

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ
ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДО РОЗРОБЛЕННЯ
ТА ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ:
ТРЕНІНГ-КУРС**

Навчально-методичний посібник

УДК: 337-051:37.091.313

ПЗЗ

*Схвалено для використання у закладах професійної
(професійно-технічної) освіти
(лист ІМЗО від 4 червня 2019 № 22.1/12-Г-310)*

*Рекомендовано до друку вченою радою
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
(протокол № 15 від 27 грудня 2018 р.)*

Рецензенти:

Бахтіярова Халідахон Шамшитдинівна, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Національного транспортного університету;

Кручек Вікторія Аркадіївна, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту ПТО НАПН України;

Савчук Руслан Михайлович, заступник головного зварника ПрАТ «Житомирський завод огорожувальних конструкцій», член комісії з атестації зварників ручного та механічного зварювання.

ПЗЗ **Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання: тренінг-курс: навч.-метод. посібник** / [В. М. Аніщенко, О. В. Глуценко, Н. В. Кулалаєва, Г. М. Романова, М. М. Шимановський та ін.]; за заг. ред. Г. М. Романової. – Житомир: «Полісся», 2019. – 192 с.

ISBN 978-966-655-913-8

У навчально-методичному посібнику запропоновано цикл тренінгів для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, що охоплюють основні елементи організації проектного навчання учнів, а саме: планування, мотивацію, організацію проектного навчання, а також контроль та оцінювання його результатів. Включено тренінг з розвитку особистісних якостей педагога для управління навчальною проектною діяльністю учнів.

Навчально-методичний посібник призначений для педагогічних працівників, які запроваджують проектне навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

УДК: 337-051:37.091.313

ISBN 978-966-655-913-8

[https://doi.org/10.32835/](https://doi.org/10.32835/978-966-655-913-8/2019)

978-966-655-913-8/2019

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2019

ЗМІСТ

Вступ	4
РОЗДІЛ I. Планування проектного професійного навчання	6
РОЗДІЛ II. Мотивація до проектного професійного навчання	30
РОЗДІЛ III. Організація проектного професійного навчання	49
РОЗДІЛ IV. Контроль та оцінювання результатів проектного професійного навчання учнів ПТНЗ	65
РОЗДІЛ V. Розвиток особистісних якостей педагога для управління проектним професійним навчанням	106
Рекомендована література	161
Додатки	164

ВСТУП

Високі темпи розвитку сучасного виробництва обумовлюють необхідність своєчасної якісної підготовки майбутніх фахівців. У зв'язку з цим, виникає потреба в постійному пошуку педагогічних інновацій, цілісному впровадженні в професійну (професійно-технічну) освіту новітніх педагогічних технологій, зокрема проектних. Найважливішою перевагою цих технологій для професійної підготовки кваліфікованих робітників є їхня розвивальна функція – розвиток дослідницьких навичок учнів, здатності до самоосвіти, сприяння професійному розвитку, формування професійно важливих якостей. Доведено визначальний вплив таких технологій на формування в майбутніх фахівців гостро затребуваних на сучасному ринку праці м'яких навичок (soft-skills), серед яких креативність, критичне мислення, емоційний інтелект, комунікативні здібності, здатність до взаємодії.

При цьому загострюється питання удосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство [1]. Зокрема йдеться про педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (термін «професійно-технічні навчальні заклади» замінено відповідно до Закону України «Про освіту» (вересень 2017 р.)).

Педагогічним працівникам постійно доводиться опановувати новий термінологічний апарат, втілювати перевірені часом дидактичні принципи на якісно новому рівні, задля чого вони періодично підвищують свою кваліфікацію. Цей процес передбачає професійний розвиток педагогів професійної школи шляхом поглиблення і розширення фахових знань, умінь і навичок у ході виконання різноманітних завдань. Відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти [2] його метою є вдосконалення та розвиток професійно-педагогічної компетентності шляхом опанування сучасних освітніх технологій, методик загальної та професійної педагогіки, психології, а також ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, прогресивними методами організації праці, необхідними для здійснення якісної підготовки кваліфікованих робітників.

[1] Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://cutt.ly/xHEeH7>. – Назва з екрану.

[2] Наказ МОН України № 535 від 30.04.2014 р. Документ з0840-14, чинний, поточна редакція – Прийняття від 30.04.2014. – Офіційний вісник України офіційне видання від 08.08.2014. – 2014 р., № 61, стор. 101, стаття 1696, код акту 73349/2014. – Режим доступу: <https://cutt.ly/seHE053>. – Назва з екрану.

Здатність педагогів до розроблення і застосування у власній професійній діяльності проектних технологій потребує від них відповідної підготовки. Розв'язанню цієї проблеми і присвячено підготовлені та апробовані у закладах професійної (професійно-технічної) освіти співробітниками технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України програма (Додаток А) та відповідний тренінг-курс, а також навчально-методичний посібник «Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання: тренінг курс».

Навчально-методичний посібник складається з п'яти розділів. У першому розділі (підготовлено Г. М. Романовою) розглянуто особливості планування проектного навчання: визначення тематики проектів, формулювання проектних цілей і завдань, планування проектної діяльності. Запропоновано тренінгові вправи щодо з'ясування суті й особливостей проектного навчання у професійній освіті; розроблення технологічної карти проекту; планування його реалізації із застосуванням конструктора; рефлексію за результатами.

У другому (підготовлено Г. М. Романовою, О. В. Глуценко) – розкрито основні методи і прийоми мотивування та стимулювання учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до проектної діяльності. Наведено тренінгові завдання щодо діагностування мотивації до проектної діяльності; засвоєння правил, механізмів і методів мотивації; створення мотиваційного циклу проекту.

У третьому розділі (підготовлено Т. М. Пащенко, С. Г. Кравець) зазначено основні аспекти організації проектного професійного навчання. Подано тренінгові вправи на розвиток умінь: управляти навчальним проектуванням, будувати його алгоритм, розробляти та презентувати програми навчальних проектів.

У четвертому розділі (підготовлено Т. В. Пятничук, О. А. Слатвінською, М. М. Шимановським) наведено методики та прийоми контролю й оцінювання результатів проектного професійного навчання учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

У п'ятому (підготовлено В. М. Аніщенком, Н. В. Кулалаєвою) – зібрано тренінгові вправи, спрямовані на розвиток особистісних якостей педагога для управління проектним професійним навчанням учнів. Запропоновано тренінги: цілепокладання, організованості, емпатії, комунікативності, педагогічної рефлексії.

РОЗДІЛ 1

ПЛАНУВАННЯ ПРОЕКТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Ви обов'язково досягнете успіху,
допомагаючи іншим людям одержувати перемоги.
Д. Максвел*

Мета: в процесі тренінгу слухачі (педагогічні працівники) мають навчитися планувати проектне навчання учнів.

Конкретизовані навчальні цілі:

- **пізнавальна:** усвідомити суть планування проектного навчання;
- **практична:** навчитися застосовувати техніки планування проектного навчання;
- **мотиваційна:** посилити мотивацію до застосування проектних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників.

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

1. Проектні технології у професійній (професійно-технічній) освіті.
2. Визначення тематики проектів.
3. Постановка проектних цілей і завдань.
4. Планування проектної діяльності.

Проектні технології у професійній (професійно-технічній) освіті

Сьогодні проектні технології набувають широкого впровадження у професійній (професійно-технічній) освіті, оскільки активізують навчальну діяльність учнів, забезпечують баланс між теоретичними та прикладними знаннями, дослідницький, пошуковий характер освітнього процесу, формування ключових, загальнопрофесійних та професійних компетентностей, роблять результати навчання «відчутними», корисними. Водночас, не зважаючи на увагу педагогів закладів професійної (професій-

но-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) до проектної діяльності, у професійній (професійно-технічній) освіті застосування технологій проектного навчання ще не набуло системного характеру. Сьогодні перевага надається застосуванню окремих видів проектів, бракує міжпредметних проектів, у проектній діяльності недостатньо застосовуються можливості інформаційно-комунікаційних технологій.

У широкому розумінні універсальним критерієм якості розроблення та застосування проектних технологій є покращення життя, що виявляється у створенні суспільно корисних продуктів діяльності. Сучасні викладачі, реалізуючи своє право на авторські підходи, власний вибір і проектування технологій навчання, мають усвідомлювати, що майбутнє – за проектною педагогікою.

Проектне навчання повною мірою реалізує парадигму навчання в діяльності. Його розвиток пов'язаний з упровадженням методу проектів (комплексного методу), що передбачає інтеграцію знань з різних навчальних дисциплін навколо певної загальної проблеми. Метод проектів став практичним втіленням ідей педоцентризму, які в центр навчального процесу ставили інтереси учнів.

На початку минулого століття у США виник справжній проектний рух: школи майбутнього характеризувалися переважно як проектне навчання (У. Килпатрик, Дж. Дьюї). Паралельно інтерес до проектного навчання виник у Росії (С. Шацький), а у 20-х роках метод проектів було запроваджено у радянській школі.

Застосування методу проектів ґрунтувалося на думці, що в процесі виконання певних проектів учні зможуть бути найбільш зацікавлені в отриманні знань основ наук та навичок їх ефективного практичного застосування. Предметні заняття вважалися застарілою формою навчання.

На підставі теоретичних ідей Дж. Дьюї його послідовниками були закладені засади проектної системи навчання, суть якої полягає в тому, що ті, хто навчаються, за допомогою викладача створюють корисні продукти діяльності. Таке навчання реалізує цілі випереджального розвитку автономності й активності.

Під проектною діяльністю розуміють цілеспрямовану діяльність зі створення навчального, освітнього, педагогічного, культурного, технічного або виробничого продукту. Такими продуктами можуть бути різні науково-дослідницькі розробки, творчі роботи, публікації, програмне забезпечення тощо.

Навчальна проектна діяльність – це спеціально організована діяльність учнів (студентів), спрямована на розв'язання навчального завдання (проблеми), що передбачає досягнення реального практичного результату (продукту).

Сьогодні проектні технології у професійній освіті забезпечують реалізацію ідей продуктивного навчання, за якого освітній процес має на виході індивідуальний досвід продуктивної діяльності. При цьому відбуваються формування і розвиток «компетентностей вищого рівня»: вміння проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, переконувати колег і аргументувати свою позицію, проявляти волю зусилля при досягненні довгострокових цілей, правильно ставитися до труднощів, проблем, незнання, працювати в команді, шукати і використовувати інформацію, публічно презентувати результати своєї роботи тощо. Не менш важливою ознакою проектного навчання є можливість проявляти свої цінності, апробувати індивідуальні стилі поведінки, брати участь у дослідженнях.

Проектні технології орієнтують тих, хто навчається, на розроблення освітнього продукту. Учні (студенти), які проходять відповідну підготовку, створюють навчальні проекти, дотримуючись таких етапів.

1. Підготовка (визначення теми й цілей проекту).
2. Планування (визначення джерел, способів збирання й аналізу інформації, а також способів представлення результатів; встановлення критеріїв оцінювання результату та процесу).
3. Збирання інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, інтерв'ювання, експеримент тощо).
4. Аналіз інформації, формулювання висновків.
5. Представлення та оцінювання (усний чи письмовий звіт та оцінювання результатів і процесу дослідження за заздалегідь встановленими критеріями).

Проектне навчання надає учням (студентам) можливість реальної діяльності, в якій вони можуть не тільки проявити свою індивідуальність, а й збагатити її.

Охарактеризуємо застосування проектних технологій у професійній освіті згідно з відомою класифікацією за домінуючою діяльністю учнів. Результати досліджень свідчать про те, що найчастіше викладачі використовують інформаційні проекти. Зокрема, рейтинг проектних технологій за частотою їх розроблення і використання педагогами ЗП(ПТ)О є таким: 1 – інформаційні проекти; 2 – дослідницькі проекти; 3 – практико-орієнтовані проекти; 4 – творчі проекти; 5 – рольові проекти. Окрема оцінка стосувалася застосування інтернет-проектів (зокрема, веб-квестів, що за змістом можуть належати до різних видів), і вона виявилася найнижчою.

Отже, найчастіше під час професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників педагоги використовують інформаційні проекти, продуктом яких є навчальна інформація, що може мати різноманітне представлення (реферат, твір, есе, словник, мультимедійна презентація тощо). Також вони використовують дослідницькі проекти, що передбачає вивчення учнями тих чи інших явищ із застосуванням емпіричних методів (наприклад анкетування, інтерв'ювання). Рідко під час професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників педагогічні працівники використовують інтернет-проекти, зокрема веб-квести, що охоплюють виконання учнями проблемних завдань з елементами рольової гри.

Визначення тематики проектів

У сучасному освітньому просторі існує багато контекстів, що зумовлюють вибір цікавих тем для пошукової діяльності учнів (студентів). Часто такі теми перебувають на міждисциплінарному перетині, виходять за межі суто навчального процесу, охоплюють культурологічні, історичні, виховні аспекти. Зазвичай тема навчального проекту пов'язана зі змістом навчального матеріалу конкретних дисциплін, хоча не завжди збігається з темою заняття чи навчального модуля. Назва проекту має відображати його мету

і зміст, бути лаконічною, привабливою, викликати позитивні асоціації, мотивувати до участі. Бажана кількість слів пов'язана з психологічними особливостями сприйняття: як відомо, людина легко сприймає і запам'ятовує 7 плюс-мінус 2 об'єкта, що стосуються і слів. У цілому, всі назви проектів можна розподілити на дві групи: описові, що визначають вид діяльності учасників чи майбутній результат, і метафоричні, що утворюють яскраві образи і асоціації, пов'язані з проблематикою проекту. Поширеною є практика, коли перша частина назви проекту є метафоричною, а друга – описовою. Наприклад, «Бережись автомобіля (Дослідження рівня безпеки сучасного автомобіля)».

При виборі назви проекту можна використовувати різні прийоми, зокрема:

- зазначити очікуваний результат;
- вказати ступінь досягнення очікуваного результату;
- сформулювати тему у вигляді запитання;
- підкреслити важливість теми;
- зазначити частину змісту, на якій буде зроблений основний акцент;
- закликати до активної діяльності;
- акцентувати увагу на засобах розв'язання проблеми.

Наведемо приклади назв екологічних проектів учасників всеукраїнського конкурсу «Збережемо Землю для наступних поколінь», ініційованого Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України.

Майбутні кваліфіковані робітники автотранспортного профілю, досліджували, в основному, проблеми забруднення атмосферного повітря викидами автотранспорту, про що свідчать проекти: «Шляхи вирішення проблеми забруднення атмосферного повітря міста викидами автотранспорту», «Забруднення атмосферного повітря автомобільним транспортом в м. Бориспіль», «Екологічна оцінка забруднення атмосферного повітря району Житломасива (м. Конотоп Сумської області), «Дослідження стану забруднення атмосферного повітря вихлопними газами у м. Українка», «Шляхи зменшення шкідливих викидів автотранспорту у навколишнє середовище» та ін. Учнів, які здобувають будівельні професії, цікавили питання впливу

будівельних матеріалів на здоров'я людини та утилізації і переробки будівельних відходів: «Проблема утилізації та переробки будівельних відходів», «Вторинне використання побутових і промислових відходів», «Вплив оздоблених будівельних матеріалів на здоров'я людини», «Вторинне використання будівельних відходів як спосіб зменшення шкідливого впливу на навколишнє середовище» та ін. Майбутні кваліфіковані робітники аграрного профілю цікавилися проблемами екологічного стану рідного краю, деградації ґрунтів, шляхами захисту довкілля: «Створення горіхоплідної плантації кедрових сосен площею 5,53 га», «Нітра-ти в житті людини», «Екопроцеси у професійній компетентності учнів-плодоовочівників», «Оживімо рідну річку», «Ерозія ґрунтів – екологічна небезпека Ржищівщини», «Дослідження та поліпшення стану ґрунту НЦПО м. Нікополя», «Екологічний стан м. Березані», «Еколого-біологічні особливості алеї Згурівського дендропарку – зелених зон відпочинку», «Вплив мінеральних добрив, засобів захисту рослин, продуктів побутової хімії на навколишнє середовище» та ін.

Постановка проектних цілей і завдань

Постановка цілей проекту передбачає наявність двох їх видів: продуктивних та педагогічних. Продуктивні цілі передбачають створення (розроблення, оформлення, виготовлення, конструювання) проектного продукту, наявність чи відсутність якого легко перевірити. Педагогічні цілі відображають заплановані результати щодо сформованості компетентностей учнів, що охоплюють знання, уміння, навички, особистісні якості.

Основне правило постановки проектних цілей: формулювати цілі з позицій тих, хто навчається, починаючи з дієслів, застосовуючи конкретні, зрозумілі учням слова.

При постановці продуктивних цілей маємо відповісти на запитання: «Що саме необхідно зробити?», а при визначенні педагогічних – «Навчитися що робити?», «Які компетентності сформувати?».

Ціль є прообразом, прототипом майбутнього продукту. Стрижнем проектної діяльності є створення корисних, суспільно

значущих продуктів, серед яких можуть бути оформлені і презентовані результати дослідження, план, законопроект, макет, публікація, посібник, методичні рекомендації, сценарій заходу, бізнес-план, дизайнерське рішення оформлення навчального кабінету (майстерні, лабораторії, клубу, подвір'я закладу освіти), центр, студія, об'єднання учнів за певним напрямом діяльності, газета, відеофільм, сайт, штучний виріб тощо.

Технологічна постановка педагогічних цілей передбачає підвищену інструментальність. За такого підходу цілі формулюються через результати навчання, що виражені у діях учнів, причому таких, які педагог чи будь-який інший експерт можуть надійно визначити.

Для визначення педагогічних цілей важливим для педагога-практика є застосування чіткої, впорядкованої класифікації цілей, оскільки це, по-перше, дає змогу сконцентрувати зусилля, визначаючи першочергові завдання, порядок та перспективи подальшої роботи, по-друге, досягти ясності й гласності у спільній роботі з учнями, надаючи педагогу можливість роз'яснити учням орієнтири в їхній спільній навчальній роботі, обговорити їх, зробити прозорими, по-третє, створити еталони оцінювання результатів навчання, причому, це можна зробити разом з учнями.

У вітчизняній теорії та практиці відомим є підхід до визначення цілей за такою сферою досвіду особистості учня, як напрями освітньої діяльності, відповідно до якого визначають навчальні цілі (оволодіння знаннями, уміннями і навичками), розвивальні (вдосконалення розумових здібностей учнів, що вможливають пізнавальну діяльність – розвиток мислення, пам'яті, мови, уяви, творчих здібностей) та виховні (формування світогляду, наукових переконань, моралі й естетичної культури).

У формулюванні загальної мети проектів на практиці є конструктивні спроби поєднання продуктивних і педагогічних цілей. Проілюструємо цю думку прикладами визначення мети у проектах, запропонованих педагогічним колективом Навчально-наукового центру ПТО НАПН України. Так, метою проекту «Проблеми забруднення довкілля відходами пластмас (екологіч-

ний стан острова Жуків (район Корчувате, м. Київ)» (керівник – Т. Грицай, викладач хімії) є: провести заходи з очищення довкілля від пластмасових відходів; з'ясувати шкідливість виробів з пластмас; усвідомити власну значимість у збереженні чистоти довкілля та підвищити рівень екологічної освіти і культури населення. Мета проекту «Бережись автомобіля (Дослідження рівня безпеки сучасного автомобіля)» (керівники – А. Волошин, В. Настабурко, викладачі спецдисциплін): провести дослідження рівнів загрози сучасних автомобілів і рівнів їхньої безпеки, усвідомити власну значимість у збереженні свого життя та інших учасників дорожнього руху; підвищити рівень використання засобів безпеки на автомобілі у споживачів.

Інструменталізація проектних цілей здійснюється завдяки завданням, що є змістовою, методичною і організаційною конкретизацією цілей. Завдання формулюються як конкретні вимоги до розв'язання поставленої проблеми. Умовно їх можна поділити на основні, що визначають шляхи і засоби досягнення цілей, та додаткові, що дозволяють з'ясувати супутні обставини, чинники.

При визначенні кількості завдань знову-таки доцільно дотримуватися принципу неперебільшення «чарівного числа сім», а також взяти до уваги, що у вимогах до заявок на конкурси зазвичай рекомендують формулювати три-чотири задачі.

Основні правила постановки завдань є такими.

1. Запобігаючи зайвій деталізації, ставити загальні завдання, що реалізуються в конкретних заходах.
2. Завдання має інтегрувати діяльність учасників у певній сфері.
3. Завдання має розкладатися на конкретні дії, кількість яких має перебільшувати одну.

Планування проектної діяльності

Складність вивчення цього питання полягає в тому, що планування проектної діяльності є різнорівневим. Маємо охопити як весь процес у цілому, так і окремі його стадії, врахувати наявність складових індивідуального планування проекту викладачем,

спільне планування педагога та учнів, планування командами учнів та окремими учнями своєї роботи. Досвід проектної діяльності у ЗП(ПТ)О свідчить про перевагу середнього рівня готовності учнів до неї, зокрема на початку навчання. Тому для успішної реалізації проектів потрібна відповідна підготовка учнів. З цією метою створюються спеціальні тренінгові програми і посібники [3]. Водночас стратегічне планування проекту залишається поки що прерогативою педагога, але навчання учнів планування проектної діяльності стає, як правило, невід'ємною складовою проекту.

За О. Безпалько, життєвий цикл проекту (проектний цикл) можна розділити на мікроцикли: аналіз ситуації; розроблення концепції проекту; планування проекту; його реалізація; корекція проекту за підсумками моніторингу; оцінка результатів та підбиття підсумків проекту [4].

Н. Самойленко визначає такі етапи керівництва і організації виконання учнями навчальних проектів: проектувальний, етап реалізації, аналітичний. На проектувальному етапі діяльність педагога полягає у визначенні цілей проекту, оцінюванні індивідуальних здібностей учнів, рівнів розвитку якостей особистості, сформованості знань і вмінь, визначенні тематики проекту, відборі змісту навчання під час проектної діяльності. Автор також включає до цього етапу вибір проекту та планування діяльності учнів. На етапі реалізації організовується і здійснюється робота над поставленим завданням, основною діяльністю педагога є консультування. На аналітичному етапі педагог організовує презентацію, здійснює аналіз проектної діяльності, забезпечує якісне оцінювання отриманих результатів [5, с. 71-76].

[3] Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг курс. Навчальний посібник / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. – Київ: ПТТО НАПН України, 2018. – 228 с.

[4] Безпалько О. В. Соціальне проектування [Електронний ресурс]: Навч. посіб. / О. В. Безпалько, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки. – К., 2010. – 127 с. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2615/1/O_Bezpalko_SP_IL_KUBG.pdf. – Назва з екрану.

[5] Самойленко Н. Б. Основи професійної підготовки вчителів до використання методу проектів у педагогічній діяльності: навчально-методичний посібник / За ред. д. пед. н., проф. Г. О. Козлакової. – Севастополь: Рібест, 2008. – 168 с.

Технологія виконання проекту (за П. Лузаном) складається з трьох стадій: «Запуск проекту», «Виконання», «Захист». На першій стадії реалізуються такі етапи: визначення теми й мети проекту, пошук ідей, проблем, проведення мозкового штурму; формулювання головної проблеми проекту, визначення цілей дослідження, бесіда, дискусія; формулювання підтем (проблем); планування роботи. Друга стадія передбачає етап організації виконання робіт, збору необхідних даних, відбору оптимальних варіантів вирішення проблем, консультування груп та етап формулювання понять, узагальнень, висновків, оформлення результатів проектування, дискусію. Етапами третьої стадії виконання проекту є його презентація (захист) та оцінювання (оцінювання кожного етапу, самооцінювання, визначення успіхів, невдач, перспектив подальшого проектування) [6, с. 100-102].

Кожна представлена стадія проектної діяльності вимагає застосування певних методів проектування (табл. 1.1), опанування деяких з них передбачено практичною частиною цієї теми.

Таблиця 1.1

Методи проектування

Етапи проекту	Методи проектування
Запуск	Дискусія, мозковий штурм, мозкова облога, інтелект (концепт) карта, колажування, «банк ідей», створення сінквейну, морфологічна скринька (конструктор), голосування...
Виконання	Аналогії, асоціації, неологія, інверсія, евристичне комбінування, моделювання, зміна формулювання задачі, антропотехніка, уточнюючі запитання, складання переліку недоліків, портфоліо (досьє)...
Захист	Презентація, демонстрація, імітаційно-рольова гра, ділова гра, конференція...

[6] Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія / [Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В., Романова Г. М.]; за заг. ред. Г. М. Романової. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 216 с.

Так, на етапі запуску важливо змотивувати учнів до проектної діяльності, стимулювати в них прояв креативності, чітко визначити мету, завдання і кінцеві результати проекту. Ефективним для генерації ідей та заохочення до творчості є, наприклад, метод інтелект-карт (їх ще називають концепт або ментальними картами) [7, с. 29-39]. Завдяки візуалізації процесів мислення цей метод дозволяє здійснювати логічний пошук, систематизувати знання, встановлювати зв'язки і відношення між явищами. Приклад такої карти наведено на *рис. 1.1*.

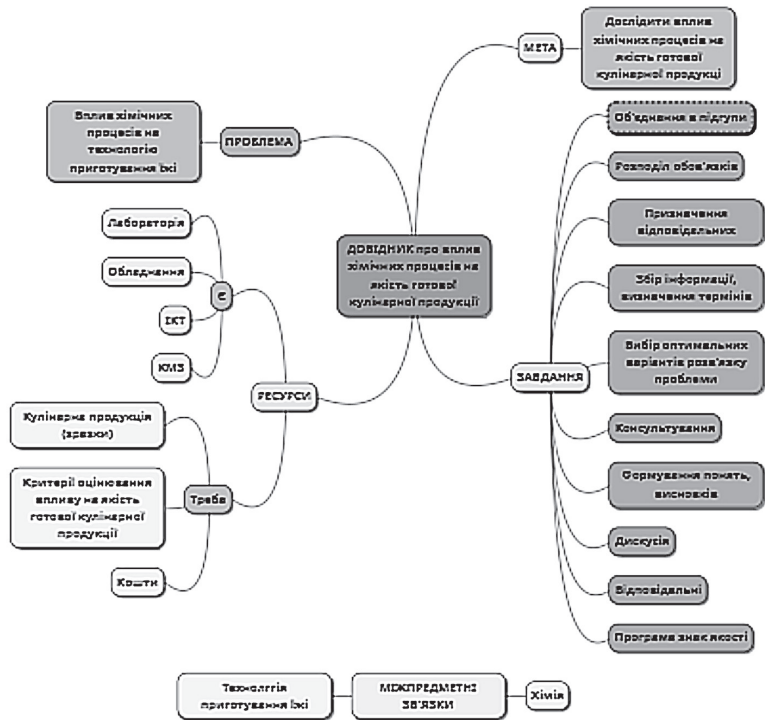


Рис. 1.1. Приклад карти проекту

[7] Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів. – 2-ге вид. – доп. – Луганськ, СПД Резников В. С., 2007. – 100 с.

Застосування конструктора дає можливість вивчити різноманітні варіанти розв'язання досліджуваної проблеми, а також спроектувати будь-який процес за етапами. Наведена вище табл. 1 може бути легко трансформована у конструктор або «морфологічну скриньку» (*табл. 1.2*), оскільки є двомірною: її вертикальна вісь втілює такі істотні властивості системи, як етапи проектної діяльності, а горизонтальна, за умов представлення методів як елементів в окремих клітинах таблиці, відображатиме ідеї та можливі їх комбінації щодо реалізації етапів.

Таблиця 1.2

Шаблон конструктора

Етапи	Основні дії									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
А.										
Б.										
В.										
Г.										
Д.										
Е.										
Ж.										

На етапі виконання проекту доцільним є застосування евристичних методів, що забезпечують розвиток творчого мислення, креативності, інноваційності учнів. Наприклад, метод асоціацій можна застосувати для виявлення ключових ознак досліджуваного явища. Можливим є створення асоціативного рядка, коли кожний учасник пропонує свою асоціацію до базового поняття. Також можна створити асоціативне коло, коли кожний наступний член обговорення дає свою асоціацію до асоціації попереднього учасника. Подальший аналіз дозволяє виявити нові сторони і зв'язки того, що досліджується, знайти нестандартні рішення щодо вивчення проблеми.

Захист проектів передбачає застосування таких методів, які забезпечують якісне і унаочнене представлення отриманих ре-

зультатів. Сучасні захисти проектів передбачають інтерактивний формат: у ході заходу результати не просто презентуються, а й активно обговорюються, здійснюється їх експертне оцінювання, відбувається дискусія, слухачі залучаються до інсценізацій, розв'язання творчих завдань, визначення ефектів та перспектив проекту.

Ефективність застосування означених методів можна суттєво підвищити завдяки використанню ІКТ. Зокрема, в електронному форматі створюються інтелект карти, колажі, конструктори. Швидкий зворотний зв'язок забезпечує застосування сервісу plickers. Ефективним інструментом застосування усіх методів проектування є онлайн дошка (інтерактивна хмарна дошка), яка дає можливість здійснювати спільну проектну діяльність.

Отже, узагальнено життєвий цикл проекту можна представити в такому перебігу: планування – реалізація – презентація і моніторинг якості.

На етапі планування важливо конкретизувати дії учасників щодо досягнення поставлених цілей і завдань. З цією метою розробляють календарний план виконання проекту (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Форма календарного плану проекту

Завдання	Відповідальні	Строки
...	...	

Фахівці з проектного менеджменту радять на етапі планування здійснювати опис проекту, що містить короткий виклад обсягом 2-3 сторінки друкованого тексту проектної ідеї, етапів, методів і форм діяльності, основних заходів, результатів, механізмів зворотного зв'язку. Структуровано всю необхідну інформацію можна представити в формі методичного паспорту проекту, приклад якого наведено нижче (рис. 1.2).

Підтвердженням ефективності планування проекту, поряд з отриманими результатами, може слугувати проектна папка (портфоліо), що містить повну інформацію про проект від по-

МЕТОДИЧНИЙ ПАСПОРТ ПРОЕКТУ

Тема проекту:

*Найменування закладу
професійно-технічної освіти*

*Прізвище, ім'я, по батькові керівника
проекту (педагогічного працівника), посада*

*Курс, група, майбутня професія учасників
проекту*

№ з/п	Основні засади діяльності	Короткий зміст основних засад діяльності
1	Загальні положення	
2	Актуальність	
3	Значущість	практична
		соціальна
4.	Навчальні предмети, що інтегруються в проект	
5	Мета проекту	
6	Завдання проекту	
7	Учасники проекту	
8	Строки виконання проекту	
9	Етапи реалізації проекту	
10	Форма продукту проектної діяльності	
11	Публікації та доповіді щодо проекту (якщо є)	

Рис. 1.2. Форма методичного паспорту проекту

чатку до його завершення. В її наповненні беруть участь усі виконавці. Якісне портфоліо проекту дозволяє чітко організувати роботу учасників, визначити особистісний внесок і досягнення кожного, об'єктивно оцінювати хід виконання проекту, а також надати необхідну інформацію для подальших проектів. Структура портфоліо може бути різноманітною та, як правило, до неї входить методичний паспорт проекту, записи всіх ідей, гіпотез рішень (зокрема в формі карти проекту), вся інформація за темою проекту (діагностувальні методики, анкети, бланки відповідей тощо), результати досліджень (аналітичні матеріали, графіки, діаграми, таблиці), звіти про проведені дискусії, «мозкові штурми», наради проектних команд, ескізи, креслення, матеріали до презентації та ін. У сучасних умовах проектної діяльності все більшої популярності набувають електронні портфоліо.

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Таблиця 1.4

План тренінгу

Етап	Тривалість, хв.
1. Вступ до теми. Суть і особливості проектного навчання у професійній освіті	20
2. Міні-лекція – презентація «Планування проектного навчання»	30
3. Розроблення карти проекту	45
4. Планування реалізації проекту із застосуванням конструктора	45
5. Рефлексія щодо результатів тренінгу	20
РАЗОМ – 160 хв., 4. акад. год.	

Етап 1. Вступ до теми. Суть і особливості проектного навчання у професійній освіті

Мета: усвідомити тему, цілі і зміст заняття, з'ясувати базові поняття, налаштуватися на активну командну роботу під час проведення тренінгу.

Хід виконання:

Привітання слухачів, знайомство, оголошення теми, мети, плану заняття.

Заповнення слухачами експрес-анкети «Самооцінка готовності до планування проектної діяльності», частина «До тренінгу».

Завдання 1. Вправи на активізацію творчої уяви «Робота з цитатами».

Необхідні матеріали: дошка, маркери, роздатковий матеріал з переліком завдань.

Вправа 1. Пояснити цитату – епіграф до тренінгу Д. Максвелла «Ви обов'язково досягнете успіху, допомагаючи іншим людям одержувати перемоги».

Пропоновані варіанти обговорюються учасниками під керівництвом тренера в контексті місії проектного навчання як реального шляху формування в учнів компетентностей XXI століття: креативності, критичного мислення, здатностей до прийняття рішень, взаємодії, ефективної комунікації.

Вправа 2. Слухачам пропонується продовжити вислів, вставляючи одне дієслово до кожного рядка:

«Посередній учитель _____ ,
гарний учитель _____ ,
чудовий учитель _____ ,
видатний учитель _____ ».

Під керівництвом тренера варіанти відповідей слухачів записуються на дошці, а потім порівнюються з оригіналом («Посередній учитель викладає, гарний учитель пояснює, чудовий учитель показує, видатний учитель надихає»). Підбиваючи підсумки виконання завдання, тренер наголошує, що у практиці викладання усі пропущені дієслова є доречними, усе залежить від професійного рівня

їх реалізації, творчості викладача, яка втілюється у конкретних навчальних технологіях. Також ці дієслова демонструють певні рівні засвоєння знань учнями (студентами), які викладач має забезпечувати, зокрема запам'ятовування, осмислення, застосування та створення. У цьому контексті важливо зацентрувати увагу на ролі проектного навчання для реалізації продуктивного і творчого рівнів засвоєння.

Завдання 2. Вправи на усвідомлення понять.

Необхідні матеріали: дошка, маркери, роздатковий матеріал з переліком завдань, розрізані рисунки.

Вправа 1. Слухачам пропонується встановити відповідність між наведеними нижче визначеннями понять та поняттями «прогнозування», «конструювання», «моделювання», «проектування», «планування».

А. Ідеалізоване уявлення майбутньої діяльності – _____.

Б. Здатність до розроблення певної конструкції об'єкта або системи, яка потім матеріалізується у плануванні діяльності викладача відповідно до заданих цілей і завдань – _____.

В. Дослідження певних явищ, процесів чи систем шляхом побудови і вивчення їх моделей-замісників, аналогів досліджуваного об'єкта – _____.

Г. Здатність до наукового передбачення, спеціальне дослідження перспектив певного явища шляхом співвідношення цілей з реальними, конкретними умовами і способами їх досягнення у минулому та зараз – _____.

Д. Здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір – _____.

Завдання може виконуватись як індивідуально, так і шляхом спільного обговорення у групі. У першому випадку виконання завдання триває довше, оскільки потребує обговорення індивідуальних відповідей.

Інформація для тренера:

Поняття: А – планування, Б – конструювання, В – моделювання, Г – прогнозування, Д – проектування.

Вправа 2. Створити командами сінквейн з поняттям «проект».

Кожний слухач отримує частину рисунка і має якнайшвидше знайти у групі людей з іншими частинами рисунка. Так утворюються команди для подальшої роботи. Команда, яка зібралася першою, оголошується найорганізованішою. Команди отримують завдання протягом 5 хвилин створити сінквейн.

Сінквейн – п'ятирядкова віршована форма, що виникла в США в XX столітті під впливом японської поезії. Текст сінквейну ґрунтується на змістовій та синтаксичній заданості кожного рядка.

I рядок – тема сінквейну – вміщує одне слово (зазвичай іменник чи займенник), яке позначає об'єкт/предмет мовлення. II рядок – два слова (зазвичай прикметники чи дієприкметники), які описують ознаки і/чи властивості обраного предмета/об'єкта. III рядок утворено трьома дієсловами чи дієприкметниками, які характеризують дії предмета/об'єкта. IV рядок – фраза із чотирьох слів, яка виражає особисте ставлення автора сінквейну до описуваного предмета/об'єкта. V рядок – слово-резюме, що характеризує сутність предмета/об'єкта.

Вправа вдало ілюструє поняття «проектна технологія», як міні-проект вона пропонує створення оригінальних поетичних продуктів, аналіз яких дозволяє виявити особливості та функції проектів, а розгляд підготовки сінквейнів у командах демонструє в згорнутому форматі процес реалізації проекту.

Завдання 3. Актуалізація позитивного досвіду проектування.

Слухачам треба навести приклади успішного проектування діяльності з літератури, кіно, власного досвіду.

Запитання для обговорення:

– Як Ви розумієте поняття «навчальне проектування», «проектна технологія»?

– Чи відчуваєте Ви у себе потребу у розробленні і застосуванні проектних технологій?

– Що заважає, а що допомагає викладачу здійснювати проектну діяльність?

Етап 2. Міні-лекція – презентація “Планування проектного навчання”

Мета: осмислити суть і складові процесу планування проектного навчання.

Хід виконання:

– Слухачам пропонується прослухати міні-лекцію з використанням слайдів та відеосюжетів, у якій розкриваються питання, наведені у теоретичній частині (крім тих аспектів, які вже були розглянуті на етапі 1).

– Після завершення відбувається обговорення основних аспектів планування проектного навчання.

Необхідні матеріали: мультимедійна презентація, комп’ютерне обладнання, роздруковані приклади карт та конструкторів проектів.

Запитання для обговорення:

- Як органічно поєднати продуктивні і проектні цілі при плануванні проекту?
- Як методи проектування доцільно застосувати для запуску проекту?
- Як забезпечити ефективне планування проектної діяльності разом з учнями?

Етап 3. Розроблення карти проекту

Мета: створити карти майбутніх проектів для учнів закладів професійної освіти

Хід виконання:

Завдання 4. Навчальна гра «Конкурс проектних ідей».

Необхідні матеріали: дошка, маркери, приклади карт проектів, бланки для створення карт. Завдання може виконуватися як в електронному, так і в звичайному форматі. У першому випадку застосовуються сервіси ментальних карт [5].

1. Команди обирають тему майбутнього міждисциплінарного проекту (мають бути задіяні спецдисципліни), відповідно до якої будуть розробляти карту.

2. Кожна команда розробляє карту проекту.

В ході розроблення обирається **проблема**, яку треба вирішити, та назва проекту; описується **мета** проекту і **результат** (який продукт розроблятиметься); конкретизуються **завдання** (конкретні кроки та види робіт); розподіляються **функції** у команді. Поряд з кожним завданням записується **ім’я відповідального і термін здійснення**; виявляються наявні і відсутні у команди ресурси.

3. Команди презентують свої карти.

4. Команди пропонують критерії оцінювання програм.

5. Кожна команда оцінює карти інших команд за 5-бальною шкалою.

6. Під керівництвом викладача-тренера учасники аналізують карти проектів, визначають переможців.

Запитання для обговорення:

- Наскільки є ефективним розроблення проектів у командах?
- Які проекти інших команд найбільш сподобалися?
- Якщо об’єднати результати роботи усіх команд, який загальногруповий продукт діяльності можна отримати? (наприклад, навчальний посібник, тренінг-курс, вибіркову дисципліну для учнів).

Етап 4. Планування проектної діяльності

Мета: створити план проекту та оформити його паспорт.

Хід виконання:

Завдання 5. Робота в малих групах: створення конструктора проекту.

Необхідні матеріали: дошка, маркери, приклади конструкторів, бланк для створення конструктора.

1. Шляхом загальногрупового висування ідей та їх подальшого обговорення визначаються основні кроки розроблення проекту, заповнюється ліва колонка бланків конструктора. За основу береться послідовність реалізації проекту.

2. Команди заповнюють функціональні блоки необхідними заходами відповідно до визначених кроків, оформлюють конструктор проекту.

3. Команди пропонують свої варіанти та відбувається обмін досвідом щодо особливостей реалізації окремих кроків проектної діяльності.

Запитання для обговорення:

- У чому полягають переваги і недоліки конструкторів як інструментів планування?
- Чи може конструктор виконати функції календарного плану проекту?
- Як ще можна застосувати конструктор у проектній діяльності?

Завдання 6. Робота в малих групах: «Оформлення методичного паспорту проекту».

Необхідні матеріали: дошка, маркери, приклади паспортів, бланк для оформлення паспорту проекту.

1. Кожна команда заповнює свій методичний паспорт проекту.
2. Команди презентують свої варіанти.
3. Здійснюється аналіз методичних паспортів щодо якості їх змісту та оформлення.

Етап 5. Рефлексія щодо результатів тренінгу

Мета: проаналізувати результати тренінгу.

Хід виконання:

Завдання 6. Моделювання напрямів формування готовності до планування проектної діяльності.

