



ДНІПРОПЕТРОВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

Н.П. ВОЛКОВА  
О.Б. ТАРНОПОЛЬСЬКИЙ

# МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИШАХ

МОНОГРАФІЯ

*За загальною та науковою редакцією  
О.Б. Тарнопольського, доктора педагогічних наук, професора*

Дніпропетровськ  
2013

**УДК 378.001.57**  
**ББК 74.58в6**  
**В 67**

*Затверджено до друку за рекомендацією вченої ради  
Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля  
(протокол № 7 від 20.12.2012 р.)*

*Рецензенти:*

О.Б. Бігич, доктор педагогічних наук, професор  
Київського національного лінгвістичного університету;  
В.М. Гриньова, доктор педагогічних наук, професор  
Навчально-наукового інституту педагогіки та психології  
Харківського національного педагогічного університету  
ім. Г.С. Сковороди;  
Т.Б. Поясок, доктор педагогічних наук, професор  
Кременчуцького національного університету  
імені Михайла Остроградського.

У монографії розглядаються теоретичні та практичні питання моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вищих навчальних закладів. Проводиться детальний теоретичний і практичний аналіз основних видів навчальної діяльності, які забезпечують таке моделювання: мозкових атак, дебатів і дискусій, колективних творчих справ, кейсів і студентських презентацій, рольових та ділових ігор, проектної роботи. Монографія розрахована на науковців та фахівців з професійної освіти у вищих навчальних закладах України, викладачів-практиків, які працюють у вишах, студентів та аспірантів, які готуються до професійної та наукової кар'єри в галузі вищої освіти.

© Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський, 2013  
© Дніпропетровський університет  
імені Альфреда Нобеля,  
оформлення, 2013

**ISBN 978-966-434-225-1**

## **ВСТУП**

---

Актуальність проблеми, яка досліджується в монографії, обумовлена глибинними і стрімкими соціально-економічними, політичними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, кризовими явищами в економіці, що посилили тенденції високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ. Зазначені трансформації спонукають до реформаційних дій в освітньому процесі, модернізації професійної освіти у вищій школі з метою підготовки конкурентоспроможних фахівців певної галузі, формування у них здатності до самостійної, творчої професійної діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов фахового середовища, побудови успішної кар'єри.

Одним із шляхів вирішення зазначених завдань є моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вишів. Цю ідею було покладено в основу написання монографії, яка висвітлює теоретичні та практичні аспекти такого підходу. Монографія призначена для науковців та фахівців з професійної освіти у вищих навчальних закладах України, викладачів-практиків, які працюють у вишах, студентів та аспірантів, які готуються до професійної та наукової кар'єри в галузі вищої освіти.

Вступ, перший, другий розділи і висновки написані Н.П. Волковою. Перший розділ присвячено теоретичним основам та передумовам моделювання майбутньої професійної діяльності студентів у навчальному процесі вищої школи.

Науковий метод моделювання використано для вивчення зближення навчального процесу у вищій школі з професійною

діяльністю майбутніх випускників. Його обрано через те, що модель являє собою теоретично і практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

Модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, розуміємо як схематизоване подання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цієї діяльності. Вона являє собою єдність таких блоків: *цільовий та мотиваційний, теоретико-методологічний, змістовно-технологічний, рефлексивно-аналітичний, результативно-оцінювальний*. Усі блоки моделі в їх сукупності утворюють основу для впровадження різних методик, метою яких є моделювання професійної діяльності фахівців у навчальному процесі ВНЗ. Ця модель стала вагомою теоретичною підставою для побудови навчально-виховного процесу вищої школи через моделювання у ньому професійної діяльності майбутніх випускників. Проте практична реалізація презентованої моделі потребувала розробки цілісної системи її науково-методичного забезпечення, яка представлена сукупністю технологій навчання, особливостей їх реалізації, що гарантують успішне формування в студентів професійної компетентності. Саме цьому і присвячено наступні розділи монографії.

Другий розділ присвячено інтерактивному навчанню як основі будь-якого підходу до моделювання майбутньої професійної діяльності студентів у навчальному процесі вищої школи. Розкрито сутність інтерактивного навчання як організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки діє у ситуації дійового пізнання у режимі співпраці та має у своєму розпорядженні засоби реалізації інтерактивної взаємодії. Акцентовано увагу на діалогічно-дискусійних технологіях, технологіях навчання у співпраці, технології колективних творчих справ як складових практично всіх методик моделювання професійної діяльності фахівців у навчанні студентів вишів. Вони є ефективними під час проведення лекційних, семінарських та практичних занять і позааудиторної роботи студентів.

У наступних розділах монографії (автор — О.Б. Тарнопольський) розкриваються винятково складні та досить специфіч-

ні технології, що зорієнтовані саме на моделювання майбутньої професійної діяльності студентів.

Третій розділ присвячено аналізу кейс-методу та студентських презентацій як засобів моделювання професійної діяльності майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи. Автор розкриває сутність, базові характеристики, переваги, особливості реалізації кейс-методу під час викладання різних дисциплін (економічних, навчання іноземних мов), професійної підготовки різних за фахом студентів (педагогів, менеджерів, психологів); обґрунтовує методику навчання професійних презентацій, принципи, за якими має проводитися навчання професійних презентацій.

У четвертому розділі детально розглядається методика використання рольових та ділових ігор як засобів моделювання майбутньої професійної діяльності студентів у навчальному процесі вищої школи. Подано авторське бачення сутності, характеристик, етапів проведення рольових та ділових ігор.

Останній, п'ятий розділ монографії, присвячено дослідженню сутності та методики реалізації навчальних проектів як засобів моделювання майбутньої професійної діяльності студентів, головних вимог до навчальних проектів, розкрито їх типології та класифікації.

Презентовані у монографії технології навчання є доцільними для використання під час організації різних форм навчання і, власне, моделюють професійну діяльність майбутніх випускників у навчальній практиці. Вибір технології навчання визначається спеціальністю, змістом навчальної дисципліни, суб'єктивним, професійно обумовленим досвідом педагога, а також етапами професійної підготовки студентів. Викладач має оцінити ситуацію та власні засоби, особистісний досвід, співвіднесеність технології і мети навчання, вплив стереотипів його методичної діяльності. Результат навчання за обраною технологією підлягає оцінці якості підготовки, тобто визначенню, чи досягнуто мети, чи сформовано готовність студента до професійного самовдосконалення.

Використання зазначених технологій навчання передбачає зміну форми комунікації у навчально-виховному процесі, персоналізацію педагогічної взаємодії, реалізацію у навчальному процесі механізму взаємообміну професійно-рольовими функціями між викладачами й студентами тощо.

Автори сподіваються, що їхня робота може бути цікавою для всіх тих, хто працює у галузі вищої освіти, оскільки є однією з перших спроб підсумувати те, що напрацьовано в педагогічній науці щодо підвищення якості підготовки майбутніх фахівців засобами моделювання їх професійної діяльності.

## Розділ 1

# **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ТА ПЕРЕДУМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

---

## **1.1. МОДЕЛІ ТА МОДЕЛЮВАННЯ У ПЕДАГОГІЦІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

Поняття «модель» широко використовується в сучасній науці. Модель — це схема, що імітує будову і дію будь-якого процесу (див. «модель» з латинської — міра, зразок, примірник чого-небудь, схема для пояснення якогось явища або процесу (Словник іншомовних слів, 1977, с. 433).

Це поняття визначають як відображення фактів, речей та відносин у певній галузі знання у вигляді більш простої, більш наочної матеріальної структури. Так, дослідник систем внутрішньошкільного управління О. Моїсєєв говорить про моделі як про «певне відображення, образ реального об'єкта, що має певну схожість із ним в якихось відношеннях» (А.М. Моїсєєв, 2001, с. 46. Тут і надалі переклад українською мовою наш — *Н.В. та О.Т.*).

Сучасна вільна енциклопедія *Wikipedia* визначає «модель» як будь-який образ, аналог (розумовий або умовний: зображення, опис, схема, креслення, графік, мапа тощо) певного об'єкта, процесу або явища («оригіналу» такої моделі). У логіці та методології науки моделлю називають опис об'єкта (предмета, процесу або явища) певною формалізованою мовою, складений з метою дослідження його властивостей. Такий опис особливо корисний у випадках, коли дослідження власне об'єкта є складним або фізично неможливим. Відповідність властивостей моделі оригінальному вихідному об'єкту характеризується адекватністю. Процес побудови моделі називають моделюванням (Модель: Википедія, 2003).

За визначенням М. Амосова (Н.М. Амосов, 2000, с. 58), «моделі — це структури зі спрощенням і перекошуванням, які

відображають оригінал — його структуру і функції. Для моделей використовуються різні «коди-засоби»: малюнки, креслення, тексти, рівняння, цифри... Важлива якість моделей: узагальненість. Це ступінь спрощення (схематизації) оригіналу — об'єкта моделювання... Моделі потрібні для керування об'єктами. Прості впливи... — прості моделі. Тонке керування — наприклад лікування хвороби — потребує складних моделей. Їх ще немає в медицині, тому користуються узагальненими моделями — схемами різної складності».

У педагогіці «модель» — це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта (А.Н. Дахин, 2003, с. 22); система об'єктів чи знаків, що відтворює деякі суттєві властивості системи-оригіналу (Профессиональное образование: словарь, 1999, с. 170).

Ознаки поняття «модель» відображено в праці В. Штоффа (В.А. Штофф, 1966). На його думку, модель — це «уявлювана або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, а отже, здатна замінити його так, що її вивчення дасть нам нову інформацію про об'єкт» (цит. за: Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений, 1998, с. 19). Таким чином, моделювання — це процес ідеалізації реального об'єкта з виділенням певних характеристик (суттєвих сторін чи аспектів) з метою його вивчення.

Науковий метод моделювання використано з метою зближення навчального процесу у вищій школі з професійною діяльністю студентів. Його обрано через те, що модель являє собою теоретично й практично організовану структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

Використання моделей дослідження об'єктів пізнання лежить в основі методу моделювання («моделювання» — матеріальне чи мислене імітування реально існуючої педагогічної системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації та функціонування цієї систе-



ми» (Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений, 1998, с. 171). Він передбачає побудову й вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ, конструйованих об'єктів для визначення або поліпшення їх характеристик, раціоналізації способів їх побудови, управління ними та ін.

Найбільш дійовим у контексті нашого дослідження є погляд О. Савченко на поняття «моделювання», яке дослідниця розглядає у різних аспектах: 1) метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; 2) побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ та спеціально сконструйованих предметів і явищ; 3) розуміння моделі у навчанні як змісту, що треба засвоїти, і, одночасно, засобу засвоєння (О.Я. Савченко, 1999, с. 358–359).

В. Кушнір під моделюванням у педагогічному процесі розуміє опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а деяка допоміжна штучна система, яка «перебуває в деякій об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання; здатна заміщати його у певних відношеннях; в підсумку при дослідженні об'єкта дає інформацію про сам об'єкт моделювання» (В.А. Кушнір, 2003, с. 53).

Зазначені вище три позиції так чи інакше виокремлюються і в інших тлумаченнях моделі.

Під дидактичним моделюванням І. Зязюн і Г. Сагач розуміють систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта (природного чи соціокультурного), що пізнається і перетворюється. Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом — сама людська свідомість (І.А. Зязюн, Г.М. Сагач, 1997, с. 67).

Вищесказане дозволяє зробити такі узагальнення: системоутворювальним чинником феноменів «модель», «моделювання педагогічного процесу» є педагогічна реальність, яку моделюють, — система-реальність, модель як образ цієї реальності — система-модель і суб'єкт моделювання (педагог) — моделююча система. За такого розуміння моделювання в педагогічному процесі має гносеологічно-пізнавальний характер, а отримані моделі є «моделями дослідження» (В.А. Кушнір, 2003, с. 51). Проте модель у педагогічному процесі — це не лише відображення деякого стану педагогічної реальності, а й «форма передбаченої ді-

яльності, репрезентація майбутньої практики й засвоєних форм діяльності» (М. Вартофської, 1998, с. 11). Інакше кажучи, модель у педагогічному процесі може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої. У такому розумінні модель несе функцію прогнозування, планування, цілеутворення майбутньої діяльності педагога ВНЗ.

Вивченню властивостей моделі та моделювання присвячено праці вчених: А. Вербицького, Б. Гнеденка, О. Горстка, Л. Кудрявцева, Р. Мак-Лоуна, Л. Фрідмана, В. Штоффа та ін. Ми зосередили увагу на властивостях моделі, яка: 1) простіша, доступніша для дослідження, на відміну від реального об'єкта; 2) здатна надавати нову, невідому інформацію про об'єкт-оригінал; 3) дозволяє ефективно управляти об'єктом, випробуючи різні варіанти; 4) відображає інформацію про минулий, сучасний або майбутній стан об'єкта. Разом з тим процес моделювання включає побудову абстракцій, умовиводів за аналогією і визначення закономірностей, конструювання наукових гіпотез тощо. Він дозволяє створювати деяку аналітичну картину для гіпотетичного розгляду окремих сторін, частин об'єкта в певних зв'язках і відношеннях, дозволяє об'єднати одиничне та загальне.

Моделюючи навчальний процес у вищій школі, що забезпечує зближення студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, ми керувалися основними принципами загальної теорії систем (Дослідження із загальної теорії систем, 1969): 1) система тим ефективніша, чим вища її цілісність — ступінь зв'язку елементів між собою, за якого зміна одного з них викликає зміну в інших або у системі в цілому; 2) ефективність системи залежить від ступеня її сумісності з оточуючим середовищем; 3) система, яка успішно функціонує в одних умовах, може виявитися неефективною при переміщенні в інші. Є й четвертий принцип, який указує на залежність ефективного функціонування системи від її оптимізації, під якою розуміють ступінь відповідності організаційного компонента тій меті, для досягнення якої вона створена. При цьому слід зазначити, що оптимальність, досягнута в одних умовах, може не відбутися в інших.

**Модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю розуміємо як схематизоване подання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу.**

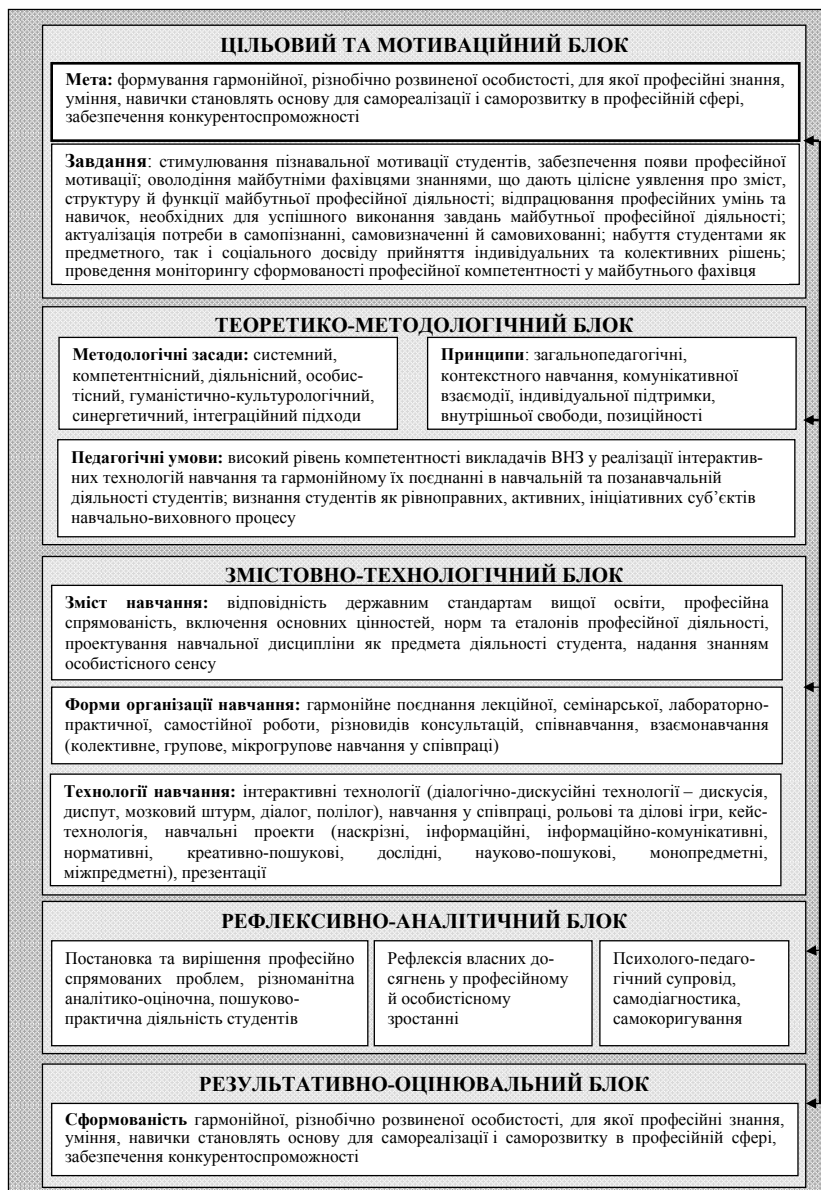
Загальновідомо, що система є множиною елементів, які знаходяться у відношеннях і зв'язках один з одним і утворюють певну цілісність, єдність; складним утворенням, побудованим з підсистем, функціонування яких підпорядковано єдиній меті (В.С. Пикельная, 1990, с. 72). До структури педагогічної системи відносять: цілі навчання, зміст навчання, форми, методи і засоби навчання; педагогів, або опосередковану педагогічну діяльність; технічні засоби навчання; студентів і дидактичний процес.

Побудова моделі передбачає виявлення, аналіз і характеристики: об'єкта і предмета моделювання; цілей і завдань; суб'єктів навчального процесу у вищій школі; змісту навчальної діяльності студентів; форм, методів і засобів організації навчальної діяльності у ВНЗ; форм і засобів контролю організації й перебігу навчальної діяльності; діагностування результатів.

*Об'єктом* педагогічного моделювання визначаємо процес організації навчальної діяльності студентів ВНЗ. *Предметом* моделювання вважаємо систему педагогічного впливу на процеси формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації і саморозвитку в професійній сфері, забезпечення конкурентоспроможності.

У процесі моделювання виявляється одна з найважливіших закономірностей системи: залежність цілісної структури від головних цілей, завдань системи. ***Метою педагогічного моделювання є створення функціональної системи організації засвоєння студентами ВНЗ знань і способів їх здобуття на рівні професійного, фахово-предметного, загальнокультурного аспектів.*** Реалізація мети передбачає вирішення ряду *завдань*, зокрема підготовки висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, активних суб'єктів професійної діяльності, здатних самостійно аналізувати виробничі ситуації та виробляти власну стратегію дій, знаходити та обґрунтовувати оптимальні рішення.

Модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, являє собою єдність таких блоків: *цільового та мотиваційного, теоретико-методологічного, змістовно-технологічного, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального* (рис. 1.1). Цільовий та мотиваційний блок містить мету, завдання навчального процесу; теоретико-методологічний — принципи, методологічні засади, педагогічні умови цього процесу; змістовно-технологічний — зміст, фор-



**Рис. 1.1. Модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю**

ми і технології навчання; рефлексивно-аналітичний — постановку та вирішення професійно спрямованих проблем, різноманітну аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність, рефлексію власних досягнень у професійному й особистісному зростанні, моніторингові процедури, самодіагностику, самокоригування; результативно-оцінювальний блок — критерії оцінювання та результат навчання.

*Усі блоки моделі в їх сукупності ще не забезпечують самі по собі зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю і не створюють методики цього навчання. Але вони створюють фундамент для такого зближення, тобто основу для впровадження різних методик, метою яких є моделювання професійної діяльності фахівців у навчальному процесі ВНЗ.*

## **1.2. ЦІЛЬОВИЙ ТА МОТИВАЦІЙНИЙ БЛОК МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ ЗБЛИЖЕННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ЇХ МАЙБУТНЬОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

З визначення мети навчання — ідеального образу очікуваного результату — починається будь-яка діяльність, зокрема навчальна. Вона виступає в ролі певної рушійної, спонукальної сили, що сприяє розвитку системи, її вдосконаленню; як результат єдності бажаного і можливого. Чим точніше, чіткіше сформульована мета, тим краще для організації процесу управління навчанням (В.М. Володько, 2000, с. 137).

Змістом мети виступає зв'язок двох образів: образу прогнозованого результату й образу прогнозованого засобу. Отже, мета — образ майбутнього результату (кінцевого продукту), поданий у певній системі описів (А.А. Вербицкий, А.А. Федорова, 1986). При цьому, як стверджує Н. Сергєєв, «питання щодо цілей першочергове, тому що мета — кінцевий результат, заради досягнення якого створюється система професійної підготовки у цілому, чому прямо або опосередковано має служити кожен її компонент» (Н.К. Сергєєв, 1997, с. 49), тобто кожний системотворюючий компонент педагогічної діяльності (там само, с. 47).

*Загальною метою підготовки майбутніх фахівців є формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої профе-*

*сійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації і саморозвитку в професійній сфері, забезпечення конкурентоспроможності.*

При цьому зазначена мета конкретизується за допомогою постановки таких завдань:

- стимулювання пізнавальної мотивації майбутнього фахівця, забезпечення появи професійної мотивації;

- оволодіння майбутніми фахівцями знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру й функції майбутньої професійної діяльності;

- відпрацювання професійних умінь та навичок, необхідних для успішного виконання завдань майбутньої професійної діяльності;

- актуалізація потреби в самопізнанні, самовизначенні й самовихованні;

- набуття студентами як предметного, так і соціального досвіду щодо прийняття індивідуальних та колективних рішень;

- проведення моніторингу сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця.

Цілі є логічним стрижнем, сенсом діяльності особистості.

