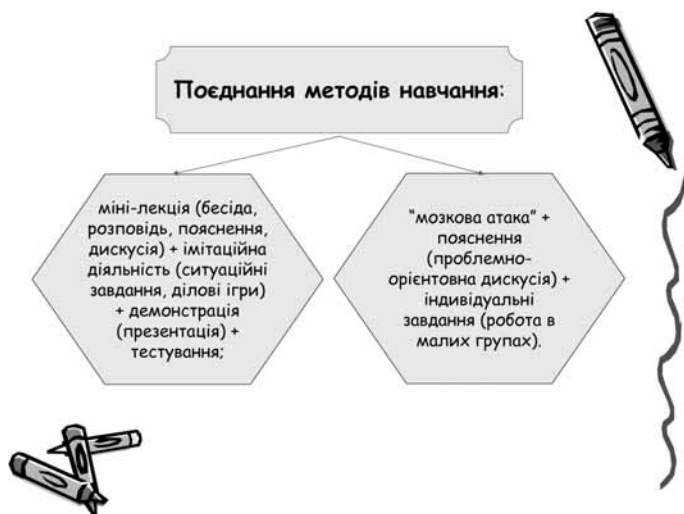
Розповідь як метод є оповідною формою розкриття нового навчального матеріалу, яка повинна забезпечувати політехнічну спрямованість. Вона містить ознаки тих чи інших особливостей виробничих операцій, а також зміни технологічних процесів. Розповідь містить лише вірогідні і науково перевірені факти, побудована за певним раціональним планом. Матеріал викладається так, щоб були зрозумілі основні думки. Загальні дидактичні вимоги до розповіді як методу навчання включають: логічну послідовність та чіткість викладу, ясність, правильність мови, образність, використання аналогій та порівнянь, підтримування активності групи шляхом періодичного звернення до окремих студентів.

Дискусія дозволяє провести ефективне обговорення економічного проекту, спрямоване на з'ясування істини з метою відпрацювання вмінь робити цю справу конструктивно, вільно і творчо. Викладач-тренер має бездоганно володіти навичками «творчого слухання», бути прикладом щодо цього для своїх студентів, навчити їх такого вміння, бо воно потрібне кожній людині впродовж усього життя.

Під поясненням слід розуміти словесне тлумачення обґрунтованих ознак, властивостей, предметів, явищ, принципів дій. Пояснення використовують разом з розповіддю і демонстрацією. Значимість цього методу має більшу питому вагу, ніж розповідь, адже програма навчального тренінгу в більшості професій побудована в такий спосіб, що тренеру доводиться частіше пояснювати, тлумачити, ніж розповідати.

Для бесіди як методу характерний діалог між тренером та студентами в формі запитань та відповідей. Колективна бесіда може передувати виконанню практичних вправ. Доцільно використовувати три типи бесід: для вивчення нового матеріалу, який пов'язаний із знаннями, уміннями, які належить засвоїти; для відтворення раніше засвоєних знань, умінь, теоретичне їх обґрунтування; для перевірки і контролю результатів тренінгу.

Одночасно доцільно застосовувати кілька методів.



Наприклад: інструктаж можна поєднувати з показом, демонстрацією.

Інші поширені *поєднання методів навчання*:

- міні-лекція (бесіда, розповідь, пояснення, дискусія) + імітаційна діяльність (ситуаційні завдання, ділові ігри) + демонстрація (презентація) + тестування;
- «мозкова атака» + пояснення (проблемно-орієнтовна дискусія) + індивідуальні завдання (робота в малих групах).



Функції підготовки викладача-тренера:

1) *когнітивна* – поглиблення теоретичного і практичного психолого-педагогічного базису з проблем педагогіки і психології;

2) *діагностична* – спрямованість на оволодіння вчителем методами оцінювання; рівня підготовленості учнів до навчання;

3) *процесуальна* – формування умінь викладача щодо організації навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних чинників, які впливають на його ефективність.

Методика проведення навчального тренінгу передбачає виконання таких завдань:

- мотивувати студентів до проведення навчального тренінгу;
- сформуванню певний рівень фахових знань студентів;
- відпрацювати на необхідному рівні потрібні практичні уміння і навички;
- забезпечити контроль визначених теоретичних знань і отриманих практичних вмінь та навичок;
- спонукати студентів до подальшого інтересу та професійного розвитку.

Складові моделі навчального тренінгу:

- когнітивний компонент;
- діяльнісний компонент;
- психолого-педагогічний компонент.

Навчальний тренінг як складова процесу навчання використовуються для:

- прискорення адаптації до умов практичної діяльності, їх швидкої «підгонки» під вимоги робочого місця і організації в цілому;



- усунення прогалин у професійній підготовці і переборювання неефективних форм поведінки;
- навчання нових технологій і методів праці;
- швидкої підготовки для роботи на новій, більш високій посаді.

Організаційно-педагогічні складові обґрунтування тренінгової програми: аналіз потреби в тренінгу, тобто діагностика дефіциту важливих для навчання способів і зразків поведінки; добір методів і технік, які найбільш сприяють цілям тренінгу; оцінка тренінгової програми, тобто вимір її результатів.

Етапи організації навчального тренінгу:

1. Перший організаційно-педагогічний компонент. Аналіз потреби в тренінгу, який здійснюється на трьох основних рівнях: всієї організації, робочого місця та окремого робітника. Формування цілей тренінгу – чітко викласти, які завдання зможуть виконати учасники після закінчення, за яких умов вони продемонструють свої уміння і навички та за якими стандартами буде здійснено їх виконання.

Ефекти, які забезпечуються тренінгом:

- розвиток комунікативних здібностей;
- підвищення доброзичливості, відкритості, спонтанності, пластичності, гнучкості, толерантності;
- поліпшення розуміння своєї та чужої поведінки;
- розвиток здатності адекватної експресії свого внутрішнього стану;
- підвищення реалістичної рефлексії, ослаблення ірраціональних установок, корекція ціннісних орієнтацій у напрямку соціалізації;
- руйнування неефективних стереотипів поведінки, засвоєння її нових форм;
- згуртованість команди, оптимізація соціометричної структури колективу, вміння працювати з колективом.

Аналіз потреби в тренінгу на різних рівнях організації трудової діяльності – необхідна організаційна умова високої ефективності тренінгових програм.

2. Другий організаційно-педагогічний компонент. Вибір методів і технік, які відповідають цілям тренінгу. Між по-

няттями «техніка» і «метод» тренінгу є певні відмінності. Термін «тренінговий метод» має більш вузьке використання в порівнянні з поняттям «тренінгова техніка».

Навчальний тренінг використовує систему методів або способів навчання, які достатньо вже нами розглядалися (наприклад, рольові, ділові ігри, метод конкретної ситуації, «мозкова атака», групова дискусія, виробниче навчання, тренінг з роботи в команді та ін.). Деякі автори трактують значення навчального тренінгу достатньо широко і відносять до них: ротацію (зміна аспектів роботи), доповідь, спецкурс, передання досвіду, секції якості та ін.

Види основних тренінгових технік:

- 1) інформаційна;
- 2) симуляційна (імітаційна);
- 3) вправи з практичного виконання роботи;
- 4) груподинамічні вправи.

Розглянемо характерні особливості цих тренінгових технік.

1. Для забезпечення передачі необхідних даних використовується *інформаційна техніка* (показ навчальних фільмів, відеозаписи і застосування технічних засобів, які супроводжують лекції, інструктажі, конференції). Ці методи дозволяють за короткий термін надати великий обсяг інформації, хоча мають чітко фіксовану часову визначеність і характеризуються слабкістю зворотного зв'язку. Тому в тренінгових цілях при зверненні до цих методів, які виконують багатоцільове призначення, доцільно супроводжувати їх груповими дискусіями, які дозволяють учасникам обговорювати питання, які їх цікавлять, визначати особисте ставлення до проблеми.

2. *Симуляційна техніка* імітує робоче місце, організаційну ситуацію та вирішує проблеми трудових процесів. При цьому від ступеня відповідності імітованої ситуації реальному стану справи залежить ефективність тренінгової програми і мотивація тих, хто навчається, а також вірогідність використання отриманих здібностей і навичок в практичній роботі. На симуляційній техніці базується низка конкретно обраних методів економічного навчання.

Труднощі застосування симуляційної техніки: вирішення проблем, пов'язаних з імітацією реальних ситуацій; забезпечення перенесення отриманих навичок на реальний трудовий процес за наявності кваліфікованого тренерського складу, спеціальних приміщень, обладнання, значних фінансових витрат.

3. *Тренінгова техніка «вправ з практичного виконання роботи»* передбачає собою програми виробничого навчання учнів, новачків, перенавчання, трудової адаптації, які здійснюються безпосередньо на робочому місці або в тренінгових центрах із залученням сучасної виробничої і офісної техніки.

4. *Груподинамічні вправи.* Вони призначені формувати й удосконалювати соціальну компетентність майбутніх спеціалістів. Відмінність груподинамічних вправ визначається тим, що вони побудовані не стільки на імітаційній техніці, скільки на вільній імпровізації учасників тренінгу, їх спонтанних діях, мотивованих міркуваннях, які можуть змінювати ситуацію. Розглянемо основні думки вчених.

Груподинамічні вправи особливо широко використовуються для працівників фірм та майбутніх спеціалістів, робота яких безпосередньо пов'язана з міжособистісними комунікаціями (наприклад, керівників, продавців, дилерів, робітників соціальної сфери, членів різного роду команд). Основною перевагою цієї техніки є можливість імпровізації, розвиток творчих навичок, поведінкова гнучкість.

3. *Третій організаційно-педагогічний компонент* – оцінка її ефективності, визначення результатів досягнення. Витрати, що пов'язані з проведенням тренінгу матеріального і людського ресурсу, виправдані лише тоді, коли тренінгова програма знищує дефіцит знань, умінь та навичок, який було визначено за результатами аналізу потреби в навчанні. Сутність оцінки ефективності тренінгової програми полягає в зіставленні за даними параметрами стану учасників до і після тренінгу.

Для визначення критеріїв (внутрішніх і зовнішніх) для оцінки результативності тренінгу доцільно використовувати ті ж самі показники, які застосовувались для визначення потреби в тренінгу.

До внутрішніх критеріїв результативності відносяться:

- ✓ оцінка корисності тренінгу самими учасниками;
- ✓ навчальний успіх.



До внутрішніх критеріїв відносяться:

- оцінка корисності тренінгу самими учасниками;
- навчальний успіх.

Зовнішні критерії характеризують вплив тренінгу на реальний трудовий процес. До них належать: зміни в ефективності праці на робочому місці та вплив тренінгу на роботу підрозділу; наприклад, зниження простою, витрат, уникнення конфліктів.

Створення об'єктивних організаційно-педагогічних умов є першим кроком для здійснення організації навчального тренінгу, при цьому формується підґрунтя для майбутнього підвищення навчально-пізнавальної активності учнів та будується міцна система адаптації спеціалістів до реальних умов професійної діяльності.

Методика розробки навчального тренінгу

Методика – це галузь педагогічної науки, яка безпосередньо прокладає міст від теорії до практики.

Основні функції навчального тренінгу:

- *комплексна функція* – передбачає вирішення єдиного завдання, яке охоплює всі етапи життєвого циклу вирішення проблем;

- *цільова функція* – передбачає вироблення управлінських рішень і господарських операцій у розрізі функціональних обов'язків;
- *інформаційна функція* – припускає нагромадження і регулярне оновлення інформації;
- *інтегративна функція* – передбачає моделювання зовнішніх зв'язків з контактними аудиторіями (фінансовими установами, державними органами);
- *комунікативна функція* – має на меті виконання учасниками тренінгу індивідуальних завдань певного функціонального блоку;
- *симулятивна функція* – передбачає імітацію різних професійних ситуацій з метою адаптації їх до реалій професійної діяльності;
- *методологічна функція* – забезпечує практичну спрямованість навчального процесу і врахування індивідуальних потреб учасників тренінгу;
- *мотиваційна функція* – передбачає формування в учасників тренінгу сталої мотивації до ефективної професійної діяльності.

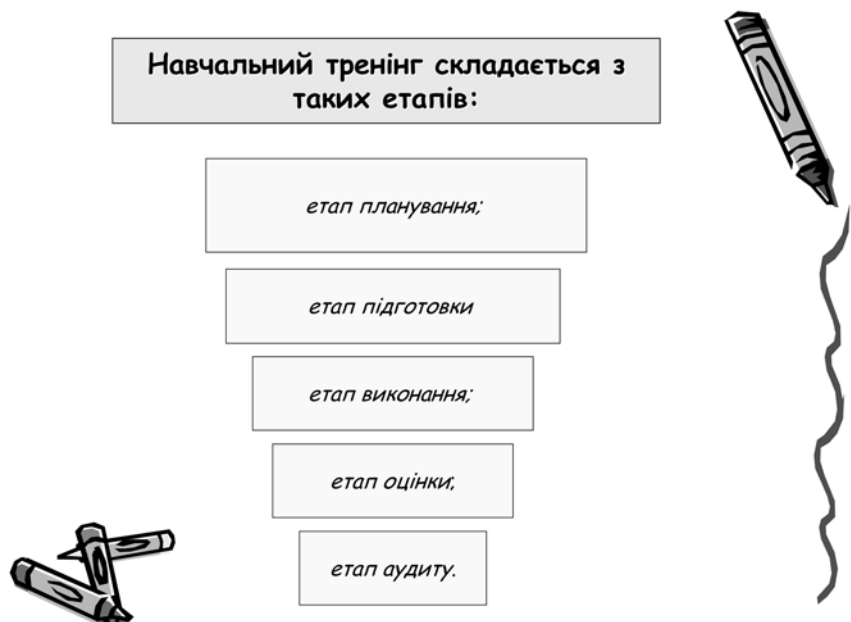
Успіх тренінгу визначають такі ключові елементи:

- *цілі навчання* (чого ви бажаєте досягнути в результаті тренінгу);
- *тренер* (поведінка та стиль);
- *зміст* (що необхідно представити);
- *засоби візуалізації* (яким чином необхідно представити зміст тренінгу);
- *учасники* (хто буде навчатися);
- *методи навчання* (яким чином ви будете проводити навчання);
- *середовище тренінгу* (умови проведення тренінгу);
- *результати навчання* (ефект тренінгу).

Імітаційні методи навчання:

- повне «заглиблення» учасників-студентів в проблематику організаційної системи, що моделюється;
- поступове входження учасників-студентів в експериментальну ситуацію;
- рівномірне навантаження розумової й фізичної енергії учасників-студентів при проведенні навчального тренінгу;

- правдоподібність імітаційних дій, яка охоплює коло зовнішнього й внутрішнього середовища підприємства.



Навчальний тренінг складається з таких етапів: *етап планування; етап підготовки; етап виконання; етап оцінки; етап аудиту.*

Розглянемо їх методичні особливості.

I. *Етап планування* тренінгу має важливе значення, тому що визначає вирішення таких питань: *аналіз потреби в тренінгу, аналіз цільової групи учасників, аналіз наявності обмежень.*

На етапі планування визначальними стають три фактори, якими необхідно керуватися для того, щоб зробити правильний аналіз потреби в тренінгу. *Фактори*, які впливають на планування навчального тренінгу:

- правдоподібність (ситуація має бути знайома та звична для учасників);
- актуальність (програма повинна надавати можливість тренерів робити значущі для навчання висновки на підставі виконання вправ);

- рівень складності (відповідність досвіду освіти та можливостям розуміння майбутніх учасників).

I. Етап планування

визначає вирішення таких завдань:

- *аналіз потреби в тренінгу,*
- *аналіз цільової групи учасників,*
- *аналіз наявності обмежень.*



Проводячи *аналіз потреби* в тренінгу, необхідно розглядати ситуації з позиції: ідеальної і реальної. Порівняння ідеальної і реальної ситуації доводить, що конкретно необхідно знати, вміти, робити для досягнення цілей. Різниця між ідеальною і реальною ситуацією дає підставу для проведення тренінг-процесу. Виявлення причин різниці і зв'язок їх з необхідним дозволяє сформулювати цілі навчання для конкретного тренінгу з урахуванням перспективних потреб.

Ми вважаємо, що для аналізу потреби в тренінгу є аналіз змісту роботи, яку має проводити далі учасник тренінгу.

Наступним постає завдання оцінки здібностей та інших характеристик *цільової аудиторії*. Іншими словами, необхідно визначити, для кого повинна бути передбачена тренінгова підготовка. *Аналіз обмежень* включає умови проведення тренінгу (його тривалість, місце і час проведення, фінансові ресурси, необхідність співпраці з іншими спеціалістами).

Девід Колба пропонує емпіричну модель навчання, особливістю якої є визначення чотирьох стадій:

- отримання конкретного досвіду;

- ретроспективний нагляд (учасник проводить аналіз того, що з ним сталося);
- активне експериментування (перевірка нових моделей поведінки, застосування нових способів вирішення завдань);
- інтегрування отриманих знань в систему понять та розробка особистих планів їх застосування.

Цей процес циклічний, тому учасники, засвоївши набір навичок, можуть знову пройти через процес навчання і отримати інший набір навичок.

Проведення аналізу потреб у тренінгу здійснюється за такою схемою:

- вивчення проблеми;
- формування гіпотези;
- визначення вибірки;
- аналіз і обробка даних;
- звіт та погодження звіту з керівництвом вищого навчального закладу.

II. Етап підготовки

потребує вирішення таких завдань:

- ✓ вибору моделі навчання;
- ✓ розробки тренінгової програми;
- ✓ підготовки матеріалів та допоміжних засобів;
- ✓ підготовки окремих модулів;
- ✓ взаємозв'язку з іншими спеціалістами;
- ✓ підготовки приміщень та обладнання;
- ✓ самопідготовки тренера.



II. Етап підготовки визначається професійною майстерністю тренера і потребує від нього вирішення таких питань:

- вибору моделі навчання;
- розробки тренінгової програми;

- підготовки матеріалів та допоміжних засобів;
- підготовки окремих модулів;
- взаємозв'язку з іншими спеціалістами;
- підготовки приміщень та обладнання;
- самопідготовки тренера.

Розглянемо особливості цього етапу.

При підготовці курсу тренінгу можливе використання різних моделей навчання, до яких відносяться лінійна, модульна, тренінг на робочому місці, самонавчання та змішана системи.

При підготовці тренінгу можливе використання різних моделей навчання, до яких відносяться

- ✓ лінійна,
- ✓ модульна,
- ✓ тренінг на робочому місці,
- ✓ самонавчання,
- ✓ змішана системи.



Лінійна система передбачає послідовне вивчення всього навчального матеріалу одночасно всіма учасниками тренінгу.

Модульна система передбачає відокремлену свободу учасників у виборі ними тем для вивчення. Кожна тема викладається незалежно від інших у вигляді окремого модуля.

Тренінг на робочому місці передбачає навчання учасників виконання конкретних операцій у реальних умовах робочого середовища.

Користуючись великим попитом, набули широкого розповсюдження різні форми самонавчання. У разі потреби

самонавчання під час проведення тренінгу є корисними комп'ютерні інструкції, які полегшують процес засвоєння тренінгового матеріалу. Для цієї моделі тренінгу характерними є обов'язки тренера щодо оформлення організаційно-методичного забезпечення самонавчання.

Змішана модель навчання передбачає використання всіх вищеперелічених моделей у різному складі.

Проектування тренінгової програми може бути здійснено при формуванні цілей тренінгу, які вказують, що повинно бути досягнуто наприкінці тренінгу, визначають послідовність та порядок проведення тренінгових заходів; стратегії та тактики треба застосовувати для ефективності форми навчання.

Вплив різних факторів на процес проектування програми тренінгу має бути врахованим.

До обмежень належать:

- час;
- місце проведення тренінгу;
- наявність необхідних засобів та обладнання;
- фінансові ресурси.



Основні компоненти тренінгової програми:

- *Вступ.* Цей компонент визначає основні ідеї і спрямування розробленої тренінгової програми, формулює цілі та завдання, при виконанні яких необхідно досягти певних результатів. Зазначимо, що ціль повинна описувати загальний результат програми. Так для лінійних менеджерів основною ціллю є забезпечення конкретних результатів в бізнесі за допомогою підвищення ефективності управління людським ресурсом. Завдання – це ті дії, які учасники повинні виконати наприкінці програми. Завдання повинні бути: вузько спрямованими, досяжними, реальними, прорахованими в часі.

- *Основна частина.* Для цього компоненту характерною є така послідовність: теоретична частина, практична діяльність, зворотний зв'язок, огляд ключових пунктів навчання.

- *Теоретична частина* передбачає подання тренером самостійної інформації, яка надається в усній формі або представлена на слайдах, відеопрезентації, з можливістю учасників тренінгу задавати питання та включитися в обговорення.

- *Практична діяльність* може бути вправою, розбором ситуації з практики, грою-симуляцією або рольовою грою. Вона повинна спонукати учасників тренінгу до активного включення в роботу. Розробка деталей практичної роботи потребує значних часових затрат. Матеріал повинен відповідати конкретним випадкам з реальної практики.

- *Огляд ключових пунктів* навчання дуже цінується учасниками і проводиться після кожного попереднього елементу тренінгу. Необхідність цього тренінгового прийому визначається підкріплюючим ефектом засвоєння знань учасників. На думку міжнародних тренерів (К. Торн, Д. Маккей), цілісна тренінгова програма повинна базуватися на сильних сторонах різних стилів і підходів.

- *Оцінка.* Кожну програму необхідно оцінювати, для того, щоб отримати уявлення про її ефективність та мати можливість отримати необхідний зворотний зв'язок з учасниками тренінгу. Розробка тренінгової програми завжди супроводжується одночасною підготовкою навчальних ма-

теріалів (посібників), які відображають систему вербальної презентації тренінгу. До навчальних посібників відносяться: особисті предмети, фліп-чарт або плакати, ОНР – проектори, аудіо- і відеотехніка, тези (роздатковий матеріал), сам тренер, біла дошка, комп'ютерна техніка.

При підготовці навчальних матеріалів використовуються такі принципи структурування змісту:

- хронологічний (теми розглядаються в хронологічній послідовності, одна за одною);
- дедуктивний (розглядається в послідовності від загального до часткового);
- ілюстративний (вибираються для навчання найбільш презентовані теми);
- проблемно-орієнтовний (створюються проблемні ситуації, які обираються з реальних умов життя учасників);
- індуктивний (проблеми розглядаються від часткового до загального);
- психологічний (проблемний курс починається з теми, яка викликає інтерес учасників);

Методичні поради щодо використання навчальних матеріалів:

- давайте інформацію, яка була б простою та зрозумілою учасникам;
- використовуйте різні засоби інформації;
- використовуйте роздатковий матеріал;
- використовуйте відео для забезпечення різновидів подання інформації;
- покажіть фільми тривалістю максимум двадцять хвилин;
- використовуйте фліп-чарт при "мозковому штурмі" або для запису висновків після виконання практичних вправ.



- практико-орієнтований (особливо підходить для проведення тренінгу на робочому місці та базується на тому, що 20% професійних завдань потребують 80% роботи, яка виконується впродовж доби. Починаючи з вивчення цих 20% , учасники достатньо швидко зможуть визначитись зі своїми обов'язками на місцях).

Принципи підготовки тренінгових матеріалів:

- увага або мотивація (навчання приділяється певна увага, яка підкреслює учаснику вигідність витрат та зусиль з метою можливого застосування отриманих знань, умінь та навичок в «реальному» житті;

- вплив або довіра (учасники активно вивчають те, що на їх погляд, заслуговує на довіру);

- цілі (учасники краще навчаються, якщо вони знають та очікують отримати певні результати);

- знайомий текст (учасники легше навчаються, якщо нова інформація подається в контексті того, що вони добре знають);

- загальна картина (схема) (навчання здійснюється успішно, якщо учасники бачать загальну картину (схему) того, що здійснюється та повинно бути вивчено);

- підрозділи (відповідне відокремлення та групування навчального матеріалу);

- ілюстрації (матеріал краще сприймається, якщо він складається не тільки з тексту, а ще й ілюстрований);

- внутрішні організатори (головна їх роль полягає в спроможності орієнтуватися в тексті, вказуючи на зв'язок між розділами, допомагаючи не збиватися з послідовності проходження навчального шляху. До них належать: підзаголовки, рисунки, блок-схеми);

- відповідні приклади (при написанні тренінгових матеріалів необхідно використовувати приклади, зрозумілі аудиторії);

- розташування тексту (вдале розташування тексту дає змогу розуміти та засвоювати інформацію краще);

- відповідна практика (учасник повинен мати можливість використовувати отримані знання практично, які відповідають цілям навчання);

- зворотній зв'язок (здійснюючи апробацію вивченого матеріалу, учасник повинен мати в своєму розпорядженні інформацію, яка підтверджує правильність або помилковість його дій);
- огляд (для кращого засвоєння великого обсягу матеріалу корисно наприкінці стисло підсумувати основні моменти);
- пам'ятка (для того, щоб інформація краще запам'яталася та її можна було в подальшому використовувати необхідно сконцентрувати певний матеріал у текстовій пам'ятці).

Важливим питанням підготовки тренінгу є визначення необхідних *допоміжних засобів*.

До допоміжних засобів можна віднести:

1. *Роздатковий матеріал*. Це короткий інформативний текст на окремому аркуші паперу, який використовується у формі таблиць, схем, переліку основних питань, тестів. Ці матеріали готуються до початку занять, ними є:

1.1. *Методичні матеріали для тренера*, які охоплюють такі складові: Вступ (інформація про загальні цілі навчання, структуру курсу, його зміст). Інструкції для тренера (конкретні цілі і завдання навчання, рекомендації щодо проведення тренінгового курсу). Дидактичні матеріали (письмові матеріали та інше). Оцінювальні матеріали (для проведення оцінки процесу і результатів тренінгу).

1.2. *Методичні матеріали для учасників*, які складаються з таких складових: Введення (інформація про загальні цілі навчання, структуру курсу, його зміст). Інструкції для учасника (конкретні цілі і завдання навчання, рекомендації до виконання тренінгового курсу). Дидактичні матеріали (письмові матеріали, ділові документи та інше). Оцінювальні матеріали (для проведення самооцінки).

2. *Фолії для проектора (слайди)*. Вони використовуються для показу ключових слів, цифр, схем, діаграм.

3. *Дошка кольорова* для нанесення схем, малюнків, написання слів, що підлягають запам'ятовуванню. Дошка, зручна для проведення розрахунків, малювання схем.

4. *Мольберт*. Це блок великих аркушів паперу, які кріпляться на стенді. Його зручно використовувати для на-

писання ключових текстів, схем, які можуть бути потрібні впродовж тренінгового курсу. Мольберт також зручно використовувати для підведення звітів, резюме, підрахунків; він готується заздалегідь.

5. Розробка оцінювального інструментарію. Він містить анкети з такими питаннями: як зміст тренінгу і методи навчання, його тривалість та інтенсивність, якість роздаткових матеріалів, стиль викладання тренера, виконання очікувань, вірогідність застосування вивчених матеріалів на практиці, організація тренінгу (розміщення учасників, вирішення побутових питань). Критерії оцінки розробляються до початку тренінгу та відповідають цілям навчання. Для оцінки результату використовують інструменти оцінки: усні або письмові тести, спостереження в процесі симуляцій, спостереження на робочому місці.



Взаємозв'язок з іншими людьми під час підготовки тренінгу включає в себе всі види діяльності, які пов'язані зі здійсненням сумісної роботи з підготовки та проведення навчального тренінгу.



Підготовка приміщення та обладнання. Стандартними умовам для підготовки приміщення є: велика аудиторія, де столи та стільці можна поставити зручно (для командної роботи); технічне обладнання (комп'ютери, офісна техніка, ксерокс, кодоскоп).



Самопідготовка тренера містить всі елементи особистої підготовки тренера до здійснення тренінг-процесу (підготовка одягу, документів, позитивний самонастрій тощо).



Взаємозв'язок з іншими людьми під час підготовки тренінгу включає в себе всі види діяльності, які пов'язані із здійсненням сумісної роботи з підготовки та проведення навчального тренінгу.

Підготовка приміщення та обладнання. Стандартними умовам для підготовки приміщення є: велика аудиторія, де столи та стільці можна поставити зручно (особливим чином, щоб було вигідно для командної роботи); наявність природного і електричного освітлення та місць природної потреби, опалення, звукоізоляція, кондиціонування. Для проведення тренінгу обов'язковим є наявність технічного обладнання (комп'ютери, офісна техніка, ксерокс, кодоскоп).

Самопідготовка тренера. Вона містить всі елементи особистої підготовки тренера до здійснення тренінг-процесу (підготовка одягу, документів, позитивний самонастрій).

III. Етап виконання.

Основними завданнями цього етапу є:

- встановлення правильного мікроклімату навчання,
- моніторинг процесу,
- презентація тренінгового курсу.



III. Етап виконання. Структурувавши тренінг, важливо ефективно його провести. Основними питаннями цього етапу є: установа правильного клімату навчання, моніторинг процесу, презентація тренінгового курсу. Стисло розглянемо характерні особливості цього етапу.

Початок тренінгового процесу має виключно важливе значення для створення *мікроклімату* успішного проведення занять. Важливо передбачати стартові процедури, які знімають напругу, сприяти зближенню учасників, визначити їх

очікування, визначити цілі, організаційні питання навчання. Зазначимо характерні *психолого-педагогічні особливості для початку тренінгу*: у всіх учасників тренінгу різні сподівання; всі учасники мають різний досвід роботи та участі в тренінгах (або взагалі його не мають); учасники відчувають занепокоєння, оскільки не знають, що на них чекає; учасники проявляють високий ступінь образи, агресивності, похлливості, хвилювання, захисних реакцій; дуже часто учасники мають намір перевірити кваліфікацію та компетентність тренера; учасники бажають взяти все один про одного; розпочинається формування перших групових норм.

Перед тренером постають такі важливі *методичні завдання*:

1. Побудувати відносини (привітання, знайомство, співбесіда, визначення ролей, вироблення колективних погоджень).

2. Надання орієнтирів (зміст тренінгу, цілі, методи, часові виміри).

На початку тренер повинен визначити свою позицію як друга і радника. Для цього можна використовувати такі вправи: представлення групи, інтерв'ю з партнером, структуроване представлення, представлення в малих групах, представлення з використанням засобів візуалізації. Основні характеристики правильно установленого мікроклімату: взаємоповага учасників та тренера; співробітництво, а не суперництво; підтримка, а не критицизм або оцінка; взаємодовіра; гумор, задоволення від участі в роботі групи.

Моніторинг процесу – це спостереження під час тренінгу за процесами, що здійснюються в групі, та прийняття необхідних заходів. Інструментарієм процесу моніторингу є особисті відчуття тренера, співбесіди з учасниками питань, що виникають під час проведення занять. Тренер постійно порівнює цілі навчання з досягнутими результатами та при необхідності проводить певні корективи. Важливе значення має установа практика опитування учасників по завершенню тренінгу. Тренери повинні ретельно ознайомитися з матеріалами опитування.

Презентація тренінгового курсу – це є відповідальний момент в здійсненні тренінг-процесу. Процес презентації тре-

нінгового курсу повинен відповідати визначеним вимогам, таким як: простота, структурованість, конкретність, стимулювання зацікавленості учасників.

IV. Етап оцінки

Інформацію для оцінки можна отримати з двох джерел.

Перше - це

- серія розроблених тестів,
- вправ та інструментів оцінювання, які дозволяють отримати об'єктивні показники успішності учасників.

Друге - вивчення думки учасників про проведення тренінгу; діяльність тренера; якість навчальних матеріалів; умов навчання.



IV. Етап оцінки. Аналіз і оцінка результатів є ключовою темою для тренерів. Інформацію для оцінки можна отримати з двох джерел. Перше джерело – це серія розроблених тестів, вправ та оцінних інструментів, які дозволяють отримати об'єктивні показники прогресу учасників. По-друге, тренери повинні вивчити, що думають учасники про проведення тренінгу і як вони оцінюють роботу свого тренера, якість навчальних матеріалів та умов навчання. Оцінка зовнішньої валідації передбачає визначення цінності і рентабельності тренінгу, фінансової і соціальної вигідності.

Етап оцінки включає такі заходи: *забезпечення зворотного зв'язку між тренером і учасниками, моніторинг результату, підготовки і супроводження звіту.* Зупинимось на важливих рисах цього етапу.

Забезпечення зворотного зв'язку між тренером і учасниками. Це є обов'язковий елемент для підвищення ефективності тренінгу. Зворотний зв'язок передбачає визначену

реакцію на елемент тренінг-процесу або на увесь процес в цілому. За Т. Расселом, зворотний зв'язок є процесом представлення учасникам тренінгу інформації про те, які їх дії дали змогу досягти необхідного рівня виконання робіт, а також інформацію про те, які дії заважали досягненню необхідних стандартів. Зворотний зв'язок включає в себе і планування того, як досягти максимального рівня виконання робіт. Процес удосконалення тренінгу здійснюється тільки засобом отримання зворотного зв'язку або відповідно моделі «інформація – переробка – результат», прогрес може бути досягнуто тільки при отриманні зворотного зв'язку.

Ми вважаємо, що впливовим методичним аспектом зворотного зв'язку є взаємовідносини, які складаються між тренером і учасником та реалізуються за наявності в тренера таких якостей, як надійність і здатність до ототожнення. Тім Рассел визначає прямий і непрямий зворотний зв'язок. Прямий зворотний зв'язок проявляється у формуванні на питання прямих відповідей тренера з позиції «правильно» або «неправильно» і, таким чином, вичерпуються всі непорозуміння. При непрямому зворотному зв'язку тренер використовує прийом «запозичення відповіді на питання в аудиторії».

При використанні методів оцінювання отримується якісна і значно більшою мірою кількісна інформація. Тому потрібно вводити більш «м'які» дані для зберігання балансу кількісної та якісної інформацій. До «м'яких» методів оцінки належать такі дані: аналіз змін рівня компетентності, індивідуальної і колективної, до і після проходження програм навчання; перевірка ступеня задоволеності учасників результатами тренінгу та виміру їх рівня розуміння та запам'ятовування інформації; діагностика здібностей до і після виконання практичних дій.

Моніторинг результатів. Він передбачає спільний з учасниками тренінгу розгляд результатів та удосконалення визначених моментів. Це здійснюється за допомогою різного роду опитувальників, усних або письмових тестів, спостережень на робочих місцях, зустрічей з учасниками через визначений період часу. Моніторинг результатів передбачає

оцінку програми навчання та оцінку майстерності тренера.

Джерела самооцінки тренера включають: «картки успіху», які були отримані від учасників після закінчення тренінгів; безпосередній зв'язок із керівництвом навчального закладу; безпосередній зв'язок з учасниками, який отримується в ході співбесіди під час тренінгу; безпосередній зв'язок з людьми, за допомогою яких проводиться моніторинг та інструктаж; порівняльний аналіз персональної діяльності з досвідом професійних майстрів тренінгу.

Стандарти в навчанні і розвитку персоналу є синтезом кількісних та якісних показників. Ненсі Стімсон, аналізуючи Британські стандарти з навчання і розвитку персоналу визначає, що вони можуть слугувати загальною моделлю для тренінгу, і така модель включає:

1. «Основи компетенції», які визначають діяльність: добір, підготовку, адаптування вправ та рольових ігор для підтримки навчання тренера і учасників (стандарт вимог передбачає порівняння видів діяльності з посадовими інструкціями).

