

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему **«СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ»**

Виконав: студент 2 курсу, групи 8.0112-з
спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітньо-професійної програми
«Педагогіка вищої школи» М. Л. Бекерман

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.філос.н. _____ Л. С. Іванова

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності, доцент,
к.пед.н. _____ І.В. Козич

Запоріжжя

2023

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»
Освітньо-професійна програма «Педагогіка вищої школи»

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

« ____ » _____ 2023 р.

**ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ**

Бекерману Михайлу Леонідовичу

1. Тема роботи: «Ситуаційно-рольова гра як засіб професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти»

керівник роботи Іванова Л. С., к. філос. н., доцент

затверджена наказом ЗНУ від «26» вересня 2023 року № 1504-с

2. Строк подання студентом роботи: _____

3. Вихідні дані до роботи: вивчення психологічної, педагогічної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) розглянути сутність і структуру поняття «ситуаційно-рольова гра»; теоретично обґрунтувати доцільність застосування ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти; визначити й охарактеризувати поняття та сутність професійної готовності педагогів закладів вищої освіти; здійснити відбір та запровадити ситуаційно-рольові ігри в практику професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти; експериментально перевірити ефективність застосованих ситуаційно-рольових ігор.

5. Перелік графічного матеріалу: 2 таблиці та 9 рисунків з результатами дослідження.

6. Консультанти розділів роботи

| Розділ | Прізвище, ініціали консультанта | Підпис, дата | |
|----------|---------------------------------|----------------|------------------|
| | | Завдання видав | Завдання прийняв |
| Вступ | Іванова Л. С. | 21.11.22 р. | 21.11.22 р. |
| Розділ 1 | Іванова Л. С. | 06.02.23 р. | 06.02.23 р. |
| Розділ 2 | Іванова Л. С. | 25.04.23 р. | 25.04.23 р. |
| Висновки | Іванова Л. С. | 23.10.23 р. | 23.10.23 р. |

7. Дата видачі завдання: _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

| № п/п | Назва етапів кваліфікаційної роботи | Строк виконання етапів роботи | Примітка |
|-------|-------------------------------------|-------------------------------|----------|
| 1 | Збір та систематизація матеріалу | листопад | виконано |
| 2 | Написання вступу | грудень | виконано |
| 3 | Написання розділу 1 | лютий-березень | виконано |
| 4 | Написання розділу 2 | квітень-вересень | виконано |
| 5 | Написання висновків та додатку | жовтень | виконано |
| 6 | Оформлення роботи | жовтень | виконано |
| 7 | Рецензування | листопад | виконано |
| 8 | Захист | грудень | |

Студент _____ Бекерман М. Л.

Керівник роботи _____ Іванова Л. С.

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ Козич І. В.

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 61 с., 2 таблиці, 9 рисунків, 44 джерела.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка педагогів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: ситуаційно-рольова гра як засіб формування мотивації професійного самовдосконалення педагогів закладів вищої освіти.

Методи дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація поглядів дослідників на різні аспекти проблеми застосування ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти; вивчення психологічної, педагогічної літератури для порівняння, зіставлення та аналізу теоретичних питань, визначення сутності основних понять; емпіричні – діагностичні методи (тестування, опитування, бесіда); педагогічний експеримент для виявлення результативності експериментальної роботи.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що проаналізовано проблему професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти, визначені переваги застосування ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти.

Практичне значення дослідження визначається тим, що матеріали дослідження можуть бути використані у педагогічній діяльності педагогів закладів вищої освіти а також при розробці програми курсів підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

ГРА, СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВА ГРА, ПІДГОТОВКА, ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГА, НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИЙ ПРОЦЕС, ТРЕНІНГ, МОДЕЛЮВАННЯ, ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.

SUMMARY

Bekerman M. L. Situational Role Play as a Means of Professional Training of Teachers of Higher Education Institutions.

The qualification work consists of an introduction, 2 parts, findings, a list of references (44 items).

The modern conditions of the development of society laid new requirements for specialists, who began to be trained in a more targeted manner according to various integrated programs. This required serious transformations from the teaching staff. The question of what knowledge and skills teachers of higher education institutions should possess in order to learn to use the acquired knowledge in practice has become quite acute.

So, now, in the conditions of globalization and transformation of society, the problem of forming a modern teacher of a higher education institution, who would meet the demands and requirements of this society, becomes urgent.

The purpose of the research is the theoretical substantiation and experimental verification of the effectiveness of the use of situational role-playing in the professional training of teachers of higher education institutions.

The research tasks:

- 1) consider the essence and structure of the concept of “situational role-playing game”;
- 2) to theoretically substantiate the expediency of using a situational role-playing game in the professional training of teachers of higher education institutions;
- 3) to define and characterize the concept and essence of the professional readiness of teachers of higher education institutions;
- 4) to carry out the selection and introduce situational role-playing games into the practice of professional training of teachers of higher education institutions;
- 5) experimentally check the effectiveness of the applied situational role-playing games.

Object of research: professional training of teachers of higher education institutions.

The subject of the study: situational role-playing as a means of fostering the motivation of professional self-improvement of teachers of higher education institutions.

Part 1 “Theoretical foundations of the use of situational role-playing in the professional training of teachers of higher education institutions” the essence and structure of the concept of "situational role play" is revealed, the use of situational role play in the professional training of teachers of higher education institutions is theoretically substantiated, the concept and essence of the professional readiness of a teacher of a higher education institution is determined.

Part 2 “Experimental study of professional training of teachers of higher education institutions by means of situational role play” the existing level of professional readiness of teachers of institutions of higher education was diagnosed, the methodology of formation of professional readiness of future teachers of institutions of higher education was developed, the formation of professional readiness of teachers of institutions of higher education was experimentally verified.

Research materials can be used in the pedagogical activities of teachers of higher education institutions, as well as in the development of a program of advanced training courses for teachers of higher education institutions.

Keywords: game, situation-role play, preparation, teacher professional training, educational process, training, modeling, professional self-improvement.

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| Вступ..... | 8 |
| Розділ 1. Теоретичні основи використання ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти..... | 12 |
| 1.1. Сутність і структура поняття «ситуаційно-рольова гра»..... | 12 |
| 1.2. Теоретичне обґрунтування використання ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти..... | 22 |
| 1.3. Поняття та сутність професійної готовності педагога закладу вищої освіти..... | 33 |
| Розділ 2. Експериментальне дослідження професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти засобами ситуаційно-рольової гри..... | 46 |
| 2.1. Діагностування наявного рівня професійної готовності педагогів закладів вищої освіти..... | 46 |
| 2.2. Методика формування професійної готовності майбутніх педагогів закладів вищої освіти..... | 54 |
| 2.3. Експериментальна перевірка сформованості професійної готовності педагогів закладів вищої освіти..... | 59 |
| Висновки..... | 66 |
| Список використаних джерел..... | 70 |

ВСТУП

Ще в кінці минулого століття у світі прийшли до консенсусу відносно того, що будь-якому суспільству необхідний оновлений процес освіти для вирішення завдань XXI століття, пов'язаних із забезпеченням інтелектуальної незалежності, виробництвом і просуненням нових знань, підготовкою та формуванням відповідальних і освічених громадян і високо кваліфікованих спеціалістів, без яких не можливий ні економічний, ні соціальний, ні культурний, ні політичний прогрес. Оскільки суспільство все більше й більше потребує знань, освіта, особливо вища, виступає основним компонентом культурного, соціально-економічного й екологічного стійкого розвитку людства. Тому розвиток освіти у більшості країн світу віднесено до найважливіших національних пріоритетів. В Україні також відбувається становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір. Цей процес супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу. Нова соціально-економічна ситуація в нашій країні призвела до того, що перед вищою освітою було поставлено нові цілі й завдання. Основним напрямом діяльності вищої школи сьогодні має стати задоволення потреб особистості в знаннях, які б дозволяли адаптуватися в сучасному швидкоплинному світі. А це насамперед вимагає належного кадрового супроводу, впровадження науково-обґрунтованої підготовки викладацьких кадрів для вищої школи.

Пріоритетна увага при формуванні вищої освіти в Україні має надаватися підготовці нової генерації науково-педагогічних кадрів – національної еліти, здатної трансформувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення, гуманістичного вознесіння самоцінності особистості вихованця [19].

Наука й освіта сьогодні відносяться до тих соціальних інститутів суспільства, вага високопрофесійної інтелектуальної праці яких надзвичайно

велика і в яких професійна якість наукових і педагогічних кадрів має вирішальне значення. Педагогі закладів вищої освіти виступають однією з основних професійних груп, на яку суспільство покладає дві надзвичайно важливі та взаємопов'язані задачі:

- збереження, примноження і трансляція культурного й науково-технічного здобутку суспільства й цивілізації в цілому;
- соціалізація особистості на відповідальному етапі її формування, пов'язаної з отриманням професійної підготовки, яка вимагає вищого професійного рівня.

Сучасні умови розвитку суспільства заклали нові вимоги до спеціалістів, яких почали більш спрямовано готувати за різними інтегрованими програмами. Це вимагало від викладацького корпусу серйозних трансформацій. Досить гостро постали питання якими знаннями і навичками повинні володіти педагогі закладів вищої освіти, щоб навчитися на практиці використовувати отримані знання. Як організувати підготовку професіоналів в умовах, коли неможливо передбачити еволюцію професійної діяльності?

Отже, зараз в умовах глобалізації та трансформації суспільства актуальною постає проблема формування сучасного педагога закладу вищої освіти, який відповідав би запитам і вимогам цього суспільства.

Гуманістично-орієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу у ЗВО вимагає як відмінної соціально-психологічної системи взаємодії між студентом і викладачем, так і зміщення аспектів у побудові професіограми особистості викладача та розробці критеріїв його педагогічної готовності. Вже недостатньо лише поєднувати педагогічну спрямованість своєї діяльності з науково-пошуковою активністю, важливо і те, на якому ментально-духовному тлі це відбувається, наскільки викладач здатний проявляти моральний професіоналізм. Гуманістична парадигма передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні і особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості, особистісної і

громадянської зрілості.

У педагогіці вищої школи вважається загальноновизнаним, що професійні вимоги до педагога повинні складатися з трьох основних комплексів: загальногромадянські риси; властивості, що визначають специфіку педагогічної професії; спеціальні знання, уміння і навички з предмету (спеціальності).

Проблемам впровадження ситуаційно-рольових ігор у навчальний процес присвячено дослідження К. Баханова, Н. Богомолової, Г. Ліпіної, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакової, С. Сисоєва та ін.

Як специфічну освітню категорію ситуаційно-рольові ігри розглядають В. Гузеєв, М. Кларін, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. П'ятакова та ін.

Незважаючи на те, що питання професійної підготовки педігогів закладів вищої освіти неодноразово порушувались дослідниками, використання ситуаційно-рольової гри як засобу цієї підготовки ще не знайшло свого належного висвітлення в роботах науковців. Саме це зумовило вибір теми нашого дослідження: «Ситуаційно-рольова гра як засіб професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності використання ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка педагогів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження: ситуаційно-рольова гра як засіб формування мотивації професійного самовдосконалення педагогів закладів вищої освіти.

Завдання дослідження:

1. Розглянути сутність і структуру поняття «ситуаційно-рольова гра».
2. Теоретично обґрунтувати доцільність застосування ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти.
3. Визначити й охарактеризувати поняття та сутність професійної готовності педагогів закладів вищої освіти.
4. Здійснити відбір та запровадити ситуаційно-рольові ігри в практику

професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти.

5. Експериментально перевірити ефективність застосованих ситуаційно-рольових ігор.

Методи дослідження: для розв'язання поставлених задач були використані взаємопов'язані і взаємодоповнюючі теоретичні та емпіричні методи, а саме: теоретичні – аналіз, порівняння, систематизація поглядів дослідників на різні аспекти проблеми застосування ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти; вивчення психологічної, педагогічної літератури для порівняння, зіставлення та аналізу теоретичних питань, визначення сутності основних понять; емпіричні – діагностичні методи (тестування, опитування, бесіда); педагогічний експеримент для виявлення результативності експериментальної роботи.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що проаналізовано проблему професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти, визначені переваги застосування ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти.

Практичне значення дослідження визначається тим, що матеріали дослідження можуть бути використані у педагогічній діяльності педагогів закладів вищої освіти а також при розробці програми курсів підвищення кваліфікації викладачів ЗВО.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Сутність і структура поняття «ситуаційно-рольова гра»

Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір філософії навчання та шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання фактів до опанування сенсом подій, розвитку світогляду, набуття навичок застосування у житті накопичених знань, що уможлиблюється в умовах використання таких засобів інтерактивних технологій, як ігри.

Питанням ситуаційно-рольової гри займалися такі науковці, як І. Лебедева, С. Неверкович, В. Серіков, Н. Стаздас, Н. Тамаріна та інші.

Аналіз останніх досліджень і публікацій надає можливість дійти висновку, що проблемам застосування ситуаційно-рольових ігор у навчальному процесі було присвячено дослідження науковців, які вивчали теоретичні та практичні (педагогічні, психологічні, соціально-психологічні, методологічні) аспекти цих інновацій. Особливе місце займають ігрові технології в навчанні, де їх розглядають у світлі освітянських інновацій (Т. Калашнікова), у системі підготовки конкурентоздатного фахівця (М. Воровка), як інтенсивні педагогічні технології (В. Трайнеф) тощо. Науковці і педагоги-практики спрямовують свої дослідження у конкретних напрямках вивчення методології та практики проведення ігор як засобів: соціалізації, переходу від теорії до практики, навчання евристичній діяльності, формування логічного мислення та професійних навичок студентів, активізації їх навчальної діяльності і підвищення рівня професійної підготовки тощо. Спробуємо обґрунтувати сутність ігор, що використовуються у навчанні [21].

Поняття «гра» розуміється як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка розвиває, виховує, соціалізує та концентрується на конкретній меті, полягає у збагаченні особи знаннями, вміннями, досвідом (що є сутністю поняття «навчання») та є процесом опанування знань, досвіду з урахуванням досягнень і недоліків минулого, набуття навичок, умінь виконувати певні дії, виховувати та виробляти в собі певні якості, риси, вміння (що відображує сенс поняття «навчатися») [2, с. 706]. Отже, основним завданням застосування ігор у людській діяльності є навчання. Ситуаційно-рольова гра – це імпровізоване розігрування учасниками заданої ситуації, під час якої вони виконують різні ролі персонажів ситуації; гра може розглядатися як ігровий метод, засадовою стосовно якого є соціальна роль, а також як специфічний метод соціально-психологічної підготовки певних професійних категорій (педагоги, управлінці).

Вважається, що перші серйозні ігри дорослих людей були військовими іграми, зокрема, військові маневри – це глобальні ігри за особливими правилами, а гра в шахи є предком сучасних імітаційних ігор.

Застосування ігор як засобу навчання бере початок із давнини – із змагальних навчально-виховних занять у Афінах (VI–IV ст. до н.е.). В епоху Відродження і реформації Т. Кампанелла та Ф. Рабле пропагували принцип ігрового навчання для опанування учнями основ наук. За Я. Коменським, навчання може стати універсальною грою для кожної вікової групи учнів. Прагнучи пробудити в дітях інтерес до занять, Я. Коменський широко використовував метод драматизації навчального матеріалу. Наприклад, на основі підручника «Відкриті двері мов» він написав вісім шкільних п'єс, які увійшли в книгу «Школа-гра». Особливою формою навчання вважали гру Ж.-Ж. Руссо і Ф. Фрабель. У працях А. Макаренка зазначається, що потяг дитини до гри необхідно не лише задовольняти, а потрібно «проникнути цією грою все її життя». Активні ігрові методи навчання можна назвати засобом повернення в освіту «олюднених знань», чому надавав великого значення

В. Сухомлинський. Актуальним для нашого дослідження є проведення паралелей між процесом підготовки фахівців (первинною професіоналізацією) та процесом соціалізації особистості у грі, який обґрунтовує К. Ушинський, пояснюючи, що причини виникнення інтересу до гри у дітей полягає в такому: для дитини гра – дійсність, і дійсність набагато цікавіша, ніж оточуюча, оскільки є більш зрозумілою через те, що є частково особистим творінням дитини. У грі дитина живе і відбитки цього життя глибше позначаються на ній, ніж відбитки дійсного життя, в яке дитина ще не змогла ввійти. У грі дитина випробовує свої сили й є самостійним розпорядником своїх же творінь [17].