Для усвідомленої постановки цілей та їх реалізації в процесі навчання у ВНЗ важливим є володіння методикою цілепокладання. Науковці вже тривалий час розробляють таксономію цілей навчання, сутність якої полягає в розробці банку підцілей (завдань) відповідно до загальних цілей навчання. У процесі досягнення визначеної мети ми керувалися таким положенням: *сукупність підцілей є системним утворенням, найоптимальнішим для означених умов.* Тобто поступова реалізація підцілей призводить до досягнення педагогом загальної мети.

Однією з універсальних таксономій освітніх цілей є результат наукової праці групи американських дослідників Чиказького університету під керівництвом Б. Блума (B.S. Bloom, 1984). Ця таксономія детально трактувалася і в працях вітчизняних дослідників (див., наприклад, праці І.Є. Булах та М.Р. Мруги, 2006; М.В. Кларина, 1989). Необхідність створення таксономії Б. Блум пояснював існуючими в освіті невідповідностями між тим, на що спрямована навчальна програма, чого насправді студенти отримують можливість навчитися, і чого вони фактично навчаються. Іншими словами, створення таксономії було спровоковано потребою точної фіксації запланованих результатів (цілей) освітнього процесу, їх упорядкування, бачення орієнтирів

та перспектив, послідовного оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності, а отже, необхідністю спрямування педагогічної діяльності.

Б. Блум поділив цілі навчання на три групи:

- 1) когнітивні (знання, інтелектуальні вміння);
- 2) афективні (інтереси, установки, цінності, переконання);
- 3) психоomotorні (рухові вміння та навички).

Серед когнітивних цілей автор розрізняє шість основних категорій, які мають ієрархічно розгалужені підкатегорії: значення, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки. Зазначимо, що ця таксономія може бути використана для будь-якого рівня освіти і для будь-якої навчальної дисципліни. В основу запропонованого поділу категорій таксономії покладено принцип ієрархічної залежності (кожна наступна категорія складніша за попередню й обов'язково її містить). Усі цілі таксономії зведено до єдиної системи за різними категоріями знань та процесами мислення.

*Перший рівень — знання.* Запам'ятовування та відтворення студентами певної інформації є основними процесами на цьому рівні. Студенти мають продемонструвати власну інформованість, а саме знання: конкретних даних; засобів та способів дій з конкретними даними; категорій та загальних понять у певній галузі. Відповідно, оцінюється їхня здатність згадувати, впізнавати та переказувати інформацію. Від студентів не вимагається висловлювати судження або аналізувати ідеї. Завдання викладача — визначити, який обсяг інформації здатні відтворити студенти. Перевірка ступеня досягнення мети забезпечується методами безпосереднього опитування або тестування.

*Другий рівень — розуміння.* Згідно із систематикою Б. Блума «розуміння» поділяють на переклад, інтерпретацію та екстраполяцію. На цьому рівні студенти оцінюються на підставі здатності до обробки інформації: переформулювання матеріалу власними словами, переструктурування, передбачування ідеї. Можна використовувати тести або опитувальники, які мають засвідчити певний ступінь розуміння та осмислення того, про що йдеться, тими, хто навчається.

*Третій рівень — використання.* Студенти мають уміти співвідносити знання з реальною ситуацією: використовувати знання в нових ситуаціях без підказки викладача; використовувати абстрактні знання в практичній ситуації. Використання знань на практиці є досить критичним процесом, оскільки передбачає



введення знання в дію. Доцільним є розв'язання проблемних ситуацій, в яких не вказано спосіб розв'язання. Для розв'язання необхідно використати якусь абстрактну ідею, процедурне правило, метод, концепцію, принцип, теорію, закон. Для цього той, хто навчається, має виконати ряд дій: знайти в проблемі знайомі елементи, перебудувати проблему на знайомий контекст, класифікувати проблему за типом, підібрати необхідну абстракцію та використати її для розв'язання проблеми.

*Четвертий рівень — аналіз.* Передбачає вміння класифікувати, поділяти на частини. Відповідно, оцінюється здатність студента до аналізу навчального матеріалу.

*П'ятий рівень — синтез.* Навчальне завдання на цьому рівні полягає в тому, щоб навчити студента синтезувати елементи для отримання цілого, яке раніше йому було невідоме. Така діяльність дає можливість для інсайтів. Інколи це дозволяє виводити студента за межі власного рівня розуміння, допомагати йому народжувати нові ідеї. Оцінювання передбачає фіксацію результатів синтезу. На жаль, досить складно констатувати: чи є отримані результати самостійними та оригінальними. Цей рівень, порівняно з іншими, передбачає максимальну творчість студентів.

*Шостий рівень — оцінка.* Містить усі попередні рівні. Передбачає висловлення суджень щодо цінності ідей, праць, рішень, методів або матеріалів для певної мети. Оціночні судження виносяться на підставі певних критеріїв та стандартів, які або визначаються самими студентами, або задаються викладачами.

Означену таксономію цілей (рис. 1.2) можна успішно використовувати під час проектування освітніх цілей підготовки студентів різного фаху.

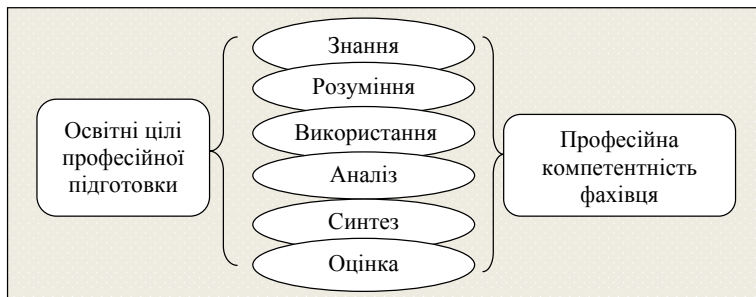


Рис. 1.2. Схема рівнів таксономії цілей Б. Блума



Наявні й більш конкретні (конструктивні) цілі, в яких реалізується загальна мета. Конструктивні цілі більш динамічні й мінливі, можуть уточнюватися й коригуватися, тому задаються на різних етапах реалізації моделі, спрямовують діяльність викладача на досягнення загальної мети.

Цілі підготовки взаємопов'язані з мотиваційною сферою особистості, оскільки забезпечення компетентності майбутніх фахівців є не тільки освітнім, а й внутрішньоособистісним процесом, результатом якого мають стати справжні зміни свідомості, перетворення професійних знань, умінь, навичок, зміна мотивів, цінностей, прагнень, формування адекватної моделі власного «Я».

Механізмом, що забезпечує реалізацію потреби особистості, є мотивація діяльності. Мотиви («мотор діяльності») як суб'єктивна емоційна зацікавленість людини виконують специфічну для особистості спонукальну функцію.

І. Джидар'ян схильний вважати мотивацію «складним механізмом співвідношення особистісних зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, що визначають виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» (И.А. Джидар'ян, 1974, с. 168).

Генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини — первинні (природні) і вторинні (матеріальні та духовні). Внаслідок усвідомлення і переживання цих потреб (що відображаються у формі почуттів, думок, понять, ідей, уявлень, переконань, ідеалів, інтересів та ін.) у людини виникає певне спонукання до дії, завдяки якому потреби задовольняються. Потреба, усвідомлена людиною, може сама виступати спонуканням до дії, тобто як мотив. У такому широкому значенні мотивами як усвідомленими чи малоусвідомленими спонуками до дії можуть бути будь-які внутрішні умови, що збуджують активність людини, спрямовують її поведінку. Мотиви свідчать про те, заради чого людина виконує певні дії, поводить себе у той чи інший спосіб. Вони розкривають життєву значущість для особистості її власної діяльності.

Діяльність студентів у процесі навчання визначається наявністю різних мотивів:

— *зовнішнього схвалення* («знання потрібні, щоб мене вважали освіченою людиною і поважали»), *вимушеності* («вивчаю тому, що передбачено вимогами», «необхідно скласти залік»);

— *професійної спрямованості* («це необхідно для професійного розвитку»), *процесуальними* («подобається апробувати на практиці отримані знання»);

— *саморозвитку, перевірки своїх здібностей і можливостей* («хочу оволодіти професійними знаннями, сформувати професійні вміння, щоб бути впевненим під час здійснення різноманітних професійних дій»).

Домінуючі мотиви можуть варіюватися на різних етапах навчання через об'єктивні причини. Успішність навчання визначає не сам факт наявності тих чи інших мотивів, а їхній особистісний сенс для студента, самотійність виникнення й виявлення, рівень усвідомлення, стійкості. Викладач має аналізувати особливості мотивації кожного студента, стимулювати позитивні мотиви навчальної діяльності, розглядаючи їх як динамічне явище.

Формування позитивних мотивів, зміцнення інтересу до професійно спрямованих проблем можливе завдяки зовнішнім стимулам, що пов'язані із змістом освіти, технологіями інтерактивного навчання, у процесі яких студент стає активним учасником різноманітних змодельованих професійних ситуацій, відпрацьовує різні варіанти професійної поведінки, здобуває особистісний досвід з урахуванням власних потреб у майбутній професійній діяльності. Організація суб'єкт-суб'єктного спілкування з одногрупниками, викладачами; створення сприятливого соціально-психологічного клімату навчання; спрямованість навчальної діяльності на розвиток професійних умінь та навичок (а не лише на оволодіння теоретичними знаннями); усвідомлення необхідності підвищення професійної компетентності позитивно впливають на мотивацію.

У процесі організації навчання доцільно говорити про потреби особистості в контексті мотивації до певної навчальної діяльності.

Х. Хекхаузен (1986а) зазначав, що, якщо мета тематично однорідна з дією, так що остання здійснюється заради свого власного змісту, то ця дія стає внутрішньо вмотивованою. Це означає, що *внутрішній мотив діяльності* входить до самої її структури та регулює її. Саме внутрішня потреба і мотивує навчальну діяльність студентів у педагогічному процесі. Одночасно цю діяльність можуть спонукати й інші мотиви — престижності, обов'язку чи необхідності (зовнішня мотивація). Слід враховувати, що превалювання зовнішньої мотивації знижує силу вну-

трішньої (В.П. Квинн, 2000, с. 238), яка є істинно значущою для здійснення повноцінного навчання та професійно спрямованої діяльності.

Говорячи про мотивацію у процесі навчання майбутніх фахівців, слід наголосити на твердженні Ю. Пасова про роль *«особистісної індивідуалізації як засобу мотивації»* (Е.И. Пассов, 1991, с. 57). Увесь матеріал має «виходити з бажання студента, з усвідомленості потреби того, що він засвоює, а не з примусу чи обов'язку» (там само, с. 59). Для підтримки достатнього рівня особистісної індивідуалізації перед викладачем постає завдання задовольнити пізнавальну потребу студентів, що стає можливим завдяки:

- правильному вибору тематики і змісту інформації, постановці проблем, які є особистісно й професійно значущими, емоційно насиченими й цікавими для студентів;

- плюралізму думок, утвердженню індивідуальних позицій на основі глибокого аналізу власних емоційних переживань, особистісного професійного досвіду;

- включенню студентів в аналіз перешкод, надання їм можливості виявляти й обирати значення власних дій;

- стимулюванню сталого інтересу студентів через відчуття задоволення від правильного розуміння, інтерпретації чи використання професійних знань та умінь;

- створенню ситуації рівнопартнерства як навчального співробітництва;

- постійному заохоченню успіхів студентів;

- урахуванню особистісних особливостей студентів, поважного ставлення до інтерпретації їхніх потреб;

- створенню умов для самопізнання, самореалізації та самовдосконалення особистості, підтримці унікального розвитку студентів через надання максимальної свободи вибору;

- забезпеченню можливості для експериментування із способами, прийомами здійснення професійно спрямованих дій.

У процесі реалізації навчальної діяльності позиція майбутнього фахівця є такою, що створює можливості для виконання ним ролі менеджера власного професійно-особистісного розвитку. При цьому трансформація пізнавальної мотивації студента в професійну здійснюється в момент, коли досліджувана проблема стає його власною проблемою. Для досягнення зазначеного ефекту необхідно максимально забезпечити трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійну) з від-

повідною зміною потреб і мотивів, цілей та дій (вчинків). Саме за рахунок відтворення контексту професійного майбутнього, заданого за допомогою відповідної дидактичної і психологічної «техніки», можливо наповнити навчально-пізнавальну діяльність майбутніх фахівців особистісним значенням, підвищити рівень їх пізнавальної і творчої активності, ступінь включеності у процеси навчання та виховання.

Виокремлено умови забезпечення мотиваційного блоку:

- збагачення змісту особистісно-орієнтованим, ціннісно й емоційно насиченим матеріалом;

- усвідомлення студентами ролі здобутих знань, норм та цінностей майбутньої професійної діяльності, життєдіяльності в інформаційному соціумі;

- організація комунікативно-спрямованого навчання через творчий діалог, багатопозиційний полілог викладача і студентів, що можливо за умови максимального врахування особистісних особливостей студентів; переведення їх із позиції підлеглих на позицію співробітників; налагодження суб'єкт-суб'єктних відносин між учасниками педагогічної взаємодії;

- залучення студентів як суб'єктів, рівноправних співучасників до різноманітної професійно спрямованої, комунікативної і рефлексивної діяльності;

- викликання позитивних емоцій, що ґрунтується на гуманних відносинах викладача й студентів, попередженні негативних конфліктів, непорозумінь шляхом урахування індивідуальних особливостей, уникнення проблемних ситуацій, створення ситуацій осягнення новизни, емоційно забарвленого подання матеріалу;

- орієнтація навчального процесу на індивідуально-особистісну позицію студента як носія загальнолюдських цінностей, з яким в умовах співпраці можна досягти досконалого рівня розвитку професійних умінь;

- стимулювання інтелектуальних почуттів, прагнення до активної комунікативної діяльності, саморозвитку й самовдосконалення;

- виховання відповідального ставлення до навчання;

- забезпечення різноманітних потреб студентів шляхом включення в навчальний процес індивідуально-диференційованих завдань, які дозволяють: а) кожній групі студентів (діаді, тріаді, динамічній мікрогрупі) опанувати навички й уміння, передбачені програмою, у власному варіанті, темпі залежно від

індивідуально-психологічних особливостей і відповідно до умов навчання, видів діяльності, характеру навчального матеріалу; б) створити умови продуктивної спільної діяльності студентів у різноманітних професійно спрямованих ситуаціях;

— створення діалогічного дидактичного простору, де проявляються принципи демократизації, гуманізації, взаємодовіри та взаємодопомоги; стимулюється творча ініціатива всіх учасників навчального процесу в усіх видах навчальної діяльності, прагнення до самореалізації;

— добровільність, відсутність тиску, створення й підтримка сприятливого морально-психологічного клімату, специфічної атмосфери у процесі застосування різноманітних форм і технологій навчання, вільний вибір студентами рівня пропонованих завдань для самостійної роботи;

— вільний вибір кількості діагностичних методик для самодіагностики;

— культ високого рівня професійної компетентності, що реалізується через щоденну демонстрацію переваг досягнення такого рівня.

Зазначені умови мають бути відображені у відповідних цілях організації навчального процесу.

*Саме цільовий та мотиваційний блок моделі утворюють той фундамент, на якому «надбудовуються» методики, що забезпечують зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, тобто моделювання цієї діяльності у навчальному процесі.*

### **1.3. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ БЛОК МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ ЗБЛИЖЕННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ЇХ МАЙБУТНЬОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

Розробка моделі навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, має базуватися на таких методологічних підходах:

1. *Системний.* Дозволяє інтегрувати всі методологічні підходи в єдине ціле, гармонізувати вимоги суспільства та особистості щодо оволодіння майбутньою професією. Він орієнтує на роз-

криття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину. Згідно з цим підходом модель досліджується як цілісна система, упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів (цільового та мотиваційного, теоретико-методологічного, технологічного, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального), що є цілісним утворенням.

2. *Компетентнісний*. Передбачає спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у студентів ключових (базових, основних) і предметних компетентностей (що закладені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця). У свою чергу, ключові компетенції визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Як зазначається в галузевих стандартах вищої освіти України, освітньо-кваліфікаційна характеристика — це державний нормативний документ, у якому узагальнюється зміст освіти, тобто відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначаються основні вимоги до фахівця, його місце в соціально-економічній структурі держави.

Подібне трактування дає Я. Болюбаш, який вважає, що освітньо-кваліфікаційна характеристика — це основні вимоги до професійних якостей, знань і умінь фахівця, що необхідні для успішного виконання професійних функцій. Зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики визначається Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня: кваліфікований робітник; молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр (Я.Я. Болюбаш, 1997). Таким чином, структура кваліфікаційної характеристики включає: основні галузі та види діяльності; типи організацій та установ, де можуть працювати майбутні фахівці; категорії посад, які вони можуть обіймати; вимоги до особистісних якостей; вимоги до знань і умінь за різними способами діяльності; перелік посадових обов'язків.

Для того, щоб оцінити рівень компетентності випускника ВНЗ, необхідно мати результати успішності його практичної діяльності в професійній сфері, з якою він майже не стикався. Державні атестаційні комісії вимушені виносити рішення про рівень кваліфікації випускників за результатами захисту випускних робіт і комплексного іспиту, хоча всі розуміють недостатність цієї процедури. Реально оцінити спроможність професіо-

нала можна лише за результатами практичної професійної діяльності. Тому компетентнісний підхід до формування образу випускника – це крок у бік зовнішніх суб'єктів оцінки, пошук нових шляхів вимірювання цієї якості. Обов'язковому оцінюванню при цьому підлягають компетентності, які визначають професійну придатність фахівця.

3. *Діяльнісний.* Діяльність обумовлює формування в студента всіх психічних процесів і свідомості, а вони, як регулятори діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Залучення суб'єкта до діяльності приводить до об'єднання численних і різних за складністю її компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. Засобом навчання і розвитку особистості стає активна творча професійно спрямована діяльність, у якій студент не стільки засвоює готові знання, уміння й навички, скільки оволодіває способами цього засвоєння, мислення та діяльності, розвиває власний творчий потенціал, формує професійні якості, відносини з об'єктивним світом, з іншими людьми і з самим собою. При цьому ми виходимо з положень О. Леонтьєва про те, що, по-перше, діяльність студента має бути адекватною, тобто відтворювати в собі риси тієї діяльності майбутнього професіонала, яка «кристалізована, акумульована в цьому предметі або явищі, точніше, у системах, які вони утворюють» (А.Н. Леонтьєв, 2000, с. 421). По-друге, тільки за допомогою активної діяльності здійснюється привласнення соціального досвіду, розвиток психічних функцій та здібностей людини, а також формування професійних якостей, відносин з об'єктивним світом, з іншими людьми і з самим собою.

Цей підхід забезпечує розмаїття способів навчальної діяльності, очікуваний результат; дозволяє усвідомити студенту себе як особистість, що саморозвивається, виявити і розкрити власні можливості, своє «Я». Умовою і результатом такого навчання є сформованість у студентів бажання і здатності самостійно вчитися, застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути саморозвитку. При цьому доцільно використовувати такі види професійно-навчальної діяльності майбутніх фахівців: початковий етап навчання – навчальна діяльність академічного типу; основний етап – квазіпрофесійна діяльність (діяльність студента, навчальна за формою та професійна за змістом, є трансформацією змісту і форм навчальної діяльності в адекватні їм, гранично узагальнені зміст і форми професійної діяльності); заключний етап – навчально-професійна діяльність (А.А. Вербицкий, 1993).



4. *Особистісний*. Вимагає, щоб у центрі уваги викладача завжди була людина, її індивідуальність, самобутність, досвід, неповторність. Його сутнісними ознаками є: суб'єкт-суб'єктна гуманна співпраця усіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання; діяльнісно-комунікативна активність студентів, їх розвиток і саморозвиток; проектування викладачем (а пізніше й студентами) індивідуальних досягнень в усіх видах діяльності, сенситивних їх розвитку; врахування у змісті та методиках діапазону особистісних потреб і можливостей людини у здобутті якісної освіти. Умовою і результатом особистісно-орієнтованого типу навчання є сформованість у студентів бажання і здатності самостійно вчитися, шукати в різних джерелах інформацію і застосовувати нові знання, виробляти вміння діяти, прагнути творчості та саморозвитку.

Представники цього підходу досліджують, зокрема, процес «перекладу» знання на мову цілей, змістів, технологій освітнього процесу (Є. Бондаревська, В. Серіков та ін.). У В. Серікова (В.В. Серіков, 1999) знаходимо шляхи осмислення специфіки пізнання, засвоєння знання:

- предметом, який відображають ці знання, є унікальні, духовні феномени, світ культури й свідомості суб'єктів культуротворчої діяльності;

- ідеал наукового пізнання відображає змістовно-значеннєву множинність навколишньої реальності, діалогічність науки, толерантність і гіпотетичність наукової свідомості, обов'язковість рефлексії;

- відсутність єдиної для всіх логіки засвоєння, необхідність у мові внутрішніх особистісних смислів, що забезпечує цілісне усвідомлення предмета;

- постійне співвіднесення досліджуваного об'єкта із самим собою; рефлексія власного життєвого статусу, уявне програвання ситуацій і ролей; пізнання через розуміння — тобто «спочатку зрозуміти — потім вивчити» (М.М. Бахтин, 1979) — та переживання;

- результатом пізнання є нова цілісна власна теорія світу, що включає і моделі власної поведінки, вироблення власного ставлення (В.В. Серіков, 1999, с. 184–186).

Можна погодитися з В. Лозовою, яка зазначає, що основою особистісного підходу є «опора на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, само-



ствердження, створення для цього відповідних умов» (В.І. Лозова, 2003, с. 11). Досягнення саморозвитку студента можливе тільки через його самостійну діяльність.

5. *Гуманістично-культурологічний*. За цього підходу освіта здійснюється в контексті світової та національної культури; відбувається повернення освітнього процесу до людини як основного предмета і мети, насичення змісту освіти проблемами людини; організація навчання як життєдіяльності викладачів та студентів, підтримка індивідуальності та самотності студента, сприяння розвитку його суб'єктних властивостей. О. Бондаревська та С. Кульневич (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, 1999) вважають, що показниками культурологічного підходу є: ставлення до студента як до суб'єкта життя, здатного до культурологічного саморозвитку та самозмін; ставлення до педагога як до посередника між студентами та культурою, здатного ввести їх у світ культури та надавати підтримку в індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог, співпраця.