Необхідні матеріали: бланки анкет «Самооцінювання готовності до планування проектної діяльності», роздатковий матеріал з переліком завдань.

1. Слухачі заповнюють експрес-анкету «Самооцінювання готовності до планування проектної діяльності», частина «Після тренінгу».

Експрес-анкета «Самооцінювання готовності

до планування проектної діяльності»

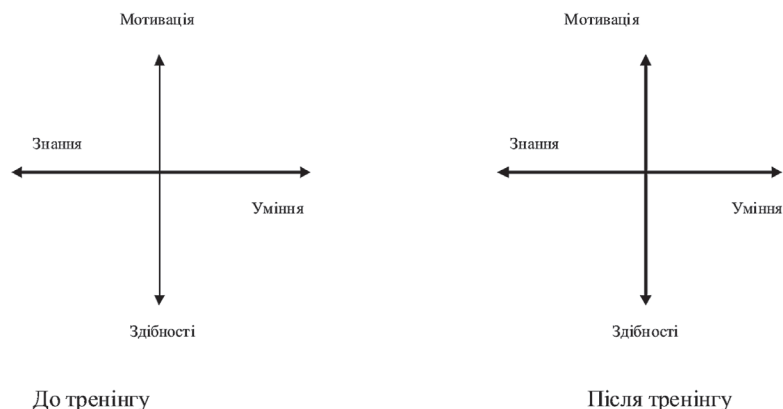
Оцініть від 0 (не виражено) до 10 балів (максимально виражено) власну готовність до проектної діяльності до та після тренінгу (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Самооцінювання готовності до планування проектної діяльності

Аспекти розроблення і реалізації проектної діяльності	Знання (як це робити)		Уміння це робити		Мотивація		Здібності	
	До	Після	До	Після	До	Після	До	Після
Формулювати тему								
Ставити цілі								
Визначати завдання								
Обирати і застосовувати методи проектування								
Розробляти карту проекту								
Визначати кроки діяльності та відповідні заходи								
Оформлювати паспорт проекту								
Середні бали								

2. Отримані середні бали слухачі переносять на осі координат і з'єднують.



3. Під керівництвом тренера відбувається аналіз діаграм. Про готовність до планування проектної діяльності свідчить симетричність схеми, її висота і ширина.

Запитання для обговорення:

- Чи відрізняються у Вас схеми «до» і «після»? У чому полягають відмінності?
- У яких напрямках треба розвивати свою готовність?
- Які рекомендації після проходження тренінгу Ви б надали викладачам з планування проектної діяльності учнів? (заохочуються відповіді якомога більшої кількості слухачів, рекомендації записуються на дошці).

ПІДСУМКИ, ВИСНОВКИ ДО ТЕМИ

Запропонований тренінг дає можливість викладачам узагальнити методичні напрацювання зі свого досвіду, ознайомитись з процедурою планування проектної діяльності, обмінятись думками з колегами. Усі представлені завдання можуть виконуватися в електронному форматі за наявності технічного обладнання. Це

не обов'язково мають бути стаціонарні комп'ютери, а й гаджети. За наявності Інтернету можна надавати додаткові завдання щодо пошуку уточнюючої інформації, наприклад, щодо суті методів проектування. Якщо тренер бачить, що окремим командам важко впоратись з певним завданням, він може запропонувати загальногруповий мозковий штурм.

Тренінг спрямований на формування готовності викладачів до планування проектної діяльності як її складової до розроблення і застосування проектних технологій взагалі. Він реалізує такі її компоненти, як цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регуляційний, рефлексивний. Навчання відбувається через проектну діяльність, що передбачає розвиток активної відповідальної позиції викладачів за результати педагогічної діяльності та створення педагогічних проектів.

РОЗДІЛ II

МОТИВАЦІЯ ДО ПРОЕКТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

Для навчання необхідне вивільнення енергії і мотивація.
Х. Еблі

Мета: навчитися мотивувати учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти до проектної діяльності, застосовуючи ефективні методи та прийоми мотивації.

Конкретизовані навчальні цілі:

- пізнавальна: усвідомити суть і особливості мотивації до проектного навчання;
- практична: навчитися застосовувати методи і прийоми мотивації;
- мотиваційна: розвинути прагнення щодо заохочення учнів до проектної діяльності.

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

1. Мотивація до проектного навчання учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.
2. Методи і прийоми мотивування та стимулювання учнів до проектної діяльності.

Мотивація до проектного навчання

учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Основою успішного проектного навчання є мотивація педагогів і учнів. З позицій менеджменту мотивацію розглядають як процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей або цілей організації. Стосовно спонукання себе кажуть про внутрішню мотивацію, а щодо впливу на інших – про зовнішню. Поняття «мотивація» розглядається також як мотиваційна сфера особистості – система внутрішніх чинників, що обумовлюють поведінку й діяльність людини та підтримують її активність на необхідному рівні.

Мотив (від лат. *movere* – рухатись) – це внутрішній потяг людини до діяльності, особисті причини, що спонукають людину до дій, вчинків, те, заради чого діяльність відбувається.

Кожна діяльність зумовлює певні мотиви, які можуть називатись і класифікуватись по-різному. У навчанні також виділяють певну сукупність мотивів та пропонують їх класифікації. За видами виділяють соціальні і пізнавальні мотиви, які, у свою чергу, поділяють за рівнями (К. Маркова, М. Алексєєва):

- *широкі соціальні мотиви* (борг, відповідальність, розуміння соціальної значущості навчання);
- *вузькі соціальні (або позиційні) мотиви* – прагнення підвищити свій соціальний статус, обійняти певну посаду у майбутньому, отримати визнання оточуючих, отримати гідну винагороду за свою працю);
- *мотиви соціального співробітництва* – орієнтація на різні способи взаємодії з оточуючими, утвердження своєї ролі і позиції у групі;
- *широкі пізнавальні мотиви* – орієнтація на ерудицію, задоволення від самого процесу навчання та його результатів;
- *навчально-пізнавальні мотиви* – орієнтація на способи добування знань, засвоєння конкретних навчальних предметів;
- *мотиви самоосвіти* – орієнтація на здобуття додаткових знань.

До цих мотивів можна додати ще особистісні мотиви, до яких входять мотиви саморозвитку, самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, влади, досягнення та інші.

У практиці навчання ці мотиви поєднуються у групи за спрямованістю і змістом: соціальні (соціально-ціннісні); пізнавальні; професійно-ціннісні; естетичні; комунікаційні; статусно-позиційні; традиційно-історичні; утилітарно-практичні (меркантильні). В якості мотивів діяльності можуть також виступати потреби, бажання, інтереси, цілі, наміри та інші спонукальні чинники.

Про наявність мотивації до якої-небудь діяльності свідчить прагнення до її здійснення.

Можна виділити такі *види мотиваційного впливу*, як прямий та непрямий. Прямий – це чітке, зрозуміле повідомлення про необхідність засвоєння навчального матеріалу. *Непрямий* вплив являє собою натяк на необхідність певних дій, коли учні самі

доходять такого висновку, або створення специфічних умов автоматичного включення тих, хто навчається, до виконання навчальних завдань.

Отже, ефективні впливи на мотивацію учнів до проектного навчання ґрунтуються на таких правилах:

- для переконливого впливу на учнів застосовуйте слова, які викликають позитивні асоціації;
- впливаючи на сферу несвідомого учнів, використовуйте яскраві образи, метафори;
- підкреслюйте корисність того, що вивчається;
- залучайте учнів до співробітництва, підключайте їх власний досвід;
- займайте позицію консультанта, помічника.

Відповідно існують техніки прямого та непрямого мотиваційного впливу. Так, технікою прямого впливу є переконання, що впливає на логіку людини, її свідомість. Але є дієві механізми, які дозволяють впливати на несвідому сферу особистості, обминаючи свідомість. Психолого-педагогічні дослідження довели, що пряме втручання у внутрішній світ учня іноді викликає гострі конфлікти і може виявитись педагогічно недієвим. Зокрема, у підлітковому віці значно підвищується критичність свідомості і всі раціональні аргументи педагогів та батьків стосовно того, що треба гарно вчитися, бути відповідальним та дисциплінованим, як правило, ігноруються. Запобігти критичності можна, застосовуючи такі техніки, як зараження та навіювання. Зараження діє на емоційний стан людини, при цьому її воля є пригніченою. Людина поводить себе несвідомо, під впливом інших або певного контексту.

Навіювання діє на основі емоцій, але воля при цьому не завжди пригнічується, людина залишається у свідомому стані. Ця техніка розрахована на некритичне сприйняття інформації. Навіювання відіграє значну роль у педагогічному процесі, оскільки навчання та виховання в цілому вимагають тонких та тривалих засобів впливу.

У контексті проектного навчання, крім розглянутих технік мотивації, доречно виділити також залучення до творчості, що

характеризується нестандартністю мислення й діяльності, в результаті чого народжується нове корисне рішення чи продукт діяльності, що виходить за межі загальноприйнятих стандартів. Творчість у проектному навчанні є основою взаємомотивації, ефективної взаємодії та співробітництва між учасниками. Для ефективної проектної діяльності дуже важливо, щоб вона була захоплюючою, сприяла прояву креативності учасників.

Методи і прийоми мотивації учнів до проектної діяльності

Процес мотивації, як і процес навчання взагалі, є циклічним. Поняття цикл (від грецьк. *kyklos* – коло) в основному своєму значенні розкривається як сукупність явищ, процесів, що складають кругообіг протягом відомого часу. Під циклом навчання слід розуміти всю сукупність дій викладача та учнів, що забезпечують засвоєння учнями певного фрагменту змісту освіти із заданими показниками, тобто досягнення поставленої мети. Це може бути і окреме навчальне заняття, і вивчення теми чи тематичного блоку, і вивчення навчального предмета в цілому. У сучасній педагогіці визначаються не тільки когнітивні (пізнавальні) навчальні цілі, але й афективні, пов'язані з позитивним ставленням учнів до навчання та їх задоволенням від цього процесу. Відповідно, для забезпечення поставлених цілей, має реалізовуватись мотиваційний цикл.

Такий цикл утворюється системою усіх заходів щодо управління мотиваційними процесами. Повноцінний мотиваційний цикл складається з наступних етапів: вступно-мотиваційного (викликання похідної мотивації), підтримуючого (підтримка та підсилення мотивів, що виникли), завершального (забезпечення мотивації на подальше вивчення навчального матеріалу). Отже, мотивація має здійснюватись на всіх етапах проектної діяльності.

Успіх будь-якої справи завжди залежить від того, як вона розпочинається. Це безпосередньо стосується і мотивування учнів до проектного навчання: на початку дуже важливо «захопити» аудиторію, викликати інтерес. Для цього доцільні такі методи, як комунікативна атака, доведення та переконання, сугестія (навіювання).

Комунікативна атака – це метод швидкого включення, мобілізації, зацікавлення аудиторії у процесі навчання, дія якого ґрунтується на активізації емоційної сфери учня – викликання його подиву, захоплення через використання ефекту новизни, несподіваності. Комунікативна атака може здійснюватись на будь-якому етапі мотиваційного циклу в навчанні, але найефективнішою вона є на вступно-мотиваційному етапі (на початку вивчення дисципліни, теми, заняття). Найбільшого ефекту цей метод досягає серед емоційних, допитливих слухачів, з переважанням мимовільної уваги (жінки, діти), а від викладача потребуються творчі здібності і артистизм. Прийомами комунікативної атаки є:

- ефектна цитата;
- незвичайна дія;
- розповідь казки, анекдоту, притчі;
- цікаве запитання;
- парадокс;
- особисте зацікавлення (щось близько пов'язане з інтересами учнів, питання до аудиторії);
- приклад, опис ситуації з власного життя викладача;
- театралізація.

Доведення та переконування – активізація вольових зусиль учнів через пояснення їм необхідності навчального матеріалу для життєдіяльності. Застосування цього методу вимагає розвитку високого рівня свідомості учнів, їх логічного мислення, розвиненої сили волі, довільності уваги. Немає сенсу доводити щось людині, яка байдужа до свого майбутнього, постійно відволікається від логіки міркувань викладача. Цей метод особливо продуктивний у дорослій аудиторії при появі сумнівів слухачів стосовно якогось питання, висунення критичних зауважень. Від викладача він потребує впевненості поведінки, логічності й доведеності його міркувань, володіння відповідними прийомами:

- посилення на негативні наслідки незнання, позитивні наслідки знання;
- використання індукції (від конкретних прикладів до загального ствердження про необхідність) та дедукції (навпаки);
- посилення на несуперечливі факти та відомості;

• посилення на авторитети та авторитетні джерела в даній галузі;

- використання аналогій та порівнянь;
- підкреслення актуальності та практичності (дієвість, актуальність знань із теми у житті, можливість на практиці перевірити свої знання, легке впровадження; засіб вирішення особистих проблем; складова професійності, компонент ділової кар'єри);
- виявлення суперечностей у критичних зауваженнях аудиторії;
- прийом «так, але...» (прийняття думки аудиторії з наступним поверненням до думки викладача);
- прийом «бумеранга» – відповідь запитанням на запитання, аргументом на аргумент.

Сугестія (навіювання) – опосередковане формування думки про необхідність навчання через апеляцію до підсвідомості учнів. Важливо, щоб учні не усвідомлювали того впливу, що здійснюється. Тому викладач має стежити за невимушеністю своєї поведінки, динамізмом впливу на аудиторію. Навіювання досягається за рахунок таких прийомів:

- періодичне повторення однієї і тієї ж думки;
- висування вимог до бажаної емоційної реакції слухачів (думаю, що ви погодитеся зі мною, що...);
- інтонаційне підкреслення важливих моментів виступу;
- автоматичне включення до певної роботи, динамічність викладу матеріалу, коли не дається часу на обмірковування їх необхідності.

На етапі підтримуючого мотивування має здійснюватись підтримка зацікавленості та активності тих, хто навчається, через постановку конкретних завдань. Це можливо, зокрема, завдяки таким методам, як долання перешкод та делегування.

Метод долання перешкод – обумовлює активізацію розумової діяльності учнів через створення спеціальних умов виконання завдань. Потребує достатньої свідомості й зрілості учнів, їх здатності до подолання утруднень. Прийоми застосування цього методу:

- завдання на вирішення певних навчальних задач, ситуацій, виконання тестів, на які неможливо відповісти без вивчення матеріалів теми;

- стимулювання часом (обмеженість у часі чи нагорода за швидкість);

- удавана недовіра до слухачів (підкреслюється складність завдання та низька ймовірність його виконання).

Метод делегування – залучення учнів до будь-якого етапу управління процесом навчання. Потребує свідомості, відповідальності та зрілості учнів, їх здатності до самоорганізації, вдалого керівництва з боку викладача. Прийомами реалізації даного методу є:

- особистісно-довірливе звертання до аудиторії;
- домовленість з аудиторією;
- звертання за порадою до аудиторії;
- формування почуття «ми»;
- гра, конкурс, змагання;
- спільне планування навчання (відбір змісту, форм та методів навчання, контролю);
- взаємоперевірка;
- взаєморецензування;
- взаємовикладання («метод змінних пар»);
- індивідуальний вибір завдань;
- самоперевірка;
- мікровикладання (індивідуальне та в підгрупах);
- організаційно-мотиваційна гра;
- участь учнів у створенні навчально-методичної літератури, підручників, методичних посібників.

На завершальному етапі мотиваційного циклу важливо забезпечити мотиваційну готовність учнів до подальшого навчання. Для цього доречно застосовувати метод закріплення позитивного враження.

Метод закріплення позитивного враження – спосіб мотивації і стимулювання подальшої самостійної роботи учнів, підтримки їх позитивного враження від заняття, теми, дисципліни, викладача. Найчастіше застосовується на завершальному етапі мотиваційного циклу, але може бути ефективним на етапах початкової та підтримуючої мотивації. Можливі прийоми:

- узагальнення основних думок, підбиття підсумків, резюме;

- заклик до дії («запрошення» до подальшого вивчення теми);
- комплімент слухачам, подяка;
- створення гумористичних ситуацій (це особливо потрібно, якщо слухачі помітно стомилися);
- ефективна цитата (примушує замислитись про її зміст);
- нагнітання та кульмінація – розрядження (на кінець залишається найважливіше);
- установлення зв'язку з попередніми та наступними темами (включається асоціативне запам'ятовування);
- «навчальне коло» – повторення початку заняття, але на більш глибокому рівні (наприклад, те ж питання, але слухачі самі знаходять відповідь);
- «ефект Шахеріади» чи відстрочення закінчення (почати цікаву розповідь, пов'язану з темою заняття, і пообіцяти її завершити на наступному занятті).

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Таблиця 2.1

План тренінгу

Етап	Тривалість, хв.
1. Вступ до теми. Мотивація як функція управління проектним навчанням	15
2. Міні-лекція – презентація «Мотивація до проектного навчання»	30
3. Діагностування мотивації до проектної діяльності	20
4. Правила, механізми і методи мотивації	30
5. Мотиваційний цикл проекту	40
5. Рефлексія щодо результатів тренінгу	15

РАЗОМ – 160 хв., 4 акад. год.

Етап 1. Вступ до теми. Мотивація як функція управління проектним навчанням

Мета: усвідомити тему, цілі і зміст заняття, з'ясувати базові поняття, налаштуватися на активну командну роботу під час проведення тренінгу.

Необхідні матеріали: дошка, маркери, роздатковий матеріал.

Хід виконання:

Привітання слухачів, знайомство, оголошення теми, мети, плану заняття.

Завдання 1. Вправи на активізацію творчої уяви «Робота з цитатами».

Вправа 1. Пояснити цитату – епіграф до тренінгу Х. Еблс «Для навчання необхідні вивільнення енергії і мотивація».

Пропоновані варіанти обговорюються учасниками під керівництвом тренера в контексті створення умов для ефективної мотивації учнів до проектного навчання.

Вправа 2. Учасникам пропонують об'єднатися в команди та проаналізувати разом одну з цитат відомих людей.

Одна з умов розвитку таланту – це свобода неслухняності (П. Капіца).

Хто щадить дитину, той губить людину (М. Твен).

Трагедія нашого виховання полягає в тому, що воно тільки виправляє помилки, треба заохочувати гідності і тоді бурхлива поросль їх заглушить бур'яни недоліків (В. Сухомлинський).

Діти повинні робити, що хочуть, а хотіти вони повинні те, що хоче педагог (Ж. Ж. Руссо).

Вся історія педагогічної думки відзначена боротьбою двох ідей – ідей про те, що навчання – це розвиток, що йде зсередини, що воно ґрунтується на природних здібностях, і ідей про те, що навчання – це формування, що йде ззовні і являє собою процес подолання природних нахилів і заміщення їх надбаними під зовнішнім тиском навичками (Дж. Дьюї).

Залежно від кількості команд, викладач-тренер допомагає обрати вислів, можна застосувати прийом жеребкування, коли представник від кожної команди витягує свій афоризм.

Запитання для обговорення:

Чи погоджуєтесь ви з цією думкою?

Які аргументи свідчать на її користь чи навпаки?

Завдання 2. Актуалізація уявлень про мотивацію учнів до проектної діяльності.

Вправа 1. Учасники мають запропонувати декілька асоціацій до поняття «мотивація». В команді визначають ключову асоціацію – ту, яка зустрічається у більшості учасників, представляють її перед усією групою.

Запитання для обговорення:

Які асоціації виявилися ключовими?

З якими аспектами мотивації вони пов'язані?

Вправа 2. Учасникам у командах пропонують намалювати символи мотивації учнів до проектної діяльності та презентувати рисунки перед групою.

Аналіз рисунків спрямований на виявлення представлених видів мотиваційного впливу (прямого чи непрямого).

Етап 2. Міні-лекція – презентація “Мотивація до проектного навчання”

Мета: осмислити суть і особливості мотивації учнів до проектного навчання.

Необхідні матеріали: мультимедійна презентація, комп'ютерне забезпечення.

Хід виконання:

Слухачам пропонується прослухати міні-лекцію з використанням слайдів та відеосюжетів, у якій розкриваються основні питання, наведені у теоретичній частині.

Після завершення відбувається обговорення основних аспектів мотивації до проектного навчання.

Запитання для обговорення:

Чи для всіх учнів участь у проектах є мотивуючим фактором?

Як мають співвідноситися мотиви і стимули у проектному навчанні?

На які мотиви учнів доцільно спиратися в проектній діяльності?

Як створити систему мотивації учнів до даного проектного навчання?

Етап 3. Діагностування мотивації до проектної діяльності

Мета: навчитися діагностувати мотивацію суб'єктів проектної діяльності.

Необхідні матеріали: дошка, маркери, роздатковий матеріал.
Хід виконання:

Завдання 3. Визначення власної мотивації до проектної діяльності за формулою Б. Додонова.

Визначте мотивацію до проектного навчання за формулою Б. Додонова.

Для виявлення співвідношення різних мотивів у збудженні складних видів діяльності може бути корисною схема, запропонована Б. Додоновим. Він виділив такі групи мотивів:

- 1) задоволення від самого процесу діяльності – П;
- 2) прагнення до отримання результату діяльності (продукту, знань і т.п.) – Р;
- 3) прагнення до винагороди діяльності (оцінки, плати, підвищення у посаді, отримання диплому) – В;
- 4) запобігання санкціям (покаранню), які б загрожували у випадку ухилення від діяльності або її неякісного виконання – Д.

Кожен із цих мотивів вносить різний внесок у загальну мотивацію діяльності: як позитивний, так і негативний. Позначивши кількісну міру такого внеску за допомогою умовних індексів, можна отримати формулу мотивації конкретної діяльності, де вплив кожного чинника може варіюватись від -3 до +3 (-3 – чинник, що не тільки не мотивує, але й викликає помітне незадоволення; 0 – чинник, до якого людина байдужа; +3 – чинник, що людину значно мотивує).

Наприклад, формула П2Р3В1Д-2, означає, що процес діяльності надає людині помітне задоволення (П2), результати проекту мають велике значення (Р3), її мотивує і винагорода за працю (В1), але зовсім не мотивує загроза покарання (Д-2).

У групі анонімно збирають інформацію про показники сформованості визначених груп мотивів, розраховують середні показники та аналізують групову формулу мотивації до проектної діяльності.

Завдання 4. Аналіз значення емоцій як індикаторів мотивації.
Заповніть табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Вплив поведінки викладачів на позитивні емоції учнів

Поведінка викладача (що робить...)	Позитивні емоції учнів
	Зацікавленість
	Радість
	Натхнення
	Переживання успіху

Наведіть приклади відповідностей між емоціями учнів і поведінкою викладача та, навпаки, емоціями викладача і поведінкою учнів. Поясніть, як педагог може створити позитивну емоційну атмосферу проектної діяльності.

Завдання 5. Визначення можливостей спостереження як методу діагностування мотивації учнів до проектної діяльності.

Вирішіть у командах проблемну задачу. Поясніть, чому спостереження є ефективним методом мотиваційної діагностики. Проведіть самоспостереження: прийміть спочатку позу, яка свідчить про незацікавленість у навчанні, а потім змініть її на протилежну. Проаналізуйте, як змінювалися ваші відчуття. Чи можна за допомогою пози активізувати навчальну діяльність учнів?

Проблемна задача

Навіть недосвідчений педагог помічає зміни зацікавленості тих, хто навчається. Професор О. Дусавицький порівняв типові «пор-

трети» зацікавленого та незацікавленого учнів. «... Подивіться, як працює дитина, коли їй цікаво. Задоволення буквально написано на її обличчі. Виблискують очі, рухи легкі, вільні швидкі. Та і як може бути інакше – адже вона зараз розкута, розкріпачена у своїх бажаннях. Вона робить свою справу, цікаву і важливу їй самій. Робить успішно! Позитивна емоція як тінь супроводжує інтерес, вона точний сигнал про те, що діяльність є нам приємною, надає задоволення.

... Думка працює ясно, чітко, звідкілясь приходять рішення, які інакше, як красивими, не назвеш, настільки точно вони відповідають характеру завдання. Воно захоплює її цілком, усю її особистість, відключає від решти світу: до всього іншого вона у цей момент глуха і сліпа. І тому так важко буває відволікти дитину для виконання інших, можливо, цікавіших та важливіших, справ.

... А ось дитина, якій нецікаво. Як вона нудиться над книгою, яку треба прочитати, чи завданням, яке потрібно обов'язково виконати. Її тіло напружене, вона то крутиться, то тривожно озирється у різні боки, ніби шукає звідкілясь порятунку від немилої духовної чи іншої поживи. Чи застигає, занурена у себе, як у сон, з якого її може вивести тільки різкий окрик чи зауваження».

Зробіть висновок про значення спостереження для визначення чинників мотивації та її прояву і обґрунтуйте свою думку (результат роботи команди).

Завдання 6. Дослідження ознак прояву авторитарної та демократичної парадигм освіти на формування мотивації запобігання невдачам чи мотивації досягнення успіху.

Мета: визначити та усвідомити вплив авторитарної та демократичної парадигм на мотивацію власної діяльності.

Заповніть табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Формування мотивації запобігання невдачам чи мотивації досягнення успіху

Я повинен це зробити, тому що...	Якщо я не зроблю це, то...	Краще я це зроблю, ніж...	Я хочу це зробити, щоб...

Проаналізуйте, які формулювання сприяють формуванню мотивації запобігання невдачі, а які – мотивації досягнення успіху. Поясніть, який варіант мотивування ви найчастіше використовуєте і який ви вважаєте найбільш оптимальним, які парадигми реалізують ці варіанти.

Зіставте висловлювання: «Покарання виховує раба» (К. Маркс), «Відсутність покарання виховує хулігана» (А. Макаренко) та проаналізуйте, як вони співвідносяться з авторитарною та демократичною парадигмами освіти.

Зробіть висновки про ефективність авторитарного і демократичного підходів на хід і результати проектного навчання учнів.

Етап 4. Правила, техніки і методи мотивації

Мета: навчитися застосовувати правила, техніки і методи мотивації учнів у проектному навчанні.

Необхідні матеріали: дошка, маркери, роздатковий матеріал.

Хід виконання:

Завдання 7. Визначення правил мотивації.

Інструкція із виконання. Виконайте наведені нижче вправи. Після виконання кожної вправи у командах визначте закономірність мотиваційного впливу та сформулюйте відповідне правило мотивації.

Вправа 1. «Словник переконливих і заборонених слів у навчанні». Складіть перелік переконливих слів і перелік заборонених слів у навчанні. Порівняйте перелік переконливих слів у навчанні з аналогічним переліком для бізнесу, складеним Р. Морган.

Список переконливих слів та словосполучень Ребекки Морган

Активність. Аромат. Бадьорість. Веління часу. Смак. Захват (восторг). Чудовий. Виразний. Гармонійний. Глибокий. Геніальний. Дім. Духовний. Єдиний у своєму роді. Чудовий. Здоров'я. Якість. Краса. «Крутий». Ласий. Особистість. Любов. Модний. Молодість. Надійний. Справжній. Натуральний. Незамінний. Недорогий. Науковий. Ввічливий. Величезний. Оригінальний. Комунікбельний. Прогрес. Першокласний. Популярний. Предмет гордості. Престиж. Привабливий. Розумний. Рекомендує. Радість. Розвага. Розкішний. Сяючий. Сміливий. Сучасний. Стиль. Спортивний. Самостійність. Впевненість. Захоплення. Успішний. Чистий. Цінність. Шикарний. Ексклюзивний. Економія часу. Економічний. Ефектний. Елегантний.

Вправа 2. «Метафора». Придумайте яскравий образ до теми нашого тренінгу.

Вправа 3. «Картина майбутнього». Придумайте картину майбутнього до нашого тренінгу – модель використання отриманих знань, умінь, навичок.

Вправа 4. «Включення в дію». Визначте, чому продавці пропонують поміряти одяг, підкреслюючи, що це нічого не коштує. Наведіть приклади включення учнів до активної діяльності.

Вправа 5. «Ситуація успіху». Пригадайте ситуацію із життя, коли Ви відчували абсолютний успіх. Заплющіть очі та уявіть цю ситуацію якомога точніше, в усіх деталях і відчуттях. Помістіть цю ситуацію переживання абсолютного успіху з минулого в найближче майбутнє. Які виникли відчуття при виконанні даної вправи? Якими Ви побачили своїх учнів? Як вони реагували на Ваш стан? Визначте зв'язок між мотивацію викладача і учнями.

Завдання 8. Визначення технік мотивації.

Кожна команда має встановити, які техніки мотивації представлені у наведених прикладах. Команди фіксують свої відповіді на окремих аркушах та надають викладачу-тренеру, який визначає переможців на основі правильності відповідей та швидкості виконання завдання. Відповіді обговорюються, робляться відповідні усні і письмові висновки.

1. Сміх за кадром у телевізійних шоу, фільмах, серіалах.

2. Студент пише батьку:

«Любий тато, у мене все добре. Навчаюся університеті. Але мені не легко з цим навчанням, ні про що інше зовсім думати не можу. Будь-ласка, пиши частіше, для мене важливе кожне твоє слово. Твій син.»

Відповідь батька:

«Синку, дякую за приємні новини. Ніколи так ще не радів з приводу твого сумлінного ставлення до навчання. Напередодні сесії завжди важко. Якби не виникали різні перешкоди, цілеспрямовані люди їх долають та йдуть вперед. Пиши, я завжди надам корисні поради. Тато.»

3. У ході передвиборчої кампанії навіть виборці з нейтральним настроєм дуже часто починають відчувати гнів і обурення з приводу існуючої влади.

4. Якщо хтось з дітей у дитячому садку починає плакати, як разом з нею починає ридати вся група.

5. Під час спектаклю глядачі переживають ті ж самі емоції, що й діючі особи п'єси.

6. На початку лекції професор запитує: «Корисним чи шкідливим є тертя?». Багато хто, не замислюючись, відповідає: «Звичайно, шкідливе!». «Але, якби не було тертя, ми не могли б ходити по землі...». Надалі лектор продовжує вголос розмірковувати над проблемою, наводить різні точки зору, демонструє можливі шляхи і способи вирішення.

7. На початку тренінгу з планування проектного навчання викладач-тренер пропонує слухачам у командах вигадати синквейн, що має починатися зі слова «проект».

Завдання 9. Наведення прикладів реалізації методів мотивації.

Кожна команда має підготувати і продемонструвати 3 приклади реалізації методів та відповідних прийомів мотивації навчання. Інші команди мають визначити, які саме методи та прийоми представлено.

Етап 5. Мотиваційний цикл проекту

Мета: навчитися розробляти та реалізовувати мотиваційний цикл проектного навчання.

Необхідні матеріали: дошка, маркери, роздатковий матеріал.
Хід виконання

Завдання 10. Навчальна гра «Найкращі мотиватори до проектної діяльності».

Призначенням гри є закріплення теоретичних знань та формування практичних умінь щодо мотивації учнів до проектного навчання. Особливої уваги потребує етап аналізу результатів, на якому визначаються ефективні способи мотивації, стимулювання та активізації проектної діяльності.

Хід гри

1. Команди отримують завдання розробити мотиваційний цикл до запропонованих на попередньому тренінгу тем проектів

(вступна, підтримуюча, завершальна мотивація відповідно до стадій проекту: «Запуск», «Виконання», «Захист»).

2. Команди по черзі представляють розроблені мотиваційні цикли в форматі творчого продукту (вірш, казка, притча, відеосюжет, інсценування тощо).

Кожна команда оцінює презентації інших команд, обираючи ту, в проєкті якої вони насамперед взяли б участь (максимальна кількість балів).

Оцінювання результатів гри здійснюється викладачем-тренером та командами (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Розподіл балів

Критерії	Бали
Представленість у мотиваційному циклі всіх стадій проєкту	від 0 до 3
Дотримання правил мотивації	від 0 до 3
Різноманітність методів та прийомів мотивації навчання	від 0 до 3
Застосування технік прямого та непрямого впливу на аудиторію під час презентації	від 0 до 3
Оригінальність творчого продукту (форми представлення мотиваційного циклу)	від 0 до 3

Кінцевий результат визначається таким чином:

- 1) кожна команда виставляє оцінки та розраховує середній бал для інших команд;
- 2) розраховується загальний середній бал оцінок для кожної команди;
- 3) розраховується середній бал між загальною оцінкою учнів та оцінкою викладача-тренера.

Етап 6. Рефлексія щодо результатів тренінгу

Мета: проаналізувати результати тренінгу.

Хід виконання:

Завдання 11. Групова формула мотивації до проєктного навчання.

Слухачам пропонується назвати дієслова, що характеризують мотивацію учнів до проєктного навчання. З них кожна команда обирає одне, яке входить до складу формули. Здійснюється загальний аналіз результатів тренінгу.

Питання для обговорення:

Чому мотиваційний моніторинг не є поширеним явищем серед педагогів? Як можна на це вплинути?

Які методи мотиваційного моніторингу найбільше Вас приваблюють?

Чому при здійсненні мотиваційного впливу поширеним є застосування метафор, притч, невербальних засобів?

Чи є вмотивованість педагога обов'язковою умовою ефективної мотивації учнів до проєктного навчання?

Чи існує чітка відповідність між етапами мотиваційного циклу та певними методами мотивації?

Як забезпечити якісну реалізацію мотиваційного циклу проєктної діяльності?

ПІДСУМКИ, ВИСНОВКИ ДО ТЕМИ

Мотивація є не тільки функцією управління навчанням, але й творчою діяльністю, проявом педагогічного мистецтва, що потребує певного поштовху. Тому в тренінгу важливим є застосування відповідних завдань, які активізують образне, метафоричне мислення та уяву, наприклад «асоціації до поняття», «асоціативний рисунок», «пояснення відомого афоризму» тощо. Викладач-тренер має акцентувати увагу слухачів на особистісно-зорієнтованому підході до навчання, за яким враховуються

індивідуальні потреби та психологічні особливості учнів. За таким підходом мотивація їх до проектного навчання набуває провідного значення.

У ході міні-лекції акцент робиться на прикладних аспектах, зокрема створенні мотиваційного циклу, відповідних методах та приййомах мотивації.

При обговоренні методів мотиваційного моніторингу після виконання слухачами відповідних завдань важливо підкреслити значення аналізу поведінки та емоцій учнів для визначення їх вмотивованості. Також аналізуються авторитарна та гуманістична парадигми навчання у взаємозв'язку з мотивацією досягнення успіху та мотивацією запобігання невдачам. Кожна команда має представити власні висновки щодо ефективних методів мотиваційного моніторингу, а викладач-тренер здійснює узагальнення.

Динаміка тренінгу передбачає вихід на високий, творчий рівень застосування слухачами правил, механізмів, методів та відповідних прийомів мотивації учнів до проектного навчання, що реалізується на четвертому і п'ятому етапах заняття.

На підсумковому етапі важливо узагальнити основні результати, визначити ключові вектори застосування отриманого досвіду, визначити перспективи самовдосконалення слухачів щодо мотивації учнів до проектного навчання.

РОЗДІЛ III

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЕКТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ

*Я завжди готовий вчитися, але мені
не завжди подобається, коли мене вчать ...*
У. Черчилль

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

Метод проектів – засіб досягнення педагогічної цілі через детальне розроблення проблеми, яка має завершитися цілком реальним практичним результатом, оформленим тим чи іншим чином (Є. Полат). Це система навчання, у якій знання та уміння учні набувають у процесі планування і виконання практичних завдань – проектів, які поступово ускладнюються. В основі лежать ідеї прагматичної педагогіки Дж. Дьюї. Особливістю даного методу є використання практичних дій під час навчання – вироблення учнями конкретного продукту на основі нових, самостійно добутих знань. Крім того, для проектних технологій характерне послідовне виконання технологічних операцій, висока інструментальність яких гарантовано приводить до досягнення мети, отримання конкретної продукції. Технологічність, інструментальність і поетапна реалізація завдань проектної діяльності відображає системність у набутті учнями знань, умінь і навичок, спрямовуючи зміст професійної підготовки на досягнення як навчальних результатів – компетентностей, так і практичних – продукція, вироби, послуги тощо.

Однак, зважаючи на чітко визначену систему розпоряджень в організації проектної діяльності, треба розуміти, що здійснюється вона у спільній педагогічній взаємодії між суб'єктами навчального процесу (педагогами й учнями), особистість кожного з яких має індивідуальні потреби, мотиви, цінності, психофізіологічні ознаки; характеризується різними емоційно-вольовими станами, когнітивно-пізнавальними процесами, соціальною поведінкою тощо. Означені особистісні процеси й установки мають психо-

логічну природу, ступінь вираженості якої проявляється на усіх етапах організації навчально-виховного (виробничого) процесу підготовки кваліфікованих робітників [8].

Застосування проектних технологій в освітніх середовищах приводить до модифікації їх етапів. Так, О. Коберник визначає підготовчий, виконавчий, презентаційний і підсумковий етапи реалізації проектно-технологій [9], І. Дремова конкретизує їх: початок виконання, планування, прийняття рішення, реалізація, оцінка результатів, захист проекту [10], Н. Любчак визначає розроблення проектного завдання, реалізацію проекту, оформлення його результатів, презентацію й захист, рефлексію [11], І. Сергєєв у проектній роботі виокремлює п'ять «П»: проблема, проектування (планування), пошук інформації, продукт, презентація, шосте «П» передбачає створення «портфоліо» (робочі матеріали проекту) [12].

Відмінність у назвах етапів проектно-навчальної діяльності не порушує загального алгоритму процесу, що має єдину мету, спрямовану на кінцевий результат, і реалізовується в педагогічній взаємодії завдяки оптимальній мобілізації мотиваційно-потребнісних, когнітивно-пізнавальних, діяльнісно-творчих, рефлексивних та інших індивідуальних процесів, які по-різному проявляються суб'єктами у ході здійснення проектно-роботи.

Першочергово в організації проектно-навчальної діяльності передбачається вибір проблеми, з якої формулюється тема

[8] Кравець С. Г. Психолого-педагогічні основи проектно-навчальної діяльності майбутніх кваліфікованих робітників / С. Г. Кравець // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. Вип. 11 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Міленіум, 2016. – С. 44-54.

[9] Коберник О. Проектування на уроках трудового навчання / О. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2001. – № 4. – С. 12-14.

[10] Дремова І. Б. Метод проектів у формуванні технологічної культури майбутніх кваліфікованих робітників / І. Б. Дремова // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць. Вип. 5 / Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: Педагогічна думка, 2013. – С. 40-45.

[11] Любчак Н. М. Проектні технології: сутність та особливості використання у навчальному процесі / Н. М. Любчак. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://visnyk.chnpu.edu.ua/download/vs122/35.pdf>. – Назва з екрана.

[12] Сергєєв І. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практ. пос. для работников общеобраз. учреждений. – М.: Аркти, 2004. – 250 с.

проекту. У здійсненні означеного відстежується прояв таких індивідуально-психологічних процесів особистості, як активізація внутрішніх потреб, мотивація, креативність (продукування ідей); відбувається співставлення індивідуальних психофізіологічних можливостей із заявленими завданнями та критеріями якості результату, визначення своєї ролі в груповій проектній діяльності тощо. Перелічені дії мають психологічний характер і перетворюються у педагогічній площині, закладають основу практичного застосування технології у навчально-виробничій діяльності.

У цьому контексті визначальним є «живе знання» про людину, яке, як зазначає В. Зінченко, є слабо концептуалізоване, воно інтуїтивне [13]. У міркуваннях науковців вбачаємо застереження, що будь-яка технологізація – це втрата істотної частини людської душі [14, с. 11].

За таких обставин обов'язковою умовою проектно-навчальної діяльності на її початковому етапі є створення оптимально сприятливого партнерського середовища для здійснення педагогічної взаємодії, що, у свою чергу, передбачає володіння педагогом не просто концептуальними знаннями з психології, а вимагає чітких уявлень про специфіку психічної, індивідуально-психологічної реальності, наявності чутливості до змін педагогічної ситуації, особливостей емоційно-вольових процесів, станів та властивостей особистості. Інтуїтивне «бачення» внутрішніх станів учнів визначає характер прояву педагогічних принципів індивідуалізації, диференціації, співробітництва й партнерства й, не порушуючи вираження суб'єктності учасників у процесі проектно-навчальної діяльності, закладає якісну основу для реалізації наступних етапів проектно-технології.

Процес виконання проектно-роботи супроводжується як пізнавально-творчими, так і конструкторсько-технологічними діями, які спричинюють інтелектуальні перетворення когнітивно-пізнавального потенціалу учнів щодо задоволення потреби

[13] Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): Учеб. пособие. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.

[14] Зинченко В. Живое знание // Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Мецераков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм – Евразия, 2003. – С. 177-178.

в поглибленні професійних знань і зумовлюють активний пошук способів оволодіння ними. Характерними особистісними рисами, що проявляються на цьому етапі, є самостійність і самоорганізація, відповідальність, здатність до професійної мобільності, професійна мотивація тощо, рівень сформованості яких залежить від фізіологічних, індивідуально-психологічних якостей учня й емоційно-вольових процесів, інтелектуальних можливостей та приводить до задоволення чи незадоволення пізнавальної потреби.

