

2. Симоненко С.Н., Лебединський Б. Актуальные прблемы рекреационной психологии детства / Симоненко С.Н., Лебединський Б. // Наука і освіта. Спецвипуск: «Актуальні проблеми рекреаційної психології дитинства». – Одеса. – 2011. – № 11. – С.6-7.
3. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посібник / В.А. Семиченко. – Київ. – Вища школа, 2004. – 335 с.
4. Шелестова Л., Чиренко Н. Класному керівнику: колективні творчі справи / Шелестова Л., Чиренко Н. – Київ: Шкільний світ, 2010. –128 с.

References

1. Milchevska H.S. Formy y metody roboty z starshymy pidlitkamy v dytiachomu zakladi ozdorovlennia ta vidpochynku / Milchevska H.S. // Molodyi vchenyi. – #1(03), sichen.– 2014. – S.150-154.
2. Symonenko S.N., Lebedynskiy B. Aktualnye prblemy rekreacionnoj psihologii detstva / Symonenko S.N., Lebedynskiy B. // Nauka i osvita. Spetsvypusk: «Aktualni problemy rekreatsiinoi psykholohii dytynstva». – Odesa. – 2011. – # 11. – S.6-7.
3. Semychenko V.A. Psykholohiia pedahohichnoi diialnosti: navch. posibnyk / V.A. Semychenko. – Kyiv. – Vyshcha shkola, 2004. – 335 s.
4. Shelestova L., Chyrenko N. Klasnomu kerivnyku: kolektyvni tvorchy spravy / Shelestova L., Chyrenko N. – Kyiv: Shkilnyi svit, 2010. –128 s.

УДК 378.091.26:[811.111:005.336.2]

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-63-68

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОБЛЕМНО-ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Ю. О. Будас, orcid.org/0000-0003-1029-9555

Автор статті дослідив оцінювання професійної іншомовної компетентності студентів у проблемно-орієнтованому навчанні (ПОН) та запропонував певні критерії для його здійснення. У проблемно-орієнтованому навчанні оцінювання зазвичай є комплексним та складається з оцінок викладача, одногрупників і самооцінки. Проте дослідження виявило недостатній рівень сформованості навичок самооцінювання та взаємооцінювання студентів, котрі часто відчували певний дискомфорт, оцінюючи одногрупників і самих себе. У своєму дослідженні автор виокремив певні критерії оцінювання професійної іншомовної компетентності в проблемно-орієнтованому навчанні.

Ключові слова: проблемно-орієнтоване навчання (ПОН); професійна іншомовна компетентність; формуюче оцінювання, зворотній зв'язок, взаємооцінювання, самооцінювання.

THE CRITERIA FOR ASSESSING FOREIGN LANGUAGE PROFICIENCY IN PROBLEM-BASED LEARNING

Yu. Budas

The author of the article investigates the means of assessing foreign language proficiency in PBL and yields its criteria. Being complex, assessment in PBL frequently includes peer assessment and self-assessment, alongside tutors' evaluation. The study has revealed students' low peer and self-assessment literacy. They often reported feeling embarrassed while assessing their fellows. The participants were not psychologically ready for uttering and listening to any critical ideas, and receiving tutors' feedback seemed more natural and anticipated for them. Being able to evaluate the process of gaining knowledge and to reflect on the results of their learning is considered a key element in PBL and life-long education. However, the research demonstrated a low level of students' knowledge about the ways of peer review and self-assessment, and the absence of necessary skills. The aim of the article was to investigate the available means of assessment in PBL, define the most efficient ones, and offer some criteria which can be used for evaluating foreign language proficiency in PBL. According to the research, the formative assessment fits the philosophy of PBL. Among the suggested criteria we can mention the language (native or foreign) used for the information search, its presenting, discussing at the problem-solving phase; communicative skills; plagiarism; interaction with other participants, general or specialized English vocabulary used during the discussion. The author stresses that assessment criteria must be explained and clarified before implementing PBL for developing students' foreign language proficiency as students should be aware from the very beginning who assesses them, and what they are assessed for.