Для нашого дослідження це означає інтеграцію у процесі навчання знань про світ та місце людини в ньому; духовно-особистісну спрямованість кожної навчальної дисципліни, за якої основною метою діяльності викладача є розвиток у студентів емоційно-моральної сфери; орієнтацію навчання на розкриття гуманітарних аспектів — механізмів пізнання, поведінки, гідної вчених у відстоюванні істини, вирішенні глобальних проблем тощо; спрямованість навчання на розкриття соціальної, практичної, особистісної значущості змісту освіти.

6. *Синергетичний*. Сприяє обґрунтуванню феноменів самоорганізації («спільних для усіх явищ буття...; в розвитку явищ буття існує можливість, згідно з якою сталі структури, що виникають із хаосу, можуть належати до більш високої форми організації порівняно з тими, що раніше розпались» (В.С. Лутай, 1996, с. 79). Цей підхід також сприяє обґрунтуванню феноменів глобальної еволюції, процесів становлення «порядку через хаос», нестійкості як основоположної характеристики процесів еволюції.

Акцентуючи на ролі необхідного хаотичного начала і неможливості передбачити унікальність результату кожного елемента дії, синергетична методологія наполягає на негайному аналізі кожного результату конкретної педагогічної дії щодо по-

ставленої мети, можливості того, що «дана педагогічна дія, як утворююча сила, вийшла за свою межу і перетворилася на руйнуючу, потребує суттєвих коректив процесу педагогічної діяльності й мети, що його визначає» (там само, с. 82).

Використання синергетичної методології означає, що кожний результат конкретної дії студента потребує негайного аналізу (самоаналізу) в плані його співвідношення з метою цієї дії. Щодо організації процесу навчання у ВНЗ, способу зв'язку студента та викладача, то — це не перекладання знань з однієї голови в іншу, не повідомлення, просвітництво та донесення готових істин. Це — нелінійна ситуація відкритого діалогу, прямого й зворотного зв'язку, солідаристичної освітньої пригоди. Це — ситуація пробудження власних сил і здібностей того, хто навчається, ініціювання його на один з власних шляхів розвитку. Така ситуація сприяє відкриттю студентом себе як фахівця через співпрацю із самим собою та іншими людьми. Цим усувається лінійність, однобічність навчального процесу, певною мірою знімається його репресивний, примусовий характер.

7. *Інтеграційний.* Цей підхід стосується різних рівнів: інтеграції змісту навчальних дисциплін з метою формування у студентів єдиної картини світу; виокремлення провідних понять міжпредметного характеру та визначення способів їх розвитку; інтеграції за рахунок посилення зв'язків теоретичного та практичного матеріалу.

Підхід реалізується через *принципи організації навчання*, що забезпечують зближення навчального процесу у вишій школі з професійною діяльністю майбутніх випускників через моделювання такої діяльності у навчанні. Принципами є загальнопедагогічні положення, висвітлені у працях провідних дидактів: системності; науковості; систематичності; наочності; індивідуального підходу; самостійності й активності суб'єктів навчання; позитивного емоційного фону навчання; забезпечення єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій.

До спеціальних принципів цього роду нами віднесені:

*Принцип контекстного навчання.* Надає змогу зберегти сутність навчання й адаптувати його до різних етапів процесу професійної підготовки майбутнього фахівця. Виокремлено такі специфічні аспекти контекстного навчання, як: 1) індивідуальна значущість знань, умінь і навичок, яких набуває майбутній фахівець; 2) наявність цілісної інформації про сутність і структуру, а також функції професійної діяльності фахівця; 3) послідов-

ний перехід від навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності; 4) проблемне й діалогічне спілкування в системі «студент – викладач» і «студент – студент»; 5) диференційований підхід до відбору змісту професійної підготовки та організації його засвоєння студентами; 6) єдність навчання й виховання особистості; 7) відкритість – обґрунтоване використання різних технологій навчання (як традиційних, так і інноваційних). Урахування зазначених аспектів забезпечує діяльнісний характер процесу навчання, його динамічність, тобто поетапний перехід від «навчальної діяльності студента до професійної діяльності фахівця» через квазіпрофесійну та навчально-професійну діяльність; гарантує диференційований характер цього процесу у вищому навчальному закладі; окреслює перспективу професійного й кар'єрного зростання молодого фахівця тощо (А.А. Вербицкий, А.А. Федорова, 1986).

*Принцип комунікативної взаємодії.* Передбачає презентацію і спільне обговорення учасниками навчального процесу створених ними продуктів. Інтерактивність у процесі комунікативної взаємодії надає можливість студенту активно взаємодіяти з викладачем, спілкуватися з іншими студентами, вільно висловлюючи власні думки та визнаючи чужі. З метою залучення емоцій студентів після завершення певного етапу навчального процесу доцільно надати їм можливість висловити враження від роботи, колективно обговорити та оцінити завдання, над якими вони працювали.

*Принцип індивідуальної підтримки викладачем навчальної діяльності кожного студента.* Передбачає створення умов для вибору індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоєння, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що відповідають моделі того, хто навчається. Зняття навантаження з викладача стосовно передавання навчальної інформації та контролю її засвоєння надає йому час для оперативної, комфортної індивідуальної взаємодії з кожним студентом і для використання розвиваючих стратегій взаємодії.

*Принцип внутрішньої свободи особистості.* Реалізується через надання студентам можливості відчувати потребу самореалізуватися у творчості. Для цього людина має бути внутрішньо вільною, що передбачає самоконтроль того, що з нею відбувається, відповідальність за власні успіхи та невдачі. Названий принцип реалізується за допомогою диференційованих творчих завдань, склад-

ність яких студент має обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою творчих завдань, діяльністю за власною ініціативою.

*Принцип позиційності.* Виявляється у зміні «суперпозиції» викладача й субпозиції студента в позанавчальній роботі на рівноправні позиції спів-праці, спів-дії, спів-дружності, спів-переживання, спів-відповідальності.

До цього блоку моделі, крім визначення методологічної бази, включено педагогічні умови забезпечення ефективності формування у студентів професійної компетентності, а саме: високий рівень компетентності викладачів ВНЗ у реалізації інтерактивних технологій навчання та гармонійному їх поєднанні в навчальній та позанавчальній діяльності студентів; визнання студентів як рівноправних, активних, ініціативних суб'єктів навчально-виховного процесу. За такої позиції викладач та студент діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки, що забезпечує співпрацю, рівність та активність обох сторін.

Усе це (підходи, принципи, педагогічні умови) становить *методологічні основи*, які створюють можливість для безпосереднього впровадження методик моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців у навчальний процес.

#### **1.4. ЗМІСТОВНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ БЛОК МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ ЗБЛИЖЕННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ЇХ МАЙБУТНЬОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

Відправним матеріалом для відбору змісту підготовки майбутніх фахівців є: освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця певної галузі, атестаційні вимоги до зазначених фахівців, вимоги державних освітніх стандартів, програми навчальних дисциплін. Крім того, зміст проектується на основі системності, контекстності, інтегративності; має практично орієнтований характер.

Визначити зміст професійної підготовки майбутнього фахівця означає передбачити з урахуванням сучасних вимог суспільства потребу в обсязі інформації, необхідній студенту для

перспективної професійної діяльності, забезпечення спроможності відповідати новим запитам ринку, потребам інформаційного суспільства, для оперування й управління професійною інформацією, практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професійній, соціальній структурі. Сучасна українська вища школа переймається проблемами саме такого проектування, а його результатом має стати відповідність державним стандартам вищої освіти, які визначають вимоги до змісту, обсягу й рівня освітньої та професійної підготовки і є основою оцінки освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня громадян, незалежно від форми здобуття ними вищої освіти. Саме відповідність освітніх послуг державним стандартам вищої освіти і визначає якість освітньої і наукової діяльності вищих навчальних закладів.

Моделювання змісту професійної підготовки майбутнього фахівця, забезпечення дії змістового компонента на засадах контекстного навчання, відповідно до вимог Державного освітнього стандарту, має на меті створення в студентів *цілісного уявлення про майбутню професію*. Тут потрібно спиратися на ідеї А. Вербицького та А. Федорової, які підкреслювали, що пізнавальна діяльність студента має бути адекватною його майбутній професійній діяльності (А.А. Вербицкий, А.А. Федорова, 1986, с. 110). Тому викладання змісту кожної навчальної дисципліни має відбуватися за логікою завдань майбутньої професійної діяльності та актуальних освітніх потреб студентів, забезпечуючи результати такої професійної підготовки, які можуть «тут і тепер» бути успішно застосовані в особистій, суспільній і професійній практиці. Це потребує урахування таких вимог: проектувати навчальний предмет як предмет діяльності студента; проектувати діяльність студента із засвоєння спеціально підібраних навчальних завдань, що моделюють основні типи професійних завдань. У цьому випадку йдеться про те, що засвоєння знань із самого початку здійснюється у контексті предметної та професійної діяльності майбутнього фахівця.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців має бути орієнтований не лише на озброєння їх глибокими науковими знаннями, але й на *формування їхнього ставлення до знань, здатності відшукувати особистісні смисли*. Отже, знання мають усвідомлюватися студентами як цінність. Згідно з положеннями Ю. Пасова, «зміст ... має подавати, відображати зв'язки і відношення предметів, явищ об'єктивної дійсності й містити в собі

погляд того, хто говорить, його оцінку, ставлення до предметних зв'язків зовнішнього світу, бути емоційно забарвленим через призму особистості мовця» (Е.И. Пассов, 1991, с. 185).

Ціннісно-смысловий зміст професійних знань передбачає виділення основних цінностей, норм і еталонів професійної діяльності, що мають стати об'єктом ціннісного ставлення студентів у процесі їх засвоєння, набуваючи статусу оцінних знань, що «фіксують у навчальному процесі у явному вигляді особистісне ставлення суб'єкта до об'єкта, яке відмінне від пізнавального» (Теоретические основы содержания общего среднего образования, 1983). Вони є необхідним засобом засвоєння знань і одночасно виступають особистісно вагомим результатом їх засвоєння, перетворюючись на *особистісне знання* (особистісно значуще для здійснення плідної соціально значущої діяльності), що є надзвичайно важливим, оскільки процес нарощування інформації може відбуватися тільки у сфері особистісного знання.

За гуманістичного, особистісно-орієнтованого підходу до процесу навчання, *надання знанням особистісного значення* («індивідуалізованого усвідомленого відображення дійсного ставлення особистості до об'єктів її діяльності»; А.В. Хуторской, 2001, с. 186) забезпечує становлення системи особистісних смислів студентів.

А. Хуторської відзначає, що для того, щоб «організувати мотивований прояв і розвиток особистісних освітніх смислів студента, необхідно у змісті освіти відобразити перш за все такі ключові освітні об'єкти і відносини між ними: фундаментальні об'єкти оточуючого світу, особистісний досвід студента стосовно цих об'єктів, фундаментальні досягнення людства стосовно цих об'єктів» (А.В. Хуторской, 2001, с. 186). Відповідно до цього процес пошуку і збагачення особистісних смислів того, хто навчається, щодо об'єктів вивчення передбачає: *«особистісну творчість студента* (освітня продукція студента як особистісний зміст його освіти); *самоусвідомлення особистого досвіду, знань і ціннісних орієнтацій студента* (рефлексивно «зняті» результати пізнання і творчості); *вияв позиції і відповідної діяльності* (ставлення до попередньо відчужених загальнокультурних знань і соціального досвіду)» (там само, с. 186).

Відбираючи зміст навчання, викладач ВНЗ має керуватися ідеями особистісного підходу, який орієнтує його на усвідомлення особистісних цінностей, розвиток особистісного досвіду студента, в якому, поряд з досвідом оволодіння й реалізації знань,

способів діяльності, присутній досвід пошуку сенсу, вибору, рефлексії, відповідальності, вольової регуляції як основи глибокої осмисленої активної професійної позиції майбутнього фахівця, власної причетності й особистої відповідальності. Формування особистої відповідальності за успішність майбутньої професійної діяльності тісно пов'язане з переорієнтацією особистісних цінностей, оскільки система особистісних цінностей є головним регулятором діяльності і ставлення людини до професійно спрямованої інформації.

Знання не можна передати, як річ. Воно може бути засвоєне лише завдяки *власній пізнавальній активності* суб'єкта. Отже, під час організації засвоєння професійних знань важливим є заздалегідь спланована діяльність, яка дозволить студентам екстеріоризувати їх у вигляді відповідних професійно спрямованих дій і вчинків, збагатити особистий досвід та забезпечити досягнення тих цілей, заради яких організується засвоєння.

На взаємозв'язок знань і способів їх засвоєння («пізнавально-інтелектуальна компетентність») вказувала М. Холодна (М.А. Холодная, 2002). На думку дослідниці, «у навчанні важливим є не обсяг знань (бо їх недостатність може бути імпульсом для пошуку), не міцність та глибина (бо завелике заглиблення заважає виникненню нового погляду). Річ у тім, як організовані індивідуальні знання і якою мірою вони надійні як основа для прийняття ефективних рішень» (там само, с. 138). У результаті *професійно спрямовані знання мають стати для студента основою для здійснення будь-якої професійної діяльності, самореалізації, збагачення особистісного досвіду, формування професійної компетентності*.

Виходячи із зазначеного, зміст професійної підготовки студентів має проектуватися не просто як знакова система (А.А. Вербицький, 1993) разом з діяльністю щодо його засвоєння, а і як предмет діяльності студента. Тоді засвоєння буде здійснюватися у контексті цієї діяльності, де знання виконуватимуть функції орієнтованої основи діяльності, засобів її регуляції, а форми організації навчальної роботи студентів виступатимуть як форми відтворення змісту, що засвоюється.

Підбиваючи підсумки, відзначимо, що істотним критерієм у доборі змісту професійної підготовки студентів має бути те, що за результатами його опанування майбутній фахівець зможе *виробити власний погляд на майбутню професію як на об'єкт моделювання, який вимагає творчого підходу, необхідність неперервної професійної освіти*. Крім того, обсяг знань має бути достатнім для



того, щоб студенти змогли самостійно реалізовувати у практичній професійній діяльності та моделювати конкретні професійні дії, опановувати нові знання, збагачувати професійний досвід.

Потрібно відзначити, що змістовний блок моделі має забезпечити «зустріч» студентів з об'єктивною цінністю змісту професійної діяльності. Необхідно навмисно акцентувати саме «зустріч» суб'єктивного світу того, хто навчається (його уявлень, поглядів, орієнтацій, цінностей, досвіду), з об'єктивними цінностями, відображеними у змісті професійного знання, оскільки, за результатами соціологічних досліджень, більшість (68%) студентів відзначають, що вивчення у ВНЗ різних аспектів змісту професійної діяльності в основному полягає у вивченні фактичного матеріалу на рівні понять і знань. Проте, обираючи собі професію, студент починає усвідомлювати свою відносну самостійність і відповідальність за подальший професійний і особистісний розвиток. Він «вимагає» від педагога і сам шукає обґрунтування значущості запропонованих знань, цінностей, досвіду крізь призму власної професійної «придатності» й відповідності власним цілям, інтересам, з'ясовує ступінь їх значущості залежно від сформованої системи переваг особистості, визначених нею життєвих перспектив.

Суб'єкт зіставляє «вихідні» професійні знання (досвід, цінності) з «новими», з'ясовує можливості їх співіснування. Зіставлення «новації» із власним досвідом — процес суперечливий і неоднозначний, своєрідна дискусія, діалог (переважно внутрішній), у результаті якого формується емоційне ставлення до запропонованих знань і первинне їх прийняття або відкидання. Це явище розкрито в теорії когнітивного дисонансу Л. Фестінгера — психологічній концепції, що пояснює внутрішні механізми вибіркового ставлення особистості до інформації, ідей, цінностей, які сприймаються (процеси мотивування поведінки індивіда). Згідно з цією теорією основним прагненням людини, яка сприймає «нову інформацію», є прагнення до погодженості, несуперечності з «вихідною інформацією» (уявленнями, переконаннями, оцінками). У випадку «незгоди» виникає «когнітивний дисонанс», який спонукає людину до його подолання. Прагнучи редукувати дисонанс, суб'єкт або змінює, переоцінює «вихідну інформацію» (процес найбільш складний), або змінює власну поведінку (Основи психології, 1997, с. 242).

Технологічне забезпечення реалізації оновленого змісту пов'язане з упровадженням інноваційних технологій навчання



діяльнісного типу, коли в основу спільної діяльності суб'єктів навчального процесу покладено принципи активної творчої взаємодії, єдність навчальної, дослідної та майбутньої професійної діяльності. Цим вимогам відповідає принцип контекстного навчання, що передбачає єдність знань, навичок та їх застосування з урахуванням соціальних, міжособистісних і предметних особливостей контексту. Концепція контекстного навчання розроблена А. Вербицьким (А.А. Вербицкий, 1987). Вченим експериментально доведено, що активні форми й методи або технології навчання спираються не лише на процеси сприймання, пам'яті, а насамперед, на творче, продуктивне мислення, поведінку, спілкування. Для формування професійної компетентності майбутнього фахівця необхідно включення студентів в аналог майбутньої професійної діяльності, що запропонований різними формами квазіпрофесійної діяльності.

Цей блок моделі має забезпечити формування не тільки готовності особистості керуватися у своїх діях професійними цінностями, але й виробити систему дій, спрямованих на застосування професійних знань під час вирішення різноманітних професійно спрямованих завдань, забезпечити сформованість професійних умінь та особистісного досвіду — основи подальшого професійного самовдосконалення і закріплення його як обмеженої кількості прийомів професійної поведінки. Цього можна досягти шляхом обґрунтування технологічного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Технологічність освітнього процесу виступає сьогодні показником його якості, бо дає відповіді на питання не *«Що робити?»*, а *«Яким чином це здійснити краще?»*, оскільки технологія усвідомлюється як мистецтво застосування результатів наукових досліджень у сфері освітньої діяльності.

На думку С. Сисоевої, технологічність освіти означає практичне втілення сучасних концептуальних підходів до навчання і виховання людини, які без «технологічності» залишаються лише теоретичними гаслами (С.О. Сисоева, 1998, с. 53). Аналіз теоретичних джерел і наукових досліджень свідчить, що навчальний процес, побудований з позиції педагогічної технології, перетворює навчання у виробничо-технологічний процес з гарантованим результатом. Узагальнюючи психолого-педагогічну літературу, можна зробити висновок, що педагогічна технологія не має однозначного визначення.

«Офіційне» визначення педагогічної технології як комплексного, інтегративного процесу, що охоплює ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування процесом вирішення проблем, які стосуються всіх аспектів засвоєння знань, було прийнято в 1979 р. Асоціацією з педагогічних комунікацій і технологій США. Згідно з цим визначенням, педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій за відібраними методами і базується на знанні закономірностей функціонування педагогічної системи. Їй притаманні загальні риси і закономірності реалізації навчального процесу незалежно від конкретного навчального предмета.

С. Сисоева подає педагогічну технологію як «процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної освітньої мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» (С.О. Сисоева, 1996, с. 261). Важливим аспектом цього тлумачення є процес гарантованого досягнення освітніх цілей на основі педагогіки співпраці.

Поділяючи думку О. Дубасенюк та співавторів, можна визнати, що педагогічна технологія, з одного боку, виступає як науково обґрунтована практика навчання або системний метод організації навчально-виховного процесу; з іншого, що вона є галуззю педагогіки, в якій об'єктом дослідження стає процес навчання, засвоєння знань, а метою — розкриття зв'язків і закономірностей, що діють у цьому процесі і забезпечують його раціональну побудову і досягнення запланованого результату (О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова, 2003, с. 17).

Г. Селевко визначає структуру педагогічної технології як: концептуальну основу; змістову частину навчання (мета, зміст навчального матеріалу); процесуальну частину — технологічний процес: організацію навчального процесу, методи та форми навчальної діяльності студентів та викладача; діяльність викладача з керування процесом засвоєння матеріалу; моніторинг навчальних досягнень (Г.К. Селевко, 1998, с. 24).

Запорукою впровадження педагогічних технологій є наукові доробки вчених, пов'язані з удосконаленням навчального процесу вищої школи (О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова, 2003; С.О. Сисоєва, 1996; Освітні технології, 2001 та ін.). Отже, педагогічна технологія максимально пов'язана з навчальним процесом — діяльністю викладача й студента, її структурою, засобами, методами та формами, має гарантувати досягнення певного рівня навчання й виховання, бути ефективною за результатами, оптимальною щодо термінів впровадження, витрат сил і засобів.

Генеza самого поняття *педагогічна технологія* та її різновидів дозволяє зробити такі висновки: технологізація освіти є об'єктивним, закономірним незворотним процесом і виступає як засіб підвищення ефективності навчання, виховання та розвитку студентів. У теорії та педагогічній практиці спостерігається різноманітність і варіативність педагогічних технологій, що зумовлено освітніми теоріями, науковими підходами, концепціями, принципами, специфікою основних аспектів і компонентів педагогічної системи. Структура технології освітнього процесу інтегрує: а) освітню парадигму; б) концептуальні основи; в) змістову частину навчання (цілі навчання — загальні й конкретні, зміст навчального матеріалу); г) процесуальну частину — технологічний процес. Технології аналізу якості навчального процесу притаманні ознаки багатоаспектності та варіативності, що зумовлено особливостями його змістовних та діяльнісних складових.

На нашу думку, поняття *педагогічна технологія* є змістовим узагальненням, що включає в себе всі ці визначення і може бути представлена трьома аспектами: *науковим* (педагогічна технологія — складова педагогічної науки, що проектує педагогічні процеси у педагогічних системах); *процесуально-описовим* (опис, алгоритм процесу, сукупність цілей, зміст методів і засобів для досягнення гарантованих результатів, запланованої мети); *процесуально-діяльнісним* (здійснення технологічного процесу, функціонування усіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів).