На жаль, знаннєво-репродуктивна система навчання й досі керується принципом предметоцентризму для задоволення нормативно визначених вже й не зовсім актуальних вимог ринку праці. Однак відрадним є те, що в цьому процесі активно використовуються сучасні форми, методи, засоби навчання, інноваційні педагогічні технології тощо. З однієї сторони, такий підхід забезпечує підвищення рівня освіченості учня й веде до досягнення мети, а з іншої, – репродуктивність знань і вимушеність у виконанні завдань гальмують розвиток соціалізації й самореалізації, нівелюють потребу в навчанні упродовж життя, породжують короткотривалий успіх від результату діяльності без подальшого її творчого продовження у конкретно обраній виробничій галузі.

Зовнішні й внутрішні чинники є взаємообумовленими в організації проектної роботи на виконавчому етапі, а їх урахування й поєднання визначають кінцевий результат. Йдеться про те, що інноваційні зміни в будь-якій галузі виробництва значно випереджують стандартизований зміст професійної підготовки кваліфікованих робітників і посилюють значення соціально-психологічного принципу провідної ролі соціокультурного контексту або соціальної ситуації розвитку в навчально-виробничому процесі. Для задоволення суб'єктності сучасної людини, її самореалізації, становлення як професійно компетентного фахівця в конкретній галузі, заявлений принцип диктує якісно новий характер діяльності учасників проектної роботи, спрямований на прояв творчих здібностей, дослідницьких, пошукових навичок як учнів, так і педагогів; усвідомлення важливості свого

трудового внеску в досягнення колективу; здатність працювати в колективі, ефективно спілкуватися з колегами та керівниками; бути готовим і здатним навчатися самостійно, уміти працювати з різними джерелами інформації щодо професійної діяльності; нести персональну відповідальність за доручену справу, здійснювати самоконтроль; розуміти основну термінологію галузі своєї професійної діяльності; вміти спілкуватися з колегами, дотримуючись норм професійної культури тощо.

Перелічені компетентності у сформованому стані визначають зміст ключових компетентностей майбутнього кваліфікованого робітника, природа яких ґрунтується на основних положеннях соціальної і загальної психології, психології діяльності, праці, психології особистості тощо.

Результативний етап проектної технології часто асоціюють із презентаційним. Не вдаючись до аналізу всіх підготовчих дій до захисту проектів, акцентуємо увагу на важливій, як у професійному, так і в особистісному плані компетентності – комунікативній, яка не виникає на порожньому місці, вона формується та розвивається на основі досвіду людського спілкування, який, з однієї сторони, характеризується як соціальний і включає норми й цінності культури, з іншої – є індивідуальним, оскільки ґрунтується на індивідуальних комунікативних здібностях і психологічних подіях, пов'язаних із спілкуванням у житті особи. Комунікативна компетентність є необхідною умовою успішної реалізації особи у професійній діяльності, яку доцільно розглядати як систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій.

Численні психолого-педагогічні наукові праці, присвячені проблемі розвитку комунікативної компетентності, спрямовані на її удосконалення в усіх видах спілкування – комунікативному, інтерактивному і перцептивному, в залежності від предмета й об'єкта дослідження.

У контексті аналізу проектної діяльності й міри вияву комунікативної компетентності на презентаційному її етапі майбутніми кваліфікованими робітниками варто акцентувати увагу не на самій компетентності у спілкуванні, а на розвитку комунікативного потенціалу особистості.

Комунікативний потенціал визначається можливостями учнів, які й визначають якість їхнього спілкування. Поряд з компетентністю в спілкуванні, комунікативний потенціал включає ще дві складові: комунікативні властивості особи, які характеризують розвиток потреби в спілкуванні, ставлення до способу спілкування і комунікативні здібності – володіти ініціативою в спілкуванні, виявляти активність, емоційно відгукуватися на стан партнерів по спілкуванню, формулювати і реалізовувати власну індивідуальну програму спілкування, здатність до само-стимуляції і до взаємної стимуляції в спілкуванні [15]. Вираження комунікативного потенціалу в конкретній ситуації, до прикладу, й у презентаційних процесах результатів проектної діяльності передбачає акумуляцію системи внутрішніх ресурсів, вміння будувати контакт на різних психологічних дистанціях, культуру говоріння й слухання, гнучкість в адекватній зміні психологічних позицій тощо.

Завершальним етапом проектної діяльності є рефлексивний, у ході якого здійснюється обговорення результатів, аналізується їх відповідність запланованій меті, окреслюються перспективні напрями роботи тощо. Виконання цих дій у спільній діяльності учнів і педагогів передбачає рефлексію, як особистісну, так і професійну. Здатність до рефлексії детермінується інтелектуальними здібностями, морально-ціннісними установками, психофізіологічними й індивідуально-психологічними процесами.

Особистісна рефлексія є властивістю суб'єкта й спричинює перетворення у самосвідомості, супроводжується осмисленням успіхів чи невдач у виконанні роботи, передбачає самоаналіз, самоорганізацію, самоконтроль і спонукає (або не спонукає) до саморозвитку. Щодо професійної рефлексії, то вона визначається свідомим регулюванням професійної діяльності, реалізацією її функцій, процесів, результатів роботи, засобів здійснення.

Усі форми рефлексії є узагальнюючим особистісним явищем переосмислення досвіду і професійних результатів проектної

[15] Руденский Э. В. Социальная психология: курс лекций / Э. В. Руденский. – М: Инфа-м; Новосибирск: ИГАЭИУ, 1997. – 224 с.

діяльності не тільки учнів, а й педагогів та забезпечують своєрідне самоуправління індивідуально-психологічними процесами з метою досягнення самореалізації в обраній діяльності з повним використанням психолого-педагогічних ресурсів (самооцінка, самоконтроль, компетентність, майстерність, творчість тощо).

У результаті здійснення проектної діяльності учні можуть створити різні продукти, залежно від навчальної мети: документ, якщо метою є набуття вміння розробляти конкретні документи (програму певної діяльності, проект нового уроку); сценарій та демонстрацію моделі заходу або моделі поведінки, якщо навчальною метою є набуття необхідних умінь при здійсненні певної професійної діяльності (програти цю програму у ролях); стаття, доповідь, публікація, якщо мета – аналіз певних теоретичних підходів у відповідній галузі (педагогіці) з певної теми.

Проектна діяльність учнів здійснюється у формі методу проектів із використанням інших активних методів групової роботи: дискусій, мозкових атак, малих груп, евристичних виправ, рольових та ділових ігор, інсценізацій, презентацій. Вона поєднує елементи всіх основних видів діяльності: ігрової, навчальної (пізнавальної), професійної, а також пошукової, творчої і дослідницької, до того ж самостійну індивідуальну і групову діяльність учнів у співпраці з викладачем.

У проектній діяльності розумова праця (логічне та образне мислення тощо) співіснує разом із практикою (вироблення певного продукту, здійснення комунікативних, організаційних дій).

Чинники, що впливають на групову навчальну проектну діяльність

Навчальна проектна діяльність може бути індивідуальною, парною та груповою. Як на форму групової діяльності, на неї впливають, щонайменше, три групи чинників: 1) організаційно-комунікативні вміння викладача; 2) композиція індивідуально-типологічних властивостей учнів, що об'єдналися у малі групи, 3) соціально-психологічні особливості взаємодії у малій групі, яка виконує проект.

Типи навчальних проектів

Ознаки типологізації	Типи проектів та їх характеристика	Продукт
За спрямуванням діяльності	<i>Практико-орієнтований</i> – націлений на соціальні інтереси самих учасників проекту або зовнішнього замовника. Продукт заздалегідь визначений і може бути використаний у житті класу, школи, мікрорайону, міста, держави	Документ, посібник, проект закону, програма
	<i>Дослідницький</i> – за структурою нагадує справді наукове дослідження. Він включає обґрунтування актуальності обраної теми, позначення завдань дослідження, обов'язкове висунування гіпотези з подальшою її перевіркою, обговорення отриманих результатів	Доповідь, наукова робота
	<i>Інформаційний</i> – спрямований на збір інформації про якийсь об'єкт, явище з метою її аналізу, узагальнення та подання для широкої аудиторії	Повідомлення, стаття
	<i>Творчий</i> – передбачає максимально довільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це можуть бути альманихи, театралізації, спортивні ігри, твори образотворчого чи декоративно-прикладного мистецтва, відеофільми тощо	Творчий витвір (макет, сценарій, літературний, художній твір)
	<i>Рольовий</i> – є найбільш складним у розробці та реалізації. Беручи участь у ньому, проектанти беруть на себе ролі літературних чи історичних персонажів, вигаданих героїв і т. п. Результат проекту залишається відкритим аж до завершення	Сценарій, фільм, інсценізація

До індивідуально-типологічних особливостей учасників проектної діяльності можна віднести тип темпераменту, гендерні особливості, тип особистості, стиль мислення та інші психологічні властивості, які у своєму поєднанні можуть підсилювати або пригнічувати спільну діяльність.

До основних соціально-психологічних особливостей взаємодії у малій групі, яка здійснює проект, можна віднести: лідерство, сумісність учасників, формування атмосфери творчої взаємодії, регулювання конфліктних ситуацій, розподіл функціонально-рольових позицій, процес прийняття групових рішень та ін.

*Уміння координатора навчальної групової
проектної діяльності*

Щоб ефективно організувати проектну діяльність зі слухачами, викладачам-координаторам необхідно знати про основні соціально-психологічні аспекти взаємодії у групах та вміти ними управляти під час групової проектної діяльності. Уміння, необхідні координатору проекту (викладачу, який організовує проектну діяльність) для ефективної проектної роботи:

- організаційні – уміння організувати необхідні умови для проектної діяльності; підготувати учнів до неї, вказавши їм алгоритм діяльності;
- методичні – вміти структурувати матеріал, методично його розробляти, доступно подавати, використовуючи дидактичні засоби, чітко формулювати завдання і цілі, критерії оцінювання;
- комунікативні – вміти встановлювати контакт з учнями з різними індивідуально-типологічними особливостями; створювати ділові відносини співробітництва, партнерства, атмосферу довіри і відкритості для творчої співпраці; допомагати долати конфліктні ситуації, які можуть виникати під час групової взаємодії.

Навчальний проект (за П. Лузаном) – комплекс пошукових, розрахункових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються учнями самостійно за організаційно-консультативної підтримки викладача з метою практичного чи теоретичного розв'язання проблеми. Існують різні типи навчальних проектів (табл. 3.1).

Продовження таблиці 3.1

Ознаки типологізації	Типи проектів та їх характеристика	Продукт
За предметно-змістовою галуззю	Монопроект – у межах однієї галузі Міжгалузевий проект	-//-
За тривалістю	Короткострокові Середньострокові Довгострокові	-//-
За характером контактів	У межах однієї учнівської групи У межах одного навчального закладу Регіональний Міжнародний	-//-
За кількістю учасників	Індивідуальний Парний Груповий	-//-
За характером координації	Проект з відкритою координацією Проект із прихованою координацією	-//-

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Мета: навчитися організовувати групове проектне навчання.

Конкретизовані навчальні цілі:

- **пізнавальна:** усвідомити сутність проектного навчання як засобу поєднання теоретичного і практичного навчання;
- **практична:** навчитися створювати програми навчальних проектів;
- **мотиваційно-особистісна:** зрозуміти доцільність та сформувати прагнення застосовувати проектну технологію.

Таблиця 3.2

Етапи тренінгу	
Етап	Тривалість, хв.
1. Вступ. Суть технології проектного навчання	20–40
2. Управління навчальним проектуванням та його алгоритм	20–60
3. Розроблення та презентація програм навчальних проектів	40–60
4. Рефлексія щодо результатів тренінгу	20
Разом – 100–180 хв.	

Пам'ятка учаснику тренінгу:

- Шукайте і підтримуйте в собі тільки хороше.
- Слухайте дуже уважно завдання.
- Не говоріть занадто довго і занадто часто. Не перебивайте, не виправляйте, не судіть того, хто розповідає.
- Намагайтеся брати активну участь у всіх запропонованих вправах, ситуаціях, іграх.
- Будьте винахідливі і використовуйте творчий підхід.
- Вчіться довіряти вашому внутрішньому почуттю.
- Будьте терплячі і наполегливі, поважайте інших.

Етап 1. Суть проектної технології

Ключові питання

Що ми вкладаємо у поняття «проект», проектування?

У чому переваги та недоліки цієї технології?

Які є види навчальних проектів?

Якими є умови та методи групового навчального проектування?

Що може бути продуктом проектної діяльності учнів?

Завдання 1. Складання асоціативного ряду

1. Запишіть асоціації до поняття «проект».
2. Визначте ключову асоціацію.
3. Складіть загальний перелік асоціацій.
4. Проаналізуйте асоціативний ряд.

На цьому етапі також доцільно запропонувати учням міні-лекцію за матеріалом теоретичної частини.

Завдання 2. Знайомство з типами проектів

Користуючись таблицею 1, запропонуйте три проекти різних типів за напрямом: навчальні міждисциплінарні проекти.

Етап 2. Управління проектним навчанням та його алгоритм

Ключові питання

У чому полягає суть управління навчальним проектуванням?

Як реалізуються функції управління навчальним проектуванням?

Яким є алгоритм навчального проектування?

Завдання 3. Навчальна гра

1. Формуються 4-5 команд слухачів.

2. Кожна команда визначає свою назву та девіз, розподіляє обов'язки учасників.

3. Представники за жеребом обирають напрям проекту.

4. Із запропонованих проектів (завдання 2) кожна команда виокремлює свою тему цікавого навчального міждисциплінарного (мають бути задіяні спецпредмети) проекту, корегує його назву та вказує тип за різними ознаками (табл. 1).

5. Кожна команда отримує функцію управління проектною діяльністю.

Етап 3. Розроблення та презентація програм навчальних проектів

Ключові питання

Що містить програма проекту?

Як скласти карту проекту?

Як презентувати результати проектування?

Завдання 4. Робота в малих групах

1. Розробіть програму проекту, представте її у вигляді карти.

2. Презентуйте програму.

3. Розробіть критерії оцінювання програм та оцініть інші програми (шкала 5-бальна).

Етапи створення програми

1. Обирається проблема, яку треба вирішити, та назва проекту.

2. Описується мета проекту і результат (який продукт розроблятиметься).

3. Конкретизуються *завдання* (конкретні кроки та види робіт), вибудовується *графік* здійснення проектних дій.

4. Розподіляються *функції* у команді. Поряд з кожним завданням записується ім'я відповідального і термін здійснення. Обирається капітан-координатор.

5. Виявляються наявні і відсутні у команди ресурси.

Планування – визначити ключову ідею, цілі, основні кроки, кінцевий результат.

Організація – надати методичні рекомендації щодо взаємодії між учасниками.

Мотивація – розробити та застосувати прийоми мотивування учасників.

Контроль – розробити критерії оцінювання проектної діяльності.

6. Спільно формулюється та обговорюється алгоритм навчального проектування.

Проектні команди спільно створюють технологічні карти проектів. Їх зручно створювати у вигляді інтелект-карт (рис. 3.1).

Технологічні карти обов'язково мають містити: загальну ідею, вид продукту, форму подання продукту, основну мету, функції учасників та їхні завдання, необхідні ресурси, графік виконання завдань та критерії оцінювання проектної діяльності.

Етапи здійснення групової проектної діяльності

Групова навчальна проектна діяльність включає кілька послідовних етапів, які становлять її алгоритм.

1. *Підготовчий*, який включає: 1) виділення проблеми, яку треба вирішити у проекті; 2) ознайомлення із завданням, правилами, етапами роботи; 3) вибір теми проекту; 4) формування творчих груп зі здійснення проекту і розподіл функціональних ролей у команді; 5) визначення результату (продукту) роботи та критеріїв його оцінки.



Рис. 3.1. Приклад технологічної карти проекту у вигляді інтелект-карти [16]

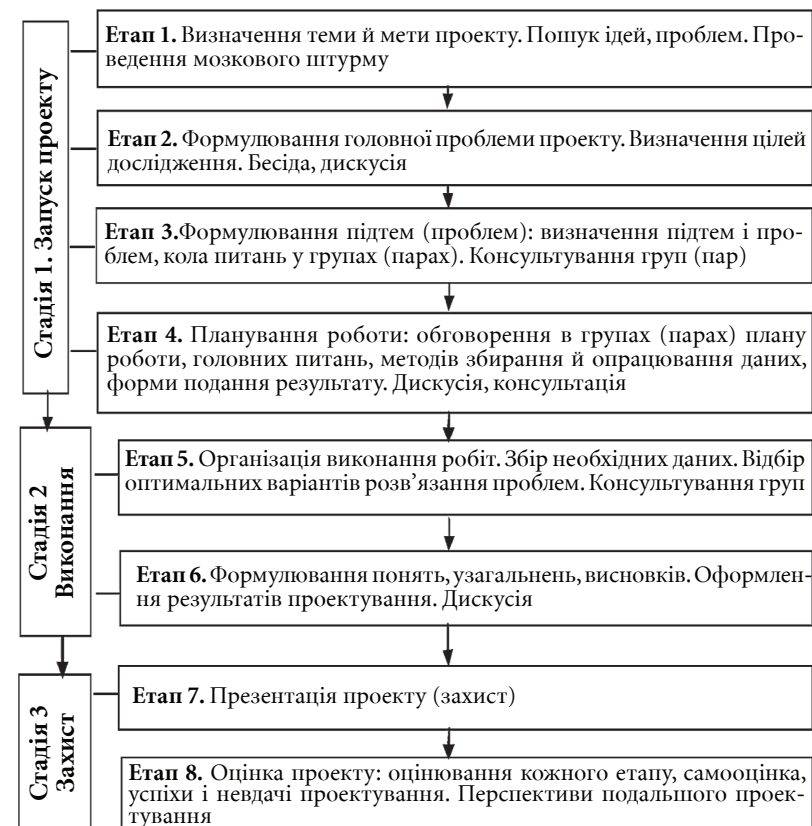
II. *Проектування* (здатність намічати, окреслювати план дій, конструювати, планувати та здійснювати задум, намір), розробка проекту: 1) створення ідеї проекту; 2) пошук, підбір літератури, відбір матеріалів; 3) планування (визначення стратегічних і тактичних цілей, етапів роботи) та створення програми реалізації ідеї проекту; 4) планування проведення дослідження (якщо проект – дослідницький); 5) презентація групою програми проекту викладачеві або учнівській аудиторії.

III. *Здійснення проекту*: 1) пошукова робота у команді та здійснення операцій за основними завданнями проекту; 2) оформлення проекту, підготовка теоретичних та практичних матеріалів, що будуть використані під час презентації проекту; 3) формулювання висновків.

IV. *Моделювання, апробація проекту*: 1) презентація проекту в аудиторії; 2) групова та індивідуальна оцінка проекту; 3) оцінка викладача (журі).

[16] Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг курс. Навчальний посібник / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. – Київ: ІПТО НАПН України, 2018. – 228 с.

Алгоритм навчального проектування



V. *Написання звіту*: 1) опис своєї ролі, використаних матеріалів; 2) рефлексія, опис своїх почуттів щодо роботи в даній команді, щодо ролі, яка виконувалася, своєї роботи; 3) власна оцінка своєї роботи і участі у команді.

VI. *Рефлексія*: 1) обговорення в учнівській групі результатів проектної діяльності; 2) оцінювання проектів та визначення рейтингу команд; 3) вибір команди-переможця.

VII. *Реалізація* навчального проекту в реальному житті відбувається пізніше, наприклад, під час проходження практики.

Презентація програм проектів команд

Команди по черзі представляють програми проектів (або усією групою, або представники групи). Кожний учасник оцінює власну роботу та роботу інших команд за допомогою *табл. 3.3*.

Таблиця 3.3

Оцінювання проектної діяльності

Ім'я учасника тренінгу, назва команди, в якій розроблялася програма проекту					
Критерії оцінювання роботи групи	Оцінка роботи інших команд (за 5-бальною шкалою)			Оцінка власної роботи	Оцінка роботи тренера
	1 команда	2 команда	3 команда		
Актуальність теми					
Оригінальність проекту					
Якість проектної програми					
Активність учасників					
Презентація проекту					
Загальна оцінка					

Етап 4. Рефлексія

Педагоги аналізують результати тренінгу з точки зору готовності до застосування проектної технології: оцінюють за 10-бальною шкалою відповідні мотивацію, знання, уміння, здібності до та після заняття [17].

[17] Методичні рекомендації щодо застосування технології проектного навчання у практиці підготовки кваліфікованих робітників автотранспортної галузі / Д. В. Гоменюк, Н. В. Кулалаєва, Л. А. Романов, Г. М. Романова, А. Е. Ткачук; за ред. Г. М. Романової. – К.: Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2014. – 132 с.

РОЗДІЛ IV

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ПРОЕКТНОГО ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПТНЗ

Технології оцінювання проектного професійного навчання учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Сучасний словник [18] наводить таку семантичну логіку дефініції «оцінювання»: в англійській мові існують два різні терміни щодо оцінювання – assessment та evaluation. Термін assessment – слово загального вжитку, яке позначає процес, що може бути несистемним, зі збору інформації, її аналізу та формування суджень на його основі. В рамках проектного менеджменту застосовується термін evaluation (від value – ціна, вартість). Отже, традиційно оцінювання (в розумінні evaluation) – технологія визначення змін за результатами реалізації проекту, яка дає можливість зрозуміти:

- чи були досягнуті заплановані результати?
- наскільки правильними були припущення щодо результатів проекту?
- наскільки ефективними, результативними і стійкими є зміни?

Реалізація проектної діяльності забезпечує певні зміни у суспільному (технологічному, соціальному, психічному, моральному) розвитку особистості, колективу, усталеної та запропонованої для інновації технології, – всього того, що є предметом реалізації проектної діяльності.

Завдання оцінювання проекту – визначення того, наскільки проект був ефективним (наприклад, якою мірою його виконання дає можливість підвищити продуктивність праці на виробництві, оптимізувати процес навчання, забезпечити поліпшення

[18] Глосарій термінів з моніторингу та оцінювання / Горошко А., Нарчинська Т., Озимок І., Тарнай В. – 2 видання. Київ, Українська асоціація оцінювання, 2016, 53 с.

стану здоров'я учнівської молоді та дорослих, оптимізувати соціальні взаємини в колективі, в суспільстві в цілому).

Оцінювання результатів проекту:

- дає можливість удосконалити загальні принципи реалізації проектних технологій;
- забезпечує процедуру вимірювання (моніторинг) та унаочнення результатів освітнього процесу;
- реалізує зворотний зв'язок із метою досягнення мети та завдань проекту;
- допомагає удосконалити конкретний проект;
- уможливорює порівняння ефективності різних проектних технологій;

• забезпечує оптимізацію принципів належного врядування (ефективності, результативності, відкритості, підзвітності).

Однак при цьому неможливо не помітити, що оцінювання завжди має два основні визначники: критерії визначення та відправну точку визначення. І справді, неможливо нічого оцінити, якщо не маємо певного еталону вимірювання. Оцінюючи щось, ми завжди порівнюємо з певним еталоном, визначаючи критерії та показники вимірювання. Для професійної освіти таким еталоном виступають Рівні національної рамки кваліфікацій [19].

Оцінювання проекту завжди має на меті процес оптимізації, тобто фіксації тих змін, які відбулися з предметом оцінювання. Отже, оцінювання має не тільки визначник-еталон для порівняння, а й породжує необхідність порівнювати висхідний, початковий та кінцевий, завершальний



Педагог оцінює не тільки набуті уміння самого учня, його кваліфікацію, але більшою мірою своє власне вміння навчити, уміння організувати освітній процес так, щоб учень отримав відповідний рівень кваліфікації.

[19] Рівні національної рамки кваліфікацій <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/rivni-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacij>. – Назва з екрану.

стан предмета проектної діяльності. Такою є логіка оцінювання природничих об'єктів, явищ, процесів. Соціологія і його складова – педагогіка спираються на деякі інші принципи.

По-перше, педагог-оцінювач є сам частиною соціального педагогічного простору, відповідно, має опікуватися педагогічними наслідками своєї оцінки, тим впливом, який справляє його оцінка на свідомість оцінюваного учня, як вплине на подальшу поведінку. По-друге, педагог оцінює не тільки і не стільки набуті уміння самого учня, його кваліфікацію, а більшою мірою власне вміння навчити, уміння організувати освітній процес так, щоб учень отримав відповідний рівень кваліфікації.

Оцінювання умовно розділяють на три етапи: діагностичне оцінювання при вступі, оцінювання процесу і оцінювання результатів освіти. Вхідне оцінювання має функцію – визначити вихідний (загальний) рівень підготовленості тих, хто буде навчатися. Оцінювання на цьому етапі ґрунтується не тільки на педагогічних засадах, але й на соціально-педагогічних принципах. Розроблення проектних технологій, як і весь освітній процес, потребує педагогічного супроводу й підтримки. За таких умов достатню увагу варто приділяти й створенню проектних команд на підґрунті соціометричних закономірностей. Такі проектні бригади мають включати однодумців, яким легко працювати один з одним. Це значною мірою підвищує значущість як оцінювання можливостей та результатів створення проектного колективу, так і способів його формування.

Якість виконання проекту залежить від заздалегідь підготовленої та запропонованої учням технологічної інструкції, відповідної педагогічної мотивації (мета проекту, його значення для учасників) і підтримки, що мають бути здійснені в процесі виконання учнями проекту. За наявності цих обов'язкових складових, результат має бути відмінним. Якщо хтось із учнів не зможе отримати в результаті достатньо високу компетентність – це зона відповідальності саме педагогів, що потребує рефлексії (оцінювання та аналізу педагогічних помилок). Проблема оцінювання проектної діяльності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти виникає в двох випадках: коли

треба оцінити поточний проект, який відповідає програмі та навчальному плану закладу; коли треба оцінити конкурс проектів, який має на меті виявити найкращі з них.

Оцінювання поточного проекту, що відповідає програмі та навчальному плану у ПТНЗ

У першому випадку педагог оцінює не сам проект, який зробив учень, а якість їхньої спільної роботи. Викладач зобов'язаний так організувати освітній процес і проектну діяльність учнів, щоб отримати очікуваний результат. Педагог, який планує проектну діяльність як складову, елемент освітнього процесу, завжди ставить базове завдання – навчити краще, ніж за стандартизованою поточною методикою. В цьому і полягає завдання проекту – більш глибоке вивчення складової програми, яка, на думку педагога, є суттєвою з огляду на оволодіння професією.

Оцінювання проекту – останній етап, який визначає, наскільки кваліфіковано педагог спромігся навчити учнів працювати за методом проектів. Практично орієнтований проект, а саме такі проекти найбільш застосовні в професійній освіті, має виключно такі оцінні критерії: чого навчилися, що роблять не зовсім правильно, – яких помилок припускаються, що треба зробити для того, щоб подолати недоліки у роботі. За таких умов оцінювання результатів проекту – внутрішня справа самого педагога, який має підтримати та заохотити учнів – учасників проекту.

Оцінювання різних конкурсів проектів за певною тематикою

Тут включається так званий елемент змагальності. Саме тому кваліфіковані педагоги для об'єктивного оцінювання учнівських конкурсів проектів мають заздалегідь розробити відповідні критерії. Втім, за таких умов оцінюється не сам проект, його особливості та якості, а відповідність чи невідповідність проекту тим самим критеріям.

В цілому сучасна педагогіка сходиться на тому, що визнає можливість визначення достатньо обґрунтованих критеріїв якості проекту, які, втім, варто буде критично прокоментувати.

Здатність до самостійного набуття знань і вирішення проблем. Така здатність проявляється в уміннях: визначити й обґрунту-

вати проблему; знайти (обрати) адекватні способи її вирішення, включаючи пошук і обробку інформації; сформулювати висновки; апробувати прийняте рішення; спланувати програму дій; обґрунтувати і створити модель, прогноз, макет, об'єкт, творче рішення тощо.

Цей критерій, у цілому, включає оцінювання сформованості пізнавальних навчальних дій:

- сформованість предметних знань і способів дій, що виявляється в умінні аргументовано розкрити зміст роботи відповідно до розглянутої проблеми, використовуючи наявні знання і способи дій;

- сформованість регулятивних дій, що виявляється в умінні самостійно планувати і керувати власною пізнавальною діяльністю в часі, використовувати ресурсні можливості для досягнення цілей, здійснювати вибір конструктивних стратегій у важких ситуаціях;

- сформованість комунікативних дій, що виявляється в умінні ясно викласти і оформити виконану роботу, представити її результати, аргументовано відповісти на питання.

При цьому варто говорити про уміння учня дослухатися до порад педагога у здобутті знань і вмінь, здатність отримувати, акумулювати педагогічну підтримку. Виконавець проекту має навчитися сприймати вимоги і настанови свого наставника. З набуттям досвіду проектної діяльності він має вже проектувати разом з наставником, але при цьому розуміти сутнісні характеристики власної діяльності, усвідомлювати її результати.

Отже, маємо суттєву багатозначність (полісемантичність) базового поняття «оцінювання». По-перше, це оцінювання вже готового проекту, який запропоновано, наприклад, на конкурс учнівських проектів. У такому випадку йдеться не просто про критерії та показники певного одиничного проекту, але про порівняння якісних показників декількох проектних робіт, запропонованих на конкурс для визначення кращого з них. Така умова вимагає не кінцевих, остаточних шаблонів для одиничного проекту, а більш гнучких варіантів, що дозволятимуть на підґрунті певних критеріїв та показників зробити вибір серед декількох варіантів подібних, запропонованих конкурсантами

варіантів вирішення відповідних проблем. Отже, йдеться не про вибір оптимального з усіх точок зору варіанту, а лише про кращий варіант із запропонованих. Важлива вимога у такому варіанті – проект має бути завершений повністю, його оформлення має відповідати заздалегідь визначеним і затвердженим вимогам. Тоді оцінювання зводиться до спрощеної схеми-шаблону, яка є тільки порівнянням виконання цих вимог та відповідного шкалювання за заздалегідь визначеними критеріями та показниками.

По-друге – значущість оцінювання проекту визначається необхідністю постійного контролю якості тих змін, які спричинені реалізацією проектної діяльності та цілеспрямованого управління цією якістю. На відміну від природних процесів, динамічна рівновага [20] у соціальних процесах досягається не тільки у контексті природовідповідності, а й відповідно до заздалегідь визначеного цілепокладання, яке ґрунтується на валідній (тотожній об'єктивності) процедурі наскрізного оцінювання. При цьому оцінювання не є метою, а лише інструментом, який дає змогу оптимізувати освітній процес.

Оцінювання в педагогіці здебільшого виконує заохочувальну та каральну функцію. Вищі бали завжди викликають бажання працювати далі, нижчі – викликають зневіру й образу, можуть спровокувати небажання працювати далі. У такому контексті оцінювання виступає як складова управління, виявляє помилки в організації проектних дій, недоліки у педагогічних методах досягнення учнівською молоддю вищих рівнів компетентності, забезпечує рівні можливості для розроблення власної траєкторії освітньої діяльності кожним учасником освітнього процесу. У такому трактуванні виставлена оцінка є визначником кваліфікації педагога, тобто його дидактичних уміlostей, комунікативних здібностей, здатності мотивувати та навчити учнів.

Варто зауважити, що однією з обов'язкових складових освітніх програм під час професійної підготовки кваліфікованих робітників є система оцінювання результатів їхньої освітньої діяльності. Особливістю закладів професійної (професійно-тех-

[20] Богданов А. А. Тектология. (Всеобщая организационная наука). М.: Экономика, 1989. В 2-х кн.: Кн. 1. 304 с.; Кн. 2., 351 с.

нічної) освіти є набагато більша увага до практичного засвоєння предметів. У Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти передбачено розширення та удосконалення практичної частини програми із збереженням достатнього рівня теоретичної підготовки [21]. Як загальноприйняті педагогічні технології у закладах професійної (професійно-технічної) освіти, так і навчання на виробництві, ґрунтуються на загальній ідеї наставництва «слухай уважно, що я говорю, запам'ятовуй, роби, як я».

У відповідності із цим майстер виробничого навчання демонструє, як саме треба робити, наприклад, певну деталь чи виконувати ту чи іншу роботу, а учні повторюють ті чи інші рухи майстра. В свою чергу, викладач спецдисципліни намагається зрозуміло пояснити учням, чому саме треба робити так чи інакше, застосовувати ті чи інші технології. При цьому майстру залишається оцінити правильність здійснених учнями рухів, а викладачу спецдисципліни – перевірити за допомогою фронтального чи індивідуального опитування або тестування, якою мірою учні навчилися виготовляти певний продукт. Отже, педагогічні працівники перевіряють ті компетентності, які за їхньою допомогою здобули майбутні фахівці. В подальшому система оцінювання відповідатиме законам ринкової економіки і покладається на роботодавця. А педагог порівнюватиме результат із Національною рамкою кваліфікацій [22]. Зрештою, існують «Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок, анкет самооцінювання за результатами неформального професійного навчання», які призначено для «розроблення критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок, анкет самооцінювання за

[21] Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р // Офіційний вісник України від 05.10.2018 – 2018 р., № 76, стор. 119, стаття 2548, код акта 91643/2018; Урядовий кур'єр від 30.10.2018 – № 203.

[22] Національна рамка кваліфікацій // <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy/> – Назва з екрану.

результатами неформального професійного навчання, а також дотримання прозорості, об'єктивності та забезпечення якості проведення процедури оцінювання професійних знань, умінь і навичок» [23]. Як можна зрозуміти з цього документа, оцінюванню підлягають виключно професійні кваліфікації, а важливі для проектної діяльності компетентності залишаються поза межами запропонованих методик оцінювання.

Отже, ситуація, яка створюється, якщо йдеться про метод проектів, залишається невирішеною та невизначеною. Цей метод виводить учня, що робить проект, за межі змістової частини навчального плану, відкриваючи можливість і необхідність для індивідуальної та групової творчості. Творчість – завжди пошук незвичайних авторських рішень, які неможливо й небажано заганяти у певні усталені рамки, що підлягають оцінюванню за стандартною чи стандартизованою процедурою відповідності певному взірцеві. Кожен проект, якщо він не є результатом репродукування чужого теоретичного чи практичного досвіду, вимагає особливого і індивідуалізованого підходу. Індивідуалізація, за загальними правилами, явний антонім стандартизації, яка і є основою оцінювання. Особливість методу проектів полягає у тому, що, крім заздалегідь запланованих результатів, які відповідають існуючій програмі та планам, і учні, і педагоги здобувають певні компетентності, які варто і необхідно оцінювати та вимірювати. Крім того, проектна діяльність учнів породжує особливий стиль наукового дослідницького мислення та способу діяльності, що практично неможливо здобути шляхом застосування традиційних педагогічних технологій, які ґрунтуються, в основному, на репродуктивних методах.

Оцінювання результатів освіти має здійснюватися у відповідності із Законами України та міжнародними правовими документами. До таких міжнародних документів належать: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя»

[23] Оцінювання професійних кваліфікацій, визнання результатів неформального навчання // <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/ocinyuvannya-profesijnih-kvalifikacij-viznannya-rezultativ-neformalnogo-navchannya>. – Назва з екрану.

від 18 грудня 2006 року, Кодекс законів про працю України [24] Закони України «Про освіту» [25] та «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [26]. Освітні кваліфікаційні рівні, як результат оцінювання, відображені у Національній рамці кваліфікацій (стаття 8) [27], Законах України «Про професійний розвиток працівників» [28], «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності», постановах Кабінету Міністрів України від 31 травня 2017 року № 373 «Про затвердження Порядку розроблення та затвердження професійних стандартів», від 23 листопада 2011 року № 1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», Національному класифікаторі України ДК 003:2010 «Класифікатор професій», затверджені наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 28 липня 2010 року № 327, Національному класифікаторі України ДК 009:2010 «Класифікація видів економічної діяльності», затверджені наказом Державного комітету України з питань технічного регулювання та споживчої політики від 11 жовтня 2010 року № 457.

Хоча жоден з цих документів не стосується безпосередньо оцінювання саме проектної діяльності в закладах професійної (професійно-технічної) освіти, тим не менше, вони дають

Оцінювання виступає не кінцевим результатом-ви-значником виконання проєк-ту, подібному судовому виро-ку, але фактором мотивації освітнього процесу, визнач-ником, який дозволяє педаго-гові виявити свої помилки чи недоопрацювання та випра-вити їх, надаючи відповідні консультації своїм учням, що виконують проєкт.

[24] Кодекс законів про працю України // Відомості Верховної Ради УРСР від 17.12.1971 – 1971 р., / Додаток до № 50.

[25] Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380).

[26] Про професійну (професійно-технічну) освіту (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1998, № 32, ст. 215).

[27] Національна рамка кваліфікацій // <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy/> – Назва з екрану.

[28] Закон України «Про професійний розвиток працівників» // Голос України від 04.02.2012 – № 22.

матеріали із застосування загальних принципів оцінювання в контексті анонсованої теми. Варто визначити, що стандарту для оцінювання результатів дослідницької діяльності за методом проектів у правовому полі не існує [29,30]. Однак залишається необхідність дослідити існуючі правові регулятори з метою визначення загальних правил оцінювання, що має дати можливість виявити певні правила оцінювання проектної діяльності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Слід підкреслити, що у Національній рамці кваліфікацій існують певні показники, які складно оцінити (виміряти). Це ті компетентності, в першу чергу соціальні, що є результатом реалізації проекту і мають істотний вплив на особистість, суспільство та державу. Саме для таких компетентностей або не існує взагалі інструментів оцінювання, або вони розроблені недостатньою мірою та вимагають адаптації для оцінювання результатів проектної діяльності учнів. Зазначимо, що такі компетентності є наскрізними, тобто наявними для всіх професій. Йдеться про оцінювання як чинник забезпечення педагогічної підтримки процесу розвитку особистості та виробничої (проектної) команди. В цьому випадку оцінювання виступає не кінцевим результатом-визначником виконання проекту, а чинником мотивації освітнього процесу, визначником, що дозволяє педагогові виявити свої помилки чи недоопрацювання та виправити їх, надаючи відповідні консультації учням, які виконують проект.



Проект – особливий вид педагогічної теорії і практики, який змушує і надає можливість забезпечити не тільки тою чи іншою мірою успішну освіту, не тільки набуття відповідних компетентностей, а й (і це найважливіше) надає

[29] Белов А. В. Проблема оценивания проектной деятельности / А. В. Белов // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы: науч.-метод. журн. 2006. – № 2. – С. 35-39.

[30] Чечель И. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов: Исслед. проекты учащихся. / И. Чечель // Директор шк. – 1998. № 4. – С. 3-10.

можливість створювати ситуації соціальних взаємодій. Саме проектна технологія дає можливість реалізувати базові принципи педагогічної підтримки, допомогти учням у реалізації самого проекту. Основою цього є система оцінювання, яка методологічно обґрунтовується створенням системи зворотного зв'язку.

Створення проекту має відповідати принципам керування та самокерування (самоврядування). Система соціальних змін можлива та ефективна тільки за умови наявності налагодження взаємодії між окремими складниками системи. Таке налагодження синергетичної взаємодії буде більш ефективним за наявності зворотного зв'язку (англ. feedback) [31], тобто системного оцінювання наслідків впливів проекту на розвиток та вдосконалення (оптимізації) проекту і постійного коригування проектної діяльності учнів [32]. Система оцінювання забезпечує і забезпечена зворотним зв'язком, тобто ініціює реакцію на зовнішні та внутрішні впливи-біфуркації і є основним підґрунтям управлінської системи [33].

Слід також враховувати, що для проектної діяльності важливим є не тільки та оцінка, яку отримують виконавці за результатами виконання, а й сам процес реалізації проекту, мотиваційне задоволення від отримання нових компетентностей, від спілкування з однодумцями. Традиційна педагогіка ґрунтується на домінуванні педагога своїм авторитетом, маніпуляції посередництвом педагогічних компетентностей, провокування, свідомого чи несвідомого, суперництва між учнями та учнями й педагогами. Традиційна педагогіка ґрунтується на прямій пере-

Зворотний зв'язок (англ. feedback) – системне оцінювання наслідків впливів проекту на розвиток та вдосконалення (оптимізації) проекту та постійного коригування проектної діяльності учнів.

[31] Берталанфи Л. Фон Общая теория систем – критический обзор // Исследования по общей теории систем: Сборник переводов / Общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. С. 23-82.

[32] Иванов А. О. Теория автоматического керування: Підручник. – Дніпропетровськ: Національний гірничий університет. – 2003. – 250 с.

[33] Wiener N. Cybernetics or Control and Communication in the Animal and the Machine / Norbert Wiener. – Paris, Hermann et Cie – MIT Press, Cambridge, MA, 1948.