Філософські аспекти використання ігор знайшли своє відображення у працях Г. Щедровицького, І. Кона та інших учених. Так, Г. Щедровицький вважав, що гра створена суспільством для управління розвитком особистості: у цьому плані вона є особливим педагогічним творінням [36]. У процесі гри забезпечується трансляція певного елемента культури (сюжету), що є формою передавання культурного досвіду (наприклад, способу діяльності), який у процесі розвитку індивіда й апробації цієї діяльності під час гри наповнюється особистісним змістом, що є основою професійної підготовки фахівців. Отже, зразок діяльності передається від покоління до покоління, а навчання у грі забезпечує «вирощування» нових способів діяльності відповідно до заданих загальних форм.

До того ж, зміст навчальних дисциплін, які вивчаються у вищій школі, має відчужений характер від особистості майбутнього фахівця, тобто є відстороненим від особистісно значущого, пережитого, присвоєного. Студент входить у світ навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю та умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її сенсу і формуванні професійної компетентності.

Отже, моделювання професійної діяльності в умовах дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацьовування практичних умінь і

навичок, надає змогу наперед, ще до безпосередньої практики в установах та організаціях, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін у системний комплекс професійних дій, з якими майбутніх фахівців може приступати до професійної діяльності, удосконалюватися, професійно зростати, а не навчатися азів професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці.

Зазвичай абсолютне наближення дій студента в навчальній аудиторії до реальної професійної діяльності має характер певної умовності, що є характерною ознакою ігрових дій. Таке моделювання професійно-орієнтованої поведінки в умовах навчання відбувається завдяки розробці комплексу різноманітних ігрових ситуацій, вибір яких детермінується реальними професійними потребами майбутніх фахівців та симулюються реальними професійними умовами. Роль викладача полягає в тому, щоб запропонувати такі навчальні ситуації, які є професійно цінними для студента, оскільки мають професійне спрямування, задовольняють пізнавальний інтерес студента й водночас надають йому змогу розкрити і реалізувати їхню професійну компетентність [24].

Саме в таких симуляційно-ігрових ситуаціях студенти можуть асоціювати себе з певною особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в певних обставинах, що збагатить їхній життєвий досвід, допоможе набути практичних навичок з фаху, які стимулювали б студентів до усвідомленого засвоєння знань та творчого застосування набутих умінь і навичок. Це уможлиблюється саме при моделюванні віртуально-професійних ситуацій у фаховій підготовці. Деякі дослідники (У. Ріверс) називають таку діяльність імітаційно-моделюючою грою. Практично відмінності між рольовими іграми та симуляціями (удаваного вираження певного фізичного стану, почуття [2., с. 1316]) є здебільшого умовними, оскільки мета як симуляцій, так і рольових ігор полягає у формуванні професійних умінь студентів під час вирішення різноманітних професійних проблем та, таким чином, реалізувати рольову поведінку майбутніх соціальних працівників у

заданих чи створених викладачем умовах. Саме з цієї причини низка дослідників розмежовує поняття рольових ділових ігор та симуляцій. Наприклад, М. Елліс і К. Джонсон зазначають, що рольовій грі погляди чи переконання учасників можуть не збігатися поглядами їх персонажів, тоді як симуляції надають змогу учасникам бути самим собою. Порівняно з реальною професійною діяльністю, коли прийняті рішення або вчинки призводять до певних результатів (позитивних чи негативних) та їх ефектів-післядій, з якими доводиться погоджуватися, в ігрові взаємодії можна змінити перебіг і спосіб діяльності, апробувати різні варіанти професійної поведінки, скласти прогнози стосовно її вияву в майбутньому. Це надає можливість майбутнім фахівцям обрати найбільш оптимальний та ефективний шлях формування власного професіоналізму і професійної компетентності. Тому ми пропонуємо називати процес діяльності студентів під час використання навчальних ігор віртуально- професійною симуляційно ігровою взаємодією. Отже, гра є універсальною формою, в якій відбуваються потужні процеси самовизначення, самовиявлення, самоствердження та самоперевірки. Ігри розвивають кмітливість, логіку, просторову уяву, тобто навчають творчості.

Тому ігри використовуються у різних галузях суспільного життя, зокрема, теорія ігор є розділом математики, в якому вивчаються моделі прийняття оптимальних рішень в умовах конфлікту [2, с. 1441].

Значення багатьох ігор неочікувано набуває глобальних масштабів і не дозволяє ігнорувати їх соціально-психологічне значення. Наприклад, кубик Рубіка, на думку автора, дає серйозні уроки логіки, вчить людей бути більш обачними, кинувши своєрідний виклик європейській традиції двохвимірною мислення та спілкування, оскільки змусив дивитися і думати тривимірно: ми повинні постійно враховувати те, що відбувається на зворотному боці [11]. Вважається, що поєднання навчання та гри може бути основою нової методології освіти, завдяки якій «людина перестає бути каторжником, прикованим до парти», а Homo Ludens (людина граюча), що живе в кожному з нас, сприятиме відкриттю свого Я у змінюваному світі [36]. Тому

серед найбільш уживаних засобів інтерактивних технологій, які використовуються у вищій школі, є ситуаційно-рольові ігри. Розглядаючи застосування ігрових технологій у навчальному процесі, дослідники називають їх «іграми дорослих» та розглядають як інтерактивні методи навчання [8].

Оскільки існують різні види ігор, що застосовуються у навчальному процесі (ділові, рольові, ситуаційно-рольові, дидактичні, імітаційні тощо), і кожний із цих видів має свою технологію реалізації й обумовлюється процесом підготовки до її впровадження (ігрове проектування), то ми можемо говорити про різні ігрові технології. Водночас усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують застосування ігрового проектування як ще однієї «інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців» [10]. Ми вважаємо за доцільне використовувати термін «Ситуаційно-рольові ігри». Важлива особливість ситуаційно-рольових ігор – їх здатність мотивувати навчання студентів, сприяти їх соціалізації та професійному розвитку, надання можливості перевірити на практиці, розвинути й інтегрувати сформовані переконання, навички та здібності. Навчання за допомогою ситуаційно-рольових ігор супроводжується процесом «присвоєння знань». Тому навчальний вплив ситуаційно-рольових ігор надає можливість студенту самому задавати стандарти, якими він вимірює ступінь задоволення власною поведінкою.

У сучасній науковій педагогічній і психологічній літературі пропонується багато варіантів ігрових вправ для навчання школярів та студентів, однак механічне застосування ситуаційно-рольових ігор не гарантує успішності навчального процесу. Кожний, хто хоче працювати з ситуаційно-рольовими іграми, має чітко усвідомлювати, що в його руках інструменти, які вимагають обережного застосування, щоб не спричинити даремну активність групи чи навіть шкідливі наслідки. Тому викладачу необхідно знати можливі переваги і недоліки ситуаційно-рольових ігор, що полегшить реальну оцінку їх навчального потенціалу.

Пропонуємо виокремити такі переваги ситуаційно-рольових ігор, які:

- мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів вирішення професійних та навчальних проблем в ігровому середовищі і посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії [17];

- сприяють розвитку особистості, позаяк в оптимальному варіанті створюють тривалу зацікавленість у саморозвитку та розкритті свого людського потенціалу;

- полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм, що у повсякденному житті уникаються, тому ситуаційно-рольові ігри допомагають відокремити життя в групі від культури зовнішнього світу, щоб згодом ввести в буденне життя лише окремі перевірені на практиці норми поведінки;

- допомагають студенту побачити особливості власного життя та відчути включеність в оточуючий світ у цілому [23];

- спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, соціальних та організаційних процесів спілкування між людьми;

- сприяють опануванню студентом досвіду діяльності, подібної до тієї, яку він буде реалізовувати у професійному житті; тому гра створює потенційну можливість перенесення отриманих знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну професійну діяльність [41];

- спонукають учасників тренувати певні особистісні навички, необхідні у груповому навчальному процесі, а саме: диференційованого сприйняття, відкритої комунікації, постановки вимог, прийняття рішень, допомоги іншим, співробітництва, пошуку можливостей самодопомоги, особистісної відповідальності тощо [36];

- можуть сприяти появі в учасників нових уявлень та ціннісних орієнтацій, які ґрунтуються на отриманому досвіді; балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу включаються навіть пасивні члені групи, оскільки гра надає самим студентам можливість вирішувати складні проблеми, не залишаючись пасивними спостерігачами [43];

- знижують тривожність учасників, особливо на початковій стадії роботи; сприяють зняттю деяких захисних механізмів, оскільки інструкції і дотримання групових норм надають можливість моделювати у грі складні форми поведінки;

- у результаті можуть сприяти, навіть, зміні життєвих установок учасників: вони стануть більш толерантними до думок та ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе, виникнути розуміння, що можуть більше й ефективніше вчитися і можуть створити щось важливе не лише в межах групи, але й у майбутній професійній діяльності і навіть у суспільстві.

Усі ігрові технології для підготовки фахівців у вищій школі слід об'єднати загальним поняттям «дидактично-ділові ігри». Вони є одночасно формою організації освітнього середовища, засобом підготовки майбутніх фахівців, методом їхнього професійного навчання, що реалізується викладачем на основі цілеспрямованої, структурованої, організованої та методично забезпеченої діяльності суб'єктів навчального процесу за спеціально розробленим ігровим сценарієм [4].

У процесі гри «освоюється, перш за все, сюжет» (за Д. Ельконіним), в якому основна роль відводиться самоорганізованій, творчій діяльності студентів, що спрямована на моделювання професійно значущих дій і підвищення рівня теоретичної підготовки з метою формування професійної компетентності.

Застосування дидактично-ділової гри як форми контекстного навчання покликано вирішувати такі педагогічні завдання:

- стимулювання пізнавальної мотивації студентів для забезпечення умов вияву професійної мотивації; розвиток гносеологічно-теоретичного та професійно-практичного мислення у фаховій сфері майбутніх соціальних працівників;

- формування у студентів цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, її динаміку і когнітивно-функціональне наповнення;

- набуття студентами проблемно-професійного та соціального досвіду в прийнятті індивідуальних і колективних рішень [34].

За ігровою методикою ми розподіляємо дидактичні ігри на дві великі групи: імітаційні (аналіз конкретних ситуацій, логічно-мислительні, креативно-пізнавальні, куди відносимо «Мозковий штурм», «Брейн-ринг», «Зіпсований телефон» тощо) та рольові, що мають певний логічно-змістовий сюжет, професійно-ділову чи соціально-психологічну спрямованість, драматичність, тому об'єднують організаційно-діяльнісні, професійно-комунікативні, ситуативно-сюжетні, драматизаційні ігри, які виокремлюються як самостійні в інших класифікаціях, і симулятивно-ігрові ситуації. Процес виконання певної ролі в симулятивних віртуально-професійних ситуаційно-рольових іграх передбачає набуття почуття впевненості у собі, перевірки-переконаності у результатах своєї професійної підготовки, а відтак – готовності виконувати професійні функції.

У процесі реалізації ситуаційно-рольових ігор обох категорій можуть використовуватися предметні засоби, як основний та допоміжний матеріал (технічні засоби навчання, бланки, таблиці, роздатковий матеріал, фліпчарт, маркери, дошка, кольорова крейда); методичні засоби ситуаційно-рольових ігор (методичні розробки і сценарії ігор та ігрових вправ) й ігрове проектування. Залежно від мети, завдань та етапу застосування імітаційних чи рольових ігор вони характеризуються як навчальні (репродуктивні, пізнавально-розвиваючі, творчі, узагальнюючі, контролюючі) і тренувальні (у сенсі відпрацювання та формування необхідних умінь і навичок діяльності), що включають у себе діагностичні, комунікативні, соціально-психологічні, рефлексивні ігри.

Методика застосування ситуаційно-рольових ігор передбачає реалізацію таких основних етапів:

1. Підготовка до проведення заняття в ігровій формі, що містить визначення мети гри та її часового обмеження; установлення відповідності її змістового наповнення навчальній дисципліні і темі заняття; розробку

власного чи адаптація готового сценарію гри; похвилинне структурування етапів ігрової взаємодії (мотиваційного, діяльнісного, рефлексивного, контрольно-оцінювального); забезпечення необхідним обладнанням та матеріалами; розробку чіткої покрокової інструкції для студентів – учасників ігрової взаємодії (мета, завдання, правила, ігрові дії, умови).

2. Безпосереднє проведення гри, яке передбачає діяльність студентів як вияв їхньої внутрішньої (психологічної), зовнішньої (фізичної) та соціальної (професійно спрямованої) активності. Діяльнісна активність регулюється усвідомлюваною метою і має такі ознаки, як: передбачення результату; усвідомлення можливості його досягнення; обґрунтоване планування своїх дій; вибір відповідних раціональних форм, методів, засобів та орієнтирів у міжособистісних відносинах; гармонізація внутрішньої і зовнішньої діяльності; оцінювання процесу та результатів своєї праці, що потребує вмінь нормувати, урахувати, контролювати, приймати оптимальні рішення, вирішувати загальні організаційні завдання (діагностувати, прогнозувати, стимулювати діяльність, підходити до неї комплексно, системно, цілісно) і надає змогу студентам перевірити доцільність діяльності та її співрозмірність поставленій меті.

3. Аналітично-оцінювальний етап, що передбачає рефлексію, узагальнення результатів гри, формулювання висновків, визначення студентами позитивних аспектів результативності гри для їхнього особистісного професійного зростання в майбутньому, і встановлення викладачами недоліків, упущень, шляхів удосконалення ігрової взаємодії студентів для подальшого використання апробованої методики в майбутньому [28].

Отже, поняття «гра» розуміється як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка розвиває, виховує, соціалізує та концентрується на конкретній меті, полягає у збагаченні особи знаннями, уміннями, досвідом (що є сутністю поняття «навчання») та є процесом опанування знань, досвіду з урахуванням досягнень

і недоліків минулого, набуття навичок, умінь виконувати певні дії, виховувати та виробляти в собі певні якості, риси, уміння

Ігрові технології можна розглядати як інструмент для трансляції і засвоєння попереднього до професійної діяльності досвіду; аналізу моделей реальності (на зразках професійних дій представниками різних рольових та особистісних позицій); адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Ігрове середовище спонукає студента до вияву «надситуативної активності», коли він виходить за межі того, що об'єктивно вимагає від нього певна роль, і на основі ініціативно-творчого підходу продукує нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо. Застосування дидактичних ігор сприяє перетворенню студента з об'єкта навчання в суб'єкта професійно спрямованої праці, що викликає його цілеспрямовану діяльність та творчу участь у самостійному формуванні професійної компетентності. Отже, аналіз сутності ситуаційно-рольових ігор надає змогу визначити основні особливості їх застосування у навчальному процесі вищої школи.

Усі ігрові технології для підготовки фахівців у вищій школі є одночасно формою організації освітнього середовища, засобом підготовки фахівців, методом їхнього професійного навчання, що реалізується викладачем на основі цілеспрямованої, структурованої, організованої та методично забезпеченої діяльності суб'єктів навчального процесу за спеціально розробленим ігровим сценарієм.

1.2. Теоретичне обґрунтування використання ситуаційно-рольової гри у професійній підготовці педагогів закладів вищої освіти

Сучасні вимоги ринку праці щодо якості фахівця, у першу чергу, передбачають ефективне вирішення ним практичних завдань, в умовах виникнення різноманітних, в тому числі й нестандартних ситуацій. Задоволення ж вимог споживачів освітніх послуг є основним завданням функціонування

системи освіти, а тому розробка та впровадження освітніх технологій, направлених на формування фахових навичок та умінь, є актуальною проблемою для проведення науково-педагогічних досліджень.

Вирішення таких завдань передбачає зміну освітньої парадигми. Організація процесів навчання лише заради забезпечення професійної зайнятості викладачів та задоволення немотивованих запитів студентів, як споживачів, у освітніх послугах низької якості повинна бути замінена ефективним управлінням освітньою галуззю, метою функціонування якої є підготовка фахівців параметри яких корелюють з європейським рівнем освіти та відповідають конкурентним вимогам світового ринку.