Keywords: problem-based learning, foreign language proficiency, assessment, formative assessment, feedback, peer assessment, self-assessment.

Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН) не лише ґрунтовно досліджують нині науковці, але вже активно використовують у закладах вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. Численні публікації [1;4;7] свідчать про ефективність ПОН як засобу вдосконалення професійної іншомовної компетентності, оскільки необхідність виконання певного завдання за посередництвом іноземної мови у ПОН змушує до опосередкованого вивчення мови. Нині майбутнім фахівцям першочергово потрібна іноземна мова, щоб віднайти необхідну інформацію в інформаційному просторі, заповнити прогалини знань, уміти спілкуватись і дискутувати на професійні теми із колегами іноземною мовою, відстоювати власну думку, переконувати та вирішувати спірні ситуації. Професійна іншомовна компетентність виявляється інструментом для отримання нових і вдосконалення існуючих знань, розвитку професійних навичок. Проте впровадження проблемно-орієнтованого навчання для формування професійної іншомовної компетентності супроводжується не лише позитивними відгуками, але й багатьма проблемами. Науковці М.Л'ю [5], Дж.Ларсон [4], Тан Унг Сенг [7], Р.Вотерс [8] та інші першочергово визнають складність оцінювання іншомовної компетентності у ПОН, оскільки традиційні методи не є ефективними та адекватними для вимірювання навчального досвіду студентів у ПОН, не відповідають його суті.

Метою статті є дослідження найбільш поширених засобів оцінювання в проблемно-орієнтованому навчанні та визначення серед них найбільш дієвих та ефективних для оцінювання професійної іншомовної компетентності, а також встановлення відповідних критеріїв. Для досягнення вище зазначеної мети було проведено спостереження за навчальним процесом із використанням ПОН, анкетування та дослідження думок викладачів та студентів першого та другого курсів, які спеціалізуються в галузі психології та початкової освіти, щодо їхнього досвіду оцінювання в ПОН.

Проблемно-орієнтоване навчання (ПОН) – це підхід до навчання студентів, яке здійснюється шляхом аналізу та вирішення реальних професійних проблем, що сприяє кращому, порівняно з традиційними пасивними методами, опануванню навчального матеріалу. ПОН – це здобуття нових знань шляхом обговорення, співпраці, пошуку необхідної інформації із обов'язковим залученням самостійного навчання [7, с.11]. У ПОН викладачі спрямовують процес навчання, підштовхують студентів до самостійного пізнання, а не просто передають інформацію із певної теми. Такий підхід стимулює студентів бути активними здобувачами знань у порівнянні з пасивною передачею інформації, котра є характерною для традиційних методів навчання [1, с.10].

Відповідно до аналізу наукових джерел із проблематики дослідження [8], на сьогодні виділяють 3 основних принципи, на які потрібно зважати при оцінюванні:

- принцип змісту – оцінювання має відображати, що є найбільш важливим для вивчення;
- принцип навчання – оцінювання має покращувати процес навчання;
- неупередженості та об'єктивності – оцінювання підтримує кожного студента в навчанні.

Якщо раніше головною метою оцінювання було встановити рівень знань, підвести підсумок здобуття знань і виставити за це оцінку (assessment of learning), то зараз оцінювання вважається складовою частиною навчального процесу, котре використовується для навчання, визнається дієвим засобом, здатним суттєво вплинути на мотивацію студентів до вивчення іноземної мови. Ідеалістична мета оцінювання полягає в тому, щоб стороння людина не була спроможна відрізнити його від навчання. Ерл [3, с.3] визначив три способи навчання через оцінювання:

- оцінювання навчання (assessment of learning / summative assessment) є підсумковим і зазвичай розглядається як традиційний підхід до оцінювання;
- оцінювання для навчання або формуюче (assessment for learning / formative). За допомогою формуючого оцінювання викладач і студент здатні визначити поточний рівень знань, умінь і навичок, що дозволяє встановити прогалини в знаннях і виправити їх;
- оцінювання як навчання (assessment as learning) – навчання здійснюється, власне, під час оцінювання та здобуті знання є його результатом.