2. «Критерії виконаної роботи». Вони покладаються в основу стандартних вимог і включають в себе результати кожного виду діяльності, які всі разом дозволяють визначити професійний рівень виконання роботи: допоміжні письмові матеріали (існуючі, адаптовані, оригінальні) точні, а за стилем і форматом відповідають потребам і можливостям аудиторії.

3. «Індикатори спектру». Вони визначають умови, які використовуються для кваліфікації цієї функції. Наприклад, наявність ресурсів, методів навчальних матеріалів: письмовий текст, графіки, аудіо та візуальні матеріали.

Розробка, обґрунтування і модифікація стандартів навчання і розвитку – одна з головних завдань тренера.

Підготовка і супроводження звіту. Для цього необхідно підготувати в письмовій формі звіт, який складається з інформації про всі основні моменти проведення тренінгу: учасники, група, місце і час проведення тренінгу, його тривалість, зміст, схема проведення. У звіті повинні бути наведені аналіз тренінгу і рекомендації щодо його удосконалення. Звіт подається керівникам, які відповідають за навчання.

V. Етап аудиту.

Аудит - це детальна експертиза конкретної тренінгової програми, яка проводиться з метою перевірки, чи витримані всі необхідні вимоги при розробці, впровадженні та валідазації програми.

Процес аудиту складається з наступних етапів:

- ознайомлення,
- опитування учасників,
- аудит програми,
- опитування тренера,
- дії за результатами аудиту.



V. Етап аудиту. Логіка попередніх етапів підказує нам, що необхідно визначитися з питанням аудиту навчальної програми тренінгу. Аудит – це детальна експертиза конкретної тренінгової програми, яка проводиться для того, щоб перевірити, чи витримані всі необхідні вимоги при розробці, впровадженні та валідазації програми. Процес аудиту складається з таких етапів: ознайомлення, опитування учасників, аудит програми, опитування тренера, дії за результатами аудиту.

Розглянемо особливості цих етапів.

На етапі ознайомлення важливим є розуміння реальної потреби в проведенні навчального тренінгу та її відповідності між кваліфікаційним рівнем учнів і необхідним професійним рівнем виконання певних професійних дій. Крім того, аудитор повинен з'ясувати, які поточні і перспективні цілі має на меті ця тренінгова програма, хто складає цільову аудиторію, в чому полягає потреба в тренінгу, які зміни або виправлення були внесені в програму.

Другий етап передбачає опитування учасників. Тому важливо визначити забезпечення відповідного рівня залученості кожного з учасників і створення всіх умов для того, щоб вони

брали активну участь в аудиті. Результати тренінгу і ступінь ефективності можна оцінити, відстежуючи трудові показники учасників і вивчаючи їх думку про проведення тренінгу.

Проведення детальної експертизи тренінгової програми. Завдання аудитора полягає в підтвердженні, що відповідальні за розробку і реалізацію навчальної програми чітко уявляють об'єкти тренінгу, і що останні слугують відправною точкою під час розробки програми та стратегій навчання. Після розробки програми тренер незалежно від того, як вона реалізована, корегує і доопрацьовує програму. Тому аудитор повинен впевнитися в тому, що виправлення та інновації не відступають від визначених об'єктів тренінгу. У ході того, як об'єктом експертизи стають структура тренінгу, методи і засоби навчання, тести, виникає враження, що аудитор стає інспектором. На цій стадії аудитор і тренер повинні перевірити, наскільки збалансована навчальна програма і якою мірою існуючі конспекти, вправи, навчальні посібники, опитувальники відповідають проектним нормам і вимогам часу.

Опитування тренера. Тренер – це ключова фігура тренінгового процесу, бо саме через нього проходять усі канали комунікації, і він координує роботу учасників. Успіх або провал навчальної програми залежить від того, як ведучий організував роботу в аудиторії. Для аудиту важливо визначити, як оцінює тренер ефективність програми і реакцію учасників, якою мірою він сам і учасники задоволені проведеною тренінговою роботою.

Етап подання звіту – етап, у якому зібрані в процесі аудиту дані, оцінки і коментарі учасників. Стиль і метод презентації даних будуть визначатися тим, які завдання були поставлені перед аудитором і яка форма звітності передбачена в навчальному закладі. Ця стадія визначається реакцією аудитора на представлені в звіті висновки і рекомендації.

Тренінг-процес складається з великої кількості етапів, які потребують значних зусиль та кропіткої роботи на кожному етапі, що ускладнює використання тренінгу.

Разом з тим, він має велику ефективність практичної підготовки майбутніх спеціалістів, метою якого є процес адаптації учнів до реальних умов професійної діяльності.

Педагогічні вимоги до особистості викладача-тренера та його методичної підготовки.

Тренер – це *викладач*.

Тренер – це *інструктор на робочому місці*.

Тренер – це *помічник*.

Тренер – це *консультант (порадник)*.

Тренер – це *фасилітатор*.

Тренер – це *тренер тренерів*.

Тренер – це *тренер-дизайнер*.

Тренер – це *e-тренер*.

**Знання і
уміння
тренера:**

- управлінські знання й уміння;
- знання й уміння із тренінгу;
- уміння з підготовки програми;
- уміння формувати команди;
- навички консультування;
- чуйність і здатність швидко поновлювати фізичні і душевні сили;
- особистісні якості:
 - уміння любити людей, слухати, задавати питання, вести спілкування, уникати конфліктів;
 - здатність до самопізнання і саморозвитку;
 - жвавість розуму, креативність;
 - впевненість у собі.



Опис навчального тренінгу включає такі обов'язкові елементи:

- об'єкт імітації та його перетворення;
- мета і завдання тренінгу;
- сфера застосування тренінгу;
- суть економіко-виробничої чи управлінської ситуації;
- комплект ролей та функції учасників;
- правила та умови тренінгу та його документальне забезпечення;

- система тренінгових оцінок.

Методична робота викладача-тренера ґрунтується на таких складових частинах:

- навчально-методичні матеріали викладача-тренера з питань організації і проведення навчального тренінгу;
- робоча документація, матеріально-технічні ресурси викладача-тренера.

У навчально-методичних матеріалах викладача-тренера з питань організації і проведення навчального тренінгу в обов'язковому порядку повинні бути:

1) навчально-тематичний план та робоча програма курсу щодо проведення тренінгу з визначенням годин, які виділено для практичної діяльності студентів на всіх його етапах;

2) перелік простих і складних операцій самостійної роботи з кожної навчальної теми, які виконуватимуться студентами тренінгу на всіх його етапах проведення; алгоритм навчального тренінгу;

3) підручники або навчальні посібники;

4) наочний і роздатковий матеріал;

5) тести для навчання та контролю засвоєння навчального тренінгу;

6) каталог документації імітаційної фірми із вказівкою місць їх перебування.

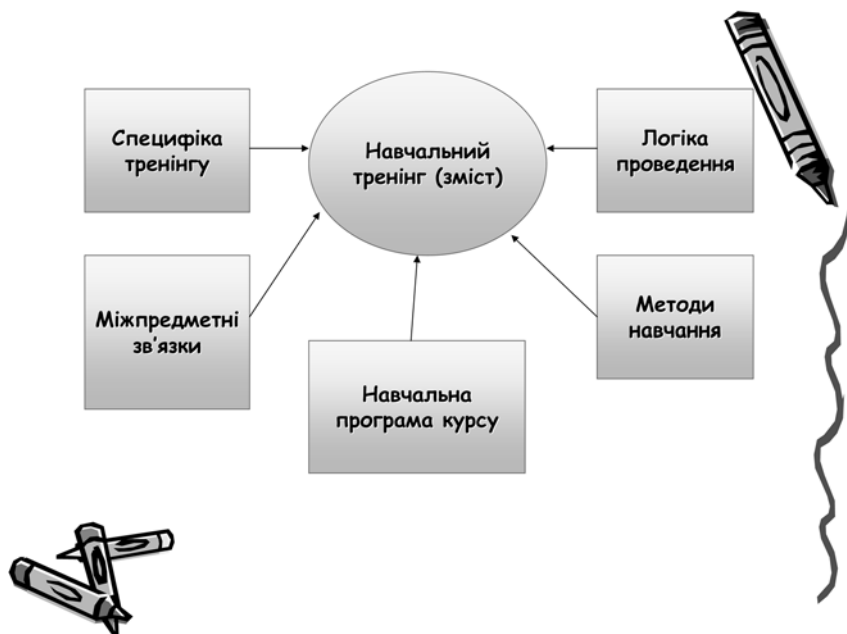
До складу *професійно-робочої документації* викладача-тренера повинні входити матеріали, які стосуються безпосередньо професійної діяльності:

- оригінали комерційних, ділових, виробничих документів;
- документація віртуального підприємства для етапів планування, організації і управління.

Матеріально-технічні ресурси викладача-тренера містять:

- робоче місце викладача-тренера;
- матеріально-технічне забезпечення: персональний комп'ютер, комп'ютерні програми, копіювальний апарат, засоби зв'язку, канцелярське приладдя й роздаткові матеріали, стіл, стільці, шафа.

Навчальна програма курсу є обов'язковим документом, що використовується як викладачами, так і викладачами-тренерами, і учнями, як база вивчення навчальної дисципліни. У програмі формулюються мета і завдання вивчення навчальної дисципліни, подається її стисла характеристика, короткий зміст тем міні-лекційного (та /або інструктивного) курсу, зміст тренінгових вправ, форми самостійної роботи і контролю знань, умінь і навичок, науково- методична та практична література.



Загальнодидактичні вимоги до програми тренінгового курсу передбачають:

- виокремлення вступного, поточного, заключного інструктажу, а також оглядової та установчої міні-лекції (у разі потреби);
- продуману систему взаємодії викладача-тренера і студента при проведенні занять практичної спрямованості;
- активізацію пізнавальної діяльності студента на основі проблемності.

Методична структура навчального тренінгу: опорна схема основних теоретичних і практичних знань; тези навчальної інформації (бажано використовувати графічну візуалізацію навчально-практичної інформації); завдання різних видів для відпрацювання певних умінь і навичок; тести для оцінки засвоєння навчально-практичних знань студентами; тести для виявлення педагогічної ефективності проведення навчального тренінгу (зворотний зв'язок).

Алгоритм тренінгового заняття складається із виконання таких дій тренера: *організаційна частина*, вступний інструктаж, тести для визначення рівня підготовки знань учасників-студентів, міні-лекція або інші методи навчання; *основна частина*: тренінгові вправи, поточний інструктаж; *заклучна частина*: заключний інструктаж, тести контролю засвоєння навчального тренінгу, анкетування щодо виявлення зворотного зв'язку навчального тренінгу.

Важливим методичним аспектом *вступного інструктажу* є закріплення і перевірка засвоєння студентами навчального матеріалу. Закріплення і перевірка засвоєння навчального матеріалу здійснюється, як правило, в формі тестування.

У процесі тренінгової підготовки можна використовувати всі методи навчання: словесні (розповідь, дискусія, пояснення, бесіда, міні-лекції, інструктажі), наочні (демонстрація, показ операцій і процесів, спостереження) і практичні (вправи, розв'язання виробничо-технічних завдань, практичні роботи).

Мета міні-лекції – реалізація першого етапу навчального тренінг-процесу: подання навчально-практичної інформації, встановлення прямого зв'язку між студентом і тренером, визначення самостійної роботи практичного значення.

Для тренінгового курсу характерною є проблемна міні-лекція. Структура *проблемної міні-лекції* для навчального тренінгу має такі *особливості*:

- потребує від викладача-тренера визначення інтегрованого змісту, який охоплює змістовні особливості міжпредметних зв'язків та має супроводжувати конкретну практичну роботу (відповідно, посадовим інструкціям спеціалістів на підприємстві);

- підготовка проблемної лекції – це форма творчої методичної майстерності, яка потребує вміння глибоко і зрозуміло викласти матеріал, використати наочні посібники і технічні засоби навчання, активізувати пізнавальну діяльність студентів, увійти в контакт з аудиторією, сподобатись студентам манерою поведінки.

Міні-лекція як частина навчального тренінгу проводиться для розгляду концентровано-інтегрованого матеріалу, коли його необхідно об'єднати в єдину комплексну проблему.

Для максимального сприймання і засвоєння лекційного матеріалу при проведенні навчального тренінгу використовуються опорний конспект-схема (у формі графічної візуалізації), тести (запитання з відповідями), завдання, графіки, ситуації для аналізу, рольові вправи тощо.

При проведенні практичних занять у формі навчального тренінгу (або тренінг-семінарів) найбільш поширеними методами є: виконання виробничих операцій, аналіз ситуації, ділові та рольові ігри, кейс-методи, ігрові фільми, методика колективного планування бізнес-курсу, організаційно-діяльнісні ігри, розробка колективних проектів у малих групах.

Одним із важливих методів виховання суспільної поведінки є *вправа*.

Зміст вправ має дві сторони: *практичну* – це безпосередньо навчально-виробничі завдання, операції, види діяльності, які будуть виконувати учасники-учні; *навчальну* – це які прийоми, операції, засоби праці з професії учасники-учні будуть при цьому відпрацьовувати.

Основа складання переліку навчально-практичних робіт тренінгу – це підбір об'єктів робіт, виконуючи які учні відпрацьовують необхідні вміння і навички з професії.

Визначимо п'ять основних *етапів підготовки студентів до виконання вправ*:

- визначення мети вправи (запам'ятовування фактів чи процесів, розуміння ситуацій, виконання дій);
- постановка проблеми (вибір питання, приклада або ситуації та їх опис);
- прийняття рішення щодо правильного та послідовного виконання вправи (правильним може бути тільки одне);

П'ять основних етапів підготовки учнів до виконання вправ:

- визначення мети вправи;
- постановка проблеми;
- прийняття рішення щодо правильного та послідовного виконання вправи;
- підготовка інструкцій для студента і тренера;
- *апробація вправи.*



- підготовка інструкцій для студента і тренера (існують інструкції для студента про те, як виконати вправу, а для тренера про те, як проводити вправу;

- *апробація вправи* (є обов'язковим етапом, що дає можливість зрозуміти та перевірити такі методичні аспекти: наскільки добре вправа досягає своєї мети; наскільки легко учень може виконувати наші інструкції; наскільки легко учень може виконати вправу; наскільки чітким і правильним є рішення; наскільки правильно і повно розроблене керівництво тренера).

Поточний інструктаж викладач-тренер повинен здійснювати, застосовуючи такі *методичні прийоми*:

- активне втручання в хід роботи учнів у тих випадках, коли їх дії можуть продукувати негативні результати;
- використання роз'яснення, вказівки та рекомендації для корегування дій учнів й мотивування їх до самостійної діяльності;
- пред'явлення вимог і надання вказівок.

Поточний інструктаж навчального тренінгу може передбачати роботу зі студентами як індивідуально, так і колективно.

Методичні рекомендації щодо поведінки викладача-тренера:

- бути впевненим у засвоєнні учнем необхідних знань;
- у разі потреби втручатися в роботу кожного учня, не випускаючи з поля зору роботу всієї групи;
- постійно розвивати в учнів здатність самостійно аналізувати свою роботу, знаходити помилки, їх причини, засоби усунення та шляхи запобігання;
- мотивувати їх до аналізу своєї навчальної діяльності;
- не надавати учням готових рішень, сприяти тому, щоб вони самі знайшли помилку та шлях її усунення; заохочувати творчий підхід учнів до виконання своєї праці;
- постійно виховувати в них культуру праці; заохочувати учнів застосовувати передові високовиробничі прийоми, комп'ютерні технології та технічні засоби роботи, допомагаючи їм знаходити рішення в скрутних ситуаціях;
- практикувати закріплення кращих учнів за тими, що менш встигають для здійснення товариської допомоги, слідкувати за правильністю здійснення такої допомоги;
- стежити за раціональним використанням робочого часу, досягати високої продуктивності праці учнів;
- забезпечувати правильний режим праці і відпочинку учнів;
- проявляти принциповість й суворість у вимогах до виконання правил організації праці, робочого місця, правил безпеки.

У процесі виконання практичних вправ і самостійної роботи студентів викладач-тренер може застосовувати колективні форми роботи зі студентами – *колективний поточний інструктаж*. Він проводиться в тих випадках, коли студенти розподіляються на групи і отримують колективні вправи, або якщо більшість студентів допускає однакові помилки, має єдині недоліки в роботі.

Роздатковий матеріал до тренінгів можна поділити на:

- *навчальний* (опорні схеми-конспекти та інша навчальна інформація в формі графічної візуалізації матеріалу);
- *документально-діловий* (нормативно-правові, економічні документи для певної сфери діяльності);

Роздавальний матеріал до тренінгів:

- **навчальний** (опорні схеми-конспекти та інша навчальна інформація в формі графічної візуалізації матеріалу);
- **документально-діловий** (нормативно-правові документи для певної сфери діяльності);
- **виробничо-нормативний** (бланки або зразки комплекту робочих документів за функціональним напрямом реальної підприємницької фірми).



- **виробничо-нормативний** (бланки або зразки комплекту робочих документів за функціональним напрямком реальної підприємницької фірми).

Контроль включає в себе:



- перевірку - засвоєння знань, умінь і навичок;
- оцінювання - вимірювання знань умінь, навичок;
- облік - фіксування результатів оцінювання у вигляді оцінок.

Контроль за результатами проведення навчального тренінгу дозволяє:



- визначити, що студент зрозумів;
- сформувати в студента впевненість у потребі та необхідності використання цих знань, умінь, навичок у майбутньому;
- дати змогу порівняти свій рівень професійних можливостей з рівнем інших студентів.



Контроль включає в себе: перевірку – засвоєння знань, умінь, навичок; оцінювання – вимірювання знань умінь, навичок; облік – фіксування результатів оцінювання у вигляді оцінок. Контроль за результатами проведення навчального тренінгу дозволяє: визначити, що студент зрозумів; сформулювати впевненість у студента в потребі та необхідності використання цих знань, умінь, навичок у майбутньому; дати змогу порівняти свій рівень професійних можливостей з рівнем інших студентів. Під час проведення навчального тренінгу, контролю підлягає процес засвоєння знань у студентів та відпрацювання ними умінь та навичок виконання певних видів професійної діяльності.

Контроль викладач-тренер здійснює двома основними методами: шляхом перевірки ходу і результатів виконання практичних вправ та шляхом поточних спостережень за студентами в процесі їх роботи.

Педагогічними вимогами до проведення контролю навчального тренінгу можна вважати: об'єктивність перевірки



Педагогічні вимоги до проведення контролю навчального тренінгу:

- об'єктивність перевірки і оцінювання;
- індивідуальний характер контролю;
- систематичність і однаковість вимог;
- всебічність перевірки, гласність;
- різноманітність форм контролю;
- етичне ставлення до учнів.



ки і оцінювання; індивідуальний характер контролю; систематичність і однаковість вимог; всебічність перевірки, гласність; різноманітність форм контролю; етичне ставлення до учнів.

Основними показниками якості засвоєння учнями знань, навичок і умінь з тренінгового навчання є: правильність прийомів роботи і раціональність організації праці та робочого місця; дотримання технічних вимог і якісних показників виконання практичних робіт; виконання визначених кількісних показників виробничих операцій; дотримання правил техніки безпеки; ступінь самостійності виконання завдань.

Педагогічний тест – це система завдань специфічної форми визначеного змісту, поступових ускладнень, яка дозволяє якісно оцінити структуру та виміряти рівень знань, умінь і навичок.

Типові завдання у тестах:

- відкриті питання;
- питання з варіантами відповідей;
- пошук пари або заповнення прогалин;
- питання, які потребують відповіді за принципом "правильно чи неправильно";
- установа послідовності.



Тести є одним з різновидів вправ. Усі вправи більшою або меншою мірою перевіряють знання учнів. Особливістю тестів навчального тренінгу є те, що вони допомагають учню впевнитися, чи досягнуто цілі навчання.

Визначаються такі формати тестів:

- відкриті питання;
- питання з кількома варіантами відповідей;
- пошук пари або заповнення прогалин питання, які

потребують відповіді за принципом «правильно чи неправильно»;

- установа послідовності.

Заключний інструктаж проводиться наприкінці тренінгу. Основна його дидактична ціль – на основі аналізу успіхів і недоліків тренінгу показати студентам, чого вони навчилися, наскільки просунулись в оволодінні професією, що і як потрібно робити, для того, щоб не допускати недоліків та закріпити успіхи.

Для підвищення ефективності *проведення заключного інструктажу* викладачу-тренеру необхідно дотримуватися таких рекомендацій:

- на перший план завжди ставити підведення результатів виконання практичних вправ, тобто чому навчилися в ході тренінгу;
- надавати заключному інструктажу навчальний характер, щоб учні отримали нове, закріпили і збільшили практичний досвід;
- підключати всіх учнів до активного обговорення результатів тренінгу;
- широко залучати їх до самостійного аналізу виконаних практичних робіт;
- вміло використовувати аналіз кращих навчально-виробничих робіт учнів;
- широко практикувати порівняння робіт, виконаних учнями, за зразками-еталонами;
- широко практикувати аналіз раціоналізаторських пропозицій учнів з питань удосконалення технологій, інструментів, застосувань, способів контролю робіт; аналіз результатів тренінгу робити всебічно і об'єктивно, аргументувати визначені оцінки; не докоряти учням за припущені помилки і недоліки.

2.7

МЕТОД ДИСКУСІЇ

Діалогові технології – це система діяльності педагога й учнів, пов’язана зі створенням комунікативного середовища, розширенням простору співробітництва на рівні «викладач – учень», «учень – учень», «учень – автор», «викладач – автор» у ході постановки й вирішення навчально-пізнавальних завдань.

Однією з діалогових технологій навчання є дискусія.

Дискусія (від латинського «discussion») – розгляд дослідження:

1) спосіб організації спільної діяльності з метою інтенсифікації процесу ухвалення рішення в групі;

2) метод навчання, що підвищує інтенсивність й ефективність процесу сприйняття за рахунок активного включення тих, яких навчають, у колективний;

3) пошук істини шляхом зіставлення різних точок зору.

Групова дискусія – це колективне обговорення якої-небудь проблеми, кінцевою метою якого є досягнення певної загальної думки щодо неї. У ході дискусії відбувається колективне зіставлення думок, оцінок, інформації з обговорюваної проблеми.

Дискусія організується як процес діалогічного спілкування учасників, у ході якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні й вирішенні теоретичних і теоретико-практичних проблем.

Метод групової дискусії.

Мета групової дискусії – навчити учнів чітко виражати свої думки й відстоювати їх в ситуаціях, коли стикаються кілька точок зору; розуміти протилежну думку і враховувати її позитивні сторони.

Для проведення групової дискусії учні розподіляються на підгрупи. Лідер, висунутий кожною групою, висловлює думку своєї команди.

Одна з підгруп бере на себе функції аналізу (експертизи роботи учнів). Черговість виступів лідерів підгруп регулює викладач.



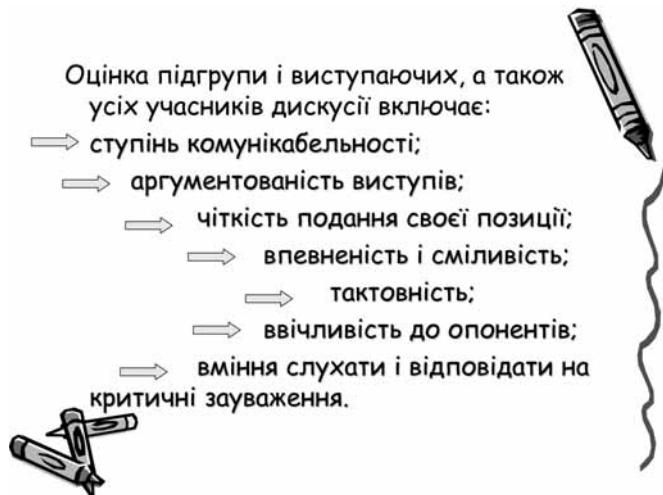
Дискусія починається з обговорення попередньо вивченого матеріалу і виявлення в ньому проблемних моментів. Зазвичай 90-хвилинне заняття має такі етапи:

- Оголошення теми, мети заняття.
- Виявлення проблемних моментів шляхом обговорення чи опитування учнів (15-20 хвилин).
- Розбивка групи на підгрупи (5 хвилин).
- Робота підгруп, підготовка відповідей до виступу лідера (10 – 20 хвилин).
- Заслуховування лідерів підгруп. Кожному надається 3-7 хвилин.
- Підбиття підсумків з заключним словом викладача (5-10 хвилин).

Під час обговорення викладач стежить за культурою спілкування учасників дискусії. До неї відносяться: збереження черговості виступів; уважне слухання доповідача;

виступ кожного лідера починається з оцінки попереднього доповідача; вислуховування критики; самоаналіз і загальна оцінка підгрупи за найкраще вирішення проблеми.

Оцінка підгрупи і виступаючих, а також усіх учасників дискусії включає: ступінь комунікабельності; аргументованість виступів; чіткість подання своєї позиції; впевненість і сміливість; тактовність; ввічливість до опонентів; вміння слухати і відповідати на критичні зауваження.



Основні фази дискусії.

Процес дискусії розгортається поетапно й містить у собі такі *основні фази*:

- 1) орієнтування;
- 2) оцінки;
- 3) завершальна фаза.

Цим фазам відповідають такі *кроки*, як:

- Визначення мети й теми дискусії (орієнтування).
- Збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій всіх учасників дискусії) з обговорюваної проблеми – збір альтернатив (варіантів вирішення проблем).

- Упорядкування, обґрунтування й спільна оцінка отриманої в ході обговорення інформації – з'ясування, аналіз і вибір вирішення з набору наявних альтернатив, що з'явилися в ході обговорення.

- Підведення підсумків дискусії: зіставлення цілей дискусії з отриманими результатами (завершальна фаза, фаза саме рішення проблеми).

Форми організації дискусії.

I варіант (для непідготовлених учасників)

- Учасники групи розташовуються за круглим столом;
- Дискусію починає ведучий;
- Ведучий викладає суть проблеми (замість усного виступу ведучого можуть бути використані полемічна журнальна або газетна стаття, проблемне повідомлення тощо);
- Потім учасникам дискусії пропонується по черзі висловити свої думки по суті проблеми;
- Перед початком дискусії регламентується час виступу, хоча деякі дискусії можуть проводитися й без обмеження часу висловлень;
- Право висловитися може одержати учасник групи, якому передається ігровий предмет (пісочний годинник, іграшка й т.д.). Пісочні годинники, поставлені перед виступаючим, несуть додаткове психологічне навантаження;
- Власник ігрового предмета не тільки має право висловити свою думку, але й зобов'язаний відповідати на всі питання та звернення до нього;

I варіант (для непідготовлених учасників)

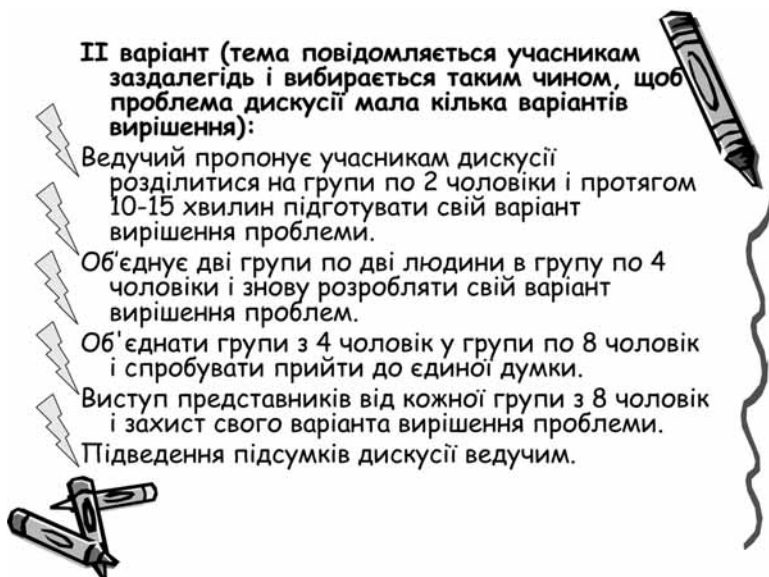
- Право висловитися може одержати учасник групи, якому передається ігровий предмет (пісочний годинник, іграшка й т.д.). Пісочні годинники, поставлені перед виступаючим, несуть додаткове психологічне навантаження.
- Власник ігрового предмета не тільки має право висловити свою думку, але й зобов'язаний відповідати на всі питання та звернення до нього.
- Ігровий предмет може передаватися як у певній послідовності по колу, так і тому, чия думку в цей момент дискусії хоче почути група, ним може виявитися і ведучий.
- На закінчення дискусії ведучий підводить підсумки, оцінює викладені точки зору.



- Ігровий предмет може передаватися як у певній послідовності по колу, так і тому, чия думку в цей момент дискусії хоче почути група, ним може виявитися й ведучий;
- На закінчення дискусії ведучий підводить підсумки, оцінює викладені точки зору.

II варіант (тема повідомляється учасникам заздалегідь і вибирається таким чином, щоб проблема дискусії мала кілька варіантів вирішення):

- Ведучий пропонує учасникам дискусії розділитися на групи по 2 чоловіки і протягом 10-15 хвилин підготувати свій варіант вирішення проблеми.
- Об'єднує дві групи по дві людини в групу по 4 чоловіки і знову розробляти свій варіант вирішення проблем.
- Об'єднати групи з 4 чоловік у групи по 8 чоловік і спробувати прийти до єдиної думки.
- Виступ представників від кожної групи з 8 чоловік і захист свого варіанта вирішення проблеми.
- Підведення підсумків дискусії ведучим.



II варіант (тема повідомляється учасникам заздалегідь і вибирається таким чином, щоб проблема дискусії мала кілька варіантів вирішення):

- Ведучий пропонує учасникам дискусії розділитися на групи по 2 чоловіки і впродовж 10-15 хвилин підготувати свій варіант вирішення проблеми;
- Об'єднує дві групи по дві людини в групу по 4 чоловіки і знову розробляти свій варіант вирішення проблем;
- Об'єднати групи з 4 чоловік у групи по 8 чоловік і спробувати прийти до єдиної думки;
- Виступ представників від кожної групи з 8 учасників і захист свого варіанта вирішення проблеми;
- Підведення підсумків дискусії ведучим.

III варіант (обговорення проблем, вирішення яких досить знайоме для слухачів):

- Учасникам дискусії роздають зафіксовані на картках позиції, установки;
- Ведучий дискусії висвітлює суть проблеми, а учасники відповідно до заданих позицій, спростовують, виражають сумнів, схвалення й т.д. використовуючи різні приклади, аргументи;
- Підведення підсумків ведучим.

III варіант (обговорення знайомих для слухачів проблем):

1. Учасникам дискусії роздають зафіксовані на картках позиції, установки;
2. Ведучий дискусії висвітлює суть проблеми, а учасники відповідно до заданих позицій спростовують, виражають сумніви, схвалення й т.д., використовуючи різні приклади, аргументи;
3. Підведення підсумків ведучим.

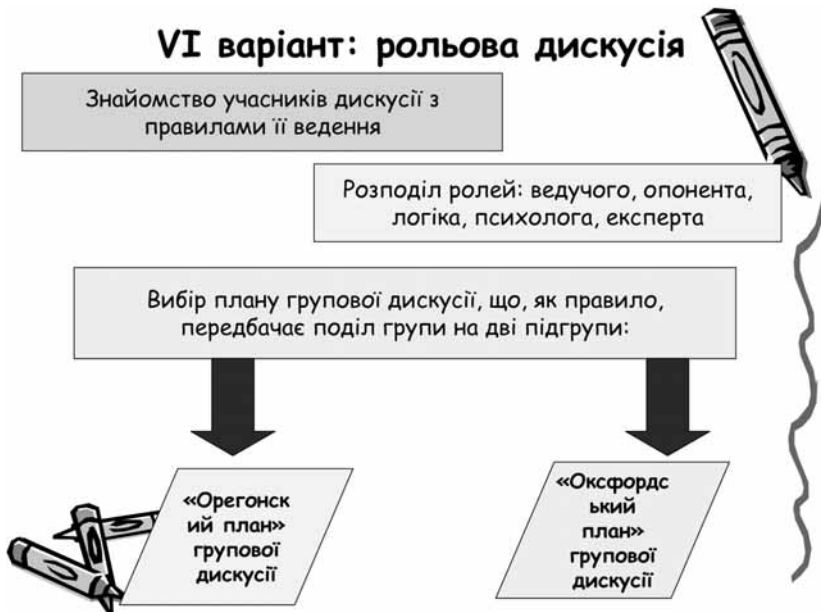


IV варіант (для осмислення процесу й результату вирішення якого-небудь завдання):

• Ведучий ділить групу на дві підгрупи, формує завдання за однією і тією ж темою й підкреслює, що кожна група не тільки колективно вирішує своє завдання й силами свого представника обґрунтовує своє рішення, але й виступає в ролі експерта, тобто члени підгрупи задають уточнюючі питання, з'ясовують процедурні подробиці, вказують на помилки й неточності, оцінюють результат виконаного завдання протилежною групою;

• Підведення підсумків дискусії, оцінка роботи обох підгруп, їх активності і конструктивності щодо наступного обговорення.

VI варіант: рольова дискусія



V варіант (потрібна попередня підготовка):

- Експозиція;
- Переддискусія;
- Етап уточнення понять;
- Повідомлення й пошук додаткової інформації;
- Аргументування й контраргументування висунутих тез, або власне дискусія;
- Висновок

VI варіант (рольова дискусія):

- Знайомство учасників дискусії з правилами її ведення;
- Розподіл ролей: ведучого, опонента, логіка, психолога, експерта;

• Вибір плану групової дискусії, що, як правило, передбачає поділ групи на дві підгрупи:

«Орегонський план» групової дискусії:

1) докладно висловлюються провідні представники обох точок зору;

2) перехресний допит;

3) спростування поглядів супротивника.

«Оксфордський план» групової дискусії:

- 1) виступають 4 представники різних точок зору;
- 2) учасники підгруп задають питання тим, хто виступив;
- 3) підведення підсумків дискусії.

VII варіант (дискусія зі схованими ролями):

- створення «акваріума» – із групи запрошуються для участі в дискусії 5 чоловік. Вони розташовуються всередині основного кола, утвореного всією групою, інші члени групи спостерігають. Учасники дискусії одержують сховані інструкції з ролями, записані на персональних картках;
- дискусія, у ході якої кожен учасник повинен перебувати й діяти в рамках запропонованої йому ролі;
- обговорення процесу дискусії: висловлення діючих осіб і спостерігачів.

VII варіант: дискусія зі схованими ролями

- створення «акваріума» – із групи запрошуються для участі в дискусії 5 кола, утвореного всією групою, інші члени групи спостерігають;
- учасники дискусії одержують сховані інструкції з ролями на персональних картках;
- власне дискусія, у ході якої кожен учасник повинен діяти в рамках запропонованої йому ролі;
- обговорення процесу дискусії: висловлення діючих осіб і спостерігачів.