Нові параметри соціально-економічного середовища та характер відносин у державі та світі визначають необхідність коригування і навчальних професійних програм, і планів підготовки, і методик викладання фахових дисциплін.

Сучасний фахівець повинен не тільки орієнтуватись у колі теоретичних питань, але й усвідомлювати природу та суспільство як єдиний організм, де матеріальне та духовне взаємопов'язані. Він має знати сучасну концепцію глобального історичного процесу, найкращі надбання світової культури, загальну теорію управління та основи сучасного менеджменту, соціально-правові питання. Одночасно фахівець повинен володіти сучасними методами пошуку, накопичення, аналізу та синтезу інформації, вміти працювати із довідниками, енциклопедіями, статистичними довідниками, вільно користуватись засобами комп'ютерної техніки та відповідними пакетами прикладних програм, мережевими та автоматизованими технологіями й системами.

Досить дієвим механізмом стосовно набуття фахових практичних навичок студентами під час проведення занять із спеціальних дисциплін є запровадження активних методів навчання, зокрема ситуаційно-рольових ігор.

Питаннями наукового обґрунтування запровадження ситуаційно-рольових ігор у процес професійної підготовки майбутніх викладачів вищої

школи займалися такі вчені як М. Кларін, К. Лівінгстоун, А. Тимонін, А. Ткаченко, Е. Уткін, М. Ярмолович, та інші.

Ситуаційно-рольова гра – це імпровізоване розігрування учасниками заданої ситуації, під час якої вони виконують різні ролі персонажів ситуації; гра може розглядатися як ігровий метод, засадовою стосовно якого є соціальна роль, а також як специфічний метод соціально-психологічної підготовки певних професійних категорій [33]. У цьому випадку в літературі іноді вживають термін «навчально-рольова гра». Навчальні ігри (тренінги) у професійній підготовці і є тим новим різновидом діяльності, який синтетично виникає на базі навчальної та ігрової діяльності, яка зафіксована вище як психотехніка опанування технологій. Перед ситуаційно-рольовими іграми ставлять такі завдання:

- активна соціально-психологічна підготовка учасників;
- відпрацювання методів міжособистісної взаємодії, створення сприятливого психологічного клімату в конкретній групі;
- спільне розв'язання типових психологічних проблем [30].

Ситуаційно-рольові ігри використовуються, як правило, в організованому спілкуванні у рамках малих груп і сприяють отриманню найкращим чином багатьох практичних навичок. Не менш важливим є й те, що нині ігрові методи занять у багатьох аудиторіях є єдино реальним засобом здійснення істотної активізації пізнавально-оцінної діяльності фахівців, які не можуть посправжньому активно брати участь у заняттях, які проводяться в інших комбінованих формах, через відсутність навичок організованого професійного спілкування.

Ситуаційно-рольові ігри передбачають: змагання (індивідуальні або групові); наявність правил, які регламентують ігрову взаємодію та одночасно забезпечують наявність елементів творчості їх учасників у створенні власного образу реальної практичної ситуації, а також процесів альтернативного вибору способів та інструментів вирішення завдань; певним чином визначені ролі, що включають рольові приписи, цілі, взаємодію учасників та індивідуальне

ставлення до того, що відбувається; дуальність ситуації, тобто деяку умовність, з одного боку, і реальність взаємодії – з іншого [44].

У науковій літературі зазначено певну кількість різновидів рольових ігор, які значно відрізняються одна від одного. Проведений нами аналіз свідчить також про наявність цілої низки підходів щодо їх класифікації.

Зокрема, відповідно до масштабів (за тривалістю, кількістю учасників, ігровою територією) розрізняють малі та великі ігри; за місцем проведення – кабінетні, полігонні, польові, міські, регіональні; за характером взаємодії – словесні, театралізовані, інтерактивні, бойові. Крім того, існують також й комплексні ігри, які при домінуванні одного виду інтегрують інші види ігор як складові елементи, епізоди, або ж утворюють певну ігрову ієрархію.

Педагогічною інформацією, яка стає основою для формування інформаційного поля навчання і відповідних йому знань та практичних умінь у майбутніх педагогів вищої школи, як правило, є відомості стосовно конкретних виробничих ситуацій, або ж алгоритмів (правил, послідовності дій) виконання певних посадових обов'язків, нестандартних ситуації у фаховій сфері тощо.

Спробуємо охарактеризувати найбільш цікаві типи рольових ігор, з точки зору практичних методик навчання. У першу чергу зупинимося на ситуаційно-рольовій грі, що має кілька варіантів (сценаріїв) реалізації. Надалі ми будемо визначати такі ігри, як спеціально організоване змагання щодо виконання комунікативних завдань та імітації предметно-практичних дій учасників, котрі виконують чітко визначені ролі в умовній ситуації, за заздалегідь встановленими правилами гри.

В основі такого змагання лежать протиріччя, закладені в рольових приписах. Вирішення таких протиріч можливе лише на користь однієї з сторін й, відповідно, з завданням відповідної шкоди іншій. Інакше кажучи, предмет ігрової взаємодії завжди є неподільним.

Імітація вибудовується таким чином, щоб протиріч було значно менше, ніж учасників, причому кожний гравець може бути залученим, як правило, до вирішення 2-3 протиріч. Успіх змагання зводиться до швидкості і якості

вирішення завдань імітаційної взаємодії. Такий сценарій рольової гри передбачає, що всі учасники гостро відчують азарт, радість успіху або гіркоту поразки.

Змагання стосовно вирішення комунікативних завдань створює в ситуаційно-рольовій грі віртуальне середовище інтенсивного спілкування, в якому гравці виступають один для одного актуальними збудниками активності. За рахунок цього під час гри реалізуються процеси виявлення й оптимізації оригінальних (індивідуальних) способів вирішення завдань, інтелектуальної та комунікативної взаємодії.

Оптимізація індивідуальних способів взаємодії залежить від успіху окремого гравця при вирішенні комунікативних завдань і визначається за такими принципами:

- обов'язкова активність всіх учасників рольової гри;
- визначена цінність технологічної та технічної взаємодії (постановка завдань, розробка плану дій, тощо);
- цілеспрямованість (рольова гра повинна мати реальну мету, ступінь досягнення якої можливо досить просто встановити);
- комунікативна толерантність та взаємна повага учасників гри [44].

Гравці повинні дотримуватись перерахованих принципів як правил-приписів, або сценаріїв, що забезпечують засвоєння комунікативних норм. А сам процес участі в ситуаційно-рольовій грі може бути трактований як порівняння особистого розуміння, особистого контексту спілкування з нормативним.

Ефективна взаємодія учасників імітації (рольової гри) пов'язана також з відповідною регламентацією способів впливу на інших гравців встановленими викладачем правилами-обмеженнями, які, насамперед, регламентують характер ігрових засобів у даній моделі й кількість їх у кожного учасника імітації.

Важливим моментом стосовно запровадження методик ситуаційно-рольових ігор є напрацювання учасниками (студентами) навичок формування віртуальних образів реальних ситуацій на підставі системного аналізу останніх,

а також синтез нових способів вирішення практичних задач за рахунок прогнозування сукупності подій та реалізації напрацьованих рішень з використанням створених образів.

Таким чином, ситуаційно-рольова гра перетворюється на певний віртуальний псевдовипадковий генератор фахових практичних ситуацій, котрі її учасники повинні навчитися ідентифікувати, аналізувати та на цій підставі генерувати власні моделі вирішення ситуативних проблем.

При моделюванні конкретної форми ситуаційно-рольової гри умовою є суб'єктивна дефіцитність засобів, що має в своєму розпорядженні кожен гравець. Подруге, запобіжником щодо використання всього арсеналу наявних засобів виступає ігровий образ. Його опис включає жорсткі рамки застосування найбільш впливових інструментів реалізації ігрової ролі та активного впливу на партнерів по грі. Крім того, використання відповідних ігрових засобів відслідковується керівником гри і допускається тільки в його присутності.

Властивість імітаційності цього виду ігор розкривається в описі обмеженої в часі умовної ситуації місця проведення гри та сукупності взаємовідносин суб'єкта з елементами навколишнього середовища. Структура ролі в ситуаційно-рольовій грі містить у собі формулювання ігрового завдання, основну інформацію й додаткові відомості про ігрову ситуацію, правила здійснення маніпуляції з ігровими засобами, рольовий припис – образ, що регламентує відносини стосовно інших ролей та предметів імітаційної взаємодії [9].

Предмети ігрової взаємодії – це задані керівником гри або її сценарієм міжособистісні відносини, або ставлення до будь-якого явища, якому надане певне ігрове значення. Вони є важливим компонентом умовної ситуації [13].

Імітаційність також забезпечує відносну легкість подолання в учасників всіляких ускладнень у їх взаємодії, створює атмосферу постійного експериментування й творчості при вирішенні комунікативних завдань.

Тлумачним словником «імітація» трактується як «відтворення з можливою точністю», отже, самі по собі імітаційні ролі відтворюють ролі

реальні, а зміст оволодіння рольовою поведінкою у такій грі відповідає спілкуванню індивідуального і загального [2]. Незважаючи на важливість імітаційності, як характеристики досліджуваного явища, варто підкреслити реальність переживань та фахових міркувань учасників гри.

Класифікація ігрових завдань дозволяє виокремити чотири групи ролей, у яких домінує спрямованість на:

- зміну відносин, заданих вхідною інформацією;
- збереження відносин, що існують на початок гри;
- здійснення ефективного обміну одних ігрових засобів на інші;
- дослідження всієї структури ігрових відносин, з відповідним наступним виділенням для себе власної оптимальної рольової ніші.

Як правило, ролі конструюються викладачем таким чином, щоб вони включали завдання різних типів. Потрібно зазначити, що успішність рішення завдань того або іншого типу залежить від особистісних якостей гравця й рівня розвитку тих або інших умінь взаємодії. Отриманий у ході гри досвід стимулює учасників до самопізнання та самовдосконалення за рахунок активного порівняння індивідуально-типологічних особливостей, ступеня розвитку відповідних умінь та навичок із типами ігрових завдань.

Для ситуаційно-рольової гри характерною є дискретність, а саме, розмежування простору й часу на «ігрові» й «неігрові». Жорстка просторово-тимчасова конфігурація даного виду ігор вимагає від гравців вирішення завдання «тут і тепер», а з іншого боку, дозволяє учасникові планувати, аналізувати власні дії в ситуації «поза грою» і навіть в певний час вийти з гри, що теж є важливою практичною рисою сучасного фахівця.

Відповідна форма ситуаційно-рольової гри є певною проекцією конкретної ситуації на підприємстві або у суспільстві. Для кожного з гравців важливим є той факт, що саме він є головною особою комунікативної взаємодії, саме він приймає відповідальні управлінські рішення, які можуть суттєво вплинути на фінансовий стан окремого підприємства, галузі та суспільства в цілому.

Перевагами застосування рольової гри, як одного з методів активного навчання студентів, є те, що вона:

- допомагає студенту виразити приховані запити та почуття;
- стимулює обговорення та аналіз особистих інтелектуальних напрацювань (проблеми, гіпотези, пропозиції, думки);
- дозволяє сформуванню умінь розуміти думки та почуття інших та сприймати їх мотивацію;
- дає можливість спробувати себе у різних ситуаціях та ролях, з відповідним напрацюванням ефективної поведінки;
- висвітлює загальні соціальні проблеми та динаміку групової взаємодії;
- стимулює опанування теоретичного матеріалу та інформації із суміжних галузей;
- забезпечує швидкий зворотній зв'язок між студентом і викладачем;
- усуває розбіжності між навчанням і реальними життєвими ситуаціями;
- змінює установки та життєві орієнтири;
- вчить контролювати свої відчуття і емоції [1].

Потрібно також відзначити і врахувати можливі негативні моменти такої форми організації у процесі навчання:

1. Забезпечення постійного впливу на загальну атмосферу і порядок в аудиторії. Тут важливо не дати студентам перетворити рольову гру на фарс та профанацію навчального процесу. Стосунки між викладачем та студентською аудиторією повинні залишатися на рівні взаємовідносин керуючої та керованої систем.

2. Викладач не повинен втрачати контроль над змістом та самим процесом навчання, враховувати всі фактори, що можуть вплинути на хід, характер і результат реалізації такої гри. Крім того, все це передбачає відповідні витрати ресурсів: матеріальних, людських, просторових, часових.

3. Результат такої гри дуже суттєво залежить від особистих якостей викладача та студента. Суттєві розбіжності у думках учасників можуть включити механізми відторгнення і захисту. Крім того, гра не повинна бути

такою, що без міри захоплює або є досить легковажною, тобто грою лише заради гри. Основна мета навчального процесу не повинна бути втрачена в процесі гри.

4. Сценарій гри повинен максимально нівелювати різницю у базових спеціальних знаннях її учасників.

5. Викладач повинен забезпечити виконання рольових функцій учасниками в межах існуючого адміністративного та правового поля функціонування об'єкту, поведінка якого моделюється в наслідок проведення гри.

6. Участь в грі повинна передбачати наявність в учасників певного мінімального рівня теоретичних знань, які є своєрідним пропуском до такого «ігрового клубу».

7. Сценарій, організація, ролі, ситуації повинні бути ретельно відпрацьовані викладачем до початку гри, а це вимагає відповідної серйозної підготовки та попереднього випробування.

8. Викладач сам повинен розуміти, що рольові ігри – не певна панацея від хвороб щодо реалізації навчально-виховних процесів, а лише один з великої сукупності інструментів реалізації педагогічної політики [44].

Процедура ситуаційно-рольової гри містить чотири етапи з деякими варіаціями, які привносяться в неї на підставі специфіки самої гри та її теми:

1. Етап підготовки аудиторії, учасників гри, експертів. Визначається режим роботи, формулюється мета заняття, обґрунтовується постановка проблеми та вибору ситуації. Видаються пакети матеріалів.

2. Етап вивчення ситуації, інструкції, установок та інших матеріалів. Збирається додаткова інформація. За необхідності члени групи звертаються до ведучого за консультацією, можуть користуватися необхідною літературою. Допускаються попередні контакти між учасниками гри.

3. Етап проведення гри. Від моменту початку гри ніхто не має права втручатися й змінювати її перебіг. Тільки ведучий може коригувати дії учасників, якщо ті відходять від головної мети гри.

4. Етап аналізу, обговорення: та оцінки результатів гри. Виступи експертів (жюрі), обмін думками, захист членами групи своїх рішень та висновків. На закінчення ведучий констатує досягнуті результати, відзначає помилки, формулює остаточний підсумок заняття.

За необхідності процедуру ситуаційно-рольової гри можна спростити й запропонувати групі аналіз конкретної психологічної ситуації як такої або як вихідну точку групової дискусії. Знов-таки через діяльність спілкування, через моделювання ситуацій спілкування. Незалежно від того, чи спрямована робота групи на ситуацію «тут і тепер», на ситуації, які мали місце за межами ігрової взаємодії, або на умоглядні ситуації. Моделюється завжди соціальний, а не предметний контекст ситуації. Чинники середовища, які настільки ретельно моделюються в інших різновидах ігор, можуть з легкістю змінюватися, на відміну від, наприклад, характеристик міжрольової взаємодії.

Відомо, що поведінку живої істоти, тим більше людини, значно складніше формалізувати, передбачити всі нюанси, ніж економічну ситуацію або характеристики роботи машини.

Тому розробники ігор, де «людський чинник» є вирішальним, ідуть у конструюванні ігор таким шляхом. Пропонована соціальна роль має узагальнений, часто-густо стереотипний характер.

Але будь-яка роль, задана жорстко або вільно, завжди містить широкий діапазон індивідуальних способів її виконання, що виявляється в особистісному забарвленні виконуваної ролі.

У цьому випадку зберігається ігрова двоплановість, але імітація відображуваної діяльності відбувається у свідомості кожного з учасників, там же у згорнутому вигляді відбувається розігрування ролей. Ситуації можуть бути заздалегідь підготовлені або запозичені з літератури, але можуть і виникати спонтанно, під час групового спілкування. Аналіз запропонованої ситуації та наступна дискусія часто стають імітованою діяльністю в організованих ігрових взаємодіях і набувають подвійної цінності: як активна взаємодія, спрямована на спільне розв'язання значимих для учасників проблем,

і як об'єкт аналізу психологічної діяльності фахівцями, або як привід для рефлексії самої дискусійної групи.