Формуюче оцінювання та оцінювання як навчання впевнено облаштовуються на теренах освіти і стають нині частиною процесу навчання. Викладач не лише підсумовує рівень знань студентів, але й здійснює відбір, аналіз та інтерпретацію інформації для покращення результатів навчальної та власної викладацької діяльності, уносить зміни до навчального процесу відповідно до отриманої інформації. Формуюче оцінювання «сприяє удосконаленню й поглибленню цілей і завдань навчання шляхом оцінювання успіхів і прогресу студентів, надаючи студентам можливості для вдосконалення, розглядаючи помилки як частину навчального процесу, змінюючи методи оцінювання та забезпечуючи індивідуальний підхід в оцінюванні» [10, с.186]. Дослідники відзначають, що оцінювання в ПОН має доповнювати процес навчання, спонукати до саморозвитку, створювати можливості для самоаналізу.

За традиційної форми оцінювання викладач є найважливішою особою, котра має право виправляти, перевіряти та оцінювати знання студентів. Проте в ПОН, відповідно до Ф.Рейнольдса [6], оцінка повинна

відповідати філософії активного навчання, а не пасивному репродуктивному навчанню, бути адекватною спрямованості ПОН на пошук рішення проблеми. ПОН зорієнтоване на студента та звертається першочергово до його власної думки щодо якості виконання завдання, суджень інших студентів, покладається на зворотний зв'язок студентів із викладачем. Саме тому дослідники [6] часто ототожнюють оцінювання в ПОН із зворотним зв'язком.

У ПОН до оцінювання науковці радять активно долучати студентів. Найбільш ефективними засобами оцінювання в ПОН вважають взаємооцінювання та самооцінювання, які доповнюють оцінювання викладача, є його обов'язковими складовими, без яких знецінюється власне ідея ПОН. Передбачається, що саме таке оцінювання не лише запобігає несправедливим судженням, формальному підсумовуванню, але стимулює студентів учитися й змінюватися. Оцінювання одногрупниками один одного уможливило більш ретельно розглянути власну роботу, допомагає скласти правдиве судження про власні дії, знання й надає інформацію про ті навички, які були б цінними в майбутньому. Окрім того, самооцінювання заохочує студентів обмірковувати своє навчання, порівнювати власні здобутки із іншими, що, у свою чергу, є важливим елементом самостійного навчання [5].

Перш ніж запроваджувати ПОН у навчальний процес з метою формування професійної іншомовної компетентності, необхідно з'ясувати і встановити критерії для взаємо й самооцінювання студентів, розтлумачити їх учасникам. За цими критеріями вони зможуть оцінити власні дії, уміння, а також діяльність і знання інших. Ф. Рейнольдс [6] наголосив, що в ПОН мова зазвичай використовується як інструмент для навчання і тому насамперед студентів оцінюють на предмет їхнього залучення до процесу вирішення проблеми, а іншомовна компетентність є другорядною. Подекуди ситуація є протилежною й до уваги приймається насамперед рівень іншомовного володіння учасників, а вирішення проблеми відступає на другорядний план. Якщо оцінка не враховуватиме процес вирішення проблеми, активність учасників, їхнє залучення до обговорення, а лише використання іноземної мови при обговоренні, то це може викликати розчарування студентів, спонукати до простого запам'ятовування інформації, пасивної участі в ПОН. І навпаки, ігнорування необхідності спілкування англійською мовою під час дискусії та пошуку інформації іноземною мовою негативно впливатиме на спроби студентів використовувати іноземну мову під час ПОН.