Таким чином, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система принципів, прийомів і засобів, що застосовуються у навчанні, і як реальний процес навчання. Джерелами і складовими частинами нових педагогічних технологій є: соціальні перетворення й нове педагогічне мислення; суспільні, педагогічні, психо-

логічні науки; сучасний передовий педагогічний досвід; історичний вітчизняний і зарубіжний досвід (надбання попередніх поколінь); народна педагогіка.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існує багато варіантів педагогічних технологій. Глибоко й різнобічно до їх класифікації підійшов Г. Селевко, який дає таку класифікацію за суттєвими та інструментально-значущими властивостями: цільовою орієнтацією, організацією навчання, особливостями змісту освіти, орієнтацією на особистісні структури (ЗУН – оволодіння знаннями, уміннями, навичками, СРД – система розумових дій, СЕМ – система естетично-моральна, СКМ – система самокерованих механізмів, СДП – система дійово-практична). Він виділяє декілька класів педагогічних технологій (Г.К. Селевко, 1998). Кожна педагогічна технологія має свої процесуальні характеристики (мотиваційна, управлінська, категорія тих, хто навчається), а також програмно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми, методичні посібники, дидактичні матеріали, наочні технічні засоби навчання, діагностичні інтерпретації).

Доцільно розглянути різні погляди дослідників щодо технологій професійної підготовки студентів.

*Технологія створення комунікативних ситуацій* у навчальному процесі ВНЗ охарактеризована як взаємодія у процесі навчання, що має форму спілкування між викладачами та студентами, а також студентів між собою. Існують фронтальні, колективні, групові та дидактичні комунікативні ситуації.

У вищій школі набувають визнання *інформаційні технології* на базі персональних комп'ютерів. За рахунок створення єдиного інформаційного простору з'являється можливість значно скоротити час, відведений на аудиторні заняття, залишивши викладачеві концептуальну складову навчального процесу. Перехід на викладання з використанням інформаційних технологій передбачає розроблення інформаційно-комп'ютерної підтримки навчальних дисциплін.

Стратегію сучасної професійної освіти характеризує спрямованість на індивідуальний розвиток та саморозвиток особистості студента. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої школи на *пріоритет особистісно-орієнтованих технологій освіти*.

Особистісно-орієнтовані технології підготовки майбутнього фахівця передбачають перетворення позицій викладача і студента на особистісно рівноправні позиції. Таке перетворення

пов'язане з тим, що викладач не стільки навчає і виховує, скільки активізує, стимулює студента до загального й професійного розвитку, створює умови для його самостійного руху. Особистісно-орієнтовані технології взаємодії потребують адекватного впровадження у цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків). Перебудова форм співробітництва, пов'язана зі зміною позицій педагога й студента, призводить до можливості самозміни суб'єкта навчання, який постійно пропонує собі шляхи саморозвитку. При цьому слід зазначити, що саморозвиток особистості залежить від ступеня індивідуалізації та диференціації навчального процесу. Ця закономірність становить основу особистісно-творчого підходу, який передбачає безпосередню мотивацію навчальної та інших видів діяльності, організацію саморуку до кінцевого результату. Це дає можливість студенту відчувати радість усвідомлення власного саморозвитку.

Основною процесуальною характеристикою особистісно-орієнтованого навчання є навчальна комунікативна ситуація, що актуалізує особистісні функції студента. Конструювання такої ситуації, на думку В. Серикова, передбачає реалізацію трьох умов: презентація елементів змісту освіти у вигляді різнорівневих особистісно-орієнтованих задач («технологія задачного підходу»); засвоєння змісту в умовах діалогу як особливого дидактико-комунікативного середовища, що забезпечує суб'єктно-змістове спілкування, рефлексію, самореалізацію особистості («технологія навчального діалогу»); імітація соціально-рольових умов, що потребують від студента вияву особистісних функцій в умовах внутрішньої конфліктності, колізійності, змагання («технологія імітаційних ігор»). Тріада «задача – діалог – гра» розкриває засади «технологічного комплексу» особистісно-орієнтованого навчання (В.В. Сериков, 1998, с. 30–31).

Сучасні погляди українських педагогів спрямовані на *технологію модульного навчання* як інноваційного виду навчання, заснованого на діяльнісному підході й принципі свідомості (усвідомлюється програма навчання і власна траєкторія учіння). Вона характеризується замкнутим типом управління завдяки модульній програмі й модулям, що відносять таке навчання до категорії високотехнологічних. Правильно організоване модульне навчання: забезпечує обов'язкове опрацювання студентом кожного компонента дидактичної системи й наочне його подання у модульній програмі та модулях; забезпечує чітку структурування

змісту навчання, послідовне викладення теоретичного матеріалу, використання інформаційно-предметної системи оцінювання й контролю засвоєння знань, що дозволяє коригувати процес навчання; передбачає його варіативність, адаптацію до індивідуальних можливостей і запитів тих, хто навчається. Ці особливості модульного навчання дозволяють забезпечити високу технологічність навчального процесу у ВНЗ.

На сьогодні можна виокремити низку педагогічних технологій, що можуть бути застосовані у формуванні гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації і саморозвитку в професійній сфері (табл. 1.1).

У психолого-педагогічній літературі поняття «технології навчання» виділяють як більш вузьке порівняно з поняттям «педагогічні технології», бо воно стосується саме навчання — одного з аспектів педагогічної системи.

Безпосередньо проблема технологій навчання розроблялася у наукових працях А. Алексюка (А.М. Алексюк, 1993), В. Беспалько (В.П. Беспалько, 1977), А. Вербицького (А.А. Вербицкий, 1993) та ін. Серед науковців немає однозначної думки щодо трактування поняття «технологія навчання». На наш погляд, найбільш повно розкриває сутність цього феномену А. Алексюк та співавтори, відзначаючи, що «технологія навчання — це теорія використання прийомів, засобів і способів організації навчальної діяльності у вузі, і в цьому сенсі — це методика навчання у вузі. Для інтенсифікації навчання у вищій школі потрібен не окремий метод чи засіб навчання, а цілісна технологія — сукупність методів, засобів і форм організації навчання, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних цілей» (Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання, 1993, с. 9–10).

Виходячи з того, що технології є педагогічною діяльністю, яка максимально реалізує в собі закони навчання, виховання й розвитку особистості і тому забезпечує її кінцеві результати, розглядаючи проблеми підготовки сучасних фахівців, неможливо обійти стороною питання, що стосуються застосування у цій підготовці педагогічних технологій, як традиційних, так і нових.

Вибір технології визначається спеціальністю, змістом навчальної дисципліни, суб'єктивним, професійно-обумовленим досвідом педагога, а також етапами професійної підготовки студентів. Крім того, алгоритм вибору технології навчання має вра-

Таблиця 1.1

Сучасні педагогічні технології

Технологія навчання	Основний зміст	Концептуальна ідея	Методичний потенціал
Контекстне навчання	Грунтується на інтеграції різних видів діяльності студентів: навчальної, наукової, практичної	Використання інтеграції різних форм організації діяльності студентів: навчальної діяльності академічного типу, навчально-професійної діяльності, квазіпрофесійної діяльності	Сприяє введенню студента в контекст майбутньої професії вже в процесі навчання у ВНЗ; створенню умов, максимально наближених до умов реальної професійної діяльності
Імітаційне навчання	В основі імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання в умовах навчання, що відбувається в реальній системі	Опора на використання ігрових та імітаційних форм навчання	Можливість відобразити в навчальному процесі різні види професійного контексту та формувати професійний досвід в умовах квазіпрофесійної діяльності. Від попередньої моделі відрізняється переважанням ігрових та імітаційних форм, тоді як у контекстному навчанні перевага надається різноманітним практикам
Проблемне навчання	Навчання подібне до наукового пошуку. Здійснюється на основі ініціації студентом самостійного пошуку знань через проблематизацію навчального матеріалу. Потребує особливих організації та майстерності викладача в постановці проблемного завдання	Опора на постановку та розв'язання проблемного завдання	Передбачає творче засвоєння знань і способів діяльності
Модульне навчання	Різновид програмованого навчання, суть якого полягає в тому, що зміст навчального	Організація навчального матеріалу в найбільш стислому й зрозумілому для студента вигляді.	Зміст і обсяг модулів може варіюватися залежно від профільної, рівневої диференціації студентів,



Продовження табл. 1.1

Технологія навчання	Основний зміст	Концептуальна ідея	Методичний потенціал
	матеріалу чітко структурується з метою його максимально повного засвоєння, супроводжуючись обов'язковими блоками вправ і контролю за кожним фрагментом	Модулі – це автономні організаційно-методичні блоки за кожним фрагментом структурованого навчального матеріалу	дидактичних цілей. Забезпечує: опрацювання кожного компонента дидактичної системи; чітку послідовність викладу навчального матеріалу та системи контролю й оцінки засвоєних знань; адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей студентів
Когнітивне навчання	Розробляється на основі ідей Дж. Керролла та Б. Блума про необхідність зробити фіксованими результати навчання, оптимально змінюючи при цьому параметри умов навчання (час, спосіб подачі навчального матеріалу та ін.) залежно від здібностей студентів	Викладач, виходячи з необхідності досягти повного засвоєння знань студентами, складає перелік конкретних результатів навчання, тести для перевірки досягнень, розробляє різні способи опрацювання навчального матеріалу для учнів/студентів з різними здібностями	Можливість вибору учнем/студентом найбільш оптимальних для себе умов навчання: часу для засвоєння, способу вивчення матеріалу, кількості повторного складання іспитів, залків та ін. Таким чином, студент при правильному режимі своєї навчальної роботи може досягти максимального результату
Дистанційне навчання	Різновид заочного навчання з опорою на використання результатів розвитку новітніх інформаційно-комунікаційних засобів і технологій (ІКТ)	Передбачає опосередковану роль викладача й самостійну та автономну роль студента у виборі індивідуального темпу навчання, кількості повторів складання іспитів і залків, у використанні навчальних засобів, а також у виборі рівня засвоєння дисципліни (стандартний, скорочений або поглиблений) та ін. При використанні можливостей електронної пошти й Інтернету уможливорює високий рівень інтерактивності	Забезпечує широкий доступ до освітніх ресурсів, незважаючи на географічну віддаленість від них



ховувати: 1) дію як суб'єктивного чинника (пізнавальні можливості студента і можливості викладача), так і об'єктивних чинників, поданих у вигляді: мети і завдань вивчення теми навчальної дисципліни, що впливають із мети і завдань навчальної дисципліни, наведених у навчальній і робочих програмах; 2) складники моделі фахівця, які, з погляду навчальної дисципліни, формує викладач; 3) форм, методів і засобів навчання. Викладач має оцінити ситуацію та власні засоби; особистісний досвід, співвіднесеність технології і мети навчання; вплив стереотипів його методичної діяльності. Результат навчання за обраною технологією підлягає оцінці якості підготовки, тобто визначенню, чи досягнуто мету, чи сформовано готовність студента до професійного самовдосконалення.

У наступних розділах цієї монографії представлено різноманітні технології навчання: діалогічно-дискусійні (диспути, дискусії, «мозкова атака», розмовні «буз» групи); технології ситуаційного навчання (кейс-технології); ігрові (ділові та рольові ігри); проектні технології, які можуть бути реалізовані під час організації різних форм навчання і, власне, моделюють майбутню професійну діяльність випускників у навчальній практиці. Саме аналіз таких конкретних практичних технологій моделювання майбутньої професійної діяльності студентів і становить основний зміст монографії.

Використання зазначених технологій навчання передбачає:

- *зміну форми комунікації у навчально-виховному процесі*: з викладацького монологу (однобічна комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня чітка полярність і концентрація на викладацькій концепції, що дозволяє будувати систему взаємин, у рамках якої всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатобічна комунікація);

- *персоналізацію педагогічної взаємодії*, що потребує адекватного включення в цей процес особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків);

- *перетворення суперпозиції викладача і субординованої позиції студента в індивідуально-рівноправні позиції*. Таке перетворення зумовлене тим, що викладач не тільки і не стільки навчає і виховує, скільки актуалізує, стимулює студента, створюючи тим самим умови для формування у нього професійної компетентності;

- *реалізацію у навчальному процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами професійно-рольовими функція-*

ми (діалогічна взаємодія, спільне визначення мети діяльності, створення ситуацій вільного вибору, взаємооцінювання, пошук і репрезентація навчального матеріалу), який сприяє «введенню» у поле самосвідомості студента професійно-рольових установок «Я – майбутній фахівець». Можна погодитися з В. Юрченком, який вважає, що через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» можливо ефективно впливати на формування «Я-концепції» майбутнього фахівця, уміння встановлювати міжособистісні взаємини, співпрацювати в період його професійного становлення (В. Юрченко, 1997, с. 103–104).

Одним із найважливіших засобів підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ є *організація навчально-виховного процесу, в ході якого відбувається взаємодія його суб'єктів – викладачів і студентів – між собою*. З точки зору організації діяльності її центральною ланкою є взаємодія викладача зі студентом (студентами).

У процесі навчання доцільне гармонійне поєднання різних форм навчання: лекційної, семінарської, лабораторно-практичної, самостійної, різновидів консультацій, співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, мікрогрупове навчання в співпраці), в яких студент і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Це сприятиме ефективному засвоєнню студентами змістового компонента навчання.

Упроваджуючи випробувані й виправдані часом традиційні форми навчання, можливо дещо змінити технологію їх проведення, акцентувавши увагу на діалогічній взаємодії, пробудженні й стимулюванні внутрішньої енергії студентів.

У цьому плані, наприклад, доцільною є *зміна структури лекції*: від традиційної академічної форми навчання, де роль студентів обмежується лише конспектуванням, до активної, коли увага повністю зосереджена на розумінні. Це можливо, якщо елементи лекції подані у вигляді проблемного навчання. У такому випадку увага студентів зосереджена, виклад лектором нового навчального матеріалу прискорюється, засвоєння стає більш глибоким, а головне – у процесі розуміння формується теоретичне мислення студентів. Крім того, ці лекції мають низку переваг: легше побачити загальну структуру змісту; у ході викладу лекції з коротким конспектом студентам можна ставити проблемні питання, реалізувати принцип зворотного зв'язку; більш якісним стає ілюстративний матеріал (моделі, схеми, графіки, наочний матеріал).

Навчальні проблеми, окреслені на лекції, визначаються змістом предмета, що вивчається, їх значущістю для засвоєння нового матеріалу. Вони мають бути доступними для студентів за рівнем складності, враховувати їх пізнавальні можливості, сприяти розвитку особистості – загальному та професійному. Для створення проблемних ситуацій на лекції доцільно використовувати *наукові прийоми*, які передбачають знайомство студентів з реально існуючими або науковими проблемами, показують шляхи їх розв’язання, та *методичні прийоми*, що забезпечують залучення тих, хто навчається, у ході лекції до окремих аспектів проблеми. До них належать:

- створення проблемної ситуації на початку лекції як вступ до нової теми;
- залучення студентів до складання плану лекції;
- залучення студентів до визначення головної ідеї лекції;
- добір висловів відомих учених;
- ознайомлення з історією наукової проблеми та пошуком її розв’язання;
- надання студентам можливості визначити власну позицію за наявності різних точок зору;
- загострення реально існуючих суперечностей, зіткнення несумісних на перший погляд явищ (*чому ... , хоча; чому ... , незважаючи на; якщо ... , то чому; якщо ... , то чи можна* та ін.);
- постановка питань до показу відеосюжетів (схем, малюнків, креслень);
- формулювання гіпотези й організація дослідження з метою створення проблемної ситуації (наприклад, метод неповної індукції);
- спонування студентів до узагальнення фактів;
- постановка питання, що має декілька відповідей або способів розв’язання;
- неповний виклад цікавого для студентів матеріалу із завданням самостійно вивчити пропоновану літературу;
- залучення студентів до висловлення прогнозів;
- постановка проблемно-риторичних питань у ході лекції або наприкінці з пропозицією подумати, а потім обговорити це питання наприкінці лекції або пізніше на практичному занятті.

З метою активізації розумової та комунікативної діяльності студентів, забезпечення умов для «відкриття» нових знань під час лекцій доцільно звернутися до діалогу (диспуту, дискусії), змістивши акценти із засвоєння понять і фактів як готових ре-

зультатів на їх пошук, аналіз, обґрунтування. За такого підходу діалог виступає предметом навчання, дидактичним засобом, формою взаємодії в системі «викладач — студент».

Діалог викладача й аудиторії під час проведення лекції реалізується завдяки випереджувальному одержанню первинної інформації студентами (електронний варіант конспекту лекцій, методичні матеріали, завдання для самостійної роботи), самостійному її опрацюванню; попередньому вибору викладачем системи проблемних ситуацій, що дозволяє студентам, завчасно ознайомившись з їх змістом, уточнити деякі протиріччя й обґрунтовано висловити свою думку. Доповнюючи виступи один одного, студенти особисто (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривають зміст того чи іншого питання, що сприяє більш глибокому його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню комунікативності, відповідальності, дисциплінованості тощо. Доцільним є використання таких різновидів лекцій, як: *лекція-бесіда (діалог)*, *лекція-дискусія*, *проблемна лекція*, *лекція — аналіз конкретної ситуації*, *лекція-консультація*, *співлекція* та ін.

Під час проведення лекційних занять доцільним є використання різноманітних ТЗН, таких як відеомагнітофон, комп'ютер, комп'ютерні мережі (Інтернет), а особливо мультимедійний проєктор — потужний засіб подання навчальної інформації для великої аудиторії, який характеризується високою швидкістю відображення екрана-монітора на дошку або спеціальний екран, передаванням анімації, графіки (у разі необхідності — із звуковим супроводом), що створює ефект «живої дошки» як додаткового засобу візуалізації того, що сприймається у ході лекції.

Зміни порівняно з традиційними формами можливі і під час проведення *семінарських занять*. Їх головне призначення — допомогти студенту глибше осмислити теоретичні питання, навчити його логічно мислити, аналізувати й узагальнювати факти, робити висновки, розвивати навички вербалізації думки, допомогти опанувати прийоми усного мовлення, уміння виступати перед аудиторією мовою конкретної науки (з використанням фахової термінології), вести діалог, формувати ціннісне ставлення до знань, сприяти накопиченню досвіду творчого використання знань у практичній діяльності. Важливим є дотримання вимог щодо планування семінару: проблема, що обговорюється на семінарі, має бути чітко визначена заздалегідь; стиль семінару передбачає обговорення гострих питань, тому веден-

ня семінару має бути засноване на умінні висловлювати власні думки і вести дискусію; взаємодія викладача зі студентами і студентів між собою має бути побудована на взаємній повазі; участь студентів у семінарі передбачає їх попередню підготовку (вивчення конспекту лекцій, роботи з підручниками і додатковою літературою, розробку конспекту, плану усної відповіді й моделювання змісту виступу).

Відповідно до дидактичних цілей семінарські заняття виконують ряд функцій, а саме: поглиблюють, конкретизують і систематизують знання, яких студенти набули під час лекційних занять, самостійної роботи, консультацій; розвивають уміння самостійно опрацьовувати літературні та документальні джерела; контролюють ступінь і характер засвоєння навчально-програмного матеріалу; сприяють оволодінню навичками оприлюднення власного погляду на обговорювану проблему; узагальнюють результати та відверте колективне оцінювання висновків, отриманих під час самостійної роботи студентів.

Доцільним є впровадження таких різновидів семінарських занять, як: семінари-колоквиуми; семінари-дискусії; семінари – колективні творчі справи; семінари з обміну досвідом; семінари – рольові та ділові ігри; семінари – обговорення окремого випадку у співвідношенні з аналізом певних ситуацій із реального життя; семінари у «малих групах», що використовуються для вдосконалення вміння приймати професійні рішення, виконувати практичні завдання для підвищення соціально-психологічної компетенції студентів (вміння працювати в колективі, виконувати спільні завдання, зіставляти свій особистий підхід із колективно організованим пошуком рішення; вміння перетворювати колективний досвід групи в надбання кожного студента, здійснювати ділову взаємодопомогу, обмін досвідом тощо); семінари – «мозкові атаки» (брейн-шторм). Важливу роль виконують семінари-доповіді, які дозволяють студентам навчитися логічно подавати свої міркування, узагальнення щодо вирішення проблемних питань, а студентам-рецензентам – оволодіти методами рецензування та об'єктивної оцінки доповідей.

Найважливішими тенденціями удосконалення семінарських занять є такі: *ініціалізація інтелектуальної діяльності* студента в індивідуальному та груповому режимах; *застосування ідеї тендера* (передбачає обговорення варіантів рішення за допомогою методології «суду», «комісії», «закритих експертиз» тощо).

Особливістю технологічних перетворень є поєднання індивідуально-самостійних, колективно-групових та колективних форм організації навчання, у результаті чого розширюється і поглиблюється діапазон застосування навчальних технологій. Це сприяє створенню атмосфери взаєморозуміння, довіри і взаємної вимогливості викладача та студентів, продуктивним контактам, сумісній постановці завдань, аналізу процесу їх виконання та досягнутих результатів.

Взаємодія студентів під час проведення семінарських занять може здійснюватися по-різному: у парах (діадах); групах (мікрогрупах); бригадах, члени яких мають спільне завдання; під час вільного руху по аудиторії і чергових зустрічей один з одним студентів, що ведуть бесіду з членами групи, яка виконує індивідуальне завдання; у процесі вербального взаємообміну окремих мікрогруп чи груп у процесі виконання загального завдання всією групою. Мікрогрупові та індивідуальні форми роботи дозволяють швидко і оперативно змінювати педагогічну тактику при зміні умов. Вибір кількості студентів залежить від рівня їх підготовки, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається.