У ході рефлексії відбувається усвідомлення суті проблеми, оцінка ситуації та інтерпретація її групою, оцінка власної участі в аналізі та знаходженні шляхів розв'язання ситуації. Як уже відзначалося, головною загальною ознакою організованої групової взаємодії є те, що робота групи, присвячена переважно діяльності спілкування, є імітованою діяльністю.

Але імітація цієї діяльності відбувається на підставі саме такого аналізу конкретної ситуації, який часто зараховують до групи дискусійних методів.

Рольова взаємодія будується за принципом підлаштовування гравців один до одного. Це передбачає творче ставлення учасників гри до її проведення, задіяння здатностей до співпереживання, емпатії, вміння імпровізувати. Учасники фактично на запропонованому матеріалі створюють свою унікальну гру, яка може розвиватися у цілком не передбаченому організаторами напрямку [42].

При цьому взаємодія між учасниками у рамках ситуаційно-рольової гри має соціальний характер. Кожний учасник виконує певні обов'язки, накладувані на нього перебраною ще до початку гри роллю. Фактично роль є конституювальним елементом гри, одиницею її аналізу та вихідною точкою конструювання: вона може бути задана жорстко, всебічно, а може бути окреслена схематично. У будь-якому разі відбувається адаптація особистості до ролі та ролі до особистості.

Головна галузь застосування цього методу – різноманітні види соціально-психологічного тренінгу.

Активізуючий ефект соціально-психологічного тренінгу зумовлений створенням навчально-експериментальної обстановки, яка забезпечує розуміння учасниками групи того, які індивідуальні та групові психологічні події розгортаються в процесах міжособистісного спілкування, яким чином кожний з членів групи впливає на інших, якою при цьому є роль спільної діяльності та яким є її зміст, як ситуація загалом (тобто динаміка

взаємовідносин та діяльностей) керує поведінкою окремих учасників та всієї групи.

У практиці тренінгу активно використовуються такі особливості методу рольових ігор:

- вихідним чином задані соціальні ролі;
- розв'язання проблемних ситуацій через взаємодію гравців;
- максимально спрощена імітація реальності;
- імпровізація, активна співтворчість учасників;
- використання в системі з іншими методами;
- обов'язковий етап групової рефлексії;
- наявність керованого емоційного напруження.

Отже, досить дієвим механізмом стосовно набуття фахових практичних навичок педагогами під час проведення занять із спеціальних дисциплін є запровадження активних методів навчання, зокрема ситуаційно-рольових ігор.

Велика ефективність рольових ігор, у порівнянні з більш традиційними формами навчання, досягається не лише за рахунок створення реальних умов професійної діяльності, але й за рахунок повного включення учасника в навчально-ігрову ситуацію, інтенсифікації спілкування між особистостями, отримання яскравих емоційних переживань перемоги або поразки.

Досвід, отриманий учасниками під час участі у таких іграх, якщо вони грамотно організовані та ретельно підготовлені, може бути плідно використаний студентами у професійній діяльності.

1.3. Поняття та сутність професійної готовності педагога закладу вищої освіти

Готовність педагога до професійної діяльності є важливим та складним явищем. Цим питанням займалися такі вчені як Н. Волкова, О. Гура, Л. Кадченко, О. Кондрашова, О. Мороз, П. Олійник, С. Сгадов, П. Токар та ін.

Існує багато визначень професійної готовності до педагогічної діяльності. Так, наприклад, А. Войченко професійну готовність до педагогічної діяльності трактує як властивість і стан особистості, рівень професійної підготовки випускника педагогічного вишу. Він підкреслює, що за своєю структурою професійна готовність випускника педвузу до педагогічної діяльності є багатошаровим, інтегрованим утворенням, компоненти якого тісно взаємопов'язані та взаємообумовлені, і відсутність у майбутнього учителя хоча б одного з цих компонентів обов'язково призведе до виникнення диспропорцій у структурі особистості спеціаліста [38].

На думку К. Платонова, готовність виступає в різних значеннях (широкому, більш конкретному, найбільш конкретному). У більш широкому значенні – це бажання працювати, розуміння необхідності брати участь у трудовій діяльності, в конкретному – це потреба в праці; найбільш конкретному – результат психологічної підготовки та психологічної мобілізації [6].

Отже, можна узагальнити, що готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-професійним явищем, що визначає достатній рівень розвитку професійних знань, умінь і професійних якостей фахівця, які забезпечують ефективність його професійної діяльності.

Сучасна парадигма вищої освіти висуває об'єктивну необхідність спеціальної підготовки викладацьких кадрів. Розвиток педагогіки і психології, інтерес до особистості та її потенційних можливостей саморозвитку, розуміння освіти як неперервного процесу, який характеризує життєдіяльність сучасної людини, спричинили підвищений інтерес до питань підготовки викладачів вищої школи. Для здійснення спеціальної підготовки викладацьких кадрів для вищої школи необхідно розробити її методологію, теорію і практику з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людинознавчих знань в області педагогіки, психології і біології, які є адекватними викладацькій діяльності.

Говорячи про підготовку викладачів слід відзначити такі їх основні

функції:

- амортизаційна, яка пом'якшує розрив поколінь по освітньому рівню, інформованості, знаннях і ціннісних орієнтаціях;
- компенсаторна, здійснює виправлення недоліків функціонування попередньої освіти;
- розвивальна, яка організовує професійний і загальнокультурний розвиток особистості;
- адаптивна, сприяє пристосуванню слухачів до змінюючихся вимог соціального середовища;
- організаційна, полягає в раціональній організації вільного часу викладача для його самоосвіти;

Корекційна, здійснює цілеспрямовану зміну якостей особистості спеціаліста з урахуванням його професійно-педагогічної діяльності у вищій школі [22].

Специфіка системи підготовки викладачів вищої школи полягає перш за все в тому, що слухач вже є спеціалістом у одній з областей знань. До того ж він доросла людина зі своїми поглядами, установками, індивідуальними особливостями, які не потрібно перероблювати, а лише скорегувати.

Існують такі методологічні проблеми підготовки викладача до професійної діяльності:

- а) з проектуванням структури і змісту підготовки викладача у відповідності з його професійно-педагогічною діяльністю;
- б) з відсутністю чіткого розуміння цілей, структури, змісту і концепції педагогічного проектування;
- в) з використанням, згідно з новою концепцією освіти, принципу гуманізації;
- г) з різноманітністю і пластичністю форм і методів при організації системи професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи.

Основні психолого-педагогічні проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів пов'язані з:

- з виробленням нового стилю керівництва, новою особистісною позицією і нових методів організації навчально-виховного процесу у вищій школі;

- з формуванням нового типу аналітичного та проектно-конструктивного мислення, що допомагає вибудовувати цілісну картину навчально-виховної ситуації в динаміці;

- з набуттям нового стилю комунікаційної та інтелектуальної діяльності, нових способів соціальних і міжособистісних взаємодій, спрямованих на спільну розробку проектів і програм та багато інших [7].

Сучасна парадигма вищої освіти, орієнтована перш за все на особистість, дає нам право припустити, що підготовка викладачів має включати в себе також психологічно орієнтований професійний підбір. Основні принципи підготовки викладачів на основі професійного підбору можна сформулювати таким чином:

- аналіз діяльності майбутнього викладача повинен бути сфокусований на моментах роботи, які викликають проблеми, труднощі і невдачі, а не охоплювати всю сукупність його професійно-педагогічних функцій;

- серед професійно важливих характеристик майбутнього викладача вищої школи необхідно виділити ті якості, які важко розвиваються у дорослих і погано компенсуються у професійно-педагогічній діяльності і які є необхідними для вирішення професійно-педагогічних задач;

- професійно важливі характеристики, які можна розвивати і формувати шляхом навчання і тренінгів, необхідно враховувати при розробці спеціальних навчальних курсів і практикумів і обов'язково включати їх в навчальний процес підготовки викладачів;

- компенсовані за рахунок індивідуального стилю діяльності професійно важливі якості особистості викладача можуть виступати підґрунтям для вибору конкретної предметної спеціалізації в підготовці і подальшій професійній діяльності викладача [12].

Слід зазначити, що система підготовки викладачів вищої школи вимагає введення «діагностичної служби», посилення ролі педагогічної практики,

введення курсів і тренінгів з розвитку і формування організаційних, комунікативних та інших професійно важливих психологічних якостей особистості, здійснення діагностичною службою психологічного моніторингу тих, хто навчається. Звісно, цей захід вимагає вкладення чималих коштів, зусиль і часу, однак їх практичне здійснення може проходити поступово, з включенням готових для практики психолого-педагогічних розробок. Систематизація характеристик діяльності і підготовки викладачів дозволяє глибше аналізувати їх роботу і обґрунтовано здійснювати підготовку з застосуванням сучасних інформаційно-педагогічних засобів навчання і контролю [25].

На формування педагогічної готовності та високого рівня професіоналізму викладача вищої школи впливають різні чинники. В першу чергу це державна кадрова політика, яка в цій сфері повинна нести довготривалий і послідовний характер, приймати радикальні міри, направлені на збереження існуючого кадрового потенціалу і створення умов для формування і зміцнення нового. Завдання кадрової політики мають включати наступне:

- максимальне врахування і сприяння розвитку інтеграційних тенденцій в сфері науки і освіти. Створення єдиного освітнього простору і максимально сприятливих умов для реального входження в європейський освітній простір;
- сприяння передачі культурних традицій, науково-методичного досвіду і професійної компетентності від одного викладацького покоління до іншого;
- бережливе ставлення до старого покоління професорсько-викладацького складу, максимальну підтримку його професійної активності;
- активізацію і якісне перетворення інноваційних здібностей і можливостей викладацького корпусу вищої школи;
- створення соціально-економічних і організаційно-психологічних передумов для укріплення зв'язків системи вищої освіти зі своїми випускниками;
- створення сприятливих умов для залучення на роботу у вищій школі

здібної, талановитої, обдарованої молоді, яка має нахил до педагогічної діяльності;

- дотримання відповідних пропорцій між дослідницькою і викладацькою діяльністю;

- дотримання прав автономії освітніх закладів у вирішенні своїх кадрових питань. При цьому забезпечуючи рівні правові умови для викладачів навчальних закладів усіх форм власності [3].

Наступний впливовий чинник, який є особливо важливим у формуванні фахівця – це навчально-виховний процес, який зі студентської лави формує спеціалістів. На успішне втілення принципів гуманізації навчально-виховного процесу у вищій школі має бути спрямовано психологічну підготовку студентів. Для цього, в процес навчання окрім обов'язкових курсів психології, слід включити для різних спеціальностей різні спецкурси: «Психологія ділових взаємовідносин», «Інженерна психологія», «Психологія творчої діяльності» та інші [37].

При організації навчання майбутніх викладачів у магістратурі та аспірантурі, для підвищення їх психолого-педагогічних знань можна запропонувати такі спецкурси: «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Основи професіоналізму й педагогічної майстерності викладача вищої школи», «Методологія і методи педагогічних досліджень», «Організація управління навчальним процесом у ВНЗ» та ін. [18].

Грунтовні знання з педагогіки та психології є запорукою ефективної організації викладачем особистісно-орієнтованого навчального процесу. Ці знання сприятимуть виробленню у викладача таких необхідно важливих рис як доброзичливість, повага до молодих людей, до їхнього прагнення навчатися, уважне ставлення до їхньої ініціативи, тактовність у спілкуванні, послідовна і постійна вимогливість, терплячість до помилок, готовність допомогти та інші. Психологічні знання допомагають викладачеві виробити позитивну «Я-концепцію», створити комфортні умови саморозвитку та розвитку особистості кожного окремого студента. Педагогічні знання сприяють оптимізації

навчально-виховного процесу, допомагають фахівцю знайти і підібрати прогресивну педагогічну технологію, надати освіті випереджального характеру, тобто націлити її на майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток творчих здібностей учнів, формування у них нового способу мислення та дій [27].

Психолого-педагогічні знання допомагають спеціалісту подолати психологічний бар'єр до нового, інноваційного; розвивають вміння проектувати свою діяльність; структурувати соціально-культурний досвід на рівні знань, норм, цінностей; навчають педагогічному спілкуванню. Основою педагогічного спілкування є педагогічний діалог. Щоб зробити діалог ефективним викладачу необхідно оволодіти такими вміннями:

- ставити мету спілкування і добиватися її досягнення шляхом аргументації на основі конкретних фактів, різних видів наочності;
- формулювати систему питань до співрозмовника;
- аналізувати відповіді співбесідника і будувати подальший діалог з ним, враховуючи його знання, настрої та практичний досвід у використанні варіативності ситуацій;
- добиватися взаєморозуміння у спілкуванні, реагувати на правомірність аргументів та форму висловлення співрозмовника;
- підтримувати невербальний контакт із співрозмовником, відчувати його психологічний стан, орієнтуючись на зовнішні ознаки.

Впровадження в практику професійно-педагогічної освіти нових технологій неможливе без ретельної підготовки генерації викладачів з новою педагогічною свідомістю. Опанування новітніх педагогічних технологій, побудованих на діалогічному підході передбачає суттєві зміни в організації навчально-виховного процесу. Слід поширити арсенал організаційних форм проведення занять, у першу чергу неформальних, в яких діалогічний метод стає домінуючим. В першу чергу, повної сили слід надати диспутам, співбесідам, самоаналізу, ситуаційно-рольовим іграм, «мозковим атакам», моделюванню ситуації, конструюванню, захисту творчих проектів, проблемним та

ситуаційним завданням, дидактичному театру, навчанню пошуку альтернативних рішень. Організація роботи передбачає варіативність змісту навчання, певний ступінь його вибору студентом. Тому діалогічний підхід у широкому розумінні дає плідні результати у системі професійної підготовки викладачів.

Не можна не врахувати ще один важливий чинник, який є особливо актуальним у формуванні сучасного викладача вищої школи – це фахові знання. Кожен педагог має володіти системою знань зі спеціальності. Важливим є те, що він має постійно оновлювати свої знання, займатися самоосвітою. Самоосвіта має включати такі аспекти як: читання літератури з фаху; слідування за теле і радіо передачами та новинами; робота з електронними джерелами інформації, зокрема робота в Інтернеті. В іншому випадку, в час коли студенти також мають доступ до всіх цих інформаційних джерел, викладач втратить свій авторитет в очах студентів в разі своєї необізнаності. А також викладач має бути всесторонньо розвинутою особистістю і окрім фахової інформації йому необхідно цікавитися процесами, які відбуваються в сучасному суспільстві та світі, розвивати творчі, етичні та естетичні смаки .

В умовах сучасної кризи економічної, політичної, соціальної, наукової, культурної та інших сфер життєдіяльності українського суспільства, що передбачають бурхливі, стрімкі, глибинні кількісні та якісні зміни, особливе значення для особистісного та професійного розвитку викладача закладу вищої освіти набуває рівень розвитку його мотивації професійного самовдосконалення. Оскільки саме прагнення фахівця до постійного самопізнання, саморозвитку, самоактуалізації в умовах внутрішньо особистісної та зовнішньої, соціально-професійної нестабільності забезпечує, з одного боку, його професійну стійкість, усталеність, відповідний рівень професійної компетентності, з іншого, – постійний професійний розвиток. Відтак, готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі як мета та результат його професійно-педагогічної

підготовки має включати як інтегрувальний компонент мотивацію професійного самовдосконалення.

Здійснений аналіз останніх досліджень та публікацій, присвячених проблемі мотивації професійного самовдосконалення особистості дозволяє стверджувати, що її розробкою займаються психологи та педагоги різних наукових шкіл, починаючи з біхевіоризму й до гуманістичної, особистісно орієнтованої педагогіки. Мотивація професійного самовдосконалення педагогічних працівників є предметом досліджень таких видатних вчених як О. Бодальов, А. Деркач, Є. Ільїн, В. Слатьонін та ін.