дачі знань, умінь, навичок, компетентностей від педагога, який у цій ситуації вважається абсолютним домінуючим джерелом до учня і груп учнів. Учень виступає предметом освіти, що в цій ситуації видається пустою діжкою, яку треба заповнити, добиваючись набуття компетентностей, інколи не мотивованих, тобто не прив'язаних до потреб самих учнів.

Проект дає можливість переключити освітній процес на *партнерство та співдружність* [34].

Партнерство характеризується:

- ставленням до партнера як до рівного, з яким відбувається співпраця над проектом;
- прагненням не допустити порушення своїх прав за умови поваги до чужих інтересів;
- застосуванням способів взаємодії, а не впливу (договір).

У педагогічній технології партнерства справді присутня складова захисту особистих інтересів у проекті. Партнери залишаються у проекті зі своїми особистими інтересами, децю відсторонені один від одного, навіть насторожені щодо взаємодії. Така сама ситуація реалізується не тільки у навчальних проектах, але й у проектах суто підприємницьких, де партнери завжди чітко захищають свої особисті інтереси, навіть якщо співпрацюють багато років.

Співдружність характеризується:

- ставленням до партнера як до особистості, що значуща сама по собі;
- прагненням до об'єднання, спільної діяльності для досягнення близьких або співпадаючих цілей. На відміну від партнерства, співдружність передбачає повне злиття інтересів, відсутність будь-яких підозр у нечесності, недоброчесності. На практиці такі відносини, як правило, існують у волонтерських проектах: екологічних, соціальних та інших на підґрунті милосердя і доброчинності [35];

[34] Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М.: ЧеРо – Издательство МГУ, 1997. – 344 с.

[35] Закон України Про волонтерську діяльність (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2011, № 42, ст.435) // Відомості Верховної Ради України від 21.10.2011 – 2011 р., № 42, стор. 1842, стаття 435.

– застосуванням згоди (консенсусу) в якості основного способу взаємодії [36].

Як можна побачити, партнерство від співдружності у контексті проектної діяльності відрізняється, в основному, глибиною сформованості взаємодії проектного колективу, внутрішніми соціально-психічними взаємовпливами, мірою довіри один до одного.

Саме партнерство та співдружність є основними педагогічними дефініціями у парадигмі, що визначає особливості взаємодій у проектній діяльності. Отже, оцінювання, вимірювання цих чеснот і може стати основою для визначення критеріїв та показників справжньої ефективності роботи за технологією проектів. Проект буде найбільш ефективним за умови, якщо в його організації будуть брати участь групи, сформовані на основі партнерства та співдружності. При цьому варто підкреслити, що такі групи не зароджуються самі по собі, автоматично, а є результатом системостворення, ініціації командної роботи, командостворення, *team building* [37, 38].

Методи оцінювання проектної діяльності

Варто визначити, що оцінювання результатів проектної діяльності учнів може бути здійснене різними методами.

Спостереження за перебігом здійснення проекту

Спостереження як науковий метод є однією з істотних проблем сучасної науки. В соціології спостерігач намагається максимально уникати впливу своєї особистості на соціальні об'єкти, що дослід-



[36] Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – М.: ЧеРо – Издательство МГУ, 1997. – 344 с.

[37] Клаттербак Дэвид Командный коучинг на рабочем месте : технология создания самообучающейся организации / Дэвид Клаттербак ; [пер. с англ. Ю. С. Титовой]. – М.: Эксмо, 2008. – 282 с.

[38] Паскевська Ю. А. Психологічний аналіз феномену крмандостворення / Ю. А. Паскевська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : [зб. наук. пр.] / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ : [б. в.], 2007. – Сер. 12 : Психологічні науки, Вип. 20 (44). – С. 37-41.

Соціально-педагогічною константою, нормою та категоричним імперативом є співучасть педагога та учнів у процесі створення проекту.

педагогічне явище. Однак соціологія оцінює в більшості випадків одномоментну статистику події, а динамічність визначається, як порівняння послідовності статичних оцінок [39; 40, с. 169-185]. Соціолог завжди намагається звести до мінімуму вплив своєї суб'єктивності.

У контексті педагогічної підтримки варто говорити не просто про спостереження, а про спостереження включене. Соціально-педагогічною константою, нормою та категоричним імперативом є співучасть педагога та учнів у процесі створення проекту. Педагог не може відсторонитися від реалізації проекту, який здійснюється за його педагогічної підтримки. Відповідно, правильно організована педагогічна підтримка передбачає спостереження за здійсненням проекту. Вчителю необхідно спостерігати і протоколювати діяльність кожного із учнів, що здійснюють проект, виявляти і заохочувати їх до подальших досягнень як професійних, так і соціальних, відзначати всі помилки у професійному і соціальному контекстах, що їх допускають учні. Однак оцінювання у спостереженні не є метою педагога. Оцінювання виступає лише методом оптимізації педагогічної підтримки, індикатором змін під впливом педагогічних технологій, керівною спонукуючою для визначення, актуалізації та оптимізації педагогічної взаємодії.

Важливо також, що позитивні зрушення мають бути негайно заохочені; на помилки, в свою чергу, необхідно тактовно звернути увагу та допомогти виправити. Педагогічне спостереження є

жуються і оцінюються, якщо умови спостереження та оцінювання не передбачають іншого. Педагогіка також може оперувати одномоментним підходом до спостереження, якщо необхідно статистично визначити (оцінити) певне

[39] Ненашев М. И. Особенности социологического наблюдения // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 2(26). С. 111-119. doi: 10.17072/2078-7898/2016-2-111-119.

[40] Ядов В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности. / В. Я. Ядов. – 3 изд., испр. Москва : Омега – Л. 2007. – 256 с.

лише частиною процедури педагогічної підтримки, її початковим етапом. Як і все оцінювання, воно має бути спрямоване не на фіксацію та демонстрацію помилок, а на допомогу виправлення всіх недоречностей.

Таке розуміння оцінювання в спостереженні найбільш близьке до методології акціонізму або соціологічної інтервенції Алена Турена [41]. Педагог не просто оцінює діяльність проектною групи, але активно спрямовує її на підґрунті перманентного (неперервного) оцінювання. При цьому завдання педагога визначається не тільки у констатації, а й у педагогічній підтримці, тобто у допомозі в організації, ненав'язливому керуванні, а також у спонуканні до самоаналізу, саморефлексії, розкритті групі і кожному індивіду їхньої сутності – групових взаємодій та особистих переживань. Соціолога та, відповідно, соціального педагога цікавлять не об'єктивні закономірності розвитку спільноти, які взагалі визначити та оцінити неможливо, оскільки і діють суб'єкти, і суб'єкти пізнають та оцінюють дії. Предметом дослідження стає тоді внутрішній світ людини, яка змінюється, світ у динаміці, те, що традиційно називають становленням особистості.

Бесіда та її різновид – формалізоване і неформалізоване інтерв'ю

Бесіда та інтерв'ю [42], [43] – досить складна і багатокомпонентна педагогічна процедура. Безумовно, ця технологія є одним із найбільш ефективних засобів отримання оцінної інформації за умови, якщо той, хто опитує, переконаний, що йому дають правдиві відповіді.



[41] Аллен Турен, Возвращение человека действующего. Очерк социологии. – М.: Научный мир, 1998. – 204 с.

[42] Квале С. Исследовательское интервью. – М.: Смысл, 2003. – 301 с.

[43] Мертон Р., Фiske М., Кендалл П. Фокусированное интервью / пер. с англ. к.э.н. Т. Н. Фёдоровской, под ред. к.э.н. С. А. Белановского. – М.: Институт молодёжи, 1991. – 106 с.

Однак, у той же час, така бесіда-інтерв'ю спонукає учнів до самостійного оцінювання власних досягнень та помилок, створює умови та вимоги внутрішньої інтерактивної саморефлексії.

Бесіда у контексті оцінювання передбачає діалог, який не тільки допомагає педагогу оцінити якості учня, але й допоможе учням усвідомити та визначити (оцінити) ефективність освіти, визначити результати проектної діяльності, виокремити свої досягнення та помилки. При цьому правильно побудована бесіда (інтерв'ю) має спонукати (мотивувати) учня на подальше вдосконалення своїх професійних та соціальних компетентностей. Правильно організована бесіда (діалог, інтерв'ю) має на меті не тільки і не стільки отримання відповідей на питання, що їх ставить педагог, а саме генерацію цими питаннями самостійного мислення, обдумування своїх дій, самоаналіз, спонуканий правильно підібраними питаннями педагога, які ініціюють мисленнєвий процес внутрішньої критики і самосхвалення, оцінювання як своїх помилок, так і своїх досягнень, – те, що зазвичай називають «критичне мислення». Такий підхід до оцінювання проекту дозволяє навчити учня самостійно визначати свої професійні та соціальні компетентності, навчити самоаналізу та самооцінки. При цьому самооцінка буде не результатом виконання прямого завдання педагога, а внутрішньою потребою виконавця проекту, своєрідним діалогом із самим собою, включеним внутрішнім голосом, який буде спонукати, мотивувати до самовдосконалення. Бесіда в соціально-педагогічному контексті є не тільки методом оцінювання позиції учасника проекту, але й інструментом впливу на особистість, мотиваційною спонукую до усвідомлення вимог особистої чи спільної проектної діяльності.

Анкетування

Анкетування [44], [45], [46] – це різновид бесіди чи інтерв'ю. Тільки питання та відповіді рознесені у часі та мають мате-

[44] Ядов В. А. Социологическое исследование – методология, программа, методы. – М.: Издательство «Самарский университет», 1995. – 328 с.

[45] А. І. Козенюк, А. Й. Міллер. Анкетування // Юридична енциклопедія : [в 6-ти т.] / ред. кол. Ю. С. Шемпученко (відп. ред.) [та ін.] – К.: Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1998. – Т. 1 : А – Г. – 672 с.

[46] А.Браймен, Э/ Белл. Методы социальных исследований. Группы, организации и бизнес / Пер. с англ. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2012. 775 с.

ріального носія. Крім того, бесіда може бути відкоригована в ході, питання можна уточнити, так само, як можна уточнити сутність відповіді. Анкету не відкоригуєш, тим більше, що за базовим правилом основні питання на всіх етапах оцінювання проекту мають бути тотожними, інакше оцінювання не буде співставним. Це вимагає максимально точного формулювання запитань анкети, дослідження відповідей на які мають дати точну картину динаміки змін як професійних компетентностей, так і психічних соціальних новотворів. Для об'єктивного оцінювання оцінюваних якостей зазвичай проводять, як мінімум, два анкетування – одне до того, як розпочати проект, друге – після його завершення. Обидві анкети мають бути тотожними, а завдання оцінювання полягає не просто у визначенні оцінної статистики анкети, а у співставленні результатів двох анкетувань – на початку та по завершенні. Тим самим можна визначити (оцінити) саме динаміку тих змін, що спричинені проектною діяльністю, визначивши таким чином ефективність впровадження проектних технологій. Питання анкети так само змушують замислитись над сутністю оцінюваних спонук до виконання проекту та фіксацією його результатів. Оцінювання за допомогою анкетування – лише інструмент до змін форм і методів педагогічної взаємодії, як і всі інші технології оцінювання проектної діяльності учнів ПТНЗ.

Контент-аналіз

Контент-аналіз [47–48, С. 290–312], або просто дослідження змісту – якісно-кількісний метод дослідження документів, який є квантифікаційним обробленням тексту з подальшою інтерпретацією результатів. Квантифікація – розділення тексту на окремі логічні елементи. Після того, як текст розбитий на окремі елементи – кванти, – дослідник проводить математичну статистичну кількісну обробку сукупності тих чи інших квантів. Здебільшого контент-аналіз застосовують в оцінюванні соціальних проектів,

[47] Юськів Б. М. Контент-аналіз. Історія розвитку і світовий досвід. – Рівне : Перспектива, 2006. – 203 с.; О. В. Швець, О. М. Флор. Контент-аналіз // Українська дипломатична енциклопедія: У 2-х т. /Редкол. Л. В. Губерський (голова) та ін. – К: Знання України, 2004 – Т.1 760 с.

[48] А.Браймен, Э/ Белл. Методы социальных исследований. Группы, организации и бизнес / Пер. с англ. – Х. : Изд-во Гуманитарный Центр, 2012. 775 с.

коли, скажімо, необхідно виявити ставлення громади до необхідності (а отже – і мотивувати до участі) проекту, спонукання оцінювання його результатів. Метод застосовний для визначення відкритих відповідей на великий масив відкритих запитань анкет, бесід та інтерв'ю. Контент-аналізу підлягають і дослідження, друковані на паперових носіях, і зафіксовані, скажімо, на відео: проведення проектних заходів із визначенням реакції аудиторії і перебіг простої бесіди чи інтерв'ю.

Зауважимо, що відповідь на відкрите запитання породжує суттєві зміни у свідомості того, хто відповідає. Ці зміни набагато більше суттєві та сталі у часі, ніж ті зміни, що з'являються після відповідей на закриті запитання анкет. Справа у тім, що відповідь на відкрите запитання вимагає серйозних роздумів і діалогу із найрозумнішою людиною у світі – із самим собою. Тому найкращий результат контент-аналізу, як і анкетування, отримуємо за умови, якщо оцінювання цими методами випереджується мотиваційним обговоренням. Мотиваційне обговорення – спеціальна педагогічна технологія, яка допомагає майбутньому учасникові проекту усвідомити, що таке цей проект, які зусилля треба докласти для його реалізації, що саме треба буде зробити в ході проектної діяльності. Тільки після цього варто проводити інтерв'ю, індивідуальну бесіду чи опитування, які і мають стати джерелом оцінюваної процедури контент-аналізу.

Одним із найефективніших складових оцінювання перспективного та виконаного проекту є контент-аналіз відкритих запитань на відкриті питання. До початку проекту:

«Викладіть, будь ласка, основні положення майбутнього проекту»;

«Що ви очікуєте від виконання проекту для

- себе особисто;
- для вашої групи виконавців;
- для інших людей;

Після завершення проекту:

- «який проект ви виконали? Розкажіть про нього».
- «що ви отримали від виконання проекту для:
- себе особисто;
- вашої групи виконавців;
- інших людей?»

Контент-аналіз відповідей дасть можливість оцінити:

Наскільки виконавці проекту розуміють, що вони мають зробити.

Педагогічна підтримка: допомогти розібратися із сутнісними характеристиками перспективного проекту, пояснити, виявити, в чому нерозуміння. Варто працювати і з усім колективом виконавців, провівши, наприклад, евристичну бесіду, і з окремими учнями, яким складно зрозуміти сутність майбутньої роботи, і з лідерами проекту, яким варто допомогти зрозуміти важливість їхніх перспективних організаторських дій.

Мотивування виконавців проекту для роботи над ним

Мотивом у даному випадку мають стати конкретні результати проекту: як професійні компетентності, так і соціальні навички. У першу чергу йдеться про те, що учнів необхідно навчити самостійно оцінювати власні перспективні здобутки і можливості, перший крок до чого і має зробити учень, який відповідає на запитання: «Що ви очікуєте від виконання проекту для себе особисто? для вашої групи виконавців? для інших людей?»

На цьому етапі важливо довести до відома потенційних учасників проекту результати оцінювання, включивши і результати анкетування, і контент-аналізу, й інших форм оцінної діяльності педагога.

Як справедливо відзначає Ірина Чечель [49], «в основі проектування лежить присвоєння нової інформації, але процес цей здійснюється в сфері невизначеності і його потрібно організувати, моделювати, так що учням важко:

- намічати провідні та поточні (проміжні) цілі і завдання;
- шукати шляхи їх вирішення, вибираючи оптимальний за наявності альтернативи;
- здійснювати і аргументувати вибір;
- передбачити наслідки вибору;
- діяти самостійно (без підказки);
- порівнювати отримане з необхідним;
- коригувати діяльність з урахуванням проміжних результатів;
- об'єктивно оцінювати процес (саму діяльність) і результат проектування.

[49] Чечель И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула. // Директор школы. 1998. № 3. С. 11-16.

Такі компетентності – особисті, психічні, соціальні – мають бути оцінені та уточнені, оптимізовані, доведені педагогом з рівня інтуїтивного сприйняття до рівня осмисленого, усвідомленого, актуалізованого та, відповідно, критично оціненого розуміння учнями сутності проекту, власної ролі у його виконанні. Подібним чином маємо оцінити і результат проведення проекту, визначивши ті психічні і соціальні новотвори, що з'явилися у його виконавців.

Нагадаємо запитання для дослідження: «Який проект ви виконали? Розкажіть про нього. Що ви отримали від виконання проекту для себе особисто? для вашої групи виконавців? для інших людей?»

Усвідомлення учасниками проекту результатів його виконання має бути вербалізовано (визначено ними самими у вигляді самооцінки). Такий короткий звіт важливий для самих учасників, оскільки він дає можливість самостійно оцінити власні досягнення, ті компетентності, які учень отримав у своїй власній практиці виконання проекту і у самостворенні соціальних взаємодій. Знову ж таки після систематизації аналітичних висновків варто довести інформацію про такі результати і обговорити їх. Як і на попередньому етапі, важливо допомогти учням усвідомити результати виконання проекту.

Варто також зазначити, що можливі, і навіть необхідні, і проміжні оцінювання із метою поточного коригування проведення проекту.

Метод експертних оцінок

Метод [50], [51], [52] полягає у залученні до процедури оцінювання кваліфікованих спеціалістів – експертів. Послідовно застосований метод змушує проводити оцінювання індивідуальними

[50] Грабовецький, Б. Є. Методи експертних оцінок: теорія, методологія, напрямки використання : монографія / Б. Є. Грабовецький. – Вінниця: ВНТУ, 2010. – 171 с.

[51] Гнатієнко Г. М. Експертні технології прийняття рішень : монографія / Г. М. Гнатієнко, В. Є. Снитюк. – К. : ТОВ «Маклаут», 2008. – 444 с.

[52] Іляшенко С. Метод експертних оцінок при виборі партнерів для ділового співробітництва / С. Іляшенко // Економіка України. – 1996. – № 7. – С.83-85.

експертами проекту на всіх етапах його реалізації – від базової ідеї та попереднього теоретичного обґрунтування, практичного втілення та визначення результатів. Крім того, експерти мають можливість оцінювати результати конкурсу проектів, застосовуючи методи порівняльного дослідження. У такому випадку можуть бути застосовані методи комісії: проведення нарад із визначення кращого варіанту обґрунтування, проведення та узагальнення результатів проекту, конференцій з пропозиціями про проведення проектів та узагальнення результатів, семінарів, дискусій, круглих столів, відстороненого оцінювання. Найбільш ефективним в оцінюванні є метод Делфі, який у різних варіантах являє собою рецензування проектів групою незалежних один від одного спеціалістів та статистичне узагальнення цих рецензій.

Зазвичай метод експертних оцінок застосовують як при визначенні якості вже готових проектів, так і на різних етапах його, проекту, реалізації. Найбільш оптимальний підхід до застосування експертних оцінок – постійне супроводжування проекту спеціалістом-експертом. Оцінювання проекту декількома експертами одночасно ще більше підвищує ефективність, значущість та валідність оцінки, здатність проекту задовольнити вимоги проведення проектної діяльності.

Як можна зрозуміти із наведеного тексту, громіздка і тому надмірно затратна технологія підрахунку оцінних коефіцієнтів навряд чи може бути застосованою у реальному педагогічному процесі. Видається раціональним простий виклад експертами своїх рецензій без їхньої статистичної інтерпретації та підрахунків співвідношень. Право проектантів – враховувати чи не враховувати побажання, пропозиції та рекомендації експертів, розглядаючи їх як даність.

Оцінювання проекту експертами може проходити у різних формах.

Метод журі

А. Декілька експертів-спеціалістів самостійно оцінюють проект, письмово чи усно аргументують власну оцінку

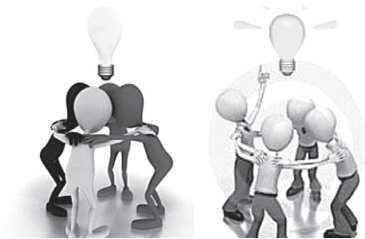




(пояснюють, чому саме вони саме так оцінили) і виставляють відповідну кількість балів.

Б. Колегіальне журі: експерти збираються разом за круглим столом, де вони рівноправні і виставляють узгоджену оцінку для проекту чи проектів (консенсус).

В. Експерти оцінюють проект знову самостійно за заздалегідь визначеною схемою оцінювання, яка відповідає умовам проекту, після чого незалежний від усіх окремих експерт проводить статистичну обробку оцінок, визначаючи питому вагу кожного фактору оцінки і виводячи підсумкову середньоарифметичну.



Наведені технологічні лінії діяльності експертів визначають виключно статичний завершальний етап оцінювання, який працює за умови, якщо необхідно чи бажано оцінити значущість вже готового проекту чи визначити, який з проектів найкращий. Педагогічне трактування методу експертних оцінок є децю інакшим. У такому контексті метод має включати наскрізну діяльність експерта чи групи експертів, спрямовану на педагогічну підтримку (допомогу у виконанні) проекту спеціалістом-практиком та теоретиком. Реалізують проекти учні ПТНЗ, які, в основній своїй масі, не мають високої чи навіть посередньої теоретичної освітньої бази. Більше того, у таких учнів, внаслідок педагогічної запущеності, значною мірою відсутня чи обмежена мотивація до навчання. При цьому вони не просто погано мотивовані, але й до того ж не вміють вчитися, не мають сформованого уміння накопичувати компетентності. Відповідно такі учні потребують набагато більшої уваги та педагогічної підтримки з боку кваліфікованих

спеціалістів-експертів. Вони мають навчитися компетентно та критично оцінювати власні здібності, мотивувати до самого навчання, реалізувати себе у колективі. Таким експертам необхідно володіти технологіями оцінювання проекту на всіх його стадіях виключно для того, щоб допомогти учням поліпшити і свої знання, і уміло створювати групи виконавців проекту та налагоджувати взаємодію між його учасниками. Оцінювання тут виступає індикатором, який дає можливість визначити і реальні комунікативні досягнення, і слабкі місця проведення проектної діяльності, і можливості поліпшення реалізації проекту.

Мозковий штурм

Мозковий штурм, або англійською *brainstorming* – одна з технологій визначення умов реалізації проекту. Вперше запропонована Алексом Осборном в 1957 році [53]. В літературі існує і апологетика технології, і її критика [54]. Вона ґрунтується на методиці групового обговорення на заздалегідь визначену тему, яка до обговорення поки ще не має конкретних методів реалізації. У авторській інтерпретації вона має на меті актуалізацію творчої активності шляхом генерації групою учасників значної кількості різноманітних ідей, спрямованих на вирішення певної проблеми. Ідеї можуть бути найфантастичнішими і нереальними, головне – висловлювати їх якнайбільше.

В нашому випадку йдеться про розроблення оптимальної програми реалізації проекту, чому сприятиме створення системи зворотного зв'язку з функцією самооцінювання. Для проектної діяльності це важливо, оскільки сприяє розробленню загальної концепції проекту та конкретних засад його реалізації.

Одночасно технологія мозкового штурму дає можливість оцінити здатність учнів працювати у команді, визначити неформальних лідерів та організаторів, виявити учнів з високим рівнем інтелекту, – як оперативного-мисленнєвого, так і знаннєвого та систематизуючого. Мозковий штурм є різновидом диспутів,

[53] Osborn Alex F. Wake Up Your Mind: 101 ways to develop creativeness. New York, London : Charles Scribner's Sons, 1952. 256 p.

[54] Jonah Lehrer The brainstorming myth. // <https://www.newyorker.com/magazine/2012/01/30/groupthink>. – Назва з екрану.

дебатів, полеміки, які відносно добре відомі в педагогічній та евристичній практиці. У класичній інтерпретації *brainstorming* завдання мозкового штурму завершується генерацією ідей і відбором з них найоптимальнішої. Для проектної діяльності більш важливим є розширене розуміння мозкового штурму. Видозмінена і адаптована до проектної діяльності технологія дозволяє оцінити потенційні можливості учнів брати участь на всіх етапах проектної діяльності, – як теоретичному, так і практичному, планувати на основі такої оцінки перебіг проекту, вносити корективи у практику здійснення проектної діяльності, визначити (оцінити) його результати.



Головним результатом технології мозкового штурму є не тільки генерація нових ідей для проведення проекту, а й створення колективного бачення проектної діяльності, формування команди однодумців, які на додаток отримують і більш

високий рівень обізнаності у змісті та технологіях проведення конкретного проекту. Мозковий штурм створює ситуацію творчості та співтворчості. Головне правило мозкового штурму – категорична заборона критики так само, як і позитивного оцінювання ідей, що запропоновані учасниками. Взагалі – відмова від будь-якого оцінювання. Кожен має право висловлювати свою думку. Тут – визначальне завдання педагога, який негайно припиняє будь-яку дискусію, оскільки наполягає на тому, що в основі лежить виключно базовий принцип демократії – немає неправильних думок. Втім, що дуже важливо, немає і абсолютно правильних рішень, тому варто утримуватися і від критики, і захвалювання. Такий базовий принцип дає можливість розкритися кожному, генерувати і оприлюднювати продуктивні ідеї не тільки екстравертам, а й інтровертам.

Заохочення. Педагогу важливо вміти заохочувати учасників до самостійної творчості. Кожне висловлювання має бути підкріплене позитивною реакцією, в першу чергу високою оцінкою,

при цьому, незалежно від того, чи була запропонована ідея, запропоноване рішення чи оцінка застосованими в подальшій практиці. Головне – те саме базове правило олімпійських ігор, згенероване американським єпископом з Південного Віфлеєма (штат Пенсільванія) Етельбертом Талботом під час лондонської олімпіади 1908 року: «Головне не перемога, а участь». У таких умовах починає працювати базовий принцип відповідальності. Класична інтерпретація мозкового штурму (*brainstorming*), яка іде від Алекса Осборна (1953), вимагає повної свободи висловлювань, не обмеженої заборонами та пересторогами. Однак практика, яка завжди, незалежно від політичної кон'юнктури та правових норм, виступає критерієм істини, наочно продемонструвала, що такі перестороги все ж існують.

Йдеться про учнівські проекти, які розробляють учні ПТНЗ. Зазвичай методика мозкового штурму реалізується у колективах дорослих спеціалістів. Найчастіше таких спеціалістів визнають експертами. Мозковий штурм дозволяє високваліфікованим спеціалістам-експертам компетентно оцінити проект, знайти не передбачуване заздалегідь рішення, як з огляду на технічну реалізацію, так і у контексті соціальних змін.

Відповідно, компетентно оцінити можливості проекту учні ПТНЗ не можуть. Нові, революційні рішення у контексті проектної технології вони запропонувати нездатні. Зазвичай учнівські проекти вже мають відповідні, заздалегідь передбачувані, технологічні лінії їх виконання.

Для того, щоб розробити повністю нову проектну технологію, необхідно накопичити величезний обсяг компетентностей, стати експертом. Учнівський проект – у першу чергу проект навчальний, тобто такий, завданням якого є формування компетентностей.

Різниця між експертним і учнівським підходами полягає у тому, що експерти вже знають про всі наявні варіанти рішень

Мозковий штурм є однією із спонук для більш глибокого дослідження наявних рішень, оцінювання можливостей та визначення існуючих протиріч у предметі проекту, що, відповідно, змушує учасників мозкового штурму підвищувати рівень своєї компетентності.

Мозковий проектний штурм в умовах ПТНЗ можливий і ефективний лише за умови педагогічної підтримки з боку викладача, який, по-перше, має знати сам предмет обговорюваного проекту, по-друге – має можливість заздалегідь уявляти і процес подальшої генерації пропозицій-ідей, здійснюваних методикою мозкового штурму, і кінцевий результат їх обговорення.

для певного проекту і пропонують або застосувати готові технології, або генерують ідеї, які ще досі не застосовувалися. В свою чергу, учні знають поки що дуже мало про вже відомі рішення. Мозковий штурм і є однією із спонук для більш глибокого дослідження наявних рішень та визначення існуючих протиріч у предметі проекту, відповідно – змушує учасників мозкового штурму підвищувати рівень своєї компетентності.

Таке зауваження приводить до необхідності усвідомленої зміни самої технологічної лінії мозкового штурму, уточнення самої методології *brainstorming*. У першу чергу, змінюється роль педагога, який тепер виконує завдання експерта вищого рівня, який і визначає траєкторію мозкового штурму, модерує його процес. Якщо класичний *brainstorming* ґрунтується на вільних висловлюваннях експертів-учасників, то така методика в учнівському проектному колективі має бути проведеною, як це не парадоксально, на протилежній методологічній основі – постійній модерації з боку організатора-педагога, який має навчитися сам і навчити учнів компетентно оцінювати наявну ситуацію, розробляти проектне обґрунтування і на цій основі визначати можливості подальшого перебігу проекту. Мозковий проектний штурм в умовах ПТНЗ можливий і ефективний лише за умови педагогічної підтримки з боку педагога. Він має знати сам предмет обговорюваного проекту, уявляти процес подальшої генерації пропозицій-ідей, і кінцевий результат обговорення. При цьому важливо зберегти автентичність самих згенерованих учнями ідей, не нав'язувати своє, можливо і правильне, рішення, пропозицію чи ідею.

Варто також підкреслити важливість візуального супроводження мозкового штурму. Сучасні технології дозволяють спроектувати процес та результати етапів та кінцевих резуль-

татів мозкового штурму на екран. Така візуалізація допомагає фіксувати окремі ідеї, запропоновані учнями, виводити їхнє послідовне розгортання, систематизувати їх, навіть фіксувати авторство. На завершальному етапі мозкового штурму зафіксовані на екрані ідеї можуть бути одразу перетворені на діаграми, інфографіки, схеми, зведені в таблиці. Втім, за відсутності проектора чи комп'ютера з достатньо великим екраном можна просто скористатися паперовим носієм. Досвід показує, що така фіксація дозволяє краще виокремлювати і проблеми, і способи їхнього рішення. Після виголошення кожної нової ідеї варто всім разом спробувати сформулювати її в певній логіці понять, послідовно розгорнутих в осмислені речення.

Але не слід забувати, що завданням мозкового штурму в даному випадку є не просто оцінювання проектної діяльності, тобто визначення способів вирішення певної проблеми та на цій основі виконання проекту. Із соціально-педагогічної точки зору завдання цієї методики полягає у формуванні професійних та соціально-комунікативних компетентностей в учнів.

Педагогу варто постійно оцінювати виступ-участь кожного з учнів, заохочувати їх до подальших пропозицій. Оцінювання має бути виключно заохочувальним. Кожен виступ і пропозиція мають бути відзначені педагогом. Важлива не правильна чи неправильна пропозиція, і тим більше не кількість пропозицій, а сам факт участі у спільній роботі групи, співпраця. Мозковий штурм в учнівському колективі цінний не просто тим, що генерує позитивний, продуктивний результат, а самою участю у спільній роботі. І саме цю участь педагог має помітити, визначити і оцінити. Варто ще раз підкреслити, що головним завданням мозкового штурму є не тільки сам суто технічний результат, але й ті взаємодії, які виникають у процесі спілкування. Результатом



педагогічної технології (не тільки цієї, але всіх технологій, які ґрунтуються на ініціації спілкування, навчають комунікацій) є формування колективу тих, хто співпрацює. Такі колективи – неодмінна та обов’язкова умова проектної діяльності, але й така сама обов’язкова і неодмінна умова діяльності майбутнього кваліфікованого робітника. І оцінювання тут – лише інструмент, який дозволяє оптимізувати процес педагогічної підтримки у формуванні двох обов’язкових умов та обов’язкових наслідків проектної діяльності – формування колективу і залучення всіх учасників цього процесу у цей колектив. Оцінювання виступає не методом навішування ярлика успішності чи неуспішності, образливого і деструктивного по самій своїй суті в обох випадках, а спонукою до свободи діяльності, поведінки і думки.

Важливо також зауважити, що мозковий штурм не варто завершати в один день. Досвід показав, що така педагогічна технологія вимагає певного періоду, етапу подальшого самооцінювання. Ідея має визріти, децю охолонути. Тому по завершенні першого дня обговорення варто підбити підсумки етапу, запропонувати учасникам оцінити результати першого дня обговорення, висловитися щодо отриманих результатів. Педагог на цьому етапі висловлює подяку кожному, особливо підкреслюючи особистий внесок кожного. Тут у нагоді будуть і підказки, які дає презентаційний екран, або ж наявні записи. Кожен має отримати особисту подяку за посильну участь.



Зрозуміло, що під час реалізації методики можуть виникнути суттєві проблеми, пов’язані із тим, що учасники недостатньо компетентні у вирішенні тих чи інших складових обговорюваного проекту. Варто чітко сформулювати визначені проблеми, запропонувати у вільний час продумати свою участь у наступній зустрічі, за можливості. Має виникнути своєрідний інкубаційний період,

тобто учасники мають децю відійти від пошуку рішень проблем. Однак вони на несвідомому рівні продовжують обмірковувати проблему. Вона набуває більшої осмисленості, логічності, усвідомленості. Учасники “мозкового штурму” улагоджують своє розуміння проблематики, самостійно шукають інші аргументи, звертаються до бібліотеки чи ресурсів Інтернету. Це період оцінювання та самооцінювання здобутків і невдач проекту.

Критерій, який визначає якість проекту, це – *оптимальна ефективність проекту*.

Показники.

1. Наукова обґрунтованість проекту:

- проект досконалий з огляду на наукове забезпечення;
- проект вимагає додаткового наукового обґрунтування;
- у проекті виявлено певні наукові протиріччя, він вимагає детального наукового перегляду.

2. Міра вирішення визначеної проблеми:

- проблема вирішена повністю;
- проблема вирішена частково, залишаються певні наслідки, які проект не в силах подолати;
- проектом вирішена частина проблем, однак залишаються ще суттєві негаразди;
- проект вирішує малу частину проблем, залишає багато не вирішених наслідків.

3. Фінансові витрати на реалізацію проекту:

- проект приносить прибуток;
- проект самоокупний, витрати на проект не потрібні, можна обійтися внутрішніми ресурсами;
- проект вимагає незначних капіталовкладень;
- реалізація проекту вимагає суттєвих зовнішніх ресурсів.

4. Законність (проекти, які містять порушення діючого законодавства, не розглядаються):

- запропоноване рішення не суперечить Конституції та законам України;
- безпека (проекти, небезпечні для життя та здоров’я людини, не розглядаються);
- проект повністю безпечний, існують гарантії збереження життя людей, убезпечено навколишнє середовище.

6. Масштабність проекту:
 - проект носить глобальний характер, хоч і апробований на локальному матеріалі;
 - проект вирішує місцеві проблеми.
7. Темпоральність проекту:
 - проект постійно діючий, вирішує проблеми захисту навколишнього середовища, які постійно виникають, та/або може бути застосовний у всіх аналогічних випадках;
 - проект призначений для вирішення локальної проблеми.
8. Рецензованість проекту:
 - проект рецензований кваліфікованими експертами (експертом);
 - проект не має кваліфікованої рецензії (рецензій).
9. Апробованість проекту:
 - проект повністю апробований, його ефективність підтверджена згідно з протоколом підтверджень. Проект обговорений компетентними експертами (експертною радою), визначено зауваження, які взяті до уваги авторами (автором) проекту, наявний протокол обговорення та протокол узгоджень зауважень;
 - апробація проекту проходила короткотерміново, виявила незначні проблеми;
 - апробація проекту виявила певні недоліки, автор (автори) сподівається, що протягом реалізації можна буде подолати негаразди;
 - апробація виявила суттєві проблеми, автору (авторам) необхідна допомога (консультація) для подальшого впровадження проекту.
10. Міра готовності проекту до застосування:
 - проект повністю готовий, науково обґрунтований, фінансово обрахований, законний, безпечний та апробований;
 - проект вимагає подальшого розроблення та вдосконалення.

Висновки

Проблему оцінювання проектів варто розглядати в двох контекстах: оцінювання педагогом учнівських проектів і оцінювання конкурсу проектів.

У першому випадку важливо розглядати проект як вираз компетентності педагога, який за допомогою методів педагогічної підтримки сприяв досягненню учнями високих навчальних результатів.

У другому випадку варто скористатися кваліфіковано і точно розробленими показниками, які дадуть можливість максимально об'єктивно визначити якість кожного з проектів, запропонованого на конкурс. При цьому доцільно визначати переможців у декількох номінаціях. Такий підхід забезпечить обмеження суб'єктивності оцінювання.

Отже, реалізуючи проект, учні набувають відповідні компетентності, які досить легко оцінити у відповідності із Національною рамкою кваліфікацій, яка чітко обумовлює кваліфікаційні рівні. Існуючі офіційні документи [55] дають вичерпну методологічну основу для організації вимірювання рівнів кваліфікації. Крім того, наявні «Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок, анкет самооцінювання за результатами неформального професійного навчання» [56]. Колективом науковців ІПТО НАПН України розроблено «Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів професійно-технічного навчального закладу» [57], які вичерпно охарактеризували процедури оцінювання професійної компетентності учнів ПТНЗ. У дослідженнях Українського культурного фонду «Методика оцінювання проектів» [58],

[55] Оцінювання професійних кваліфікацій, визнання результатів неформального навчання // <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/osinyuvannya-profesijnih-kvalifikacij-viznannya-rezultativ-neformalnogo-navchannya>. – Назва з екрана.

[56] Методичні рекомендації щодо критеріїв оцінювання професійних знань, умінь і навичок, переліку засобів вимірювання професійних знань, умінь і навичок, анкет самооцінювання за результатами неформального професійного навчання // Схвалено на засіданні Міжвідомчої робочої групи з розробки нормативно-правових актів з питань підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями, протокол № 1 від 24.09.2015 // <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/osinyuvannya-profesijnih-kvalifikacij-viznannya-rezultativ-neformalnogo-navchannya>. – Назва з екрана.

[57] Артюшина М. В., Дремова І. Б., Герлянд Т. М., Лузан П. Г., Мося І. А., Романов Л. А., Росток М. Л., Слатвінська О. А., Сліпич О. О. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів професійно-технічного навчального закладу. – К.: ІПТО НАПН України, 2015. – 198 с.

[58] Методика оцінювання проектів // <https://ucf.in.ua/storage/.../Методика%20оцінювання%20проектів%20-%202019.pdf>. – Назва з екрана.

дослідженнях О. Атаманової [59], А. Белова [60], В. Дейниченко [61], Н. Кралі [62], А. Красноборова [63], А. Леонтьєвої [64], Н. Матяш [65], Є. Полат [66], І. Чечель [67], М. Шнейдер [68] та ін. висвітлюються як методологічні, так і практичні технології оцінювання проектної діяльності учнів. Однак дослідження оцінювання здійснюється як визначення результатів самих проєктів з технічної точки зору, а не тих соціальних та психічних зрушень, які реалізуються як результат. Крім того, оцінювання здійснювалося по закінченні проектної діяльності, а не як засіб оптимізації самої процедури реалізації проєкту, забезпечення системи зворотного зв'язку для кращого впливу проєктів на становлення кваліфікації учнів ПТНЗ.

Методики, що пропонуються, дозволяють проявитися лідерським якостям окремих учнів, при цьому самі учні свідомо чи несвідомо починають сприймати таких лідерів як демократично налаштованих очільників майбутніх спільних справ. У той же час пропонується технологія дає можливість виявити референтну групу для виконання проєкту та сподіватися, що і сама техно-

[59] Атаманова О. М. Критерии оценивания ученических проектов // <http://открытыйурок.рф/статьи/526848/>. – Назва з екрана.

[60] Белов А. В. Проблема оценивания проектной деятельности / А. В. Белов // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы: науч.-метод. журн. 2006. – № 2. – С. 35-39.

[61] Дейниченко В. Г. Проектная деятельность как вид навчальної діяльності школярів // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах. 2014 р., вип. 36 (89), с. 10-16.

[62] Краля Н. А. Метод учебных проектов как средств [55] Оцінювання професійних кваліфікацій, визнання результатів неформального навчання // <https://mon.gov.ua/ua/osvita/nacionalna-ramka-kvalifikacij/oschynuvannya-profesijnih-kvalifikacij-viznannya-rezultativ-neformalnogo-navchannya>. – Назва з екрана.

[63] Красноборова А. А. Критерии оценивания проектной деятельности учащихся // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. II междунар. науч.-практ. конф. № 2. Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2010.

[64] Леонтьева А. В. Критерии оценивания проектно-исследовательских работ школьников // <http://открытыйурок.рф/статьи/522753/>. – Назва з екрана.

[65] Матяш Н. В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н. В. Матяш // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 38-43.

[66] Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 180 с.

[67] Чечель И. Д. Метод проектов: субъективная и объективная оценка результатов: исслед. проекты учащихся. / И. Чечель // Директор шк. -1998. № 4. – С. 3-10.

[68] Шнейдер М. Я. Оценка качества проектной деятельности учащихся [Текст] / М. Я. Шнейдер // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 4-6.

логія, і наступне виконання проєкту сприятиме формуванню бригади однодумців, де соціальні ролі буде визначено.