VIII варіант (дискусія як аналіз конкретних ситуацій):

Способи аналізу конкретних ситуацій:

- група розбивається на 2-3 підгрупи, кожна з яких виконує завдання самостійно, потім думки підгруп зіштовхуються;
- задану ситуацію кожний вирішує індивідуально. Ситуації можуть бути описані вдома й принесені в групу для обговорення.

Методичні уміння, необхідні ведучому дискусії.

Уміння:

- вирішити самостійно проблему, завдання;
- побудувати й розвинути відношення з групою учасників дискусії;
- познайомити учасників один з одним;
- підтримувати доброзичливу ділову атмосферу;
- не допускати особистої конфронтації;
- входити в продуктивний контакт із кожним окремим учасником дискусії;
- вислуховувати кожного;
- активізувати пасивних;
- відзначати внесок кожного в спільний результат.

Послідовність завдань дискусії:

- Оцінка «Що це значить?»
- Рецепт «Що потрібно зробити?»
- Аналіз «Як усе з'єднати?»
- Спостереження «Із чим маємо справу?»

VIII варіант: дискусія як аналіз конкретних ситуацій

Способи аналізу конкретних ситуацій:

- група розбивається на 2-3 підгрупи, кожна з яких вирішує завдання самостійно, потім думки підгруп зіштовхуються;
- задану ситуацію кожний виконує індивідуально. Ситуації можуть бути описані вдома та принесені в групу для обговорення.



Таким чином, дискусії можуть бути різних типів. *Спонтанна дискусія* – це основний тип дискусії, вона не має структури, не підкоряється правилам гри, вона доцільна для тих, хто вже вміє дискутувати та володіє необхідними

теоретичними знаннями та знаннями про способи діяльності. *Контролююча дискусія* – це тип дискусії, в якому ведучий має право втручатися в хід дискусії, беручи на себе роль контролера процесу: він надає слово виступаючим, має право позбавити виступу. Проводити таку дискусію можна по-різному:

- кожен може говорити за темою все, що бажає;
- учасник може пред'явити тільки один аргумент;
- кожен учасник може говорити не більше 2 хвилин.

Дискусія групами – це тип дискусії, в якому існує етап попередньої перед дискусією діяльності. Учасники працюють в групах, завдання яких полягає у формулюванні аргументів щодо вирішення поставленої проблеми. Це дає можливість поділити колектив на стільки груп, скільки є думок щодо розв'язання проблеми. Також цікавою є *дискусія типу «аргумент – контраргумент»*, в якій одна група пропонує свій аргумент, інша висуває проти нього свій контраргумент.

Типологія питань до дискусії

Тип питання	Формулювання
Спрямовані на пошук інформації	«Хто? Що? Де? Коли?»
Аналітичні	«Чому..? Як..?»
Стимулюючі	«Чому..?»
Діючі	«Що ви зробите? Коли? Як? і Чому?»
Гіпотетичні	«Що..., якщо...?»
Прогностичні	«Що відбудеться..?»
Узагальнюючі	«Які висновки...?»



2.8

ІГРОВИЙ МЕТОД

Гра як один з видів діяльності людини впродовж всієї історії людини займала важливе місце у вихованні, навчанні і розвитку людей.



В процесі гри формується особистість в цілому, розвивається її інтелект, відчуття і воля.



Гра передбачає моделювання професійної діяльності в цілому чи окремих її елементів.

Суттєвою рисою дидактичної гри є двоплановий характер діяльності учнів на занятті. З одного боку, вони поставлені в умовну ситуацію, а з іншого – залишаються в рамках реального навчального процесу і реалізують реальні загально-навчальні уміння



Гра вимагає дотримання певних правил поведінки, що мають істотне значення для розвитку спостережливості, вміння підпорядковувати свої дії загальній меті діяльності.

Гра носить, як правило, груповий характер.

Гра сприяє створенню близьких відносин між учасниками, знімає з них напругу й тривогу; підвищує самооцінку, дозволяє випробувати себе в різних ситуаціях спілкування.

В основу ігрових методів покладено пошук оптимального варіанту вирішення проблеми. Кожен має право вирішувати проблему самостійно в складі групи.

До ігрових методів відносять:

- ділові ігри;
- рольові ігри.



Ділові ігри – це форма занять, на яких учні під керівництвом викладача колективно обговорюють і приймають рішення в запропонованих викладачем і самими учнями різноманітних професійних ситуаціях.

Ділова гра – це імітаційна гра, в якій відтворюється справжня діяльність конкретних працівників. Вона характеризується певними ознаками та має чіткі етапи:

- підготовчий;
- вступний;
- ігровий;
- заключний.

Ділова гра може займати все заняття чи застосовуватись на певному етапі заняття (вступному, заключному, інструктажках).

Ділова гра – форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, які характерні для даного виду професійної практики. Залежно від того, який тип людської практики відтворюється в грі і які цілі мають на меті учасники, розрізняють ділові ігри: навчальні, дослідницькі, управлінські, атестаційні.

Навчальна ділова гра дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змоделювати більш адекватні в порівнянні з традиційним навчанням умови формування професійних умінь і навичок, нового знання.

Засвоєння нового знання накладається на канву майбутньої професійної діяльності; навчання набуває спільного



колективного характеру; розвиток особистості спеціаліста здійснюється в напрямках: норм професійної діяльності та норм соціальних відносин в групі.

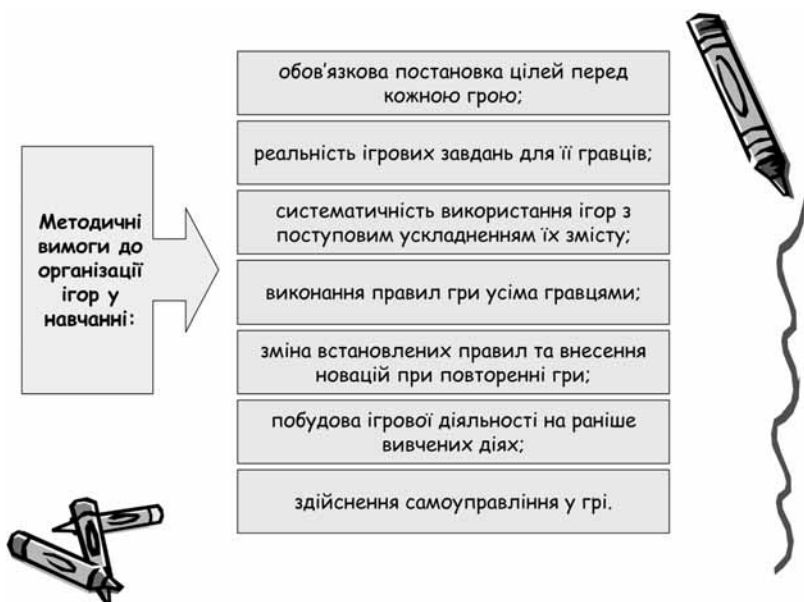
Рольова гра є спрощеною модифікацією ділової гри, що моделює менш складну проблему професійної, навчальної діяльності.

Рольова гра особливо важлива для учнів, які готуються стати викладачами, лікарями, юристами, менеджерами тощо.

У процесі рольової гри відбувається знайомство з новими для учасників ролями (наприклад, керівника групи); потім опановуються нові форми спілкування і засоби прийняття рішень. «Гравці», спілкуючись один з одним, емоційно реагують, проявляють пізнавальний інтерес до проблеми і до самих себе.

Рольова гра починається з аналізу конфліктної ситуації. Викладач ставить перед учасниками задачу щодо прийняття рішення в загальних рисах.

Потім між учасниками розподіляються ролі, й після невеличкої підготовки проводиться ігровий етап і післярольовий аналіз.

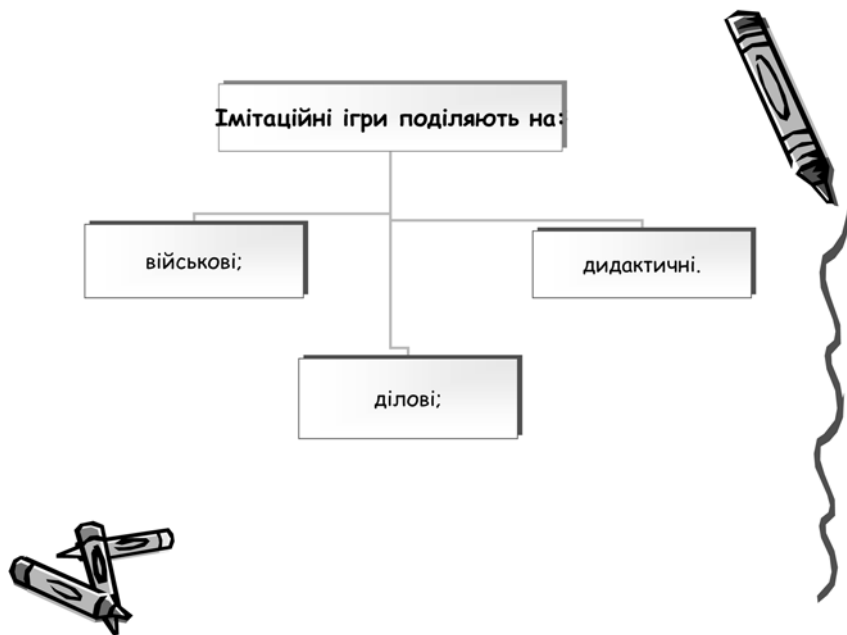


Групі експертів викладач доручає фіксувати роботу кожного учасника, його поведінку, креативність, адекватність засобів спілкування тощо.

Готуючи і проводячи гру, викладач повинен бути готовий у будь-який момент включитись до неї і на якийсь проміжок часу замінити персонаж.

Основні етапи рольової гри:

1. Розминка
2. Загальна інструкція і опис ситуації
3. Проведення дискусії
4. Розподілення ролей і вибір групи експертів
5. Підготовка гравців до гри
6. Гра
7. Післярольовий аналіз і підбиття підсумків.



2.9

МЕТОД «МОЗКОВОЇ АТАКИ»

«Мозкова атака» – один з розповсюджених методів активного пошуку відповіді на поставлене навчальне питання у складі групи чи експертів.

Суть цього методу полягає спочатку в чіткому формулюванні навчального питання чи проблеми, а потім у пошуку варіантів оптимальної відповіді на основі використання знань учнів, врахування їх точок зору і ступеня професійної підготовленості.

Перед заняттям викладач вивчає склад групи та враховує ступінь засвоєння учнями попереднього матеріалу.

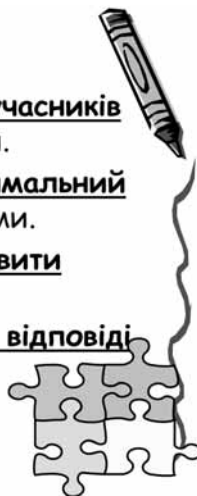
Для проведення заняття складається сценарій, відбираються навчальні питання проблеми, готуються точні відповіді на питання, а також готуються питання, які допомагають викладачу виводити учнів на вирішення проблеми.

В процесі "мозкової атаки"
аналізуються пропозиції учасників
щодо вирішення проблеми.

Наприкінці обирається оптимальний
варіант вирішення проблеми.

Викладач повинен чітко ставити
питання.

Учні висловлюють будь-які відповіді



У процесі «мозкової атаки» аналізуються пропозиції учасників щодо шляхів вирішення проблеми.

Наприкінці обирається оптимальний варіант вирішення проблеми.

Викладач повинен чітко ставити питання. Учні висловлюють будь-які відповіді, навіть якщо їх вірність сумнівна.

Критика заборонена.

Підтримується творча, доброзичлива атмосфера, яка сприяє розвитку різних думок учнів.

Ефективність досягається за рахунок висунення паралельних відповідей та загального натхнення в пошуку істини.

Метод «мозкової атаки» – це метод активного навчання, суть якого в тому, що для обговорення конкретної проблеми група учнів ділиться на дві підгрупи: генератори ідей і критики. Генератори ідей висловлюють всі ідеї щодо вирішення даної проблеми, які тільки спадають їм на думку.

Основні принципи «мозкової атаки»:

1. не критикувати — можна висловлювати будь-яку думку без побоювання, що вона буде визнана невдалою;

2. стимулювати всяку ініціативу, причому чим вигадливішою буде ідея, тим краще;

3. прагнути до найбільшої кількості ідей;

4. дозволяється змінювати, комбінувати, покращувати висунені ідеї (свої і чужі).

Після завершення роботи підгрупою генераторів ідей до роботи приступає підгрупа критиків. Вона аналізує, оцінює, синтезує запропоновані ідеї, вибирає ті, які забезпечують вирішення проблеми.

Для «мозкової атаки» доцільно вибрати найбільш складні професійні ситуації.

Різновидом методу «мозкової атаки» є метод колективного пошуку оригінальних ідей

Правила застосування *методу колективного пошуку оригінальних ідей* для дорослих учнів.

Евристичні правила застосування методу колективного пошуку оригінальних ідей *для педагогів*:

1. Учні діляться на малі групи по 5-7 чоловік:

а) групи з висування ідей;

б) групи критичного аналізу запропонованих ідей;

в) групи захисту критикованих ідей;

г) групи кінцевої оцінки запропонованих ідей.

Не виключається можливість, що всі учні виконують всі наведені функції розв'язку творчого завдання.

2. Педагог повинен прагнути до доброзичливого, демократичного стилю спілкування; для цього необхідно надавати всім учням рівну можливість висловлювати будь-які ідеї, міркувати вголос; при необхідності слід підкинути слухну репліку, факт.

3. На перших етапах (на етапі висунування ідей) ніхто з учнів не має права критикувати пропозиції, висунуті ідеї, висловлювати іронічні зауваження; педагог забороняє будь-яку критику.

4. Педагог повинен постійно заохочувати і направляти хід дискусії, залучати до процесу виконання творчого завдання всіх учнів-учасників дискусії.

5. У процесі висунування ідей педагог має заохочувати учнів до пошуку аналогій, об'єднання або, навпаки, роз'єднання окремих елементів, інтенсифікації або, навпаки, уповільнення процесів пошуку нових функцій об'єкту тощо.

6. На етапі критики будь-яка форма захисту висунутих ідей заборонена. Автор поданої ідеї повинен сам висловити думку про її недоліки.

7. На заключному етапі дискусії критика знову заборонена, висловлюються лише пропозиції щодо конкретизації розвитку оригінальних ідей, їх практичного застосування.

8. Педагог підводить загальні підсумки висунутих ідей, узагальнення критичних зауважень.

Евристичні правила застосування методу колективного пошуку оригінальних ідей для учнів:

1. Обговорення проблеми слід починати з різноманітних підходів, бажано неодноразово переформулювати проблему.

2. Ідеї, які висунули, слід цілеспрямовано фіксувати: записувати в зошит, на дошці чи за допомогою диктофону.

3. На етапі висунування ідей забороняється робити будь-які зауваження, критикувати.

4. Треба бути доброзичливими один до одного, не слід забувати, що почуття гумору і позитивні емоції стимулюють фантазію, уяву, творче мислення.

5. У процесі генерування ідей необхідно використовувати аналогії, робити спроби щодо об'єднання або, навпаки,

роз'єднання елементів, інтенсифікації або уповільнення процесу пошуку нових функцій об'єкту тощо.

6. На етапі критики будь-яка форма захисту висунутих ідей заборонена. Автор поданої ідеї повинен сам висловити думку про її недоліки.

7. На заключному етапі дискусії критика знову заборонена, висловлюються лише пропозиції щодо конкретизації розвитку оригінальних ідей, їх практичного застосування.

8. Учні допомагають педагогу підводити підсумки щодо висунутих ідей, узагальнювати критичні зауваження.

Таким чином, «мозкова атака» (метод аглютинації) – це метод з надзвичайно широким спектром застосування. Застосування цього методу дозволяє досягти таких цілей:

- акумулювати, інтегрувати надану інформацію; озвучити творчі ідеї, що звільнять погляди від стереотипів й інерції мислення; активізувати всі види мислення;
- чітко сформулювати завдання та запитання по конкретній темі, «підвести» студентів до деяких висновків або зробити висновки на основі їх відповідей.

Головний принцип методу «мозкової атаки»: чим більше відповідей, тим краще. Тому завдання викладача полягає в заохоченні студентів до різних думок та міркувань за темою заняття. Перед застосуванням методу необхідно ознайомити дорослих учнів з основними правилами його використання. Передусім, кожний має право висловлювати свої міркування з життєвого досвіду та певного багажу, вже отриманих знань. Забороняється коментування й оцінювання відповідей, їх цензура. Кожна відповідь, навіть «неправильна», має цінність та заслуговує на увагу, кожна записується на дошці (або на великому аркуші паперу). У кінці заняття підводяться підсумки – встановлюються закономірності між різними відповідями.

2.10

МЕТОД «ДЕЛЬФІ»

Слово «дельфа» походить від давньогрецької назви міста Дельфи, яке відоме своїми «дельфійськими оракулами», до яких звертались за порадою.

Суть методу "дельфі" полягає не тільки в генеруванні правильних відповідей на висунуті навчальні питання, але й у вироблені узгоджених відповідей.



Взаємний вплив учнів виключається – кожний учасник сидить за окремим столом чи навіть у окремому приміщенні, якщо є така можливість.

Замість групового обговорення проводиться індивідуальне опитування учнів за попередньо підготовленими питаннями.

Етапи організації заняття:

- Розробка питань за темою і запис їх на окремих аркушах.
- Видача аркушів кожному учню з проханням відповісти на питання.
- Письмові відповіді на питання.
- Аналіз отриманих відповідей, вибір найбільш правильних з них.
- Публічне обговорення відповідей (без назви їх авторів).

- Вироблення узгодженої відповіді з урахуванням висловлених зауважень.

При необхідності процедура повторюється.

Метод «дельфі» виключає навіюваність групової думки і дозволяє висловити свою точку зору на проблему.

Метод "дельфі" виключає
навіювання групової думки
і дозволяє висловити
свою точку зору на
проблему.



2.11

ПРОБЛЕМНЕ НАВЧАННЯ

Основним прийомом проблемного навчання є створення проблемної ситуації та залучення учнів до її вирішення.

Етапи вирішення проблемних ситуацій:

- постановка проблеми педагогом;
- усвідомлення її учнями (перетворення на завдання);
- висунення припущень;
- висунення гіпотези (обґрунтованого припущення);
- вирішення проблеми;
- перевірка правильності вирішення проблеми.

Залежно від рівня підготовленості аудиторії, складності теми викладачі можуть застосувати різні рівні проблемності.

Проблемна лекція.

Якщо лекцію назвали проблемною, це означає, що навчальний матеріал поділений на частини, кожна з яких – проблемна ситуація.



Чотири рівні проблемності:

1-й рівень характеризується тим, що педагог сам створює проблемну ситуацію; а учні залучаються до пошуку і висунення гіпотез, знаходження шляхів вирішення проблеми.

Вирішення проблемних ситуацій йде за алгоритмом: для чого? що? як? що вийшло? чи те вийшло?, тобто:

- формулювання проблеми, її аналіз;
- актуалізація до рівня значущості для кожного, підготовка основи (опорних знань);
- співставлення результатів аналізу ситуації з нормою (концепцією, теорією, критеріями і т.д.);
- розробка механізму досягнення норми (побудувати модель, проект, розробити технологію);
- співставлення результату з метою виявлення нових невідповідностей: розглянути як нову проблему.



2-й рівень проблемності. Проблему формулює сам педагог чи вона виникає безпосередньо при обговоренні навчального матеріалу, але вирішується під час спільної роботи учнів і педагога.

Проблемне вивчення матеріалу

Цілі:

- Активізація мислення учнів;
- Формування інтересу до навчального матеріалу.

1. Проблемний метод, або озадачування: педагог ставить перед студентами проблему.

Це можна зробити за допомогою питань. Якщо учні не можуть дати відповідь, вони чекають пояснення педагога.

2. Проблема може бути подана за допомогою графіків, креслень, малюнків, фотографій і

т.п.



3-й рівень принципово відрізняється від перших двох, оскільки ролі педагога і учнів розмежовуються. Педагог тільки формулює проблему (або вона виникає в процесі заняття), а учні самі її вирішують; при необхідності здійснюється допомога з боку педагога.



4-й рівень – педагог вже не формулює проблему в «готовому вигляді». Учні самі знаходять і формулюють проблему, висувають гіпотези, обґрунтовують її вирішення.

Реалізація на практиці ідеї взаємозв'язку навчання з науковим пошуком зумовила своєрідну дидактичну систему, яку назвали проблемним навчанням, оскільки основні її елементи – навчальна проблема та проблемне завдання.

Проблемне навчання – це дидактична система, що базується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, що включає поєднання прийомів і методів викладання та учіння, яким притаманні основні риси наукового пошуку.

Творче засвоєння знань і способів діяльності учнів має на увазі:

- Самостійний перенос знань та умінь в нову ситуацію;
- Бачення нових проблем в знайомих стандартних умовах;
- Бачення структури об'єкта, що підлягає вивченню;

Навчальна проблема - це проблемна ситуація, прийнята суб'єктом до вирішення на основі існуючих знань, умінь, досвіду пошуку.

Навчальна проблема зазвичай виражається у формі запитання.



Проблемне завдання - це навчальна проблема, яка вирішується при заданих умовах або параметрах.

Будь-яка навчальна проблема і проблемне завдання є штучною дидактичною конструкцією, оскільки вони спеціально створюються в навчальних цілях.

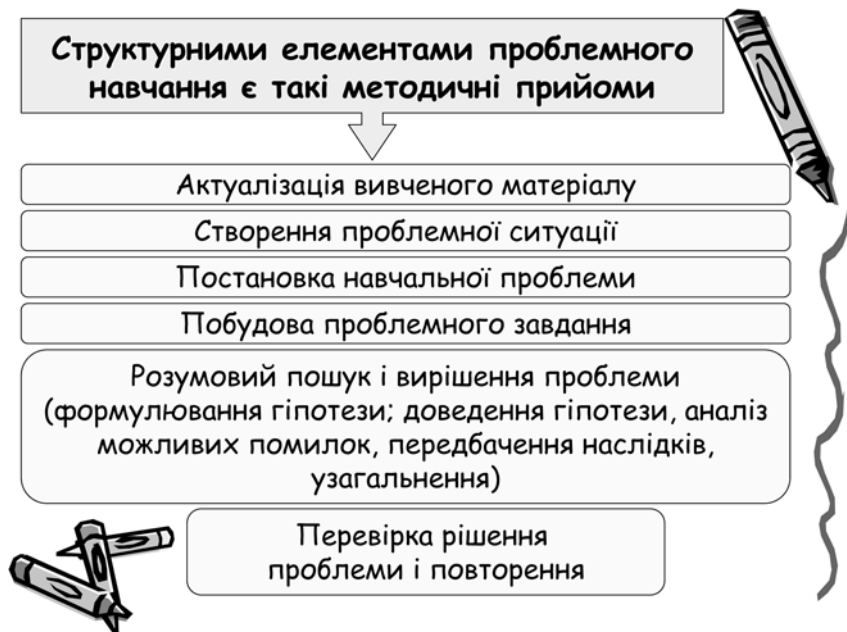
- Бачення нової функції знайомого об'єкта;
- Уміння бачити альтернативу рішення, альтернативу підходу до його пошуку;
- Уміння комбінувати раніше відомі способи вирішення в новий спосіб;
- Уміння створювати оригінальний спосіб вирішення проблеми.

Творче засвоєння знань і способів діяльності



Технологія проблемного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів і методів, які сприяють тому, щоб учень самостійно здобував знання і вчився самостійно їх застосовувати у вирішенні нових пізнавальних і практичних задач, а не отримував знання в готовому вигляді або вирішував задачі за зразком.

Проблемність є невід’ємною рисою педагогічного процесу. Однак проблемним є не будь-яке заняття. Все залежить від того, яка сукупність методів і організаційних форм, властивих проблемному навчанню, використовується на занятті.



Структура проблемного навчання.

Структурними елементами проблемного навчання виступають наступні методичні прийоми:

- Актуалізація вивченого матеріалу;
- Створення проблемної ситуації;
- Постановка навчальної проблеми;
- Побудова проблемного завдання;

- Розумовий пошук і вирішення проблеми (формулювання гіпотези або декількох гіпотез, заснованих на припущеннях та вже відомих фактах; доведення гіпотез, аналіз можливих помилок, передбачення наслідків з кожної гіпотези, узагальнення);

- Перевірка вирішення проблеми і повторення.

«Проблемна ситуація», «навчальна проблема» та «проблемне завдання» – основні поняття даної дидактичної технології.

Проблемна ситуація – усвідомлене суб'єктом ускладнення, шляхи подолання якого потребують пошуку нових знань, нових способів дій.

Щоб проблемна ситуація стала джерелом мислення, вона повинна бути прийнята суб'єктом до вирішення. А це можливо, якщо в суб'єкта в наявності достатні вихідні знання, що відповідають предметному змісту ситуації.

Проблемна ситуація може виникнути:

1) Коли учні зустрічаються з необхідністю використати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах;

2) Коли є протиріччя між теоретично можливим шляхом вирішення і його практичною нездійсненністю;

3) Внаслідок протиріччя між практично доступним результатом та відсутністю знань для теоретичного обґрунтування;

4) Якщо учень не знає способу вирішення поставленого завдання, не може дати пояснення новому факту в навчальній та життєвій ситуації, тобто усвідомлює недостатність попередніх знань для такого пояснення. В цьому випадку проблемна ситуація переростає в навчальну проблему.

Навчальна проблема – це проблемна ситуація, прийнята суб'єктом до вирішення на основі засобів, що вже є (знань, умінь, досвіду пошуку).

Навчальна проблема зазвичай виражається у формі запитання.

Ознаки навчальної проблеми:

- наявність проблемної ситуації;
- певна готовність суб'єкта до пошуку вирішення;
- можливість неоднозначного вирішення.

Проблемне завдання представляє собою навчальну проблему, що вирішується при заданих умовах або параметрах.

Будь-яка навчальна проблема і проблемне завдання є штучною дидактичною конструкцією, оскільки вони спеціально будуються в навчальних цілях.

Розробка проблемної ситуації, створення умов для її переходу в навчальну проблему, конструювання проблемного завдання – це лише початковий момент в проблемному навчанні.

Далі учні під спрямовуючим впливом викладача повинні самостійно виконувати наступні творчі мислительні операції:

- висувати можливі варіанти вирішення пізнавальної проблеми, висувати гіпотези;
- теоретично або практично перевіряти гіпотези;
- сформулювати пізнавальний висновок.

Методи проблемного навчання.



Проблемне навчання складається з двох взаємопов'язаних елементів: проблемного викладання та проблемного учіння.

Проблемне викладання – це діяльність викладача щодо забезпечення умов проблемного учіння учнів шляхом створення системи послідовних проблемних ситуацій та управління процесом їх вирішення учнями.

Проблемне учіння – це різновид творчої навчальної діяльності учнів щодо засвоєння знань та способів діяльності за наявності аналізу проблемних ситуацій, формулювань проблем і їх вирішень – шляхом висування ідей, доведення та доказу гіпотез.

У педагогічній практиці розрізняють три методи проблемного навчання, що характеризуються своїми системами дій викладача і студентів:

- власне проблемний;
- частково-пошуковий;
- дослідницький.

Сутність проблемного викладання навчальної інформації полягає в тому, що, створивши проблемну ситуацію, викладач не просто повідомляє кінцеві висновки науки.

Технологія взаємодії викладача і студентів представлена в таблиці.

Таблиця 9

Бінарний процес при проблемному викладі навчального матеріалу

Дії викладача	Дії студентів
Актуалізація вивчуваного матеріалу	Відтворення раніше вивченого матеріалу
Постановка завдання	Сприймання і усвідомлення цілі
Створення проблемної ситуації, постановка навчальної проблеми	Усвідомлення проблеми
Демонстрація шляху наукового відкриття: розкриття внутрішніх протиріч, що виникли при вирішенні проблеми, роздуми вголос, висування гіпотез (пропозицій), їх аналіз і обговорення	Слухання і сприйняття логічно побудованого викладу
Доказ істинності за допомогою досвіду, або розповіді про експеримент, проведений вченими	Відповіді на окремі питання викладача
Узагальнення, формулювання висновків	Співпереживання результатів експериментів
	Визначення деяких наступних кроків дослідження
	Спостереження
	Усвідомлення та запам'ятовування фактів, висновків

Таблиця 10

Бінарний процес при частково-пошуковому методі

Дії викладача	Дії студентів
Створює проблемні ситуації Планує шляхи вирішення проблеми, формулює проблемне завдання Підказує додаткові дані, обмежує кількість кроків і після пошуку робить висновки Запитання до студентів, видача завдання Інструктаж	Приймають проблемну ситуацію Усвідомлюють проблему Приймають проблему і проблемне завдання Висувають пропозицію Тільки будують план перевірки Вирішують завдання Беруть участь у висновках Відповіді на запитання, вирішення завдання Запис домашнього завдання

Частково-пошуковий метод передбачає, що учні під керівництвом викладача частково здійснюють самостійне вирішення навчальних проблем.

Дослідницький метод – це коли учні, усвідомивши проблему, самостійно намічають план пошуку, будують припущення, обдумують спосіб їх перевірки, проводять спостереження, досліди, фіксують факти, порівнюють, класифікують, узагальнюють, доводять, роблять висновки.

Дослідницький метод дозволяє тісніше пов'язувати навчання з життям та професійною діяльністю.

Таблиця 11

Аналіз логіки навчального процесу з використанням різних технологій

Інформаційно-ілюстративне навчання	Проблемне навчання	Модульне навчання
Актуалізація опорних знань Постановка і усвідомлення навчальних цілей і завдань. Стимулювання мотивів учіння	Актуалізація опорних знань Постановка і усвідомлення цілей завдань. Створення проблемної ситуації	Вихідний модуль (контрольне випробування) Блок спілкування. Постановка проблеми, на вирішення якої спрямований модуль,

Продовження таблиці 11

<p>Сприймання нової інформації викладача</p> <p>Осмислення, узагальнення і систематизація нових знань</p> <p>Закріплення знань</p> <p>Застосування знань на практиці, вироблення умінь і навичок</p> <p>Перевірка і аналіз результатів навчання.</p> <p>Оцінка діяльності</p>	<p>Аналіз ситуації, усвідомлення сутності утруднення і постановка навчальної проблеми, формулювання проблемного завдання</p> <p>Знаходження способу вирішення завдань шляхом висунування гіпотези та її обґрунтування</p> <p>Доведення або спростування гіпотези</p> <p>Перевірка правильності вирішення проблеми</p> <p>Узагальнення правильності вирішення проблеми</p>	<p>Граф логічної структури теми</p> <p>Інформаційний блок.</p> <p>Основи теорії і застосування теорії; граф логічної структури</p> <p>Блок генералізації.</p> <p>Узагальнення і систематизація змісту нової інформації; корекція помилок.</p> <p>Узагальнення і систематизація вивченого матеріалу</p> <p>Операційний блок.</p> <p>Застосування знань на практиці</p> <p>Блок виходу.</p> <p>Контроль за рівнем засвоєння знань, оволодіння вміннями й навичками</p>
---	---	--

2.12

КЕЙС-МЕТОД: ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА

Кейс-метод можна назвати методичним та ментальним переломом в освіті.

Мова йде про метод навчання, що відомий як кейс-метод (Case study) – метод аналізу ситуацій.

Суть його полягає в тому, що тим, хто навчається, пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки яку-небудь практичну проблему, але і актуалізує визначений комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень.

По-перше, як специфічний метод навчання, який використовується для вирішення властивих йому освітніх завдань.

По-друге, аналіз ситуацій виступає як образ мислення викладача, його особлива парадигма, що дозволяє інакше думати і діяти, відновити свій творчий потенціал.

По-третє, як сфера творчої діяльності, пов'язана зі створенням кейсів. У цьому аспекті особливого значення набуває вивчення і пропаганда технології і раціональних прийомів побудови кейсів.

Виділяють такі специфічні *ознаки* кейс-методу:

1. Наявність моделі соціально-економічної системи, стан якої розглядається в деякий дискретний момент часу.
2. Колективне вироблення рішень.
3. Багатоальтернативність розв'язків. Принципова відсутність єдиного розв'язку. Існує спектр оптимальних розв'язків.
4. Єдина мета при виробленні рішень.
5. Наявність системи групового оцінювання діяльності.
6. Наявність керованої емоційної напруги тих, хто навчається.

Кейс-метод таким чином стає найбільш близьким до ігрових методів: до ділових, рольових і імітаційних ігор. Відмінності кейс-методу від ігор:

- гра не обмежується загальною моделлю системи. Вона потребує таких елементів: стратегій поведінки, системи ролей, стимулу і т.п;
- гра є динамічним явищем, а кейс-метод може здійснюватися по відношенню до статистичних ситуацій, позбавлених вираженої тимчасової динаміки.

Кейс-метод спирається на сукупність наступних дидактичних принципів:

Індивідуальний підхід до кожного учня: вивчення його потреб і стилю навчання, що вимагає збору максимуму інформації про учня ще до занять.

Максимальне надання свободи в навчанні: можливість вибору викладача, дисциплін, форми навчання, типу завдань і способу їх виконання.

Забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів: статті в пресі, відео-, аудіокасети і CD-диски, продукція компаній, діяльність яких аналізується.

Не завантажувати учня великим об'ємом теоретичного матеріалу, концентрувати увагу лише на основних положеннях.

Можливість активної співпраці викладача і учня: учень може в будь-який час звернутися до викладача.

Формування в учнів навичок самоменеджменту, уміння працювати з інформацією.

Акцентування уваги на розвитку сильних сторін учня.



Кейс-метод проблемного навчання:

- кейс-метод передбачає наявність проблеми, яка міститься в прихованій описом ситуації, і нерідко сам кейс-метод зводиться до формулювання і різнобічного аналізу проблеми;
- проблема в кейс-методі є конкретнішою порівняно до проблемного методу навчання.

За своєю суттю кейс-метод найбільш близький до ігрових методів і проблемного навчання.

Основні поняття кейс-методу.

Серед основних понять, які описує метод, слід виділити такі, як «ситуація», «аналіз», а також похідне від них «аналіз ситуації». Що ж містить в собі термін «ситуація»? При його декомпозиції можна виділити декілька смислових контекстів.

1. Під ситуацією розуміється деякий стан плинного процесу, який є відносно стійким.

2. Цей стан містить в собі деяку *суперечність*, яка повинна вирішитися. Тому такий стан є принципово нестационарним, тимчасовим і повинен змінитися. Протиріччя ситуації створює в ній могутній потенціал розвитку, переходу до наступних станів.

3. Це такий стан, який відрізняється *неоднозначністю* подальшого розгортання і характеризується варіативністю, як в аспекті його походження, так і майбутнього.

4. Існування ситуації і її вирішення *принципово важливе для діяльності людей*, вона зачіпає їх інтереси і вимагає негайного вирішення, оскільки продовження її існування може призвести до незворотних втрат.

5. Ситуація припускає можливість втручання в цю ситуацію людини, яка переслідує мету змінити небажаний стан на бажаний.