Ціннісно-мотиваційний компонент готовності особистості до викладацької діяльності, що забезпечує професійну спрямованість особистості, є базовим, основоположним, він складається із системи мотивів, особистісних смислів та цілей, що визначають професійну діяльність викладача. Важливість врахування мотивації у дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної з діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої, у тому числі й викладацької діяльності безпосередньо залежить від характеру [16].

Ціннісна складова готовності особистості до викладацької діяльності визначає її загальну гуманістичну спрямованість, педагогічне покликання, педагогічну культуру, педагогічний світогляд. Це базова, системоутворювальна складова–орієнтир (І. Ісаєв), яка зумовлює всі інші й є сукупністю суб'єктивізованих викладачем норм, що регламентують його професійно-педагогічну діяльність.

Мотивацію наукової діяльності становлять пізнавальні мотиви та мотиви творчої діяльності; мотиви зацікавленості певною наукою або проблемою; соціальні мотиви (досягнення певного соціального статусу через отримання наукових ступенів і вчених звань); мотиви самореалізації, саморозвитку; альтруїстичні мотиви (бажання принести користь власним відкриттям або просто «залишити слід в історії» публікацією своєї роботи); схильність до «кабінетної роботи» тощо [31].

Одною з базових, інтегровальних складових мотиваційної готовності викладача є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної та ін. невизначеності. Розглянемо зміст професійного самовдосконалення викладача вищого навчального закладу для визначення тих умов, які б сприяли розвитку його мотивації.

Професійне самовдосконалення на думку сучасних вчених є специфічним видом професійної діяльності викладачів, невід'ємною складовою їх професійної підготовки. Воно є результатом свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, у процесі якої фахівець реалізує власні потреби розвинути у себе такі особистісні якості, які забезпечують успішність його професійної діяльності та життєдіяльності в цілому. Отже, професійне самовдосконалення – це свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня своєї професійної компетентності та розвитку професійних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог, умов професійної діяльності та особистої програми розвитку [40].

Прагнення до професійного самовдосконалення є вторинним щодо загальної мотивації професійної діяльності фахівця, ставлення особистості до професійних вимог. Адже передумовою професійного самовдосконалення є ставлення самого фахівця до вимог, що пред'явлені: якщо особистість має індіферентне ставлення до професійної діяльності, то професійний розвиток не відбудеться. Тільки при свідомому прийнятті професійних вимог особистість буде відчувати потребу в самовдосконаленні, яка забезпечується механізмом постійного подолання внутрішніх протиріч між рівнем професійної готовності фахівця (Я-реальне професійне) та змодельованим її рівнем (Я-ідеальне професійне). Оскільки самовдосконалення – процес неперервний, такий що діалектично розвивається, – уявлення фахівця про Я-ідеальне професійне постійно змінюється, а вимоги до себе постійно зростають. Це зумовлює нескінченність процесу професійного самовдосконалення, його тривалість

протягом професійного життя особистості.

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрямок професійного зростання особистості. Самовиховання є активною, цілеспрямованою діяльністю особистості, метою якої є систематичне формування та розвиток у себе позитивних та усунення негативних якостей. Змістом самоосвіти є оновлення та вдосконалення професійних знань, умінь та навичок для досягнення найвищого рівня професійної компетентності.

Основними напрямками професійного самовдосконалення викладачів закладів вищої освіти визначені такі:

- 1) розвиток світоглядної та позиційної визначеності, моральності, розширення свого кругозору;
- 2) удосконалення професійних та організаторських якостей;
- 3) формування загальної, технічної, правової та педагогічної культури, естетичних та фізичних якостей;
- 4) постійне оновлення знань, удосконалення практичних навичок та вмінь;
- 5) формування навичок самостійної роботи над собою, здатності до постійного самовдосконалення, усталеної мотивації професійного та особистісного розвитку;
- 6) опрацювання вміння керувати власною поведінкою, потребами та почуттями, оволодіння методами та прийомами емоційно-вольової саморегуляції тощо [32].

Існування самого процесу професійного самовдосконалення викладача залежить від його мотиваційного спрямування – сукупності прагнень та умов, що його детермінують, спрямовують та регулюють на всіх етапах перебігу.

Мотивація професійного самовдосконалення, за результатами досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених не тільки детермінує зниження базових показників професійного розвитку фахівців, особливо педагогічної сфери

(зниження рівнів актуалізації професійних якостей, старіння професійних знань, розпад професійних умінь та навичок), але й негативно впливають на ефективність професійної діяльності фахівців, сприяють виникненню професійних деформацій та деструкцій (розпад професійного Я, професійної ідентифікації). Отже, важливою складовою професійної підготовки викладачів є створення умов для розвитку їх мотивації професійного самовдосконалення, що передбачає перехід від аморфної однорівневої системи прагнень до складної, ієрархічно побудованої, від вузької тимчасової сфери дії спонукань до стійкого автономного мотиву самовдосконалення, перетворення окремих спроб роботи над собою до постійно тривалого процесу, образу мислення фахівця.

Отже, згідно з сучасною парадигмою вищої освіти існує об'єктивна потреба в спеціальній підготовці викладацьких кадрів. Великої уваги слід приділяти підготовці викладачів, для цього розробляти методологію, теорію та здійснювати практику з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людських знань в області педагогіки, психології та в інших сферах.

Можна зробити висновок, що лише сукупність таких компонентів як педагогічні, психологічні, фахові, різносторонні знання, вміння та навички, а також підтримка з боку керівництва та держави є запорукою професійного росту та формування педагогічної готовності викладача вищої школи.

Готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-професійним явищем, що визначає достатній рівень розвитку професійних знань, умінь і професійних якостей фахівця, які забезпечують ефективність його професійної діяльності.

Основними компонентами формування педагогічної готовності та професіоналізму є:

- державна кадрова політика;
- навчально-виховний процес;
- педагогічні знання;
- психологічні знання;
- фахові знання;

- всебічний розвиток.

І лише при наявності всіх цих компонентів можна говорити про викладача – професіонала, майстра своєї справи.

Готовність майбутнього фахівця до викладацької діяльності у вищому навчальному закладі як мета та результат його професійно-педагогічної підготовки має включати як інтегрувальний компонент мотивацію професійного самовдосконалення.

Важливість врахування мотивації у дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної з діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої, у тому числі й викладацької діяльності безпосередньо залежить від характеру мотивації.

Одною з базових, інтегрувальних складових мотиваційної готовності викладача є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної та ін. невизначеності.

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрямок професійного зростання особистості.

Розвиток мотивації професійного самовдосконалення викладача педагога закладу вищої освіти є системоутворювальною складовою його професійної готовності до викладацької діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ СИТУАЦІЙНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ

2.1. Діагностування наявного рівня професійної готовності педагогів закладів вищої освіти

Організація дослідження проблеми формування мотивації професійного самовдосконалення педагогів закладів вищої освіти засобами ситуаційно-рольової гри потребує теоретичного доведення та практичної перевірки. Вирішення поставлених завдань стало можливим за умови організації та проведення педагогічного експерименту.

Під педагогічним експериментом у словнику розуміється «своєрідний комплекс методів дослідження, що забезпечує науково-об'єктивну і доказову перевірку правильності обґрунтованої на початку дослідження гіпотези. Він дає змогу не тільки зробити опис психічного явища, а й пояснити його. Це цілеспрямований, конкретно організований дослід, створені умови, певна система впливів і дій, які дають змогу планово втручатися в процес, змінювати і кількісно повторювати особливості його протікання, стежити за особливостями прояву і змінами певних соціально-психічних якостей особистості» [29].

Ми дослідили фундаментальні праці видатних науковців щодо визначення поняття педагогічного експерименту. Так експеримент розглядається як спостереження, що здійснюється у спеціально створених умовах. Зв'язки та залежності між явищами, які вивчаються у процесі експерименту, будуть точніше встановлюватися, якщо дослідник буде намагатися ставити явище, що вивчається, у різні умови його протікання, а також змінювати, ускладнювати або спрощувати ті чи інші умови. Експеримент

передбачає активний вплив дослідника на досліджувані психічні явища через окремі керовані і контрольовані дослідником чинники [35].

Характерним для експерименту є систематичні зміни умов спостереження певного явища і зв'язок його з іншими явищами з метою дослідження його природи, походження та способів свідомого володіння даним процесом [5].

Застосування експерименту в науковому дослідженні дає можливість вивчити зв'язки певних сторін процесу та розкрити причини, що спричиняються необхідність даного явища.

Педагогічний експеримент – це своєрідно сконструйований і здійснений педагогічний процес, що включає принципово нові його елементи й поставлений таким чином, що дає можливість глибше, ніж звичайно, бачити зв'язки між різними його сторонами й точно враховувати результати внесених змін. Сутність педагогічного експерименту вчені характеризують трьома основними рисами. По-перше, – це навмисне внесення в педагогічний процес принципово важливих змін відповідно до завдань дослідження та гіпотези. По-друге, – це організація педагогічного процесу, що дозволяє бачити зв'язки між досліджуваними явищами без порушення його цілісного характеру. По-третє, – це глибокий якісний аналіз і більш точний кількісний вимір як уведені в педагогічний процес нові або видозмінені компоненти, так і результати всього процесу [26].

Проаналізовані вище роботи склали підґрунтя для визначення та проведення педагогічного експерименту як основного методу дослідження ефективності результатів використання ситуаційно-рольової гри при формуванні мотивації професійного самовдосконалення майбутніх педагогів вищої школи.

Мета експериментального дослідження ґрунтується на значущості та актуальності проблеми формування мотивації професійного самовдосконалення педагогів закладів вищої освіти й полягає у встановленні результативності позитивних зрушень після використання ситуаційно-рольової гри при професійній підготовці викладачів ЗВО.

Експериментальне дослідження складалося з трьох етапів:

1 етап. Констатувальний зріз рівня сформованості мотивації професійного самовдосконалення викладачів ЗВО експериментальної та контрольної груп.

2 етап. Формувальний етап експерименту, мета якого – формування мотивації професійного самовдосконалення викладачів ЗВО шляхом впровадження в навчальний процес ситуаційно-рольової гри.

3 етап. Аналіз результатів експериментального дослідження.

Для реалізації поставленої мети передбачалося вирішення таких завдань:

1. Дослідити рівень розвитку сформованості мотивації професійного самовдосконалення.

2. Провести педагогічний експеримент шляхом впровадження ситуаційно-рольової гри у процес навчання.

3. Проаналізувати результати експериментального дослідження.

Для вирішення поставлених в роботі завдань, був використаний ряд методик: методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації М. Фетискіна, тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана та діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості.

Дослідження за розробленою програмою проводилися на базі Запорізького національного університету серед викладачів-початківців. У дослідженні взяло участь 25 викладачів різних факультетів (13 викладачів КГ та 12 педагогів ЕГ).

За результатами проведеного діагностування були побудовані гістограми, на яких візуально можна проаналізувати результати дослідження складових мотивації професійного самовдосконалення.

У роботі була використана методика діагностування самооцінки професійно-педагогічної мотивації М. Фетискіна. в основі цієї методики лежить визначення рівня професійно-педагогічної мотивації викладача. Згідно цієї методики люди з низьким рівнем професійно-педагогічної мотивації байдужі або мають епізодичну поверхневу зацікавленість, люди з середнім рівнем зацікавлені, допитливі або мають функціональний інтерес, люди з високим

рівнем професійно-педагогічної мотивації мають професійну потребу свідомо вивчати педагогіку та основи педагогічної майстерності.

Методика діагностування складається з 18 тверджень на які досліджуваному запропоновано обрати чи робить він так завжди, часто, не дуже часто, рідко або ніколи. Особливістю діагностування є виявлення рівня професійно-педагогічної мотивації викладачів-початківців.

Рівень професійно-педагогічної мотивації за результатами діагностики М. Фетискіна, проілюстрований на рис.2.1.

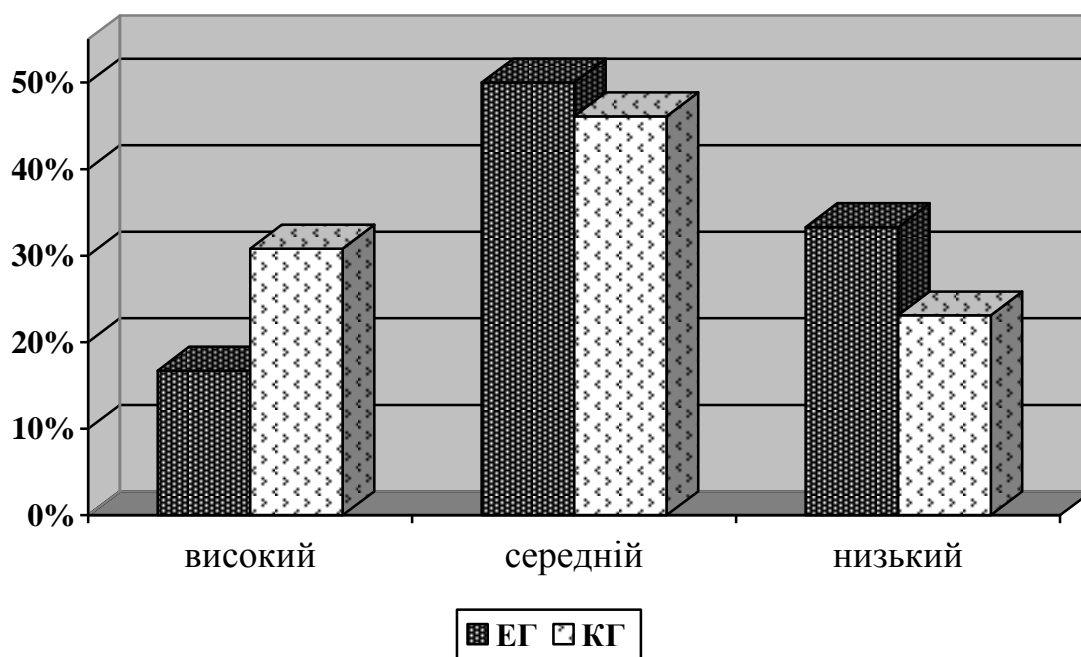


Рисунок 2.1. Початкові показники рівня професійно-педагогічної мотивації педагогів закладів вищої освіти

Розрахунок рівня професійно-педагогічної мотивації експериментальної групи:

Високий рівень – 2 викладача = 16,7%.

Середній рівень – 6 викладачів = 50,0%.

Низький рівень – 4 викладача = 33,3%.

Розрахунок рівня професійно-педагогічної мотивації контрольної групи досліджуваних:

Високий рівень – 4 викладача = 30,8%.

Середній рівень – 6 викладачів = 46,1%.

Низький – 3 викладача = 23,1%.

Високий рівень професійно-педагогічної мотивації – має професійну потребу свідомо вивчати педагогіку та основи педагогічної майстерності.

Середній рівень – зацікавлений, допитливий або має функціональний інтерес.

Низький рівень – байдужий або має епізодичну поверхневу зацікавленість.

Отже, ми бачимо що результати діагностичного дослідження рівня професійно-педагогічної мотивації у групах майже однакові, коливаються лише в залежності від об'єктивних факторів – суб'єктів дослідження.

Також, для дослідження професійної мотивації самовдосконалення була використано тест-опитувальник діагностики мотивації досягнення А. Мехрабіана. В основі цієї методики лежить діагностика двох мотивів особистості – прагнення успіху та уникання невдач. На думку Г. Меррея мотивація досягнення виражається у потребі долати перешкоди та досягати високих успіхів у роботі, самовдосконалюватися, конкурувати з іншими та випереджати їх, реалізовувати свої таланти та тим самим збільшувати свою самоповагу, ця методика допомагає визначити, який із мотивів домінує у особистості – прагнення успіху або уникання невдач.

Методика діагностування складається з 30 тверджень, на які досліджуваний має відповісти, вважає він їх вірними чи ні.

Рівень мотивації досягнення за результатами діагностики А. Мехрабіана продемонстрований на рисунку 2.2.

Розрахунок рівня мотивації досягнення викладачів експериментальної групи:

Мотив прагнення до успіху – 5 респондентів = 41,7%.

Мотив уникання невдач – 7 викладачів = 58,3%.

Розрахунок рівня мотивації досягнення у педагогів ЗВО контрольної групи:

Мотив прагнення до успіху – 5 викладачів = 38,5%.

Мотив уникання невдач – 8 досліджуваних = 61,5%.