Отже, проведення різновидів семінарських занять дає можливість реалізувати фактично чотири стратегії навчання:

- *дедуктивну* (міні-лекції поєднані з обговоренням змісту доповідей і пропозицій студентів);

- *індуктивну* (навчання спирається на практичний досвід, спостереження, експериментальні дані, проведення рольових і ділових ігор тощо);

- *скоординованого навчання* (робота в малих групах, під час якої під керуванням викладача відбуваються дебати, дискусії, спонукальні заходи до пошуку варіантів розв'язання проблемних питань; розгляд і вивчення окремого випадку);

- *самонавчання* (виконання письмових, дослідних, практичних та інших робіт).

Кожна з перелічених стратегій має реалізуватися через систему оптимально дібраних технологій навчання.

Мабуть, найважливішою для удосконалення є *самостійна робота* студентів, яку можна визначити як *комплексне інтегративне педагогічне явище*. Воно має динамічну ієрархічну структуру і являє собою провідну форму організації самостійної навчальної діяльності, спрямованої на засвоєння сукупності знань, формування професійних умінь та здатності до саморефлексії, що зумовлює самореалізацію і самовдосконалення майбутніх фа-

хівців. Самостійна робота призначена не лише для опанування певної дисципліни, але й для формування навичок самостійної роботи в навчальній, науковій, професійній діяльності, здатності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризових ситуацій та ін.

Організація самостійної навчальної діяльності студентів ВНЗ — це інтегративна комплексна система педагогічного впливу на процеси *само-* (самоактуалізації, самонавчання, самоконтролю, самооцінки, самоуправління і самоорганізації), що позначається на здатності особистості до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію і подальше самовдосконалення.

Основними функціями самостійної роботи є: пізнавальна (засвоєння знань і способів діяльності); самоосвітня (формування навичок і вмінь, самостійного їх оновлення і творчого застосування); прогностична (працюючи самостійно, студент змушений передбачати і оцінювати можливий результат і саме виконання завдання); коригуюча (вчасно коригувати свою діяльність); виховна (формує самостійність як рису характеру).

Самостійна робота має привчити студентів до самоосвіти, звички самостійно читати навчальну і наукову літературу, звертатися за довідкою до інформаційно-пошукових систем та Інтернету, оскільки інформатизація стала реальністю і систематично розширює свій вплив, особливо в галузі освіти.

*Самостійна робота зумовлює перехід студентів від позицій об'єкта керування до позиції суб'єкта керування самостійною діяльністю*, де особистість — суб'єкт свого власного розвитку, яка постійно знаходиться у пошуку й побудові тих видів діяльнісного ставлення до світу, в яких можуть найповніше проявлятися і розвиватися потенції конкретного індивіда. Вона спирається на сформований («набутий») професійний досвід вирішення різних завдань у різноманітній професійно спрямованій діяльності та на сформовані структури індивідуального досвіду навчання. Разом з тим вона спрямована на «виращування» нового професійного досвіду, освоєння студентом інструментарію власного моніторингу на всіх етапах взаємообміну інформацією.

Під час організації самостійної роботи доцільно виходити з того, що студент має право на вибір, який може бути реалізований, якщо система завдань має гнучкий, варіативний характер. Він виступає не лише виконавцем, але й співавтором завдання, тобто може уточнити, переформулювати один з варіантів завдан-



ня або замінити його, погодивши свої наміри з викладачем. Це означає отримання студентом кваліфікованого педагогічного супроводу та підтримки викладача на будь-якому етапі виконання завдання.

Ефективна професійна підготовка студентів під час виконання самостійної роботи неможлива без пробудження у них *потреби* до певного виду діяльності. З потребою тісно пов'язана *мета* — функція потреб студента, оскільки будь-яка діяльність є реалізацією певної мети. Розпочинаючи самостійну діяльність, студент ставить перед собою конкретну мету, виходячи з потреб. Тому мета і визначається як усвідомлена потреба, ознаменування бажаного результату, на досягнення якого і спрямована активність особистості. Цей момент особливо важливий, а зважаючи на те, що саме поняття мети є необхідним структурним елементом будь-якої діяльності, усвідомлена мета завжди визначає спосіб і характер діяльності студента. Отже, можна говорити про *зв'язок мети і активності у діяльності*. Мета є об'єктом, на який спрямована активність, але й активність є умовою реалізації мети. Тому без активності неможливі як визначення мети, так і діяльність щодо її досягнення. У той же час без мети неможлива активність, оскільки постановка мети вже передбачає активність.

Наявність потреби є необхідною умовою формування мотиву, який є усвідомленим предметом діяльності, що надає можливість задовольнити потребу. Мотив, потреба, інтерес — спрямовуючі рушійні сили, які сприяють виникненню ініціативи, про яву істотних моментів самостійної діяльності.

У процесі самостійної роботи студенти мають *опанувати перш за все способи відтворення понять, образів, цінностей, норм і через ці способи засвоїти зміст теоретичних знань*. Отже, потреба в діяльності спонукає тих, хто навчається, до засвоєння теоретичних знань, а мотиви — до засвоєння способів самостійного їх відтворення за допомогою навчальних дій, спрямованих на розв'язання поставлених професійно спрямованих завдань.

Самостійна форма навчання є роботою студентів під час виконання різнорівневих завдань, роботою з друкованими джерелами та електронними засобами інформації, діяльністю із самовдосконалення особистості. Вона має діяльнісний характер, і тому в її структурі можна виділити компоненти, характерні для діяльності: *мотиваційні ланцюги, постановка конкретного завдання, добір способів виконання, виконавський елемент, конт-*



*роль*. Отже, умовами забезпечення успішного виконання студентами самостійної роботи можуть бути: мотивованість навчального завдання (для чого воно і чому сприяє); чітка постановка пізнавальних завдань; алгоритм, метод виконання роботи, знання студентом способів її виконання; чітке визначення викладачем обсягу роботи, форм звітності, термінів її подання, видів консультаційної допомоги, видів і форм контролю (контрольні роботи, тести, семінар тощо), критеріїв оцінювання.

До провідних методів організації самостійної навчальної діяльності належать: самостійний пошук професійної інформації; самостійне дослідження явища, яке вивчається; використання сучасних інформаційних технологій; рефлексивний аналіз здійснюваної навчальної діяльності; самостійне узагальнення результатів і прогнозування.

Завдання для самостійної роботи мають бути розроблені за трьома рівнями складності. Перший рівень – *репродуктивний*, тобто відтворення теоретичних знань. Завдання спрямовані на виявлення у студентів системи знань, формування професійних умінь та навичок. Другий рівень – *пошуково-творчий*, що дозволяє використовувати набуті знання на практиці, у нестандартних ситуаціях та професійній діяльності. Третій рівень – *дослідно-творчий*, який спонукає до творчої діяльності, аналітичного підходу до набутих знань, умінь та навичок. На цьому рівні інформація зазнає значних перетворень, набуваючи форми понять, між якими утворюються логічні зв'язки, що зумовлює розумовий пошук відповідної поведінки або дії. Зазначимо, що студенти можуть виконувати завдання різного рівня складності, обираючи необхідний темп і кількість спроб.

Наведемо деякі види самостійної роботи: робота за інструкцією (закріплення професійно спрямованих дій відбувається за рахунок багаторазового їх повторення); завдання на самостійне виділення системи орієнтирів у кожному конкретному випадку (орієнтири подані в узагальненому вигляді, мають повний склад і виділені суб'єктом самостійно); завдання на формування професійно спрямованих дій, незалежних від конкретного змісту предмета; складання портфоліо, написання етнічної автобіографії, есе, доповідей, створення проектів, організація автентичних бесід і публічних презентацій, використання «кейсів», робота з «підготовленими питаннями», розв'язання задач, виконання вправ та ін. Як різновид самостійної роботи використовується метод домашнього опрацювання фахової літератури, самопіз-

нання та самовдосконалення. Зміст прочитаного стає предметом обговорення і дискусій на лекційних та семінарських заняттях.

Особливо доцільно зупинити увагу на складанні «портфоліо», оскільки ця технологія ще досить маловідома у вітчизняній педагогічній практиці. Портфоліо (з італ. — «папка з документами», «папка фахівця») — це сучасна освітня технологія, в основу якої покладено метод автентичного оцінювання результатів освітньої та професійної діяльності. У процесі підготовки фахівців портфоліо є набором документів, що фіксують професійний розвиток (характеристики, рекомендації, висновки та ін.); його методична складова містить описання методів роботи та аналіз їх ефективності, найбільш вдалі методичні розробки, приклади творчих робіт; опис процесу та результату діяльності; результати атестацій та інших видів діяльності. Основні завдання портфоліо: розвиток мотивації навчально-пізнавальної та професійної діяльності; виявлення об'єктивно існуючого рівня володіння професійними вміннями та навичками; саморозвиток рефлексивності особистості завдяки самооцінюванню власних знань, умінь, якостей, досягнень; опанування вмінь проектування та планування власної діяльності й професійного становлення; розвиток самоорганізації та самопрезентації.

Відомі декілька моделей освітніх портфоліо студентів: 1) портфоліо досягнень, що містить особистий вибір робіт студентів за певний період (студент сам формує свій «портфоліо», обираючи найбільш вдалі роботи); 2) портфоліо-звіт містить поточні індивідуальні роботи на занятті, тести, есе, проектні роботи, списки джерел; 3) портфоліо-самооцінка складається як з робіт студента, так і з висновків викладача з приводу цих робіт, оцінки за виконані завдання з характеристиками та поясненнями.

Залежно від мети створення, виокремлюють такі типи портфоліо: 1) рефлексивні (розкривають динаміку особистісного зростання); 2) проблемно-пошукові (пов'язані з написанням реферату, наукової статті, підготовки до виступу на конференції); 3) тематичні (створюються в процесі роботи за певною темою, проектом, розділом); 4) методичні (містять методичні матеріали, напрацювання тощо). За кількістю учасників портфоліо бувають групові й індивідуальні; за терміном — тижневі, семестрові, курсові та ін.; за способом обробки та презентації інформації — у паперовому та електронному варіантах.

Портфоліо будь-якого типу має чотири розділи: *портрет* (розкриває особливості особистості студента, в ньому збирають-

ся фотографії, кореспонденція, свідоцтва, що характеризують улюблені заняття), *колектор* (папка, куди збираються матеріали занять), *робочі матеріали* (містить матеріали виконаних робіт), *досягнення* (включає результати виконаних завдань, їх оцінку та самооцінку).

*Електронне портфоліо* є веб-ресурсом, у якому зібрані результати творчих та проектних робіт його автора. Електронне (мережеве) портфоліо дозволяє прослідкувати складну систему зв'язків між продуктами творчої діяльності автора; оцінити навички спільної, колективної творчої роботи; зробити висновок про ступінь опанування інформаційно-комунікаційних технологій. Наприкінці вивчення дисципліни студент повинен мати «портфель досягнень», який містить погодинний звіт про проведеної роботу, та надіслати його викладачеві електронною поштою.

Загалом педагогічно правильно організована й методично дозована самостійна робота студентів дозволяє значно інтенсифікувати процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Оптимальне поєднання зазначених технологій навчання та форм організації навчального процесу створює додаткову мотивацію і підвищує активність студентів до засвоєння професійних знань, формування їх професійної компетентності.

Усе викладене у наступних розділах стосується саме технологій навчання. Але на відміну від цього розділу, в якому вище було наведено базові і досить прості технології удосконалення будь-якого навчального процесу вищої школи (як такого, що моделює майбутню професійну діяльність, так і такого, де подібне моделювання відсутнє), у наступних розділах йтиметься виключно про складні та досить специфічні технології, що зорієнтовані саме на таке моделювання, наприклад, технології проведення ділових ігор, кейс-стаді, проектної роботи студентів тощо.

Тут важливо підкреслити і чітко визначити, що *все сказане вище про шляхи удосконалення лекцій, семінарських занять, самостійної роботи студентів не є безпосередньо засобами моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців у навчальному процесі вищої школи. Але побудова лекцій, семінарських занять, самостійної роботи так, як було щойно окреслено, створює фундамент для тих видів навчальної діяльності, які моделюють діяльність професійну (див. наступні розділи монографії). Усі ці види вимагають від студентів творчості, самостійності, навчальної автономії, і якщо попередньо не сформувані такі якості у тих, хто навча-*

*ється, у лекціях, на семінарських заняттях, у самостійній роботі, то і впроваджувати рольові/ділові ігри, студентські презентації, навчальні проекти тощо стане надзвичайно важко, якщо взагалі можливо. А саме ці якості і формують аналізовані види лекцій, самостійної роботи, семінарських занять. Тому і необхідно було їх обговорити в цьому розділі, незважаючи на те, що вони не мають прямого стосунку до подальшого викладення.*

### **1.5. РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛІТИЧНИЙ БЛОК МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ ЗБЛИЖЕННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ЇХ МАЙБУТНЬОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

Успіх професійного становлення майбутнього фахівця обумовлений його здатністю адекватно оцінювати себе й власну професійну діяльність, тобто рефлексією всіх провідних аспектів власної професіоналізації, що відповідає за перехід студента з одного ступеня розвитку професійної компетентності на інший.

Рефлексія (самоаналіз, роздуми) людини над власним душевним станом є принципом людського мислення, який спрямовує її на осмислення й усвідомлення власних форм і передумов, предметний розгляд самого знання, критичний аналіз його змісту і методів пізнання, а також діяльність самопізнання, що розкриває внутрішню структуру і специфіку духовного світу. Вона несе у собі потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє піднімати його на новий рівень. Науковці підкреслюють, що рефлексія є основою різноманітних видів навчальної діяльності студентів у процесі вивчення різних дисциплін (слухання лекцій, читання текстів, аналізу професійно спрямованих завдань, конспектування тощо), проте способи включення рефлексивних механізмів індивідуальні. Отже, рефлексію суб'єкта навчання трактуємо як здатність аналізувати способи і результати власної діяльності (навчальної, професійно спрямованої, комунікативної тощо), встановлювати межі зазначеної діяльності у процесі вирішення навчальних завдань за допомогою узагальненого способу розумової діяльності.

Під час організації процесу навчання з метою запуску механізму рефлексії у студентів доцільно створювати різноманітні

професійно спрямовані ситуації, в яких майбутні фахівці стикалися б з тим, що «змушує замислитися». Усвідомлення думки в процесі мислення й переосмислення відбувається у той момент, коли вона виявляє свою проблематичність, тобто під час входження студента в проблемну ситуацію. Активізація рефлексивного мислення тих, хто навчається, шляхом *постановки та вирішення різноманітних проблем* засобами проектної технології має здійснюватися під час реалізації всіх компонентів моделі організації навчального процесу у ВНЗ.

Рефлексія як психічний механізм, що забезпечує існування людської діяльності, є невід'ємною складовою практичного мислення спеціаліста будь-якого фаху, що забезпечує процес адекватного сприйняття студентами самих себе. Вона несе у собі потенціал розвитку, який за певних умов дозволяє піднімати його на новий рівень.

І. Безотосова-Курбатова зазначає, що слід цілеспрямовано «вчити рефлексії, яка допоможе студентам розібратися в тому, які знання, вміння і навички, який досвід і як необхідно засвоювати у процесі оволодіння професією» (І.Г. Безотосова-Курбатова, 2004, с. 48).

Розвиток рефлексії студентів відбувається і шляхом включення майбутніх спеціалістів в *аналітико-оціночну, пошуково-практичну діяльність*, що сприяє формуванню стійких уявлень про себе, людей, що оточують студентів, збагачує професійний досвід. Доцільним є:

— *метод розв'язання психологічних задач*, в основі якого — ситуація «конфлікту цінностей» (ситуації конфліктного змісту). Їх розв'язання не вичерпується актуалізацією конкретних цінностей як основи власних дій, а потребує визначення факторів (причини, підстави), що вплинули на той чи інший вибір;

— *групову дискусію*, організована у формі обговорення конкретних ситуацій і аналізу спонтанних процесів. Предметом аналізу виступають різноманітні ситуації проблемно-конфліктного характеру. Аналіз сприяє співвіднесенню власного бачення ситуації та способів її вирішення з поглядами інших учасників, розширенню уявлень про ситуацію і можливі варіанти виходу з неї, розвитку вмінь рефлексивного аналізу ситуацій та прийняття рішень. Активізація психологічних механізмів і соціально-психологічних ефектів забезпечує коригування індивідуальних позицій, професійно-ціннісних орієнтацій та установок майбутніх фахівців;

— *моделювання неоднозначних, проблемних ситуацій, фіксація проблемних ситуацій, що спонтанно виникали в студентській групі.* Ситуації, які пропонуються для розігрування, як правило, мають невизначений, проблемний характер, потребують рефлексивного аналізу. Конфлікт задається розбіжностями у визначенні цінностей, які керують свідомістю і вчинками особистості залежно від рівня її ціннісних орієнтацій. Запропоновані завдання виключають підміну осмисленого орієнтування випадковим угадуванням «правильного» рішення. Так, вирішення проблемної ситуації «конфлікту цінностей» передбачає не тільки відповідь студента, але й спільний аналіз обраного способу дії, обговорення у групі, пошук альтернативних варіантів вирішення, оцінку можливих наслідків прийнятого рішення;

— *втягування студентів у життєві ситуації шляхом систематичної зміни умов однієї і тієї ж задачі* (в основі — тип задач на соціальне орієнтування). Студентам послідовно пропонується система задач, кожна наступна з яких розвиває, уточнює або змінює умову попередньої. Таким чином, шляхом варіювання істотних, несуттєвих ознак однієї і тієї ж ситуації студент «проживає» кілька варіантів розвитку вихідної ситуації і щоразу заново піддає аналізу свої переконання, моральну позицію, ставлення. При цьому важливими є зіставлення наявних і необхідних знань (досвіду), активізація особистісних функцій, виявлення власної світоглядної, моральної позиції. Умови пропонованих задач сформульовані так, щоб при виборі варіанта їх розв'язання студенти не тільки отримували можливість висловити свою моральну позицію, спираючись на власні переконання, ставлення, що склалися, але й продемонструвати готовність протистояти негативному впливу різних факторів — утилітарних мотивів, інтересів і псевдоцінностей соціального оточення та ін. Здійснюючи усвідомлений вибір, ті, хто навчаються, мають можливість продемонструвати різні рівні готовності керуватися набутим ставленням (системою цінностей, мотивів, переконань) як регулятором свідомості та поведінки.

Важливим стає досягнення точності рефлексивних очікувань, децентрованого рівня аналізу ускладнень професійних ситуацій, що виникають, виправданості професійних дій.

У блоці моделі, який розглядається, надзвичайно важливим є педагогічний феномен, відомий як «*супровід*». Щодо сутності феномену супроводу, то зазначимо, що його визначають як «комплексний метод, в основі якого єдність чотирьох функцій:

діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її вирішення; консультації на етапі прийняття рішення та вироблення плану розв'язання проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми» (Р.Г. Казакова, А.П. Тряпицина, 1997, с. 93). На думку науковців, кожна людина має внутрішні ресурси для позитивного розвитку, і суспільство не повинно цілеспрямовано на неї впливати, маніпулювати, а має лише підтримувати її (надавати можливість реалізувати внутрішні потенції) у разі необхідності.

Використання терміна «супровід», на думку А. Тряпициної, (А.П. Тряпицина, 2000) обумовлене необхідністю акцентування самостійності суб'єкта у прийнятті рішення, що є актуальним і для нашого дослідження. Мова йде не про будь-яку форму допомоги, а про підтримку, в основі якої – збереження максимуму свободи та відповідальності суб'єкта розвитку за вибір варіанта розв'язання проблеми. Важливим є те, що суб'єктом вирішення проблеми розвитку студента стає не лише сам суб'єкт, а й педагог.

Проте не можливо не визначити позицію супроводу як позицію «на боці студента». Під супроводом розуміють метод, що «забезпечує створення умов для прийняття суб'єктом розвитку оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору; систему професійної діяльності педагогічної спільноти, спрямовану на створення соціально-психологічних умов успішного навчання та психологічного розвитку в умовах взаємодії» (М.Р. Битянова, 2001, с. 27).

За визначенням О. Газмана (першого, хто звернувся до технологій підтримки), сутність супроводу полягає в спільному з вихованцем «визначенні інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), які заважають йому зберігати людську гідність і досягти позитивних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя» (О.С. Газман, 1995, с. 7). У цьому визначенні закладено не лише широку палітру педагогічної дійсності – від постановки мети до технології її реалізації, але й відображено процес діяльності, спрямований на створення психолого-педагогічних умов успішного розвитку, саморозвитку студентів. Він пов'язаний з індивідуальним супроводом навчання студентів, що здійснюється тьютором, (куратором), психологом, викладачами. Узагальнюючи сказане, зазначимо, що супровід в освіті спрямований на перетворення несприятливих умов розвитку (внутрішніх та зовнішніх).



Психолого-педагогічний супровід — це цілеспрямована діяльність тьютора (куратора) та всього педагогічного колективу, метою якої є створення умов самовизначення, саморозвитку й самовдосконалення студентів на основі загальнолюдських цінностей, надання професійної допомоги особистості у її всебічному гармонійному саморозвиткові. Частковою технікою супроводу (як це прийнято у консультативній психологічній допомозі) є власне педагогічна підтримка («діяльність професійних педагогів і психологів щодо надання превентивної та оперативної допомоги... вихованцям у вирішенні їхніх індивідуальних проблем, пов'язаних із фізичним і психічним здоров'ям, діловою та особистісною комунікацією, з успішним просуванням у навчанні, із життєвим і професійним самовизначенням» (Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспирова, 2000, с. 115).

Відтак, зміст супроводу студентів під час навчання у ВНЗ має полягати в: моніторингу значущих моментів їх життя й навчання, діагностиці їх особистісного розвитку; систематичному виявленні життєвих, особистих, навчальних проблем і допомозі в їх розв'язанні; сприянні розвитку внутрішньої мотивації; моніторингу фізичного і психоемоційного стану, виявленні депресивних станів, організації соціально-педагогічної підтримки у випадках підвищеного психологічного навантаження; профілактиці виникнення дезадаптаційних новоутворень, що виникають внаслідок незбігу, невідповідності очікувань і реальної навчальної дійсності й запобігання негативному способу подолання особистістю цієї кризи (негативна трансформація мотивації, зміна спеціальності); стимулюванні процесів самореалізації тощо.