Однією із головних проблем із впровадження ПОН для формування іншомовної компетентності є спілкування рідною мовою під час обговорення, що зводить нанівець зусилля викладача. У такому випадку основна мета заняття не досягається. Саме тому одним із важливих критеріїв оцінювання професійної іншомовної компетентності в ПОН є використання іноземної мови під час групового дослідження проблеми. Обговорення та прийняття рішення є необхідним елементом занять такого роду, оскільки, власне, комунікація студентів іноземною мовою в творчій атмосфері вирішення проблеми впливає на розвиток й формування професійної іншомовної компетентності. Відповідальність за спілкування іноземною мовою в ПОН розподіляється поміж учасників групи. Отож, викладач повинен наголосити на обов'язковість спілкування англійською мовою та підкреслити, що насамперед оцінюватимуться не помилки (граматичні, лексичні, тощо) у використанні іноземної мови, а спроби оминати спілкування іноземною мовою. Нехтування цією умовою значно зменшить, якщо не повністю нівелює, позитивний вплив ПОН на формування професійної іншомовної компетентності [5].

Відповідно до нашого дослідження було виявлено доцільність проведення оцінювання іншомовної компетентності студентів по групах на початковому етапі залучення ПОН в навчальний процес. «Студентів варто заохочувати до роздумів щодо ефективності їхньої діяльності в ПОН, сформованості комунікативних навичок, поваги до інших та індивідуального внеску. Відповідальність перед групою зменшує ймовірність того, що студенти не встигатимуть за робочим навантаженням, а оцінювання групи ... заохочуватиме студентів до досягнення загальних цілей, пов'язаних з ПОН» [9]. Краще здійснити розподіл студентів на невеличкі підгрупи для вирішення проблеми і здійснювати оцінювання цих підгруп. Це запобігає поведінці, коли студенти намагаються захистити один одного від поганих оцінок. Вони відчують себе більш розслабленими та комфортними, оцінюючи роботу іншої підгрупи, аніж оцінюючи кожного учасника окремо.

Дослідження підтвердило, що студентам часто незручно критикувати одногрупників, сприймати негативні думки, прискіпливі судження під час обговорення. На оцінку студентів можуть впливати особисті та міжособистісні взаємовідносини. «Хоча оцінка на заняттях у ПОН спрямована на те, щоб студенти вільно розмірковували про власне навчання, можна помітити, що вони все ще сприймають процес оцінювання як інструмент ранжування. Це спричиняє страх і занепокоєння, незважаючи на спроби підкреслити важливість довгострокової готовності до навчання, а не концентрувати увагу на оцінці. Що стосується критичного обговорення, то студенти прагнуть посилатися на ставлення викладача під час практичних занять і скаржаться на відсутність критеріїв при призначенні оцінок» [1]. Усвідомлюючи, що взаємооцінювання впливає на підсумковий бал, студенти намагаються захищатися від поганих оцінок.

Також серед основних причин невдалого залучення взаємооцінювання потрібно виокремити сприйняття його студентами як особистої критики, котра здатна образити, занизити вклад у вирішення проблеми, вплинути на думку викладача. Якщо психологічний клімат в групі не є позитивним, толерантним і дружнім, а студенти виявляють зверхність чи неповагу до одногрупників, у такому разі вони намагатимуться уникати правдивого оцінювання навчальної діяльності одне одного.

Результати, отримані нами під час дослідження, узгоджуються із висновками науковців про неготовність більшості студентів адекватно й результативно реагувати на зворотній зв'язок від викладача чи одногрупників. Д.Карлес й Д.Баун [2], котрі досліджували обізнаність студентів щодо зворотного зв'язку (student feedback literacy), дійшли висновку, що низький рівень знань і вмінь студентів щодо дій після отримання коментарів від викладача чи думки одногрупників зводить майже нанівець увесь позитивний вплив зворотного зв'язку. Саме від студента залежить, що відбуватиметься далі із інформацією, котру він отримав. Важливо не лише прослухати коментарі інших, але й виважено проаналізувати власні дії, унести певні зміни до процесу навчання, усвідомити відповідальність за результати навчання. Але це потрібно роз'яснювати студентам, презентувати їм критерії оцінювання, учити рефлексувати над власними діями й радити, що робити із судженнями викладача і одногрупників.