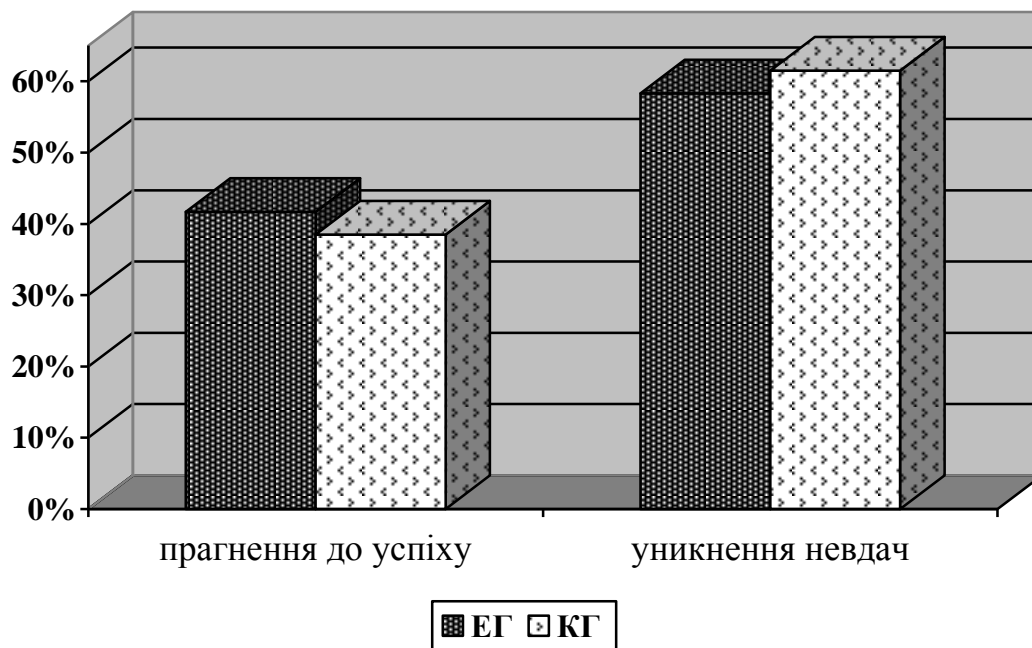


Рисунок 2.2. Початкові показники рівня мотивації досягнення педагогів закладів вищої освіти

Отже, проаналізувавши результати тестування і зробивши розрахунки ми можемо бачити, що в більшості досліджуваних викладачів експериментальної та контрольної груп домінує мотив уникання невдач над мотивом прагнення до успіху.

Також ми зважаємо на наявність деяких розходжень у показниках результатів експериментальної і контрольної групи, що у свою чергу є допустимим явищем, так як кожна група є мікросоціокультурним явищем, а відповідно має свої особливості.

Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості дозволила виявити основні потреби-мотиватори особистості – досягнення успіху в цілому, прагнення до влади та прагнення до групового визнання та поваги. В основі цієї методики лежить теорія мотивації Д. Маклеланда, а також ряд її більш сучасних інтерпретацій. На думку Д. Маклеланда, знання основних потреб – це початковий момент самомотивації. Знаючи ці потреби можна

підвищити мотивацію особистості [39].

У нашій роботі ми використаємо лише результати діагностування мотиватора досягнення успіху в цілому.

Методика діагностування складається з 15 тверджень, на які досліджуваний має відповісти, вважає він їх вірними чи ні.

Рівень мотивації досягнення успіху в цілому у експериментальній та контрольній групах, проілюстрований на рис.2.3.

Розрахунок рівня мотивації досягнення успіху викладачів експериментальної групи:

Високий рівень – 4 викладача = 33,3%.

Середній рівень – 7 викладачів = 58,3%.

Низький рівень – 1 викладач = 8,3%.

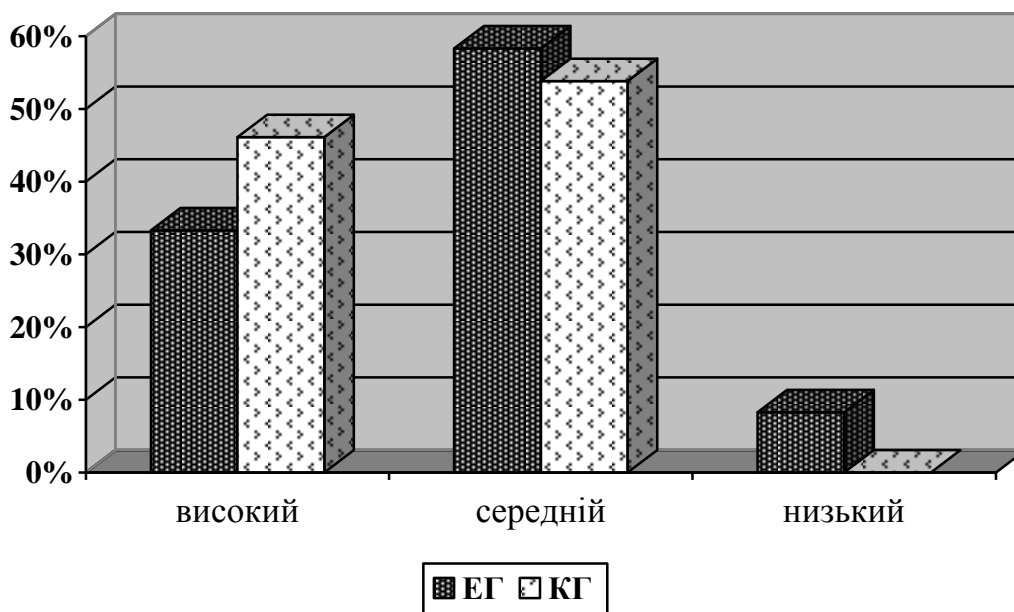


Рисунок 2.3. Початкові показники рівня мотивації досягнення успіху в цілому педагогів ЗВО

Розрахунок рівня мотивації досягнення успіху контрольної групи:

Високий рівень – 6 викладачів = 46,2%.

Середній рівень – 7 викладачів = 53,8%.

Низький рівень – не виявлено.

Отже, з рисунка 2.3 ми бачимо, що результати експериментальної та контрольної груп є майже тотожними – більшість опитуваних експериментальної та контрольної груп мають середній рівень мотивації досягнення успіху в цілому.

Роблячи висновок, потрібно зазначити, що задля застосування ситуаційно-рольової гри на етапі проведення експерименту було здійснено діагностування мотивації професійного самовдосконалення двох груп – експериментальної та контрольної.

Так, для проведення дослідження були обрані наступні діагностики:

1. Методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації М. Фетискіна;
2. Діагностика мотивації досягнення А. Мехрабіана;
3. Діагностика мотиваторів соціально-психологічної активності особистості.

Проаналізувавши рівень мотивації професійного самовдосконалення у експериментальній та контрольній групах досліджуваних, звертаємо увагу на те, що отримані результати є майже тотожними. Згідно з отриманими результатами, унаслідок проведеного діагностування, ми звернули увагу на превалювання середнього рівня мотивації у двох досліджуваних нами групах (табл. 2.1 і 2.2).

Таблиця 2.1

Результати дослідження мотивації професійного самовдосконалення у експериментальній групі

| Рівні | Самооцінки професійно-педагогічної мотивації | Мотивація досягнень | Мотивація досягнення успіху в цілому |
|-----------------|--|---------------------|--------------------------------------|
| Високий рівень | 16,7% | 41,7% | 33,3% |
| Середній рівень | 50,0% | 58,3% | 58,3% |
| Низький рівень | 33,3% | 0% | 8,3% |

Таблиця 2.2

Результати дослідження мотивації професійного самовдосконалення у контрольній групі

| Рівні | Самооцінки професійно-педагогічної мотивації | Мотивація досягнень | Мотивація досягнення успіху в цілому |
|-----------------|--|---------------------|--------------------------------------|
| Високий рівень | 30,8% | 38,5% | 46,1 % |
| Середній рівень | 46,1% | 61,5% | 53,8% |
| Низький рівень | 23,1% | 0% | 0% |

Враховуючи результати проведеної діагностики, на наступному етапі дослідження було розроблено методику формування професійної готовності майбутніх педагогів закладів вищої освіти та впровадженню у експериментальній групі.

2.2. Методика формування професійної готовності майбутніх педагогів закладів вищої освіти

Дослідження за розробленою програмою проводилися на базі Запорізького національного університету. Заняття проводилися лише з педагогами експериментальної групи.

Серед усього розмаїття ситуаційно-рольових ігор, найбільш ефективними для формування професійної готовності, а саме для формування мотивації професійного самовдосконалення є, на наш погляд, «Метод мозкового штурму», «Моделювання ситуації» та «Мікроситуація».

Основними принципами підготовки занять із застосуванням ситуаційно-рольових ігор є реалістичність, автономність і трансформативність. Такі заняття є репетицією професійної діяльності.

Так, першою ситуаційно-рольовою грою, з метою культивування рівня

мотивації професійного самовдосконалення нами використовувався зокрема «мозковий штурм». Експериментальній групі була поставлена задача – визначити оптимальний стиль спілкування викладача зі студентами, обґрунтувати свою точку зору, виявити, які риси характеру викладача будуть відповідати обраному стилю та чому.

Мозкова атака є методом розв'язання конкретної проблеми через висловлювання учасниками ідей та пропозицій щодо розв'язки. Підставою є використання величезної сили взаємних асоціацій поміж учасниками. Більшість ідей генерується завдяки уяві окремих учасників, а також завдяки виникненню асоціацій у їх решти.

До переваг цього методу належать:

- по-перше, добре застосований метод приведе до досить значної кількості розв'язаних задач;
- по-друге, метод можна успішно застосовувати до розв'язування проблем різноманітних галузей, і не лише в освіті;
- по-третє, приводить до посилення інтеграції групи;
- по-четверте, збільшує власну ініціативу, впевненість у собі, творче мислення учасників та сприяє підвищенню рівня мотивації професійного самовдосконалення.

До труднощів належать: важко добитися від учасників утриматися від взаємної критики; труднощі при проведенні навчань у більших групах; неефективний при занадто загально сформульованій проблемі.

Головним принципом участі в мозковій атаці: «не дозволяється критикувати ідеї» [20].

Отже, суть методу мозкового штурму у контексті підвищення ефективності підготовки педагогів вищої школи полягав у тому, що учасники надавали свої пропозиції щодо можливих варіантів стилю спілкування, який стиль кращий і чому, були сисунуті ідеї комбінування стилів, було також виявлено що на думку педагогів найгіршими стилями педагогічного спілкування є спілкування-заякування та спілкування-загравання які

створюють дешевий та фальшивий авторитет викладача і не сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Так педагоги висловлювали свої пропозиції, не маючи при цьому права критикувати ідеї інших. У процесі експерименту записувалися абсолютно усі відповіді, а потім обиралися найвдаліші, що призводило до комплексного вирішення поставленої мети. Таким чином, педагоги за допомогою знань абсолютно усієї групи формували оптимальне рішення.

Мета цієї ситуаційно-рольової гри – закріпити теоретичну базу, а саме стилі педагогічного спілкування, які вони бувають та які риси характерні кожному стилю.

Ця ситуаційно-рольова гра була спрямована на посилення інтегрованості учасників і залучення до вирішення «сумісної» проблеми. Такі умови гри, сприяли формуванню у педагогів адекватної поведінки та толерантному відношенню до колег.

Застосовуючи ситуаційно-рольову гру «Моделювання ситуації», акцентувалася увага на значному підвищенні рівня мотивації професійного самовдосконалення.

Навчальними завданнями ігрового проекту були: ознайомлення учасників ігрового проекту з типовими та нетиповими конфліктними професійними ситуаціями, з якими зустрічається викладач під час роботи; ознайомлення зі специфікою роботи у закладі вищої освіти, особливостями процесу спілкування викладача та студента; формування навиків прийняття самостійних рішень у типових і нестандартних професійних ситуаціях; закріплення теоретичних і практичних знань, отриманих на предметах теоретично-професійного циклу.

Під час проведення такої гри експериментальній групі була надана конфліктна ситуація на тему «Вирішення проблеми непорозуміння між викладачем та студентом». Так наприклад, у кінці семестру викладач повідомив прізвища декількох студентів, які претендують на відмінну оцінку на екзамені «автоматом». Невдоволення виразив один із студентів, який вважав, що він теж претендує на таку оцінку. Викладач відмовив студентові. Метою даної

ситуаційно-рольової гри є навчити учасників знаходити компромісне вирішення такої проблемної ситуації за для уникнення конфлікту. Використовуючи даний метод педагоги набули практичного досвіду вирішення конфліктних ситуацій, що призвело до підвищення рівня мотивації самовдосконалення у більшості учасників.

Таким чином, данна ситуаційно-рольова гра показала як викладач на практиці стикається з різними студентами при виконанні своїх функціональних обов'язків і розуміє важливу роль правильної адаптації до різноманітної реакції оточуючих. А саме такий досвід є незамінним у процесі формування професійної готовності педагогів закладів вищої освіти.

Ще однією методикою, що застосовувалась у процесі формувального етапу експерименту, була гра «Мікроситуація» – це глибоке і детальне дослідження реальної або імітованої ситуації, що виконується для того, щоб виявити її окремі і (або) загальні характерні властивості» [14].

До основних ознак цієї гри належать такі: наявність складного завдання, контрольні запитання по проблемі, розробка групами варіантів рішення та їх обговорення, при використанні його в контексті підготовки педагогів до професійної діяльності, слід додати наступні: типологізація конкретної ситуації (проблемна, проектна, реальна, умовна); освоєння педагогами схеми аналізу ситуації; відпрацювання навиків групового аналізу проблем і ухвалення рішень; оцінка складності пропонованого рішення.

До основних переваг застосування методу кейсів у формальній та неформальній освіті соціальних педагогів можна віднести: реалізм (використання цього методу значною мірою доповнить теоретичні аспекти проблеми); мінімізація тиску (дає унікальну можливість вивчити складні чи емоційно значущі питання в безпечній атмосфері тренінгу, а не в реальному житті, з реальними загрозами та ризиком у випадку неправильного рішення; активна взаємодія (комунікативна природа вправи надає можливість обговорюються, та рішень, які приймаються).

Можливими недоліками цього методу інтерактивного навчання можуть

бути: виникнення хибних поглядів (у реальному житті в людини навряд чи буде достатньо часу, знань, безпечних умов, щоб розв'язати проблему так, як під час навчання); відсутність висновків (із-за браку часу не завжди є можливість сформулювати певні практичні рекомендації); правдоподібність ситуацій, оскільки зміст справи (кейсу) повинен бути таким, щоб учасники могли ідентифікуватись із запропонованими ролями та впоратись із ними [15].

Так за для формування у педагогів комунікативного контролю було запропоновано таку ситуаційно-рольову гру як «Мікроситуація». Учасникам запропонували вирішити професійну ситуацію, провести самостійну роботу з теми «Поняття та сутність педагогічного менеджменту», перевірити роботи, та оголосити оцінки, пояснючи за що були виставлені саме такі оцінки, провести роботу над помилками. Група була розділена на чотири підгрупи, у кожній підгрупі був викладач та студенти, які виражали вдовolenня або невдоволення виставленою оцінкою. У кожній групі учасник, який грав роль викладача, пояснював чому він поставив саме таку оцінку, та разом з іншими учасниками проводив роботу над помилками. Такий метод підвищив у педагогів особистісну відповідальність за результат роботи та підвищив рівень мотивації професійного самовдосконалення.

Отже, для формування професійної готовності, а саме мотивації професійного самовдосконалення педагогів закладів вищої освіти були застосовані наступні методи: «Метод мозкового штурму», «Моделювання ситуації» та «Мікроситуація». В результаті проведених ситуаційно-рольових ігор, у досліджуваних не тільки підвищився рівень професійної готовності, а саме мотивації професійного самовдосконалення, але також ситуаційно-рольові ігри сприяли формуванню адекватної поведінки та толерантному відношенню до колег, педагоги набули практичний досвід вирішення конфліктних ситуацій, зрозуміли важливу роль правильної адаптації до різноманітної реакції оточуючих, а також підвищили відповідальність за результат роботи.