Особливістю супроводжувального підходу є передусім те, що він спрямований переважно на превентивні заходи, забезпечує профілактику виникнення дезадаптивних явищ, спрямований на створення розвивального середовища, що сприяє всебічному, максимально повному розвитку студентів.

Основною тезою психолого-педагогічного супроводу є: навчання вибору, створення орієнтаційного поля саморозвитку в освітньому просторі ВНЗ. В основі супроводу — віра у внутрішні сили студента, опора на потреби в самореалізації у навчально-виховному процесі. Його системоутворюючою характеристикою є спільне зі студентом формування особистісних та професійних цілей, життєвих планів, вирішення навчальних проблем, надання психолого-педагогічної допомоги в ситуаціях, пов'язаних із неадекватним психоемоційним станом, професійно спрямова-



ною та міжособистісною комунікацією, життєвим і професійним самовизначенням. У цьому контексті слід розглядати психолого-педагогічну підтримку не тільки як конкретну програму діяльності співробітників ВНЗ, але і як спосіб реалізації новітніх технологій, спрямованих на професійне становлення майбутніх фахівців.

Зміст технологій підтримки становлять методи та прийоми, що забезпечують: діалогічне спілкування студентів з куратором (тьютором), однокурсниками, студентами ВНЗ; створення особистісно-орієнтованих ситуацій, що забезпечують формування стійких стереотипів поведінки; діагностику психоемоційного стану студентів з метою виявлення схильних до афективної поведінки, непередбачуваних реакцій; «включення» механізмів самовиховання, саморозвитку студентів як рушійних сил їх особистісного й професійного становлення. Супровід передбачає актуалізацію проміжних, «технологічних» завдань, провідним з яких є створення в кожному конкретному випадку «ситуації успіху», тієї макаренківської «завтрашньої радості», яка сприймається як особливий психоемоційний стан, що досягається шляхом спільної діяльності, а отже, і сприймається спільно з педагогами.

Психолого-педагогічний супровід передбачає наявність у студента бажання отримати допомогу від педагога або від досвідченішого товариша. У цьому виявляється його суб'єктивне, особисте ставлення до цілої гами взаємопов'язаних чинників. Це й ставлення до самої діяльності, яка може бути і значущою, і байдужою, симпатії до педагога, який пропонує свою допомогу, до однокурсників, з якими відбувається безпосереднє спілкування і взаємодія. Іншими словами, студент має бути запрограмований на співпрацю, що можливо лише за наявності особливої системи відносин і ціннісних орієнтацій, гармонізації особистісної та суспільної сфер.

Найбільш ефективними є такі форми й методи психолого-педагогічної підтримки студентів: особистий приклад куратора, викладачів ВНЗ, однокурсників; неформальна співбесіда з проблеми, вагомої для студента, з особою, яка має досвід вирішення таких проблем; дискусії з проблем професійного становлення студентів, типових труднощів і помилок з подальшим психологічним аналізом змодельованих професійно спрямованих ситуацій; тренінги із використанням вербальних і невербальних засобів комунікації, професійно спрямованого та міжособистісного спілкування; індивідуальне доручення (завдання) з урахуванням особистісних якостей, досвіду, знань студентів з подальшим об-

говоренням труднощів, що виникли під час його виконання; індивідуальна психолого-педагогічна підтримка в описаних вище напрямках; індивідуальний контроль і моніторинг за діяльністю та психоемоційним станом студентів, у яких виявлено фактори ризику (пригніченість психічно-вольової сфери, замкнутість, депресії, роздратованість, запальність тощо).

Здійснювати психолого-педагогічний супровід може лише творчий педагог, який бачить у кожному студенті унікальну особистість. У той же час педагог-тьютор, що надає допомогу, відчуває як негативний, так і позитивний вплив з боку студента. І його завдання полягає в тому, щоб зберегти здатність до опору у випадках негативного впливу, виявляти емпатію у випадках позитивного впливу. Між ним та студентом немає посередника, тому вкрай вагомими є особистісні параметри цього студента. Основним фактором, що визначає професійну компетентність педагога-тьютора, є гуманістична спрямованість його особистості. На практиці це виявляється як уявлення про абсолютну цінність кожної людини, особистісна й професійна відповідальність, доброта, соціальна справедливість, почуття власної гідності й поваги до гідності іншої людини, терпимість, ввічливість, порядність, готовність зрозуміти інших та прийти їм на допомогу.

У своїй професійній діяльності тьютор використовує різні соціальні ролі, змінюючи їх залежно від ситуації. Р. Овчарова (1999, с. 73) виділяє ряд соціальних ролей педагога-тьютора: «посередник (зв'язуюча ланка між особистістю та соціальними службами); захисник інтересів (захист законних прав особистості); учасник спільної діяльності (спонукання людини до дії, соціальної ініціативи, розвитку здатності самому вирішувати власні проблеми); духовний наставник (соціальний патронаж, турбота про формування моральних, загальнолюдських цінностей у соціумі); соціальний терапевт (сприяння особистості в контактах з відповідними фахівцями, допомога у вирішенні конфліктних ситуацій); експерт (відстоювання прав студента, визначення методів допустимого компетентного педагогічного втручання у вирішення його проблеми)».

Тьютор у ВНЗ — це педагог-професіонал, помічник, захисник, координатор, посередник, фасилітатор (полегшувач), організатор, що супроводжує студента. Його завдання — допомогти студенту у процесі навчання, надати супровід його взаємодії із освітнім середовищем, щоб протистояти труднощам зростання, віднаходженню власної соціальної, моральної ніші в оточуючому його середовищі.

*Психолого-педагогічний супровід передбачає певну етапність дій (сім етапів):* 1) діагностика психічного і соціального здоров'я студента (тестування, анкетування, бесіди, аналіз продуктів діяльності); 2) аналіз отриманої інформації, на підставі якої визначалася кількість студентів, що потребують підтримки, характер їх утруднень; 3) сумісна розробка рекомендацій для студентів, складання плану допомоги кожному з них; 4) індивідуальне або групове консультування всіх учасників супроводу з приводу визначення шляхів та способів вирішення проблем; 5) реалізація розроблених рекомендацій та технологій супроводу (бесіди, заняття-практикуми, консультування з метою надання допомоги, проведення консультаційно-тренінгових занять); 6) аналіз виконання рекомендацій всіма учасниками (*Що вдалося? Що не вдалося? Чому?*); 7) подальший аналіз розвитку студентів (*Що ми робимо у подальшому?*). Виокремлення цих етапів є дещо умовним, оскільки у кожного студента власні труднощі, і їх вирішення має базуватися на індивідуальному підході. Проте для вирішення проблеми кожного студента важливими є зацікавленість та висока мотивація всіх учасників процесу супроводу: студента, педагога-тьютора, викладачів та ін., кожен з яких на певному етапі супроводу виконує різні види діяльності.

Самопізнанню студентів сприяє здійснення комплексу моніторингових процедур, спрямованих на визначення рівня сформованості професійної компетентності. Для самодіагностики студенти можуть використовувати значний арсенал методик: методику КОЗ-1,2 Б. Федоришина та В. Синявського; опитувальник емоційної емпатії А. Меграбяна та Н. Епштейна; методику діагностики «перешкод» у встановленні емоційних контактів В. Бойко; методику визначення психологічної атмосфери в групі Ф. Фідлера, методику діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко; методику визначення типових стилів спілкування К. Томаса; соціометричний метод (вивчення міжособистісних відносин у групі); методику виявлення міри усвідомлення членами групи структури міжособистісних відносин; методику прогнозування та профілактики міжособистісних виробничих конфліктів в умовах нововведень А. Лебедева; особистісні опитувальники Айзенка та ін. Студенти мають обирати саме ті методики, які дозволяють отримати інформацію щодо власних проблем і тих, що переважають у студентській групі. На основі аналізу результатів діагностування важливим є здійснення індивідуалізованих коригувальних заходів.

Слід відзначити, що нерозвиненість у студентів здатності до самопізнання, самооцінювання призводить до того, що вони не-

рідко підкорюються першим пориванням, неперевіреною думкою або фіксації установок, не вміють диференціювати себе від інших, не знають своїх недоліків і переваг. За допомогою рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх властивостей і станів здійснюється розвиток самосвідомості — це не лише пізнання себе, орієнтування у власній особистості, але й певне ставлення до себе, що виявляється у самооцінці. Самооцінка через зіставлення рівня власних домагань з об'єктивними результатами професійно спрямованої діяльності, порівняння себе з іншими, себе з еталоном залежить від того, наскільки рівень сформованості особистості відповідає вимогам вищого навчального закладу.

Таким чином, рефлексивно-аналітичний компонент — це сукупність рефлексії власних досягнень у професійному й особистісному зростанні, реалізація яких можлива лише за умови самоаналізу та самокоригування.

*Розглянутий компонент сам по собі має лише опосередкований стосунок до впровадження методик моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців у навчальному процесі. Але розвиток у студентів рефлексії, здатності до самоаналізу, психолого-педагогічний супровід, що обговорювалися у цьому підрозділі, є абсолютно необхідними передумовами впровадження таких методик. Наприклад, жодна з них не буде ефективно працювати, якщо студенти не здатні до рефлексії з приводу своєї навчальної діяльності або якщо ця діяльність не має відповідного психолого-педагогічного супроводу. Таким чином, проаналізований рефлексивно-аналітичний компонент моделі, як і всі попередні, входить до системи передумов професіоналізації навчальної підготовки.*

## **1.6. РЕЗУЛЬТАТИВНО-ОЦІНЮВАЛЬНИЙ БЛОК МОДЕЛІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ, ЩО ЗАБЕЗПЕЧУЄ ЗБЛИЖЕННЯ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ЇХ МАЙБУТНЬОЮ ПРОФЕСІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

До системи таких передумов входить і останній блок моделі, що аналізується, — результативно-оцінювальний.

Результатом реалізації цієї моделі є сформована гармонійна, різнобічно розвинена особистість, для якої професійні знання, уміння, навички становлять основу для самореалізації і саморозвитку в професійній сфері, яка підготовлена до майбутньої професійної діяльності й відповідає вимогам сьогодення. Тому останній блок моделі передбачає моніторинг навчальної діяльності студентів: вхідний, поточний та підсумковий контроль.

Контроль, аналіз, оцінювання та самооцінювання результатів сформованості професійної компетентності забезпечують такі методи, як: бесіди, захист практичних, лабораторних робіт, розв'язання професійних задач, аналіз кейс-ситуацій, тестування (письмове та із застосуванням програмованих засобів), анкетування, виконання контрольних робіт і проектів, написання рефератів і курсових робіт, спостереження за здійсненням професійної діяльності та виявленням особистісних ціннісних орієнтацій, якість виконання проектів і наукових досліджень, їх захист, написання курсових, бакалаврських та дипломних робіт, статей та доповідей на конференціях, ведення щоденників власних досягнень, самоаналіз якості виконання навчальних завдань, облік отриманих балів та ін.

*Зрозуміло, що методики, які моделюють професійну діяльність майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи, потребують системи контролю, подібної до вищезазначеної. Саме тому і результативно-оцінювальний блок є одним із компонентів фундаменту для створення і впровадження цих методик.*

Розглянуті в цьому розділі питання є теоретико-практичною основою для побудови навчально-виховного процесу вищої школи через моделювання у ньому професійної діяльності майбутніх випускників. У теоретичній частині розділу аналізуються ті базові умови, які уможливають це моделювання. Розкрито також деякі практичні передумови (такі як опис шляхів оптимізації проведення лекцій та семінарських занять, обговорення психолого-педагогічного супроводу роботи студентів, організації їх самостійної роботи тощо), які сприяють впровадженню такої моделювання.

Проте *практична реалізація* моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, потребує розробки цілісної системи її науково-методичного забезпечення. Ця система включає сукупність технологій навчання, особли-

востей їх реалізації, що гарантують успішне формування в студентів професійної компетентності. Що входить до такої системи вже було згадано вище. Вона включає діалогічно-дискусійні технології навчання; технології ситуаційного навчання (кейс-технології), ігрові технології та проектні технології. Саме їх детальний розгляд становить зміст наступних розділів цієї монографії. Але аналізу технологій навчання передують обговорення спільної для них практичної бази — інтерактивного навчання, якому присвячено наступний розділ.

## Розділ 2

### **ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ЯК ПРАКТИЧНА ОСНОВА МОДЕЛЮВАННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОЇ ВИПУСКНИКІВ**

#### **2.1. СУТНІСТЬ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ ТА ЙОГО ВТІЛЕННЯ У НАВЧАЛЬНОМУ ДІАЛОЗІ**

У навчальній та виховній роботі ВНЗ сьогодні все більше починає домінувати акцент на взаємодії викладачів і студентів, які, об'єднуючись задля загальної мети, формують відносини між собою на принципах співробітництва й співтворчості. Викладач орієнтується на позитивні якості студента, вірить у його творчі сили, намагається активізувати й розвинути їх. Цьому сприяють творчий підхід до студентів, гнучкість форм впливу на них, урізноманітнення змісту діяльності студентського колективу. З цього погляду, вибір інтерактивних технологій навчання обумовлений тим, що різноманітні форми взаємодії учасників навчального процесу набувають все більшого значення і є ознакою сучасного рівня розвитку освіти взагалі. Саме тому інтерактивне навчання є основою будь-якого підходу до моделювання майбутньої професійної діяльності студентів у навчальному процесі вищої школи, оскільки будь-яка професійна діяльність базується на інтеракції її учасників, тобто неможливо скільки-небудь точно моделювати таку діяльність у навчанні, не спираючись на інтерактивні технології.

У цілому акцентування уваги на інтерактивних технологіях навчання обумовлено необхідністю трансформації навчального процесу у *співнавчання, взаємонавчання*, де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання.

Термін «*інтерактивна педагогіка*», «*інтерактивне навчання*» (від англ. *interact*: *inter*, — взаємний, *act* — діяти) введено у науковий обіг у 70-х роках минулого століття. Інтерактивний можна трактувати як здатний до взаємодії, діалогу і такий, що базується на взаємодії, діалозі.

Питання ефективності навчання шляхом взаємодії, діалогу упродовж віків вважалися фундаментальними, такими, що хвилювали людство. Перші спроби осмислення цієї проблематики знаходимо у працях видатних філософів і мислителів Стародавньої Греції і Стародавнього Риму. Так, Сократ спонукав слухачів знаходити істину шляхом запитань і відповідей. Платон акцентував увагу на доцільності ігор, бесід у процесі навчання. Саме вони заклали основи інтерактивного навчання, що дозволило сучасним ученим простежити еволюцію пошуку найефективніших засобів організації навчальної діяльності.

У період становлення суспільних та гуманітарних наук (XVII–XIX ст.) питання ефективності взаємодії як засобу навчання порушувалося такими мислителями і педагогами, як Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї та ін. Їх ідеї було покладено в основу теорій групового навчання А. Белла та Дж. Ланкастера, Дальтон-плану (О. Паркхерст), систем Йена-плану (П. Пертсон) та ін.

Проблема інтерактивного навчання і сьогодні цікавить науковців як у теоретичному, так і методологічному аспекті. Сучасні науковці (Інтерактивні технології навчання в професійній підготовці майбутніх учителів, 2003; М.В. Кларин, 2000; А.М. Мартинець, 2003; М. Перець, 2005; О. Пометун, 2004, 2007 та ін.) акцентують увагу на його сутності, специфіці, можливостях та організаційних засадах.

Так, М. Кларін (М.В. Кларин, 2000, с. 12) визначає інтерактивне навчання (англ. «interactive learning») як навчання (стихийне або спеціально організоване), засноване на взаємодії, та навчання, побудоване на взаємодії.

Слід виходити з того, що інтерактивність передбачає діалогічність, висвітлення та аналіз кожної проблеми під різним кутом зору, відмову від стереотипу та шаблону (множинність логіки); наявність «незавершеності» як природної властивості пізнання; заміну традиційної активності викладача активністю студентів, спрямування студентів на самостійний пошук інформації (відкритість для перетворень, доповнень), обмін знаннями, діями, формування навичок роботи з науково-педагогічною літературою; взаємодії мікрогрупи, студентської аудиторії, віртуального партнера. Вона виявляється у максимальному використанні й розвитку особистісного досвіду кожного студента, у якому поряд «з досвідом набуття й реалізації знань, способів діяльності відображено досвід пошуку змісту, вибору, рефлексії, відповідаль-



ності, вольової саморегуляції» (В.В. Сериков, 1999, с. 30). Інтерактивність заснована на співтворчості, повазі до думки кожного, свободі вибору власних рішень.

Сутність інтерактивного навчання полягає в *організації постійної взаємодії всіх учасників навчального процесу, жоден з яких не залишається пасивним, оскільки поставлений у ситуації дійового пізнання в режимі співпраці*. Провідним засобом реалізації інтерактивної взаємодії у навчальному процесі є забезпечення оптимального поєднання різних видів активності, зокрема комунікативної, всіх суб'єктів навчання, створення комфортних умов, в яких кожен відчуває свою індивідуальність, самодостатність, успішність. Реалізація інтерактивних технологій потребує адекватного залучення до цього процесу особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних їм дій і вчинків) суб'єктів навчання, розмаїття форм співробітництва, рефлексії щодо набутих знань і умінь, вироблених ціннісних орієнтацій, ставлень тощо.

Що стосується поняття «інтерактивні технології», то у його трактуванні різними авторами можна помітити певні розбіжності. Так, О. Пометун (О. Пометун, 2004) розглядає інтерактивні технології як окрему групу технологій та протиставляє їх активним технологіям через принцип багатосторонньої комунікації. В. Гузєєв (В.В. Гузєєв, 2001, с. 48) за основу класифікації обирає характер інформаційної взаємодії, визначаючи три навчальних режими: інтраактивний (інформаційні потоки проходять всередині самого учня — самостійна робота), екстраактивний (інформаційні потоки циркулюють поза об'єктом навчання або спрямовані на нього (лекція) та інтерактивний (інформаційні потоки є двосторонніми — діалог).

Загальне визначення інтерактивних технологій у межах нашого дослідження може бути таким:

*Інтерактивні технології навчання є сукупністю методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості і спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей. Саме такі технології становлять практичну основу моделювання навчального процесу у вищій школі, зорієнтованого на його зближення з професійною діяльністю майбутніх випускників. Це пов'язане з тим, що будь-яка професійна діяльність базується на інтеракції, взаємодії її учасників, тобто лише на базі інтеракції стає можливим змоделювати її в навчальному процесі.*

Зазначені технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групу, кожний член групи робить унікальний внесок у спільні зусилля, зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всієї групи.

Уміле використання різноманітних інтерактивних технологій під час організації навчального процесу у вищій школі, на думку М. Перець, «знімає нервові напруження, дає змогу змінювати «звичні» форми діяльності, зосереджуватися на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги» (М. Перець, 2005, с. 58–59). Крім того, дослідники акцентують увагу на доцільності їх гармонійного поєднання з іншими активними та традиційними дидактичними технологіями.

Найпоширенішими та, мабуть, найпростішими інтерактивними технологіями навчання, які використовують викладачі ВНЗ, є діалогічно-дискусійні: *диспут, дискусія, «мозкова атака», лекція-діалог (проблемна лекція, лекція — аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація), співлекція, розмовна «буз» група, суперечка, есе*. Впровадження діалогічно-дискусійних технологій трансформуює навчальний процес у співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера.

Власне *діалог*, на якому базується будь-яке інтерактивне навчання, сприяє розвитку вербальних і комунікативних можливостей, надає кожному студенту можливість висловитися й викласти свою думку: «...у двоголому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують» (Л.В. Зазуліна, 2000, с. 7). Діалог також лежить в основі моделювання майбутньої професійної діяльності студентів в усіх формах такого моделювання. Тому аналіз особливостей навчального діалогу є надзвичайно важливим з точки зору подальшого предметного змісту як цього розділу, так і монографії в цілому.

У діалозі студент отримує можливість реалізувати свою індивідуальну, особистісну позицію з повагою ставитися до думки іншого і, за необхідності, коригувати власну позицію. Тому впровадження діалогічно-дискусійних технологій вимагає від викладача ставлення до студента як до унікальної особистості. Лише за таких умов можлива персоналізація професійної підготовки, моделювання майбутньої професійної діяльності студентів.

Виділено *основні функції навчального діалогу*: передавання інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; регулювання відносин, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу із самим собою»; рівноправне, апіорі безумовне прийняття викладачем студента як цінності самої по собі і орієнтація на індивідуальну неповторність його, що зумовлює взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісне збагачення.

Переваги діалогу як засобу навчання перед монологом впливають із зіставлення їх можливостей (за результатами дослідження Т.Л. Шепеленко, 2002), що показано в табл. 2.1.

Таблиця 2.1

**Комунікативний вплив діалогічного і монологічного засобів навчання та їх результативність**

Засіб навчання	Показники (зміст) впливу
Діалогічний	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Розвиває в студентів активність, самостійність, дух змагання, власні переконання.</li><li>2. Може мати низький тактичний ефект, але високу стратегічну результативність.</li><li>3. Потребує певного терміну для проведення, але справляє значний психологічний ефект.</li><li>4. Сприяє уникненню бар'єрів комунікації.</li><li>5. Стимулює контакти в системі «викладач – студент», «студент – студент». Для порівняння: кількість контактів становить, відповідно, 21,2% і 78,8%, а коефіцієнт навчальних контактів дорівнює 0,836 (Т.Л. Шепеленко, 2002, с. 160)</li></ol>
Монологічний	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Формує пасивних споживачів інформації.</li><li>2. Досягає високого тактичного ефекту при досить низькій стратегічній результативності, здатне ситуативно змінювати поведінку, «включати» певні мотиви, проте не впливає на глибинні мотиви-сенси, не розвиває відповідні особистісні якості та ін.</li><li>3. Справляє короточасний психологічний ефект переважно в межах конкретної соціальної ситуації, коли викладач має психологічну перевагу в статусі, поінформованості, праві на ініціативу, творчість, саморегуляцію, самовираження.</li><li>4. Має значну ймовірність виникнення комунікативних бар'єрів.</li><li>5. Забезпечує здебільшого контакти в системі «викладач – студент». Для порівняння: кількість контактів становить, відповідно, 77,1% у системі «викладач – студент» і 22,9% у системі «студент – студент» (Т.Л. Шепеленко, 2002, с. 159)</li></ol>

Спираючись на думку С. Савченка (С.В. Савченко, 2004, с. 229–234), можна стверджувати, що викладачі мають володіти умінями реалізовувати на практиці різні типи навчального діалогу: мотиваційний, інтрига, бесіда, конфліктний, критичний, блокуючий, внутрішній, сповідальний, презентація, нормативний, проблемний, смислотворчий, актуалізація, заохочення.