Інша основоположна категорія – «аналіз». «Аналіз» розглядають в двох контекстах:

- як уявне розчленовування об'єкта на елементи на противагу синтезу;
- наукове дослідження.

Під аналізом можна розуміти специфічний вид наукової діяльності, який будується на принципі розчленовування об'єкта на складові.

Зміст *аналітичної діяльності* при аналізі кейса зводиться до вирішення певних аналітичних завдань.

Завдання, які доводиться вирішувати в процесі аналізу ситуації:

1. *Здійснення проблемної структуризації*: виділення комплексу проблем ситуації, їх типології, характеристик, наслідків, шляхів вирішення (проблемний аналіз).

2. *Визначення характеристик, структури ситуації*, її функцій, взаємодії з навколишнім і внутрішнім середовищем (системний аналіз).

3. *Встановлення причин*, які призвели до виникнення даної ситуації, і наслідків її розгортання (причинно-наслідковий аналіз).

Таблиця 12

Різновиди аналітичної діяльності та їх характеристика

Різновид аналітичної діяльності	Їх характеристика	Основні різновиди
Проблемний аналіз	Формування проблем, формування проблемного поля, їх кваліфікація	1. Аналіз проблемного змісту ситуації. 2. Аналіз проблемних умов ситуації. 3. Аналіз проблемних наслідків ситуації.
Системний аналіз	Розгляд об'єкта з позицій системного підходу як деякої системи, що характеризується структурою та функцією	1. Дескриптивний аналіз: на основі існуючої структури формується функція. 2. Конструктивний аналіз: на основі заданих функцій створюється структура.
Праксеологічний аналіз	Розгляд діяльнісних процесів з точки зору їх оптимізації	1. Аналіз шляхів оптимізації діяльності. 2. Агоритмізація та моделювання діяльності.
Прогностичний аналіз	Формування прогнозів відносно майбутнього розвитку ситуації	1. Нормативний прогностичний аналіз, коли задається майбутній стан системи і визначаються способи досягнення майбутнього. 2. Пошуковий прогностичний аналіз, при якому за допомогою побудови трендових моделей визначається ситуація майбутнього.

4. *Діагностика змісту діяльності в ситуації*, її моделювання і оптимізації (праксеологічний аналіз).

5. *Побудова системи оцінок ситуації*, її складових, умов, наслідків, дійових осіб (аксеологічний аналіз).

6. *Підготовка прогнозів* щодо вірогідного, потенційного і бажаного майбутнього (прогностичний аналіз).

7. *Вироблення рекомендацій* щодо поведінки дійових осіб ситуацій (рекомендаційний аналіз).

8. *Розробка програм діяльності* в даній ситуації (програмно-цільовий аналіз).

Методологічний зміст кейс-методу.

Кейс-метод спирається на сукупність наступних дидактичних принципів:

1) *Індивідуальний підхід* до кожного учня, облік його потреб і стилю навчання, що вимагає збір максимуму інформації про учня ще до занять.

2) *Максимальне надання свободи в навчанні* (можливість вибору викладача, дисциплін, форми навчання, типу завдань і способу їх виконання).

3) *Забезпечення студентів достатньою кількістю навчальних матеріалів*, які стосуються завдань (статті в пресі, відео-, аудіокасети і CD-диски, продукція компаній, діяльність яких аналізується).

4) *Не завантажувати учня великим обсягом теоретичного матеріалу*, концентруватися лише на основних положеннях.

5) *Можливість активної співпраці викладача і учня*, який може в будь-який час звернутися до нього.

6) *Формування в учнів навичок самоменеджменту*, уміння працювати з інформацією.

7) *Акцентування уваги на розвитку сильних сторін учня.*

Таблиця 13

Характеристика методів, які можуть бути інтегрованими в кейс-метод

Метод, інтегрований в кейс-метод	Характеристика його ролі в кейс-методі
Моделювання	Побудова моделі ситуації
Системний аналіз	Системне представлення і аналіз ситуації
Мисленневий експеримент	Спосіб отримання знання про ситуації за допомогою її мисленнєвого перетворення
Методи опису	Створення опису ситуації
Проблемний метод	Представлення проблеми, що лежить в основі ситуації
Метод класифікації	Створення упорядкованих переліків властивостей, ознак, що характеризують ситуації

Продовження таблиці 13

Ігрові методи	Представлення варіантів поведінки героїв ситуації
«Мозкова атака»	Генерування ідей відносно ситуації
Дискусія	Обмін поглядами з приводу проблеми та шляхів її розв'язання

Моделювання в кейс-методі

Метод моделювання має три складові:

а) *гносеологічну*, тобто форму і сутність віддзеркалення об'єкту моделлю;

б) *логічну*, тобто сукупність мислених операцій і прийомів, умовиводів за аналогією, які визначають зв'язок між моделлю і оригіналом;

в) *функціональну*, тобто роль моделі в пошуку, систематизації і поясненні фактів, що визначає її евристична функція.

*Імітаційні ігри і кейс-метод.*

У діловій грі можна виділити шість взаємопов'язаних і взаємозумовлених структур:

1. *Рольова* структура гри, яка включає: ролі, що моделюють професійну діяльність осіб; ролі, необхідні для оперативного управління ходом гри (керівник, група забезпечення, посередники); ролі, що вводяться в гру для підвищення

емоційної напруги учасників; ролі експертів.

2. *Тимчасова* структура гри (підготовчий етап, ввідна частина, власне ділова гра і аналіз результатів).

3. *Методична* структура гри (методика проведення гри — сценарій; керівництво щодо застосування системи оцінювання діяльності учасників (технічні засоби навчання і начна допомога).



Таблиця 14

Характеристика ділових ігор

Види ділових ігор	Їх характеристики
Рольова гра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Наявність моделі управлінської системи, яка включає конкретну соціально-економічну систему. 2. Наявність ролей та їх взаємодія. 3. Багатоальтернативність розв'язків. 4. Наявність групового чи індивідуального оцінювання діяльності учасників. 5. Наявність керованої емоційної напруги. 6. Наявність загальної мети для всього ігрового колективу
Імітаційна гра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моделювання діяльності. 2. Імітація деяких господарських, правових, соціальних, політичних та інших принципів, які визначають поведінку людей.

Продовження таблиці 14

Організаційно-діяльнісна гра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Моделювання діяльності щодо вирішення складних комплексних проблем управління. 2. Ролі мають умовний характер. 3. Наявність загальної цілі ігрового колективу. 4. Використання колективної діяльності щодо вироблення рішення. 5. Багатоальтернативність рішень. 6. Система оцінювання учасників гри відсутня.
Організаційно-навчальна гра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Імітація сфери професійної діяльності. 2. Учасники потрапляють у конкретні ігрові ситуації. 3. Розв'язують конкретні проблеми в ігрових ситуаціях.
Організаційно-мисленева або проектна гра	<ol style="list-style-type: none"> 1. Представлення деякої ситуації майбутнього. 2. Створення за допомогою думки умов для досягнення проєктивної ситуації. 3. Мисленнєве досягнення поставленої мети.

У методичній структурі ділової гри поєднуються методи управлінського консультування і методи групової динаміки. При цьому консультанти з управління пропонують учасникам гри спеціальні опитувальники, підтримують найбільш перспективні вислови і ідеї щодо ситуації, а групові психологи забезпечують активізацію учасників через стимулювання їх рольової діяльності.

Таблиця 15

Порівняння ділової гри і кейс-методу

Параметр порівняння	Кейс-метод	Ділова гра
Види активності	Мисленнєва та аналітична активність	Поєднання мисленнєвої та діяльнісної активності
Структурування в групі	Частіше за все структурування в групі не використовується	Ґрунтується частіше за все на виділенні в групі учасників окремих груп
Домінуючі функції	Вироблення навиків аналізу ситуації	Вироблення навиків прийняття рішень і діяльності в ситуації

4. *Організаційна* структура гри, в яку входять система підготовки до проведення ділової гри (підготовка керівництва грою, методичного і технічного забезпечення, формування складу груп); управління діловою грою (створення стану змагання, творчості, відпрацювання навиків роботи в групі, оперативна заміна структури гри, управління графіком і т.д.). Крім того, сюди входить поділ учасників на різні групи і підгрупи з метою отримання найбільшого ефекту при вирішенні конкретної задачі.

Таблиця 16

Функціональні можливості кейс-методу

Назва домінуючої функції кейсу	Тип кейсу	Характеристика функції кейсу
Тренінг	Тренувальний	Тренування тих, хто навчається, з метою формування (закріплення) навичок діяльності в змінних ситуаціях
Навчання	Навчальний	Володіння знаннями відносно динамічних стохастичних об'єктів
Аналіз	Аналітичний	Вироблення умінь та навиків аналітичної діяльності
Дослідження	Дослідницький	Отримання принципово нового знання відносно стохастичних об'єктів, що розвиваються
Систематизація	Систематизуючий	Систематизація ситуаційного знання
Прогнозування	Прогностичний	Отримання відомостей про майбутнє стохастичної системи

Таблиця 17

Вплив кейс-методу на формування якісних характеристик фахівців

Якість спеціаліста	Їх характеристика	Вплив кейс-методу на їх формування
Здатність приймати рішення	Вміння виробляти та приймати модель конкретних дій	Співставлення і оцінка переваг та недоліків різних ситуацій, визначення логіки розвитку ситуації

Продовження таблиці 17

Здатність до навчання	Здатність до пошуку нових знань, оволодіння вміннями та навичками самоорганізації свого навчання	Постійний пошук нової інформації в процесі аналізу ситуації, особливо в процесі її розвитку
Системне мислення	Здатність до цілісного сприйняття об'єктів в їх структурно-функціональному представленні	Всебічне осмислення ситуації, її системний аналіз
Самостійність та ініціативність	Вміння індивідуально виробляти і активно реалізовувати рішення	Висока індивідуальна активність в ситуаціях невизначеності
Готовність до змін та гнучкість	Бажання і здатність швидко орієнтуватися в змінній ситуації, адаптуватися до нових умов	Вироблення поведінки в змінних ситуаціях аналізу
Комерційна та ділова орієнтація	Настанова на продуктивну діяльність по досягненню практичного результату	Постійний пошук відповіді в ситуації відносно практичного результату
Вміння працювати з інформацією	Здатність шукати інформацію, проводити її аналіз, переводити її з однієї форми представлення в іншу	Постійний пошук, виділення, класифікація, групування, аналіз та представлення інформації
Завзятість та цілеспрямованість	Вміння відстоювати свою точку зору, переборювати протидію з боку партнерів	Вміння аргументувати та відстоювати свою точку зору
Комунікативні здібності	Володіння словом і немовними засобами спілкування, вміння вступати в контакт	Постійне висловлювання своєї позиції, вміння слухати та розуміти співрозмовник
Здатність до міжособистісних контактів	Здатність справляти сприятливе враження на партнера по взаємодії	Постійне бажання справити гарне враження на викладача та інших учнів
Проблемність мислення	Здатність бачити проблеми	Пошук проблеми та визначення її основних характеристик

Продовження таблиці 17

Конструктивність	Здатність виробляти моделі вирішення проблем	Пошук шляхів вирішення проблеми в кейсі
Етичність	Володіння етичними нормами і навичками моральної поведінки в умовах колективної взаємодії	Постійна колективна взаємодія, конкуренція

5. *Логічна* структура ділової гри включає логіку аналізу ситуації, виділення комплексу актуальних проблем, розробку проектів бажаних і можливих змін, визначення програми реалізації проекту.

6. *Комунікативна* структура ділової гри включає різні види обов'язкових і бажаних комунікацій між гравцями і спостерігачами.

Ділова гра і кейс-метод є принципово спорідненими методами навчання. Це створює сприятливі можливості для їх поєднання в процесі навчання. Можливі варіанти такого поєднання:

1. Ділова гра включається в опис кейса, вирішення якого припускає попереднє програвання ситуації з метою отримання додаткової інформації.

2. У ділову гру обов'язково включається ситуація або навіть декілька ситуацій. В процесі її розігрування виникає необхідність формування опису ситуації, тобто, по суті, створення кейс-метода. Заздалегідь підготовлений кейс можна використовувати як засіб-спосіб введення учасників в ділову гру. При цьому його осмислення створює своєрідний інтелектуальний, проблемний фон ділової гри.

2.13

КЕЙС-МЕТОД:
РЕАЛІЗАЦІЯ

Розглянемо зміст аналітичної діяльності.

Таблиця 18

Класифікація аналітичної діяльності

Основа кваліфікації	Види аналітичної діяльності та їх характеристика
За типом об'єкту аналізу	Економічний аналіз, орієнтований на дослідження економічних явищ, об'єктів та процесів; залежно від величини об'єктів ділиться на макроекономічний та мікроекономічний аналіз
	Екологічний аналіз осмислює екологічні системи, взаємодію людини та природи
	Управлінський аналіз, стосується дослідження управлінських систем, особливо процесів прийняття рішень
	Соціальний аналіз, стосується аналізу об'єктів, явищ та процесів соціальної сфери суспільства
	Політичний аналіз, відображає політичні явища, інститути та процеси (включає в себе власне політичний аналіз і аналіз політики як об'єкту)
	Педагогічний аналіз, спрямований на вивчення процесів виховання
	Ментальний аналіз, має за мету дослідження духовних процесів
За типом науки	Філософський аналіз, осмислення всього суцього з позицій філософії
	Аксіологічний аналіз, розуміння цінностей явищ з позиції науки про цінності
	Прогностичний аналіз, орієнтований на використання досягнень прогностики, осмислення явищ теперішнього з позиції вимог майбутнього
	Історичний аналіз, вивчення явищ минулого, а також теперішнього в аспекті наступності, з позицій історичної науки
	Економічний аналіз, дослідження на інструментальній базі економічних наук

Продовження таблиці 18

1	2
	Політичний аналіз, осмислення політичних об'єктів, інститутів, процесів з позиції політології
	Соціологічний аналіз, основою якого є вивчення суспільства та його підсистем з позицій соціологічної науки
	Праксеологічний аналіз, орієнтований на дослідження ефективності і раціональності діяльності з точки зору праксеології (програмно-цільовий, рекомендаційний і т.д.)
	Психологічний аналіз, використовує арсенал психології
	Культурологічний аналіз, використовує культурологію
	Етичний аналіз, основою якого є принципи етики
	Естетичний аналіз, вивчає явища з позиції естетики
За типом методу	Системний аналіз, використовує системний підхід (структурний, функціональний, структурно-функціональний)
	Логічний аналіз, основою якого є інструмент логіки
	Причинно-наслідковий аналіз, спирається на причинно-наслідковий підхід до явищ дійсності
	Проблемний аналіз, припускає використання проблемного підходу до реальності
	Статистичний аналіз, базується на принципах та методах статистики (кореляційний, факторний, кластерний, дисперсійний, регресійний, коваріаційний різновиди аналізу)
	Програмно-цільовий аналіз, спирається на програмно-цільовий метод
	Балансовий аналіз, основою якого є метод балансу
	Ситуаційний аналіз, спрямований на осмислення ситуацій
За рівнем пізнання	Методологічний аналіз, спрямований на осмислення об'єктів та процесів з точки зору принципів, методів, прийомів
	Теоретичний аналіз, представляє собою аналіз з позицій існуючої теорії або побудови теорії
	Емпіричний або фактологічний аналіз, орієнтований на виявлення фактів, їх закономірності
За місцем в дослідженні	Первинний аналіз, виступає складовою частиною дослідницького процесу отримання і осмислення результатів
	Вторинний аналіз, представляє собою осмислення результатів проведених раніше досліджень

Реалізація аналітичної діяльності здійснюється, перш за все, за допомогою застосування конкретних методів пізнавальної діяльності.

Реалізація аналітичної діяльності здійснюється за допомогою застосування конкретних методів пізнавальної діяльності.



Кожен з аналітичних методів є сукупністю певних принципів, правил, прийомів і алгоритмів аналітичної діяльності. Саме оволодіння арсеналом цих методів і складає сьогодні одну з найважливіших проблем підготовки фахівців.

Характеристика далеко не повного арсеналу цих методів представлена в наведеній нижче таблиці.

Таблиця 19

Методи аналітичної діяльності

Назва методу	Характеристика методу
Метод декомпозиції	Розчленування будь-якого складного явища на прості складові. Об'єктом розчленування можуть бути як реальні соціальні, так й інтелектуальні системи. Для досягнення адекватності декомпозиції використовуються декомпозиційне моделювання, тобто відтворення декомпозиційної моделі та порівняння нової моделі із системою декомпозиції
Метод порівняння	Припускає порівняння даної системи, явища, процесу з іншими, що дозволяє знаходити їх специфіку

Продовження таблиці 19

Нормативний метод	Обґрунтування сукупності нормативів, які відображають ефективність системи. Реальна система порівнюється з нормативною системою, що дозволяє виявити характер відхилень від норми
Метод агрегування	Перетворення вихідної моделі в модель з меншим числом змінних або обмежень, що дає наближений порівняно до вихідної моделі опис об'єкту чи процесу, що вивчаємо
Метод аналогій	Припускає виявлення аналогії між двома об'єктами та перенос системи пояснень з одного об'єкту на інший
Метод виключень	Ґрунтується на поступовому виключенні значної групи складових на основі закону виключення третього: справа є такою, як описується у висловах про неї, або такою, як каже заперечення, і третього не дано
Гіпотетичний метод	Зводиться до висунення, обґрунтування і доказу гіпотез. Часто метод зводиться для «обстрілу» проблеми як можна більшою кількістю питань, які потребують відповіді
Метод закономірності	Є пошуком стійкої і не випадкової характеристики або зв'язку явищ
Метод «мінімакса»	Це окремий випадок методу закономірності: пошук мінімальних або максимальних характеристик
Балансовий метод	Виділення двох сторін чого-небудь, що визначають ціле і урівноважене один до одного
Метод класифікацій	Упорядкування об'єктів за істотними ознаками по деяких класах
Метод ранжування	Привласнення сукупності об'єктів деяких числових величин на підставі інтуїції або відповідно до ступеня вираженості деякої ознаки
Метод спроб	Вибір із сукупності деяких об'єктів і їх випробування
Метод середнього та відхилення від нього	Обчислюється деяка середня величина і виявляються відхилення від неї
Метод моделювання	Побудова моделі, яка відображає істотні ознаки аналізованого об'єкту, спрощує його; заміна нею реального об'єкту для аналізу
Метод амбівалентності та протиріччя	Пошук для пояснення чого-небудь амбівалентного йому явища (ситість – голод, великий – малий і т.п.), пошук суперечностей, що визначають сутність явищ

Продовження таблиці 19

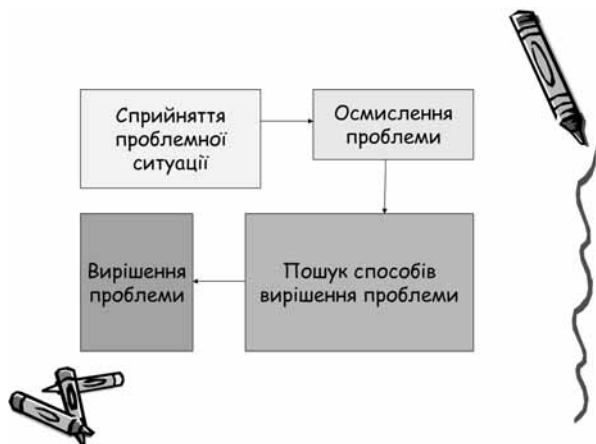
Метод парадоксу	Розгляд явища з несподіваних позицій, які не відповідають загальноприйнятим уявленням
Метод систематизації	Зведення наявних даних в деяку систему, що дозволяє їх пояснити з позицій системного підходу
Метод екстраполяції	Розповсюдження умовиводів, отриманих зі спостереження за однією частиною явища, на його іншу частину
Методи індукції та дедукції	При індукції йде побудова висновку, в якому із знань про частину предметів класу робиться висновок про весь клас. Дедукція розглядає операцію навпаки, коли із знань про весь клас робиться висновок про предмет класу
Метод ідеалізації	Уявна процедура, пов'язана з уявленням чого-небудь як ідеалу і подальшим порівнянням реального об'єкту з ідеалом
Метод формалізації	Дослідження об'єкту шляхом перекладу його якісних характеристик в деяку знакову форму
Метод спрощення	Представлення об'єкту у вигляді деякої спрощеної моделі
Морфологічний метод	Спочатку виділяються головні характеристики об'єкту – осі, а потім по кожній з них записують всілякі варіанти
Метод контрольних запитань	Полягає в складанні списку питань, на які шукаються відповіді
Метод фокусування	Направлений на перенесення у фокус уваги окремих об'єктів, що дозволяє отримати їх оригінальне бачення
Метод «мозкового штурму»	Є організованою системою висловів учасників про проблему при забороні критики висловів колег
Метод емпатії	Аналітик входить в образ аналізованого об'єкту, представляє себе «деталлю», що вивчається, і осмислює з її позиції здійснюваної нею дії
Метод синтезу	Здійснення після процедури аналітичного розкладання синтезу і перевірки ефективності і тотожності об'єкту самому собі
Метод відбору	Вивчення не всієї сукупності явищ, а лише деякої частини, відібраної за певними правилами
Метод «від противного»	Є зміною ситуації на діаметрально протилежну і осмислення її

Таблиця 20

Види аналізу та їх характеристика

Види аналізу	Їх характеристика
Проблемний аналіз	Здійснення проблемного структурування, що уможливорює виділення комплексу проблем-ситуацій, їх типологію, характеристику, наслідки, шляхи розв'язання
Системний аналіз	Визначення характеристик, структури ситуації, її функцій, взаємодії з навколишнім та внутрішнім середовищем
Причинно-наслідковий аналіз	Встановлення причин, які призвели до виникнення даної ситуації і наслідків її розгортання
Пракселогічний аналіз	Діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання та оптимізація
Аксіологічний аналіз	Побудова системи оцінювання явищ, діяльності, процесів, ситуацій з позицій тієї або іншої системи цінностей
Ситуаційний аналіз	Моделювання системи, її складових, умов, наслідків, дієвих осіб
Прогностичний аналіз	Підготовка прогнозів відносно вірогідного, потенційного та бажаного майбутнього
Рекомендаційний аналіз	Вироблення рекомендацій відносно поведінки дієвих осіб ситуації
Програмно-цільовий аналіз	Розробка програм діяльності в даній ситуації

Проблемний аналіз ґрунтується на понятті «проблема» (гр. *problema* – перешкода, трудність, завдання). Під суспільною проблемою розуміється форма існування і виразу суперечності між назрілою необхідністю певних суспільних дій і недостатніми ще умовами її реалізації. Специфіку проблемного аналізу виразив видатний російський філософ І.А. Ільїн (1882-1954). Він писав, що для того, щоб правильно поставити проблему і правильно вирішити її, потрібна не тільки визначеність наочного бачення; необхідне ще й напружене зусилля уваги до тих умов, поза якими зникає або знімається сама проблема.



Повний цикл розумових дій від виникнення проблемної ситуації до вирішення проблеми включає такі етапи:

- виникнення проблемної ситуації;
- усвідомлення суті утруднення і постановка проблеми;
- знаходження способу вирішення проблеми шляхом здогадки або висунення пропозицій і обґрунтування гіпотези;
- доказ гіпотези;
- перевірка правильності вирішення проблеми.

Технологія проблемного аналізу вимагає аналітичної роботи з класифікації проблем за такими напрямками:

1. Визначення та формулювання проблеми.
2. Просторово-часова констатація проблеми: визначення просторових і часових меж проблеми.
3. Визначення типу та характеру проблеми, її основних системних характеристик (структури, функцій і т.д.).
4. Виявлення закономірностей розвитку проблеми, її наслідків.
5. Діагностика принципової можливості вирішення проблеми.
6. Визначення ресурсів, які необхідні для розв'язання проблеми.
7. Вироблення організаційно-управлінських технологій вирішення проблеми.
8. Вирішення проблеми.

Системний аналіз слід віднести до найбільш популярних видів аналізу. Він ґрунтується на закономірностях системної цілісності об'єкту, на взаємозумовленості структури і функцій системи. При цьому залежно від вектора цього аналізу, тобто від спрямованості, від структури до функції або навпаки виділяють відповідно два види системного аналізу: описувальний і конструктивний. Основна мета описувального аналізу полягає у визначенні того, як функціонує система, в якій задана структура. Конструктивний аналіз передбачає вибір під задані цілі, функції структури системи. Обидва види аналізу досить часто доповнюють один одного.

Системний аналіз ґрунтується на закономірностях системної цілісності об'єкту, на взаємозумовленості структури і функцій системи.



Системний аналіз має багато конкретних різновидів, що робить цей вид аналізу досить перспективним.

Причинно-наслідковий аналіз ґрунтується на принципі причинності. Основними поняттями цього принципу виступають «причина» і «наслідок», які описують зв'язок між явищами.

У процесі взаємодії двох явищ за наявності певних умов одне явище (причина) породжує, викликає до життя інше явище, подію, процес (наслідок).

Для причинного зв'язку є правильними декілька тверджень:

1. Нічого не є причиною самого себе.
2. Якщо одна подія є причиною другої, то друга не є причиною першої.



3. Одна і та ж сама подія не може бути одночасна як причиною існування якоїсь події, так і причиною її відсутності.

4. Немає причини для появи явища, яке протилежне причині.



Причинно-наслідкові зв'язки характеризуються значною різноманітністю.

За природою вони поділяються на матеріальні і ідеальні, інформаційні і енергетичні, фізичні, хімічні, біологічні, соціальні і ін.

По характеру зв'язків вони поділяються на динамічні і статистичні.

За числом і пов'язаністю дій – на прості, складені, однофакторні, багатфакторні, системні, несистемні.

Причинно-наслідкові зв'язки підрозділяються також на зовнішні і внутрішні, головні і неголовні, об'єктивні і суб'єктивні, загальні, особливі, одиничні тощо.



Технологія причинно-наслідкового аналізу включає декілька кроків:

1. Формулювання об'єкту та предмету дослідження.
2. Визначення деяких вихідних подій як можливої причини і можливого наслідку, які пояснюють об'єкт і предмет дослідження.
3. Встановлення причинно-наслідкового зв'язку, визначення причини і наслідку.
4. Діагностика типу причинно-наслідкового зв'язку, встановлення його характеру.


5. Визначення місця даного причинно-наслідкового зв'язку в структурі причинно-наслідкового ланцюга.

Праксеологічний, або прагматичний аналіз полягає в осмисленні того або іншого об'єкту, процесу, явища з погляду ефективнішого використання в практичному житті. Основними поняттями прагматичного аналізу є «ефективність» – досягнення високого результату мінімальними ресурсами, «результативність» – здатність досягати поставленої мети; «оцінка» – величина, що характеризує те або інше явище з погляду ефективності і результативності.

Праксеологічний, або прагматичний аналіз полягає в осмисленні того або іншого об'єкту, процесу, явища з погляду найбільш ефективного використання в практичному житті.



- Прагматичний аналіз здійснюється за такими етапами:
1. Осмислення об'єкту або процесу з погляду його функцій.
 2. Визначення результативності системи.
 3. Виявлення тих функцій, виконання яких не задовольняє запитів до системи, аналіз ефективності функціонування системи.
 4. Структурний аналіз системи, виявлення її структурних проблем, причин неефективності.
 5. Вивчення можливостей системи, її потенціалу, невикористаних резервів.
 6. Вироблення пропозицій з підвищення ефективності системи.




Аксіологічний аналіз полягає в аналізі того або іншого об'єкту, процесу, явища відповідно до певної системи цінностей



Аксіологічний аналіз полягає в тому, що аналіз того або іншого об'єкту, процесу, явища здійснюється відповідно до певної системи цінностей. Необхідність цього аналізу зумовлена тим, що суспільство характеризується значною ціннісною диференціацією. Цінності представників різних соціальних груп розрізняються між собою. Тому досить часто в демократичному суспільстві виникає проблема узгодження цінностей, ціннісного партнерства, без якого неможлива нормальна взаємодія людей.

Алгоритм аксіологічного аналізу :

- 
1. Виявлення багатьох об'єктів, що оцінюють.
 2. Визначення критеріїв і системи оцінювання.
 3. Формування групи оцінок об'єктів.
 4. Вироблення рекомендацій по вдосконаленню оцінених об'єктів.



Основним поняттям аксіологічного аналізу є поняття «цінність», яке в науці розуміється досить неоднозначно. Існують різні підходи до розуміння цінності, спектр яких сягає від натуралістичного, прагматичного підходу до їх розгляду інтуїтивістського їх бачення. Зазначимо, що методика аксіологічного аналізу ще не розроблена.

Ситуативний аналіз ґрунтується на сукупності прийомів і методів осмислення ситуації, її структури, основних її чинників, тенденцій розвитку і т.д. Ситуативний аналіз ґрунтується на терміні «ситуація», який є досить багатозначним.

Ситуативний аналіз ґрунтується на сукупності прийомів і методів осмислення ситуації, її структури, основних ознак, тенденцій розвитку.

Основним поняттям ситуативного аналізу є поняття «ситуація».



Завдання, які вирішуються в процесі реалізації кейс-методу:

1. Здійснення проблемної структуризації, що дозволяє виділити комплекс проблем ситуації, їх типології, характеристики, наслідки, шляхи вирішення (проблемний аналіз).

2. Визначення характеристик, структури ситуації, її функцій взаємодії з навколишнім і внутрішнім середовищем (системний аналіз).

3. Встановлення причин, які призвели до виникнення даної ситуації, і наслідків її розгортання (причинно-наслідковий аналіз).

4. Діагностика змісту діяльності в ситуації, її моделювання і оптимізація (праксеологічний аналіз).

5. Побудова системи оцінок ситуації, її складових, умов, наслідків, дійових осіб (аксіологічний аналіз).

6. Підготовка прогнозів відповідно вірогідного, потенційного та бажаного майбутнього (прогностичний аналіз).

7. Вироблення рекомендацій щодо поведінки дійових осіб ситуації (рекомендаційний аналіз).

8. Розробка програм діяльності в даній ситуації (програмно-цільовий аналіз).

Таблиця 21

Класифікація ситуацій

Основа кваліфікації	Різновидність ситуацій
Відповідність реальному життю	Реальні ситуації; Умовні ситуації
Відповідність нормі	Нормальні ситуації; Девіантні ситуації; Екстремальні ситуації
Відповідність соціальному часу	Минулі ситуації; Теперішні (актуальні) ситуації; Майбутні ситуації
Складність	Прості ситуації; Складні ситуації; Занадто складні ситуації
Характер розвитку ситуації	Детерміновані ситуації; Вірогіднісно-стохастичні ситуації
Ступінь новизни	Відомі ситуації; Подібні ситуації; Невідомі ситуації
Можливість контролю	Контролюючі ситуації; Неконтролюючі ситуації
Можливість дії	Сприятлива ситуація; Змушена ситуація; Критична ситуація; Безвихідна ситуація

Прогностичний аналіз слід відрізняти від прогностичної діяльності, тобто діяльності з вироблення прогнозів. Суть прогнозів багатопланова. Вона має гносеологічний, логіч-

ний і онтологічний аспекти. Кожен із цих аспектів характеризує суть прогнозу в його спрямованості на певні методи одержання, обробки і аналізу.

В основі прогнозування лежать три взаємодоповнюючих джерела інформації про майбутнє:

- Оцінка перспектив розвитку майбутнього стану прогнозованого явища на основі досвіду, найчастіше за допомогою аналогій з добре відомими схожими явищами і процесами;
- Умовне просування в майбутнє (екстраполяція), тенденції, закономірності, розвиток яких у минулому і сьогодні дуже добре відомий;
- Модель стану в майбутньому того або іншого явища, процесу побудована відповідно до очікуваних або бажаних змін частини умов, перспективи, розвиток яких достатньо відомий.

Узагальнений прогностичний аналіз включає такі процедури:

1. Виявлення в минулому і сьогоднішні прецедентів майбутнього, його паростків, одні з яких можуть розвинутися в основи майбутнього, а інші неминуче загинуть. Оцінка їх перспективності.

2. Визначення тих характеристик об'єкту або процесу, які виявляються незмінними в соціальному часі.

3. Аналіз подій з об'єктом або процесом, який передбачає визначення маси частоти і темпу здійснення подій.

4. Побудова трендових моделей розвитку соціальних об'єктів в часі.

5. Побудова моделі майбутнього.

6. Перевірка і уточнення моделі майбутнього.

Рекомендаційний аналіз полягає у виробленні рекомендацій щодо поведінки дійових осіб в деякій ситуації. Рекомендаційний аналіз грає особливу роль в системі взаємодії дослідника і практика. Він забезпечує впровадження результатів дослідження в життя. Основною проблемою цього аналізу є проблема взаєморозуміння і спільності мови дослідника і практика-управлінця.

У структурі рекомендаційного аналізу можна виділити такі операції:

1. Систематизація результатів наукового аналізу конкретної частини соціальної реальності. Виявлення основних тенденцій, закономірностей, подій тощо.

2. Аналіз проблем, потреб і можливостей в діяльності практичних працівників. Оцінка рівня ефективності їх діяльності.

3. Визначення на основі осмислення результатів аналізу соціальної реальності необхідних дій з підвищення ефективності діяльності практичних працівників.

4. Корекція моделі дій з погляду їх реалістичності, порівняння їх з можливостями практичних працівників.

Програмно-цільовий аналіз є подальшим розвитком рекомендаційного аналізу в аспекті вироблення програми досягнення певної мети. Він спрямований на розробку докладної моделі досягнення майбутнього. Складовими частинами цього аналізу виступають:

1. Системний опис проблем, властивих для об'єкту програмування, їх класифікація, визначення ступеня важливості.

2. Побудова моделі бажаного майбутнього даного об'єкту на основі вивчення тенденцій розвитку даного об'єкту або подібних об'єктів.

3. Визначення шляхів досягнення майбутнього, необхідних чинників, умов, ресурсів і т.д.

4. Програмування основних заходів вирішення проблем і просування до майбутнього, врахування наявних ресурсів.

5. Визначення напрямів інституціоналізації програми, її інформаційного, фінансового, правового, ідеологічного і організаційного забезпечення, а також способів контролю і моніторингу реалізації і вдосконалення програми.

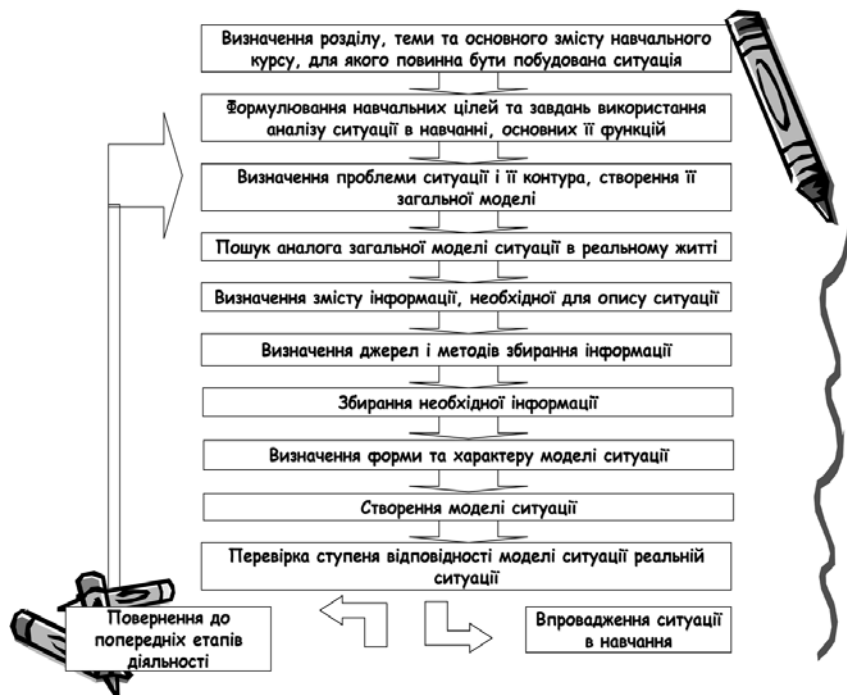
6. Конкретними результатами цього аналізу є підготовчі матеріали до програми, концептуальне осмислення яких дозволяє розробити саму програму.