2.3. Експериментальна перевірка сформованості професійної готовності педагогів закладів вищої освіти

Після проведення формувального етапу експерименту нами був здійснений повторний зріз рівня сформованості професійної готовності, а саме мотивації професійного самовдосконалення педагогів закладів вищої освіти експериментальної та контрольної груп.

Для цього ми повторно використали такі методики: методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації М. Фетискіна; тест-опитувальник мотивації досягнення А. Мехрабіана; методика діагностики мотиваторів соціально-психологічної активності особистості.

За результатами проведеного повторного діагностування у двох групах (експериментальній та контрольній) були побудовані наступні гістограми, на яких візуально можна проаналізувати результати дослідження професійної готовності педагогів вищої школи.

Розрахунок рівня професійно-педагогічної мотивації експериментальної групи після проведення формувального етапу за методикою самооцінки професійно-педагогічної мотивації М. Фетискіна:

Високий рівень – 5 педагогів = 41,7%.

Середній рівень – 7 педагогів = 58,3%.

Низький рівень – не виявлено.

Розрахунок рівня професійно-педагогічної мотивації педагогів контрольної групи:

Високий рівень – 4 педагога = 30,8%.

Середній рівень – 7 педагогів = 53,8%.

Низький – 2 педагога = 15,4%.

Порівняємо результати дослідження професійно-педагогічної мотивації у експериментальній групі (рис. 2.4.).

Отже, ми бачимо, що результати у експериментальній групі порівнюючи з даними по першому діагностуванні дещо змінилися. Якщо на першому етапі

експерименту високий рівень професійно-педагогічної мотивації склав 16,7% то на момент повторного діагностування зріс до 41,7%.

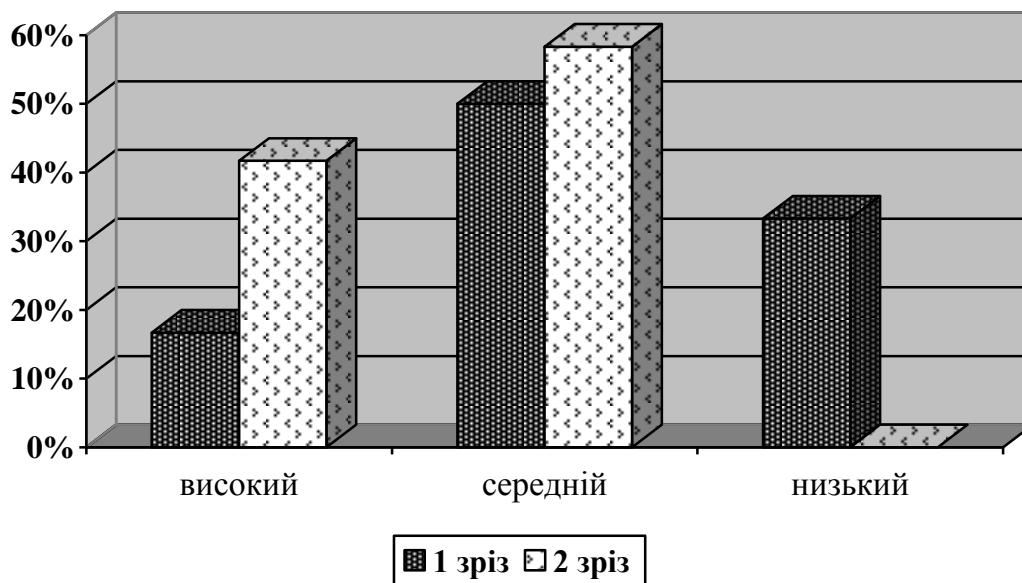


Рисунок 2.4. Показники рівня професійно-педагогічної мотивації в експериментальній групі (1 та 2 зріз)

Такі зміни яскраво відображають ефективність застосування ситуаційно-рольових ігор у процесі навчання, а саме підвищенню результатів, хоча і не значних, сприяли застосування таких методів як «Мікроситуація» та «Моделювання ситуації». За допомогою даних методів навчання педагоги підвищили рівень професійної готовності, набули практичний досвід вирішення конфліктних ситуацій. Зіштовхнувшись з реальними життєвими ситуаціями і обравши правильний механізм реакції на можливі проблемні ситуації досліджувані зрозуміли важливу роль професійного самовдосконалення для виконання своїх майбутніх функціональних обов'язків, що і призвело до позитивних змін.

Так, вже більше педагогів мають високий рівень мотивації професійного самовдосконалення, тобто зросла кількість тих, хто почав покращувати свої знання у педагогіці та психології, коректувати свою поведінку під час спілкування з колегами та студентами. А тому знизилась кількість таких педагогів, які в спілкуванні були безпосередніми та не приховували своїх

емоцій. Низького рівня не було виявлено.

Розглянемо результати отримані при першому та другому зрізах у контрольній групі (рис. 2.5.).

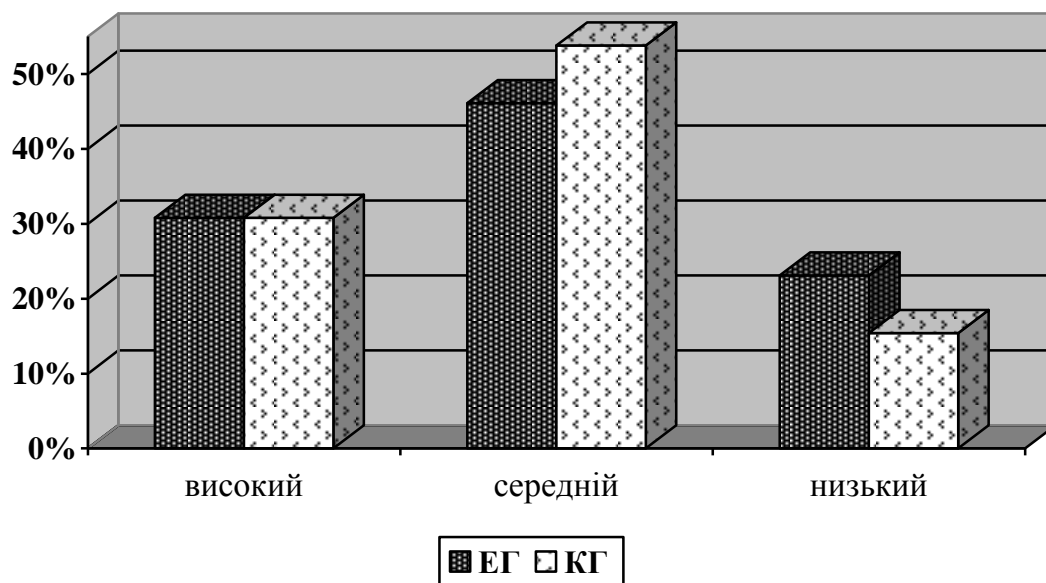


Рисунок 2.5. Показники рівня професійно-педагогічної мотивації у контрольній групі (1 та 2 зріз)

Як бачимо з рисунка 2.5. у контрольній групі результати також дещо змінилися, але в цілому залишилися майже тотожними. Це є адекватним явищем, так як зважаючи на об'єктивно зумовлені умови, педагоги не можуть надати ідентичні показники, це є допустима похибка, пов'язана з суб'єктивністю дослідження.

Розглянемо результати проведення повторного зрізу мотивації досягнення за методикою А. Мехрабіана у експериментальній та контрольній групах.

Розрахунок рівня мотивації досягнення експериментальної групи:

Мотив прагнення до успіху – 8 педагогів = 66,7%.

Мотив уникання невдач – 4 педагога = 33,3%.

Розрахунок рівня мотивації досягнення контрольної групи:

Мотив прагнення до успіху – 6 педагогів = 46,1%.

Мотив уникання невдач – 7 педагогів = 53,8%.

Порівняємо результати дослідження за тестом-опитувальником діагностування мотивації досягнення А. Мехрабіана після проведення формувального етапу у експериментальній групі (рис. 2.6.).

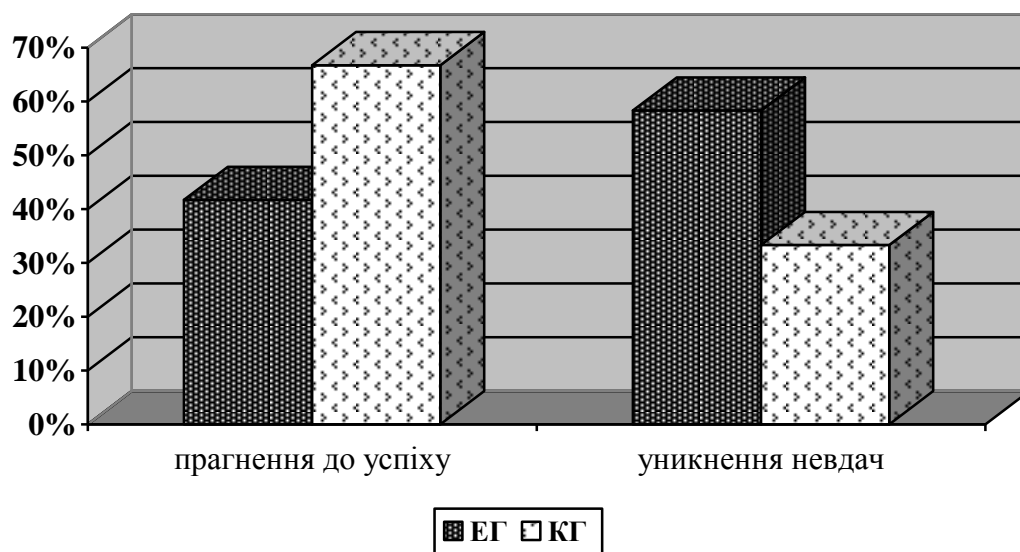


Рисунок 2.6. Показники мотивації досягнення у педагогів експериментальної групи (1 та 2 зріз)

Результати у експериментальній групі, порівнюючи з даними по першому діагностуванні змінилися. Якщо до проведення формувального етапу рівень прагнення до успіху складав 41,7% то на момент повторного діагностування зріс до 66,7%. Відповідно середній рівень знизився до 3,3%.

Такі зміни знову ж таки відображають ефективність застосування ситуаційно-рольових ігор у процесі професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти, а саме підвищенню результатів, сприяли застосування такі методи як «Мозковий штурм» та «Моделювання ситуації». Таке навчання, з використанням діалогових методик підвищує впевненість. Педагоги відчують у конкретних виявах колективізму свою особисту участь і свою персональну значущість; усі відчують комфорт від потреби спілкування з іншими. Усі відчують власну вагомість і ексклюзивну вартість. Рідко зменшується самотність, підвищується мотивація, поліпшуються особисті досягнення.

Так за результатами повторного діагностування збільшилась кількість

осіб, які прагнуть досягти успіху та мають високий рівень мотивації професійного самодосконалення.

Порівняємо результати дослідження мотивації досягнення у контрольній групі (рис. 2.7.).

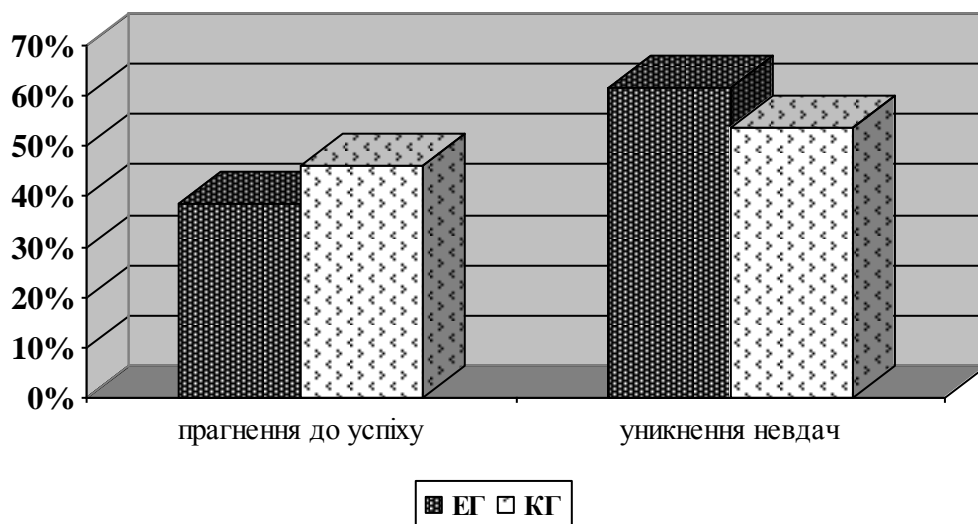


Рисунок 2.7. Показники мотивації досягнення у контрольній групі
(1 та 2 зріз)

З рисунка видно, що показники ж, які були отримані під час повторного діагностуванні у контрольній групі не мають яскравих змін. Кількість педагогів, які прагнуть досягти успіху дещо збільшилась, але взагалом результати є тотожними. Тобто кількість досліджуваних які лише намагаються уникати невдач залишилась майже незмінною.

Розглянемо результати проведення повторного зрізу рівня мотивації досягнення успіху в цілому.

Розрахунок рівня мотивації досягнення успіху експериментальної групи:

Високий рівень – 7 педагогів = 58,3%.

Середній рівень – 5 педагогів = 41,7%.

Низький рівень – не виявлено.

Розрахунок рівня мотивації досягнення успіху контрольної групи досліджуваних:

Високий рівень – 5 педагогів = 38,5%.

Середній рівень – 8 педагогів = 61,5%.

Низький рівень – не виявлено.

Порівняємо результати дослідження рівня мотивації досягнення успіху в цілому в експериментальній групі (рис. 2.8.).

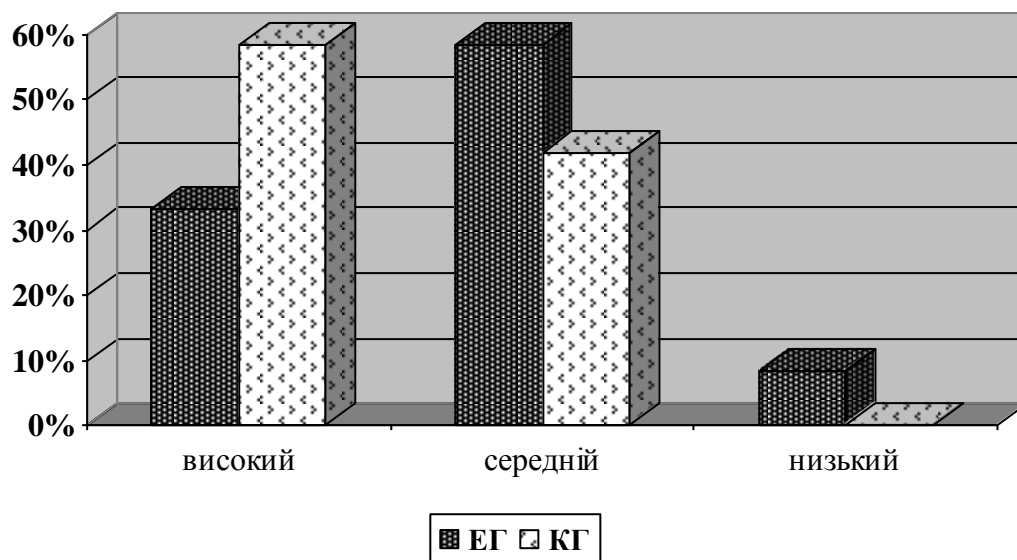


Рисунок 2.8. Показники рівня мотивації досягнення в цілому у експериментальній групі (1 та 2 зріз)

Результати дослідження у експериментальній групі значно покращились. Високий рівень мотивації досягнення успіху в цілому виріс з 33,3% до 58,3%, а середній знизився до 41,7%. Низького рівня не виявлено.

Розглянемо результати дослідження рівня мотивації досягнення успіху в цілому в контрольній групі (рис. 2.9.).

Результати дослідження у контрольній групі дещо погіршилися. Високий рівень зменшився з 46,1% до 38,5%.

Аналізуючи результати повторної діагностики бачимо, що відбулися зміни у показниках рівня мотивації професійного самовдосконалення, але звичайно вони не є абсолютними, зважаючи на об'єктивні фактори, на індивідуальність кожного педагога, на нетривалий час використання ситуаційно-рольових ігор в процесі професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти.