1. *Діалог мотиваційний*, який характеризується стійким інтересом учасників до проблеми, що розглядається, незалежно від їх підготовленості й обізнаності з темою. Спектр застосування обмежений, в основному на перших курсах навчання чи при першому знайомстві з новим видом діяльності.

2. *Діалог-інтрига* становить собою різновид особистісно-орієнтованої ситуації, проекрованої педагогом і реалізованої в процесі міжособистісного спілкування зі студентами. Його використання дозволяє педагогові чи студентському лідеру викликати інтерес до конкретного виду діяльності, залучити до виконання доручення, участі в творчому проекті.

3. *Діалог-бесіда* використовується педагогом з метою ознайомлення, інформування, виховання, стимулювання. Застосовується традиційна методика проведення бесіди з вираженням особистісно-орієнтованим акцентом — у ході бесіди активна роль передається студентові, а викладач виступає як фасилітатор (полегшувач).

4. *Діалог конфліктний*, який передбачає первісне існування предмета суперечки чи його виникнення в процесі обговорення. Тут особлива роль належить викладачеві, лідеру, який зобов'язаний володіти методиками зняття психологічної напруженості, виходити з неприпустимості посилення конфлікту, перенесення його на сферу міжособистісних відносин.

Організовуючи такий діалог, педагог має володіти такими специфічними вміннями:

- висловлювати свою незгоду чи конфронтацію зі студентом у формі пропозиції, питання, а не вимоги;
- встановлювати позитивну взаємодію й розвивати співробітництво зі студентами, які протиставляють себе колективу;
- говорити про поведінку, думки, ідеї студента, але не про його особистість чи його друзів;
- вести конфліктний діалог на конструктивній основі, яка передбачає блокування конфлікту й пошук компромісних варіантів;

– уміння зберігати витримку, об'єктивність, керуватися розумом, не викривляти факти, мотиви, наміри студента, не вдаватися до формального використання свого статусу.

В окремих випадках викладач сам проектує керовану конфліктну ситуацію з метою визначення особистісних якостей і особливостей поведінки студентів у ній.

5. *Діалог критичний*, до якого педагог вдається в тому випадку, коли виникає необхідність піддати критичному аналізу дії студента, отримані результати в позанавчальній діяльності, виконання конкретного доручення чи творчого завдання. Виділяють 16 різновидів конструктивної педагогічної критики:

– підбадьорлива (*«Проблему не розв'язано, але нічого страшного, наступного разу все вийде»*);

– критика, яка дає надію (*«Сподіваюсь, що наступного разу у Вас усе вийде»*);

– критика-аналогія (*«Пам'ятаю, коли сам був студентом, припускався таких же помилок»*);

– деперсоніфікована критика (без зазначення прізвищ конкретних студентів);

– критика-стурбованість (*«Я дуже стурбований ситуацією, що склалася»*);

– критика-жалкування (*«Мені шкода, але Ваші дії в цьому випадку неприйнятні»*);

– критика-подив (*«Здивований, що Вам не вдалося розв'язати цю проблему, інші студенти успішно це виконували»*);

– критика-іронія (*«Що ж Ви, робили, робили, а вийшло, як завжди»*);

– критика-докір (*«Як же це Ви? Я був про Вас кращої думки»*);

– критика-натяк (*«Студенти старших курсів робили так само, але результати були незадовільними»*);

– критика пом'якшуюча (*«У тому, що сталося, винні не тільки Ви, але й інші студенти»*);

– критика-дорікання (*«Як Ви могли так вчинити, особливо в цій ситуації?»*);

– критика-зауваження (*«Якщо у Вас щось не виходить, то відразу звертайтеся за допомогою до мене»*);

– критика-попередження (*«Якщо ще раз подібне повториться, наслідки будуть дуже серйозні»*);

– критика-вимога (*«Запропонована Вами програма не підходить, доведеться все переробити»*);

— критика-побоювання (*«Я боюсь, що обраний Вами шлях розв'язання проблеми веде в глухий кут»*).

6. *Діалог блокуючий* виникає у випадку, якщо викладач або студентський лідер стикається із ситуацією ненормативної студентської активності, наявністю негативної установки на сприйняття тих або інших подій, явищ, людей. Завдання такого діалогу — зберігаючи й підтримуючи культуру ведення дискусії, переломити ситуацію на свою користь, переконати співрозмовника, висунути контраргументи. У випадку, якщо ці завдання не можуть бути реалізовані, педагог пропонує відкласти прийняття остаточного рішення, ініціює повторне обговорення проблеми.

7. *Діалог-мовчання (внутрішній діалог)*. А. Макаренко практикував подібні прийоми психологічного впливу на тих, хто завинив. Серед них такі, як запрошення до бесіди й тривале її очікування, перебування з вихованцем в одному кабінеті й багатозначне мовчання тощо. У сучасній інтерпретації ми застосовували діалог-мовчання, використовуючи невербальні прийоми спілкування, за допомогою яких давали студенту зрозуміти, що він перебуває у сфері підвищеної педагогічної уваги. Як правило, при цьому використовувалися можливості «кінетичного» мовлення, яке виступає еквівалентом мовленнєвого спілкування (міміка, смислові жести згоди, заохочення, здивування, погрози та ін.). Таке «діалогічне мовчання», яке аж ніяк не означало неучасті студента в спілкуванні, актуалізувало механізм рефлексії, а почуття провини й сорому, що виникало при цьому, було ефективнішим, ніж педагогічні нотації.

8. *Діалог сповідальний* характеризується особливою психо-емоційною атмосферою, яка створюється завдяки довірливим, дружнім стосункам між студентами. У такому діалозі, який становить основу міжособистісних стосунків близьких друзів, закоханих, зачіпаються найінтимніші сфери внутрішнього світу студентів, їх мрії, надії, проблеми, як правило, приховані в повсякденному спілкуванні. Особливе значення такий діалог має в житті дівчат-студенток.

9. *Діалог-презентація*, що має у своїй основі ігрову композицію, за допомогою якої його учасники, за негласною згодою, надають один одному можливість справляти бажане для них враження на слухачів.

10. *Діалог нормативний*, який виникає у випадку, якщо викладач, студентський лідер змушені, реалізуючи виховні завдання, вдаватися до монологічних форм спілкування.

11. *Діалог проблемний* вимагає від викладача, з одного боку, досконалого знання обговорюваної проблеми, що не завжди можливо з об'єктивних причин, з іншого — близького знайомства, довірливих стосунків між учасниками спілкування. В організаційному плані цей вид діалогу близький до мозкового штурму з тією різницею, що останній спрямований на отримання рішення, а діалог — на розкриття особистісного бачення проблеми, де висловлюється не те, що спадає на думку в цю хвилину, а тільки заповітне, глибоко пережите.

12. *Діалог смислотворчий*, який має величезне значення, коли під впливом навчання у ВНЗ відбувається коригування світоглядних основ особистості студента, трансформація системи цінностей, ламання стереотипів мислення й поведінки. Такий діалог покликаний сприяти стимулюванню процесу соціалізації особистості, виведення її з внутрішнього, рефлексивного стану в зовнішній. Психологічну його основу становить властиве юнацькому віку прагнення до пошуку життєвих смислів, співпереживання, мрійливості. Викладачеві, який використовує цей різновид діалогу у своїй роботі, мають бути притаманні виняткова тактовність, уміння зрозуміти світ іншої людини, підтримати її успіхи, розвіяти сумніви, допомогти вибудувати подальшу соціалізаційну траєкторію.

13. *Діалог-актуалізація* генетично близький до методу «вибуху». Його використання педагогом пов'язане з остаточним самовизначенням особистості в прийнятті важливого рішення, значущого вчинку. У цьому випадку діалог актуалізує внутрішню готовність у зовнішню дію. Так само цей вид діалогу використовується, коли виникає необхідність уберегти студента від серйозного проступку. У цьому випадку відверта дружня розмова з викладачем може запобігти аморальним, протиправним діям, уберегти від необдуманого вживання алкоголю, наркотиків.

14. *Діалог-заохочення*, що являє собою товариську бесіду викладача зі студентом чи студентською групою, які досягли помітних успіхів, здійснили неординарний благородний вчинок. Мета такого діалогу — не тільки виявити ширий інтерес до особистості студента, зацікавленість у її розвитку, але й своєю увагою стимулювати подальший її саморозвиток і самореалізацію в соціально прийнятних формах.

Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними прийомами: запитаннями до аудиторії (спантеличення), коментуванням, голосовою розрядкою, гумористичною реплікою або



казусом, педагогічним авансуванням, «театральною паузою» (дозволяє зосередитись, підготуватися до несподіваного тактичного ходу в дискусії, змінити емоційний настрій, відволікти увагу, надати значущості подальшим висловлюванням), «перенесенням дискусії на діяльність» (ефективний у випадку виникнення безвихідної ситуації в ході обговорення), «переданням повноважень» (педагог нібито відсторонюється від участі в розв'язанні ситуації й передає свої повноваження комусь з лідерів або аутсайдерів групи з метою актуалізації їх потенційних можливостей), «змінюю вагових категорій» (передбачає вміння викладача перевтілюватись у людину не спокушену, здивовану почутим, зацікавленого слухача), «навмисною помилкою» (викладач спеціально припускається помилки, яка має активізувати дискусію, спровокувати появу додаткового інтересу, примусити студентів шукати нові аргументи, щоб довести свою правоту) тощо.

Використання вищезазначених прийомів оптимізації діалогічного спілкування не обмежує спектр педагогічної підтримки, тому кожен викладач, куратор, представник адміністрації ВНЗ, які працюють зі студентами, мають визначати для себе найбільш продуктивні типи діалогу з ними, методи й прийоми впливу на них, хто навчається.

Для того щоб взаємодія викладача та студентів набула необхідних рис діалогічності, вона має відповідати таким критеріям:

*1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра між партнерами.* Ця ознака, будучи сутністю суб'єкт-суб'єктних відносин, передбачає визнання активної ролі, реальної участі студента в процесі навчання. За таких умов викладач і студент діють як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки. Педагог не зводить своїх дій до оцінювання поведінки студента та вказівок на необхідність і способи її поліпшення. Він надає студенту інформацію про нього самого, а той має вчитися оцінювати свої дії. Йдеться не про усунення оцінного судження, а про зміну його авторства. Це забезпечує співробітництво, рівність та активність обох сторін.

*2. Зосередженість викладача ВНЗ на співрозмовникові та взаємовплив поглядів.* Особистісна рівність у діалогічному спілкуванні передбачає наявність різних позицій його учасників. Студент перебуває в колі своїх потреб і діє для їх задоволення (намагання самоутвердитися, пізнати нове тощо), а викладач має зосередити свої зусилля на засобах досягнення студентом бажаних резуль-



татів. За такого спілкування у центрі уваги педагога опиняється особа співрозмовника, його мета, мотиви, точка зору, рівень підготовки до діяльності. В організації діалогу важливим є застосування прийомів атракції (лат. *attrahere* – приваблювати). Вони сприяють легкому сприйняттю позиції людини, до якої склалось емоційно позитивне ставлення (почуття симпатії, дружби, любові).

3. *Поліфонія взаємодії*. Передбачає можливість для кожного учасника комунікації викласти власну позицію, пошук рішень у процесі взаємодії з урахуванням думок кожного учасника. Важливим мотивуючим моментом є занурення студентів в особливе емоційне поле, що супроводжує навчання у пошуку та діалозі: інтелектуальні труднощі, ризик висловлення власної думки, підтримка викладача, участь у спільній діяльності, радість відкриттів. Засобами формування позитивного ставлення до навчальної взаємодії є також збереження авторства висловлювань майбутніх фахівців, наголошення викладачем на цінності спільної роботи (підкреслення «ми разом») та формування навчальних очікувань.

4. *Двоплановість позиції викладача ВНЗ у спілкуванні*. У процесі спілкування педагог веде діалог не лише з партнером, а й із собою. Беручи участь у взаємодії, він одночасно аналізує ефективність втілення власного задуму. Це сприяє збереженню його ініціативи під час спілкування.

5. *Персоніфікована манера висловлювання* («Я вважаю», «Я гадаю», «Я хочу порадитися з вами»). Згідно з її вимогами діалог передбачає відкриту позицію. Вона являє собою важливий критерій діалогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та студентів до особистого досвіду не лише для висловлювання предметної думки, а й ставлення до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

Доцільно розкрити зміст діяльності викладача та студентів під час організації та проведення навчального діалогу.

*Діяльність викладача*: спроектувати вивчення теми і конкретне заняття; сконструювати діалогічні ситуації; змодельовати варіанти їх розгортання; спрогнозувати результати; організувати діалог оцінного характеру; створити діалогічну ситуацію, пізнавальну «інтригу»; забезпечити визначення напрямку руху і конкретної мети (навчального завдання); забезпечити виявлення і з'ясування усіх точок зору; поляризувати позиції; надати емоційну підтримку; організувати координацію позицій та їх узго-

дження; стимулювати обговорення ходу і результату пошуку; об'єктивувати ще один результат — самозміну, зростання; мотивувати на подальший рух і з'ясувати очікування студентів; визначити ефективність діалогу на занятті; проаналізувати проблеми, які виникли в організації діалогу; з'ясувати причини проблем; спланувати і провести корекційну роботу.

*Діяльність студентів:* допомогти один одному оцінити спосіб діяльності і власне володіння ним; виявити завдання, яке не розв'язується відомим способом; ініціювати пошук; прийняти (або визначити) навчальне завдання і сформулювати його; у діалозі виявити і з'ясувати точки зору; виявити різні позиції; скоординувати їх та узгодити; визначити результат пошуку (новий спосіб і нове уміння); ініціювати продовження обговорення або зміну напряму.

Організації діалогу оцінного характеру сприяють такі прийоми «запуску» діалогу: «оціни свої знання» («умію, не умію»), «вкидання» суперечності («завдання-пастки»), відкриті запитання, акцентування на способі дії (провокаційні запитання) та ін. Рефлексію, самоаналіз організації навчального діалогу доцільно провести за допомогою таких питань:

— Чи вийшло вирішити поставлені завдання?

— Чи виникла під час діалогу незапланована ситуація? Якщо так, то чому, як я на неї відреагував? Які позитивні й негативні підсумки виникнення цієї ситуації?

— Які позитивні моменти взаємодії необхідно відтворити на наступному занятті?

— Які завдання в оволодінні способів взаємодії, формування у студентів уміння вести діалог потрібно поставити на найближчі заняття, виходячи з підсумків цього?

Важливою вимогою ефективної організації навчального діалогу є встановлення і підтримка його симетричності. На рівні навчального заняття симетричність у діалозі забезпечується особливим розподілом функціональних елементів взаємодії — звернення, спонукання, повідомлення. Зокрема викладач має зосередитися на зверненні і спонуканні (спонукати студентів до спільної дії та до комунікації між собою). Під час організації навчального діалогу йому слід дотримуватися *діалогічної позиції* — амбівалентної педагогічної позиції, яка характеризується одночасним утримуванням у спільній діяльності зі студентами двох позицій (організатора і учасника) і взаємопереходами позицій учасника і організатора.

Діалог лежить в основі не тільки будь-якого інтерактивного навчання, але й усіх його різновидів, спрямованих на моделювання у навчальному процесі професійної діяльності майбутніх випускників. Форми інтерактивного навчання, як уже згадувалося, поділяються на складні, тобто багатокомпонентні, і більш прості. Складні буде розглянуто у наступних розділах, а більш прості аналізуються нижче.

## **2.2. ДИСКУСІЇ, ДИСПУТИ ТА «МОЗКОВІ АТАКИ» ЯК ПОШИРЕНІ ПРОСТІШІ ФОРМИ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ**

У процесі професійної підготовки майбутніх фахівців, мабуть, найбільш відомими формами інтерактивного навчання на основі навчального діалогу є *диспути* (лат. *dispute* – міркую, сперечаюсь) – *спори на наукову, літературну чи іншу тему, що відбуваються перед аудиторією* (С.У. Гончаренко, 1997, с. 92), – та *дискусії* (лат. *discussion* – розгляд) – *широкі публічні обговорення якогось спірного питання* (там само, с. 91).

Форми дискусій, які є найбільш доцільними для моделювання майбутньої професійної діяльності студентів, включають:

1. *Круглий стіл* (бесіда, у якій беруть участь 5–6 студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з «аудиторією»);

2. *Засідання експертної групи* («панельна дискусія», до якої залучають 4–6 студентів із призначеним головою; спочатку вони обговорюють певну проблему між собою, потім пропонують свою позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді);

3. *Форум* (обговорення, в якому «експертна група» обмінюється думками з «аудиторією»); *симпозіум* (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд, після чого відповідають на запитання аудиторії);

4. *Дебати* (обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників, які представляють дві команди-суперниці; після виступів команди відповідають на запитання, висловлюють спростування своєї позиції тощо);

5. *Судове засідання* (обговорення, що імітує судовий розгляд справи).

Інтерес викликає також інтерактивна технологія *розмовні («буз») групи* як один із різновидів підготовки й проведення дискусії. Група називається «буз» від англ. *buzz* – «гудіння», тому що передбачає «гудіння» в аудиторії. Головна мета викладача – активізація участі студентів, виявлення знань та здібностей, власних поглядів щодо тих або інших тем з урахуванням свого досвіду. Ця технологія дозволяє кристалізувати й сконцентрувати ідеї та думки, заохочувати участь, створювати жваву, живу атмосферу під час навчання, формувати комунікативні вміння студентів.

Зупинимось на технології *«дискусія з відкритим кінцем»*. Вона передбачає виявлення протилежних поглядів, позицій студентів та формування толерантного ставлення до іншої позиції чи поглядів. Щодо особливостей такої технології, то на відміну від усталеної у вітчизняній практиці так званої дискусії із «закритим кінцем», спрямованої на аналіз тієї чи іншої проблеми та виведення чітких висновків, дискусія з «відкритим кінцем» передбачає, навпаки, вияв найрізноманітніших поглядів стосовно однієї і тієї ж проблеми і цим самим демонструє її складність і вплив на розуміння та осмислення індивідуально-психологічних і соціально-психологічних характеристик учасників взаємодії. В основі цієї технології лежить таке проблемне питання або судження, яке може бути сприйняте учасниками дискусії неоднаково, тобто можуть бути протилежні позиції, відстоювання яких сприяє формуванню толерантного ставлення до інших поглядів.

Вищезазначені технології оптимальні для висловлення власних поглядів і переконань, аргументованого заперечення, спростовування хибної позиції опонента, формування логіки й доказовості суджень, стислості й точності викладу, відстоювання своєї думки, творчого співробітництва, стимулювання толерантності та рефлексії.

Викладач ВНЗ має володіти методичними прийомами для проведення дискусії, зокрема:

- мати такий запас знань, який би сприяв розгортанню дискусії і зацікавленості в її тривалості;
- бути спроможним за допомогою запитань забезпечити всебічний аналіз проблеми, не допускати переходу дискусії в русло іншої проблеми або перетворення дискусії в діалог кількох найбільш активних студентів, забезпечити широку й активну участь усіх студентів групи;
- тримати у полі зору хибні судження студентів щодо предмета дискусії та залучати їх до обговорення й знаходження пра-

вільної відповіді, слідкувати за тим, щоб предметом аналізу було саме судження, а не студент, який його висунув, порівнювати різні погляди та залучати студентів до їх активного й усебічного аналізу;

— робити узагальнені висновки по закінченні дискусії, узагальнювати результати колективного обговорення, підводити студентів до конструктивного висновку, оцінювати внесок кожного учасника в хід дискусії, ставити завдання для самостійного вивчення.

Після завершення дискусії доцільним є заповнення своєрідної дослідницької карти, у якій відображаються її результати (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

### Карта фіксації ходу дискусії

Проблема:					
Група спостерігачів		Опоненти		Ті, хто не визначився	
Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки
Рішення:					

Через невміння викладача керувати ходом дискусії можуть виникнути образи, посилитися напруга, з'явитися відчуття розчарування («для чого це потрібно?»), поглибитися нерозуміння суперечливого питання.

Навпаки, позитивні результати впровадження технології, які можуть бути отримані, коли вона впроваджена правильно, — це зміни у характері взаємодії студентів, викладачів та студентів (технологію взаємодії наведено у табл. 2.3): формування орієнтації на врахування емоційного стану партнера по взаємодії, створення сприятливої емоційної атмосфери, активізація утвердження студентом власного «Я».

На відміну від дискусії, *диспут*, як уже зазначалося, — це спеціально підготовлена й організована публічна суперечка двох або більше осіб з певної професійної тематики, спрямована на формування оцінних суджень студентів, розвиток їх уявлень про різноманітний навколишній світ. Для успішного проведення диспуту необхідна значна підготовка її учасників, яка полягає у збиранні потрібної інформації щодо обговорюваної проблеми.