Та, незважаючи на перепони та можливі проблеми, важливо використовувати взаємооцінювання в ПОН, оскільки судження інших здатні суттєво вплинути на самооцінювання, а звідси – на ставлення студентів й результати їхнього навчання. Варто наголосити, що взаємооцінювання та самооцінювання є ключовими елементами ПОН, котрі уможливають розвиток навичок для моніторингу якості власного навчання поза академічним середовищем і допомагають їм стати більш самостійними, впливають на їхню зацікавленість у власному становленні як спеціаліста, прагненні до саморозвитку. Здатність ПОН стимулювати в студентів самооцінювання значною мірою залежить від здатності самого викладача надавати такі можливості для рефлексії [7].

При формуванні критеріїв оцінювання професійної іншомовної компетентності в ПОН велике значення відіграє рівень володіння іноземною мовою учасників. Відповідно до нього слід висувати вимоги та критерії до учасників. Якщо рівень низький (A2), варто замислитись, коли саме і якою мірою будуть студенти використовувати іноземну мову. Можливо, вона знадобиться їм насамперед у пошуку інформації в Інтернеті. Студентам потрібно повідомити, що для вирішення проблеми потрібно використовувати надійні й перевірені джерела інформації, наголосити на необхідності дотримання правил доброчесності у ПОН. Учасникам із посередніми знаннями іноземної мови слід наголосити, що важливою є їхня участь в дискусії іноземною мовою під час вирішення проблеми, а граматичні, лексичні чи стилістичні помилки не будуть суттєво впливати на кінцевий результат. Для взаємооцінювання й самооцінювання учасникам важливо звернути увагу на наполегливість та активність у розв'язанні проблеми, сформованість комунікативних навичок слухання та говоріння, уміння знаходити й відбирати необхідну інформацію іноземною мовою, активне залучення до дискусії. Для студентів вищого рівня володіння іноземною мовою (B1- B2) важливим є не лише сам факт використання іноземної мови під час пошуку рішення проблеми чи дискусії, але й стиль мовлення, структура висловлювань, граматичні конструкції та інше. Запропоновані критерії здатні мотивувати й підбадьорити студентів, спонукати до більш активної участі, оскільки незадоволення власним низьким рівнем іноземної мови може стримувати або пригнічувати студентів через неможливість отримати високі бали.

Для оцінювання професійної іншомовної компетентності в ПОН ми пропонуємо наступні критерії:

Низький рівень професійної іншомовної компетентності в ПОН:

- мова, що використовується під час пошуку інформації – тільки рідна;
- джерела інформації – ненадійні, неперевірені, із численними порушеннями правил доброчесності, лише вітчизняні бази інформації;
- залучення до обговорення – пасивна участь, здебільше лише спостереження за дискусією;
- співпраця із іншими учасниками – студент неохоче співпрацює із іншими учасниками;
- комунікативні навички – студент здебільше відмовчується і відмовляється висловлюватися з більшості проблемних чи дискусійних питань; виявляє значні труднощі в розумінні мовлення викладача та інших студентів;
- використана лексика – базова загального призначення;
- презентація інформації – нелогічно побудована, не зрозуміла і непереконлива, проблема поставлена перед студентами не вирішена.

Достатній рівень професійної іншомовної компетентності в ПОН:

- мова, що використовується під час пошуку інформації – рідна, інколи іноземна;
- джерела інформації – вітчизняні й деякі іншомовні, але із деякими порушеннями правил доброчесності;

- залучення до обговорення – студент намагається бути активним учасником обговорення, проте, час від часу тяжіє до пасивного спостереження за дискусією;
- співпраця із іншими учасниками – студент здебільше виконує вказівки інших;
- комунікативні навички – студент намагається висловлюватися з більшості проблемних чи дискусійних питань, проте ці висловлювання є стриманими, обмеженими і нетривалими;
- використана лексика – базова загального призначення, з деякими основними професійними термінами;
- презентація інформації – логічно побудована, зрозуміла, вирішення проблеми потребує доопрацювання.