Якості, яким має відповідати хороший кейс:

- бути вміло розказаною реальною історією;
- відображати реальну управлінську проблему;
- описувати драматичну ситуацію;
- містити контрастні порівняння;

- розповідати про конкретних менеджерів конкретних компаній, стосуватися недавніх подій;
- дозволяти оцінити ухвалені управлінські рішення;
- бути коротким (оптимальний об'єм тексту не повинен перевищувати 8-12 сторінок плюс 5-10 сторінок таблиць і графіків, а міні-кейси можуть розміщуватися на 1-2 сторінках тексту);
- мати необхідну статистичну інформацію.

Хоча створення кейсу є творчим, а не повністю алгоритмізованим процесом, його все ж таки можна подати у вигляді деякої технологічної схеми.



Алгоритм створення кейсу

Як видно з рисунка, основними етапами технологічного процесу є:

1. Визначення того розділу курсу, якому присвячена ситуація.
2. Формулювання цілей і завдань.
3. Формулювання проблемної ситуації.
4. Побудова моделі ситуації; перевірка її відповідності реальності.

Виключно важливе місце в процесі конструювання моделі ситуації займає визначення, кваліфікація та формулювання проблеми. При цьому конструктору кейса необхідно не тільки сформулювати проблему, але й отримати її опис відповідно до деяких істотних параметрів.

Етапи побудови кейсу:

- Формування дидактичних цілей кейсу.
- Побудова програмної карти кейсу.
- Пошук інституційної системи (фірма, організація, відомство і т.д.).
- Збір інформації в інституційній системі.
- Побудова або вибір моделі ситуації.
- Вибір жанру кейсу.
- Написання тексту кейсу.
- Діагностика правильності і ефективності кейсу.
- Підготовка кінцевого варіанту кейсу.
- Впровадження кейсу в практику навчання.



Процес створення кейсу здійснюється в декілька етапів:

1. Формування дидактичних цілей кейсу. Цей етап включає визначення місця кейсу в структурі навчального курсу, виявлення його «зони відповідальності» за знання, уміння і навички студентів.

2. Побудова програмної карти кейсу, що складається з основних тез, які необхідно відобразити в тексті.

3. Пошук інституційної системи (фірма, організація, відомство і т.д.), яка має безпосереднє відношення до тез програмної карти.

4. Збір інформації в інституційній системі щодо тез програмної карти кейсу.

5. Побудова або вибір моделі ситуації, яка відображає діяльність інституту.

6. Вибір жанру кейсу.

7. Написання тексту кейсу.

8. Діагностика правильності і ефективності кейсу. Мова йде про проведенні методичного навчального експерименту, побудованого за тією або іншою схемою, для визначення ефективності даного кейсу.

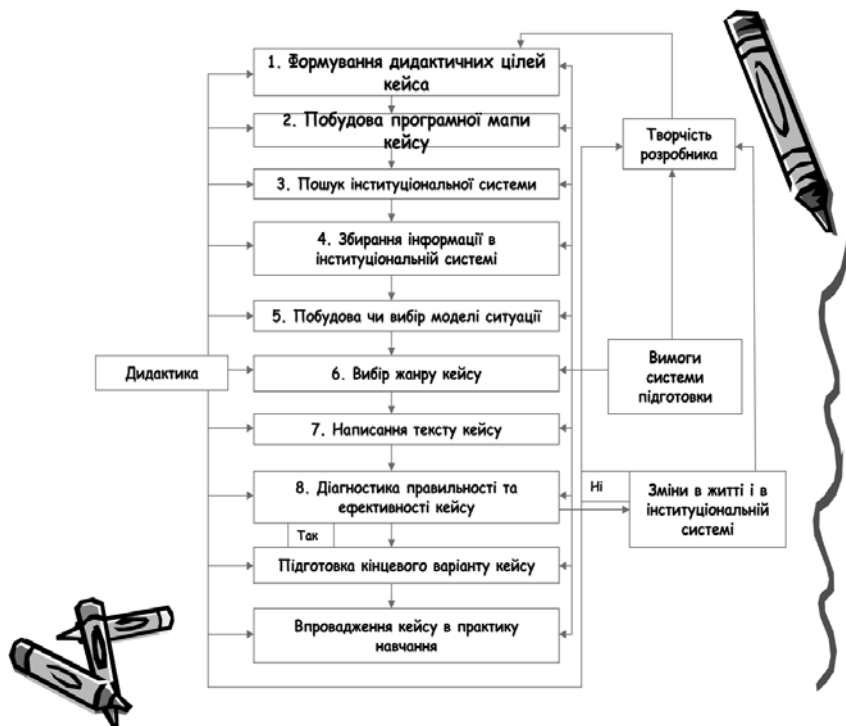
9. Підготовка кінцевого варіанту кейсу.

10. Впровадження кейсу в практику навчання, дозволяє застосування його при проведенні навчальних занять, а також його публікацію з метою розповсюдження у викладацькому співтоваристві.



На процес формування кейсів впливають:

- основні положення дидактики;
- вимоги системи підготовки;
- зміни, що відбуваються в житті, в тій системі, яка відбивається в кейсі;
- творчі якості розробника кейсу.



Процес формування кейсу

Ситуаційна вправа (кейс) повинна:

- бути написана цікаво, простою і зрозумілою мовою (доцільно наводити вислови співробітників – представників фірми);
- відрізнитися «драматизмом» і проблемністю;
- подавати як позитивні приклади (наприклад, шлях

до успіху фірми), так і негативні (причини невдач, наприклад, зменшення сегменту ринку);

- чітко визначати «серцевину» проблеми;
- відповідати потребам обраного контингенту студентів;
- містити необхідну і достатню кількість інформації.

Разом з тим текст ситуативної вправи не повинен підказувати жодного рішення поставленої проблеми.

Створений кейс може пройти відповідну перевірку на «пробному ринку». Такою перевіркою може бути, зокрема, проглядання «ескізу» кейсу працівником фірми на предмет відповідності опису реальній ситуації, інтерпретації наведених фактів і т.п. Перевіркою може також бути думка колег автора і висловлювання зауважень і пропозицій щодо навчальної цінності кейсу. Проте треба пам'ятати, що основним об'єктом перевірки повинна бути певна дидактична мета ситуативної вправи.

Роль викладача в процесі застосування кейс-методу.

Перша фаза є складною творчою роботою зі створення кейсу і питань для його аналізу. Вона здійснюється за межами аудиторії і включає науково-дослідну, методичну і конструюючу діяльність викладача.

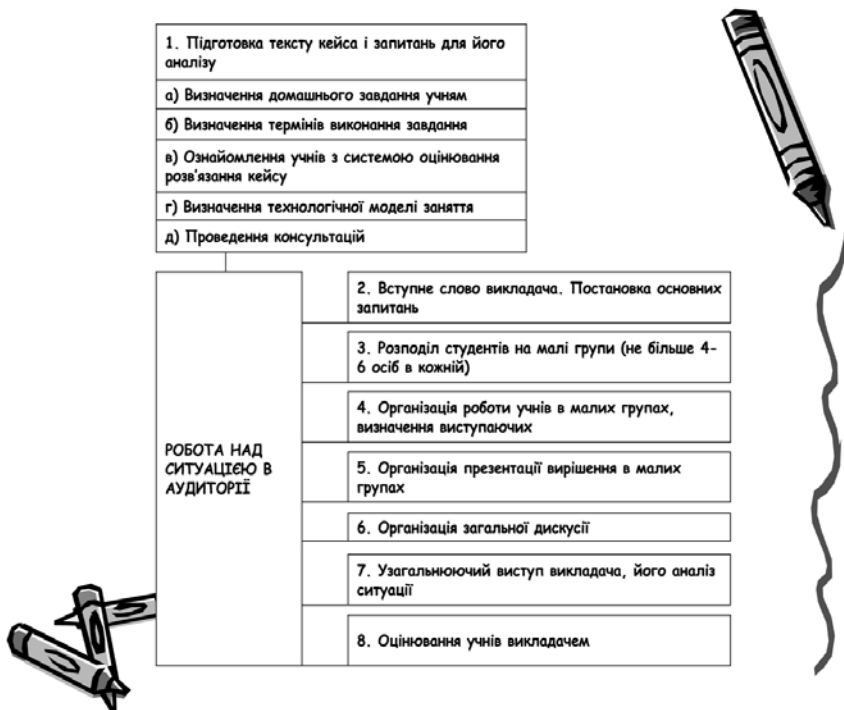
Друга фаза включає діяльність викладача в аудиторії, де він виступає зі вступним і завершальним словом, організовує малі групи і дискусію, підтримує діловий настрій в аудиторії, оцінює внесок студентів в аналіз ситуації.

При обговоренні ситуативних вправ формулюються чотири основні питання:

1. Чому ситуація виглядає як дилема?
2. Хто приймав рішення?
3. Які варіанти рішення мав той, хто приймав рішення?
4. Що йому було необхідно зробити?

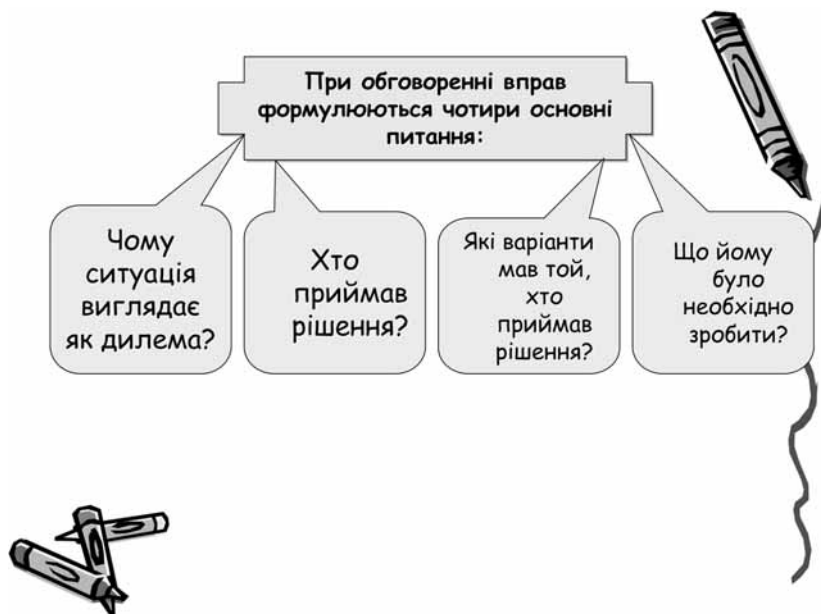
Обговорення необхідно використовувати для:

- Залучення учасників до групової роботи.
- Створення в аудиторії атмосфери, яка полегшувала б висловлення поглядів і захист своїх позицій перед групою.
- Визначення рівня знань учнів і їх поглядів з різних питань.



Основні фази застосування викладачем кейс-методу

- Стимулювання розумової роботи і взаємодії в процесі заняття.
 - Підтримка ентузіазму щодо різних навчальних тем впродовж всього заняття.
 - Аналізу робочих завдань і ситуативних вправ, практичної перевірки засвоєного навчального матеріалу.
 - Формування у студентів творчого ставлення до навчального матеріалу і навиків дедуктивного мислення.
 - Оцінки засвоєння навчального матеріалу.
- Потрібно пам'ятати, що вдала стратегія:
- Привертає учасників до активної роботи.
 - Дає учасникам можливість ставити питання, визначати і пояснювати проблеми, пов'язані з навчальним матеріалом.



- Дає можливість застосовувати колективне знання і досвід групи як джерела знання.

Для дискусії характерні і проблеми та недоліки, які потрібно враховувати і долати:

- З надзвичайно енергійними учасниками вона може бути дуже складною.

- Ефективні дискусії повинні відбуватися під постійним контролем викладача з метою зменшення агресії учасників.

- Недосвідчені ведучі окреслюють проблеми, полегшуючи ефективність дискусії. Досвідчений ведучий повинен бути витриманим для забезпечення необхідної динаміки розвитку дискусії.

- Обговорення вимагає більше часу, ніж інші навчальні стратегії і методи, особливо порівняно з лекцією.

При організації дискусії слід дотримуватися таких методичних порад:

1. Плануйте обговорення в групах з 10-25 осіб. Великі групи слід розбити на підгрупи, щоб полегшити обговорення і забезпечити вільний обмін ідеями.

2. При визначенні ліміту часу враховуйте характер теми. Складні теми можуть вимагати більшого часу на обговорення, тоді як більш прості питання можна обговорити за декілька хвилин.

3. Розташовуйте місця для учасників дискусії так, щоб всі могли легко бачити і чути один одного. Найкращим варіантом є розташування у формі підкови або кола.

4. Допоможіть групі обрати тему для обговорення і виділіть достатньо часу на її дослідження і вивчення. Таким чином, учасники зможуть формулювати ідеї і планувати свої питання.

5. Поясніть слухачам, як підготуватися до обговорення, щоб дискусійний час використовувався максимально ефективно.

6. Перед початком обговорення дайте можливість учасникам переставити стільці так, щоб їм було зручно, наприклад, порадьте їм посунути стільці ближче до центру кола, щоб всі могли бачити один одного.

7. Завжди на початку дискусії відведіть кілька хвилин для пояснення учасникам її мети і з'ясування того, що ви сподіваєтеся отримати від них, і що вони сподіваються отримати від вас.

8. Дайте учасникам вказівки щодо процесу і процедури дискусії: як їм слід поводитися, яку роль берете на себе.

9. На початку надайте дискусії правильний напрям. Ставте питання і проголошуйте тези, виходячи з навчальних цілей.

10. Контролюйте, але не гальмуєте дискусію. Можливо, вам доведеться заздалегідь скласти план, як направляти групу, і діяти строго за цим планом. Залежно від кількості часу, який є у вашому розпорядженні, можна вести дискусію з певними відступами від теми. Якщо ж у вас жорсткий ліміт часу, слід направляти обговорення в основне русло.

11. Контролюйте поведінку лідерів групи. Ними можуть бути ті, хто відчуває себе більш вільно, або ті, хто мають більш глибокі знання і досвід порівняно з іншими. Для них треба створити особливий режим роботи, наприклад, запропонуйте

заздалегідь підготувати питання або тези, доручіть вести дискусію в групах або оцінювати навички ведення дискусії іншими. Не гальмуйте сильних учасників, але дайте їм можливість навчитися поважати і цінувати погляди і внесок інших.

12. Завжди робіть аванси для мовчазних учасників, стимулюйте їх висловлювати свої погляди. Навмисно питайте їх, що вони думають з приводу питання, що обговорюється, або як би вони вчинили в тій або іншій ситуації.

13. Поясніть ситуацію в тих її частинах, де дискусія буде складною або зайде в глухий кут, але не нав'язуйте свої погляди.

14. У слухний момент підведіть підсумки дискусії. Застосуйте для цього роботу в групі. Запропонуйте кожному учасникові сформулювати підсумок дискусії або попросіть одного-двох учасників представити свій варіант перед аудиторією.

Методичні рекомендації обговорення кейсу в аудиторії можна звести до таких положень:

1. Для ефективної підготовки до обговорення в аудиторії необхідно вирішити процедурні проблеми: порядок і регламент виступів, питань і відповідей. Студенти повинні отримати відповіді на такі питання:

- Як включитися в процес обговорення?
- Які форми взаємодії зі студентами та викладачами використовувати?
- Яку роль (ролі) обрати і як їх грати?
- Як бути ініціативним?

2. Викладачеві потрібно уникати викладацьких пасток, які зводяться до того, що виникає бажання детально пояснити ситуацію, прискоривши її аналіз.

3. Учні самі повинні дорости інтелектуально до вирішення ситуації. Знання учні повинні набувати, а не отримувати.

4. Відносини між викладачем і учнями повинні бути партнерськими.

5. Атмосфера на заняттях повинна бути творчою.

6. Обговорення в аудиторії потрібно концентрувати навколо трьох позицій:

- проблеми, які містяться в кейсі;

- альтернативи, направлені на вирішення цих проблем;

- рекомендації відносно діяльності в даній ситуації.

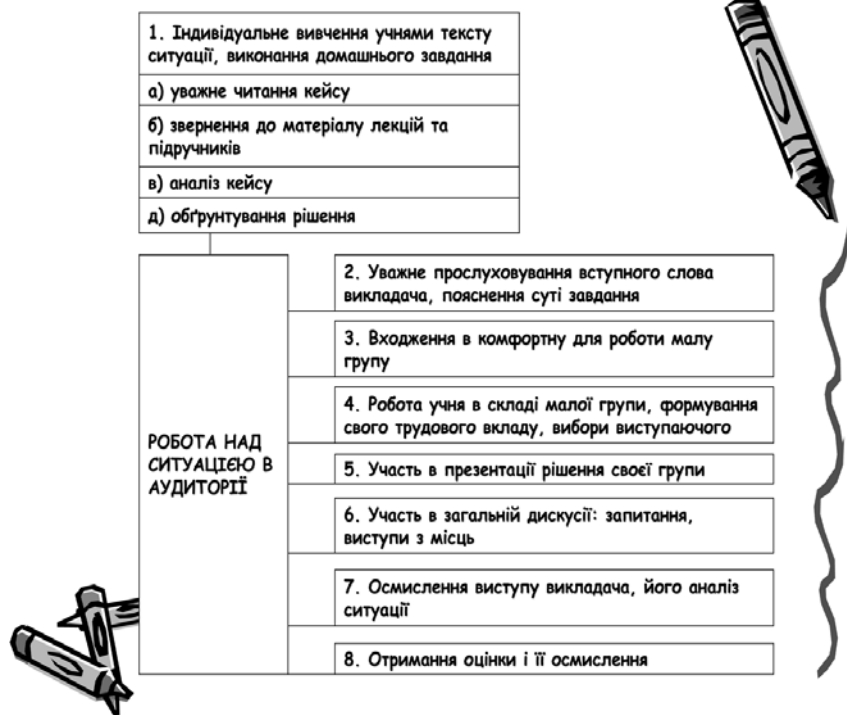
Організація і самоорганізація роботи учня над кейсом.

Робота учня з кейсом базується на двох принципах:

1) постійно готуватися і завжди приходити на заняття підготовленим;

2) завжди слухати, обдумувати дискусію і реагувати викладом своєї точки зору.

Успіх учня в аудиторії при обговоренні ситуації залежить від його активної участі і уваги. Доцільно дотримуватися наступних принципів:



Організація та самоорганізація роботи учнів над кейсом

- Висловлювати свої ідеї і бути готовим до їх обґрунтування.
- Уважно слухати інших і давати оцінку їх позиціям.
- Зберігати неупередженість і готовність змінити свої погляди в разі появи нового розуміння або доказів.
- Бути сприйнятливим до чужих думок, якщо вони добре обґрунтовані.
- Вміти уважно слухати один одного.
- Виступати і ставити питання тільки з дозволу викладача.
- Уміти переконувати один одного не силою голосу, а логікою, аргументами.

Індивідуальна робота виступає базисом для участі в дискусії.

Групова робота грає роль засобу розігрівання учасників.

Дискусія виступає полем реалізації індивідуальних позицій і вироблення колективного рішення, взаємного навчання.



Оволодіння учнем знаннями і навичками здійснюється в три фази, відповідні етапам роботи:

- домашньої роботи над кейсом;
- роботи в малій групі;
- участі в дискусії.

Методичні поради щодо презентації кейсу та оцінки учнів при застосуванні кейс-методу

При проведенні презентацій необхідно дотримуватися

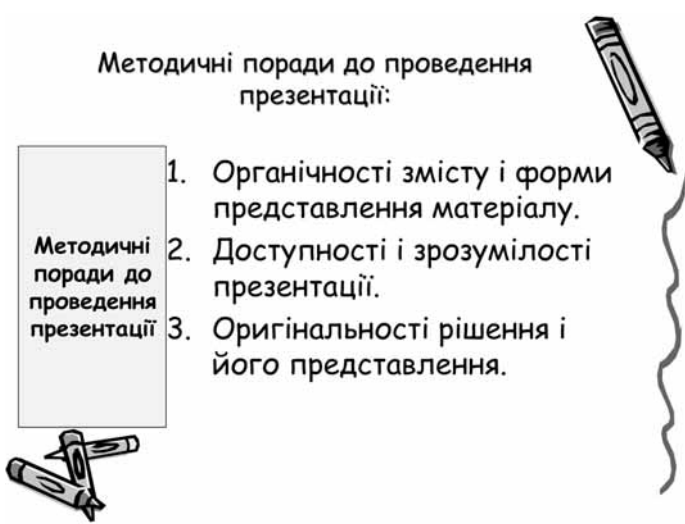
таких методичних принципів:

1. Органічності змісту і форми представлення матеріалу. Тому оцінювати презентацію потрібно не тільки за вирішення проблеми, а й за спосіб її представлення.

2. Доступності і зрозумілості презентації.

3. Оригінальності рішення і його представлення.

Методичні поради до проведення презентації:



Методичні поради до проведення презентації

1. Органічності змісту і форми представлення матеріалу.
2. Доступності і зрозумілості презентації.
3. Оригінальності рішення і його представлення.

Вимоги до оцінювання учнів при застосуванні кейс-методу:

- об'єктивність (створення умов, в яких би максимально точно виявлялися знання тих, хто навчається; єдині вимоги до учнів; справедливе ставлення до кожного);
- обґрунтованість оцінок (їх аргументація);
- систематичність (як найважливіший психологічний чинник, що організує і дисциплінує учнів, формує в них наполегливість і спрямованість в досягненні цілей);
- різнобічність та оптимальність.

Оцінка виконує такі функції:

- контролюючу, оскільки виявляє знання, уміння і навички;
- навчальну, оскільки вимагає від учнів досягнення певного рівня навченості;
- виховну, оскільки в процесі її отримання йде формування особистісних якостей;

Вимоги до оцінювання учнів при застосуванні кейс-методу:

Методичні аспекти оцінки

- **об'єктивність,**
- **обґрунтованість оцінок,**
- **систематичність,**
- **різнобічність та оптимальність.**

- організаційну, тому що спрямована на організацію діяльності учня;
- розвивальну, оскільки спрямована на розвиток волевих, етичних якостей учнів;
- методичну, оскільки її використання дозволяє удосконалювати викладання.

Функції оцінки:

- **контролююча,**
- **навчальна,**
- **виховна,**
- **організаційна,**
- **розвивальна,**
- **методична.**

Під кейс краще створювати свої системи оцінки (20-, 30-бальні). Можна використовувати визнану в світі 100-бальну систему. Крім всього, можна використовувати рейтингову

систему оцінки, яка активізує діяльність студентів, сприяє прояву ініціативи і творчості.

У процесі дискусії потрібно оцінювати студента за змістовну активність, яка включає такі складові:

1. *Виступ*, який характеризує спробу серйозного попереднього аналізу (правильність пропозицій, підготовленість, аргументованість і т.д.).

2. *Звернення уваги* на певне коло питань, які вимагають поглибленого обговорення.

3. *Володіння категоріальним апаратом*, прагнення дати визначення, визначати зміст понять.

4. *Демонстрація уміння логічно мислити*, якщо точки зору, висловлені раніше, підсумовуються і робляться логічні умовиводи.

5. *Пропозиція альтернатив*, які раніше залишалися без уваги.

6. *Пропозиція певного плану дій або плану втілення рішення*.

7. *Визначення істотних елементів*, які повинні враховуватися при аналізі кейса.

8. *Участь в обробці кількісних даних*, проведенні розрахунків.

9. *Підведення підсумків обговорення*, тобто виступи при підведенні підсумків дискусії.

Аналіз, що міститься в письмовій роботі, вважається задовільним, якщо:

- було сформульовано і проаналізовано більшість проблем, які містяться в кейсі;
- проведено максимально можлива кількість розрахунків;
- були зроблені власні умовиводи на основі інформації про ситуацію, які відрізняються від умовиводів інших студентів;
- були продемонстровані для обробки інформації адекватні аналітичні методи;
- складені документи за змістом і оформленням відповідають вимогам;

- наведені в результаті аналізу аргументи відповідають раніше виявленим проблемам, зробленим висновкам; оцінкам і використаним аналітичним методам.

Оцінка можливостей кейс-методу у викладанні природничо-наукових і технічних дисциплін

До найбільш цінних якостей фахівців, на наш погляд, відносяться здатність до аналізу, прийняття рішень і їх просування. Здатність до аналізу дозволяє фахівцю будь-якої сфери розібратися в потоках інформації і виробити найбільш ефективний варіант поведінки в тій чи іншій ситуації.

Здатність до прийняття управлінських рішень виступає як базова характеристика управлінця. Разом з тим, ця якість цінна практично в усіх сферах. В бізнесі і підприємстві виділяються відповідно до цілей і методів, засобів, технологій прийняття, контролю й реалізації три групи рішень:

1) організаційні рішення, що приймаються в основному на рутинному рівні;

2) системні і ситуативні рішення стратегічного характеру, що приймаються для раціонального вирішення глибоких проблем на адаптаційному і інноваційному рівнях;

Здатність до просування рішень включає дві складові:

здатність до розвитку і просування своєї особистості;

здатність до просування справи, її результатів.



З) аналітичні, прогностичні і вимушені, компромісні рішення, що приймаються в умовах ризиків, поточної і перспективної невизначеності на селективному, адаптивному і інноваційному рівні.

Здатність до просування рішень включає дві складові:

- здатність до розвитку і просування своєї особистості;
- здатність до просування справи, її результатів.

Основна проблема тут полягає в досягненні гармонії цих складових. Всі люди, з точки зору цієї здатності, діляться на три групи:

- люди, здатні «бути», які професійно роблять справу;
- люди, здатні «здаватися», непрофесійні, вони лише просувають самих себе;
- люди, здатні «бути і здаватися», які не тільки професійні і плодovitі, але й просувають як справу, так і свою особистість.



*Техніки, які можна використовувати в кейс-методі.
Проблемне вивчення матеріалу.*

Цілі:

- Активізація мислення учнів;
- Формування інтересу до навчального матеріалу.

Одним з розповсюджених методів активізації діяльності учнів є постановка проблем під час лекції.

1. *Проблемний метод або озадачування* зводиться до наступного: педагог ставить перед студентами проблему. Це можна зробити за допомогою питань (може бути одне запитання, система питань, питання може стосуватися будь-якої деталі явища, навколо якого вибудовується навчальний матеріал, і т.п.). Якщо учні не можуть дати відповідь, вони чекають пояснення педагога.

2. Проблема може бути подана за допомогою графіків, креслень, малюнків, фотографій і т.п. Робота учнів над проблемою є не менше, а часто більш цінною, ніж саме її рішення. Учні пам'ятають саму реакцію на проблему.

3. Робота над проблемою проходить успішно тоді, коли виникає проблемна ситуація, тобто такий психічний стан учня, при якому в учня спостерігається інтелектуальне напруження, яке спрямовує його розумову діяльність на вирішення проблеми. В проблемній ситуації учень має або недостатньо знань, або він не володіє способами дії для вирішення даної проблеми.

Постановка проблеми не завжди призводить до проблемної ситуації. Проблеми не цікаві для учня, якщо вони не пов'язані з його життям, мають загальний характер. Не виникає проблемної ситуації і тоді, коли учень має дуже низький рівень знань для вирішення даної проблеми або, навпаки, він швидко знаходить рішення і йому не цікавий подальший хід міркувань.

Існують різні варіанти постановки і рішення проблеми.

Проблему вирішує педагог.

Педагог ставить проблему або проблеми і сам їх вирішує в процесі лекції.

При такій формі проведення заняття учні пасивні, але всередині кожного з них можуть інтенсивно протікати процеси розуміння, сприйняття і запам'ятовування.

Цей підхід застосовується частіше, ніж інші. Відповідь самим лектором на поставлене питання найбільш прийнятна у великих аудиторіях, де важко організувати зворотній зв'язок.

Лекція-бесіда.

Педагог ставить перед учнями проблеми і пропонує вирішити їх спільно. Ставлячи нові питання, уточнюючи, і доповнюючи відповіді (але не критикуючи), педагог структурує, систематизує умовиводи і підводить до загальних висновків за окремими розділами лекції. Він є тією людиною, яка веде бесіду.

Проведення проблемної лекції-бесіди вимагає від педагога глибоких знань навчальної теми. Він повинен уміти ставити питання ясно і зрозуміло, швидко орієнтуватися у відповідях учнів, розвивати їх і спрямовувати додатковими питаннями на вирішення проблеми.

Час виступу педагога залежить від ситуації, він повинен уникати відходу від теми лекції.

Дану форму можна використовувати в молодіжній або невеликій аудиторіях при позитивному ставленні учнів до педагога.

Малі групи (альтернативи).

Педагог висловлює проблему і дає можливість висловитися декільком учням, фіксує увагу на двох-трьох підходах до проблеми, що найбільш часто зустрічаються. Учні пропонується створити малі групи «прихильників» тієї або іншої думки.

Після короткої роботи в групах лідери захищають свою точку зору. Педагог робить аналіз виступів, розвиває їх.

Даний метод може застосовуватися в аудиторії, в якій учні хочуть висловити свою думку.

Якщо ж слухачі прийшли на разову лекцію і хочуть одержати інформацію від лектора, то такий метод не завжди буде доцільний.

Малі групи (ваше вирішення проблеми).

Наступний варіант лекції — з використанням малих груп: формуються малі групи по п'ять — сім чоловік. В цих групах вибираються керівники дискусії.

Кожній з груп педагог роздає наперед віддрукований лист, де описані проблеми. Після короткого обговорення кожна з

груп подає письмово свій варіант вирішення проблеми. Якщо вирішення проблеми неповне або неправильне, то педагог детально зупиняється на розв'язанні даної проблеми.

Даний підхід застосовується для вивчення думки учнів з навчальних проблем. Його краще застосовувати в навчальних лекціях.

Тест «мала група – зворотний зв'язок».

Цілі:

- Відносно швидкий замір рівня засвоєння учнями інформації.
- Активізація навчальної функції при контролі знань учнів через включення їх самих у процес навчання.

Я	група	зразок
1 ___ (2)		
2 ___ (1)		
і т.д.		

1. Вчитель формулює питання.
2. Учні відповідають письмово.
3. Вчитель формулює друге питання, учні відповідають, і так далі: формується п'ять, десять питань
4. Після того, як учні записали свої відповіді, вони записують ступінь впевненості та обговорюють в малих групах правильність відповідей.

Якщо відповіді у них змінюються, то вони вже в колонці «група» пишуть нову відповідь. В такій формі йде обговорення всіх питань.

Я	група	зразок
1 ___ (2)	1 ___ (2)	
2 ___ (1)	2 ___ (2)	
і т.д.	і т.д.	

5. На наступному етапі заняття задається еталон відповіді. Еталон відповіді можна записувати, якщо це допоможе учням краще запам'ятати матеріал. Учні порівнюють свої відповіді в колонці «Я» з еталоном і ставлять собі бал від нуля до одиниці. Потім можна порівняти еталон відповіді з відповіддю в колонці «група» і виставити собі ще один бал від «нуля» до одиниці.

6. У кінці підраховуються бали за самостійні відповіді (колонка «Я») і бали за роботу в групі (колонка «група»).

Даний вид опитування дозволяє активізувати навчальну роботу в групі. При обговоренні відповідей в групі йде корекція роботи окремих учнів.

«Мозковий штурм».

Більшістю голосів учні обирають дев'ять представників групи. Вони розташовуються за першими столами. Це учасники «штурму».

Педагог знайомить учнів з проблемою. Представникам групи роздають картки, на яких вони впродовж п'яти хвилин пишуть свої думки. Потім картки передаються один одному, і всі знайомляться з думками інших. Після цього впродовж трьох хвилин учасники «мозкового штурму» заповнюють нові картки. Краще поставити в кутку картки прізвище, щоб педагог мав змогу порівняти зміну думок.

Педагог оголошує найпоширеніші думки з даного питання, наводить і доводить правильну відповідь. Далі педагог продовжує викладання.

Даний метод може застосовуватися в навчальних лекціях.

Генератори – критики.

Педагог ставить проблему, яка не вимагає тривалого обговорення або розрахунків. Формуються дві групи. Перша група — це генератори. Вони дають якомога більше число варіантів вирішення проблеми, які можуть бути найфантастичнішими. Все це робиться без попередньої підготовки. Ніхто один одного не критикує. Приймаються всі рішення. Робота проводиться швидко. (Групи не більше семи чоловік.)

Друга група (критики) одержує ці пропозиції і відбирає найкращі. Педагог так спрямовує роботу «генераторів», щоб вони могли вивести те або інше правило або закономірність, розв'язати якусь проблему, використовуючи свій досвід і знання. Описані прийоми застосовуються на лекції і на семінарських заняттях. Можна запропонувати для обговорення навчальні проблеми, вирішення яких вже відоме у науці на практиці, але ще невідомо учням. Можна спробувати розглянути і наукові проблеми.

Великий інтерес викликає в учнів вирішення етичних проблем.

Дані прийоми можна використовувати в кінці лекції для активізації самостійної роботи слухачів.

2.14

ВІДБІР МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ

Щоб забезпечити високу ефективність навчального процесу необхідно здійснити таку послідовність дій.

1. Вивчити програми навчання дорослих. Завдання: уточнити, що повинен знати і уміти учень з конкретної теми для отримання певної кваліфікації.

2. Вивчити навчальний план, програми навчання. Завдання: визначити взаємозв'язок між предметами навчання; уточнити місце конкретного заняття в загальній системі занять; уточнити зміст навчання, тобто систематизувати поняття, початкові уміння і навички, якими повинні оволодіти учні.

3. Вивчення педагогічної і спеціальної літератури.

Завдання: поповнити знання про вимоги до сучасного уроку, його дидактичну структуру, вибір оптимальних методів і засобів навчання, стимулювання і контролю, про шляхи підвищення його ефективності. Відновити в пам'яті теоретичні знання, продумати форми реалізації внутрішньо-предметних зв'язків на заняттях.

4. Вивчення методичної літератури.

Завдання: удосконалити методичну підготовку до занять.

5. Вивчення педагогічного досвіду навчання дорослих.

Завдання: вивчити і запровадити прогресивну технологію для забезпечення високої результативності навчання відповідно до сучасних вимог.