Методика «Аварійна ситуація»

Форма проведення: інтерактивна рольова гра.

Мета проведення: виявлення неформальних лідерів у колективі, виявлення референтної групи, яка може бути основою для реалізації проєкту.

Сутність методики

Вважається, що неформальний лідер завжди проявляється в рольовій інтеракції. Така інтеракція є моделлю реальної ситуації. У ній лідер завжди проявляється, визначаючи перебіг гри, нав'язуючи іншим учасникам своє бачення проблеми, ведучи за собою колектив. Важливо так організувати інтеракцію, щоб виникла потреба в особі, яка візьме відповідальність на себе, переконає інших учасників як своїм авторитетом, так і організаційними здібностями в тому, що саме вона може привести колектив до позитивних результатів. У цій інтеракції змодельована ситуація, яка змушує швидко шукати правильне рішення. Неформальний лідер має переконати інших у тому, що саме його вибір є найбільш відповідним ситуації. Одночасно із виявленням (проявом) такого лідера наявною стає і референтна група, яка вважає саме цю особистість лідером, входить у сферу його (її) харизми.

Реалізація методики

Створюється ситуація, яка вимагає спочатку особистого, а потім колективного, групового вибору. Методика складається з трьох етапів. На першому етапі – учень робить усвідомлений особистий вибір. На другому – проводиться обговорення і виводиться узгоджене рішення в групі, яка складається з 7-10 учнів. На третьому етапі здійснюється спроба знайти узгоджене рішення всього колективу. Результати спостереження за перебігом обговорення дають можливість визначити тих з учнів, які можуть переконати всіх інших у правильності саме їхньої точки зору.

Результат застосування методики

Методика дозволяє визначити повну соціометрію в навчальній групі, оцінити рівень взаємодії та виявити більшість лідерів і

соціальні очікування й взаємодії. Розвитком цієї методики є так звані станційні ігри чи квести, у яких проявляються соціальні взаємодії.

Методики, що пропонуються, дають можливість проявитися лідерським якостям окремих учнів, при цьому самі учні свідомо чи несвідомо починають сприймати таких лідерів як демократично налаштованих очільників майбутніх спільних класних чи загальношкільних справ. У майбутніх виборах таке усвідомлення має забезпечити обрання справжнього авторитетного організатора.

Хід виконання методики

«Уявіть собі: ви потрапили у катастрофу.

Корабель, на якому ви пливете у відпустку, палає. До вибуху залишилося декілька хвилин.

Ваше завдання: зібрати у рятувальну пилонку якнайбільше необхідних в автономному плаванні речей. Речі, зрозуміло, треба збирати у послідовності, яка відповідає майбутнім потребам: спочатку першої необхідності, далі менш необхідні, аж до тих, які зможуть знадобитися лише у виняткових обставинах: адже вибух може статися найближчим часом, і ви змушені будете покинути все.

Хай вам щастить!»

Таблиця 4.1

Необхідні речі

Предмети	Перший вимір	Другий вимір	Третій вимір	Результат
1. 4 банки м'ясних консервів				
2. 4 банки рибних консервів				
3. Астролябія				
4. Біблія				
5. Вудка				
6. Голка та нитки				
7. Дезодорант				
8. Каністра з бензином				

Продовження таблиці 4.1

Предмети	Перший вимір	Другий вимір	Третій вимір	Результат
9. Каністра з водою				
10. Карта Тихого океану				
11. Компас				
12. Косметичка з парфумами				
13. Кредитна картка з 1 тисячею євро				
14. Мило				
15. Ніж				
16. Ракетниця				
17. Секстант				
18. Сірники				
19. Фальшфейер				

Після того, як учні заповняють свої таблицьки (перший вимір), їм пропонують зібратися по командах – за власним бажанням. Таким чином дорослий, який проводить методику, одразу визначає ті мікрогрупи, які сформувалися в колективі. Відпадає потреба у довгих методиках, і вчитель одразу отримує достатню та об'єктивну соціометричну інформацію. Після цього пропонуємо учням виконати те саме завдання, але вже в групі, виявивши узгоджену резолюцію. Так само визначаємо узгоджену позицію всієї групи для заповнення третьої колонки, але в цьому випадкові узгоджену позицію виробляє весь клас. У двох останніх випадках відслідковуємо, хто саме в групах генерує «правильні» рішення. Такі особи і є неформальними лідерами.

У деяких випадках варто запропонувати учням «правильні відповіді» від імені того, хто проводить методику. Можна спиратися на авторитет, скажімо, японського інституту соціології, який розробив гру. В правильно організованому і демократично налаштованому класі має бути зафіксована вимога пояснити, чому саме так всі мають заповнити останню колонку таблиці.

Лише за такої умови можна вважати, що результати педагогічної діяльності можна оцінити (самооцінити) позитивно.

Розвитком цієї методики є так звана станційна гра.

Станційна гра «Лідер самоврядування»

У цілому станційна гра – це декілька станцій, на кожній з яких учитель чи уповноважений на це лідер самоврядування проводить окрему рольову гру із заздалегідь визначеними правилами. Декілька ігор дають можливість підвищити вірогідність визначення лідера самоврядування.

Кожна команда складається з 10-15 гравців. Декілька команд одночасно починають гру. Варто розробити окрему схему руху для кожної з команд, так, щоб вони не заважали одна одній, не сходилися одночасно на одній станції. Для цього є найпростіше рішення: команди починають кожна зі своєї станції і проходять весь маршрут по етапах у порядку своїх номерів.

Станція «Будівельники»

Місце проведення: спортивна зала.

Як і в попередній методиці, не варто заздалегідь попереджувати учасників – дітей про мету проведення. Така станційна гра цікава сама по собі і не вимагає додаткової мотивації.

На цьому етапі команді дають завдання побудувати міст за допомогою будівельних матеріалів – спортивного інвентарю. Вхід ідуть хула-хупи, м'ячі, скакалки, все, що знайдеться у залі. Під час проведення необхідно уважно слідкувати за тим, хто саме з гравців візьме на себе обов'язок організації будівництва. Фіксувати таку ініціативу має спеціальне журі у відповідному протоколі. Зрозуміло, що журі має вести два протоколи: один офіційний, який фіксує швидкість дій, якість та злагожденість команди, другий – ініціативу кожного з гравців і знову ж таки злагожденість дій команди. Методика дозволяє визначити не тільки лідера, але й рівень розвитку колективу учнів, які грають.

Станція «Режисери»

На цьому етапі команда отримує завдання: інсценізувати якусь учнівську мініатюру. В даному випадку запропоновано було показати батьківські збори. Саме по собі завдання було дуже цікавим,

учні із задоволенням представляли, як саме будуть поводитися батьки та класний керівник у такій ситуації. Однак, крім того, що тут мала оцінюватися акторська майстерність учасників, протоколом мало фіксуватися також і те, хто саме ініціював розроблення сценарію та сам процес постановки короткої п'єси.

Станція «Інтелектуали»

Проводиться за методикою «Брейн-рингу» чи «Що? Де? Коли?». Пропонуються інтелектуальні завдання на загальний рівень. Для відповіді дається одна хвилинка. Знову ж таки ведуться два протоколи. В одному фіксуються правильні чи неправильні відповіді. В другому – ініціатива того чи іншого гравця: хто саме візьме на себе відповідальність капітана, в обов'язки якого входить організація обговорення і визначення, версія кого з гравців є правильною.

Деталізуємо цей етап. У всій команді, як уже визначалося, 15-20 гравців. Однак, згідно із загальним регламентом, у команді інтелектуалів може бути тільки шестеро. Ведучий пропонує комусь визначити, хто саме буде грати на цьому етапі. Зазвичай один з команди бере на себе ініціативу. Фіксуємо в закритому протоколі цей факт. Далі пропонуємо команді обрати капітана. Вибори проходять по-різному, але обирають, що зрозуміло, найавторитетнішого з команди. Фіксуємо в протоколі, кого саме обрали. Далі можна оцінити ефективність вибору – наскільки капітан справляється зі своїми обов'язками.

Станція «Знавці району»

На відміну від попереднього – завдання дають більш конкретні, пов'язані в нашому випадкові з історією та визначними місцями України чи певного місця розташування закладу освіти. Спосіб фіксації той самий, що і на попередніх етапах.

Етапів може бути достатньо багато, однак рекомендуємо не робити їх більше, як п'ять чи сім. По-перше, більша їхня кількість займе занадто багато часу, а діти не можуть працювати, особливо в позаурочний час, більше, як годину. По-друге, вірогідність методики від того, скільки етапів проходить команда, збільшується незначною мірою.

Як показала практика, на всіх етапах проявляють себе як лідери одні і ті самі учні, що, власне кажучи, підтверджують і протоколи.

Висновки: лідери, так само, як і виконавці, і генератори ідей, і спеціалісти – не вроджена, а виховувана особливість учасника проекту. Виявлена та оцінена соціометрична структура дозволяє оптимізувати виконання проекту, сформувати колектив кваліфікованих майстрів своєї справи, здатних до спільної діяльності у перспективних проектах.

Метод дослідження і опису одиничних випадків

Можливо, це буде мати вигляд соціологічної крамоли [69], однак цей метод можна розглядати як різновид контент-аналізу, тільки замість великого масиву досліджуваного тексту є одиничний випадок, який, втім, можна розглядати як типовий, тобто подію, яка дає можливість оцінити результат педагогічної взаємодії та зробити відповідні висновки. Особливість полягає у відсутності великого масиву статистично значущої інформації, однак наявна можливість спілкування із джерелом інформації, а отже, і можливість уточнення методом бесіди мотивів цих одиничних дій. Крім того, сам одиничний випадок дає можливість не просто оцінити вчинок, але й впливати далі на перебіг подій педагогічно доцільними методами. До того ж досвідчений чи добре навчений педагог має можливість формалізувати окремі випадки як частину свого особистого чи науково-статистичного досвіду.

Методика дослідження рисунків

Методика [70], [71] досить цікава, хоч і не дає однозначного трактування. Зазвичай при оцінюванні відносин у командах, які здійснюють проект, пропонують намалювати себе чи свій

[69] Федотова Л. Н. Анализ содержания – социологический метод изучения средств массовой коммуникации. – М.: Научный мир, 2001. – 214 с.

[70] Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

[71] Шайдуллина Ю. А. Методика психологического рисунка в качественном социально-психологическом исследовании : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.05. – Москва, 2005. – 248 с.

колектив, чи себе у колективі. Далі здійснюють дослідження-оцінку ситуації в групі, що реалізує проект, та психічного стану учасників такої групи.

Соціометрія

Соціометрія – методи фіксації та оцінювання взаємин у малих групах. Втім, власне виявлення та оцінювання не є метою соціометрії. Соціометричний підхід дозволяє так оптимізувати взаємини в групі, яка здійснює проект, що зменшуються непродуктивні міжособистісні конфлікти. Соціометричне оцінювання дозволяє, по-перше, уникати ситуації, коли в групу включаються особи, які конфліктують один з одним. Сформована в результаті оцінювання соціометричних взаємодій група включає тільки (за можливості) тих, хто зробив свій вибір на користь внутрішньогрупової взаємодії та співпраці. Соціометрія здатна не тільки оцінювати існуючі взаємодії, але й створювати продуктивні виробничі групи, а також оптимізувати групи, які вже існують. До числа основних методів соціометрії відносять референтометрію, яка дозволяє визначити коло осіб, які є значущими, важливими одна для одної. Найпростіша первинна референтометрична процедура полягає у різноманітних способах опитування – усних, письмових, тренінгових, ігрових – які дозволяють визначити, з ким саме мають бажання співпрацювати окремі особи, яким планується доручити виконання проекту. Найпростіше – проставити у списку, з ким особа хоче співпрацювати радо, з ким – за певних умов, а з ким – ні за яких обставин. Можливі і менш складні, не затратні за часом і зусиллями методи.

Важливими для оцінювання також є:

- тест тривожності Б. Філліпса (адаптовано автором для потреб оцінювання проектної діяльності) (Додаток Б);
- ранжування життєвих цінностей Н. Маслової [72];
- опитувальник мотивації А. Мехрабіана (мотивація досягнення успіху і уникнення невдач) (Додаток В);
- самоактуалізаційний тест Ю. Гільбуха;

[72] Маслово, Н. Ф. Рабочая книга социального педагога: в 2 ч. / Н. Ф. Маслово. – Орел, 1994.

- методика «незакінчені пропозиції»;
- тест невербальної креативності Е. Торренса;
- експериментальні методики – суб'єктивне шкалювання, спеціально розроблена система методичних процедур виявлення особливостей засвоєння і ставлення учнів до проектної діяльності;

- методики для діагностики пізнавальних процесів.

У педагогічному процесі функціонують три подібні за змістом поняття, які, відповідно, позначають три подібні, майже тотожні педагогічні явища: контроль, перевірка та оцінювання. Згідно із С. С. Пальчевським [73], контроль розглядається як поняття, що є депо ширше, ніж перевірка. Завдання перевірки – виявити знання, вміння, навички, проміжні та, остаточно, компетентності, що отримані в результаті освітнього процесу. Показники та відповідні їм критерії контролю компетентностей учнів є результатом порівняння їх із вимогами, що визначені відповідними навчальними програмами та планами. Результатом контролю є оцінювання, тобто виставлення певних оцінок учням як завершальний акт контролю набутих компетентностей.

Педагогічна практика, однак, вимагає набагато ширшого розуміння поняття оцінювання, оскільки виникає нагальна потреба не тільки у визначенні оцінки (оцінюванні) знань, умінь та компетентностей, але у навчінні навчатися, тобто здобувати нові знання самостійно, але за умови ретельної педагогічної підтримки. На перше місце у такому трактуванні стає не тільки кінцевий результат, але й сам процес освіти, який забезпечує формування особистості, здатної самостійно здобувати нові компетентності, навчатися протягом усього життя. Таке трактування дозволяє визначити оцінювання як створення системи зворотного зв'язку «учень-педагог», що дає можливість не тільки забезпечити сформованість кінцевих компетентностей, а й уникнути помилок, що призводять до набуття хибних, помилкових уміностей, знань, навичок.

У такому трактуванні оцінювання вбирає в себе весь освітній процес, тобто дозволяє контролювати послідовне створення як

кінцевого результату, так і процедури отримання цього результату. Якщо кінцевий результат – це відповідна система остаточно набутих і відповідно оцінених компетентностей, то до результату освітнього процесу буде включено і має бути оцінено також і способи отримання такої системи компетентностей, що стане у нагоді у продовженні освіти в найближчому майбутньому і протягом усього подальшого життя. Інакше кажучи, оцінювання важливо трактувати як постійний контроль педагога за проектною діяльністю учнів, але не тільки і не стільки із метою менторського прискіпливого повчання, скільки із метою навчити самої процедури освіти як самоосвіти. Оцінювання у цьому контексті варто розглядати як складову педагогічної підтримки, тобто створення оптимальних умов для подальшої самостійної роботи учнівської молоді. Крім того, варто зазначити, що у такому розумінні оцінювання наявні і очевидні складові виховання та соціалізації, тобто зруйнування поліцейської контролюючої функції оцінювання, створення атмосфери взаємодовіри, що може ґрунтуватися виключно на засадах спільної предметно-практичної діяльності учнів чи учнівських груп та педагогів.

Отже, оцінювання можна трактувати у широкому значенні цього слова як процес визначення якості створеної педагогічної взаємодії на основі педагогічної підтримки і у вузькому значенні – як визначення кінцевого результату освітнього процесу на певному його етапі, того визначення рівня компетентностей, який було досягнуто.

Підкреслимо: виходячи з такої методології, предметами оцінювання виступають не тільки конкретні компетентності, які досягнуто в освітньому процесі, – в загальноосвітній школі – рівень знань з певного освітнього предмета, який можна виміряти у відповідності із принципом співпадіння із навчальною програмою та планом, у професійній освіті – відповідні уміності, які досягнув кваліфікований робітник, а й ті загальні принципи освітнього процесу, уміння вчитися, кваліфікація робітника-дослідника, мотивація до навчання, зрештою, також і соціальні компетентності, уміння співпрацювати у виробничому процесі, бути корисним для колективу і вимагати такої самої корисності від своїх співробітників.

[73] Пальчевський С. С. Педагогіка: Навч. посіб. – К.: Каравела, 2007. – 576 с.

РОЗДІЛ V

РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ ПЕДАГОГА ДЛЯ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТНИМ ПРОФЕСІЙНИМ НАВЧАННЯМ

Управління проектним професійним навчанням учнів потребує від педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) відповідних особистісних якостей. До найважливіших серед них, на нашу думку, належать: цілеспрямованість, організованість, емпатія, комунікативність та здатність до рефлексії. Саме на розвиток означених якостей у педагогічних працівників ЗП(ПТ)О спрямовані запропоновані тренінги.

5.1. Тренінг цілепокладання

Таблиця 5.1

Зміст тренінгового заняття		
№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість,
хв.		
1.	Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу	10
2.	Поняття та функції цілепокладання	10
3.	Особисті психологічні передумови постановки життєвих і професійних цілей	15
4.	Принципи і правила цілеутворення	10
5.	Ієрархії цілей	10
6.	Типології цілей	10
7.	Заклучна рефлексія. Підсумки	15
		Разом 80 хв.

Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу

Тема: цілепокладання в навчальній діяльності.

Мета: вміти визначати навчальні цілі, а також мету проектної діяльності учнів.

Конкретизовані навчальні цілі:

- пізнавальна: дізнатись про принципи і правила цілепокладання в навчальній діяльності, рівні і типи навчальних цілей;
- практична: навчитись формулювати навчальні цілі різних типів і рівнів, виправляти помилки у неправильних формулюваннях навчальних цілей;
- мотиваційна: визнати необхідність цілепокладання в проектній навчальній діяльності учнів, набути прагнення до постановки й досягання навчальних цілей.

Форми проведення тренінгу

Міні-лекція, дискусія, виправа, робота в малих групах, дидактична гра, демонстрація, мозковий штурм, презентація.

Навчально-методичні матеріали: план-сценарій тренінгу; схеми: «Формулювання цілі діяльності», «Формулювання навчальної цілі», «Типові помилки і правила постановки навчальних цілей», «Таксономії навчальних цілей»; бланки до методики Т. Елерса (20 шт.); анкета результативності тренінгу.

Поняття та функції цілепокладання

Ціль: переконатись у необхідності постановки цілей, осмислити категорію «ціль», обговорити значення постановки цілей для успіху в діяльності.

Завдання 1. Асоціації до категорії «Ціль» (обговорення категорії «ціль»)

Хід виконання

1. Тренер пропонує слухачам написати до 5 асоціацій до слова «ціль» (1 хв.).

2. Учасники за бажанням зачитують свої варіанти слів. Найцікавіші асоціації виписуються на дошці.

3. Паралельно ставляться питання для обговорення:

«Що таке ціль?»

«Яке значення цілі в житті?»

«Коли необхідно ставити цілі?»

4. Робиться висновок про необхідність цілепокладання, надається визначення цілі: «Ціль – це ідеалізований майбутній результат діяльності».

Завдання 2. Робота з цитатами про цілепокладання (осмислення інших функцій цілепокладання)

Хід виконання

1. Учасники слухають та аналізують цитати про цілеутворення.

2. Питання для обговорення: «Яке значення для людини має постановка цілей?»

3. Учасники мають вказати свою згоду чи незгоду з наведеними думками, підтвердивши це прикладами з власної педагогічної практики.

«Людський мозок і вся нервова система діють цілеспрямовано, відповідно до принципу здійснення особистісних цілей. Вони функціонують як чудовий, «спрямований на задану мету механізм», як свого роду автоматична система наведення, що працює на вас як «механізм успіху» чи «механізм невдач», у залежності від того, як ВИ, оператор, керуєте ним і які встановлюєте йому цілі».

М. Мольць

Коментар

Свідома постановка цілі мобілізує, активізує нервову систему, запускає підсвідомі механізми її реалізації, забезпечує підсвідомий настрій на бажаний результат.

«...людина – істота, що завжди прагне до якої-небудь мети; вона живе нормально і природно, коли зорієнтована на певну мету. Стан щастя і є ознакою нормальної, природної життєдіяльності. Коли людина діє цілеспрямовано, вона звичайно відчуває себе порівняно щасливою».

М. Мольць

Коментар

Постановка мети надає сенсу людській активності, а поступове наближення до мети створює позитивне емоційне підкріплення.

Мандрівник зустрів трьох людей, які несли важкі камені. «Що ви робите?» – запитав він у них. «Несу камінь», – відповів перший. «Заробляю собі на життя тяжкою працею», – сказав другий. «Будую палац», – повідомив третій.

Коментар

Одні й ті ж дії, що виконуються з різною метою, здійснюються з різним нахненням і приводять до різного результату. Висунення конкретної цілі дозволяє значно підсилити мотивацію.

«Павук виконує операції, що нагадують операції ткача, і бджола будівлює своїх воскових комірок осоромлює деяких людей – архітекторів. Але і найгірший архітектор від найкращої бджоли із самого початку відрізняється тим, що, перш ніж будувати комірку з воску, він уже побудував її у своїй голові...»

К. Маркс

Коментар

Попереднє уявне передбачення майбутнього результату дозволяє спочатку спроектувати необхідну діяльність, а вже потім перейти до її виконання, що економить зусилля.

«Що сказали б ви про архітектора, який, закладаючи новий будинок, не зумів би відповісти нам на питання, що він хоче будувати – чи храм..., чи просто будинок.... Те ж саме повинні ви сказати і про вихователя, який не зуміє ясно і точно визначити вам цілі своєї вихователської діяльності».

К. Ушинський

Коментар

Оскільки викладач певною мірою керує навчанням учнів (студентів), він відповідає і за усвідомлення ними майбутніх результатів навчання.

Особисті психологічні передумови постановки життєвих і професійних цілей

Ціль: з'ясувати роль особистих чинників у постановці цілей.

Завдання 3. Оцінка особистої мотивації на досягнення мети за методикою Т. Елерса (оцінювання своєї мотивації досягнень у діяльності за методикою Т. Елерса «Мотивація досягнення успіху»).

Хід виконання

1. Учасникам пропонується низка питань, на які вони мають відповісти однією з альтернативних відповідей: «так» або «ні»

(табл. 5.2). У бланку методики необхідно швидко зафіксувати першу відповідь, яка спаде на думку. Текст опитувальника подається мовою адаптованого перекладу.

Таблиця 5.2

Бланк до методики “Мотивація досягнення успіху”

Питання	Відповідь	
	“Так”	“Ні”
1. Коли є вибір між двома варіантами, його краще зробити швидше, ніж відкласти на невизначений час.		
2. Я легко дратуюсь, коли помічаю, що не можу на всі 100 % виконати завдання.		
3. Коли я працюю, це має вигляд, нібито я на карту ставлю все.		
4. Коли виникає проблемна ситуація, я частіше за все ухваю рішення одним/однією з останніх.		
5. Коли в мене протягом двох днів немає справ, я втрачаю спокій.		
6. У деякі дні мої успіхи нижче за середі.		
7. Я більш суворий/а до себе, ніж по відношенню до інших.		
8. Я більш доброзичливий/а, ніж інші.		
9. Коли я відмовляюся від складного завдання, то потім суворо засуджую себе, оскільки знаю, що міг/могла б досягти успіху.		
10. У ході роботи мені потрібні великі перерви для відпочинку.		
11. Старанність – не основна моя риса.		
12. Мої досягнення в праці не завжди однакові.		
13. Мене більш приваблює інша робота, ніж та, якою я зайнятий/а.		
14. Догана стимулює мене швидше, ніж похвала.		
15. Я знаю, що мої колеги вважають мене людиною справи.		
16. Завдяки перешкодам мої рішення набувають більшої твердості.		
17. У мене легко викликати честолюбство.		
18. Коли я працюю без натхнення, це зазвичай помітно.		

Продовження таблиці 5.2

Питання	Відповідь	
	“Так”	“Ні”
19. При виконанні роботи я зазвичай розраховую на допомогу інших.		
20. Іноді я відкладаю те, що маю зробити зараз.		
21. Потрібно покладатися тільки на самого/у себе.		
22. У житті мало речей, важливіших за гроші.		
23. Завжди, коли мені потрібно виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.		
24. Я менш честолюбний/а, за інших.		
25. Наприкінці відпустки я зазвичай радію, що скоро вийду на роботу.		
26. Коли мені подобається робота, я роблю її краще і більш кваліфіковано за інших.		
27. Мені простіше і легше спілкуватися з людьми, які можуть наполегливо працювати.		
28. Коли в мене немає справ, я відчуваю, що мені не по собі.		
29. Мені доводиться виконувати відповідальну роботу частіше, за інших.		
30. Коли мені доводиться приймати рішення, я намагаюся робити це якнайкраще.		
31. Мої друзі вважають мене ледачим/єю.		
32. Мої успіхи певною мірою залежать від моїх колег.		
33. Безглуздо протидіяти волі керівника.		
34. Іноді не знаєш, яку роботу доводиться виконувати.		
35. Коли щось не ладиться, я нетерплячий/а.		
36. Я зазвичай звертаю мало уваги на свої досягнення.		
37. Коли я працюю разом з іншими, моя робота дає великі результати, ніж робота інших.		
38. Багато що, за що я беруся, я не доводжу до кінця.		
39. Я заздрю людям, які не завантажені роботою.		
40. Я не заздрю тим, хто прагне до влади і положенню.		
41. Коли я впевнений, що стою на правильному шляху, для доведення своєї правоти, я йду на все, аж до крайніх заходів.		

2. Згідно з «ключем» методики (табл. 5.3), треба визначити кількість балів у відповідності до якості відповідей. Кожен збіг із «ключем» оцінюється в 1 бал.

Таблиця 5.3

“Ключ” до методики “Мотивація досягнення успіху”	
Відповідь «Так» на питання	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41
Відповідь «Ні» на питання	6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39

Відповіді на питання 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 при аналізі не враховуються.

3. Учасники визначають суму балів і свій рівень мотивації до успіху, порівнявши отримане число з такими нормами:

- 1–10 балів – низький рівень мотивації до успіху;
- 11–16 балів – середній рівень мотивації до успіху;
- 17–20 балів – помірно високий рівень мотивації до успіху;
- понад 21 бал – занадто високий рівень мотивації до успіху.

4. Варто обговорити причини тієї чи іншої зацікавленості в кінцевих результатах, чинники спрямованості на кінцевий результат, прагнення до успіху.

Принципи і правила цілеутворення

Ціль: дізнатись про принципи цілеутворення, навчитись правильно формулювати особисті і навчальні цілі, бачити і виправляти помилкові формулювання.

Завдання 4. Розпізнання помилок у формулюваннях навчальних цілей

Ціль завдання: Обговорити, що має бути справжніми цілями навчання, дізнатись про типові помилки у постановці навчальних цілей та правила цілеутворення в навчанні, навчитись визначати та виправляти помилки у формулюваннях цілей.

Хід виконання

1. Учасники мають ознайомитися з типовими помилками і правилами постановки навчальних цілей (табл. 5.4).

Таблиця 5.4

Типові помилки і правила постановки навчальних цілей

Типові помилки	Недоліки	Правила
Визначення цілей через зміст навчання: <i>вивчити явище, теорему...</i>	– не є інструментальним; – не зрозумілий результат	Формулювання навчальної цілі не має обмежуватись змістом
Визначення через діяльність вчителя: <i>ознайомити з ..., пояснити..., розповісти про...</i>	– зосереджує увагу учителя на своїх діях; – не зрозумілий кінцевий результат	Навчальна ціль має бути сформульована для учня
Постановка цілей через діяльність учнів: <i>вирішити задачу..., виконати вправу...</i>	– акцентує увагу на зовнішній стороні діяльності; – не позначені наслідки – зміни в розвитку учня	Навчальна ціль має визначати те, що буде здатним зробити учень після завершення навчальної діяльності
Постановка цілей через внутрішні процеси інтелектуального, емоційного, особистісного розвитку учня: <i>розвинути пізнавальну самостійність..., сформувати ставлення..., вдосконалити мислення...</i>	– надто глобальні цілі, які не можуть бути досягнуті в ході вивчення одного предмету, теми; – не вказані конкретні результати	Навчальні цілі мають описувати явну поведінку, дії, які учні починають виконувати після вивчення певного навчального матеріалу, що і свідчить про зміну їх досвіду
Абстрактні формулювання: <i>засвоїти матеріал..., набутти знання..., перейняти досвід...</i>	– процес і результат учіння залишається незрозумілим і підходить для будь-якої теми	У формулюванні навчальної цілі мають за можливості використовуватись конкретні дієслова, з яких учням стає зрозумілим хід діяльності щодо їх виконання

Правильна постановка навчальних цілей – ясний, зрозумілий опис результатів навчання у вигляді явних дій учнів, які вони стають здатними виконати після вивчення певного навчального матеріалу.

Наприклад:

учень може назвати конкретні факти, пояснити правила, виконати дії за алгоритмом, вирішити задачу за формулою, застосувати правило та ін.

2. Учасники мають визначити помилкові формулювання, а також тип помилки, що зроблено у формулюваннях навчальних цілей даної теми (табл. 5.5).

Таблиця 5.5

**Можливі формулювання навчальних цілей до теми
“Навчальні цілі”**

1.	Вивчити тему «Навчальні цілі»	помилка (визначення через зміст)
2.	Навчитися формулювати навчальні цілі	правильно
3.	Засвоїти тему	помилка (абстрактне формулювання)
4.	Розвинути абстрактне мислення	помилка (постановка через процес)
5.	Навчитися формулювати навчальні цілі різного типу	правильно
6.	Сформулювати цілі вивчення теми «Навчальні цілі»	помилка (визначення через процес діяльності учня)
7.	Сформулювати уявлення про загальні, орієнтовані і конкретні навчальні цілі	помилка (абстрактне формулювання)
8.	Навчитися визначати своїми словами основні поняття теми	помилка (абстрактне формулювання)
9.	Навчитися будувати ієрархію навчальних цілей	правильно

Продовження таблиці 5.5

10.	Навчитися правильно формулювати навчальні цілі	правильно
11.	Визначення помилок у формулюванні цілей навчання	помилка (визначення через діяльність учня, відсутнє дієслово)
12.	Навчитися застосовувати отримані теоретичні знання на практиці	помилка (абстрактне формулювання)
13.	Пояснити слухачам специфіку навчальних цілей	помилка (визначення через діяльність викладача)
14.	Навчитися виправляти помилки у формулюваннях цілей навчання	правильно
15.	Зацікавити слухачів у вивченні теми	помилка (визначення через діяльність викладача)

3. Учасники перевіряють правильність сформульованих ними навчальних цілей у попередньому завданні.

Ієрархії цілей

Ціль: зрозуміти принцип ієрархічності в постановці цілей діяльності і навчання, дізнатись про загальні цілі освіти, навчитись висувати цілі різного ступеня конкретності.

Завдання 5. Побудова ієрархії життєвих цілей

Ціль завдання: усвідомити принцип ієрархічності в постановці цілей діяльності і навчання, навчитись конкретизувати цілі.

Завдання для учасників

- Чому Ви надаєте більше переваги в своєму житті? Розставте наведений перелік життєвих цілей за значущістю – на перше місце поставте те, без чого Ви не уявляєте свого життя, на останнє – те, без чого могли обійтись з найменшими втратами.
 - мати все необхідне, не відчувати ні в чому нестатку;
 - відчувати себе у безпеці;
 - мати бажане коло спілкування;

- г) відчувати, що Вас поважають;
- д) постійно пізнавати щось нове;
- е) задовольняти свої естетичні і духовні потреби;
- ж) реалізувати свої можливості.

2. А тепер спробуйте конкретизувати, що для Вас означає кожен блок:

а). Як Ви уявляєте собі вираз «мати все необхідне»? Спробуйте уточнити значущі для Вас характеристики окремих життєво важливих складових: їжа, затишок, спокій, секс, відпочинок, фізична активність і т.д.

б). Що для Вас означає «безпека», «відчувати себе в безпеці»? Можливі відповіді: гарантований матеріальний прибуток, стабільність суспільного життя, передбачуваність життєвих змін, надійність стосунків з друзями і родичами, впевненість у їх підтримці, міцне здоров'я, відсутність загрозливих факторів, забезпеченість роботою, наявність сильного заступника, сприятливих зв'язків і т.п.

в). Якщо від Вас повністю залежав вибір кола Вашого спілкування, переважно з якими людьми хотіли б Ви спілкуватися? Можливі відповіді: з тими, з ким цікаво, хто багато знає, з якими весело, хто вигадує цікаві заняття, з якими Ви на рівних, хто бере на себе прийняття рішень, на яких хотілося б бути схожим, хто б допомагав Вам у житті, кого Ви могли б чомусь навчити і т.д.

г). Кожній людині хочеться, щоб її визнавали, цінували, поважали, і в кожній – своя точка зору на те, за що його слід цінувати. А за що б Ви хотіли, щоб цінували Вас? Можливі варіанти: за зовнішню привабливість, за розум, за удачливість і везіння, реальні вчинки і здобуття, талант, авторитет, професійну майстерність, соціальний статус, силу, владу, могутність, багатство, здатність приймати рішення, творчість, незалежність, безкорисливість і т.д.

д). Що для Вас означає вираз «постійно пізнавати щось нове»? Можливі відповіді: читати книги про людей, їх стосунки, судби, життєві факти, спостерігати за оточуючим світом, робити відкриття, розширювати свої знання в певній галузі, дізнаватись про практичне використання речей, явищ, знань, розширювати свою ерудицію і практичні можливості, оволодівати новими

технологіями і змістом професійної діяльності, мандрувати, відкривати нові місця, знайомитись з новими людьми, більше дізнаватись про себе і т.п.

е). Що означає для Вас світ естетики, духовності? Загальну світову гармонію, ідеальну зовнішню форму (красу), ідеал міжлюдських стосунків, духовну досконалість, досконалість людської природи, досконалість суспільного життя, досконалість близьких стосунків, служіння мистецтву, природність людського життя.

ж). Самореалізація для Вас – це можливість: поважати себе, досягнути найбільш бажаного, розвинути свої здібності, реалізувати творчий потенціал, стати господарем свого життя, постійно рости і вдосконалюватись як особистість, отримати суспільне визнання, втілити себе у справах, залишити свій слід в історії людства.

3. Ймовірно, що в процесі конкретизації Вам захочеться змінити ранг основних життєвих цілей – це можна зробити.

4. Тепер, коли Ви визначили пріоритет різних сторін життя, а також встановили конкретні, важливі для Вас критерії їх досягнення, можна перейти до висунування конкретних цілей (завдань) для досягнення кожної життєвої цілі. Спробуйте сформулювати кілька конкретних цілей з реалізації своїх найбільш важливих життєвих цілей.

Завдання 6. Сучасні освітні цілі

Ціль: Обговорити ієрархічні рівні цілей в освіті, навчитись висувати навчальні цілі загального рівня.

Хід виконання

1. Спочатку пропонується поміркувати над тим, якими є ідеал, загальна мета освіти в сучасних умовах. Питання для обговорення:

- Якою, на Вашу думку є ціль освіти в цілому?
- Чи залежить ціль освіти від конкретних історичних умов?
- Якою Ви бачите загальну ціль освіти в сучасних умовах?

2. Познайомтесь з формулюванням загальної освітньої цілі у Законі України «Про освіту» та висловіть власну думку про те, якою має бути загальна ціль освіти в нашій країні взагалі і професійній (професійно-технічній) освіті зокрема.

У Законі України «Про освіту» визначено: «Освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору».

3. Спробуйте конкретизувати загальну ціль освіти в Україні і визначити критерії, за якими можна судити про її реалізацію.

4. Якими відповідно до загальної цілі освіти, на Вашу думку, мають бути цілі закладів освіти, профілів підготовки, навчальних курсів і навчальних дисциплін?

5. Спробуйте сформулювати загальну мету кількох конкретних дисциплін.

Завдання 7. Визначення навчальних цілей в окремих типах навчальних завдань

Ціль завдання: Обговорити результати конкретної навчальної діяльності, навчитись формулювати навчальні цілі нижчого рівня.

Завдання для учасників

1. Оберіть певні типові навчальні завдання, наприклад: написати реферат, вирішити задачу, опрацювати підручник та спробуйте описати конкретні навчальні цілі їх виконання.

2. Обговоріть конкретні результати навчання та зробіть відповідні висновки.

Типології цілей

Ціль: зрозуміти принцип диференціації у постановці цілей діяльності і навчання, дізнатись про різні типи навчальних цілей, навчитись висувати цілі різних типів.

Завдання 8. Розпізнання типів навчальних цілей

Ціль завдання: усвідомити значення формулювання різнотипових навчальних цілей, дізнатись про таксономії навчальних цілей, навчитись розпізнавати навчальні цілі різних типів.

Хід виконання:

1. Учасники знайомляться з поняттям «таксономії» та можливими типами навчальних цілей.

Міні-лекція «Таксономія цілей»

Таксономія (від грецьк. *taxis* – упорядкування і *nomos* – закон) – це класифікація педагогічних цілей, у якій виділяються різні типи цілей і описується послідовність їх конкретизації.

Тип педагогічних цілей – це специфічна сфера досвіду особистості, що змінюється у процесі освіти і навчання. У сучасній педагогіці існує багато різних таксономій. Найбільше відомими з них є таксономії Б. Блума (США), Д. Толлінгерової (ЧССР), Б. Немерка (ПНР), В. Беспалька (СРСР) і т.д.

У вітчизняних підручниках з педагогіки найчастіше виділяють такі типи педагогічних цілей:

1) *навчальні (дидактичні) цілі* – оволодіння знаннями, уміннями і навичками;

2) *розвивальні* – удосконалення розумових здібностей учнів, що дають їм змогу здійснювати пізнавальну діяльність – розвиток мислення, пам'яті, мови, уяви, творчих здібностей;

3) *виховні* – формування світогляду, наукових переконань, моралі й естетичної культури.

Традиційна більшість вітчизняних педагогів користуються саме такою схемою. Недолік цієї класифікації – відсутність опису конкретизованих цілей у кожній сфері. При цьому спостерігається плутанина категорій: освіта, навчання, виховання, розвиток, про який вже йшла мова. Також ми бачимо, що «розвивальні цілі» зводяться до формування пізнавальних здібностей учня.

Однак такий підхід також може використовуватися, якщо описати конкретні результати кожного такого типу педагогічних цілей – дії учня, які він починає виконувати після засвоєння певного навчального матеріалу.

Наприклад, навчальні цілі – учень може назвати термін, навести визначення поняття, провести розрахунок за формулою, довести теорему і т. ін.; розвивальні цілі – учень може виконати розумову операцію аналізу інформації, узагальнити факти, навести приклади, застосувати певний прийом запам'ятовування правила і т. ін.; виховні цілі: учень пропонує свою допомогу однокласникам, проводить розрахунки акуратно і точно і т. ін.

У закордонній педагогіці різні таксономії навчальних цілей представлені більш широко. Наприклад, основоположник навчання про педагогічні таксономії Б. Блум розділяє людський досвід на три сфери, кожній з яких відповідає певний тип навчальної мети:

1) *когнітивна чи пізнавальна* – формування знань учнів, що проявляється в діях з навчальним матеріалом, які демонструють його знання;

2) *афективна чи емоційно-ціннісна* – формування емоційно-особистісного ставлення учня до явищ навколишнього середовища, що проявляється в діях, які демонструють ці ставлення;

3) *психомоторна* – формування рухової (моторної), маніпулятивної діяльності, нервово-м'язовій координації (звички написання, мова, фізичне і трудове виховання).

Далі Б. Блум описує послідовність етапів досягнення кожного типу навчальних цілей, пропонує конкретні формулювання навчальних цілей для кожного їхнього типу. Наприклад, когнітивні цілі – учень знає терміни, що використовуються, конкретні факти, методи і процедури, інтерпретує словесний матеріал, демонструє правильне застосування методу чи процедури, пропонує план проведення експерименту тощо; афективні цілі – учень уважно слухає висловлювання оточуючих, цікавиться проблемами і потребами інших людей, виконує задану вчителем домашню роботу, бере участь в обговоренні питань, впевнено відстоює той чи інший погляд, проявляє прагнення до співробітництва в

навчальній діяльності тощо; психомоторні цілі – учень виконує певний рух, висловлює свою думку словами, жестами, мімікою, може накреслити схему, переміщує предмети у просторі тощо.

Певним чином близькою до цих підходів є класифікація, запропонована російськими педагогами Ю. Кулоткіним і Г. Сухобською. Вони пропонують наступні три види навчальних цілей, названі цілями-ефектами просування особистості:

1) ефекти розвитку *пізнавально-логічної сфери* особистості учня – розвиток його уявлень і понять про навколишній світ, логічних операцій і методів, інтелектуальних прийомів пізнавальної діяльності;

2) ефекти розвитку *мотиваційно-ціннісної сфери* особистості учня – розвитку його ставлень, переконань, інтересів і спрямованості особистості в цілому;

3) ефекти розвитку *практично-дієвої сфери* особистості учня – розвитку його умінь регулювати свою практичну діяльність, використовувати знання для рішення задач, що виникли у житті.