Високий рівень професійної іншомовної компетентності в ПОН:

- мова, що використовується під час пошуку інформації – здебільше іноземна;
- джерела інформації – надійні, без порушень правил доброчесності;
- залучення до обговорення – студент є активним учасником обговорення;
- співпраця із іншими учасниками – завзято співпрацює і скеровує дії інших;
- комунікативні навички – студент вільно висловлюється з проблемних чи дискусійних питань, його висловлювання підтверджуються прикладами із підручників, статей, інших джерел інформації;
- використана лексика – професійного й загального призначення, із необхідними для дискусії та презентації інформації мовними зворотами;
- презентація інформації – чітка, логічно побудована, зрозуміла й переконлива, проблема поставлена перед студентами повністю вирішена.

Важливим є донести до студентів вагомість здійснення ними взаємооцінювання й самооцінювання. Коли оцінювання здійснюється лише викладачем, студенти відсторонено сприймають його судження, подекуди вважаючи його суб'єктивним. За умови організації оцінювання таким чином, щоб студенти чули думку інших, порівнювали власні дії чи бездіяльність із діяльністю інших студентів та мали нагоду співвіднести результати своєї праці із результатами одногрупників і себе, оцінювання продовжує філософію ПОН і стає навчанням. Таке оцінювання розвиває почуття відповідальності за результати навчання, надає студентам ідеї для роздумів і самооцінки. Оцінюючи власну діяльність та здійснюючи рефлексію дій інших учасників за певними критеріями, студенти мають можливість поступово змінити ставлення до своєї ролі в опануванні знань майбутнього фаху.

Висновки. Результати дослідження підтвердили важливість запровадження формуючого оцінювання викладачем в ПОН для становленні студентів як самостійних здобувачів знань та вдосконалення їхньої професійної іншомовної компетентності. Використання запропонованих нами критеріїв уможливило залучити студентів до оцінювання професійної іншомовної компетентності, розвинути в них навички взаємо та само оцінювання, змінити ставлення студентів до здобуття знань. Усвідомлення студентами відповідальності за результати свого навчання здатне суттєво вплинути на ставлення студентів до іноземної мови та вдосконалити їхню професійну іншомовну компетентність.

Література

1. Bollela, V.R., Gabarra, M.H., da Costa, C. et al. (2009). Students and tutors' social representations of assessment in problem-based learning tutorials supporting change. *BMC Medical Education* 9, 30. DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-30>
2. Carless, D., Boud D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43:8, p.1315-1325, DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
3. Earl, LM (2003). *Assessment as Learning*. Thousand Oaks, California; Corwin Press, 149 p.
4. Larsson J. *Problem-Based Learning: A Possible Approach to Language Education?* – Polonia Institute, Jagiellonian University. – March, 2001.
5. Lew, M., Alwis W.A.M., Schmidt. H. (2018) Peer Assessment In Problem-Based Learning: Students' Views – Retrieved from: <https://iaea.info/documents/peer-assessment-in-problem-based-learning-students-views/>
6. Reynolds, F. (1997). Studying psychology at degree level: Would problem-based learning enhance students' experiences? *Studies in Higher Education*, 22 (3), 263-275. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079712331380886>
7. Tan Oon Seng. *Problem-based Learning: The Future Frontiers*. – Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/267702327>
8. Waters, R., McCracken, M. Assessment and evaluation in problem-based learning. *Proceedings Frontiers in Education 1997 27th Annual Conference. Teaching and Learning in an Era of Change*, Pittsburgh, PA, USA, 1997, pp. 689-693 vol.2. <https://doi.org/10.1109/FIE.1997.635894>
9. Wood D. ABC of learning and teaching in medicine. *Problem Based Learning*. *BMJ*– 2003. – Volume 326, 8 February. – C. 328–330.