Задум заняття складається з таких послідовних розумових дій педагога:

1. Обдумування цілей і завдань заняття.
2. Вибір оптимального змісту, видів навчальних робіт.
3. Визначення типу та виду заняття і його структури.
4. Вибір оптимального поєднання методів, прийомів і засобів навчання, стимулювання і контролю.
5. Визначення внутрішньо- і міжпредметних зв'язків.
6. Продумування активних методів і прийомів навчання.

7. Раціональне поєднання різних форм організації діяльності учнів на уроці (індивідуальної, фронтальної, групової).

8. Відбір засобів активізації пізнавальної діяльності учнів.

9. Обдумування видів самостійних робіт.

Задум заняття конкретно втілюється в написанні плану-конспекту.

Для дорослого учня знати і розуміти матеріал, що вивчається, – це означає вміти:

- осмислено і повністю його відтворювати;
- відтворювати його в скороченому вигляді;
- виділяти в матеріалі основні положення;
- роз'яснювати суть засвоєних правил, висновків, технологічних процесів;
- відповідати на прямі і непрямі запитання з вивченого матеріалу;
- поділяти матеріал на смислові частини і складати план його в усному і письмовому вигляді;
- ілюструвати засвоєння теоретичних положень прикладами і фактами;
- письмово відповідати на запитання щодо матеріалу, який вивчається;
- застосовувати набуті знання на практиці, складати схеми, виконувати практичні завдання;
- установлювати зв'язок матеріалу, що вивчається, з раніше пройденим;
- за допомогою засвоєних знань пояснювати інші явища, процеси і факти.

Прийоми активізації учнів у процесі навчання.

I група – для формування стійких пізнавальних інтересів:

- використання в процесі викладання наочності, технічних засобів навчання;
- організація змагань, пізнавальних ігор;
- зв'язок матеріалу з життям та досвідом учнів.

II група – для формування системи знань, умінь:

- виділення головного й суттєвого в навчальному матеріалі;

- виконання завдань із систематизації й узагальнення, встановлення причинно-наслідкових, внутрішніх і міжпредметних зв'язків;

- застосування знань у нових умовах.

III група – для залучення всіх учнів до активної діяльності:

- застосування різних форм «швидкого опитування»;
- самостійна постановка учнями запитань, коментування відповідей інших учнів;

- поєднання індивідуальних, групових та фронтальних форм перевірки знань учнів, формування навичок само- і взаємоконтролю.

Вибір методу – це пошук відповідей на запитання „як?“:

- як визначати цілі освіти;
- як структурувати та оформляти зміст,
- як підібрати найбільш доцільний метод,
- як оцінювати результат тощо.

Відповіді на ці запитання пов'язані між собою взаємною зумовленістю і деякою специфічністю, вони і утворюють методик.

Число методик безмежне.

Як тільки методика доводиться до стану, в якому може транслюватися, використовуватися іншими, ступінь її узагальненості дозволяє її називати технологією.



Фактори, які впливають на формування в учнів стійких пізнавальних інтересів:

- захоплююче викладання;
- ставлення педагога до свого предмета;
- проблемне навчання;
- використання нових і нетрадиційних форм навчання;
- новизна навчального матеріалу;

- показ практичного застосування знань у зв'язку з потребами, життєвими планами і досвідом учнів;
- навчання з комп'ютерною підтримкою;
- показ досягнень учнів;
- взаємонавчання (у парах, мікрогрупах);
- тестування знань, умінь учнів;
- створення позитивного мікроклімату в групі;
- довіра до учня;
- педагогічний такт і майстерність педагога і багато інших.

При вивченні нового матеріалу на рівні засвоєння учнями певного обсягу готової інформації доцільно застосовувати пояснювально-ілюстративний і репродуктивний методи навчання. Найбільш поширеними формами реалізації цих методів є усний виклад (розповідь, пояснення, лекція, бесіда), організація роботи учнів з навчальними матеріалами, виконання вправ, задач, завдань на закріплення знань, активне підключення машинного і безмашинного програмування.

При логіко-дидактичному аналізі навчального матеріалу викладачеві необхідно виділити знання двоякого роду: знання, які повинні бути передані самим викладачем і знання, які можуть бути придбані учнями самостійно.

У першому випадку викладач обирає інформаційно-рецептивний (пояснювально-ілюстративний) метод, у другому – метод проблемного викладання.



Таблиця 22

**Орієнтовна схема застосування комплексу методів,
приймів і засобів навчання на різних етапах
уроків теоретичного навчання**

№ п/п	Типи занять	Структура заняття	Методи і прийоми навчання	Засоби навчання
1	2	3	4	5
1	Заняття засвоєння нових знань	1. Відтворення і корекція опорних знань	Короткочасні: усне і письмове опитування; короткочасна письмова робота; тестове опитування	Картки опитування, комп'ютерна техніка
		2. Повідомлення теми, мети, завдання заняття і мотивація навчальної діяльності	Постановка пізнавальних завдань, проблемних запитань: розкриття практичного значення даної теми; створення ситуації несподіваності; створення проблемної ситуації	Комп'ютерна техніка
		3. Сприйняття і первинне усвідомлення нового матеріалу	Усвідомлення проблеми (перетворення її в завдання): постановка педагогом риторичних запитань під час пояснення матеріалу; крупноблочне викладання матеріалу; евристична бесіда; постановка запитань і завдань перед демонструванням фільму	Комп'ютерна техніка
		Репродуктивний метод: складання учнями плану чи конспекту; перемальовування таблиць, малюнків; використання прийому порівняння, встановлення елементарних зв'язків і відношень: а) виділення головної думки чи ідеї; б) подібність чи відмінність предметів, об'єктів, явищ, процесів; в) встановлення зв'язку між явищами, процесами; г) відбір матеріалу за якою-небудь ознакою; д) розкриття причинно-наслідкових зв'язків	Таблиці, схеми, рисунки, графи, опорний конспект; роздатковий матеріал	
		Самостійна робота з книгою Самостійна робота	Роздатковий матеріал	

Продовження таблиці 22

1	2	3	4	5
		4. Узагальнення і систематизація знань	Бесіда на порівняння і співставлення; складання учнями систематизуючих таблиць	
		5. Підведення підсумків заняття	Оцінювання роботи всієї групи й окремих учнів.	
2	Заняття формування умінь і навичок	1. Відтворення і корекція основних знань і практичного досвіду учнів	Репродуктивна і евристична бесіда; виконання підготовчих вправ; взаємоопитування; відтворення опорних конспектів і окремих їх граф	
		2. Повідомлення теми, мети, завдань заняття і мотивація навчання	Прийоми мотивації: створення ситуації новизни, несподіваності, «яскравої плями»; створення проблемних ситуацій; повідомлення про практичне значення засвоєваних вмінь і навичок	
		3. Вивчення нового матеріалу засвоєння навичок (тренувальні вправи)	Пояснювально-ілюстративний метод з використанням побіжних запитань. Проблемне викладання матеріалу. Самостійна робота з текстом. Виконання завдань розумового характеру на аналіз, синтез, порівняння, узагальнення	Плакати, схеми, моделі. Комп'ютерна техніка. Навчально-методичні матеріали.
		4. Первинне застосування набутих знань	Використання активних методів навчання: ролівої та ділової гри	Інструкційно-технологічні картки
		5. Застосування учнями знань у стандартних умовах з метою	Репродуктивний метод: виконання вправ: а) за зразком; б) за інструкцією; в) згідно із завданням педагога; опитування; спільне обговорення питань	Роздатковий матеріал
		6. Творче використання знань і навичок	Колективне обговорення окремих робіт учнями. Евристична бесіда: аналіз професійних ситуацій; дискусія з «мозковою атакою». Розробка особливостей нових професійних ситуацій. Навчання в співробітництві	Тексти професійних ситуацій. Роздатковий матеріал

Продовження таблиці 22

1	2	3	4	5
		7. Підсумки уроку, домашнє завдання	Частково-пошуковий і дослідницький методи: виконання письмових завдань творчого характеру (доповідей, рефератів); аналіз виробничих ситуацій, запропонованих педагогом	
3	Заняття застосування знань, умінь і навичок	1. Відтворення і корекція опорних знань, умінь і навичок	Репродуктивний метод; фронтальна бесіда; усне опитування; взаємоопитування, групове опитування; опитування із застосуванням комп'ютерних технологій, відтворення опорних конспектів	Комп'ютерна техніка
		2. Повідомлення теми, мети і завдань заняття, мотивація навчальної діяльності	Пояснювально-ілюстративний метод, проблемне викладання: подача цільової установки на заняття (пояснення значущості знань, умінь і навичок, практичних завдань, які будуть виконуватися на занятті); створення проблемної ситуації; зв'язок навчального матеріалу з життям, досвідом учнів	Роздатковий матеріал
		3. Осмислення змісту і послідовності застосування практичних дій	Проблемне викладання і частково-пошуковий методи. Інструкція педагога про виконання практичних дій. Розв'язання проблемної ситуації у процесі пояснення матеріалу. Навчання в співробітництві	Технологічна карта, алгоритмічні карти-завдання; методичні поради
		4. Самостійне виконання учнями завдань	Виконання перевірених робіт: індивідуально; попарно; групами. Взаємоконтроль і самоконтроль. Виконання творчих робіт	Картки, опитувальники, тести
		5. Узагальнення і систематизація учнями результатів роботи	Відображення результатів роботи у вигляді таблиць, графіків, діаграм, креслень; оформлення письмового чи графічного звіту	Графіки, креслення, діаграми

Продовження таблиці 22

1	2	3	4	5
		6. Звіт учнів про способи і результати виконаної роботи і теоретичне обґрунтування отриманих результатів	Репродуктивний та евристичний методи (розкриття учнями ходу роботи): аналіз результатів; оформлення таблиць, графіків, діаграм; виконання письмового звіту; усні відповіді; взаємоопитування	
		7. Підсумки уроку і домашнє завдання	Аналіз досягнень цілей і завдань уроку в цілому. Комплексні міжпредметні завдання.	
4	Заняття узагальнення і систематизації	1. Повідомлення теми, мети, завдань заняття і мотивація навчальної діяльності	Пояснювально-ілюстративний, проблемне викладання, частково-пошукові методи: постановка педагогом конкретних завдань, що мають узагальнити, чого навчилися учні	
		2. Відтворення і корекція опорних знань	Репродуктивні та евристичні запитання учням на: виділення головного у вивченому матеріалі; аналіз, порівняння; виявлення причинно-наслідкових залежностей	Картки-завдання, роздатковий матеріал
		3. Повторення і аналіз основних фактів, подій, явищ, процесів	Репродуктивна та евристична бесіда з застосуванням різних засобів наочності: аналіз таблиць, графіків; проведення аналітичної діяльності	Різні засоби наочності
		4. Повторення, узагальнення і систематизація	Оглядова лекція проблемного характеру. Узагальнена бесіда. Робота з методологічними матеріалами (складання планів, тез і конспектів за текстом). Розгляд узагальнених таблиць, діаграм, схем, креслень, схематичних малюнків. Виконання письмових завдань на встановлення зв'язків між причинами і наслідками. Виконання прогностичних завдань. Діагностичні вправи. Вправи з прийняття рішень у різних професійних ситуаціях	Методичні матеріали, графіки, креслення, узагальнюючі таблиці, комп'ютерна техніка

Продовження таблиці 22

1	2	3	4	5
		5. Підведення підсумків заняття	Аналіз досягнутих результатів групою та індивідуально кожним учнем. Завдання на творче застосування отриманих знань, у тому числі на виконання комплексного міжпредметного завдання	
5	Заняття перевірки, оцінки і корекції знань, умінь і навичок	1. Повідомлення теми, мети і завдань заняття, мотивація навчальної діяльності учнів	Пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий методи. Прийоми: <ul style="list-style-type: none"> • наведення прикладів необхідності вільного використання знань, умінь і навичок у життєвих та професійних ситуаціях; • створення проблемних ситуацій; • повідомлення про характер завдань на занятті, послідовності і способи їх виконання 	
		2. Перевірка знань учнями фактичного матеріалу, основних понять (законів), процесів та умінь пояснювати їх суть	Репродуктивний метод. Прийоми: <ul style="list-style-type: none"> • поверхнєве, фронтальне опитування; • взаємоопитування (різні його форми); коментування відповідей товаришів; • відтворення опорного конспекту; 	Картки опитування
		3. Перевірка глибини осмислення учнями знань і ступеня їх узагальнення	Репродуктивний і частково-пошуковий методи: письмове опитування; самостійне складання чи заповнення узагальнених таблиць; кейсу	Таблиці, комплект ігор, алгоритм створення кейсу
		4. Застосування знань у стандартних умовах	Дидактичні ігри-завдання; груповий контроль, розгортання кейс-методу, навчання в співробітництві	Навчально-методичні матеріали

Продовження таблиці 22

1	2	3	4	5
		5. Застосування знань у нестандартних умовах	Частково-пошуковий і дослідницький методи: метод «мозкової атаки», ділова гра; виконання комплексних творчих завдань; розв'язання нестандартних професійних ситуацій на основі кейс-методу; метод колективного пошуку оригінальних ідей	Навчально-методичні матеріали; картки-алгоритми
		6. Перевірка, аналіз і оцінка виконаних завдань	Оцінка експертами роботи ігрових команд	
		7. Підсумок заняття	Аналіз і самоаналіз рівня сформованості знань, умінь і навичок	
6	Комбіноване (чи змішане) заняття	1. Організація учнів до занять, мотивація навчальної діяльності	Пояснювально-ілюстративний метод; проблемне викладання; постановка цілей і завдань заняття; пояснення характеру діяльності на занятті і практичного значення матеріалу; зв'язок матеріалу із життям, досвідом учнів	
		2. Повторення навчального матеріалу	Репродуктивно-евристична бесіда: фронтальне опитування; швидке опитування; письмові відповіді на запитання; групове опитування	Діагностичні картки-опитувальники

Продовження таблиці 22

1	2	3	4	5
		3. Робота з осмислення і засвоєння нового матеріалу	Пояснювально-ілюстративний, репродуктивний методи, проблемне викладання: чітке визначення педагогом основних питань теми; встановлення зв'язку нового знання з попередніми знаннями. Варіанти: <ul style="list-style-type: none"> • двократне викладання матеріалу (з опорним конспектом); • пробне опитування; • усне викладання матеріалу педагогом. Самостійна робота з навчально-методичним матеріалами: <ul style="list-style-type: none"> • виклад матеріалу великими блоками; • виклад матеріалу з використанням графів; • постановка і вирішення проблемної ситуації 	Комп'ютерна техніка, плакати, схеми, навчально-методичні матеріали, опорний конспект
		4. Робота з формування умінь і навичок застосування знань на практиці	Репродуктивний метод: <ul style="list-style-type: none"> • виконання усних, письмових і практичних вправ; • виконання міжпредметних завдань репродуктивного характеру. Інструкції; алгоритми 	Роздавальний матеріал
		5. Підведення підсумків заняття	Репродуктивний і частково-пошуковий методи: відповіді на задалегідь підготовлені запитання (диференційовані за складністю); письмові і практичні вправи, диференційовані за складністю (рівневі завдання); складання узагальнених таблиць з вивченого матеріалу; виконання комплексних внутрішньопредметних і міжпредметних завдань	Роздатковий матеріал

Розрізняють чотири рівні засвоєння знань:

- на рівні сприйняття, осмислення і запам'ятовування знань (низький рівень засвоєння знань – учнівський);
- на рівні застосування знань за готовим зразком (середній рівень засвоєння знань – алгоритмічний);
- на рівні застосування знань для вирішення творчих завдань (високий рівень засвоєння знань – евристичний чи творчий).

Методика конкретного заняття враховує:

- дидактичну, розвиваючу і виховну мету уроку і його окремих частин;
- особливості нового навчального матеріалу (новизну, складність, практичну значущість), виділити основні поняття, які належать до повного засвоєння; встановити логічний взаємозв'язок нового матеріалу з раніше вивченим з даного предмета, з інших предметів; визначити взаємозв'язок нового навчального матеріалу з системою професійних знань, умінь і навичок;
- рівень, на якому повинні бути сформовані знання;
- характер пізнавальної діяльності учнів, а також необхідні способи і прийоми інтелектуально-практичної діяльності учнів, якими вони повинні оволодіти для досягнення поставленої мети;
- місце і спосіб навчання учнів необхідним прийомом розумової діяльності на кожному етапі уроку;
- найбільш раціональне поєднання методів на уроці з урахуванням постійного зростання частки самостійності і творчої активності учнів.

Узагальнення і систематизація знань можуть проходити репродуктивно відповідно до заздалегідь заданих загальних правил, алгоритму, а можуть виконуватися творчо в процесі самостійного пошуку.

Приклади вибору методів для закріплення і застосування знань

Дидактичні цілі	Рівень сформованих знань	Методи навчання	Форми реалізації методів
Первинне закріплення знань, формування навичок і простих умінь	Закріплення знань за зразком, виконання репродуктивних завдань	Пояснювально-ілюстративний, репродуктивний	Пояснення вправи, задачі тощо
Поглиблення знань, формування складних умінь	Застосування знань за зразком у нових ситуаціях	Пояснювально-ілюстративний, репродуктивний	Пояснення, інструктування, вправи, задачі, лабораторно-практичні роботи, робота з навчальною і технічною документацією
	Застосування знань при вирішенні завдань різного рівня складності	Частково-пошуковий, дослідницький	Творчі задачі, завдання, навчання у співробітництві
Узагальнення і систематизація знань	Узагальнення і систематизація знань за заздалегідь заданим загальним принципом, правилом, алгоритмом	Частково-пошуковий, дослідницький	Комплексні репродуктивні міжпредметні завдання
	Самостійний пошук ознак, понять і методів роботи при узагальненні і систематизації знань	Частково-пошуковий, дослідницький, методи активного навчання	Комплексні завдання на конструювання, моделювання, задачі, завдання творчого характеру, кейс-метод



Перша частина системи містить вправи, які потребують репродуктивної, відтворювальної діяльності учня. Вона спрямована на первинне закріплення нових знань, на формування в них навичок та умінь застосовувати отримані знання за даними зразками та правилами.



До такої групи навчальних завдань належать:

1. Вирішення типових навчальних завдань (кількісних, якісних) під час первинного закріплення знань;
2. Вправи, у процесі яких в учнів виробляються потрібні професійні уміння і навички.
3. Вправи на виконання графічних робіт.

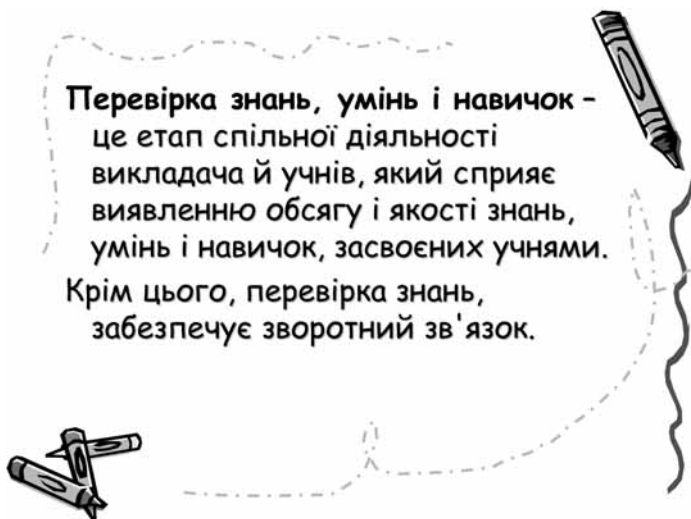
Другу групу навчальних завдань цієї системи закріплення складають вправи, що вимагають не тільки репродуктивного застосування отриманих знань, але й самостійного пошуку способів вирішення, нових способів комбінування і використання наявних знань, умінь і навичок при виконанні завдань у нестандартних умовах і проблемних ситуаціях. Творчі завдання при закріпленні знань мають дуже важливе значення, для формування в учнів умінь і навичок самостійного виконання прийомів інтелектуально-практичної роботи.

До таких вправ можна віднести наступні:

1. Вправи на узагальнення і систематизацію вивченого матеріалу (при широкому використанні таблиць і графіків).
2. Вправи на розробку технологічно професійної діяльності.
3. Комплексні завдання, які виконуються учнями з застосуванням міжпредметних зв'язків.
4. Графічні завдання з елементами моделювання.
5. Прогностичні завдання.

6. Вправи на прийняття рішень у різних професійних ситуаціях тощо.

Надавши вправі ігрового характеру, поглибивши її зміст і зробивши процес виконання цікавим для учнів, ми таким чином трансформуємо звичайний метод «вправа» в активний – ігрова вправа.



Перевірка знань, умінь і навичок - це етап спільної діяльності викладача й учнів, який сприяє виявленню обсягу і якості знань, умінь і навичок, засвоєних учнями. Крім цього, перевірка знань, забезпечує зворотний зв'язок.

Перевірка знань, умінь і навичок – це етап спільної діяльності викладача й учнів, який сприяє виявленню обсягу і якості знань, умінь і навичок, засвоєних учнями. Крім цього, перевірка знань, забезпечуючи зворотний зв'язок у навчальному процесі, дозволяє застосувати найрізноманітніші методи навчання і тому є важливим елементом педагогічного процесу, який сприяє його оптимізації.

Перевірку знань необхідно проводити на кожному етапі навчання.

Найчастіше в практиці навчання застосовується метод бесіди.

За кількістю учнів, залучених до бесіди, і характером запитань бесіда може бути: фронтальна і індивідуальна.

Фронтальна бесіда дозволяє викладачеві отримати інформацію про знання учнів, їх вміння застосовувати необхідні знання для вирішення практичних задач.



Найчастіше у практиці навчання застосовується метод бесіди.

За кількістю учнів, залучених до бесіди, і характером запитань бесіда може бути:

- фронтальна,
- індивідуальна.



Індивідуальна бесіда відрізняється від фронтальної тим, що дозволяє встановити зв'язок між викладачем і групою учнів при відносній пасивності решти членів колективу учнів.

Під час індивідуальної, як і фронтальної бесіди, важливу роль відіграють запитання викладача.

Запитання повинні бути сформульовані чітко, ясно і передбачати короткі, але обґрунтовані відповіді.

При фронтальній бесіді запитання повинні бути тематично пов'язані між собою, кожне наступне – впливає із попереднього.

Питання передбачають розгорнути доказову відповідь із залученням знань з інших предметів, використанням навчальних засобів.

Прийоми, які забезпечують активну роботу всіх учнів у ході індивідуальної бесіди:

- звернення з запитанням до всієї групи;
- конструювання відповіді в її ході;
- рецензування відповідей учнів;
- оцінка учнями відповіді товариша і її обґрунтування;
- самостійна постановка питань учнями.

Евристичні бесіди. При проведенні евристичних бесід педагог може користуватися прийомом «Сократівські запитання».

«Сократівські запитання» можна застосовувати як для підштовхування учнів до вирішення проблеми, так і з іншою метою – завести учнів у глухий кут, показати неправильність їхніх суджень, і тим самим викликати в них бажання отримати нову інформацію, необхідну для вирішення проблеми.

При перевірці знань учнів бажано враховувати і оцінювати наступні якості усної відповіді:

- правильність відповіді за змістом;
- повнота і глибина відповіді;
- свідомість відповіді – враховується ступінь розуміння учнями викладеного навчального матеріалу;
- логіка викладу матеріалу і якість мови учня;
- раціональність прийомів і способів вирішення поставленої навчальної задачі, які використовуються учнем під час відповіді;
- своєчасність і ефективність використання наочних посібників і технічних засобів під час усної відповіді учнів;
- використання додаткового матеріалу під час усної відповіді заохочується, але не вимагається обов'язково від усіх учнів;
- своєчасність виконання завдання (раціональність використання часу, відведеного на його виконання).

Важливим прийомом активізації учнів є застосування засобів наочності, технічних засобів навчання.

**Приклади методів,
які можна застосовувати
на практичних
заняттях**

(див. табл. 23)



Таблиця 24

**Орієнтовний перелік методів та прийомів,
які доцільно застосувати на практичних заняттях**

№ п/п	Тип заняття	Структура заняття	Методи навчання	Прийоми навчання
1.	Заняття формування умінь застосовувати метод «Навчання у співробітництві»	I. Організаційна частина. II. Вступний інструктаж. - Повідомлення теми, мети заняття, мотивація навчальної діяльності	Ілюстративний, пояснювально-ілюстративний	Роз'яснення значення нових знань, формування відповідних умінь для професійної діяльності
		- Актуалізація знань, умінь та навичок	Репродуктивний, пошуковий, частково-пошуковий	Постановка запитань, які спираються на життєвий та професійний досвід учнів, використання міжпредметних зв'язків
		- Опитування метод перевірки доступності матеріалу вступного інструктажу	Репродуктивний, практичний	Постановка завдань з відтворення декількома учнями прийомів виконання і самоконтролю роботи із закріплення нового матеріалу і формування відповідних умінь
		- Закріплення нових знань та формування умінь	Навчання у співробітництві	Демонстрація наочно-демонстраційний, показ методів раціональної організації навчання і самонавчання
		III. Поточний інструктаж самостійної роботи учнів. - Тренувальні вправи і самостійна робота	Практичний, репродуктивний, пошуковий, частково-пошуковий. Навчання у	Індивідуальне поточне інструктування з метою контролю правильності виконання

Продовження таблиці 24

			спіробітництві	навчальних дій і уміння працювати з інструкцією, проводити самоконтроль. Постановка проблемних запитань
		IV. Заключний інструктаж – Аналіз самостійної роботи учнів	Ілюстративний, пояснювально-ілюстративний, пошуковий, частково-пошуковий	Постановка евристичних запитань за результатом діяльності
2.	Заняття формування умінь застосовувати метод дискусії, діалогові технології	I. Організаційна частина. II. Вступний інструктаж. - Повідомлення теми, мети заняття, мотивація навчальної діяльності	Ілюстративний, пояснювально-ілюстративний	Роз'яснення практичної значущості методу дискусії для активізації навчання дорослих
- Актуалізація знань, умінь, навичок		Репродуктивний, пошуковий, частково-пошуковий	Опитування за допомогою карток-завдань з питаннями на конструктивне відтворення етапів застосування дискусії. Аналіз типових професійних ситуацій, для вирішення яких доцільно вдаватися до дискусії	
- Формування нових умінь щодо застосування метода дискусії		Наочний, практичний, ілюстративний, пояснювально-ілюстративний, проблемний	Організація дискусії. Постановка проблеми до обговорення питань, які «запалюють» дискусію	
- Виконання вправ учнями із закріплення прийомів ведення дискусії		Репродуктивний, пошуковий, частково-пошуковий	Виконання по елементних вправ учнями за зразком; обмін досвідом	
		- Самоаналіз з метою	Репродуктивний,	Постановка завдань

Продовження таблиці 24

		виявлення рівня засвоєння знань і практичних умінь	пошуковий, частково-пошуковий	із самоаналізу щодо закріплення прийомів ведення дискусії
		- Заключний. Підведення підсумків заняття	Пояснювально-ілюстративний, проблемний	Аналіз типових помилок. Постановка проблемних питань щодо обговорення причин припущених помилок. Оцінювання роботи учнів
3.	Заняття закріплення умінь щодо проблемного навчання	I. Організаційна частина. II. Вступний інструктаж. - Повідомлення теми, мети заняття, мотивація навчальної діяльності	Пояснювально-ілюстративний, проблемне викладання	Створення проблемної ситуації, в процесі вирішення якої виникає необхідність оволодіння знаннями, уміннями і навичками, важливими для професійної діяльності
- Актуалізація знань, умінь, навичок		Частково-пошуковий, проблемний	Проведення евристичної бесіди з аналізом конкретної проблемної ситуації, запитань на встановлення між-предметних і причинно-наслідкових зв'язків, завдань на відтворення знань	
- Опитування з метою контролю засвоєння матеріалу вступного інструктажу		Частково-пошуковий, проблемний	Рішення практичних питань на зіставлення можливих варіантів вирішення проблеми, оцінка і вибір раціонального варіанту вирішення	


Продовження таблиці 24

			проблеми. Систематизація знань, умінь учнів щодо застосування проблемного методу
		- Поточний інструктаж та самостійна робота	Практичний, проблемний
		- Заключний інструктаж – Підведення підсумків	Пояснювально- ілюстративний, частково- пошуковий, пошуковий
			Індивідуальна робота щодо формування проблем і створення проблемних ситуацій, які припускають обґрунтування вибору ефективної професійної діяльності
			Проведення аналізу помилки, які виникли на уроці; обговорення причин припущених помилки і методів їх попередження


Щоб бесіда була ефективною як у процесі актуалізації попередніх знань і умінь, так і при формуванні нових практичних знань і умінь, необхідно використовувати запитання різних типів, а саме:

- на порівняння і зіставлення;
- на узагальнення, виявлення істотних ознак;
- на виявлення умінь користуватися знаннями;
- на з'ясування причин;
- на припущення щодо наслідків;
- на застосування знань на практиці;
- на встановлення міжпредметних зв'язків;
- на формулювання понять;
- на доказ.


Група методів „Введення у форму заняття та його зміст“




Назва	„Формування кола проблем“
Ціль	Виявити ускладнення (проблеми) слухачів у межах заявленої теми семінару
Зміст	Дозволяє зрозуміти вимоги слухачів до змісту, скоректувати раніше підготовлену інформацію.
Можливість	На проблемних семінарах підвищення застосування кваліфікації викладачів і держслужбовців.
Інструкція, алгоритм	1. Слухачам пояснюється актуальність проблеми семінару та можливості її вирішення в колективній роботі в режимі діяльності. 2. Пропонується назвати (усвідомити) власні утруднення (недостатня інформація та недостатні способи - здібності).



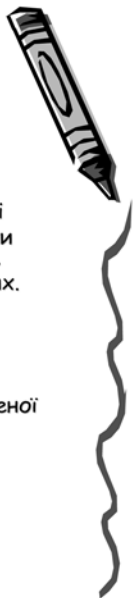
Група методів „Введення у форму заняття та його зміст“



Форми роботи	Організаційно-діяльнісний проблемний семінар. (організаційні форми: індивідуальна, групова, парна та ін.)
Матеріал, ТЗН	Дошка, блокнот, картки.
Переваги та проблематика	1. Швидке включення учасників в роботу семінару. 2. Зацікавленість в активній роботі.
Недоліки	Займає багато часу.



Група методів „Орієнтація і мотивація“



Назва	„Фокусування проблем“
Ціль	Узагальнити заявлені потреби в новому змісті
Зміст	Вибудувати логіку засвоєння змісту; визначити об'єм змісту на часові проміжки (дні, години). На семінарах, на лекціях у великих аудиторіях.
Можливість застосування	
Інструкція роботи, час	<ol style="list-style-type: none">1. Чітко визначити межі комунікації (заявлену тему), в алгоритм яких буде відбуватися обговорення.2. Спонукаати аудиторію до запитань з визначеної теми.3. Побудувати план викладу матеріалу з урахуванням поставлених запитань.4. Рефлексивні запитання.



Група методів „Орієнтація і мотивація“



Форми роботи (організаційні форми індивідуальна, групова, парна та ін.)	Семінар, лекція, гра (ділова, організаційно-діяльнісна).
Матеріал, ТЗН	Дошка, блокнот. Кодоскоп, екран.
Переваги та недоліки	<ol style="list-style-type: none">1. Увага слухачів зосереджується на запропонованому змісті.2. Викладений зміст осмислюється для вирішення власних проблем. Складно реалізувати в аудиторіях, налаштованих споживацьки.



Група методів „Трансляція інформації”



Назва	Складання матриць (образна назва „Мікроскоп”)
Ціль	Скласти модульну програму курсу або теми.
Зміст	Системне структурування змісту за різними ознаками.
Можливість	Для викладачів будь-яких навчальних дисциплін в процесі застосування підготовки і проведення занять з будь-якою категорією слухачів і студентів.
Інструкція, алгоритм роботи, час	1. Обирається системоутворююча ознака курсу (теми). 2. Система ділиться на елементи за різним ознаками. 3. Елемент розглядається як нова система-підсистема, яка також ділиться на елементи і т.д. 4. Виявляються актуальні зв'язки двох класифікацій, за якими і складається матриця.



Група методів „Трансляція інформації”



Форми роботи (організаційні форми, індивідуальна, групова, парна та ін.)	Групова (малі групи), індивідуальна (самостійна), колективна (великим складом).
Матеріал, ТЗН	Кодоскоп і кодоплівки. Роздатковий матеріал зі схемами (матрицями).
Переваги та недоліки	Цілісне уявлення про зміст. Упорядковане дозування змісту. Великий об'єм роботи, яка передбачає багато варіантів та високу компетентність викладача.



2.15

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Кожен дорослий учень включається в навчальний процес з різним ступенем пізнавальної активності. Тому, головне завдання застосування інтерактивних технологій у навчанні дорослих полягає в тому, щоб зробити процес навчання максимально активним через підвищення рівня пізнавальної активності дорослих відповідно до рівня поставлених цілей навчання. При активному навчанні дорослий є суб'єктом навчальної взаємодії, вступає в діалог з викладачем, полілог з іншими учасниками навчального процесу, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання, що відповідають його інтересам і запитам до навчання.

Можна окреслити такі критерії ефективності інтерактивних технологій у навчанні дорослих:

1. Критерій пізнавальної активності – визначає: рівень пізнавальної активності учасників навчального процесу.

2. Критерій мотивації – визначає: інтерес та зацікавленість до отримання нової інформації, наскільки навчання орієнтоване на запити та потреби дорослого.

3. Критерій активної інформативності – визначає: наскільки навчання сприяє осмисленню нової інформації, орієнтоване на її активне засвоєння, можливість співвіднесення нового знання з відомим, власним досвідом; відстеження власного розуміння.

4. Критерій активізації мислення – визначає: наскільки навчання спонукає до роздумів, систематизації, класифікації та узагальнення нової інформації, вироблення власного ставлення до неї і формулювання проблем та запитань для подальшого просування в інформаційному та діяльнісному полі.

5. Критерій співпраці – визначає: рівень психологічної комфортності, демократичності і партнерства в процесі навчання, зокрема в системі «викладач-учень», рівень взаємної відповідальності за результати навчання.

6. Критерій результативності – визначає: успіхи учнів у навчанні, міцність і глибину засвоєння навчального матеріалу; освоєння необхідних, відповідно до потреб дорослих, професійних та інших умінь і навичок (загальна і професійна компетентність) за умов раціональної витрати часу та зусиль; ступінь задоволення навчанням.

Наведені вище критерії не тільки визначають ефективність застосування інтерактивних технологій навчання дорослих, а й окреслюють нові можливості, пов'язані з підвищенням ефективності навчального процесу за рахунок посилення пізнавального інтересу та міжособистісної взаємодії шляхом зовнішнього діалогу в процесі засвоєння навчального матеріалу. Між викладачем і дорослим учнем, між дорослими учнями в групі неминуче виникають міжособистісні комунікації, і від того, якими вони будуть, багато в чому залежить успішність їх навчальної діяльності. Використання інтерактивних технологій при організації педагогічної взаємодії, як форми функціонування навчального матеріалу, стає потужним чинником підвищення ефективності навчальної діяльності дорослих.

2.16

ЯК РОЗРОБИТИ ІНТЕРАКТИВНУ ТЕХНОЛОГІЮ

Дамо відповідь на питання: як із інтерактивних складових розробити необхідну інтерактивну технологію.