Яку типологію (таксономію) обере педагог для власної діяльності – залежить від специфіки навчального предмета, його уподобань тощо. Враховуючі те, що дані таксономії схожі, їх можна поєднати і виокремити такі типи навчальних цілей: пізнавальні (цілі-знання); практичні (цілі-вміння); мотиваційні (цілі-ставлення). Дану типологію досить легко описати в конкретних результатах, аналогічно до попередніх.

Наприклад:

– пізнавальні цілі: учень може назвати, описати закон, правило, навести визначення (як точно, так і своїми словами), проаналізувати ситуацію, порівняти події і т.п.;

– практичні цілі: учень може виконати дію, продемонструвати вирішення ситуації, застосувати певну стратегію поведінки, розробити модель, вдосконалити алгоритм і т.п.;

– мотиваційні цілі: учень віддає перевагу певним способам дій, цікавиться певним предметом, здійснює самоаналіз та самооцінювання, проявляє ставлення, закликає до дії тощо.

2. Учасники мають розпізнати типи навчальних цілей (за Ю. Кулупоткіним і Г. Сухобською) у запропонованих викладачем формулюваннях (табл. 5.6).

Таблиця 5.6

Типи цілей навчання учнів

№ з/п	Цілі навчання	Типи цілей навчання
	Розкрити певне правило	пізнавальна
	Цікавитися сучасними методами досліджень	мотиваційна
	Наводити цитату	пізнавальна
	Демонструвати спосіб поведінки	практична
	Пояснювати дію закону на прикладі	пізнавальна
	Працювати за комп'ютером	практична
	Виявляти схильність до певного підходу	мотиваційна
	Надавати визначення поняттю	пізнавальна
	Знаходити вирішення проблеми	практична
	Висловлювати бажання знайти вирішення проблеми	мотиваційна
	Креслити	практична
	Віддавати перевагу певному способу поведінки	мотиваційна
	Порівнювати точки зору	пізнавальна
	Читати та переказувати текст	практична
	Закликати інших до дотримання певних правил	мотиваційна

3. Учасники мають висловити власну думку про можливі типи навчальних цілей та їх важливість.

Завдання 9. Висування цілей навчання різних типів

Ціль завдання: навчитись висувати навчальні цілі різних типів.

Завдання для учасників

1. Познайомтеся з конкретним словником дієслів для формулювання навчальних цілей різних типів.

Дієслова для позначення пізнавальних цілей (ціль – знання):

- називати, характеризувати, визначати, інтерпретувати, аналізувати, описувати, розкривати, порівнювати, формулювати, перелічувати, відтворювати, пізнавати, ...

Дієслова для позначення поведінкових цілей (ціль – уміння):

- виконувати, демонструвати, показувати, обчислювати, використовувати, застосовувати, створювати, конструювати, вирішувати, реалізовувати, ...

Дієслова для позначення мотиваційних цілей (ціль – ставлення):

- цікавитися, віддавати перевагу, обирати, пропонувати, пропагувати, прагнути, призивати, виявляти, оцінювати,

2. Поверніться до попереднього завдання та спробуйте сформулювати цілі навчання різних типів.

5.2. Тренінг організованості

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

Для ефективного управління проектною діяльністю учнів педагог має чітко усвідомлювати всі її етапи та успішно спланувати й організувати роботу вихованців, а також мати можливість спостерігати за нею, оцінювати їхні дії, а за необхідності, їх коригувати. Так, у залежності від етапів проектної діяльності учнів [74] викладач має володіти відповідними вміннями.

На етапі *ініціювання* (мотиваційно-орієнтований): виділяти проблему, яку необхідно розв'язати в проекті, обговорювати цю проблему; знайомитися із завданням, правилами й етапами проектної роботи.

На етапі *планування* (прогностично-планувальний): проводити з учнями вправи з командування та створення проек-

[74] Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг курс : навч. посібник / [В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, М. М. Шимановський та ін.]; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. – Київ : ІПТО НАПН України, 2018. – 228 с.

тних команд; допомагати учням з обиранням конкретної теми проекту, формулюванням мети, завдань, а також можливого результату (продукту) проекту.

На етапі *виконання* (організаційно-виконавчий): допомогати учням з визначенням результату (продукту) проектної роботи та критеріїв його оцінки; консультувати з питань побудови технологічної карти проекту; радити учням в обиранні методів їхньої дослідницької роботи у проекті; координувати та мотивувати учнів під час роботи над проектом.

На етапі *моніторингу* (оціночно-рефлексивний): брати участь в обговоренні отриманих результатів (оцінювання діяльності); коригувати способи та форми представлення проекту; допомагати учням в оформленні проекту в обраній формі; консультувати учнів під час розроблення методичного паспорта та створення портфоліо проекту.

На етапі *презентації* (презентативно-впроваджувальний): брати участь у дискусії; запрошувати експертів (учнів з інших груп, педагогічних працівників, батьків, роботодавців) і організовувати експертизу; обговорювати з учнями результати проектної діяльності; проводити з учнями вправи на рефлексію (самооцінювання та аналіз власної діяльності в проекті); допомагати учням у доповненні портфоліо; сприяти впровадженню учнями результатів проекту.

Означені управлінські функції викладача зумовлюють володіння ним професійно важливою якістю – організованістю. Е. Зеєр вважає, що організованість поєднує в собі такі властивості, як схильність до організаторської діяльності, здатність відображати психологічний настрій навчальної групи, установка на досягнення успіху, особлива чуйність до міжособистісних стосунків, вміння проектувати і створювати відповідні педагогічні ситуації, швидка адаптація до їхніх змін, практична спрямованість розуму, критичність, відповідальність [75]. Крім того, зазначають, що організованість, як базова якість особистості, має

[75] Каньковський І. Є. Професійно необхідні якості інженера-педагога [Електронний ресурс] / І. Є. Каньковський // Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 2012, № 34/35. – Режим доступу: <https://cutt.ly/GeHjgv3>. – Назва з екрану.

складну та багаторівневу структуру [76] і особливо проявляється під час діяльності. На думку Н. Бекузарової, функціонально організованість пов'язана з самоконтролем, що забезпечує оцінку дій суб'єкта без застосування примусових перевірок [77]. Також її співвідносять з волею, самоорганізацією, самостійністю, пізнавальною активністю особистості та науковою організацією праці.

Як правило, в структурі організованості визначають два компоненти: регуляторно-динамічний (цілеспрямованість у досягненні результату, самоконтроль за проміжними та кінцевими результатами діяльності, самоменеджмент, тайм-менеджмент, адаптивність, мобільність) і мотиваційно-смісловий (прагнення до планування й обмірковування діяльності, керування поведінкою, самодисципліна тощо).

Отже, організованість розглядають, як: базову якість особистості; умову формування здатностей; вольову якість; властивість, рису або звичку характеру. При цьому до параметрів її вимірювання відносять: зовнішньоповедінкові (дотримання порядку на робочому місці, обмірковані професійні дії, раціональний розподіл часу, планування діяльності, здатність до адаптації тощо) та внутрішньовольові (здатність доводити справу до кінця та робити це вчасно, систематичність і послідовність дій у роботі, вміння долати складнощі тощо) [78].

Розглянемо концептуальний підхід до самоменеджменту Л. Зайверта. За його визначенням самоменеджмент – це послідовне і цілеспрямоване застосування ефективних методів роботи в повсякденній практиці для оптимального, осмисленого використання свого часу.

Основною метою самоменеджменту є максимальне використання власних можливостей, свідоме управління власним

[76] Порцевская Е. Д. Теоретико-методологический анализ обеспечения качества организованности специалиста: природа, типология проявления [Електронний ресурс] / Е. Д. Порцевская // Человек и образование. – № 1 (26). – 2011. – Режим доступу: <https://cutt.ly/VeHj3K>. – Назва з екрану.

[77] Бекузарова Н. В. Воспитание организованности младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: – Красноярск: КГПУ, 2003. – 24 с.

[78] Фалеева Л. В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий [Електронний ресурс] / Л. В. Фалеева // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. URL: <https://cutt.ly/ZeHjRjL>. – Название с экрана (дата обращения: 07.05.2019).

життям (самовизначення), перетворення певних недоліків у переваги як під час професійної діяльності, так і в особистому житті. На самоменеджмент покладається виконання певних функцій, у вигляді яких представлено щоденне рішення різного роду завдань і проблем. Функції перебувають у певній взаємозалежності і, як правило, реалізуються в певній послідовності. Подібний процес самоменеджменту представлений у вигляді кола правил, що наочно демонструють зв'язок між окремими функціями самоменеджменту (схема 1).

У зовнішньому колі наведено п'ять функцій: 1 – постановка цілей (аналіз і формування особистих цілей); 2 – планування (розроблення планів і альтернативних варіантів власної діяльності); 3 – прийняття рішень (прийняття рішень щодо майбутніх справ); 4 – організація і реалізація (складання розпорядку дня й організація власного трудового процесу та безпосереднє здійснення поставлених завдань); 5 – контроль і коригування (самоконтроль і контроль підсумків (у разі потреби – коригування цілей)).

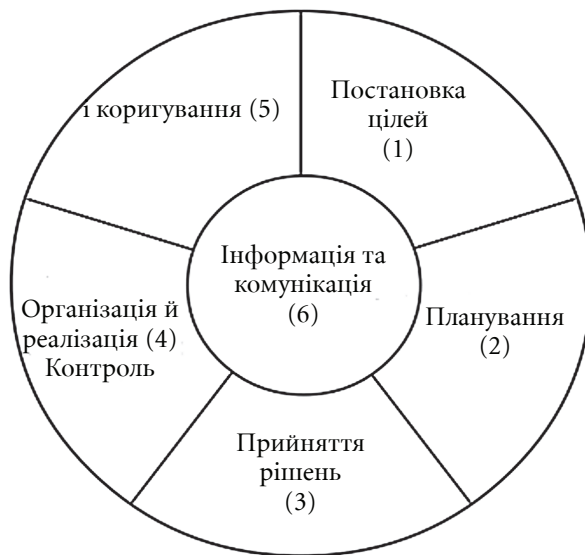


Рис 5.1. Коло правил

У внутрішньому колі розміщена функція 6 – інформація і комунікація (пошук і обмін інформацією, здійснення комунікаційних зв'язків, необхідне на всіх фазах процесу самоменеджменту). Для кожної функції розроблені певні підходи і методи її реалізації, а також прорахований очікуваний результат у вигляді виграшу в часі. Всі вони складають техніку самоменеджменту. Вона містить алгоритм використання цих підходів і методів для ефективної реалізації кожної з функцій – оцінки реального стану справ, прогнозування втрат часу, методичний інструментарій для самооцінювання особистісного потенціалу самоменеджменту.

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Таблиця 5.7

Зміст тренінгового заняття

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.
1.	Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу	10
2.	Оцінка особистої організованості	20
3.	Правила організованості та самодисципліни	15
4.	Самоменеджмент	20
5.	Принципи і методики тайм-менеджменту	15
6.	Заключна рефлексія. Підсумки	10
		Разом 90 хв.

Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу

Тема: Організованість педагога.

Мета: вміти організувати власну педагогічну діяльність, а також проектну діяльність учнів.

Конкретизовані навчальні цілі:

– **пізнавальна:** дізнатись про основні складові організованості як професійно важливої якості педагога, правила організованості та самодисципліни, самоменеджмент, а також принципи й методики тайм-менеджменту;

- *практична*: навчитись організовувати власну діяльність, опанувати методиками тайм-менеджменту;
- *мотиваційна*: визнати необхідність розвитку організованості та самоменеджменту, зокрема під час управління проектною діяльністю учнів; набуті прагнення до планування й обмірковування власної діяльності та самодисципліни.

Форми проведення тренінгу:

Дискусії, виправи, робота в малих групах, мозкова атака, презентація.

Навчально-методичні матеріали: план-сценарій тренінгу; бланки для опитування педагогів; анкета результативності тренінгу.

Оцінювання особистої організованості

Ціль: оцінити власну організованість, визначити її основні складові та обговорити результати опитування з колегами для успіху в подальшій педагогічній діяльності.

Завдання 1. Поняття «Організованість».

Порівняйте поняття «організованість» як базову якість особистості (що характеризується вміннями організовувати як власну діяльність, так і навчальні дії учнів) та певний стан особистості (можливість реалізовувати обмірковані та чіткі дії і поведінку).

Наведіть, на Вашу думку, основні складові організованості педагога, що необхідні для управління проектною навчальною діяльністю учнів. Під час виправи доцільно застосувати методику «Мозкової атаки».

Завдання 2. Опитування «Оцінювання організованості»

Хід виконання

Для оцінювання власної організованості доцільно використати методику, в якій необхідно висловити або згоду (відповідь «так»), або незгоду (відповідь «ні») із запропонованими твердженнями.

Питання для опитування

1. Звечора я планую свої справи на майбутній день.
2. Я завжди радію успіхам інших людей.

3. Часто мені не вдається зробити те, що я запланував.
4. Вважаю, що готуватися до всіх уроків неможливо.
5. На моєму робочому столі зазвичай порядок.
6. Свої обіцянки я завжди виконую.
7. Як правило, я затакую відповідь на отриманий лист.
8. Повернувшись додому в брудному взутті, я відразу ж його чищу.
9. Іноді буває так, що я говорю про речі, на яких я не розуміюся.
10. Я не відкладаю на завтра те, що можу зробити сьогодні.
11. Зайняття громадською, домашньою роботою, спортом і т. ін. несприятливо позначається на моїй роботі.
12. Я не хвилююсь, якщо на наступний день виявляється багато важких уроків, так як підготовку до них я планую заздалегідь.
13. За будь-яких обставин я вважаю, що робота краще за розваги.
14. Часто я відправляюся на роботу, не встигнувши поспіяти.
15. Я можу спізнитися на роботу без вагомих причин.
16. Я можу підтримати розмову на будь-яку тему.
17. Якщо спостерігається черга невдач на роботі, у мене зникає бажання ходити туди.
18. Кожну річ я відразу кладу на місце.
19. Іноді я говорю вголос не те, що думаю.
20. Коли я запізнююсь на захід, що не є важливим для мене, я відчуваю дискомфорт.
21. Мій стиль – ретельно готувати навчальні та виховні плани тільки тоді, коли їх можуть перевірити.
22. До закладу освіти, в якому я працюю, я приходжу як мінімум хвилин за десять до початку моїх занять.
23. Я завжди виконую всі правила поведінки в громадських місцях.
24. Я роблю ранкову зарядку.

25. Якщо я ґрунтовно готуюся до важкого уроку, то інші залишаються невідготовленими.
26. Я завжди переходжу вулицю в призначеному місці.
27. Часом я поспішаю на роботу, не встигнувши застелити ліжко.
28. Громадські доручення я виконую без нагадувань.

Обробка результатів

Можливі варіанти відповідей

Точно визначати власну мету. Складати план досягнення мети.

Зосереджуватися на головному.

Придумувати собі стимули.

Встановлювати конкретні терміни часу.

Навчитися рішучості.

Навчитися говорити «ні», узгоджувати свої справи і цілі.

Набути звичку користуватися записником.

Ліквідувати прикрі перешкоди.

Вчитися слухати.

Відмовитися від шаблону.

Не упускати з виду дрібниці.

Приступати до справи відразу ж.

Використовувати час повністю.

Міняти заняття.

Починати раніше.

Щодня контролювати виконання запланованих справ.

Виховувати повагу до свого часу.

Поставте собі по одному балу, якщо Ви відповіли «так» на питання 2, 6, 9, 13, 16, 23 і 26 і «ні» на питання 19.

Якщо набралось 4 бали і більше, то, на жаль, Ваші відповіді подальшій обробці не підлягають. Це перекручене враження про себе, подання себе краще, ніж ви є насправді.

Тепер підрахуйте бали за шкалою організованості. Поставте собі по 1 балу, якщо Ви відповіли «так» на питання 1, 5, 8, 10, 12, 18, 20, 22, 24, 28 і «ні» на питання 3, 4, 7, 11, 14, 15, 17, 21, 25, 27. Отриману Вами суму балів розділіть на 2, і Ви отримаєте позначку за 10-бальною шкалою.

Ви задоволені такою оцінкою?

Обговорення результатів опитування.

Правила організованості та самодисципліни

Ціль: запропонувати та проаналізувати правила організованості та самодисципліни для застосування їх у подальшій педагогічній діяльності.

Завдання 3. Правила організованості та самодисципліни

Наведіть основні правила для розвитку організованості та самодисципліни.

Обговоріть наведені правила. Висловіть Ваше ставлення до них.

Самоменеджмент

Ціль: дослідити рівень власного самоменеджменту, набути навичок особистої та професійної ефективності для застосування у подальшій педагогічній діяльності.

Завдання 4. Опитування «Самоменеджмент: ефективність застосування на робочому місці».

Хід виконання

Самооцінювання в балах: 0 – майже ніколи; 1 – іноді; 2 – часто; 3 – практично завжди.

1. Я резервую на початку робочого дня час для підготовчої роботи, планування.

2. Я передоручаю все, що може бути передоручено.

3. Я письмово фіксую завдання і цілі із зазначенням термінів їх реалізації.

4. Кожен офіційний документ я намагаюся обробити за один раз і остаточно.

5. Кожен день я складаю список майбутніх справ, упорядкований за пріоритетами. В першу чергу я роблю те, що найбільш важливо.

6. Свій робочий день я намагаюся, за можливості, звільнити від сторонніх телефонних розмов, незапланованих відвідувачів і несподіваних нарад.

7. Свою денне завантаження я намагаюся розподілити відповідно до графіка моєї працездатності.

8. У моєму плануванні часу є «вікна», що дають можливість реагувати на актуальні проблеми.

9. Я намагаюся спрямувати свою активність таким чином, щоб у першу чергу концентруватися на небагатьох «життєво важливих» проблемах.

10. Я вмію говорити «ні», коли на мій час претендують інші, а мені необхідно виконати більш важливі справи.

Визначте суму всіх балів і знайдіть свій стиль самоменеджменту.

0 – 15 балів – Ви не плануєте свій час і перебуваєте під впливом зовнішніх обставин. Деяких з цілей ви домагаєтеся, якщо складаєте список пріоритетів і дотримуєтеся його;

16 – 20 балів – Ви намагаєтеся опанувати свій час, але не завжди послідовні, щоб мати успіх;

21 – 25 балів – у вас хороший самоменеджмент;

26 – 30 балів – ви можете бути зразком з самоменеджменту.

Завдання 5. Переваги самоменеджменту

До переваг самоменеджменту, на думку Л. Зайверта, належать: виконання роботи з меншими витратами; найкраща організація праці; кращі результати праці; менше поспіху і стресів; більше задоволення від роботи; велика мотивація до праці; підвищення кваліфікації; менша завантаженість роботою; менше помилок при виконанні своїх професійних обов'язків і функцій; досягнення професійних і життєвих цілей найкоротшим шляхом.

Питання для обговорення

«Проаналізуйте та обговоріть кожну з цих переваг».

«Які з них пов'язані з поняттям «тайм-менеджменту?»»

Принципи і методики тайм-менеджменту

Ціль: ознайомитися з принципами та спробувати застосувати методики тайм-менеджменту на практиці для використання їх у подальшій педагогічній діяльності.

Завдання 6. Обговорення основних принципів тайм-менеджменту [79].

[79] Основные принципы тайм-менеджмента. Режим доступа: <https://cutt.ly/zeHlC0e>. – Название с экрана.

1. Не тримати завдання в голові.

2. Робити основне.

Правило Парето свідчить, що тільки 20 % завдань приносять нам 80 % результату. Важливо навчитися відкидати зайві завдання свого життя і концентруватися на головному. Всього все одно не переробиш!

3. Дотримуватися балансу між роботою та відпочинком.

4. Застосовувати на практиці кожне знання.

5. Постійне навчання та тренування.

Обговоріть наведені принципи тайм-менеджменту та оберіть найбільш доцільні й зручні для Вас.

Завдання 7. Застосування методик тайм-менеджменту на практиці.

Педагоги об'єднуються в підгрупи по 4–6 осіб. Представник кожної з підгрупи під час жеребкування обирає відповідну методику. Протягом 10 хвилин учасники кожної з підгруп розбирають власну методику та наводять приклад її застосування в освітньому процесі. Представники підгруп представляють свої напрацювання, відповідають на запитання.

Перелік методик і їхня суть

1. Правило Парето.

У 1897 році італійський економіст Вільфредо Парето в ході дослідження, проведеного ним в різних групах людей, з'ясував, що тільки 20 % виконуваних нами завдань приносять 80 % відсотків результату. Ваше завдання, перед виконанням будь-якого завдання, навчитися ставити собі просте запитання: «Що мені принесе виконання даного завдання?» Якщо відповідь вас задовольнить, то завдання варто виконати. Якщо ні, то, можливо, це завдання необхідно відкласти.

2. Матриця Ейзенхауера.

Термінові завдання в більшості випадків не бувають важливі. А важливі завдання, в більшості випадків не бувають терміновими.

Саме до такого висновку прийшов 34 президент США Дуайт Ейзенхауер. Він винайшов спеціальну матрицю, за допомогою

якої можна легко визначити, чи варто займатися тією чи іншою справою. Допоміжний елемент – опорна матриця, в яку записуються всі справи, залежно від ступеня важливості. Важливі та термінові справи виконуються в першу чергу, а нетермінові та неважливі – в останню.

Матриця Ейзенхауера

Справи	Важливі	Неважливі
Термінові	++	+
Нетермінові	+	?

3. Позбавлення від жаб.

Значну кількість дрібних неприємних справ, виконувати які ми не маємо бажання, в тайм-менеджменті називають жабами. Важливо навчитися позбавлятися від них, тобто щодня ліквідувати («їсти») одну з них.

4. «Розрізання слона на біфштекси».

Якщо необхідно зробити велику та складну справу, наша мотивація щодо її виконання не суттєва (або взагалі відсутня). Якщо перед людиною стоїть незначна та проста задача, вона легко й швидко її виконує. Саме з цієї причини великі і складні завдання потрібно розрізати (ділити) на невеликі і зрозумілі.

5. «Помодоро»

Базові принципи Pomodoro.

Оберіть задачу для виконання.

Візьміть таймер та виставте час – 25 хв.

Працюйте доти, доки таймер не подасть сигнал, що відведений час сплив. Не відволікайтесь, якщо щось таки заважає – занотуйте цей чинник і працюйте далі. Зробіть перерву на 3-5 хв. Після кожного 4-го інтервалу (його так і називають – помідор), робіть тривалу перерву на 15-30 хв.

Заклучна рефлексія. Підсумки

Учасникам тренінгу пропонується коротка дискусія, що відбуває мету заняття:

«– Що було найбільш корисним;

– Чи задовольнило заняття Ваші сподівання та наскільки;
– Що, на Ваш погляд, необхідно змінити/додати під час його проведення;

– Як Ви плануєте використовувати новий матеріал у подальшому;

– Ваша оцінка заняття (за 5-бальною шкалою)».

Підбиття підсумків та їх обговорення.

5.3. Тренінг емпатії

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

Емпатичні здібності передбачають уміння аналізувати як власні почуття й емоції, так і розуміти емоції інших, усвідомлювати їхні переживання. Вони також сприяють перетворенню поведінки людини на соціально зумовлену.

Поняття «емпатія» в сучасній психології має багато тлумачень, оскільки разом з ним використовують і споріднені: «емпатичні здібності», «емпатичні реакції», «емпатичні стосунки», «емпатична взаємодія» та ін. Уперше для пояснення внутрішньої реакції людини щодо її інтуїтивного розуміння ситуації інших термін «емпатія» запропонував Е. Титченер [80]. На його думку, це процес розуміння витворів мистецтва, природних об'єктів, схильність спостерігача ототожнювати себе з предметом, за яким він спостерігає і який викликає в нього почуття прекрасного.

Як зазначено в психологічному словнику, емпатія – це якість особистості, її здатність емоційно відгукуватися на переживання, почуття і психічні стани інших людей. Вона передбачає суб'єктивне сприйняття іншої людини, уміння поставити себе на її місце, проникнення в її внутрішній світ, розуміння її переживань, думок, почуттів. Ця якість сприяє зближенню людей у спілкуванні, підсилює довіру між ними [81].

Серед видів емпатії виокремлюють: емотивну, когнітивну, предикативну, особистісну, ситуаційну, короточасну та довго-

[80] Карягина Т. Д. Эволюция понятия «Эмпатии» в психологии [Текст] автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Т. Д. Карягина; Московский гос. ун-т. – Москва, 2013. – 19 с.

[81] Психологічний словник [Електронний ресурс] / Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергєєнкова/ За ред. Н. А. Побірченко. – Режим доступу: <https://cutt.ly/eeHzaBO>. – Назва з екрану.

тривалу, конативну (співчуття, співпереживання), просоціальну та егоцентричну [82]. Емотивна – ґрунтується на механізмах проєкції та імітування моторних і афективних реакцій іншого. Когнітивна – базується на інтелектуальних процесах (порівнянні, аналогії тощо). Конативна – спонукає індивіда до емоційної підтримки та допомоги іншій людині. Предикативна – виявляється як здатність індивіда прогнозувати афективні реакції іншого в конкретних ситуаціях. Особистісна – притаманна особистості, яка налаштована емпатично реагувати на всіх. Ситуаційна – виникає в конкретних ситуаціях, ґрунтується на об'єкті емпатії і накопиченому емоційному досвіді. Просоціальна – відтворюється, якщо індивід приймає позицію інших та аналізує їхні переживання. Під час виявлення егоцентричної емпатії реалізується усвідомлення свого «Я» та виокремлюються почуття стороннього.

Іноді психологи також до видів емпатії відносять: адекватну та неадекватну. Неадекватну виявляє людина, коли радіє внаслідок неприємностей і негараздів в іншої. При цьому емоційний відгук набуває протилежного знаку.

Як правило, фахівці розрізняють три види емпатії: низький, середній і високий. Для низького характерне слабо розвинуте почуття співпереживання. Такий індивід не володіє здатністю відчувати емоційний стан інших. Він заздалегідь зосереджений на собі та власних почуттях. Особистості з середнім рівнем емпатії готові за необхідності виявити співчуття та співпереживання, але їх не цікавить суть проблем інших. Людина, яка виявляє високий рівень емпатії, може уявити себе на місці інших і відчувати їхні почуття, здатна на глибоке розуміння проблем інших і активну допомогу для їхнього розв'язання.

Для більшого розуміння поняття емпатії слід звернутися до її функцій, а саме: емоційних, когнітивних і поведінкових. Емоційні функції відповідають за розвиток соціальних емоцій, задоволення емоційних потреб та ототожнення себе з об'єк-

[82] Журавльова, Л. П. и Шпак, М. М. (2015) Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 3 (25). pp. 85-88.

том емпатії. Когнітивні функції складаються з: оцінної думки іншого, розвитку здатності її прийняти, передбаченні його емоційної поведінки, оцінюванні й аналізу можливих подальших стосунків. Поведінкові функції виявляються в: супроводі емпатії у ході міжособистісних стосунків, виборі адекватних поведінкових дій, що забезпечують емпатію з боку партнера, регуляції засобів звернення [83].

Варто зазначити, що розвиток емпатичних здібностей набуває особливої важливості для фахівців, професії яких пов'язані з психолого-педагогічною діяльністю, а саме: педагогів, психологів, медичних працівників, акторів, митців, чиновників, керівників, робітників сфери обслуговування та ін.

Уміння відчувати настрій учнів, їхній емоційний стан дають можливість викладачу вплинути на афективну сферу особистості учнів і посилити їхню мотивацію до навчання. Завдяки добре розвинутим емпатичним здібностям педагогічні працівники ліпше розуміють вихованців, легко та гармонійно створюють позитивну атмосферу на заняттях, що сприяє кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу.

Схильність до емпатії розвивається в людини протягом переживання різноманітних ситуацій, у яких вона взаємодіє з іншими, ставить себе на їхнє місце й проявляє різні емоції. Таке накопичення життєвого досвіду співпереживання іншим людям і формує емпатійну поведінку особистості. Зважаючи на те, що вона виявляється під час міжособистісної взаємодії, вважаємо доцільним розвивати емпатичні здібності педагогічних працівників за допомогою тренінгу. Означена форма роботи сприятиме відпрацюванню певних умінь і навичок педагогічної поведінки, їхньому обговоренню та самоаналізу його учасників.

[83] Лабунская В. А. Психология затрудненного общения [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Лабунская, Ю. А. Менджерицкая, Е. Д. Бреус. – М.: Академия, 2001. – 288 с.

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Таблиця 5.8

Зміст тренінгового заняття

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.
1.	Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу	10
2.	Діагностика рівня емпатичних здібностей	15
3.	Поняття та функції емпатії	15
4.	Механізми емпатії	15
5.	Когнітивні функції емпатії. Аналіз емоцій	20
6.	Заклучна рефлексія. Підсумки	15
		Разом 90 хв.

Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу

Тема: Педагогічна емпатія в управлінні проектним навчанням учнів.

Мета: розвинути емпатичні здібності для кращого розуміння проектної діяльності учнів.

Конкретизовані навчальні цілі:

- пізнавальна: дізнатись про види, функції і механізми емпатії та особливості її виявлення суб'єктами освітнього процесу;
- практична: навчитись розуміти емоційний стан учнів та підтримувати їх за необхідності;
- мотиваційна: виробити прагнення до розуміння емоційного стану учнів під час організації та супроводу їхнього проектного навчання.

Форми проведення тренінгу:

Дискусія, вправи, робота в малих групах, дидактична гра, мозкова атака, презентація.

Навчально-методичні матеріали: план-сценарій тренінгу; бланки для діагностування рівня емпатичних здібностей за методикою В. Бойка (20 шт.); анкета результативності тренінгу, мультимедійна презентація.

Проведення діагностування рівня емпатичних здібностей

Ціль: здійснити діагностування рівня емпатичних здібностей у педагогів – учасників тренінгу.

Хід виконання

1. Тренер пропонує учасникам провести діагностування, для чого роздає їм бланки для діагностування рівня емпатичних здібностей за методикою В. Бойка. Для здійснення діагностування педагогів користуються методикою діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойка [84], див. Додаток Г.

2. Учасники заповнюють бланки та визначають рівень власних емпатичних здібностей.

3. За власним бажанням учасники тренінгу висловлюють думки, обговорюють діагностування.

Поняття та функції емпатії

Ціль: познайомитися з поняттям емпатії та її функціями й особливостями, переконатись у необхідності її розвитку в педагогів, обговорити її значення для успішної організації проектного навчання учнів.

Вправа 1. «Знайомство» (обговорення категорії «емпатія»)

Хід виконання

1. Тренер пропонує учасникам: назватися, навести приклади улюблених тем занять і пояснити, чому вони їм подобаються.

2. Для кращого розуміння один одного паралельно можна ставити запитання.

3. Питання для обговорення поняття «емпатія» під час дискусії:

«Що розуміють під поняттям «емпатія»?»

«Які види емпатії Вам відомі?»

«У чому, на Вашу думку, полягають емотивні, когнітивні та поведінкові функції емпатії?»

4. Обговорення та висновки.

[84] Діагностики емоціонально-правственого розвитку / Ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб.: Издательство «Речь», 2002. С. 114-118.

Вправа 2. «Педагогічна емпатія»

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам, що педагогічна емпатія – це здатність педагога емоційно сприйняти душевний стан учня. А емпативний педагог розуміє та приймає індивідуально-психологічні особливості учнів, здатен усвідомлювати мотиви їхньої поведінки, відчувати їхній настрій і підтримувати їх за необхідності.

2. Учасникам пропонується навести й обговорити риси педагога, який не є емпативним.

3. Учасникам пропонується навести можливі дії (вислови) педагога для виявлення на занятті педагогічної емпатії (для зручності виконання завдання варто звернутися до функцій емпатії).

Емпатія досягається через уміння педагога: виходячи з поведінки учнів, по їхнім очам і обличчям відчувати загальний психологічний настрій; у ході спілкування розуміти зміни емоційного стану учнів; передбачати їхню готовність працювати; своєчасно помічати втрату їхнього інтересу до навчальної діяльності, зокрема до участі в проектах. Для актуалізації емпатичних здібностей викладачі мають відчувати настрій та аналізувати поведінку учнів, а також уміти пояснити її і спрогнозувати в конкретній ситуації.

Розвиток емпатичних переживань у педагога пов'язаний з прийняттям ним учня без його оцінювання. Для чого необхідно:

- звертатися до учнів на ім'я;
- вербалізувати власні почуття;
- «приєднуватися» до емоцій учнів, жартувати з ними;
- «активно слухати» учнів, «ставити себе» на їхнє місце та проектувати на себе їхні почуття;
- доброзичливо ставитися до учнів, у будь-якій ситуації намагатися їх зрозуміти.

4. Вислови для обговорення:

«Я розумію, чому Ви так вчинили».

«У мене теж були подібні проблеми, але я поводив (ла) себе інакше».

«Я розумію, що у Вас не все гаразд».

«Я Вас розумію, але ...».

5. Обговорення та висновки.

Механізми емпатії

Ціль: ознайомитися з механізмами емпатії і відпрацювати їх на прикладах.

Тренер розповідає учасникам про механізми емпатії.

Виділяють такі механізми емпатії, як: емоційне наслідування (імітування) і зараження, ідентифікація, розуміння і рефлексія.

Емоційне наслідування (імітування) і зараження відповідають за встановлення контакту з оточуючими, є передумовою для емоційного обміну та формування поведінкового репертуару, для сприйняття і вміння відображати експресивний рисунок поведінки іншого.

Ідентифікація дає можливість встановити емоційний зв'язок між суб'єктами і, як наслідок, прийняти цінності, норми іншого індивіда як свої.

Розуміння і рефлексія сприяють прогнозуванню проявів і змін зовнішніх і внутрішніх характеристик суб'єктів, зверненню до власного емоційного досвіду, тобто в більшій мірі спрямовані на розвиток когнітивної складової емпатичної взаємодії.

Вправа 3. «Я бачу»

Ціль: розвиток спостережливості, усвідомлення відмінностей між тим, «що ти хочеш мені показати», й тим, «що я бачу».

Хід виконання

1. Тренер пояснює хід виконання вправи.

Учасники створюють пари, сідають навпроти один одного. Кожен з учасників пари по черзі говорить фразу про зовнішній вигляд партнера, що починається зі слів «Я бачу ...». Під час виконання вправи необхідно утримуватися від використання оціночних понять.

2. Для прикладу створюється пара між тренером і учасником (цею). Тренер і учасник (ця) сідають один проти одного.

Тренер: «Я бачу, що Ви дивитеся прямо».

Учасник (ця): «Я бачу, що Ви повернули голову».

Тренер: «Я бачу, що Ви усміхнулися».

Учасник (ця): «Я бачу, що Ви підняли праву руку» і т. ін.

3. Обговорення питання «На що спрямована ця вправа, на Вашу думку?»

Увага акцентується на розвитку спостережливості, сприйняття й усвідомлення настрою та стану партнера в цей момент.

Вправа 4. «Говоримо жестами»

Ціль: відпрацювати уміння розпізнавати стан співрозмовника за його невербальними сигналами.

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам хід виконання вправи.
2. Інструкція «Кожен з учасників по черзі виконує рух, що відображує його внутрішній стан, а всі інші повторюють цей рух 3-4 рази, намагаючись зрозуміти стан учасника, який показував цей рух. Після завершення вправи учасники висловлюють думки з приводу рухів інших, але не говорять про власні рухи. Після того, як усі висловлять думки, учасники можуть прокоментувати власні рухи.
3. Обговорення, висновки.
«У процесі виконання вправ чи виникали у вас які-небудь труднощі?»
«Чи виникали складності в розпізнанні стану партнера?»

Когнітивні функції емпатії. Аналіз емоцій

Ціль: навчитися оцінювати й аналізувати емоції інших.

Вправа 5. Розпізнання емоцій і думок

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам, з чого складаються когнітивні функції емпатії (оцінної думки іншого, розвитку здатності її прийняти, передбаченні його емоційної поведінки, оцінюванні й аналізу можливих подальших стосунків).
 2. Учасникам пропонується закінчити речення, що починається зі слів «Я відчуваю ...», а далі вони мають навести певну емоцію. Необхідно пам'ятати, що думка, на відміну від емоції, виражається словосполученням «Я відчуваю» в контексті «Я думаю», «Я вважаю». Так, коли людина вимовляє «Я думаю, що співати пісні – це весело», то не є її відчуття (емоція), то є її думка.
- Приклади:
«Я відчуваю себе щасливим, коли бачу свого друга (подругу)».

«Я приходжу в захват, коли пересаджую квіти».
«Я відчуваю сум, коли розумію, що настає зима».
«Я відчуваю радість, коли плаваю в морі».
3. Обговорення та висновки.
«Яка різниця між думкою й відчуттям?»

Вправа 6. «Складання речень»

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам, що вони мають скласти речення-пояснення (емпатичну відповідь) згідно із шаблоном із заздалегідь визначеними емоціями.

Приклад

«Джилл нахмурила своє обличчя і сказала, що її друг просто взяв і поїхав».

Емпатична відповідь: «Джилл, ти відчуваєш себе сумною, бо твій друг поїхав?»

«Батько прийшов додому дуже втомленим і сказав, що тільки що втратив свою роботу».

Емпатична відповідь: «Тату, ти відчуваєш себе стурбованим через те, що втратив роботу».

2. Для кожної з ситуацій учасники мають скласти речення-пояснення (емпатичну відповідь):

«Ваш брат прийшов додому в сльозах і сказав, що йому дали образливе прізвисько в школі».

«Ваш однокласник, якому сьогодні дали образливе прізвисько, сидить тихо, похиливши голову».

«Ваш друг сказав, що не хоче йти додому, тому що провалив іспит».

«Ваш друг сказав, що не може запросити вас до себе, тому що його мама захворіла».

«Ваш(а) колега сидить на самоті за обіднім столом, не їсть свій обід і не промовляє жодного слова».

3. Учасники створюють пари для обміну реченнями: один пропонує певну ситуацію з емоцією, а інший – складає речення-пояснення (емпатичну відповідь) для неї.

4. Обговорення і підсумки.

«Які питання і труднощі у Вас виникли при складанні речень, що демонструють емпатію?»

«Чому так важливо перевіряти, чи правильно ви трактували емоцію людини?»

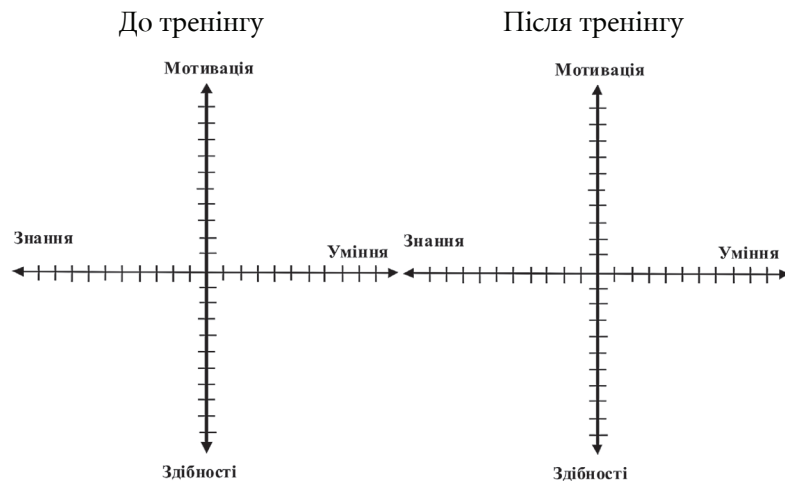
Заключна рефлексія. Підсумки

Ціль: оцінити та проаналізувати свою роботу на занятті, усвідомити її суть.

Завдання. Скласти синквейн до поняття «емпатія».

Обговорення, підбиття підсумків.

Оцініть за 10-бальною шкалою Ваші знання та вміння з емпатії, емпатичні здібності та мотивацію до її виявлення.



5.4. Тренінг комунікативності

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

Комунікативність розуміють як позитивну морально-етичну якість особистості, що виражає схильність людини до спілкування, до встановлення контактів, зв'язків, стосунків. Зовні ця якість має вигляд як товариськість, як уміння збирати навколо себе людей. Вона ґрунтується на здатності людини відчувати поле психологічної сумісності з партнером. Іноді вживається термін «комунікабельність», переважно як синонім, але іноді, як допоміжне поняття для позначення риси характеру (комунікабельна людина) з акцентом на володіння технологією комунікативності. Як правило, комунікативність пов'язують з якістю передачі інформації, а комунікабельність – з якістю емоційної подачі цієї самої інформації. Отже, розвиток цих навичок набуває суттєвого значення для забезпечення педагогічної взаємодії.