10. Дмітренко Н.С., Будас Ю.О. Вплив оцінювання іншомовної компетентності на мотивацію студентів. Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та Психологія. Київ, 2018. Вип.29. С.178-189. – Режим доступу : DOI : 10.32589/2412-9283.29.2018.154014.

References

1. Bollela, V.R., Gabarra, M.H., da Costa, C. et al. (2009) Students and tutors' social representations of assessment in problem-based learning tutorials supporting change. BMC Medical Education 9, 30 .DOI: <https://doi.org/10.1186/1472-6920-9-30>
2. Carless, D., Boud, D. (2018) The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43:8, 1315-1325, DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
3. Earl, LM (2003) Assessment as Learning. Thousand Oaks, California; Corwin Press, 149 p.
4. Larsson J. Problem-Based Learning: A Possible Approach to Language Education? – Polonia Institute, Jagiellonian University. – March, 2001.
5. Lew, M., Alwis W.A.M., Schmidt. H.(2018) Peer Assessment In Problem-Based Learning: Students' Views – Retrieved from: <https://iaea.info/documents/peer-assessment-in-problem-based-learning-students-views/>
6. Reynolds, F. (1997). Studying psychology at degree level: Would problem-based learning enhance students' experiences? Studies in Higher Education, 22 (3), 263-275. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079712331380886>
7. Tan Oon Seng. Problem-based Learning: The Future Frontiers – Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/267702327>
8. Waters, R., McCracken, M. Assessment and evaluation in problem-based learning, Proceedings Frontiers in Education 1997 27th Annual Conference. Teaching and Learning in an Era of Change, Pittsburgh, PA, USA, 1997, pp. 689-693 vol.2. <https://doi.org/10.1109/FIE.1997.635894>
9. Wood D. ABC of learning and teaching in medicine. Problem Based Learning. BMJ– 2003. – Volume 326, 8 February. – P. 328–330.
10. Dmitrenko N.Ye., Budas Iu.O. Vplyv otsiniuvannia inshomovnoyi kompetentnosti na motyvatsiiu studentiv [The impact of foreign language proficiency on students' motivation]. Visnyk Kyiv National Linguistic University. Series Pedagogy and Psychology. Kyiv, 2018. №29. P.178-189. – DOI : 10.32589/2412-9283.29.2018.154014 [in Ukrainian].

УДК 338.147

DOI 10.31652/2415-7872-2020-63-68-75

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

О. В. Василичина

У статті розглядаються результати експериментального впровадження методики формування готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності. Методика передбачає послідовну реалізацію чотирьох етапів (організаційно-мотиваційного, розвивального, рефлексивно-корекційного, креативного) та застосування відповідних форм і методів роботи. З'ясовано, що запропонована методика забезпечує статистично значущі зміни в усіх компонентах готовності майбутніх менеджерів до управлінської діяльності: когнітивному, мотиваційно-ціннісному, особистісно-диспозиційному та операційно-дійовому. Отримані результати дають підстави стверджувати, що визначальну роль у формуванні готовності студентів до управлінської діяльності відіграли активні методи навчання, які моделюють особливості майбутньої професійної діяльності. Дидактичне забезпечення суб'єктної позиції студентів у навчальному процесі, а також застосування системи проблемних ситуацій, що відображають соціальний і предметний зміст управлінської діяльності, активізує формування управлінських умінь, посилює мотивацію особистісно-професійного самовдосконалення, підвищує пізнавальну активність й інтерес майбутніх менеджерів до проблем управління організацією. Позитивним результатом експерименту став також розвиток професійно важливих якостей студентів, формування у них спрямованості на конструктивну міжособистісну взаємодію, а також вдосконалення комунікативних умінь, необхідних для успішної управлінської діяльності.

Ключові слова: управлінська діяльність, готовність до управлінської діяльності, критерії і показники готовності до управлінської діяльності, методика формування готовності до управлінської діяльності, підготовка менеджерів організації.