Перш за все, підкреслимо, що інтерактивна технологія навчання повинна забезпечити не просто механічну зміну одного методу іншим, а надати алгоритм логічного переходу за допомогою активних методів від одного етапу освітнього процесу до іншого з метою забезпечення його цілісності і якості. Отже, інтерактивна технологія навчання спрямована на цілеспрямоване і планомірне використання активних методів навчання і забезпечує їх гармонійне вбудовування в навчальний процес.

Інтерактивна технологія навчання дорослих – це керована відкрита система взаємопов'язаних цілеспрямованих дій, які здійснюються всіма учасниками освітнього процесу для досягнення запланованого результату навчання в оптимальні терміни, з урахуванням попереднього професійного і життєвого досвіду дорослого учня та на основі використання активних форм і методів навчання.

Розкриваючи сутність цього визначення можна сказати, що в інтерактивній технології навчання дорослих є:

- чітко визначені результати навчання (конкретні знання, уміння, навички, якості і ціннісні орієнтації особистості);
- учасники (елементи) технологічного ланцюжка (педагог, учні, активні форми, методи навчання, джерела та засоби навчання);
- закріплені функції кожного елемента;
- план послідовного включення елементів у технологічний процес (план навчального процесу);
- керівник процесом навчання (педагог з урахуванням потреб і запитів дорослих учнів).

Ці складові формують систему, метою якої є набуття дорослим учнем бажаних компетенцій.

Розробка інтерактивної технології навчання дорослих відбувається за такими етапами:

1. Підготовчий етап: планування і прогнозування результатів.

На цьому етапі педагогу-андрагогу необхідно:

- Отримати інформацію про цілі, очікування щодо навчання, потреби, досвід і навчальні можливості дорослих учнів, з якими буде працювати педагог-андрагог, а також про термін навчання.

- Чітко визначити результати навчання (конкретні знання, уміння, навички, якості особистості – просування у компетентності).

- Визначити необхідний обсяг, зміст і послідовність викладу навчального матеріалу; розподілити навчальний матеріал у навчальні модулі.

- Визначити і сформулювати результати навчання для кожного навчального модуля у вигляді сформованих компетенцій.

- Відповідно до змісту навчального матеріалу, досвіду учнів і термінів навчання здійснити відбір активних форм, методів, методик і прийомів навчання для кожного навчального модуля таким чином, щоб вони забезпечували розвиток відповідних компетенцій.

2. Етап реалізації: організація функціонування технологічного ланцюжка.

На цьому етапі послідовно здійснюється запланована кількість занять за такою структурою:

- Повідомлення теми (навчальної проблеми). Теми і проблеми, які дорослі вважають для себе актуальними, як правило, виходять за межі одного предмета. Для вирішення реальної проблемної задачі часто необхідно залучати уміння, поняття, знання явищ, які відносяться до різних навчальних дисциплін. Саме тому навчання дорослих часто не вписується в межі одного предмета, що потребує від педагога-андрагога відповідної широти наукового і практичного знання. Крім того, при постановці навчальної проблеми необхідно враховувати попередню підготовку і досвід дорослих учнів (можливо різний для різних учнів), знати прогалини в їх знаннях. Найбільший ефект при навчанні дорослих

учнів дає розгляд навчальних проблем (відповідно до теми заняття), які виникають з досвіду і потреб самих учнів.

- Повідомлення необхідних знань, формування умінь на репродуктивному рівні. Особливість навчання дорослих полягає в тому, що в групах присутні учні різного віку, які мають різні пізнавальні можливості і рівень підготовленості до сприймання нового матеріалу. Тому на цьому етапі необхідно передбачити дидактичну завантаженість всіх учнів за рахунок: організації діяльності в цілому і по елементах (це можна зробити паралельно з повідомленням знань за принципом «демонстрація, пояснення»); організації відпрацювання умінь в спрощених умовах; організації самостійної практики з постійним зворотнім зв'язком і позитивною оцінкою педагога.

- Перехід до пошукової, продуктивної навчальної діяльності. На цьому етапі відповідно до мети заняття та його змісту педагогом застосовуються активні форми і методи навчання: аналіз різних проблемних ситуацій, вирішення конкретних задач у малих групах, імітаційне моделювання, ділові ігри, дискусії тощо. На цьому етапі важливого значення набуває організація аналізу діяльності учня викладачем та групою, а також самоаналіз учнем власної навчальної діяльності. Процедура аналізу і самоаналізу повинна бути спрямована на оцінювання набутих дорослими учнями компетенцій (запланованих як результат навчання в даному навчальному модулі).

- Внесення коректив у подальший процес навчання (технологічний ланцюжок). На цьому етапі проводиться аналіз відхилень якості отриманих дорослим учнем компетенцій від бажаного рівня, вносяться корективи в процес навчання.

Отже, функціонування технологічного ланцюжка відбувається в такий спосіб. У відповідності з планом (технологічною карткою) керівник (педагог) «включає» у запланований час певні елементи (себе, учнів, засоби навчання тощо), які починають здійснювати певні дії відповідно до своїх функцій. Виконання цих дій, а також перехід від однієї операції (етапу заняття) до іншої координується і контролюється керівником. Керівник відправляє, отримує і обробляє інформацію, що дозволяє йому протягом всього освітнього проце-

су знати, що відбувається на кожному етапі технологічного ланцюжка і мати можливість при необхідності своєчасно вносити корективи. Кожна дія кожного елемента спрямована на отримання запланованого результату, що у своїй сукупності формують кінцевий результат освітнього процесу. З отриманими результатами учні переходять до наступного заняття, на якому їх компетентність знову починає «наростати» в процесі включення у технологію. Слід підкреслити, що при організації навчання на основі технології кожний учасник виконує певні функції, оскільки в технологічному ланцюжку немає, і не може бути зайвих елементів. У технології кожний елемент важливий, всі його дії підпорядковані меті і спрямовані на досягнення запланованого результату. Ще раз підкреслимо, що крім активних учасників (педагог, учні) у технологічному ланцюжку задіяні «пасивні» елементи (прийоми, методи, джерела і засоби навчання), які також виконують свої функції. Системна організація взаємодії всіх елементів освітнього процесу в межах технології гарантує з високою вірогідністю досягнення поставлених цілей навчання.

3. Етап підведення підсумків навчання: аналіз досягнення цілей навчання.

Найголовнішим на цьому етапі для дорослого учня є аналіз рівня актуальності отриманих ним знань та вмінь ефективно використовувати отримані знання в своєму житті та професійній діяльності.

Порівняння сильних та слабких сторін пасивних та активних методів подано в таблиці 24. Активні методи посідають проміжне місце між пасивними та інтерактивними методами. Інтерактивні методи дозволяють задіяти не тільки свідомість людини, але і її почуття, емоції, вольові якості, тобто включити в процес навчання «цілісну структуру особистості людини». Результати дослідження впливу інтерактивних методик на рівень засвоєння навчального матеріалу, проведеного Національним тренінговим центром США (штат Меріленд) ще у 80-ті роки ХХ сторіччя, довели, що інтерактивні методики навчання, як-то: робота в дискусійних групах, практика через дію, навчання інших (тобто безпо-

середнє застосування отриманих знань), дозволяють дорослій людині засвоїти в середньому відповідно 50%-75% , а іноді 90 % навчального матеріалу, у той час як засвоєння матеріалу через лекцію-монолог складає лише 5% . Отже, інтерактивні форми і методи навчання мають якби підвищений коефіцієнт корисної дії, тобто значною мірою інтенсифікують навчальний процес. Підкреслимо, що для навчання дорослої людини цей фактор є вельми значним, оскільки час навчання дорослих завжди обмежений.

Таблиця 25

**Сильні та слабкі сторони пасивних
та активних методів навчання**

Критерії порівняння	Пасивні методи	Активні методи
1. Обсяг інформації	Невеликий обсяг інформації, потребують значного часу	За короткий проміжок часу можна засвоїти великий обсяг інформації
2. Глибина вивчення змісту	Як правило, орієнтовані на рівень знання та розуміння	Дорослі засвоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка)
3. Відсоток змісту навчання, який ефективно засвоюється	Як правило, невисокий	Як правило, високий
4. Контроль за процесом навчання	Викладач добре контролює обсяг і глибину вивчення, час і хід навчання. Результати роботи тих, хто навчається, передбачувані	Викладач меншою мірою контролює обсяг і глибину вивчення, час і хід навчання. Результати роботи тих, хто навчається, менш передбачувані
5. Роль особистості педагога	Особистісні якості педагога залишаються поза процесом навчання; педагог виступає як «джерело» знань	Педагог розкриває перед учнями-дорослими риси власної особистості, виступає як лідер, організатор партнерської спільної взаємодії щодо отримання знань

Продовження таблиці 25

6. Роль учнів-дорослих	Пасивна: учні-дорослі не приймають самостійних рішень щодо організації процесу навчання	Активна: учні-дорослі беруть участь в організації процесу навчання
7. Джерело мотивації навчання	Як правило, зовнішнє (оцінки, педагог, суспільство)	Як правило, внутрішнє (інтерес самого дорослого)



*Піраміда навчання:
середній процент засвоєння матеріалу*

ДОДАТКИ

Додаток 1

Кейс-метод у навчанні державних службовців [26]

У навчанні державних службовців за допомогою кейс-методу існують суперечності між: необхідністю і можливістю; сприятливими і стримуючими чинниками.

Серед сприятливих чинників можна виділити:

1. Наявність у державних службовців, що навчаються в інститутах Української академії державного управління при Президентові України, вищої освіти. Освітня база вимагає більш високого рівня підходів в навчанні при отриманні кваліфікації магістра державного управління. Тому в слухачів з самого початку існує негативне ставлення до школярства, традиційної вузівської методики навчання, прослуховування лекцій, що включають відомі слухачам положення.

2. Державні службовці потребують модернізації і поповнення знань, а також системного оволодіння демократичним світоглядом, новими цінностями, мотивацією, тобто хочуть отримати дійсно інтелектуальне багатство, яке неможливо отримати в традиційній системі освіти.

3. Державні службовці і службовці місцевого самоврядування є розвинутими особами, які володіють значним обсягом інформації про функціонування держави і її підсистем, навичками адміністративно-управлінської діяльності, величезним управлінським і життєвим досвідом. Їх чисельні особистісні якості вимагають динаміки, постійного виходу для перевірки, самоствердження тощо, що неможливо зробити при традиційному навчанні. Якщо не забезпечуються активні форми навчання, то знижується мотивація до навчання.

Чинники-бар'єри, які стримують застосування кейс-методу для навчання державних службовців:

1. Відомий консерватизм державних службовців, нормативний і досить часто нетворчий тип мислення, прагнення обходитися в навчанні мінімальними витратами сил, отримувати готові відповіді на питання, які викликають зацікавленість, страх показати публічно відсутність знань, оскільки це може вплинути на статус.

2. Відсутність в навчанні державних службовців будь-якої системи виховання з її принципами, концепцією, формами і методами виховної роботи. Життя показує нагальну необхідність вироблення системи цінностей державних службовців, сучасної філософії і ідеології державної служби як основи їх світогляду та діяльній активності. Процес навчання здійснюється без опори на мотивацію взагалі і на мотивацію кар'єрного просування, зокрема. Кожен раз, коли загострюється проблема створення цієї системи, кажуть: «Ну про яке виховання Ви говорите? Це ж дорослі люди! Ми їм повинні допомогти своїми знаннями, вимогливістю.»

3. У структурі навчального часу спостерігаються в основному лекції, які читаються на потоках. Семінарським і практичним заняттям в навчальних планах відводиться дуже мало часу. Використати кейс-методи на лекції дуже складно, а практичні заняття часто зводяться до пояснення завдань для атестації. Така структура навчання визначається багатьма причинами: традицією, браком аудиторного фонду і т.д. Вона обмежує можливість широкого застосування кейс-методу.

Що ж потрібно зробити для розширення застосування ситуативної методики в навчанні державних службовців?

Перш за все, необхідно змінити саму стратегію навчання державних службовців, яка повинна бути орієнтована не на отримання деяких знань, а на вироблення навичок активної і ефективної поведінки в реальних ситуаціях. В основі підготовки державних службовців лежить доктрина доукомплектації, тобто державних службовців потрібно всього лише доукомплектувати з погляду браку деяких знань, які в реальному житті їм складно отримати. Потрібна принципово інша доктрина – доктрина модернізації особистості державного службовця.

Така стратегія потребує вирішення двох важливих завдань:

- по-перше, зміни змісту, форм і методів навчального процесу;
- по-друге, створення концепції, програми і організаційної системи виховання, яка повинна бути орієнтована на формування сучасного типу державного службовця.

Вирішення першої задачі потребує якісної зміни у формах навчання, що передбачає збільшення часу на практичні заняття, в основі яких повинен лежати кейс-метод. При цьому скорочення лекційного матеріалу повинне супроводжуватися його ущільненням з точки зору викладу понятійного апарату, методології, основних концептуальних підходів, тенденцій і закономірностей, аналізу і оцінки передового досвіду тощо.

Вирішення другого завдання потребує побудови моделі державного службовця з погляду знань, умінь, навичок, світоглядних позицій, ставлення до кар'єри, цінностей, установок і мотивів діяльності.

Тут принципово важливо розвинути:

- активність, високий професіоналізм;
- громадську позицію, розуміння і усвідомлення свого громадянського обов'язку;
- здатність до саморозвитку, самоменеджменту, регулювання мотивації;
- свідоме ставлення до кар'єри, її планування і реалізації.

Застосування кейс-методу при підготовці державних службовців буде ефективним тільки тоді, коли воно впливатиме на внутрішній світ учня, систему його ціннісних орієнтацій, допомагатиме у кар'єрному просуванні, усвідомленню життєвих планів. Слухача не можна примусити вчитися. При силовому тиску на нього він швидко включає мотив зайнятості і ставить навчання на останній план, а найбільш високопоставлений і амбітний слухач починає шукати інші шляхи. Він слабо реагує на оцінку, яка зовсім не впливає на його кар'єру. Український студент – це не американський студент, який прагне розширити власні конкурентні можливості. Український студент в процесах навчання тільки тоді має інтерес, коли він усвідомлює свої інтереси і можливості їх реалізації завдяки навчанням.

Проблемами, які мають важливе значення при навчанні державних службовців і які можливо вирішувати за допомогою кейс-методу:

- 1) Поведінка державних службовців в складних і екстремальних ситуаціях, що пов'язана з аваріями і катастрофа-

ми, соціальними конфліктами, тиском керівників і організацій більш високого рангу.

2) Дія державних чиновників в правовому полі, коли виникає спокуса застосування адміністративного ресурсу, «телефонного права», психологічного тиску і т.п.

3) Володіння різноманітними стилями управління, уміння їх застосовувати відповідно до управлінської ситуації.

4) Взаємодія службовців з громадськістю, територіальним співтовариством, місцевим самоврядуванням, засобами масової інформації, різними елітними групами.

5) Освоєння норм і цінностей європейського співтовариства, впровадження їх в економічні, соціальні, політичні і духовні структури.

6) Володіння технологіями аналізу ситуацій різної природи, їх діагностики, осмислення, вироблення практичних дій.

7) Формування чутливості до нововведень, уміння працювати з ними.

8) Навички виявлення механізмів гальмування при прийнятті та реалізації управлінських рішень, впровадженні нововведень, здійсненні партнерства тощо.

9) Кар'єрне просування, подолання утруднень на службі, суперечностей між сімейними і виробничими ролями, розвиток навичок самоменеджмента.

10) Знання і уміння виражати, просувати і захищати інтереси держави і людей, подолання конфлікту міжособистими і суспільними інтересами.

11) Аналіз поведінки службовців в девіантних ситуаціях, які зумовлюють деформації державного управління, корупцію, зниження довіри населення до влади (хабарі, побори, бюрократизм, зловживання владою).

Таким чином, розширення сфери застосування кейс-методу при навчанні державних службовців стримується значною мірою не тільки типовими явищами в суспільстві та освіті, а й зумовлено недосконалістю самої системи підготовки державних службовців. Ефективність кейс-методу вимагає реалізації тут принципово нової освітньої концепції, використання цього методу як методу модернізації особистості, зосередження його на ключових проблемах державної служби і діяльності органів місцевого самоврядування.

Порівняльний аналіз навчальних можливостей систем дистанційного навчання

Для реалізації дистанційної освіти розроблено різноманітні програмні засоби, що отримали загальну назву *системи дистанційного навчання*.

Класифікація систем дистанційного навчання

Системи дистанційного навчання бувають різного ступеня складності. Візуально ієрархію систем дистанційного навчання можна представити у вигляді піраміди.



Класифікація систем дистанційного навчання

В основі піраміди знаходяться *засоби розробки курсів*. Ці системи забезпечують можливість розробки дистанційних навчальних матеріалів на основі візуального програмування або текстових редакторів.

На другому рівні розташовуються *системи управління курсами*, які дозволяють створювати каталоги графічних, звукових, відео-і текстових файлів. Така система являє собою спеціалізовану базу даних, забезпечену механізмами пошуку за ключовими словами (метаданих), агрегування навчального контенту, документообігу і т.п.

На третьому рівні знаходяться *системи управління навчанням*, які дозволяють керувати процесом навчання – реєстром користувачів і їх правами доступу, призначених користувачам курсів, збором і збереженням інформації про дії користувачів (статистика навчання, відвідуваності, використуваних ресурсів).

На верхньому рівні піраміди розташовуються *системи управління навчанням і контентом*, що поєднують в собі систему управління процесом навчання і систему управління навчальним контентом.

Серед найпопулярніших систем ДО можна назвати такі: Moodle, Lotus. Перша система з відкритим кодом (Open Source), тобто вона розповсюджуються безкоштовно та дозволяється редагувати й змінювати програмний код відповідно до потреб. Lotus вимагає сплати за ліцензію на встановлення. Також можна назвати такі системи ДО: Система дистанційного тренінгу (СДТ) REDCLASS (Росія), Система дистанційного навчання Прометей (Росія), Система диференційованого Інтернет-навчання ГЕКАДЕМ (Росія), Мережна освітня платформа (МОП) e-University (Білорусія). В Україні також розроблені програмні продукти призначені для реалізації дистанційного навчання, а саме: система дистанційного навчання корпоративного рівня «Віртуальний Університет», віртуальне навчальне середовище Веб-клас, система дистанційного навчання АГАПА. Розглянемо їх навчальні можливості.

Система дистанційного навчання Moodle

Система дистанційного навчання Moodle призначена для організації навчання онлайн в мережному середовищі з використанням технологій Інтернет. Система забезпечує різноманіття процедур навчання онлайн, комбінуванням яких може бути організоване ефективне навчання в навчальному закладі.

Moodle надає можливість інсталяції освітніх ресурсів (учбових матеріалів) і забезпечує засобами доступу до ресурсів і управління ними; забезпечує комунікаційну взаємодію учасників освітнього процесу, що реалізовується у формі

інтернет-конференцій, форумів, дискусій, а також обміну посланнями, що містять, зокрема, завдання для тих, хто навчається, виконання завдань і коментарі.

У системі передбачена можливість специфікації категорій (Category) навчальних курсів, наприклад, таких, як Office work, Teaching and Learning, і групування курсів по категоріях, полегшуючий перегляд і пошук курсів. Навчальні курси можуть включати такі матеріали, як анотації курсів, ресурси, завдання, теми обговорень.

Ресурси курсів можуть представлятися різноманітним організаційним компонентом, серед яких Текстові сторінки, Web-сторінки, Файли різних форматів, Web-сайти, Директорії (text page, web page, file, web site, directories).

У курсах встановлюються такі параметри: дата початку курсу (Course start date), термін подачі заявок (Enrollment period), кількістю уроків (тем, занять) (Number of weeks/topics), виражених в кількості тижнів або темах уроків, темами форумів. Крім того, курси можуть мати спеціальні ключі (Enrollment key), що забезпечують доступ до навчальних матеріалів курсу, зареєстрованих та прийнятих на курс слухачів.

У Moodle надаються відомості про курси, їх тьюторів і терміни їх проведення. Автори курсів формують відповідні учбові матеріали, а тьютори проводять зарахування студентів і організують навчальний процес. Адміністратори системи призначають авторів, тьюторів, а також інших адміністраторів системи.

Для навчання Moodle має такі можливості:

- використовує педагогіку соціального конструкціонізму, яка включає взаємодію, активне навчання, критичну рефлексію та ін.;
- має простий, ефективний, сумісний для різних браузерів web-інтерфейс;
- список курсів містить опис кожного курсу на сервері;
- курси розбиваються на категорії, є механізм пошуку курсів;
- більшість текстових елементів (ресурси, форуми, завдання і т.д.) можуть бути відредаговані, використовуючи впроваджений WYSIWYG HTML редактор;

- пропонується широкий спектр активностей для побудови навчального процесу;
- для комунікації та соціалізації в курсі викладач може використовувати такі інструменти як форуми, чати, wiki, систему обміну повідомленнями, блоги і т.д.

Moodle включає такі найбільш використовувані модулі:

Сертифікація – модуль створює PDF сертифікати / дипломи для студентів курсу і є повністю настроюваним. Можна розробити власний дизайн друкованого сертифікату: додати рамки, водяні знаки, печатки і навіть показати ступінь/рівень вивчення інформації.

Illuminate Live! Meeting – дозволяє Moodle стати частиною віртуального веб-відео класу, який включає двостороннє аудіо-спілкування, інтерактивні дошки, миттєвий обмін повідомленнями і модератор інструментів. Це нестандартний модуль і блок, який вимагає покупки 3rd Party служби.

Галерея – дозволяє використовувати вбудовані галереї зображень.

LAMS – основа системи управління навчальною діяльністю (Learning Activity Management System) і використовується для розробки, управління та розповсюдження навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Створюються дані матеріалу у візуальному навчальному середовищі з завданням послідовності вивчення. До складу даного типу курсу входять різного роду індивідуальні завдання, проекти для роботи в малих групах та навчальні елементи для всіх студентів, засновані як на змістовній, так і на комунікативній компоненті.

SCORM/AICC – це один з елементів курсу, який дозволяє викладачу опублікувати будь-який пакет формату SCORM або AICC до складу матеріалів курсу. Пакет SCORM – це набір web-контенту, що відповідає міжнародному стандарту об'єктів навчального призначення SCORM. Цей набір може включати web-сторінки, графіку, програми на JavaScript, Flash-презентації та інші складові, що працюють у web-браузері. Даний модуль дозволяє інтегрувати у ваш навчальний курс будь-який пакет, що відповідає стандарту SCORM.

Wiki – це засіб для спільного створення документів декількома людьми, який має власну просту мову розмітки,

що використовується просто у вікні браузера. Модуль Wiki дозволяє студентам працювати разом, додаючи, розширюючи і змінюючи зміст сторінки. Попередні версії документа не вилучаються й можуть бути відновлені в будь-який момент.

Анкета – модуль містить декілька готових анкет, які допомагають викладачеві з'ясувати психологічні особливості студентів, що мають відношення до дистанційного навчання.

База даних – дозволяє викладачам та/або студентам створювати, показувати та здійснювати пошук серед введених записів бази. Формат та структура записів можуть бути майже необмеженими, включати картинки, поля, інтернет-адреси, числа або простий текст.

Глосарій – дозволяє студентам створювати і використовувати свого роду тлумачний словник, що містить статті з визначення певних термінів. Студентам надаються зручні засоби пошуку потрібного терміну в глосаріях. Викладач також може не тільки давати визначення термінів, а й залучати до цієї роботи студентів, контролюючи коректність пропонувананих ними визначень.

Завдання (відповідь кількома файлами, файлом, текстом, поза сайтом) – цей модуль дає змогу організувати виконання завдань студентами. За його допомогою можна: передавати зміст завдання студентам; встановлювати терміни його виконання; встановлювати максимальну оцінку, яку може отримати студент за завдання; задавати форму представлення відповіді викладачу (файл, що завантажується на сайт, особиста бесіда з викладачем, повідомлення по e-mail); давати коментарі до виконаної роботи; дозволяти студенту змінювати свою відповідь з повторним оцінюванням.

Книга – засіб представлення багатосторінкових документів, що містить перелік розділів книги у вигляді посилань, натискаючи на які, можна швидко переходити від одного розділу до іншого.

Опитування – викладач задає питання та визначає декілька варіантів відповідей. Одне з можливих застосувань – це проводити голосування між користувачами. Це може бути корисним для стимулювання мислення, для з'ясування загальної думки в процесі дослідження проблеми.

Робочий зошит – учитель просить студентів висловитися на певну тему, і студент може редагувати й поліпшувати свою відповідь згодом. Відповідь є приватною й доступною лише для вчителя, що може зробити коментар і поставити оцінку для кожного запису. Звичайно одного зошита на тиждень досить.

Семинар – вид занять, де кожний студент не тільки виконує власну роботу, а й оцінює результати роботи інших учасників семінару. Для цього викладач може передбачити застосування різних стратегій оцінювання. Управління семінаром (збір студентських робіт, направлення їх на перевірку іншим студентам, відображення результатів тощо) здійснюється автоматично.

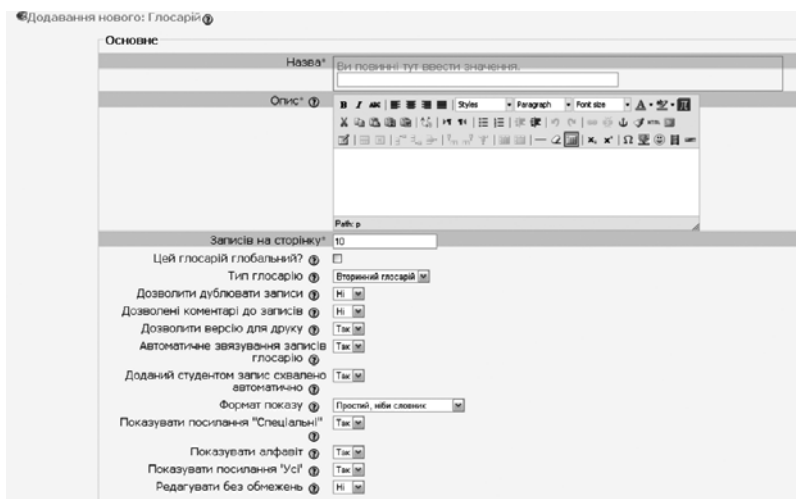
Тест – дозволяє створити набір тестових завдань та провести тестування студентів. Всі тестові завдання зберігаються в базі даних і можуть бути використані заново. Студентам можна дозволити проходити тест кілька разів, при цьому кожна спроба автоматично оцінюється. Тести можуть показувати правильні відповіді або просто оцінку. Модуль дозволяє виконувати статистичну обробку результатів тестування і виводити ці результати в зовнішні файли.

Тест у Hot Potatoes – дозволяє вчителям керувати через Moodle тестами, що розроблені у зовнішній програмі Hot Potatoes. Тести, створюються на комп'ютері вчителя, а потім завантажуються у Moodle.

Урок (Практикум) – модуль, за допомогою якого створюється комплект взаємозалежних сторінок. Кожна зі сторінок має інформаційний розділ і розділ контролю засвоєння інформаційного розділу. У відповідності до результату проходження контролю, відбувається або перехід на іншу сторінку, і студент починає вивчати наступну порцію матеріалу, або перехід не відбувається, і студент продовжує вивчати матеріал попередньої сторінки.

Форум – місце, де відбуваються всі обговорення. Форуми можуть мати різну структуру й містити оцінки для повідомлень. Повідомлення форумів можна побачити в чотирьох різних форматах, і вони можуть містити додаткові файли. Підписавшись на форум, учасник буде одержувати копії нових повідомлень на e-mail.

Чат – це засіб для проведення синхронних дискусій у реальному часі. Для проведення чату в певний час цей вид занять мають обрати на своїх комп'ютерах декілька учасників, між якими розпочинається сеанс зв'язку. Як тільки один із них набере на своїй клавіатурі якесь повідомлення, воно зразу буде відображене на екранах інших учасників чату. Викладачеві надаються різноманітні засоби керування проведенням чату. Чат має суттєву відмінність від форуму – засобу асинхронного спілкування, бо форум не передбачає одночасності підключення його учасників. У форумі кожний учасник дискусії посилає і читає повідомлення будь-коли, у зручний для себе час. Хоча і в форумі, і в чаті спілкування здійснюється шляхом обміну текстовими повідомленнями, форум більше нагадує звичайне поштове листування, а чат – спілкування по телефону.



Модуль «Глосарій» у СДН Moodle

У Moodle є такий структурний елемент як ресурси, що являють собою інформаційні та методичні матеріали у вигляді веб-сторінок, гіперпосилань, файлів, які створюються на сайті або завантажуються на нього. За допомогою цих матеріалів розкривається зміст дисципліни.

Напис – невеличка текстова (графічна) інформація, яка показується в межах відповідної теми на головній сторінці курсу.

Текстова сторінка – ресурс цього типу являє собою одну просту текстову сторінку. Для такої сторінки доступні різні методи форматування, які дають змогу зробити її привабливою. Таку сторінку можна зробити в простому текстовому редакторі (Блокнот, EditPlus та інші), а потім копіюванням перенести її у поле «Повний текст» при додаванні ресурсу.

HTML-сторінка – ресурс цього типу являє собою web-сторінку, яка зберігається не як файл, а як елемент бази даних. Ця сторінка може бути оформлена з використанням практично всіх можливостей мови HTML, включаючи Javascript. Для полегшення створення таких сторінок рекомендується використовувати вбудований візуальний HTML-редактор чи будь-який зовнішній HTML-редактор.

Гіперпосилання – ресурс цього типу дозволяє встановити зв'язок з доступними web-сторінками Інтернет або файлами у комп'ютерній мережі. При його активуванні, web-сторінка або файл завантажується на комп'ютер користувача.

Доступ до файлів – цей ресурс дає доступ до окремих тек файлової системи курсу. За допомогою ресурсу викладач може завантажувати потрібні йому для курсу файли в поширюваних форматах (.htm, .doc, .pdf, .zip), а студенти зможуть переглядати файли, які знаходяться в доступних теках.

Пакет IMS – завантаження курсу в форматі IMS із зовнішнього ресурсу.

Елементами навігації та організації курсу та самої системи Moodle є блоки, серед яких найбільш вживані такі:

- слухачі – відображає список учасників курсу;
- елементи курсу – дозволяє відобразити навігацію між всіма курсами, в яких користувач є учасником (тьютором і/або слухачем);
- керування – відображає адміністративний блок керування курсом, видимий і доступний тільки для викладачів курсу;
- форум новин – відображає останні повідомлення, зроблені у форумі Новини;

- посилання – допомагає студенту або викладачу швидко переходити до конкретної теми курсу;
- користувачі на сайті – відображає список активних користувачів, які були зареєстровані в даному курсі;
- обмін повідомленнями – відображає список повідомлень користувача, з посиланням на вікно повідомлень;
- результати тесту – показує високий і / або низьких рівень (у відсотках або кількості), який досягнуто студентом (або всіма студентами) під час тестування в рамках курсу;
- календар – додавання функції і зображення календаря;
- події – дозволяє навігацію між різними видами діяльності, доступними в даному курсі (форуми, тести, завдання, урок, модуль і т.д.);
- HTML – має стандартний HTML-редактор для форматування тексту, додавання зображень або створення посилань, відео, аудіо, Flash та інших файлів, які можна додати як унікальні елементи курсу або сторінки сайту, а також інші як то годинник, запис з глосарію, RSS.

Система дистанційного навчання LearningSpace

Програмне повчальне середовище Lotus Learning Space дає можливість вчитися і викладати в асинхронному режимі, звертаючись до матеріалів курсів в слухний час, і брати участь в on-line заняттях в режимі реального часу. Користувач може створювати вміст курсу в будь-яких програмах і потім розміщувати створений матеріал в Learning Space. Програма має гнучку систему редагування і адміністрування курсу, дозволяє вибирати різні режими викладання і стежити за поточними результатами роботи учнів.

Курси організовані у вигляді послідовності занять, які можуть бути самостійними, інтерактивними або колективними. Самостійні заняття зазвичай містять матеріал для прочитання і тести, які необхідно виконати після вивчення матеріалу. Інтерактивні заняття включають відповідні лекції у віртуальному класі, участь в онлайнівій дискусії або чаті, роботу з віртуальною дошкою (Whiteboard) і системою сумісного перегляду Web-сайтів (Follow me). Колективні за-

няття включають заняття в офлайновій і онлайнній дискусіях, чаті. Всі записи, залишені в дискусії курсу, доступні протягом всього часу вивчення курсу. Інтерактивні заняття плануються на певну дату і час і проводяться викладачем у віртуальному класі в режимі реального часу. Поточні результати учнів (ступінь проходження курсу, оцінки за нього, витрачений час, кількість звернень та ін.) зберігаються в базі даних. Ця інформація доступна викладачеві в будь-який час у вигляді звітів різної форми.

У системі Lotus є п'ять спеціалізованих баз даних (БД):

Schedule – дозволяє учасникам переглядати навчальні матеріали і вправи, брати участь у тестах, розв'язувати задачі і проводити дослідження; відображає структуру курсу навчання, створену викладачем.

У БД MediaCenter зберігаються статті, новини, глави книг, реферати та зведення; надає доступ до мережі World Wide Web й інших зовнішніх джерел інформації; може зберігати додаткову інформацію, яка виходить за рамки курсу навчання і дозволяє студентам проводити індивідуальні дослідження.

БД CourseRoom – інтерактивне середовище, в якому студенти спілкуються, ведуть дискусії між собою та з викладачем.

БД Profiles містить інформацію про студентів та викладачів, дані для контактів (адреса, номер телефону і т.д.), фотографії та відомості про хід навчання, отриманий досвід і захоплення.

БД Assessment Manager є засобом, за допомогою якого викладачі оцінюють роботу кожного студента і повідомляють йому результати.

Сучасна версія Lotus Learning Space 5.01, що є розробкою IBM у сфері підтримки дистанційного навчання, має такі можливості:

- можливість міграції дистанційних курсів з попередніх версій Lotus Learning Space;
- можливість розробки дистанційних курсів з використанням програмного забезпечення Adobe Flash, Adobe AuthorWare, Adobe DreamWeaver;
- систему тестування;

- відповідність останнім міжнародним рекомендаціям в галузі стандартизації дистанційного навчання;
- можливість вбудовування в дистанційний курс сесій з текстовим чатом, звуковим чатом, відео конференціями, семінарами з підтримкою графіки, режимами швидкого відображення Web-сторінок на робочі столи комп'ютерів користувачів, режимами копіювання фрагментів робочого столу комп'ютера лектора на комп'ютери користувачів, тестуванням у реальному часі.