Як і комунікативність, комунікабельність часто теж розуміють, як навичку, що забезпечує коректність і ефективність спілкування, але між цими двома поняттями є значна різниця. У першу чергу, ця позитивна властивість притаманна тільки людині. Вона може бути як набутою, так і вродженою. Крім того, вона має відношення не до якості передачі інформації, а до якості спілкування в емоційному плані. Отже, комунікабельність характеризує здатність індивіда заручитися підтримкою співрозмовника та справити на нього добре враження. При цьому комунікативність педагога відображує те, наскільки точно і повно він може передати інформацію учням. А його комунікабельність відповідає за те, наскільки добре він здатний їх у цій інформації зацікавити.

На думку деяких авторів, комунікативність – це сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню та передачі інформації. Її характеризують як явище багатопланове, що поєднує ряд компонентів, серед яких особливе значення мають: комунікабельність, соціальна спорідненість, альтруїстичні тенденції.

Під комунікабельністю розуміють здатність відчувати задоволення від процесу спілкування з іншими людьми. Якщо в педагога вона слабо розвинута, то впродовж уроків він швидко втомлюється, відчуваючи психологічні перевантаження. Означене пов'язано з тим, що такий вид активності не властивий його природі. Соціальна спорідненість виявляється в бажанні перебувати серед інших людей. Вона відображує професійно-педагогічну спрямованість особистості педагогічних працівників, їхнє прагнення взаємодіяти з учнями.

Альтруїстичні тенденції характеризують через комунікативні та альтруїстичні емоції. Серед комунікативних емоцій виокремлюють: бажання обмінюватися думками, повагу до учасників спілкування. Альтруїстичні емоції пов'язують з бажанням нести радість людям, з якими спілкуються, із співпереживанням радості іншого.

Відомо, що комунікативна людина має оволодіти певними комунікативними вміннями, які сприяють розвитку і формуванню особистості, здатної до продуктивного спілкування. Серед них виокремлюють: міжособистісні комунікації, міжособистісну взаємодію, міжособистісне сприйняття.

До того ж психологи стверджують, що комунікативність не можна розуміти тільки як сукупність умінь, тому що вона має відношення і до сфери потреб, мотивації. Іншими словами, вона визначається не тільки набором механічно натренованих навичок, а й спрямуванням особистості. Людина, в якій розвинутий високий рівень комунікативності, в першу чергу, відчуває потребу в спілкуванні, що в її системі цінностей домінує. До того ж, комунікативність передбачає ситуативну адаптованість і вільне володіння вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки.

Комунікабельна людина завжди гнучка. Вона вміє встановлювати контакти з різними людьми в різних обставинах і досягати результату. За рахунок харизми, грамотно поставленої мови, впевненості та інших чинників. Це, в першу чергу, вміння справити враження, здатність зробити розмову не просто інформативною, але ще і приємною.

Вимоги до комунікативних якостей мовлення вчителя зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в педагогічній діяльності. Головними серед них можна назвати такі:

- комунікативну – встановлення і регуляція взаємовідносин між педагогом і учнями, забезпечення гуманістичної спрямованості розвитку учнів і студентів;

- психологічну – створення умов для забезпечення психологічної свободи учнів, прояву індивідуальної своєрідності їх особистості; зняття соціальних утисків, які заважають цьому;

- пізнавальну – забезпечення повноцінного сприйняття навчальної інформації учнями, формування у них особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до знань;

- організаційну – забезпечення раціональної організації навчально-практичної діяльності учнів.

Комунікативність учителя формується під впливом багатьох чинників. Переважають при цьому особистісні, що визначають модель комунікативності вчителя. Серед загальних універсальних якостей особистості вчителя виокремлюють: педагогічну спрямованість, психологічну підготовленість, уміння працювати в команді, доброзичливість, активність у суспільній та педагогічній діяльності, дисциплінованість, організованість. До спеціальних якостей учителя (характеризують внутрішню структуру його комунікативності) належать: пізнавальні якості (дають можливість особистості сприймати, розуміти і вивчати навколишній світ, реалізують інтерес до пізнання навколишнього світу, прагнення розвивати емпатію і т. ін.); експресивні якості (створюють виразність особистості, за якою вона стає зрозумілою іншим людям, допомагають «утримувати увагу інших людей», підтримують прагнення до правдивості і щирості в стосунках, а також емоційна виразність); управлінські властивості (допомагають впливати на інших людей і здійснювати самоконтроль).

На ефективність пізнавальної діяльності учнів впливає обраний викладачем стиль комунікативної поведінки на заняттях. Продуктивна комунікативна поведінка педагога передбачає використання таких комунікативних прийомів, як: віра в можливості учнів («На мою думку, Вам не потрібна моя допомога», «Ви самі

чудово виконує вправу»); позитивне висловлення на підтримку учня в разі його невдачі («Як же так? Напевно, це вийшло випадково. Спробуйте ще!»). Продуктивна комунікативна поведінка забезпечує в навчанні ділову атмосферу, покращує взаємодію тощо.

У цілому комунікативність найчастіше розуміється, як набута навичка, яку педагог вдосконалює протягом усього життя. Велике значення має його реальний практичний досвід, загальна ерудиція, емпатія, здатність адаптуватися до мінливих умов довкілля та адекватно й об'єктивно сприймати навколишній світ і людей. Комунікабельність педагога передбачає високий рівень його комунікативних навичок, які залежать від таких чинників, як: розуміння ситуації; впевненість у собі; харизматичність і високий рівень емпатії; емоційного інтелекту та мовної культури.

Для розвитку комунікабельності психологи рекомендують наступне: створювати ситуації для спілкування; ініціювати різноманітні розмови; спілкуватися з різними людьми (незалежно від їхніх особистісних, соціальних, культурних, національних та інших особливостей).

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Таблиця 5.9

Зміст тренінгового заняття

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.
1.	Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу	10
2.	Поняття комунікативності	20
3.	Навички роботи в команді	20
4.	Запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі	10
5.	Переконання – вміння домовлятися	15
6.	Заключна рефлексія. Підсумки	15
		Разом 90 хв.

Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу

Тема: Особливості розвитку комунікативності педагога.

Мета: зрозуміти значення комунікативності для педагогів, навчитися виявляти комунікативні здібності в освітньому процесі, зокрема під час організації проектного навчання учнів.

Конкретизовані навчальні цілі:

- пізнавальна: дізнатись про особливості комунікативності і правила продуктивної комунікативної поведінки педагога в освітній діяльності;
- практична: навчитись виявляти комунікативні здібності та з'ясувати основні помилки, що призводять до непродуктивної комунікації;
- мотиваційна: визнати необхідність розвитку комунікативності педагога, необхідної йому зокрема в проектній навчальній діяльності учнів, набуті прагнення до виявлення комунікативних здібностей.

Форми проведення тренінгу:

Дискусія, вправи, робота в малих групах, мозкова атака, презентація.

Навчально-методичні матеріали: план-сценарій тренінгу; презентація тренінгу; анкета результативності тренінгу (20 шт.).

Поняття комунікативності

Ціль: усвідомити значення поняття «комунікативність», обговорити важливість комунікативних навичок педагогів для організації та управління проектним навчанням учнів.

Завдання 1. Вправа «Резюме».

Мета: навчитися виявляти позитивні особистісні якості, як-найкраще представлятися аудиторії для налагодження контактів.

Хід виконання

1. Тренер пропонує учасникам сісти в коло, продумати своє представлення та назвати найважливішу рису власного характеру (можна з гумором).

2. Тренер і учасники по черзі називають своє ім'я, яскраво про себе розповідають, а також характеризують цю рису. Наприклад,

«Добрий день, мене звати Катерина. Я – вчителька, сучасна й активна, завжди весела та доброзичлива. Поважаю своїх учнів, люблю з ними спілкуватися та жартувати. Я – запальничка», «... Я – леді пунктуальність», «... Я – містер відповідальність» і т. ін. Вони також обмінюються своїми очікуваннями від цього тренінгу.

3. Обговорення вражень.

Вправа 2. Асоціації до поняття «комунікативність» (обговорення категорії «комунікативність»).

Хід виконання

1. Тренер пропонує учасникам написати до 5 асоціацій до слова «комунікативність» (1 хв.).

2. Учасникам пропонується зачитати свої варіанти слів. Найцікавіші асоціації виписуються на дошці.

3. Питання для дискусії:

«Що таке комунікативність?»

«Яке значення має комунікативність педагогів для організації та управління ними проектним навчанням учнів?»

«У чому полягає сутність педагогічної функції комунікації? Чи можна розглядати її як різновид управлінської функції у навчальному процесі?»

«У чому полягає сутність вербального і невербального педагогічного спілкування?»

«Які вміння необхідно формувати, щоб оволодіти технікою невербального спілкування?»

4. Робиться висновок про необхідність розвитку в педагогів комунікативних навичок для успішної реалізації освітнього процесу.

Вправа 3. Оцінка комунікативних навичок (Додаток Д)

Навички роботи в команді

Вправа 4. «Я вмію слухати»

Мета: здобути навички роботи в команді.

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам правила виконання.

«Учасники стоять у колі, свої голови вони опустили. Щоб вони нічого не бачили, на очі їм можна зав'язати пов'язки. Завданням

для групи є ? називати по порядку числа натурального ряду так, щоб дійти до найбільшого без помилок. При цьому учасники мають виконувати три умови:

– ніхто не знає, хто починає рахунок і хто називає наступне число (забороняється домовлятися один з одним вербально або невербально);

– не можна одному і тому ж учаснику називати два числа поспіль;

– якщо потрібне число буде названо вголос двома або більше гравцями, тренер вимагає знову починати з одиниці.

Загальна мета групи полягає в тому, щоб назвати найбільше число за найменшої кількості спроб. Учасники мають навчитися прислухатися один до одного, відчувати настрій кожного, щоб зрозуміти той момент, коли необхідно назвати число».

2. Учасники розпочинають вправу. У разі недотримання умов, рахувати починають заново.

3. Обговорення та підсумки.

«Які проблеми виникали під час виконання вправи?»

«Що було для Вас найскладнішим?»

Вправа 5. «Малюємо за інструкцією»

Обладнання: папір, олівці (фломастери), картки з малюнками.

Хід виконання

1. Учасники створюють пари й сідають спиною один до одного.

2. Один з учасників в парі отримує картку із зображенням. Він має інструктувати другого учасника таким чином, щоб той, не дивлячись на малюнок, зміг би відтворити зображення. Другий учасник не може ставити запитань для уточнення.

3. Після того, як учасники закінчать малювати, вони мають побачити картки з оригінальними зображеннями. За бажанням вони можуть показати всім свої малюнки.

4. Питання для обговорення:

«Які умови необхідно виконувати для того, щоб зміст інструкцій однаково розуміли обидва учасника в парі?»

Запобігання конфліктним ситуаціям в освітньому процесі

Ціль: відпрацювати навички запобігання конфліктним ситуаціям.

Вправа 6. «Іншим разом»

Хід виконання

1. Тренер пропонує учасником ситуацію: «До Вас підійшов учень з проханням: терміново допомогти йому з розв'язанням питання. Ви поспішаєте на зустріч і не можете приділити йому час».

2. Учасники мають зіграти цю ситуацію та запропонувати декілька варіантів її розв'язання.

3. Обговорення, підсумки.

Питання для дискусії

«Що таке стиль педагогічного спілкування?»

«У чому полягає сутність конфлікту в освітньому процесі: які вони бувають, які причини їхнього виникнення?»

«Чи потрібно управляти конфліктом: до яких наслідків може призвести неефективне управління?»

«Які засоби впливу на взаємодію сторін у конфліктній ситуації можна запропонувати з метою їхнього врегулювання?»

Вправа 7. «Абетка емоцій»

1. Учасники працюють у підгрупах по 3–4 особи.

2. Вони мають якнайшвидше згадати та записати відповідні емоції (що починаються на різні літери абетки), що виникають під час конфліктної ситуації).

3. Обговорення, усвідомлення негативних емоцій, що виникають під час конфліктних ситуацій.

4. Питання для дискусії:

«Чи виникають у Вас на заняттях негативні емоції?»

«У чому полягають причини виникнення у Вас негативних емоцій під час уроків?»

«Яким чином можна запобігти виникненню у Вас негативних емоцій на занятті?»

Переконання – вміння домовлятися

Ціль: навчитися переконувати співрозмовників.

Вправа 8. «Сніданок з героєм»

Обладнання: папір, олівці (фломастери).

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам правила виконання вправи:

«Уявіть собі таку ситуацію: у кожного з присутніх є можливість поспідати з будь-якою людиною. Це може бути сучасна знаменитість, або історична фігура минулого, або звичайна людина, яка справила на Вас враження. Кожен з учасників має вирішити для себе, з ким він хотів би зустрітися і чому. Запишіть ім'я свого героя на аркуші паперу».

2. Далі учасники мають створити пари, в яких їм необхідно вирішити, з ким з двох героїв вони зустрічатимуться. На дискусію їм дається 2 хвилини.

3. Далі пари об'єднуються в четвірки, яким, у свою чергу, необхідно вибрати тільки одного героя. На дискусію їм дається так само 2 хвилини.

4. Далі четвірки об'єднуються між собою і протягом 2 хвилин обирають одного героя.

5. Наступний крок – усі об'єднуються і вирішують, з ким вони хотіли б поспідати».

6. Обговорення, дискусія:

«Чому залишився саме цей герой?»

«Чи легко було Вам поступитися і чому ви поступалися?»

Заклучна рефлексія. Підсумки

Закінчить речення

«Протягом тренінгу я дізнався (лася) ...».

«Сьогодні мене вразило ...».

«На мою думку, комунікативність педагога полягає в ...».

«Під час організації та управління проектним навчанням учнів комунікативність педагога допомагає йому ...».

«Я вважаю, що комунікативними навичками педагога є ...».

5.5. Тренінг педагогічної рефлексії

ТЕОРЕТИЧНА ЧАСТИНА

Рефлексія (від лат. – роздум про свій внутрішній стан) – повернення назад, здатність людини неодноразово звертатися до початку своїх дій, думок, умінь прийняти позицію стороннього спостерігача, розмірковувати над тим, що ти робиш, як пізнаєш, у тому числі і самого себе. Її також вважають механізмом подвоєного, дзеркального відображення суб'єктів. Цими суб'єктами можуть бути як людина, так і те, що вона пізнає.

Психологи розрізняють такі види рефлексії: комунікативна (пізнання внутрішнього світу іншої людини); особиста (оцінювання самої особистості, її якостей і особливостей, поведінки); інтелектуальна (розв'язання завдань, умінь аналізувати).

За допомогою рефлексії можна абстрагуватися і як стороння людина проаналізувати те, що пізнається з різних боків, встановити певні причинно-наслідкові зв'язки.

Складності, пов'язані з рефлексією, що виникають у особистості, як правило, відносять до об'єктивних і суб'єктивних. По-перше, це бар'єри, що виникають як наслідок недосконалості людської природи (об'єктивні): відсутність мотивації, потреби, інтересу до самого себе; несформованість дій виявлення, фіксації, аналізу, оцінювання, ухвалення; невміння рефлексувати; нездатність до адекватної самооцінки. По-друге, це бар'єри, визначені певними особливостями людини, яка пізнає себе (суб'єктивні). В першу чергу, страх пізнати себе, щоб не зламати впевненість у своїх силах і усвідомити необхідність ще більше працювати над собою. Прагнення особистості оцінити себе відповідно до вимог соціального оточення, тобто пізнати в собі лише те, що бачать інші. Невміння подолати власний егоцентризм (прийняти погляди, рішення, цінності, думки, дії інших людей). Нездатність до саморозвитку, занижена самооцінка, тупість, диктаторство, авторитарність тощо.

Рефлексія – це педагогічна проблема, шляхи розв'язання якої полягають у формуванні потреб і мотивів, а також навчанні способів самопізнання, розвитку в людини здатності до ідентифікації і самоаналізу, здатності підвищувати рівень самоповаги,

самоприйняття, долати страхи і забезпечувати захист тощо. Найефективнішим при цьому є самовиховання здатностей до самопізнання впродовж власної праці.

Необхідність у самопізнанні педагог відчуває за умови виявлення ним дисбалансу між своєю працею і її результатом. Наприклад, низька успішність учнів спонукає його до пошуку для себе нових прийомів, методів і методик викладання, можливостей поліпшення якості педагогічної взаємодії і особистісних змін. Вивчення себе, виявлення причин дисбалансу дає можливість педагогу усунути недоліки в діяльності, поведінці, взаємодії, відновити рівновагу між собою і оточуючими, ліквідувати негативні емоції переживання такої ситуації.

Відомо, що педагогічна рефлексія активізується в результаті критики адміністрації, батьків, колег, учнів ЗП(ПТ)О. Реакція педагогів на критику може бути деструктивною – критика відкидається, супроводжуючись образами, нервовими зривами; конструктивною – відкидається те, що не відповідає дійсності, оцінюється діяльність, людина прагне до самопізнання та особистісних змін.

До етапів методики проведення рефлексії на заняттях належать:

- зупинка дорефлексійної діяльності (попередня діяльність призупиняється або завершується, впродовж навчання в разі виникнення певних проблем після рефлексії їхнє розв'язання продовжується);
- відновлення послідовності виконання дій (усно чи письмово відтворюється все, що було зроблено);
- вивчення відтвореної послідовності дій з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідності поставленим завданням;
- виявлення й формулювання результатів рефлексії (предметної продукції діяльності; способів, що використовувались чи створювались у ході діяльності; гіпотези щодо майбутньої діяльності);
- перевірка гіпотез у подальшій діяльності.

Важливим чинником, що впливає на ефективність рефлексії у навчанні, є різноманітність її форм і прийомів, їх відповідність віковим та іншим особливостям людини. Рефлексія відтворю-

ється не лише вербально – це можуть бути вправи, що містять рисунки, схеми, графіки тощо.

Варто зазначити, що рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою дією – постановкою мети. Формулювання педагогами (учнями) мети своєї діяльності (навчання) передбачає її досягнення і подальшу рефлексію за необхідності. Наприкінці кожного з етапів заняття педагог має пропонувати учням вправи на рефлексію. Рефлексивний компонент доцільно також виконувати під час вправ тренінгів. По закінченні кожної вправи учасники мають обговорити власні дії, усвідомити почуття та проаналізувати труднощі, що виникали при цьому. Тренер може поставити відповідні запитання: «Які почуття виникли у Вас під час виконання вправи?», «Яка діяльність під час заняття викликала у Вас найбільший інтерес?», «Чи виникали у Вас труднощі протягом виконання вправи?» тощо.

Більш того, викладач має усвідомлювати, що підбиття підсумків – це дуже важливий етап заняття. Зауважимо, що саме на цьому етапі з'ясовується зміст зробленої учнями роботи; аналізуються реальні результати та порівнюються з очікуваними; встановлюється зв'язок між тим, що їм вже відомо, і тим, що знадобиться у майбутньому; визначаються перспективи подальшої навчальної діяльності учнів і викладання педагогів.

Для зручності підбиття підсумків навчальної діяльності учнів педагог має поставити питання: «Що відбулося? (факти)»; «Чому відбулося? (аналіз причин)»; «Що робити далі? (планування подальших дій)».

Підкреслимо, що рефлексивні вправи дають можливість педагогу здійснити зворотний зв'язок, виявити проблеми, що виникають у учнів під час засвоєння навчального матеріалу, та передбачити шляхи їхнього вирішення. Водночас учні мають змогу систематизувати отриманий досвід, відстежити причинно-наслідкові зв'язки «Що вивчаємо? – З якою метою вивчаємо? – Де можна застосувати здобуті компетентності?»

Отже, не викликає сумніву актуальність і доцільність розвитку рефлексивних навичок як у учнів, так і в педагогів.

ПРАКТИЧНА ЧАСТИНА

Таблиця 5.10

Зміст тренінгового заняття

№ з/п	Види роботи	Орієнтовна тривалість, хв.
1.	Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу	10
2.	Поняття педагогічної рефлексії	20
3.	Розвиток рефлексивних навичок	45
4.	Заклучна рефлексія. Підсумки	15
		Разом 90 хв.

Вступ. Правила. Тема, ціль і зміст тренінгу

Тема: Педагогічна рефлексія.

Мета: навчитися виконувати рефлексивні вправи.

Конкретизовані навчальні цілі:

- пізнавальна: дізнатись про сутність і значення педагогічної рефлексії;
- практична: здобути рефлексивні навички, навчитись проводити рефлексивні вправи з учнями;
- мотиваційна: визнати необхідність рефлексії в навчальній діяльності учнів, зокрема проектній; набути прагнення до застосування рефлексивних вправ у власні педагогічній практиці.

Форми проведення тренінгу:

Дискусія, вправи, робота в малих групах, дидактична гра, мозкова атака, презентація.

Навчально-методичні матеріали: план-сценарій тренінгу; анкета результативності тренінгу.

Поняття педагогічної рефлексії

Ціль: переконатись у необхідності застосування рефлексивних вправ упродовж занять, усвідомити категорію «педагогічна рефлексія», обговорити її значення для успіху проектного навчання учнів.

Завдання 1. Асоціації до категорії «Педагогічна рефлексія» (обговорення категорії «педагогічна рефлексія»)

Хід виконання

1. Тренер пропонує слухачам написати до 5 асоціацій до поняття «педагогічна рефлексія» (1 хв.).
2. Учасникам пропонується зачитати свої варіанти слів. Найцікавіші асоціації виписуються на дошці.
3. Паралельно ставляться питання для обговорення:
«Що таке педагогічна рефлексія?»
«Яке значення педагогічної рефлексії у навчально-виробничому процесі ЗП(ПТ)О?»
«Яке значення педагогічної рефлексії для успіху проектного навчання учнів?»
«Коли доцільно здійснювати рефлексивні вправи на занятті?»
4. Робиться висновок про необхідність педагогічної рефлексії, формулюється її визначення.

Вправа 2. «Моя педагогічна проблема»

Мета: обговорити проблеми, що виникають у педагогічній практиці.

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам правила виконання вправи «Учасники на окремих аркушах паперу дуже коротко описують основну педагогічну проблему, з якою вони часто зустрічаються в практичній діяльності. Ці листки заповнюють анонімно, скручують і складають до «капелюха»».
2. Кожний учасник довільно обирає будь-який листочок, читає текст, що написаний на ньому, та пропонує можливий варіант розв'язання означеної проблеми.
3. Усі слухають пропозицію, аналізують її і за можливості пропонують інше (необхідно аргументувати відповідь).
4. Обговорення та підсумки
«Які почуття викликало у Вас виконання вправи?»
«Яка частина вправи відповідала за рефлексію?»

Розвиток рефлексивних навичок

Вправа 3. «Три Так»

Мета: оволодіти рефлексивними навичками.

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам правила виконання вправи.
2. Учасники створюють пари. Один із пари намагається за допомогою завуальованого речення описати свій стан, настрій і відчуття. У той же час, другий учасник для уточнення деталей має ставити першому запитання.
3. Вправу вважають закінченою, якщо на свої запитання другий учасник отримає від першого три відповіді «Так!»
4. Обговорення.

Вправа 4. «Барви настрою»

Мета: навчитися усвідомлювати та вербалізувати свій настрій.

Хід виконання

1. Тренер пояснює учасникам правила виконання вправи.
2. Інструкція: «Кожен з учасників може подумати деякий час і висловитися з приводу того, з яким кольором він (вона) зараз порівнює свій настрій. Чому? Він (вона) також має згадати, з настроєм якого кольору прокинувся (лася) сьогодні? Якщо колір змінився, пояснити причину цього.»
3. Обговорення, підсумки.
Питання для дискусії:
«Які почуття Ви відчували протягом виконання вправи?»
«Чому Ви навчилися? Чи знадобиться це Вам у майбутньому?»
«Що було для Вас головним?»
«Про що Ви подумали?»

Вправа 5. «Чотири квадрати»

Мета: навчитися розуміти, аналізувати та позитивно сприймати себе.

1. Тренер інструктує учасників.
2. Інструкція: «Візьміть аркуш паперу і розділіть його на чотири квадрати. У кутку кожного квадрата поставте цифри 1, 2, 3, 4 (тренер показує свій лист, розділений на чотири частини з про-

нумерованими квадратами). У квадраті 1 напишіть п'ять Ваших якостей, які Вам подобаються і які Ви вважаєте позитивними.

Після того, як завдання виконано, необхідно заповнити квадрат 3: написати в ньому п'ять Ваших якостей, які Вам не подобаються і які Ви вважаєте негативними. Ви можете писати абсолютно щиро, за бажанням можна дотримуватися анонімності.

Після того, як заповнений квадрат 3, учасники мають уважно подивитися на якості, які вони записали в квадраті 3, і переформулювати їх так, щоб вони стали позитивними. Для цього їм варто уявити, як ці якості назвала би людина, яка їх дуже любить. Учасники записують переформульовані якості в квадраті 2.

Після того, як заповнений квадрат 2, учасники мають уявити, що їх хтось дуже не любить і тому навіть їхні позитивні якості він (вона) сприймає як негативні. Учасники мають подивитися на якості, записані в квадраті 1, переформулювати їх в негативні і записати у квадраті 4».

Після заповнення всіх квадратів учасники мають прикрити долонею квадрати 3 і 4 і подивитися на квадрати 1 і 2. «Описана чудова людина?»

Далі вони мають закрити долонею квадрати 1 і 2 і подивитися на квадрати 3 і 4. «Яка це людина?»

3. Обговорення та підсумки.

Заключна рефлексія. Підсумки

Складіть сенкан до словосполучення «педагогічна рефлексія»

Вимоги до написання сенкану такі: 1-й рядок – один іменник; 2-й рядок – два прикметники; 3-й рядок – три дієслова; 4-й рядок – чотири слова, що виражають ставлення або власні почуття; 5-й рядок – одне слово – синонім до першого. Зверніть увагу перший і п'ятий рядок є словами-синонімами.

Любов

Загадкова, вічна

Не згасне, окрилює, тримає.

Щастя пережити стан справжнього

Кохання.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – С. 29–94.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні: підручник / Н. Ю. Бутенко. – К.: КНЕУ, 2004. – 383 с.
3. Вачков И. В. Психология тренинговой работы: Содержание, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007, – с. 19–416. – (образовательный стандарт XXI века).
4. Вачков И. В. Технологии группового тренинга / И. В. Вачков. – М.: Осъ-89, 2009. – 153 с.
5. Володарская Н. В., Митина А. М. Проблема целей обучения в современной науке. – М.: МГУ, 1989. – 72 с.
6. Герлянд Т. М., Кулалаєва Н. В., Пащенко Т. М., Романова Г. М., Романов Л. А. Веб-квест у професійному навчанні: методичні рекомендації; за заг. редакцією Т. М. Герлянд. – К.: ІПТО НАПН України, 2016. – 124 с.
7. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів. – 2-ге вид. – доп. – Луганськ, СПД Резников В.С., 2007. – 100 с.
8. Дерманова И. Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. И.Б. Дерманова. – СПб.: Издательство «Речь», 2002. – 176 с.
9. Диагностика эмоционального выгорания личности (В. В. Бойко) / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., Изд-во Института Психотерапии. 2002.
10. Дмитрієва Т. А. Основы теорій мовних комунікацій. – Маріуполь. – 2004. – 42 с.
11. Карнелович М. М. Рефлексия учителей на этапе послевузовского образования: пособие / М. М. Карнелович. – Гродно: ГрГУ, 2009. – 67 с.
12. Кипнис М. 128 лучших игр и упражнений для любого тренинга. Как зарядить, оживить, настроить и сплотить группу / М. Кипнис. – М.: АСТ; СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, – 2009. – 317 с.
13. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
14. Коваленко Е. Э. Целеполагание в обучении: Уч. пособие. – Харьков, 2000. – 36 с.
15. Коммуникабельность как основа коммуникативной культуры [Электронный ресурс] / Оксана Ледньева. – Режим доступа: <https://cutt>

ly/5eHxcrq. – Назва з екрана.

16. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.

17. Методичні рекомендації щодо застосування технології проектного навчання у практиці підготовки кваліфікованих робітників автотранспортної галузі / Д. В. Гоменюк, Н. В. Кулалаєва, Л. А. Романов, Г. М. Романова, А. Е. Ткачук; за ред. Г. М. Романової. – К.: Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2014. – 132 с.

18. Методичні рекомендації щодо організації проектного навчання для формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю в закладах професійної (професійно-технічної) освіти / Н. В. Стьопіна, О. В. Глуценко, Н. В. Кулалаєва, В. П. Школяр; за наук. ред. Н. В. Кулалаєвої. Запоріжжя: Просвіта, 2018. 71 с.

19. Никитина Н. Н., Железнякова О. М., Петухов М. А. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: Мастерство, 2002. – С. 93–107.

20. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева та ін.; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.

21. Почепцов Г. Г. Теорія комунікації. – К.: Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.

22. Проектна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг курс. Навчальний посібник / В. М. Аніщенко, М. В. Артюшина, Т. М. Герлянд, Н. В. Кулалаєва, М. М. Шимановський та ін.; за заг. ред. Н. В. Кулалаєвої. – Київ: ПТТО НАПН України, 2018. – 228 с.

23. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Збірник міні-кейсів (задачі та практичні ситуації) / Радченко М. І., Колесніченко Л. А., Романова Г. М. та ін. – К.: КНЕУ, 2011– С. 35–71.

24. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисципліни / В. А. Козаков, М. В. Артюшина, Г. М. Романова та ін.; За заг. ред. В. А. Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – С. 599–639.

25. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: Навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Г. М. Романова та ін.; За заг. ред. М. В. Артюшиної. – К.: КНЕУ, 2008. – С. 97–142.

26. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: збірник тренінгів / Л. А. Колесніченко, М. І. Радченко, Г. М. Романова та ін. – К.: КНЕУ, 2012. – 200 с.

27. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: Навч. посіб. / За ред. М. В. Артюшиної, О. М. Котикової, Г. М. Романової. – К.: КНЕУ, 2007. – 528 с.

28. Равен Дж. Выходя за рамки стандарта «3RS» (чтение, письмо, арифметика): достижение и оценивание более широких целей в сфере образования (реферат) / Дж. Равен // Метод проектов в университетском образовании : сб. науч.-метод. статей. Вып. 6. – Минск : БГУ, 2008. – 244 с.

29. Резапкина З. В. Методика «Психологический портрет педагога» / З. В. Резапкина, Г. В. Резапкина, «Школьный психолог», № 3, 1999.

30. Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. – СПб.: Речь, 2002. – 175 с.

31. Сидоренко Е. В. Мотивационный тренинг: практ. руководство / Е. В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2000. – 233 с.

32. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; Пер. с англ. / Под ред. Н. Ф. Талызиной. – М.: Педагогика, 1984. – С. 161–193.

33. Теорія і практика впровадження інноваційних технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників: монографія / [Лузан П. Г., Манько В. М., Нестерова Л. В, Романова Г. М.]; за заг. ред. Г. М. Романової. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 216 с.

34. Уматалиева К. Т. Коммуникативность как составная часть методической компетентности педагога профессионального колледжа [Текст] // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). – Уфа: Лето, 2013. – С. 176–177. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4431/>. – Название с экрана.

35. Формування психолого-педагогічної компетентності викладачів: тренінг курс для викл. ун-ту / [Л. О. Савенкова, Г. М. Романова, М. В. Артюшина та ін.]; за заг. ред. Л. О. Савенкової, Г. М. Романової. – К.: 2011. – С. 129–142.

ДОДАТКИ

Додаток А

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Лабораторія технологій професійного навчання

ЗАТВЕРДЖЕНО
Вченою радою Інституту
ПТО НАПН України
протокол № 5 від 29.05.2017 р.

Програма тренінг-курсу

**“Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних
навчальних закладів до розроблення та застосування проектних
технологій професійного навчання”**

УХВАЛЕНО:
на засіданні лабораторії
технологій професійного навчання
Інституту ПТО НАПН України
протокол № 6 від 22.05.2017 р.

Київ

«Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання»: програма тренінг-курсу для підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи ПТО / Під ред. Кулалаєвої Н. В. – К.: Ін. проф.-тех. освіти, 2017. – 11 с.

*Схвалено вченою радою Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України (протокол № 5 від 29 травня 2017 р.)*

Програма тренінг-курсу «Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання» забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи ПТО щодо розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання. Серед основних управлінських функцій, які опановують слухачі, – планування й організація проектного професійного навчання, мотивація до проектної діяльності та контроль і оцінювання її результатів. До програми увійшли також тренінги, що дають можливість розвивати особистісні якості педагогів для управління проектною діяльністю.

Програма репрезентує загальні цілі та завдання курсу, тематичний план і зміст навчання, особливості організації та активізації навчання, вимоги до самостійної та індивідуально-консультативної роботи слухачів, опис контролю та оцінювання результатів тренінг-курсу.

Автори-укладачі:

- Аніщенко Володимир Максимович, науковий співробітник;
- Артюшина Марина Віталіївна, доктор педагогічних наук, професор;
- Герлянд Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;
- Кулалаєва Наталя Валеріївна, кандидат хімічних наук, доцент;
- Пащенко Тетяна Миколаївна, кандидат педагогічних наук, науковий співробітник;
- Романова Ганна Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор;
- Романов Леонід Анатолійович, науковий співробітник;
- Шимановський Марк Мусійович, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник.

ВСТУП ДО ПРОГРАМИ

Призначенням тренінг-курсу «Підготовка педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів до розроблення та застосування проектних технологій професійного навчання» є підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти України. Робоча навчальна програма визначає загальні норма-

тивні вимоги до змісту і методики організації процесу навчання з курсу.

Предметом тренінг-курсу є інноваційна діяльність педагогічних працівників із запровадження сучасних проектних технологій професійного навчання та відповідне проектування навчального процесу.

Основу елементів бази знань даного курсу складають категорії та поняття, що розкривають специфіку проектних технологій професійного навчання, процедуру проектування навчальних занять із застосуванням означених технологій.

Загальна мета тренінг-курсу: оволодіти вміннями, що забезпечують ефективну розробку та використання проектних технологій професійного навчання на інноваційних засадах.

Зокрема, після проходження тренінг-курсу слухачі навчатися:

- створювати інноваційне навчальне середовище;
- розробляти і застосовувати проектні технології (веб-квести, дослідницькі, практико-орієнтовані, творчі, соціальні проекти тощо) для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників;
- проектувати навчальні заняття для запровадження проектної діяльності у навчально-виробничому процесі професійно-технічних навчальних закладів;
- здійснювати планування, організацію, мотивування, контроль та оцінювання проектної діяльності учнів у професійно-технічних навчальних закладів;

• створювати технологічну карту та методичний паспорт проекту.

Основною формою навчання обрано тренінгову як таку, що найбільшою мірою відповідає особливостям навчання дорослих на основі інноваційно-орієнтованого та суб'єктно-продуктивного підходів.

Тренінг-курс включає теми, вивчення яких забезпечує формування готовності слухачів до інноваційної діяльності, зокрема до розроблення і застосування проектних технологій професійного навчання.

Додатково з аудиторною роботою слухачам пропонується випускна робота, що полягає у розробці технологічної карти (методичного паспорта) проекту. Для ефективності її реалізації здійснюється індивідуально-консультативна робота.

ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН

№ з/п	Теми	Год.
1.	Вступ до тренінг-курсу. Особливості застосування проектних технологій у професійній підготовці кваліфікованих робітників	4
2.	Планування проектного навчання	4
3.	Мотивація до проектного навчання	4
4.	Організація проектного навчання	4
5.	Контроль та оцінювання результатів проектної навчальної діяльності учнів ПТНЗ	4
6.	Розвиток особистісних якостей педагога для управління проектною діяльністю	4
7.	Практикум на базі ПТНЗ	6
8.	Веб-квест у професійно-технічній освіті	2
	Підготовка проектів	12
	Конкурс проектів	4
	Загальна кількість годин	48

ЗМІСТ ТРЕНІНГ-КУРСУ ЗА ТЕМАМИ

1. Вступ до тренінг-курсу

Сутність понять «інноваційна діяльність», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «проектні технології професійного навчання». Роль технологізації у реалізації педагогічної діяльності. Тренінг-курс як втілення особистісно-орієнтованого, інноваційно-зорієнтованого та суб'єктно-продуктивного підходів до підготовки педагогів професійно-технічної освіти. Зміст тренінг-курсу, форми, методи та організаційні умови його проведення. Передбачені результати проходження тренінг-курсу. Особливості проектування занять на основі проектних технологій професійного навчання.

2. Планування проектного навчання

Технологія проектного навчання у ПТНЗ. Визначення тематики проектів. Постановка проектних цілей і завдань. Визначення та аналіз проблемної ситуації, формулювання, оцінювання, обґрунтування та структурування проблеми. Визначення педагогічних цілей: дидактичної, виховної та розвиваючої. Планування реалізації проектної діяльності: очікувані результати, ризики та заходи щодо їхнього зниження.

3. Мотивація до проектної діяльності

Мотивація проектного навчання учнів ПТНЗ. Структура мотиваційної сфери особистості. Мотивація до успіху під час навчальної діяльності. Фактори, що впливають на рівень мотивації особистості.

Методи і прийоми мотивування та стимулювання учнів до проектної діяльності.

4. Організація проектного навчання

Створення проектних команд. Проектна комунікація як центральна ланка проектувального процесу. Особливості реалізації певних видів проектів. Проектна діяльність при викладанні різних циклів навчальних дисциплін. Створення механізмів реалізації проектів.

5. Контроль та оцінювання результатів проектної навчальної діяльності учнів ПТНЗ

Оформлення результатів проекту. Візуалізація та презентація проекту. Організація захисту проектів. Оцінювання навчальних проектів. Підбиття підсумків проектної діяльності. Поліфакторна шкала сформованості проектної установки: самостійність у проектуванні, стійкість у реалізації, включеність у колективні форми роботи, предметна підготовка та її відповідність, самокоригування та відношення до критики.

6. Розвиток особистісних якостей педагога для управління проектною діяльністю

Цілепокладання. Інноваційна спрямованість педагогічної проектної діяльності. Формування управлінських умінь викладача: діагностико-прогностичних, гностичних, організаційно-регулятивних, соціально-психологічних та контрольно-коригувальних. Тренінг організованості. Тренінг емпатії. Супроводжуюче, дослідне навчання, взаємодія та організація позитивного зворотного зв'язку. Тренінг педагогічної рефлексії.

7. Практикум на базі Навчально-наукового центру ПТО НАІПН України

Відвідування та аналіз відкритих уроків із застосуванням проектних технологій професійного навчання. Презентація викладачами ПТНЗ результатів проектної діяльності, захист проектів, обмін досвідом.

8. Веб-квест у професійно-технічній освіті

Поняття веб-квесту, його види, типова структура (вступ, завдання, порядок роботи і необхідні ресурси, оцінка, висновок, використані матеріали, коментарі для викладача). Можливості застосування технології веб-квесту у професійному навчанні. Методика розроблення веб-квесту. Особливості підготовки, оформлення та представлення результатів. Алгоритм створення веб-квесту.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СЛУХАЧІВ

Організація тренінг-курсу відповідає загальному напрямку інновацій у професійно-технічній освіті. Тренінгова форма навчання дозволяє будувати навчальну діяльність слухачів на основі їх власного досвіду відповідно до потреб аудиторії з урахуванням індивідуально-психоло-

гічних особливостей слухачів та соціально-психологічних властивостей тренінгових груп, що відповідає загальним принципам андрагогіки як науки про навчання дорослих. Тренінговий режим забезпечує інтенсивне засвоєння необхідних вмінь у ході активної творчої діяльності, як індивідуальної, так і групової. В ході тренінгу застосовується комплекс методів: інформаційно-презентативні (презентації, міні-лекції, бесіди, розповіді, покази, демонстрації, ілюстрації), алгоритмічно-дійові (мозкові атаки, дискусії, кейси, робота в малих групах, рольові та дидактичні ігри), самостійно-пошукові (робота з літературою, письмові творчі роботи, проектування). Співвідношення методів та форм роботи в ході кожного окремого тренінгу має індивідуальний характер, оскільки визначається специфікою його цілей та завдань, але загальна концепція проведення тренінг-курсу передбачає наявність у кожному тренінгу наступних структурних елементів:

- організаційні заходи (повідомлення теми, мети, плану та процедури тренінгу, встановлення правил та принципів роботи);
- актуалізація опорних знань (обговорення досвіду слухачів, аналіз виконання випереджаючих завдань);
- інформаційні блоки;
- блоки практичних завдань;
- блоки активізації (цікаві факти, приклади та рекомендації);
- зворотний зв'язок (обговорення результатів виконання всіх завдань, які надаються до тренінгу та в ході його проведення, анкетування, та загальний аналіз результатів тренінгу, презентації робіт слухачів та їх оцінювання).