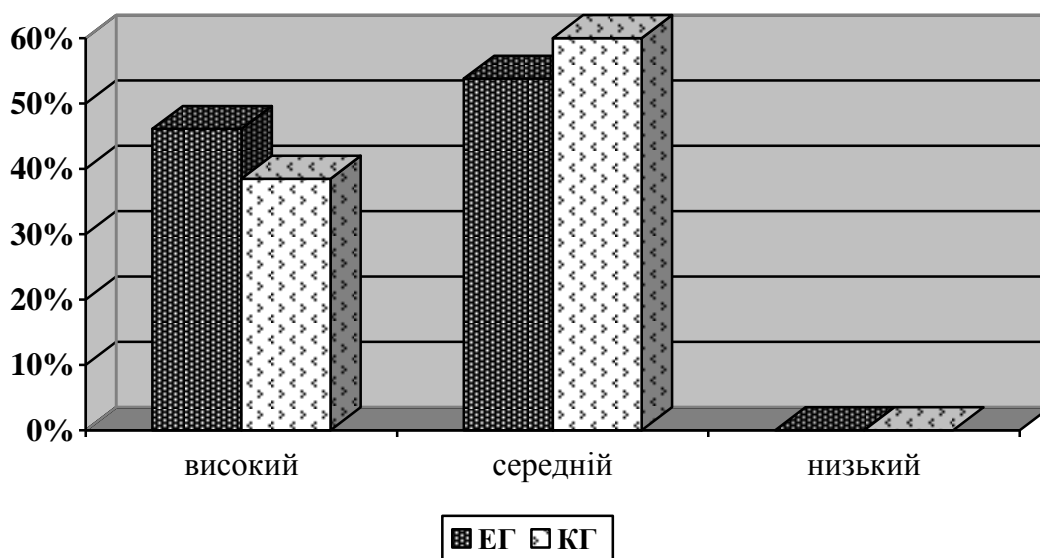


Рисунок 2.9. Показники рівня мотивації досягнення успіху в цілому в контрольній групі (1 та 2 зріз)

Дослідивши результати повторного діагностування у контрольній групі, робимо висновок, що студенти без відповідного навчання не спроможні підвищити свій рівень професійної готовності.

Отже, підводячи підсумки, ми акцентуємо увагу на неоціненному значенні ситуаційно-рольових ігор, як одному з можливих варіантів підвищення якості освіти. Нами було зроблено повторне діагностичне дослідження у двох групах, яке відобразило результати впровадження ситуаційно-рольових ігор у процес підготовки викладачів-початківців закладів вищої освіти. Зважаючи на досить короткий строк педагогічного експерименту, який проводився, результати не є абсолютними, але при цьому спостерігаються позитивні тенденції дослідження професійної готовності в експериментальній групі. Так, дещо зросли показники, які характеризують рівень професійно-педагогічної мотивації, показник мотивації досягнень та рівень мотивації досягнення успіху в цілому. У контрольній групі показники коливалися на тому самому рівні, як і при першому діагностуванні, що яскраво підкреслює значення та необхідність упровадження ситуаційно-рольових ігор у процес професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти.

ВИСНОВКИ

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав безперечну актуальність використання ситуаційно-рольових ігор у підготовці педагогів закладів вищої освіти.

Основною метою вищої школи в цьому випадку є підготовка викладачів закладів вищої освіти, здатних творчо та нестандартно мислити, розвивати власний потенціал. Враховуючи цей факт, діяльність акладів вищої освіти націлена на пошук та застосування більш ефективних шляхів підвищення потенціалу педагогів закладів вищої освіти. Одним із ефективних шляхів вирішення цього завдання є, на нашу думку, використання у професійній підготовці педагогів ЗВО ситуаційно-рольових ігор.

В цілому можна зробити наступні висновки:

1. З'ясовано, що поняття «гра» розуміється як заняття, яке підпорядковане сукупності правил і прийомів або базується на певних умовах, що розкриває її процесуальний зміст. Багатогранність ігрової діяльності, яка розвиває, виховує, соціалізує та концентрується на конкретній меті, полягає у збагаченні особи знаннями, вміннями, досвідом (що є сутністю поняття «навчання») та є процесом опанування знань, досвіду з урахуванням досягнень і недоліків минулого, набуття навичок, умінь виконувати певні дії, виховувати та виробляти в собі певні якості, риси, вміння.

Ситуаційно-рольова гра – це імпровізоване розігрування учасниками заданої ситуації, під час якої вони виконують різні ролі персонажів ситуації; гра може розглядатися як ігровий метод, засадовою стосовно якого є соціальна роль, а також як специфічний метод соціально-психологічної підготовки певних професійних категорій (педагоги, управлінці)

Ігрові технології можна розглядати як інструмент для трансляції і засвоєння попереднього до професійної діяльності досвіду; аналізу моделей реальності (на зразках професійних дій представниками різних рольових та

особистісних позицій); адаптації до майбутньої професійної діяльності.

Ігрове середовище спонукає педагога до вияву «надситуативної активності», коли він виходить за межі того, що об'єктивно вимагає від нього певна роль, і на основі ініціативно-творчого підходу продукує нові ідеї, способи вирішення професійних завдань тощо.

Ситуаційно-рольові ігри є одночасно формою організації освітнього середовища, засобом підготовки фахівців, методом їхнього професійного навчання, що реалізується на основі цілеспрямованої, структурованої, організованої та методично забезпеченої діяльності суб'єктів освітнього процесу за спеціально розробленим ігровим сценарієм.

2. Встановлено, що досить дієвим механізмом стосовно набуття фахових практичних навичок педагогами під час проведення занять із спеціальних дисциплін є запровадження активних методів навчання, зокрема ситуаційно-рольових ігор.

Велика ефективність рольових ігор, у порівнянні з більш традиційними формами навчання, досягається не лише за рахунок створення реальних умов професійної діяльності, але й за рахунок повного включення учасника в навчально-ігрову ситуацію, інтенсифікації спілкування між особистостями, отримання яскравих емоційних переживань перемоги або поразки.

Досвід, отриманий під час участі у таких іграх, якщо вони грамотно організовані та ретельно підготовлені, може бути плідно використаний педагогами у подальшій професійній діяльності.

Згідно з сучасною парадигмою вищої освіти існує об'єктивна потреба в спеціальній підготовці викладацьких кадрів. Великої уваги слід приділяти підготовці педагогів ЗВО, для цього розробляти методологію, теорію та здійснювати практику з обов'язковим включенням технічних, технологічних і людських знань в області педагогіки, психології та в інших сферах.

3. Показано, що лише сукупність таких компонентів як педагогічні, психологічні, фахові, різносторонні знання, вміння та навички, а також підтримка з боку керівництва та держави є запорукою професійного росту та

формування педагогічної готовності педагога ЗВО.

Готовність викладача до професійно-педагогічної діяльності є складним, системним особистісно-професійним явищем, що визначає достатній рівень розвитку професійних знань, умінь і професійних якостей фахівця, які забезпечують ефективність його професійної діяльності.

Готовність фахівця до викладацької діяльності у закладі вищої освіти як мета та результат його професійно-педагогічної підготовки має включати як інтегрувальний компонент мотивацію професійного самовдосконалення.

Важливість врахування мотивації у дослідженні будь-якої проблеми, пов'язаної з діяльністю людини на сучасному етапі розвитку науки, не викликає сумніву, адже успішність будь-якої, у тому числі й викладацької діяльності безпосередньо залежить від характеру мотивації.

Одною з базових, інтегрувальних складових мотиваційної готовності викладача є мотивація професійного самовдосконалення, адже саме вона забезпечує постійний професійний розвиток особистості відповідно до вимог професійної діяльності в ситуації соціальної, економічної, наукової, інформаційної та іншої невизначеності.

Професійне самовдосконалення фахівця відбувається у двох взаємопов'язаних формах: самовиховання та самоосвіта, що доповнюють одна одну та визначають напрямок професійного зростання особистості.

Розвиток мотивації професійного самовдосконалення педагога закладу вищої освіти є необхідною умовою формування його професійної компетентності, а сама позитивна мотивація професійного самовдосконалення є системоутворювальною складовою його готовності до викладацької діяльності.

4. Мета експериментального дослідження ґрунтувалася на значущості та актуальності проблеми формування мотивації професійного самовдосконалення педагогів ЗВО й полягала у встановленні результативності позитивних зрушень після використання ситуаційно-рольових ігор у процесі навчання при професійній підготовці педагогів ЗВО.

За результатами констатувального етапу експерименту встановлено

превалювання середнього рівня мотивації професійного самовдосконалення у досліджуваних.

Враховуючи результати проведеної діагностики у процес навчання експериментальної групи було впроваджено ситуаційно-рольові ігри для формування мотивації професійного самовдосконалення.

5. Встановлено, що в результаті впровадження ситуаційно-рольових ігор, у педагогів експериментальної групи не тільки підвищився рівень професійної готовності, а саме мотивації професійного самовдосконалення, але також ситуаційно-рольові ігри сприяли формуванню адекватної поведінки та толерантному відношенню до колег, учасники набули практичний досвід вирішення конфліктних ситуацій, зрозуміли важливу роль правильної адаптації до різноманітної реакції оточуючих, а також підвищили відповідальність за результат роботи.

Отже, підводячи підсумки, акцентуємо увагу на неоціненному значенні ситуаційно-рольових ігор, як одному з можливих варіантів підвищення якості освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бурцева І. І. Рольова гра як технологія роботи зі студентами у площині ціннісно-сміслових орієнтацій молоді. *Наука і освіта*. 2011. № 6. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/6_2011/11.pdf.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ-Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Гладуш В. А., Лисенко Г. І. Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія : навч. посіб. Дніпропетровськ : ТОВ «Роял Принт», 2014. 416 с.
4. Гладченко О. В. Використання ігрових методу (ділової гри) у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців фіскальної сфери на прикладі вивчення інформатики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі*. 2015. Вип. 40 (93). С. 98-115.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
6. Гуртовенко Н. В. Мотиваційний компонент – головна складова готовності студентів до професійної діяльності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. 2014. Вип. 30. С. 55-58.
7. Дубчак Л. С. Професіограма викладача вищої школи та шляхи її реалізації. URL: <https://www.psyh.kiev.ua/>.
8. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / упоряд. Л. Галіцина. Київ : Редакції загальнопедагогічних газет, 2005. 128 с.
9. Ігрові технології як інструмент профілактичної роботи спеціалістів психологічної служби закладів освіти : навч.-метод. посіб. / авт.-упор. Т. В. Войцях. Черкаси : Черкаський ОПОПП, 2014. 92 с.
10. Кічук Н. В. Ігрове проектування як інтерактивна дидактична технологія підготовки фахівців. *Наука і освіта*. 2005. № 3-4. С. 61-65.
11. Клименко Н., Романова Ю. Сутність та сфери застосування апарату теорії ігор. *Економічні науки*. 2012. № 16. URL: <http://www.rusnauka.com/>

16_NPRT_2012/Economics/8_110448.doc.htm.

12. Ковальчук В. А. Професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем: теорія, методика, практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я. Франка, 2016. 442 с.

13. Коробова І. Ділова гра як форма організації квазіметодичної діяльності майбутніх учителів фізики. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2015. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/228634878.pdf>.

14. Кулішов В. С. Дидактика вищої школи : навч.-метод. посіб. Біла Церква : БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2022. 142 с.

15. Лякішева А. В., Грицюк Л. К. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напрямку студентам ВНЗ : навч.-метод. посіб. Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. 504 с.

16. Малишевська В. О. Мотиваційно-ціннісні засади формування готовності майбутніх педагогів дошкільної освіти до застосування STEM-технологій у професійній діяльності. *Теорія і методика професійної освіти*. 2020. Вип. 24. С. 89-93.

17. Мельничук І. М. Особливості застосування інтерактивних ігор у вищому навчальному закладі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2010. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2010_4_11

18. Мороз І. В. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : монографія. Київ : Т-во «Освіта України», КОО, 2005. 196 с.

19. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ : НПУ, 2003. 267 с.

20. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. Київ : Знання, 2005. 319 с.

21. Остапович Н. Використання дидактичної гри у навчанні медичної і біологічної фізики. *Наукові записки*. 2014. № 5. URL: <https://core.ac.uk/>

download/pdf/228637032.pdf.

22. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

23. Панасюк І. Застосування навчальних тренінгів у підготовці вчителів фізичної культури. *Наукові записки. Педагогіка*. 2007. № 5. С. 7-10. URL: <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/23046/1/Panasiuk.pdf>.

24. Паславський Р. Ігрові технології у вивченні соціально-економічної географії світу у вищій школі. *Магістерський науковий Вісник*. 2013. № 18. С. 129-131.

25. Педагогіка вищої школи : підручник / уклад. В. П. Головенкін. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2019. 290 с.

26. Педагогічний експеримент : навч.-метод. посіб. / уклад. О. Е. Жосан. Кіровоград : Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 72 с.

27. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навч. посіб. / за ред. С. П. Бондар. Рівне : Флінт, 2003. 200 с.

28. Поліщук Д. О., Прищак М. Д. Застосування ігрових технологій у освітньому процесі закладів вищої освіти. URL: <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/all-hum/all-hum-2019/paper/download/7901/6572>.

29. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок : інтерактивні технології навчання. Київ : Освіта, 2004. 381 с.

30. Приходько В. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативної компетенції. *Вісник Львівського університету*. 2005. Вип. 19. С. 182-188.

31. Приходько Т. П. Мотивація професійного самовдосконалення викладача економічного напрямку як складова його готовності до педагогічної діяльності у вищій школі. *Ефективна економіка*. 2012. № 3. URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=1011>.

32. Проблеми мотивації особистості в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / наук. ред. Л. В. Герасименко, В. Ф. Моргун. Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2020. 260 с.

33. Прокопишина К. Н. Рольова гра як метод розвитку в учнів навичок англomовної комунікації. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 1. С. 199-204. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2013_1_36

34. Професійне самовизначення учнівської молоді в умовах освітнього округу : монографія / Л. А. Гуцан та ін. Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. 220 с.

35. Психологія : навч. посіб. / О. В. Винославська та ін. Київ : ІНКОС, 2009. 390 с.

36. Романюк І. М. Використання ігрових технологій у вищій школі. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. № 6. С. 131-136.

37. Слєпкань З. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ : НПУ, 2005. 210 с.

38. Татауров В. П. Особливості формування готовності майбутніх педагогів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 10. С. 215-220. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2012_10_43.

39. Федько О. О. Діагностика мотиваційної сфери обдарованих студентів економічного профілю. URL: <http://appspsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/49.pdf>.

40. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.

41. Цветова А. В. Психолого-педагогічні засади проблеми технологій ігрового моделювання. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/288294164.pdf>.

42. Чорна Л. Г. Рольова взаємодія членів малої групи: питання методик і проблема методів дослідження. URL: <http://gorn.kiev.ua/group/text07.html>.

43. Шишкіна Н.О. Ситуативні вправи і ділові ігри як засоби формування творчої активності та самостійності студентів. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/4/visnuk_6.pdf.

44. Якименко Л. П. Застосування рольових ігор у процесі фахової підготовки студентів з економічних дисциплін. URL: <https://urok.osvita.ua/materials/education/62162/attachment-download/25012/>.

**Декларація академічної доброчесності здобувача
ступеня вищої освіти ЗНУ**

Я Бекерман Михайло Леонідович, студент 2 курсу, форми навчання заочна, факультету соціальної педагогіки та психології, спеціальність освітні, педагогічні науки, адреса електронної пошти kindret12@gmail.com,

- підтверджую, що написана мною кваліфікаційна робота на тему «Ситуаційно-рольова гра як засіб професійної підготовки педагогів закладів вищої освіти» відповідає вимогам академічної доброчесності та не містить порушень, що визначені у ст. 42 Закону України «Про освіту», зі змістом яких ознайомлений/ознайомлена;

- заявляю, що надана мною для перевірки електронна версія роботи є ідентичною її друкованій версії;

- згоден/згодна на перевірку моєї роботи на відповідність критеріям академічної доброчесності у будь-який спосіб, у тому числі за допомогою інтернет-системи, а також на архівування моєї роботи в базі даних цієї системи.

_____ Бекерман М. Л.

_____ Іванова Л. С.