Система Blackboard Learning System

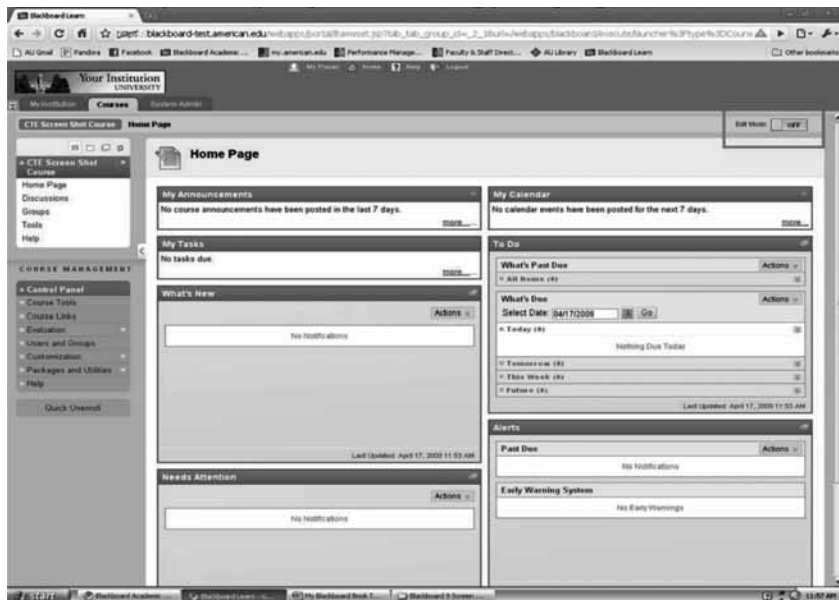
Blackboard Learning System являє собою віртуальне середовище навчання, розроблене компанією Blackboard Inc. Blackboard Learning System являє собою веб-платформу серверного програмного забезпечення. Особливістю її є те, що вона включає блок управління, котрий настраюється за принципом відкритої архітектури і масштабованої конструкції, що дозволяє студенту здійснювати інтеграцію з інформаційними системами і протоколами аутентифікації.

Система Blackboard має такі компоненти:

- «Керування курсами» – дозволяє створювати ефективні потоки студентів для проходження спільного навчання і надає можливість по семестрах відслідковувати міграцію студентів;
- «Редагування контенту» – за допомогою Wysiwig (візуального редактора);
- «Адаптація потоку» – керування навчальним процесом, узгодження з навчальними програмами, заходами зі звітності тощо;
- «Складання плану» – дозволяє використовувати збережений або створювати новий план занять;
- «Навчальні групи» – для встановлення послідовності занять;
- «Курсовий пакет» – весь пакетований контент у форматі Blackboard (додаткова література, мультимедійні матеріали, опитувальники);
- «Інструментарій педагога і студента» – глосарій, дошки оголошень, Electric Blackboard;

- «Керування особистісною інформацією» – календар, список задач, електронна пошта.
- «Атестація» – надає можливості з перевірки рівня знань тих, хто навчається за допомогою програмних пакетів «Оцінка», «Завдання», «Щоденник», «Панель звіту і підготовки».

Версія 9.0 програми Blackboard Learning, що випускалася раніше під назвою Blackboard Academic Suite, була розроблена в співпраці з викладачами різних країн для вирішення загального для них непростого завдання – організації процесу навчання для все більш різноманітних груп учнів як в умовах аудиторних, так і неаудиторних занять. Дана версія програми надає цілий ряд ефективних засобів для вирішення цього завдання – від засобів соціального навчання до інновацій Web 2.0, а також інтегровані компоненти, що дозволяють навчальним закладам здійснювати більш якісну оцінку окремих осіб, груп, програм і шкіл.



Blackboard Learning System

Крім того, випуск цієї версії значно підвищує відкритість і гнучкість платформи Blackboard, дозволяючи навчальним закладам так чи інакше посилювати закладені в програму можливості або ж використовувати її як розширювану базу для додаткових технологій, які їм необхідні для підтримки свого власного підходу до навчання. Відкритість версії 9 підвищена за рахунок включення в неї елементів, що забезпечують інтеграцію систем з відкритим вихідним кодом і програм, створених аматорами – включаючи системи управління курсами навчання Sakai і Moodle, доступ до яких не вимагає окремої реєстрації, а забезпечується єдиним входом в рамках платформи Blackboard. Засоби інтеграції для Sakai і Moodle, розроблені при співпраці з Сіракюським університетом та Університетом штату Айова, були випущені з відкритим вихідним кодом та об'єднують понад 150 безкоштовних або відкритих блоків Blackboard Building Blocks, доступних в даний час користувачам Blackboard.

Система дистанційного тренінгу REDCLASS

Система дистанційного тренінгу REDCLASS є комплексом програмно-апаратних засобів, навчальних матеріалів і методик навчання, які дозволяють дистанційно навчатися, підвищувати кваліфікацію, контролювати знання в будь-яких галузях діяльності людини, а також напрацьовувати практичні навички з експлуатації і управління програмними продуктами, устаткуванням і технологіями.

СДТ REDCLASS застосовується для організації корпоративної системи дистанційного навчання і підвищення кваліфікації співробітників компаній; організації системи підвищення кваліфікації фахівців різних напрямів діяльності на базі спеціалізованих навчальних центрів; організації дистанційного тестування для контролю знань, придбаних за допомогою як традиційного очного, так і дистанційного навчання, а також з метою використання у вищих і середніх навчальних закладах у процесі навчання і тестування студентів.

СДТ REDCLASS версії 2.1 має модульну структуру і може поставлятися замовникові в різній конфігурації залежно від його цілей і вимог. СДТ REDCLASS має такі функціональні модулі (Табл. 1):

Середовище емуляції вправ – дозволяє формувати і перевіряти навички роботи слухачів із системами, що мають віконний інтерфейс. Наприклад, може емулювати роботу MS Word для навчання користувачів цієї системи.

Конструктор вправ – дозволяє створювати вправи з розгалуженим сценарієм виконання і різними системами оцінювання дій користувачів.

Віртуальні лабораторії – надають слухачам можливість роботи з реальними (не емульованими) програмно-апаратними комплексами (стендами) у віддаленому режимі. Обладнання знаходиться в навчальному центрі, а слухачі отримують доступ до нього зі свого робочого місця.

Електронний підручник – призначений для доставки мультимедійного контенту на робоче місце слухача.

Авторська система – автономне середовище, в якому ведеться розробка курсів.

Система тестування – призначена для контролю успішності слухачів. У системі передбачені засоби тестування, що дозволяють здійснювати вхідний, вихідний і проміжний контроль знань, а також самооцінку.

Система управління процесом навчання – дозволяє організувати процес навчання в частині управління каталогом курсів, користувачами системи та їх правами доступу, звітністю, системними каталогами (режими навчання, зовнішні ресурси, методики створення курсу і т.п.).

Таблиця 1

Функціональні модулі СДТ REDCLASS

Модуль авторизації	Управління правами доступу різних категорій користувачів до функцій СДТ REDCLASS, управління реєстраційною формою, каталогом ролей, реєстром користувачів, каталогом груп користувачів.
Модуль адаптації	Формування групових/індивідуальних навчальних програм/планів, управління заявками на навчання, управління доступом до навчання на основі тестування початкових знань.

Продовження таблиці 1

Електронний підручник	Здійснення комплексної подачі навчальних матеріалів студентам.
Система тестування	Перевірка знань студентів у цілях самоконтролю і контролю з боку організаторів учбового процесу.
Середовище емуляції вправ	Надання можливості вироблення практичних навичок роботи з програмно-апаратними комплексами в режимі емуляції призначеного для користувача інтерфейсу.
Модуль віртуальних лабораторій	Надання можливості вироблення практичних навичок роботи шляхом віддаленого доступу до програмно-апаратних комплексів.
Модуль управління навчальними матеріалами	Управління каталогом курсів, версіями курсів, зовнішніми ресурсами, режимами навчання і методиками створення курсів. Підтримуються стандарти AICC і SCORM.
Модуль спілкування	Організація взаємодії учасників освітнього процесу в асинхронному (електронна пошта) і синхронному (текстова конференція) режимах.
Модуль статистики	Збір статистичних даних і представлення статистичної інформації у формі призначених для користувача звітів.
Модуль адміністрування	Надання доступу до журналу реєстрації подій і журналу користувачів on-line, а також доступу до функцій видалення об'єктів системи.
Модуль анкетування	Проведення опитів користувачів.
Авторська система	Створення і редагування навчальних матеріалів.
Конструктор вправ	Створення і редагування вправ.
Призначений для користувача портал	Надання індивідуалізованого доступу до сервісів.
Web-сайт	Інформування користувачів Системи, забезпечення функцій реєстрації користувачів.

Система дистанційного тренінгу RedClass дозволяє проводити навчання дистанційно розподілених слухачів без втрати якості освіти з постійною можливістю контролю та самоконтролю отриманих знань.

Система дистанційного навчання «Прометей»

Система дистанційного навчання (СДН) «Прометей» розроблена російською компанією «Віртуальні технології в освіті». За допомогою системи «Прометей» можна побудувати в Інтернет або Інтранет віртуальний університет і проводити дистанційне навчання великої кількості слухачів, автоматизувавши при цьому весь навчальний цикл – від прийому заявок до позначки про видачу підсумкового сертифіката. СДН «Прометей» ефективно використовується в різних проектах державних і корпоративних структур, провідними навчальними закладами Росії, України, Казахстану, Білорусі та інших країн СНД. Інтерфейс системи перекладений декількома мовами.

Система дистанційного навчання «Прометей» може офіційно використовуватися в будь-яких, зокрема державних, організаціях, оскільки має сертифікат «Росінфосерт» про відповідність вимогам, що пред'являються до програмних засобів систем дистанційного навчання нормативним документом СТУ 115.005-2001. Даний нормативний документ підписаний спільно уповноваженими відповідальними особами Міністерства освіти РФ (Управління інформаційних технологій в освіті) і Міністерства РФ зі зв'язку й інформатизації (Департамент інформатизації).

На початку 2007 р. вийшов новий реліз СДН «Прометей» – версія 4.2, що є подальшим розвитком СДН «Прометей» 4.x. Даний реліз підтримує імпорту курсів в стандартах IMS і SCORM, а також надає користувачам ряд нових можливостей.

СДН «Прометей» версії 4.2 має такі нові можливості:

Управління доступом до курсів для різних груп користувачів.

Управління дистанційним навчальним процесом з використанням Інтернет або Інтранет.

Розміщення на навчальному порталі інформаційних і довідкових матеріалів.

Складання і контроль планів навчання і проведення занять.

Створення, імпорт тестів, а також навчальних матеріалів в різних форматах, в т.ч. імпорт електронних курсів у форматах IMS і SCORM.

Забезпечення взаємодії слухачів і викладачів за допомогою форумів (консультацій), чатів (семінарів) й інших електронних засобів спілкування.

Проведення екзаменаційного і самоперевірочного тестування, робота над помилками.

Формування різних звітів за наслідками навчання.

До достоїнств СДН «Прометей» можна віднести відсутність ліцензій на клієнтські місця, можливість використання методики онлайн-навчання, що базується на командній роботі (In-Team Works), масштабованість залежно від навантаження, 10 видів тестів, можливість використання графіки і мультимедіа в тестах, можливість побудови додаткових звітів силами фахівців Замовника, можливість створення розподіленої системи дистанційного навчання (на базі центрального і філіальних вузлів), можливість інтеграції з кадровими, бухгалтерськими, інформаційними і ERP-системами, невисокі вимоги до ресурсів сервера і клієнтських місць СДН, ведення в експлуатацію стандартної СДН за 1 робочий день.

Для організації навчання у СДН «Прометей» застосовують:

- реєстрацію на курси за типом електронного магазину;
- календарні плани вивчення курсів;
- новий принцип організації навчально-методичних матеріалів – до курсу можна прикріпити будь-яке число електронних книг;
 - гнучку підсистему обліку платежів (витрат);
 - підсистему реєстрації/видачі сертифікатів;
 - студент може входити в будь-яку кількість груп з одним логіном;
 - можливість поєднання ролей (тьютор може одночасно бути і організатором);

- історію взаємодії зі слухачем, що заповнюється організатором;
- програми навчання, що об'єднують декілька курсів;
- тотальний контроль діяльності учасників навчального процесу;
- автоматизація виконання адміністративних операцій через веб-сервер-інтерфейс.

СДН «Прометей» вузами, коледжами та іншими навчальними закладами можна застосовувати для організації:

- дистанційних підготовчих курсів для абітурієнтів;
- дистанційного навчання і консультування студентів;
- самостійної роботи студентів денного навчання;
- мережного тестування;
- викладання за окрему платню додаткових дисциплін за вибором студента (крім офіційно затвердженої програми навчання);
- післядипломного навчання (дистанційні курси підвищення кваліфікації);
- залучення викладачів з боку (з інших вузів, міст і країн).

За допомогою СДН «Прометей» у ланці середньої освіти можна організувати: факультативні заняття за програмою середньої школи, довузівську підготовку (мережне репетиторство), мережні олімпіади, тестування знань школярів з різних дисциплін, дистанційних занять.

Система «Прометей» має модульну архітектуру, тому вона легко розширюється, модернізується і масштабується. Основні модулі СДН «Прометей»:

АРМ «Адміністратор». Модуль забезпечує виконання адміністратором своїх службових обов'язків, до яких відносяться: управління системою, розмежування прав доступу до її компонентів, реєстрація нових тьюторів та організаторів.

АРМ «Організатор». Модуль забезпечує виконання організатором своїх службових обов'язків, до яких відносяться: реєстрація слухачів, формування груп, контроль за оплатою навчання і розсилкою навчальних матеріалів.

АРМ «Тьютор». Модуль забезпечує виконання тьютором своїх службових обов'язків, до яких відносяться: консуль-

тування слухачів, контроль за їх успішністю, тестування, виставлення оцінок у залікову книжку, формування звітів керівництву.

АРМ «Слухач». Модуль забезпечує слухача всіма необхідними засобами для успішного вивчення курсу. Слухач може спілкуватися з тьютором і однокурсниками, вивчати електронні версії курсів, виконувати лабораторні роботи, здавати тести, працювати над помилками.

Модуль «Трекінг». Модуль фіксує в базі даних всі звернення до інформаційних матеріалів, розташованих на Web-сервері навчального центру, надаючи звітність про те, хто, коли і що читав або переглядав.

Модуль «Курс». Модуль забезпечує доступ до курсів з боку слухачів, тьюторів, організаторів і адміністратора. Для кожного користувача список курсів формується динамічно на підставі його членства в групах.

Модуль «Реєстрація». Модуль реєструє в системі нових слухачів і вносить інформацію про них в базу даних.

Модуль «Тест». Модуль формує для кожного слухача унікальне тестове завдання. Зберігає відповіді на питання в базі даних, аналізує їх і підраховує набраний бал. Генерує докладний звіт про спроби здачі тесту і зберігає його на сервері для подальшого аналізу.

Модуль «Дизайнер тестів». Модуль дозволяє в інтерактивному режимі створювати нові тести, розширювати і змінювати ті, що існують або були імпортовані з текстового файлу.

Модуль «Облік». Модуль забезпечує контроль за надходженням платежів і розсилкою навчальних матеріалів.

Модуль «Звіти». Модуль формує різноманітні звіти про діяльність учбового закладу.

Модуль «Дизайнер курсів». Модуль дозволяє в автономному режимі створювати електронні навчальні курси з їх подальшим розміщенням на сервері навчального центру. Є окремою програмою, що встановлюється на локальний комп'ютер. Підключення цього комп'ютера до Мережі не обов'язкове.

На сучасному етапі у СДН «Прометей» автоматично здійснено доступ до безкоштовних Інтернет-сервісів Microsoft

Live@Edu. Причому доступ до цих сервісів здійснюється безпосередньо з інтерфейсу СДН «Прометей». Така інтеграція значно розширює можливості для спільної роботи слухачів і викладачів, одночасно суттєво знижуючи витрати на мережеву інфраструктуру.

Система диференційованого Інтернет-навчання ГЕКАДЕМ

Система деференційованого Інтернет-навчання ГЕКАДЕМ розроблена в Байкальській міжнародній бізнес школі Іркутського державного університету. Дозволяє забезпечити сучасний рівень навчання в навчальних закладах і навчальних центрах на основі застосування сучасних телекомунікацій і інформаційних технологій. Засобами системи ГЕКАДЕМ можна ефективно вирішити завдання управління освітньою діяльністю, розробки адаптивних навчальних курсів, їх розвитку, індивідуального контрольованого навчання і аналізу учбового процесу.

Система побудована на основі авторської моделі представлення знань навчального курсу, яка дозволяє організувати диференційоване, індивідуальне навчання Інтернет-технології. ГЕКАДЕМ може використовуватися не тільки для організації дистанційного навчання, але й є інструментом підвищення ефективності класичного денного навчання, а також може служити основою корпоративної системи навчання персоналу компаній.

Система диференційованого Інтернет-навчання ГЕКАДЕМ забезпечує надійну роботу наступних груп користувачів: викладачі – розробники Інтернет-курсів; студенти, що навчаються на конкретних курсах; викладачі, що супроводжують курс; керівники і адміністрація освітньої установи; системний адміністратор.

Для кожного користувача система підтримує авторизований доступ до своїх ресурсів відповідно до його повноважень. Технологія Інтернет-навчання забезпечує користувачеві можливість працювати з будь-якого робочого місця, підключеного до Інтернет, в стандартному браузері.

Система ГЕКАДЕМ дає можливість керівництву освітньої установи реалізувати свою політику в області Інтернет-

навчання, а саме: готувати навчальні програми для спеціальностей і спеціалізацій; визначати перелік вимог до учбових курсів; будувати навчальні плани для кожної програми; вести роботу з розробниками курсів; організувати процес навчання відповідно до навчальних планів.

У системі Гекадем існує 4 підсистеми:

Деканат дає можливість керівництву освітнього закладу реалізувати свою політику в області Інтернет-навчання.

Конструктор курсів організований для викладача – розробника курсу, в якій формується структура навчального курсу з навчальних блоків, розміщується навчальний матеріал у відповідній формі: текст, графіка, звук, відео, гіпертекст, ігри і т.п.

Тьютор дає можливість викладачу, який супроводжує курс (тьютора) контролювати процес вивчення курсу кожного студента, оцінювати виконані ним індивідуальні завдання, його участь у семінарах і при необхідності надавати йому допомогу або давати пораду.

Студент дозволяє студенту вибрати для себе найбільш зручний шлях вивчення і працювати в індивідуальному режимі в зручний для себе час.

Система ГЕКАДЕМ може вільно використовуватися навчальними закладами та підприємствами, що співпрацюють з Байкальською міжнародної бізнес-школою ІДУ. ГЕКАДЕМ на безоплатній основі передана в 132 Російських навчальних заклади та організації. Можливі два шляхи отримання системи ГЕКАДЕМ для організації Інтернет-навчання:

На сервері Байкальської міжнародної бізнес-школи ІДУ створюється база даних для нової організації. При цьому бізнес-школа забезпечує доступ, а також надійність і безпеку роботи системи Інтернет-навчання.

Система ГЕКАДЕМ встановлюється на сервері навчального закладу. Для цього потрібно отримати дистрибутиви системи і пройти офіційну реєстрацію сервера навчального закладу.

Мережна освітня платформа e-University

Мережна освітня платформа (МОП) e-University призначена для навчання і тестування з використанням сучасних інформаційних технологій.

МОП e-University забезпечує вирішення наступних завдань:

- авторизований доступ до ресурсів МОП;
- управління зареєстрованими користувачами;
- створення навчальних курсів;
- підготовку та надання навчальних матеріалів учням;
- надання засобів комунікації;
- тестування рівня знань;
- моніторинг результатів тестування;
- контроль організації навчання;
- захист інформації.

МОП e-University можна застосовувати з метою:

- навчання та тестування студентів вищих навчальних закладів з використанням сучасних навчальних засобів;
- організації дистанційного навчання в очному і заочному навчанні;
 - перепідготовки кадрів на базі випускаючих кафедр;
 - довузівської підготовки і тестування;
 - організації відкритого дистанційного навчання та платного навчання на додаткових курсах.

МОП e-University може використовуватися як безпосередньо для дистанційного навчання, коли учні фізично віддалені від центру навчання, підписані на певний набір навчальних курсів, отримують методичні вказівки, виконують тести і завдання, так і для очних форм навчання. МОП e-University надає необхідний набір засобів для реалізації концепції дистанційного навчання, взаємодії управління, викладання і навчання.

Адміністратор системи управляє навчальним процесом, настраює систему на структуру установи, створює бібліотеку навчальних ресурсів, управляє користувачами і їх групами, курсами, інформаційними потоками.

Викладач розробляє власні навчальні курси: лекції з розділів, електронні підручники, аудіо-відео матеріали, систе-

му тестування і оцінки знань. Він підтримує тісний контакт із слухачами за допомогою e-mail, online-консультацій і дощок оголошень, виявляє переваги, рекомендує додаткові навчальні ресурси, аналізує результати тестування.

Слухач самостійно вивчає курс, взаємодіючи з викладачем. У його розпорядженні знаходяться всі, призначені для нього інформаційні ресурси: навчальні плани, лекції, електронні підручники, тести й їх статистика, рейтинги. Він отримує рекомендації викладача, консультується з ним, веде листування, проходить контрольні і навчальні тести в слухний для нього час.

МОП e-University має такі переваги:

Ціна нижче за російські аналоги при включенні широкого переліку безкоштовних послуг.

Відповідає специфікаціям по стандартизації освітньої діяльності міжнародного освітнього консорціуму (IMS, модель LTSA).

Для функціонування не потрібна закупівля і установка ліцензійних програмних продуктів.

Враховані вимоги і побажання найбільших ВНЗ.

Дружній web-інтерфейс, російська мова спілкування.

Система Віртуальний Університет

Веб-система дистанційного навчання корпоративного рівня, що призначена для вирішення завдань з дистанційного навчання в Україні компаній та навчальних закладів будь-яких масштабів та рівнів. Розроблена за участі професорського складу кафедри АСОІУ ФІОТ НТУУ «КПІ». Система відповідає вимогам Міністерства освіти і науки України та має різноманітні можливості для тестування учнів, обліку і розвитку курсів, представлення статистики і формування необхідних звітів.

Основними перевагами даної системи є:

- незначні витрати на встановлення та обслуговування системи дистанційного навчання;
- швидкість та висока якість надання/викладання навчальних матеріалів;
- зручний та ефективний рівень оцінювання засвоєних знань та виконання самостійних робіт;

- залучення більшої кількості абітурієнтів;
- зручний інтерактивний інтерфейс, дозволяє розпочати роботу без поглиблених знань комп'ютера;
- доступ до системи з мережі Інтернет дозволяє брати участь у навчальному процесі з будь-якого куточку світу;
- збільшення конкурентоздатності навчального закладу та застосування в роботі новітніх сучасних інформаційних технологій.

Система «Віртуальний Університет» складається з таких додаткових модулів:

- Бібліотека
- Статистика
- Синхронізація
- Публікатор
- Пошук
- Менеджер розкладів
- Аналітичний модуль
- Резервування даних

Завдяки цим модулям можна автоматизувати будь-який навчальний процес. Варіанти комплектації дозволяють створити віртуальне середовище будь-яких масштабів: група / клас; потік / кафедра; факультет / підприємство; університет / корпорація.

Система дистанційної освіти «Віртуальний Університет» побудована на основі найсучасніших інтернет-технологій, при цьому вона не потребує значних фінансових витрат, що дозволяє застосовувати її в Україні на базі будь-яких навчальних закладів, підприємств, організацій, навіть з мінімальним бюджетом. Система дистанційного навчання «Віртуальний Університет» дозволяє реалізувати будь-які напрямки у освітньому процесі: починаючи від створення внутрішнього комунікаційного середовища до повноцінного віртуального університету у всесвітній мережі Інтернет. Жодних обмежень для використання не існує.

Віртуальне навчальне середовище «ВЕБ-КЛАС-ХПІ»

Проблемна лабораторія дистанційного навчання НТУ «ХПІ» (<http://users.kpi.kharkov.ua/lre>) розробила віртуальне навчальне середовище – «Веб-клас-хпі». Віртуальне навчальне середовище «Веб-клас ХПІ», призначене для створення динамічного інформаційного простору, який має на меті забезпечувати продуктивну навчальну діяльність і враховувати всі пізнавальні потреби слухачів:

Презентацію структурованих і мотивованих навчальних матеріалів.

Підтримку пізнавальної і діяльнісної активності користувачів.

Необхідну комунікацію і співробітництво учасників навчального процесу у різних формах.

Засоби адміністрування навчального процесу та його активного супроводження.

Система має динамічно настроювану мову інтерфейсу (українську, російську або англійську).

Користувачі віртуального навчального середовища «Веб-Клас ХПІ» поділяються на дві групи: слухачів і тьюторів. Тьютори, крім звичайного оточення (аналог оточення для слухачів), мають додаткові засоби і привілеї, що дозволяють їм додавати матеріали, створювати конференції і відслідковувати процес навчання слухачів.

До складу системи входять наступні підсистеми:

Доступ до довідкової інформації (передмова курсу, відомості про авторів і тьюторів).

Адміністрування (реєстрація нових студентів, контроль активності студентів).

Доступ до базових інформаційних матеріалів – курсу.

Доступ до динамічно формованих навчальних матеріалів через курс-меню (он-лайн скріплення навчальних веб-сторінок, що існують на сайті, для формування динамічних уроків).

Підготовка і проведення он-лайн тестування (включає тестування знань, адаптивне і психологічне тестування, анкетування, інтерв'ю).

Доступ до системних веб-словників.

Внутрішньокурсова пошта.

Форум – курсовий дискусійний клуб.

Стрічки чатів.

Адміністратор системи має найвищий пріоритет для доступу до ресурсів системи. Його діяльність спрямована на підтримку цілісності системи, збереження баз даних, здійснення загального контролю за навчальним процесом. Він контролює процес реєстрації слухачів, відстежує, можливі порушення правил роботи в даній системі.

Автор курсу створює дистанційний курс, який включає інформаційні матеріали, набір тестів, теми для обговорення у Форумі та Стрічці чатів. Система надає авторові можливість формувати частину занять динамічно, якщо цього вимагає індивідуальний підхід до окремого студента або групи студентів.

Тьютор відповідає за успішне проведення дистанційного навчання. Він відстежує наповнення баз даних курсу слухачами і, у разі потреби, очищає частину записів. Тьютор контролює хід Форуму, організовує і проводить чати. При необхідності, він може створювати динамічні уроки.

Перша версія системи «Веб-Клас-ХПІ» була використана в травні-вересні 2001 року для організації та проведення дистанційного курсу «Практичний курс дистанційного навчання». З курсами, які реалізовані в даному середовищі, можна ознайомитися на сайті університету (<http://dl.kpi.kharkov.ua>). Середовище було використане для розробки Програми підвищення кваліфікації державних службовців 5-7 категорій (див. <http://dl.kpi.kharkov.ua>).

Система дистанційного навчання «АГАПА»

Система дистанційного навчання (СДН) «Агапа» розроблена фахівцями компанії «АВ-Консалтинг» і призначена для автоматизації навчального процесу і створення освітніх порталів.

СДН «Агапа»:

- призначена для автоматизації та контролю за процесом навчання;
- може виступати як інструмент управління дистанційним навчанням, так і як інструмент підтримки очного / заочного навчання;

- містить набір модулів, які охоплюють процеси створення дистанційного навчального курсу, менеджменту дистанційного навчання, комунікації, контролю, аналізу, персоналізації і т.п.;
- повністю управляється через web-інтерфейс, від користувачів практично не потрібно ніяких спеціальних знань, крім упевненого володіння комп'ютером;
- підтримується мультиадресація – може в локальній мережі працювати під одним місцем розташування та одночасно в мережі Інтернет – під іншою адресою.

СДН «Агапа» має такі переваги перед існуючими аналогами:

Має відкритий код, що відрізняє її від комерційних продуктів із закритим кодом тим, що можна гарантувати відсутність будь-яких шпигунських модулів, таємних кодів тощо. Ця особливість так само надає можливість більш швидкого виявлення та усунення помилок, залучення програмістів зі сторони для розробки нових модулів і, відповідно, більш швидкий розвиток.

Від безкоштовних систем її відрізняє те, що СДН «Агапа» повноцінно підтримується розробниками-співробітниками фірми, проводяться презентації, курси навчання для всіх рівнів користувачів, консультації, пишуться керівництва користувачів, книги; Система гармонійно поєднує в собі елементи Content Management System (система управління інформацією) і LMS (системи керування навчанням), що зустрічається дуже рідко.

СДН «Агапа» включає такі модулі:

Account – операції над профілем користувача: управління особистими даними, зведена статистика з навчання, персоналізація сайту.

Courses – створення, управління, виконання навчальних курсів.

Default Text Module – текстовий фрагмент на сайті.

Desktop – робочий стіл користувача – навігаційно-статистичний модуль, «панель керування» сайтом з можливістю персоналізації та розподілу прав доступу.

Feedback – форма зворотнього зв'язку з адміністрацією системи.

File Manager – файловий менеджер, що дозволяє створити спільну бібліотеку різних файлів.

Individ – дозволяє використовувати в навчальних курсах тип контролю: «індивідуальна робота».

ITS – репозиторій сайту, зведене сховище різноманітної статичної та динамічної інформації з розподіленими правами доступу, можливістю коментування, перегляду статистики.

ITS Reader – дозволяє вивести частину інформації з Репозиторія як окрему сторінку сайту в поєднанні з текстовим заголовком.

Journal – виведення різноманітної статистики в календарному режимі: статистика відвідувань сайту (або навчальних курсів), статистика помилок, статистика публікації новин, подій щоденника і т.п.

Messages – внутрішня пошта сайту з можливостями створення, відправлення особистих повідомлень одиночному користувачеві, за списком розсилки.

News, Nheadlines – створення стрічки новин з можливістю сортування новин за тематиками, автоматична регульована посторінкова розбивка та інше.

Notebook – простий варіант щоденника з можливістю створення записів-нагадувань.

Nowonline – інформація про відвідувачів на сайті, їх рівні доступу, часу перебування на сайті, IP-адресу.

Organizer – календар-органайзер. Надає можливість ведення щоденника, створення нагадувань, періодичних подій.

Questionnaire – створення анкет (листів опитування).

RSS – Автоматична розсилка новин у форматі RSS.

User Find – пошук користувачів по фільтру для різних операцій: перегляд даних, редагування, відправлення повідомлень і т.п.

Webpage – створення персональних сторінок користувачів.

Нова версія системи дистанційного навчання «Агапа» має ряд принципових змін, які спрощують процес дистанційного навчання та особливо – процес створення контрольних завдань. Розробниками реалізовані нововведення на основі численних оглядів учнів, викладачів, адміністраторів і т.д., зібраних за кілька років роботи:

1. Модулі повністю переписані, тепер вони працюють з використанням технологій Web 2.0, внутрішні механізми значно оптимізовані та вдосконалені, що робить навчання більш комфортним.

2. Індивідуальні роботи і тести об'єднані в універсальну підсистему контрольних завдань, які не тільки швидко і зручно створюються, але і мають дуже широкий спектр можливостей.

3. Повністю перероблений зовнішній інтерфейс дистанційних навчальних курсів. На головній сторінці курсу відображається карта завдань з поточним результатом. Вся функціональність зручно розташована у верхній частині і допоміжні дані довантажують при необхідності (економія трафіку).

4. Навчальна статистика підраховується на основі балів, з огляду на вагу кожного завдання і питання.

5. Додано інструмент спілкування – тематичні чати доступні в кожній темі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников // Педагогика. – 2003. – №5. – С.49-55. – С.51- С.54.

2. Балл Г.О. У світі задач / Балл Г.О. – К.: Тов-во «Знання» УРСР, 1986. – 48 с. (Серія 8 «Нове в науці, техніці, виробництві». – № 20).

3. Венгер А.Л. Психическое развитие ребёнка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С.17-26. – С.18-19.

4. Видт И.Е. Культурологическая интерпретация эволюции образовательных моделей // Педагогика. – 2003. – №3. – С.15-20.

5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. Т.4. – 1984.

6. Дистанционное обучение: теория и практика / [Гриценко В.И., Кудрявцева С.П., Колос В.В., Веренич О.В.]. – К.: Наукова думка, 2004. – 375 с. – С.112-117.

7. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеёв. – М.: ПЕР СЭ, 2007.

8. Інноваційні педагогічні технології навчання професії: Монографія / [Нікуліна А.С., Максименко Ю.Б., Матвеев Г.П., Засланська С.А. та ін.]; за ред. Нікуліної А.С. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с.

9. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей / А.К. Колеченко. – СПб.: КАРО, 2006. – 368 с.

10. Кремень В.Г. Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2007. – 576 с.

11. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / Крутецкий В.А. – М., 1976.

12. Кудрявцев В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий (научная концепция института) // Вопросы психологии, 2001. – №2. – С.3-21.

13. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – 1978.

14. Леднёв В.С. Содержание общего среднего образования. Проблемы структуры / В.С. Леднёв. – М.: Педагогика, 1980.

15. Лозниця В.С. Психологія менеджменту. Теорія і практика: навч. посіб. / В.С. Лозниця. – К.: ТОВ «УВПК «ЕксОб», 2001. – 512 с.

16. Нечепоренко Л.С. Класична педагогіка: навч. посібник / Л.С. Нечепоренко, Я.В. Подоляк, В.Г. Пасинок. – Х.: Основа, 1998. – 420 с.

17. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров]; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

18. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. / [Монографическая серия: научный редактор – директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской]. – Кн. 2.: Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых / под ред. В.Д. Еремеевой, А.И. Канатова. – СПб.: ИОВ РАО, 200. – 112 с.

19. Панюкова С.В. Информационные и коммуникационные технологии в личностно ориентированном обучении / С.В. Панюкова. – М.: Изд-во ИОСО РАО, 1998. – 225 с.

20. Подобед В.И. Специфика обучения взрослых: Методические рекомендации / В.И. Подобед. – СПб ЛГОУ им.А.С.Пушкина. – 1999. – С.38-39.

21. Равен Джон Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен; пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 1999. – 144 с.

22. Сисоева С.О., Педагогічні технології професійної підготовки фахівців: навчальний тренінг / С.О. Сисоева, Л.І. Бондарева. – К.: Університет «Україна». – 2007. – 185с.

23. Сисоева С.О. Основи педагогічної творчості / С.О. Сисоева. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

24. Сисоева С.О. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / С.О. Сисоева, Кристопчук Т.Є. – Луцьк, ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.

25. Сисоева С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / С.О. Сисоева. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.

26. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / [под ред. д-ра социологических наук, профессора Ю.П. Сурмина]. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.

27. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: Монографія/за ред. В.Г. Кременя. – К.: Пед. думка. – 2008. – 472 с.

28. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

29. Apprendre a etre. – P., Unesco, 1972, p.205.

30. Guy R. Lefrancois. Psychology for Education. – 7-th edition. – USA, 1991.

31. Knowles M.S. The modern practice of adult education. – Chicago, 1980.

32. Maslow A.H. Toward a psychology of being. – N.Y.

33. Mucchielli R. Las methodes actives dans la pedagogic des adultes. – P., 1985.

34. Robert E. Slavin. Research On Cooperative Learning: an international perspective /Scandinavian Journal of Educationale, Vol. 33, №4, 1989.

35. Ron Miller. What Are Schools For? Holistic Education In American Culture. – Vermont, USA, 1992.

36. Smith R.M. Learning: How to Learn. Applied Theory for Adults. – Milton Keynes, 1983.