САМОСТІЙНА РОБОТА СЛУХАЧІВ

Самостійна робота з тренінг-курсу спрямована на поглиблення, узагальнення і прикладне застосування набутих знань і вмінь. Метою самостійної роботи є розробка слухачем збірки методичних паспортів проектів, створених протягом педагогічної діяльності. Самостійна робота виконується протягом усього процесу реалізації тренінг-курсу і має бути представлена в електронному вигляді та розміщена на сайті.

Процес підготовки збірки методичних паспортів проектів передбачає консультування з викладачами тренінг-курсу, що може відбуватися дистанційно.

Оцінювання збірки методичних паспортів проектів здійснюється шляхом експертної оцінки та самооцінки.

КОНТРОЛЬ ТА ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТРЕНІНГ-КУРСУ

Після проходження тренінгу слухачі отримують сертифікат про підвищення кваліфікації. Контроль та оцінювання тренінг-курсу здійснюється у форматі «зараховано з відзнакою», «зараховано», «не зараховано». Отримання позитивної оцінки ґрунтується на систе-

матичності роботи, активній участі в тренінгах та підготовці до них (визначається на етапі підбиття підсумків кожного тренінгу в ході спільного обговорення), виконанні та презентації збірки методичних паспортів проєктів.

РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. С. Как стать гением: жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтшуллер, И. М. Веткин. – Минск: Беларусь, 1994. – 238 с.
2. Артюшина М. В. Психологічні та педагогічні основи підготовки студентів економічних спеціальностей до інноваційної діяльності: монографія / М. В. Артюшина. – К.: КНЕУ, 2009. – 271, [1] с.
3. Артюшина М. В. Соціально-психологічні умови проєктного навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів / М. В. Артюшина // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // 36. наук. пр. – Випуск 44 / редкол. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. – С. 190–194.
4. Герлянд Т. М. Проєктні технології навчання у професійній освіті: сутність та змістове наповнення [Електронний ресурс] / Т. М. Герлянд // Теорія і методика професійної освіти / Електронне наукове фахове видання. – 2016. – № 10 (2). – Режим доступу: http://tmpe.eor.by/images/Vol_10/16_tmpe_10_gerliand.pdf.
5. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотний зв'язок. Ідеальність : [посіб. для вчителів] / А. О. Гін. – 2-ге вид., доп. – Луганськ, СПД Резников В. С., 2007. – 100 с.
6. Гончаров С. М. Креативні методи навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навч.-метод. посіб. / [С. М. Гончаров, Т. А. Костюкова, О. М. Губницька та ін.] ; за заг. ред. проф. С. М. Гончарова. – Рівне: НУВГП, 2007. – 116 с.
7. Дауни Майлз. Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей / пер. с англ. / Майлз Дауни. – М.: Из-тво «Добрая книга», 2013. – 288 с.
8. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: [анализ зарубежного опыта] / М. В. Кларин. – М.: Наука, 1997. – 223 с.
9. Коберник О. М. Методика організації проєктно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання: навч.-метод. посіб. / О. М. Коберник, С. М. Яцук. – Умань, 2001. – 82 с.
10. Кулалаєва Н. В. Проєктне навчання як умова набуття досвіду безпечної праці майбутніми будівельниками / Н. В. Кулалаєва // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. праць: Вип. 12 / Інст-т проф.-тех. освіти НАПН України; [Ред. кол.: В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2016. – С. 75–84.
11. Левитес Д. Г. Практика обучения: образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М.: Изд-во «Ин-т практ. психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 288 с.
12. Лузан П. Г. Вплив змісту навчального матеріалу на поетапне формування активності студентів // Теоретичні питання освіти і виховання: Збірник наукових праць. Випуск 19. – К.: Вид. центр КДПУ, 2001. – С. 23–25.
13. Лузан П. Г. Методика тестування рівня професійної компетентності майбутніх фахівців-аграрників: методичний посібник для науково-педагогічних працівників вищих аграрних навчальних закладів. – К.: Національний університет біоресурсів і природокористування України, 2008. – 136 с.
14. Лузан П. Г. Теоретико-методичні засади визначення складності навчальних завдань // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України / Серія «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Ред. кол.: Д. О. Мельничук (відп. Ред.) та ін. – К., 2010. – Вип. 155. – ч. 1. – С. 44–55.
15. Офіційний сайт Г. С. Альтшуллера [Електронний ресурс]. – <http://www.altshuller.ru>.
16. Педагогічні технології : метод. посіб. для підготовки фахівців за магістерською програмою спеціальності 8.000005 «Педагогіка вищої школи» // Лузан П. Г., Буцик І. М., Виговська С. В., Заболотний О. А. – К.: НАУ, 2008. – 66 с.
17. Петров В. Основы теории решения изобретательских задач : учеб. [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://ru.wikibooks.org/wiki/Основы_ТРИЗ
18. Полат Е. С. Новые педагогические технологии : пособие для учителей / Е. С. Полат. – М., 1997. – 457 с.
19. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч.-метод. посіб. для самост. вивчення дисципліни / [Г. М. Романова, В. А. Козаков, М. В. Артюшина, О. М. Котикова та ін.] ; за заг. ред. В. А. Козакова. – К.: КНЕУ, 2003. – 829 с.
20. Романова Г. М. Застосування проєктних технологій у формуванні особистісно-розвивального середовища ПТНЗ // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: збірник наук. праць. – Вип. 11. – К.: Міленіум, 2016. – С. 54–62.
21. Романова Г. М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проєктування навчальних технологій : монографія / Г. М. Романова. – К.: КНЕУ, 2009. – 252 с.
22. Сериков В. В. Личностный подход в образовании : концепция и технологии : монография / В. В. Сериков. – Волгоград : Волгоград. гос. пед. ун-т, 1994. – 150 с.
23. Симоненко В. Д. Сборник творческих проектов учащихся / В. Д. Симоненко. – М.: Издат. центр «Вентана-Граф», 2005. – 272 с.
24. Щедровицкий Г. П. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://www.fondgp.ru/gp/biblio/rus/49>.

Додаток Б

Методика діагностики рівня тривожності Б. Філіпса

Тест складається з 58 питань, які можуть або зачитуватися учням усно, або ж можуть і пропонуватися в письмовій формі. На кожне питання потрібно однозначно відповісти «Так» або «Ні».

Інструкція для учнів

«Друзі, як ви знаєте, ми розпочинаємо новий проект. Заповніть, будь ласка, опитувальник, який складається із запитань про те, як ви себе почуваєте напередодні цієї події. Намагайтеся відповісти щиро і правдиво, тут немає правильних або неправильних, гарних чи поганих відповідей. Намагайтесь над питаннями довго не замислюйтесь, але все ж відповідайте щиро.

Відповідаючи на питання, позначте відповідь «+», якщо ви згодні з ним, або «-», якщо не згодні».

Інструкція для педагога

Обробка та інтерпретація результатів. При обробці результатів виділяють питання, відповіді на які не збігаються з ключем тесту. Наприклад, на 58-й питання дитина відповів «Так», у той час як у ключі цьому питанню відповідає «-», тобто відповідь «Ні». Відповіді, що не збігаються з ключем – це прояви тривожності. При обробці підраховуються:

1. Загальне число неспівпадінь по всьому тексту. Якщо воно більше 50 %, можна говорити про підвищену тривожність дитини, більше 75 % від загального числа питань тесту – про високу тривожність.

2. Число збігів по кожному з 8 факторів тривожності, виділених у тексті. Рівень тривожності визначається так само, як у першому випадку. Аналізується загальний внутрішній емоційний стан учасника проекту, багато в чому визначається наявністю тих або інших тривожних синдромів (факторів) та їх кількістю.

Фактори	Номери питань
1. Загальна тривожність у навчальному закладі	2,3,7, 12, 16,21,23,26,28,46,47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58; сума = 22
2. Переживання соціального стресу (конфліктна ситуація в колективі)	5, 10, 15,20,24,30,33,36, 39,42, 44; сума = 11
3. Фрустрація потреби в досягненні успіху	1,3,6, 11, 17, 19,25,29,32,35,38, 41, 43; сума = 13
4. Страх самовираження	27,31,34, 37, 40, 45; сума = 6
5. Страх ситуації перевірки знань	2,7, 12, 16, 21, 26; сума = 6

6. Страх не відповідати очікуванням оточуючих	3, 8, 13, 17, 22; сума = 5
7. Низька фізіологічна опірність стресу	9, 14, 18, 23, 28; сума = 5
8. Проблеми і страхи у відносинах з педагогами	2,6, 11,32,35,41,44,47; сума = 8

Ключ до питань

1-	7-	13-	19-	25 +	31-	37-	43 +	49-	55-
2-	8-	14-	20 +	26-	32-	38 +	44 +	50-	56-
3-	9-	15-	21-	27-	33-	39 +	45-	51-	57-
4-	10-	16-	22 +	28-	34-	40-	46-	52-	58-
5-	11 +	17-	23-	29-	35 +	41 +	47-	53-	
6-	12-	18-	24 +	30 +	36 +	42-	48-	54-	

Результати тесту

1. Число розбіжностей знаків («+» – так; «-» – ні) по кожному фактору (абсолютне число розбіжностей: < 50, > 50 і 75 %) для кожного респондента.

2. Представлення цих даних у виді індивідуальних діаграм.

3. Число розбіжностей по кожному вимірюванню для всього класу; абсолютне значення – < 50, > 50 і 75 %.

4. Представлення цих даних у вигляді діаграм.

5. Кількість учасників проекту, які мають розбіжності по певному фактору: 50 і 75 % (для усіх факторів).

6. Представлення порівняльних результатів при повторних вимірах.

7. Повна інформація про кожному учаснику проекту (за результатами тесту).

Змістовна характеристика кожного синдрому (фактору)

1. Загальна тривожність у школі – загальний емоційний стан дитини, пов'язаний з різними формами її включення в життя школи.

2. Переживання соціального стресу – емоційний стан дитини, на тлі якого розвиваються її соціальні контакти (насамперед – з однолітками).

3. Фрустрація потреби в досягненні успіху – несприятливий психічний фон, який не дозволяє дитині розвивати свої потреби в успіху, досягненні високого результату і т. д.

За підсумками тестування можна скласти загальний бланк відповідей.

[illegible]

+ -

1. Чи важко тобі триматися на одному рівні з усією групою?
2. Хвилюєшся ти, коли майстер виробничого навчання чи викладач спецдисципліни говорять, що збирається перевірити, наскільки ти знаєш матеріал?
3. Чи важко тобі працювати в класі так, як цього хоче педагог?
4. Чи сниться тобі часом, що педагог у люті від того, що ти не знаєш матеріал чи не вмієш щось робити?
5. Чи траплялося, що хтось з твого класу вдарив тебе?

6. Чи часто тобі хочеться, щоб педагог не поспішав при поясненні нового матеріалу чи коли він показує, як треба робити? 7. Чи сильно ти хвилюєшся при відповіді або виконанні виробничого завдання?
8. Чи трапляється з тобою, що ти боїшся висловлюватися на уроці чи показувати зроблену роботу тому, що боїшся зробити дурну помилку?
9. Тремтять у тебе коліна, коли тебе викликають відповідати чи вже треба показати виконане завдання?
10. Чи часто твої одногрупники сміються над тобою, коли ти граєш в різні ігри?
11. Чи трапляється, що тобі ставлять більш низьку оцінку, ніж ти очікував?
12. Чи хвилює тебе, чи не дадуть тобі свідоцтво про закінчення?
13. Чи намагаєшся ти уникати ігор, у яких робиться вибір, тому що тебе, як правило, не вибирають?
14. Чи буває часом, що ти весь тремтиш, коли тебе викликають відповідати чи пропонують показати зроблену роботу? 15. Чи часто у тебе виникає відчуття, що ніхто з твоїх одногрупників не хоче робити те, чого хочеш ти?
16. Чи сильно ти хвилюєшся перед тим, як почати виконувати завдання?
17. Чи важко тобі отримувати такі знання та вміння, яких чекають від тебе батьки?
18. Чи боїшся ти часом, що тобі стане дурно в класі?
19. Чи будуть твої одногрупники сміятися над тобою, якщо ти зробиш помилку при відповіді чи покажеш низькоякісну роботу?
20. Чи схожий ти на своїх однокласників?
21. Виконавши завдання, чи турбуєшся ти про те, чи добре з ним впорався?
22. Коли ти працюєш у класі чи у майстерні, чи впевнений ти в тому, що все добре зробив?
23. Чи сниться тобі іноді, що ти в класі чи в майстерні і не можеш відповісти на питання вчителя чи добре виконати роботу?
24. Чи правда, що більшість одногрупників ставляться до тебе по-дружньому?
25. Ти працюєш більш ретельно, якщо знаєш, що результати твоєї роботи будуть порівнювати з результатами твоїх одногрупників?
26. Чи часто ти мрієш про те, щоб поменше хвилюватися, коли тебе запитують?

27. Чи боїшся ти часом вступати в суперечку?
28. Чи відчуваєш ти, що твоє серце починає сильно битися, коли педагог говорить, що збирається перевірити твою готовність до уроку?
29. Коли ти отримуєш хороші оцінки, чи думає хтось з твоїх друзів, що ти хочеш вислужитися?
30. Чи добре ти себе почуваєш з тими з твоїх однокласників, до яких хлопці ставляться з особливою увагою?
31. Буває, що хтось в класі говорить щось, що тебе зачіпає?
32. Як ти думаєш, чи втрачають самовпевненість ти з учнів, які не справляються з навчанням?
33. Схоже на те, що більшість твоїх однокласників не звертають на тебе увагу?
34. Чи часто ти боїшся мати безглуздий вигляд?
35. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться вчителі?
36. Чи допомагають твої батьки в проведенні вільного часу, як інші батьки твоїх однокласників?
37. Хвилювало тебе коли-небудь, що думають про тебе оточуючі?
38. Сподіваєшся ти в майбутньому вчитися краще, ніж раніше?
39. Чи вважаєш ти, що одягаєшся в училище так само добре, як і твої однокласники?
40. Чи часто ти замислюєшся, відповідаючи на уроці, що думають про тебе в цей час інші?
41. Чи є в твоїй групі учні, які мають якісь особливі права, яких немає в інших у групі?
42. Зляться деякі з твоїх однокласників, коли тобі вдається бути краще за них?
43. Чи задоволений ти тим, як до тебе ставляться однокласники?
44. Чи добре ти себе почуваєш, коли залишаєшся один на один з педагогом?
45. Чи буває так, що твої однокласники висміюють твою зовнішність і поведінку?
46. Чи думаєш ти, що турбуєшся про своє навчання більше, ніж інші?
47. Якщо ти не можеш відповісти, коли тебе запитують, чи відчуваєш ти, що ось-ось почнеш рюмсати?
48. Коли ввечері ти лежиш у ліжку, чи думаєш ти інколи з занепокоєнням про те, що буде завтра в училищі?
49. Працюючи над важким завданням, чи відчуваєш ти часом, що зовсім забув те, що добре знав раніше?

50. Чи тремтить трохи твоя рука, коли ти працюєш над завданням?
51. Чи відчуваєш ти, що починаєш нервуватись, коли вчитель говорить, що збирається дати групі завдання?
52. Чи лякає тебе перевірка твоїх знань в училищі?
53. Коли вчитель говорить, що збирається дати групі завдання, чи відчуваєш ти страх, що не впораєшся з ним?
54. Чи снилося тобі часом, що твої однокласники можуть зробити те, чого не можеш ти?
55. Коли вчитель пояснює матеріал, здається тобі, що твої однокласники розуміють його краще, ніж ти?
56. Чи турбуєшся ти дорогою в училище, що вчитель може дати класу перевірочну роботу?
57. Коли ти виконуєш завдання, чи відчуваєш ти зазвичай, що робиш це погано?
58. Чи тремтить злегка твоя рука, коли вчитель просить виконати завдання на дошці перед усім класом?

Додаток В

Тест-опитувальник «Вимірювання мотивації досягнення»

Модифікація тесту-опитувальника А. Мехрабіана для вимірювання мотивації досягнення, інтерпретація М.Ш. Магомед-Емінова. Адаптовано для оцінювання проектної діяльності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти автором.

Тест-опитувальник для вимірювання мотивації досягнень призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості: мотиву прагнення до успіху і мотиву уникнення невдачі.

При цьому оцінюється, який з цих двох мотивів у випробуваного домінує.

Ці два мотиви є суттєвими для оцінювання проектної діяльності учнів закладів професійної (професійно-технічної) освіти

Мотивація досягнення, на думку Г. Меррея, виражається в потребі долати перешкоди і досягати високих показників у праці, самовдосконалюватися, змагатися з іншими й випереджати їх, реалізовувати свої таланти і тим самим підвищувати самоповагу.

Мотивація досягнення – один з різновидів мотивації діяльності, пов'язаний з потребою індивіда домагатися успіху і уникати невдачі. Формування мотивації до успіху чи до уникнення невдачі залежить від умов виховання і середовища, а також:

– особистісних стандартів (оцінок суб'єктивної ймовірності успіху, суб'єктивної труднощі завдання);

– привабливості самооцінки (привабливості для індивіда особистого успіху або невдачі в даній діяльності);

– індивідуальних переваг типу атрибуції (приписування відповідальності за успіх або за невдачу собі або оточуючим обставинам).

Методика застосовується для дослідницьких цілей при діагностиці мотивації досягнення у старших школярів і студентів.

Тест являє собою опитувальник, що має дві форми: чоловічу (форма А) і жіночу (форма Б).

ОБРОБКА

По кожній з шкал підраховується сумарний бал. Використовується наступна процедура. Відповідям випробуваного на прями (відмічені знаком «+» у ключі) зворотні (відмічені знаком «-» у ключі) пункти опитувальника приписуються бали на основі наступних співвідношень:

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3
+	1	2	3	4	5	6	7
-	7	6	5	4	3	2	1

Ключ до чоловічої форми: + 1, -2, + 3, -4, + 5, -6, + 7, + 8, -9, + 10, -11, -12, + 13, + 14, -15, -16, + 17, -18, + 19, -20, + 21, -22, -23, + 24, -25, -26, -27, + 28, -29, -30, + 31, -32 .

Ключ до жіночої форми: + 1, + 2, -3, + 4, -5, -6, + 7, + 8, -9, + 10, -11, -12, -13, + 14, -15, -16, + 17, -18, + 19, -20, + 21, -22, + 23, -24, -25, + 26, -27, + 28, -29, -30.

Далі визначається сума балів, набраних випробовуваним по всьому опитувальнику.

При груповому обстеженні.

Бали усієї вибірки випробовуваних, що беруть участь в експерименті, ранжують і виділяють дві контрастні групи: верхні 27 % вибірки характеризуються мотив прагнення до успіху, а нижні 27 % – мотивом уникнення невдачі.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

На основі підрахунку сумарного балу визначають, яка мотиваційна тенденція домінує у випробуваного.

Якщо ця сума виявилася в інтервалі від 165 до 210, то роблять висновок про те, що в мотивації досягнення успіхів у даного випробовуваного домінує прагнення до успіху.

Якщо сума балів виявилася в межах від 76 до 164, то роблять висновок про домінування прагнення уникати невдачі.

Якщо сума балів виявилася в межах від 30 до 75, то ніякого певного висновку про домінування один над одним мотивації досягнення успіхів або уникнення невдач зробити не можна.

ІНСТРУКЦІЯ: «Тест складається з низки тверджень, що стосуються ділових сторін характеру, а також думок і почуттів з приводу деяких життєвих ситуацій. Щоб оцінити ступінь вашої згоди або незгоди з кожним із тверджень, використовуйте наступну

- + 3 повністю згоден;
- + 2 згоден;
- + 1 скоріше згоден, ніж не згоден;
- 0 нейтральний;
- 1 скоріше не згоден, ніж згоден;
- 2 не згоден;
- 3 повністю не згоден.

Прочитайте твердження тесту та оцініть ступінь своєї згоди (або незгоди). При цьому на бланку для відповідей проти номера твердження поставте цифру, яка відповідає ступеню Вашої згоди (+3, +2, +1, 0, -1, -2, -3). Давайте ту відповідь, яка першою приходить Вам у голову. Не витрачайте часу на її обдумування.

При обробці результатів проводиться підрахунок балів за певною системою, а не аналіз змісту окремих відповідей. Результати тесту будуть використовуватися тільки для наукових цілей і дається повна гарантія про нерозголошення отриманих даних.

Якщо у Вас виникли якісь питання, поставте їх, перш ніж виконувати тест. Тепер приступайте до роботи!

Текст опитувальника

Форма А (чоловіча)

	Так	Ні	Не впевнений
1. Якщо я працюю над проектом, я більше сподіваюсь на хороший результат, ніж боюся провалу			
2. Мені легше виконувати проект разом з іншими людьми, ніж працювати над ним самостійно			
3. Мені подобається більше виконувати важчу частину проекту, що, зрозуміло, потребує великих зусиль, ніж працювати над легшою, заздалегідь знаючи, що в мене не буде проблем у роботі			
4. Мене більше приваблює та частина проекту, що не вимагає особливого напруження і в успіху якої я впевнений, ніж важка справа, у якій можливі непередбачувані несподіванки			
5. Якщо в мене щось не виходить при виконанні проекту, я докладаю максимальних зусиль для подолання труднощів, а не шукаю те, що мені зробити легше			

Продовження			
	Так	Ні	Не впевнений
6. Мені більше до вподоби ті проекти, у яких мої функції чітко визначені і є гарантія високої оцінки, ніж проекти без гарантованого високого балу і де я сам повинен визначати свою роль			
7. Виконання проекту вимагає високої концентрації, тому я читаю більше спеціальну наукову літературу, відкладаючи розваги на потім			
8. Мені легше працювати над складним проектом, у якому ймовірність невдачі була б досить високою, ніж брати участь у простому проекті із заздалегідь визначеним успіхом			
9. Мені подобаються розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, що вимагають унікальної майстерності			
10. Для мене дуже важливо робити свою частину роботи у проекті дуже приспівливо і акуратно, навіть якщо через це у мене виникають конфлікти з товаришами			
11. Якщо я граю у карти, то мені більше подобається простий «лурень», ніж більш складний спортивний покер			
12. Я віддаю перевагу змаганням, де я сильніший за інших, ніж де всі учасники рівні зі мною за силою			
13. У вільний від роботи час я частіше граю в ігри, що допомагають мені розвивати свої здібності, ніж ігри для відпочинку і розваг			
14. Проекти я зазвичай роблю так, як мені здається правильним, ніж так, як мені наполегливо радять інші			
15. Якби мені дали можливість робити вибір, то я швидше обрав би простий проект, який би гарантував мені оцінку середнього рівня, ніж складний проект, який був би добре оцінений, але вимагав би від мене надмірних зусиль			
16. Я легше робитиму проект у команді однодумців, ніж працювати самому			
17. Мені легше працювати над проектом, не шкодуючи зусиль, поки повністю не буду задоволений отриманим результатом, ніж прагнути закінчити справу скоріше і з меншою напругою			
18. Під час захисту проекту мені було б легше відповідати на заздалегідь продумані конкретні питання, ніж відповідати на питання, що потребують для відповіді висловлення своєї думки			

Продовження			
	Так	Ні	Не впевнений
19. Я швидше вибрав би такий проект, у якому є деяка ймовірність невдачі, але є й можливість досягти більшого, а не такий, у якому моє становище не погіршиться, але й істотно не поліпшиться			
20. Після успішної захисту проекту я швидше з полегшенням зітхну, ніж порадію хорошій оцінці.			
21. Якби я міг повернутися до одного з двох незавершених проектів, я швидше повернувся б до важкого, ніж до легкого.			
22. При виконанні контрольного завдання я більше турбуюся про те, як би не допустити якоїсь помилки, ніж думаю про те, як правильно його вирішити			
23. Якщо у мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сам продовжувати шукати вихід			
24. Після невдачі я скоріше стаю ще більш зібраним і енергійним, ніж втрачаю бажання продовжувати справу			
25. Якщо є сумнів в успіху якогось починання, то я швидше не стану ризикувати, ніж таки візьму в ньому активну участь			
26. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде			
27. Я працюю ефективніше під чийсь керівництвом, ніж коли несу за свою роботу особисту відповідальність			
28. Мені більше подобається виконувати складний незнайомий проект, ніж такий проект, в успіху якого я впевнений			
29. Я працюю продуктивніше над проектом, у якому мені конкретно вказують, що і як виконувати, ніж коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах			
30. Якби я успішно вирішив якесь завдання, то з великим задоволенням взявся б ще раз вирішити аналогічну задачу, ніж перейшов би до проекту іншого типу			
31. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і неспокій			
32. Мабуть, я більше мрію щодо своїх планів на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити			

Форма Б (жіноча)

	Так	Ні	Не впевнена
1. Я більше думаю про отримання гарної оцінки, ніж побоююся отримання поганої			
2. Я частіше беруся за важкі завдання, навіть якщо не впевнена, що зможу їх вирішити, ніж за легкі, які знаю, що вирішу			
3. Мене більше приваблює справа, що не вимагає напруження і в успіху якої я впевнена, ніж важка справа, у якій можливі несподіванки			
4. Якби в мене щось не виходило, я скоріше доклала б всі сили, щоб з цим впоратися, ніж перейшла б до того, що в мене може добре виходити			
5. Я вважала за краще б роботу, в якій мої функції чітко визначені і зарплата вище середньої, роботі з середньою зарплатою, в якій я сама повинна визначати свою роль			
6. Більш сильні переживання у мене викликаються страхом невдачі, ніж надією на успіх			
7. Замість науково-популярної літератури я віддаю перевагу літературі розважального жанру			
8. Я віддала б перевагу важливій важкій справі, де ймовірність невдач дорівнює 50 %, перед справою досить важливою, але не важкою			
9. Я швидше вивчу розважальні ігри, відомі більшості людей, ніж рідкісні ігри, які вимагають майстерності небагатьох			
10. Для мене дуже важливо робити свою роботу якнайкраще, навіть якщо через це у мене виникають тертя з товаришами			
11. Після успішної відповіді на іспиті я швидше з полегшенням зітхну, що «пронесло», ніж порадію за хорошу оцінку			
12. Якби я зібралася грати в карти, то я швидше зіграла б у розважальну гру, ніж у важку, яка потребує міркувань			
13. Я віддаю перевагу тим змаганням, де я сильніша за інших, порівняно з тими, де всі учасники рівні за силою			
14. Після невдачі я стаю ще більш зібраною і енергійною, ніж втрачаю бажання продовжувати справу			
15. Невдачі отруюють моє життя більше, ніж приносять радість успіху			

Продовження

	Так	Ні	Не впевнена
16. У нових невідомих ситуаціях у мене скоріше виникає хвилювання і занепокоєння, ніж інтерес і цікавість			
17. Я швидше спробую приготувати нову цікаву страву, хоча може погано вийти, ніж стану готувати звичну страву, яка зазвичай добре виходила			
18. Я швидше займуся чимось приємним і необтяжливим, ніж виконувати щось, як мені здається, вартісне, але не дуже захопливе			
19. Я швидше витрачу весь свій час на здійснення однієї справи, ніж докладатиму зусиль до швидкого виконання за цей же час двох-трьох справ			
20. Якщо я захворіла і змушена залипитися вдома, то я використаю час скоріше для того, щоб розслабитися і відпочити, ніж почитати, попрацювати			
21. Якби я жила з кількома дівчатами в одній кімнаті і ми вирішили влаштувати вечірку, я воліла б сама організувати її, ніж щоб це зробила якась інша			
22. Якщо в мене щось не виходить, я краще звернуся до когось за допомогою, ніж сама продовжуватиму шукати вихід			
23. Коли потрібно змагатися, у мене швидше виникає інтерес і азарт, ніж тривога і неспокій			
24. Коли я беруся за важку справу, я скоріше побоююся, що не впораюся з ним, ніж сподіваюся, що воно вийде			
25. Я працюю ефективніше під чимось керівництвом, ніж тоді, коли несу за свою роботу особисту відповідальність			
26. Мені більше подобається виконувати складне незнайоме завдання, ніж завдання знайоме, в успіху якого я впевнена			
27. Якби я успішно вирішила якесь завдання, то з великим задоволенням взялася б вирішувати ще раз аналогічне, ніж перейшла б до задачі іншого типу			
28. Я працюю продуктивніше над завданням, коли переді мною ставлять завдання лише в загальних рисах, ніж коли мені конкретно вказують, що і як виконувати			
29. Якщо при виконанні важливої справи я допускаю помилку, то частіше я гублюся і впадаю у відчай, ніж швидко беру себе в руки і намагаюся виправити становище			
30. Мабуть, я більше мрію про свої плани на майбутнє, ніж намагаюся їх реально здійснити			

Додаток Г

Методика діагностики рівня емпатичних здібностей

Інструкція до тесту

Дати відповідь на кожне питання «так», якщо воно чітко визначає Вашу поведінку і «ні», якщо Ваша поведінка не відповідає тому, про що йдеться в питанні.

Тестові питання

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, нахили, здібності.
2. Якщо оточуючі виявляють ознаки нервозності, я зазвичай залишаюся спокійним (ою).
3. Я більше вірю доводам свого розуму, ніж інтуїції.
4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами колег по роботі.
5. Я можу легко увійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.
6. Зазвичай я з першої ж зустрічі вгадую «споріднену душу» в новій людині.
7. Зазвичай я з цікавості заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими супутниками в поїзді, літаку.
8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригнічені.
9. Моя інтуїція – більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.
10. Виявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особи – нетактовно.
11. Часто своїми словами я ображаю близьких мені людей, не помічаючи того.
12. Я легко можу уявити себе будь-якою твариною, відчувати її поведінку і стан.
13. Я рідко говорю про причини вчинків людей, які мають до мене безпосереднє відношення.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Зазвичай за кілька днів я відчуваю: щось має статися з близькою мені людиною, і очікування виправдовуються.
16. Зазвичай у спілкуванні з діловими партнерами я намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мені в черствості, неувважності до них.
18. Мені легко вдається копіювати інтонацію, міміку людей, наслідуючи їх.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх зазвичай заражає мене.

21. Часто, діючи навмання, я тим не менш знаходжу правильний підхід до людини.

22. Плакати від щастя нерозумно.

23. Я здатна повністю злитися з коханою людиною, так би мовити розчинившись у ній.

24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розуміла б без зайвих слів.

25. Я мимоволі або з цікавості часто підслуховую розмови сторонніх людей.

26. Я можу залишатися спокійною, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.

27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти його (її), «розкласти по полицях».

28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, які трапляються у кого-небудь з членів сім'ї.

29. Мені було б важко задушевно, довірливо розмовляти з настороженою, замкнутою людиною.

30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.

31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.

32. Я засмучуюсь, коли бачу людину, що ридає.

33. Моє мислення більш характеризується конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.

34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я вважаю за краще перевести розмову на іншу тему.

35. Якщо я бачу, що в когось з близьких погано на душі, то зазвичай утримуюся від розпитувань.

36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Ключ до тесту

Необхідно порахувати число правильних відповідей (що відповідають «ключу») по кожній шкалі. Потім визначається сумарна оцінка:

- Раціональний канал емпатії: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
- Емоційний канал емпатії: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
- Інтуїтивний канал емпатії: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
- Установки, що сприяють емпатії: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
- Проникаюча здатність в емпатії: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
- Ідентифікація в емпатії: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Інтерпретація результатів тесту

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів. Вони вказують на значимість конкретного параметра в структурі емпатії.

Рациональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення людини, в якій вимірюють емпатичні здібності, на сутність будь-якої іншої людини – на її стан, проблеми, поведінку. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває плюзи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіку чи мотивацію інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своїм існуванням, що дає можливість респонденту неупереджено виявляти його сутність.

Емоційний канал емпатії. Фіксується здатність респондента входити в емоційний резонанс з оточуючими – співпереживати з ними та співчувати їм. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку і ефективно впливати можливо тільки в тому випадку, якщо сталося енергетичне налаштування на партнера. Співучасть і співпереживання виконують роль подвійного зв'язку (прямого та зворотного) між партнерами.

Інтуїтивний канал емпатії. Бальна оцінка свідчить про здатність респондента бачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід, що зберігається в підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються і узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, мабуть, менш залежить від оціночних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

Установки, що сприяють або перешкоджають емпатії, відповідно, полегшують або ускладнюють дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, ймовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, переконав себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібна поведінка людини різко обмежує діапазон її емоційної чуйності і емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

Проникаюча здатність в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дає змогу створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожен з нас своєю поведінкою і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичного обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера сприяє емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає емпатичному розумінню.

Ідентифікація – ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це вміння зрозуміти іншого на основі співпереживання, постановки себе на місце партнера. Основою ідентифікації є легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до імітування. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії.

Сумарний показник теоретично може змінюватися в межах від 0 до 36 балів. Можна вважати:

- 30 балів і вище – дуже високий рівень емпатії;
- 29–22 – середній;
- 21–15 – занижений;
- менше 14 балів – дуже низький.

Додаток Д

Опитувальник: Оцінка комунікативних навичок [85]

Цей опитувальник дає можливість оцінити комунікативні навички та вміння людини вести діалог або переговори. Ви можете оцінити, наскільки вони справедливі для вас або ваших учнів. Для об'єктивності попросіть людей, які знають вас, дати сторонню оцінку ваших комунікативних навичок.

Опитувальник можна використовувати і для самооцінки, і для оцінки комунікативних здібностей та навичок Ваших учнів.

Якщо, на думку особи, що заповнює опитувальник, оцінювана людина володіє даними навиком або умінням, необхідно відзначити цифру 7, якщо це не зовсім так, – 6 і так до цифри 1, яка означає, що даний аспект в спілкуванні повністю відсутня.

Судження	1	2	3	4	5	6	7
1. Я завжди планую результат (мету) майбутньої розмови з людиною, етапи та способи його досягнення							
2. Я завжди підбираю для розмови з людиною факти, докази і аргументи, що відповідають особливостям його особистості і професії							
3. Я завжди намагаюсь розговорити, розкріпачити людину, створити у неї конструктивний, позитивний настрій на майбутню розмову							
4. Я вмію за мімікою, інтонацією, положенням тіла людини визначити її бажання продовжувати розпочату розмову							
5. Якщо мій співрозмовник перебуває в збудженому або пригніченому стані, я завжди можу допомогти йому справитися з ним, щоб цей стан не заважав розмові							
6. Якщо я сам перебуваю у стані зайвого емоційного напруження, то вмію знизити його, не перериваючи розмови зі співрозмовником							
7. Я завжди можу з'ясувати щире ставлення людини до теми або проблеми, що мене цікавить							

[85] HR-portal/ HR сообщество и Публикации // <https://hr-portal.ru/tool/oprosnik-ocenka-kommunikativnyh-navykov>. – Назва з екрану.

Судження	1	2	3	4	5	6	7
8. Мені завжди зрозуміло, які саме аргументи і факти можуть переконати співбесідника прийняти потрібне рішення							
9. Я вмію говорити так, щоб людина сприймала мої слова і думки без внутрішнього опору і спотворення							
10. Я зможу отримати принципову згоду людини, що цікавить мене							
11. Я завжди після закінчення діалогу говорю співрозмовнику про враження від розмови і його результати							
12. Я завжди говорю своєму співбесіднику, що мені подобається, як він веде діалог							
13. Якщо якісь аспекти поведінки співрозмовника мене сильно відволікають від мети розмови або заважають мені зосередитися, я можу скорегувати його поведінку, не викликаючи при цьому у співрозмовника агресії							
14. Я вмію керувати ходом діалогу і закінчити його в потрібний момент							

Обробка результатів

Результати анкетування обробляються з використанням нижченаведених шкал, всередині яких визначається середнє значення (з двох питань) по кожній шкалою окремо. У підсумку підраховується сума середніх набраних балів за всіма шкалами:

- якщо сума менша або близько 30 балів, то слід звернути увагу на підвищення комунікативної компетентності;
- від 30 до 60 балів – слід звернути особливу увагу на деякі незадовільні аспекти спілкування, так як вони можуть істотно впливати на ефективність управлінської діяльності;
- понад 60 балів – демонструє впевнене володіння комунікативним мінімумом.

Шкали для обробки анкети по комунікативному мінімуму

Підготовча фаза

1. Я завжди планую результат (мету) майбутньої розмови з людиною, етапи та способи його досягнення.

2. Я завжди підбираю для розмови з людиною факти, докази і аргументи, що відповідають особливостям її особистості і професії.

Контактна фаза

3. Я завжди намагаюсь розговорити, розкріпачити людину, створити у неї конструктивний, позитивний настрій на майбутню розмову.

4. Я вмію за мімікою, інтонацією, положенням тіла людини визначити її бажання продовжувати розпочату розмову.

Фаза емоційного контакту

5. Якщо мій співрозмовник перебуває в збудженому або пригніченому стані, я завжди можу допомогти йому справитися з ним, щоб цей стан не заважав розмові.

6. Якщо я сам перебуваю у стані зайвого емоційного напруження, то вмію знизити його, не перериваючи розмови зі співрозмовником.

Фаза розуміння

7. Я завжди можу з'ясувати щире ставлення людини до теми або проблеми, що мене цікавить.

8. Мені завжди зрозуміло, які саме аргументи і факти можуть переконати співбесідника прийняти потрібне рішення.

Фаза переконання

9. Я вмію говорити так, щоб людина сприймала мої слова і думки без внутрішнього опору і спотворення.

10. Я зможу отримати принципову згоду людини по цікавить мене.

Фаза завершення

11. Я завжди після закінчення діалогу говорю співрозмовнику про враження від розмови і її результати.

12. Я завжди говорю своєму співбесіднику, що мені подобається, як він веде діалог.

Управління розмовою

13. Якщо якісь аспекти поведінки співрозмовника мене сильно відволікають від мети розмови або заважають мені зосередитися, я можу скорегувати його поведінку, не викликаючи при цьому у співрозмовника агресії

14. Я вмію керувати ходом діалогу і закінчити його в потрібний момент

Компетентності, що перевіряються цим опитувальником. (Можливе оцінювання і на основі оцінки реального спілкування, і на основі анкетування.)

1. Уміння взяти на себе ініціативу започаткування спілкування і його ведення.

2. При встановленні контакту з людиною – вміння зрозуміти, як треба поводитися з нею, що і як говорити цій людині, вміти психічно розкріпачити, розговорити її, створити у неї позитивний, конструктивний настрій на спілкування.

3. При розмові з людиною – вміння уважно слухати її, одночасно спостерігати і враховувати особливості її вербальної і невербальної поведінки.

4. Уміння зрозуміти психічні особливості співрозмовника, визначити особливості його поведінки, його бажання або небажання продовжувати розмову, його здатність (готовність) змінити свою позицію.

5. У процесі розмови – вміння відібрати, виділити найбільш істотне

з усього сказаного співрозмовником; вміння зрозуміти його, часом приховані, наміри і цілі.

6. При спілкуванні з людиною, що перебуває в стані емоційного збудження – вміння скорегувати цей стан до працездатного рівня, не викликаючи у співрозмовника агресії.

7. За наявності або виникнення емоційної напруги, що заважає діалогу, – вміння вирівняти його без зниження темпу та ефективності ведення розмови.

8. За наявності усталених переконань людини – вміння з'ясувати її позицію і ставлення до теми, мети, обставин і інших аспектів розмови; вміння знайти ті аргументи і доводи, які переконливі саме для даної конкретної людини, вміння отримати її принципову згоду; вміння переконливо відмовити.

9. Уміння дати співрозмовнику зворотний зв'язок з усіх аспектів розмови; вміння скорегувати поведінку співрозмовника; вміння сказати йому комплімент.

10. Уміння досягати запланованої мети спілкування таким чином, щоб у співрозмовника зберігалось бажання продовжувати співпрацю.

11. Уміння виступити в ролі арбітра між сторонами, що конфліктують; вміння зрозуміти їхні вимоги; вміння знайти конструктивну лінію взаємодії всіх сторін.

12. Уміння управляти ходом діалогу і закінчити його в потрібний момент.

Аніщенко Володимир Максимович
Кулалаєва Наталя Валеріївна
Романова Ганна Миколаївна
Шимановський Марк Мусійович
Глущенко Олена Вадимівна
Кравець Світлана Григорівна
Пашенко Тетяна Миколаївна
Пятничук Тетяна Володимирівна
Слатвінська Олена Анатоліївна

**ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ ДО РОЗРОБЛЕННЯ
ТА ЗАСТОСУВАННЯ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ: ТРЕНІНГ-КУРС**

Навчально-методичний посібник

[Електронне видання]

За заг. редакцією *Г. М. Романової*

Редактор-коректор *Н. Л. Данилюк*
Комп'ютерна верстка – *Т. В. Шеканова*

Формат 60x84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Minion. Друк офсетний.
Умовн. друк. арк. 11,2. Обл.-вид. арк. 10,8.
Зам. 1074.

Видавець і виготівник комунальне книжково-газетне видавництво
«Полісся».
10008 Житомир, вул. Шевченка, 18а.

*Свідоцтво про внесення до Державного реєстру:
серія ЖТ № 5 від 26.02.2004 року.*