Учасників поділяють на підгрупи, кожна з яких має дискутувати з іншою за заздалегідь розробленими питаннями; їм необхідно підготувати повідомлення й аргументи, що обґрунтовують їхню позицію. Найважливішою умовою успішного проведення такого заходу є створення сприятливої психологічної атмосфери, що дозволяє обмінюватися думками на основі взаємної поваги і зацікавленості.

У ході проведення як диспутів, так і групових дискусій, важливо дотримуватися певної технології взаємодії викладачів і студентів. Основні риси цієї технології наведено у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

**Технологія взаємодії викладачів і студентів під час проведення групової дискусії/диспуту**

Викладач	Етап	Студенти
Пояснює предмет, тему, цілі, завдання, знайомить з правилами, визначає процедуру проведення	1	Сприймають, уточнюють сутність проблеми, оцінюють можливі варіанти її вирішення
Організовує продуктивну взаємодію, спостерігає за тим, щоб кожен студент мав можливість висловити якнайбільше різних пропозицій (навіть екстравагантних), створює атмосферу толерантності, відкритості, доброзичливості, спрямовує обговорення у заданому темою напрямі, підтримує високий рівень активності всієї групи	2	Висловлюють альтернативні ідеї про шляхи та способи вирішення проблеми, підтримують відкритість, щирість у відносинах, намагаються не перебивати один одного, сприяють встановленню атмосфери взаємної довіри. Не критикують та не оцінюють один одного. Говорять тільки за себе і тільки так, як думають, слухають не тільки себе, а й іншого
Слідкує за тим, щоб зауваження стосувалися суті пропозицій, запобігає особистій конфронтації учасників; зважає на правильність аргументів та фактів, бере слово і обмінюється з учасниками своїми думками	3	Наводять докази, факти, обговорюють позитивні та негативні сторони кожної пропозиції, висувуючи власні критичні зауваження щодо пропозицій, виділяючи при цьому позитивне
Підводить студентів до підбивання підсумків; зберігає доброзичливу, ділову атмосферу, незважаючи на можливу конфронтацію думок	4	Зважають «за» і «проти», обирають найбільш вдалі пропозиції, доопрацьовують їх, за необхідності доповнюють позитивними моментами

Продовження табл. 2.3

Викладач	Етап	Студенти
Звертає увагу на результати обговорення	5	Виробляють програму та план подальшої роботи на основі аналізу результатів
Підбиває підсумки дискусії/диспуту, прагне залишити у студентів почуття задоволення від участі в дискусії	6	Оцінюють підсумки дискусії/диспуту

Доцільним є використання технології «мозкова атака» («мозковий шторм»). Впроваджуючи її, доцільно спиратися на погляди В. Андрєєва (В.И. Андреев, 1988, с. 170–174), який стверджує, що в процесі колективного пошуку вирішення проблеми студенти здобувають не тільки нові знання, удосконалюють уміння і навички, а й шліфують відповідне ставлення учасників один до одного. Мозкова атака дає змогу побачити проблему та визначити підходи щодо її вирішення з позиції кожного учасника. Правила дозволяють розкріпоститися, вільно почуватися та висловлювати власну думку, аргументуючи її та підтверджуючи фактами. Саме завдяки цій технології навчання студенти мають можливість «включити» власні емоції, які стимулюють інтелектуальний сплеск, розвинути комунікативні уміння, здійснити трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в інший (професійну) із відповідною зміною потреб і мотивів, цілей та дій (вчинків) студентів.

Проведення мозкової атаки можливе за умов співпраці, співтворчості, довіри, що сприяє виробленню в студентів самостійного комунікативного мислення, пошуку нестандартних методів вирішення проблеми, формуванню уміння взаємодіяти, висловлювати та аргументувати власну думку, цінувати, поважати думку іншого.

З боку викладача, правила проведення мозкової атаки такі:

1. Не пропускати жодної висунутої ідеї.
2. Не оцінювати отримані ідеї, щоб запобігти зосередженню уваги на відстоюванні своїх ідей, а не на спробах запропонувати нові та більш досконалі.
3. Заохочувати всіх до висунення якомога більшої кількості ідей, навіть неймовірних, спонукати всіх учасників розвивати або змінювати ідеї інших.

В аудиторії під час проведення мозкової атаки можна повісити такий плакат:

*А. Висловлюйте будь-яку ідею.*

*Б. Не обговорюйте і не критикуйте думки інших.*

*В. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким.*

Етапи проведення мозкової атаки такі:

1. Визначення умов і правил проведення.

2. Формулювання проблеми, яку необхідно розв'язати.

3. Формування декількох робочих груп (близько п'яти осіб у кожній).

4. За сигналом викладача початок «атаки» проблеми в кожній із груп.

5. Обговорення в групі результатів «мозкової атаки» і формування загального висновку (висновків) групи з розглянутої проблеми.

6. Виступ лідерів груп із пропозиціями, без згадування при цьому імені того члена групи, що вніс пропозицію. Інші групи виступають у ролі експертів (ставлять запитання, роблять критичні зауваження).

7. Обговорення підсумків роботи груп, оцінка найкращих ідей, їх публічний захист.

### **2.3. НАВЧАННЯ У СПІВРОБІТНИЦТВІ ЯК ОРГАНІЗАЦІЙНА ОСНОВА ІНТЕРАКТИВНИХ ПІДХОДІВ І ТЕХНОЛОГІЙ**

Організаційною основою інтерактивних підходів, досліджуваних у монографії, як і для більшості активних методів, виступає вже згадане «навчання у співробітництві» — «кооперативне навчання» (Cooperative language learning, 1992), про яке буде йтися ще в одному розділі. Специфічні технології навчання у співробітництві дуже важливі для впровадження усіх методик моделювання професійної діяльності майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи, тому що ці технології (як і технології, що були описані вище, такі як дискусії, диспути, мозкові штурми) можуть використовуватися у кожній з тих складних методик, які обговорюються у наступних розділах.

Навчання у співробітництві (cooperative learning), або навчання у парах/малих групах, використовують у педагогіці давно. Її ідея виникла в 20-х роках ХХ ст. на концептуальних засадах соціал-конструктивізму (Л. Виготський), метакогнітивізм-



му (Дж. Флейвель), активно використовувалося прихильниками прагматизму та суб'єктивізму (Дж. Дьюї). Проте розробка технологій навчання у співробітництві почалася лише в 70-х роках у різних країнах світу (Великобританія, Канада, Західна Німеччина, Австралія, Нідерланди, Японія, Ізраїль та ін.). Основна ідеологія навчання в співробітництві була детально розроблена трьома групами американських педагогів з Університету Джона Хопкінса, Університету Міннесоти (Роджерс Джонсон і Девід Джонсон у 1987 р.) і групою Дж. Аронсона з Каліфорнії у 1978 р., а також групою Шломо Шаран Тель-Авівського університету в Ізраїлі у 1988 р.

Дослідниками обґрунтовано декілька основних технологій навчання у співробітництві (хоча існують і інші, див. розділи про рольові/ділові ігри та навчальні проекти, які також базуються на кооперативному навчанні): «навчання в команді», «пазл» та «пазл-2». Розкриємо їх сутність.

«*Навчання в команді*». Цей метод було розроблено в Університеті Джона Хопкінса. Більшість його пізніших варіантів так або інакше використовують ідеологію цього вихідного варіанта. Успіх усієї групи може бути досягнуто лише в результаті самостійної роботи кожного члена групи в постійній взаємодії з іншими членами групи при роботі над темою, яка вивчається. Таким чином, завдання кожного студента полягає не лише в тому, щоб зробити щось разом, а в тому, щоб пізнати щось разом, щоб кожен учасник команди оволодів необхідними знаннями, сформував потрібні навички і при цьому, щоб уся команда знала, чого досяг кожен. Уся група зацікавлена в засвоєнні навчальної інформації кожним її членом, бо успіх команди залежить від внеску кожного в спільне вирішення поставленої проблеми.

Цей метод базується на трьох підвалинах:

1. Команда отримує одну на всіх «нагороду» у вигляді бальної оцінки, заохочення, сертифікату тощо. Для цього слід виконати запропоноване для всієї групи одне завдання. Групи не змагаються між собою, бо всі команди мають власний рівень і час на його досягнення.

2. Індивідуальна відповідальність кожного студента означає, що успіх або неуспіх групи залежить від кожного її члена. Це стимулює всіх членів команди слідкувати за діяльністю один одного і допомагати одногрупнику в засвоєнні і розумінні матеріалу так, щоб кожен відчував себе готовим до тестування, запропонованого будь-якому студенту поза групою.

3. Рівні можливості кожного студента в досягненні успіху означають, що кожен приносить своїй групі бали, які він заробляє в результаті покращання своїх власних попередніх результатів. Порівняння, таким чином, здійснюється не з результатами інших студентів, а з власними, раніше досягнутими результатами. Це дає рівні можливості сильним, середнім та слабким студентам в одержанні балів для своєї команди, дозволяє їм відчувати себе повноправними членами і стимулює бажання піднімати вище свій персональний рівень. Заохочення всієї команди і персональна відповідальність кожного – суттєві складові успішного формування необхідних умінь і навичок кожним студентом групи. При цьому недостатньо дати студентам завдання працювати разом. Необхідно, щоб у них була дійсно серйозна зацікавленість в успіху кожного. Крім того, заохочення успіху стає значно ефективнішим, ніж заохочення студентів при порівнянні одного з іншим, оскільки в цьому випадку студенти розуміють, що потрібно намагатися поліпшувати власні результати задля всієї групи.

Для організації навчання в співробітництві група поділяється на команди по 4–5 студентів з різним рівнем знань. Викладач пояснює новий матеріал, а потім пропонує студентам у малих групах його закріпити, розібратися, зрозуміти всі деталі. Групам дається конкретне завдання, яке поділяється на частини (кожен студент виконує свою частину) або за принципом «вертушки» (кожне подальше завдання виконує наступний студент, починаючи може сильний або слабкий). Під час виконання завдання кожен студент пояснює матеріал уголос, що контролюється всією групою.

Після того, як викладач впевнився, що матеріал засвоєний всіма студентами, він пропонує тест для перевірки його розуміння та засвоєння. Викладач диференціює складність завдань для сильних і слабких студентів. Оцінки за тести окремих студентів групи складаються, і групі оголошується її загальна оцінка.

«Пазл». Оригінальний і ефективний варіант організації навчання в співробітництві, розроблений професором Еліотом Аронсоном. Він отримав назву *jigsaw* (в перекладі – «лобзик», гра «пазл»). Студенти організуються у команди для роботи над навчальним матеріалом, розділеним на фрагменти – логічні блоки. Кожен член команди знайомиться з навчальним матеріалом і обирає фрагмент матеріалу, який має вивчити досконало. Після самостійного вивчення фрагментів студенти, які вивчають одне

питання, але працюють в різних командах, зустрічаються і обмінюються інформацією як експерти з цього питання. Це називається «зустріччю експертів». Після зустрічі вони повертаються у свої команди і навчають всьому новому, про що дізналися самі, інших членів своєї команди. Ті, у свою чергу, доповідають про свої частини завдання (як фрагменти гри «пазл»). Оскільки єдина можливість засвоїти матеріал всіх фрагментів і таким чином знати всю тему — це уважно слухати партнерів по команді і робити записи в зошиті, ніяких додаткових зусиль з боку викладача не потрібно. Студенти зацікавлені, щоб їх товариші сумлінно виконали своє завдання, тому що це вплине на їх загальну оцінку. Звітує по темі кожен студент окремо і вся команда в цілому. На заключному етапі викладач може попросити будь-якого студента команди відповісти на будь-яке запитання з цієї теми.

Існує модифікація вищезазначеного методу, яка має назву «пазл-2» (*jigsaw-2*). За цим варіантом вся команда працює над всією темою, але при цьому кожен член команди особливо ретельно вивчає один фрагмент теми і стає «експертом» з вказаного питання. Проводяться зустрічі експертів з різних команд. Члени команд навчають один одного, доповнюючи знання, набуті під час самостійної роботи («пазл»). Наприкінці циклу всі студенти проходять індивідуальний контрольний зріз. Усі члени команди отримують однакову оцінку — середній бал.

На сьогодні технологія навчання у співробітництві та взаємодії учасників навчально-виховного процесу розглядається у працях О. Болан, Р. Грановської, В. Дьяченко, Я. Колкер, Н. Поліванової, Є. Полат, А. Колесник, А. Ксенофонтової, В. Корнєшук та ін. Сутність навчання у співробітництві полягає у спільному оволодінні знаннями, вміннями, навичками на індивідуальному рівні на основі набуття досвіду кооперації зусиль із розв'язання навчальних завдань за допомогою обміну інформацією, постановки питань, взаємостимулювання, усвідомлення відповідальності за результати навчання не лише власні, а й своїх колег.

Кооперативна навчальна діяльність здебільшого реалізується як модель навчання у малих групах для досягнення спільної мети, тобто це такий варіант організації навчального процесу, що робить його найбільш ефективним для кожного із студентів. О. Пометун виокремлює такі елементи при структуруванні кооперативного навчання:

— по-перше, позитивна взаємозалежність, яка полягає в усвідомленості того, що зусилля кожного члена групи потрібні та незамінні для успіху всіх і кожен з учасників робить свій унікальний внесок у спільні зусилля. Це породжує відповідальність і зацікавленість в успіху кожного;

— по-друге, безпосередня особистісна взаємодія, яка стимулює навчальну діяльність за допомогою підтримки, заохочення один одного, забезпечуючи особистісну динаміку (О. Пометун, 2004, с. 12–13).

Метою навчання в співробітництві є не лише оволодіння знаннями, вміннями і навичками кожним студентом на рівні, відповідному його індивідуальним особливостям розвитку. Дуже важливим у цьому є ефект соціалізації, формування комунікативних умінь. Головна ідея навчання в співробітництві — вчитися разом, а не просто щось виконувати разом. Разом вчитися не тільки легше і цікавіше, але й значно ефективніше. Причому важливо, що це стосується не лише академічних успіхів студентів, їх інтелектуального розвитку, але й особистісної зрілості та людяності. Навчання у співробітництві вважається у світовій педагогіці найбільш успішною альтернативою традиційним технологіям навчання.

В організації роботи малих груп при вивченні дисциплін професійного спрямування доцільно спиратися на певні принципи ефективності кооперативного навчання (за Д. Джонсоном): позитивна взаємозалежність (кожний студент має знати матеріал і забезпечити його вивчення іншими); взаємодія підтримки «пліч-о-пліч» (безпосередній взаємообмін та сприяння іншим у виконанні завдань); індивідуальна відповідальність шляхом оцінювання кожного іншими членами групи; вміння спільно працювати (становлення довірливих взаємин, продуктивне спілкування, конструктивне розв'язання конфліктів); групова обробка результатів (обговорення ефективності виконання завдань) (Т.С. Кошманова, 1999, с. 21–22).

Виокремлено педагогічні умови здійснення навчальної роботи студентів у малих групах:

— постійна «міграція» членів групи, що позбавляє стереотипності в роботі та розвиває здатність до стрімкої адаптації кожного студента;

— добір завдань, що викликають зацікавленість у всіх студентів і є для них особистісно й професійно значущими;

— «відкритість» завдань, що передбачає їх виконання на різних рівнях складності;

— атмосфера постійного колективного та індивідуального рефлексивного моніторингу успішності розв'язання поставлених навчальних завдань;

— зміна позиції викладача з лектора-експерта, організатора навчання студентів на консультанта-фасилітатора (полегшувача), який виступає «помічником» студентів і має підтримувати, супроводжувати процес вироблення нового для них досвіду.

Використання кооперативного навчання у малих групах доцільно з метою: закріплення та актуалізації розглянутого на лекціях і семінарах теоретичного матеріалу; взаємоконтролю засвоєння самостійно опрацьованих одиниць навчальної інформації; взаємодопомоги у самостійному вивченні фрагментів навчальної теми; взаємостимулювання та взаємооцінювання розвитку особистісно-професійних новоутворень та їх критичного осмислення.

Взаємодія студентів під час проведення занять на основі кооперативного навчання може здійснюватися по-різному:

— у парах (діадах);

— групах (мікрогрупах);

— бригадах, члени яких мають спільне завдання;

— під час вільного руху по аудиторії і зустрічей один з одним студентів, що ведуть бесіду з членами групи, яка виконує мікрогрупове завдання;

— у процесі вербального взаємообміну окремих мікрогруп чи груп у процесі виконання спільного завдання всією групою.

Зацікавленість у студентів викликає робота парами («Обличчям до обличчя», «Думати, працювати в парі, обмінюватися думками», «Скажи та переключайся»); використання ротаційних (змінюваних) трійок; робота в малих групах («Акваріум», «Займи позицію», «Життєві ситуації» тощо).

Наведемо правила застосування специфічного методу кооперативного навчання, що має назву «Акваріум»:

Викладач поділяє студентів на групи (три-чотири) та пропонує їм ознайомитися з текстом (нормативно-правовим актом), який містить норми, що будуть потрібні при виконанні наступного завдання (за браком часу це студенти можуть зробити у позааудиторний час). Порядок проведення: одна з груп сідає в центрі аудиторії, інші розташовуються навколо; група отримує від викладача лист з описом ситуації й таке завдання: прочитай-

те вголос ситуацію; обговоріть її в групі, використовуючи метод дискусії; дійдіть спільного рішення. Решта студентів мають лише слухати, не втручаючись у хід обговорення. Наприкінці обговорення група в центрі приймає рішення щодо розв'язання ситуації; після цього викладач ставить усім іншим запитання, за якими триває обговорення: *«Чи погоджуєтесь Ви з думкою групи? Чи була ця думка достатньо аргументована, доведена? Який з аргументів Ви вважаєте найбільш переконливим?»*; після цього інша група займає місце в «Акваріумі» і обговорює ситуацію. Наприкінці практичного заняття (коли усі групи побували в «Акваріумі») викладач підбиває підсумок роботи, вказує на недоліки та позитивні моменти, що виявлені під час роботи в «Акваріумі».

Ще одним можливим методом кооперативного навчання є *«Займи позицію»*. Порядок роботи за цим методом такий:

1. У протилежних кінцях аудиторії розміщуються плакати. На одному з них написано «згодний», на іншому — «не згодний» (або на плакатах викладено полярні позиції з проблем: наприклад, «суд є правоохоронним органом» або «суд не є правоохоронним органом»).

2. Викладач повідомляє правила проведення.

3. Викладач пропонує кожному студентові стати біля того плаката, гасло якого він поділяє.

4. Викладач пропонує студентам обґрунтувати свою позицію.

5. Після цього він запитує, чи не змінив хто-небудь свою думку і не хоче перейти до іншого плаката. Свій перехід кожен студент має обґрунтувати.

6. Викладач пропонує кожному з учасників назвати найбільш переконливий аргумент іншої сторони.

Правила проведення роботи за методом *«Займи позицію»*:

1. Говорити по черзі. Не перебивати.

2. Не сперечатися один з одним. Навести нові докази або ідеї.

3. Перейти від одного плаката до іншого можна будь-коли, вказавши підстави зміни своєї позиції. Вислухати аргументи та ідеї інших. Бути готовими назвати ті, які найбільше сподобалися.

Мікрогрупові та індивідуальні форми роботи дозволяють швидко і оперативно змінювати педагогічну тактику при зміні умов. Вибір кількості студентів залежить від рівня їх підготовленості, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається.

Емоційно позитивними є такі форми кооперативного навчання як *завдання-роздуми, завдання-міркування, завдання-пошуки, завдання-рішення*, реалізація яких здійснюється через навчальне співробітництво. Так, студентам може бути запропоновано кілька фрагментів із різних текстів, в основі яких – певні філософські положення, що змушують аналізувати, висловлювати власні міркування, розуміння, думки й позиції. Викладачем обираються уривки текстів різних епох, які містять думки про норми життя і співжиття людини (наприклад, такий уривок з праці Я. Коменського: *«Наше життя – дорога чи роздоріжжя, подібне до Піфагорової букви У. Її перша стежка широка, друга – вузька. Перша – дорога безчинств, друга – стежка доброчесності. Йди туди, куди веде доброчесність, через терпіння до возвеличення, до плацу честі. Люди створені для взаємної допомоги й підтримки, тому вони мають бути людяними. Будь приємним і лагідним, ввічливим і коректним у манерах і поведінці, привітним і правдивим у своєму мовленні. Люби, тоді і тебе будуть любити. Заздрість, що бажає іншим зла, сама себе з'їдає»*). Від студентів очікується аналіз цього уривку і висловлювання міркувань з його приводу.

Використання специфічних технологій кооперативного навчання у малих групах під час організації навчальної діяльності студентів суттєво збагачує традиційні вишівські форми проведення лекційних та семінарських занять інноваційно-творчими методами, прийомами, видами діяльності та надає їм проблемно-евристичного характеру, що сприяє підсиленню пізнавальної активності студентів, підвищенню рівня усвідомленості власного професійного зростання, виробленню емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності. Крім того, вже зазначалося, що ці технології входять як складові елементи практично до всіх методик моделювання професійної діяльності фахівців у навчанні студентів вишів.

## **2.4. ГУМАНІЗМ ВЗАЄМОВІДНОСИН У СИСТЕМІ «ВИКЛАДАЧ – СТУДЕНТ» ТА КОЛЕКТИВНІ ТВОРЧІ СПРАВИ В ПРОЦЕСІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ**

Ефективна реалізація інтерактивного навчання (у тому числі в різних методиках моделювання професійної діяльності фахівців у навчанні студентів вищої школи) можлива за умови *дотри-*



мання гуманізму взаємовідносин у системі «викладач – студент», встановлення суб'єкт-суб'єктного характеру їх відносин. Діяльність викладача ВНЗ має бути спрямована на гуманізацію взаємин із студентами, яку ми розглядаємо як взаємно-зворотний процес олюднення їх спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії рівноправних партнерів, визнання за кожним права бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір та волевиявлення.

Дотримання гуманізму означає: певну відповідальність педагога за долю кожного студента; передбачення наслідків кожного слова, жесту, погляду («*primum non nocere*» – «насамперед не нашкодь»); визнання неповторності кожного студента, повагу його гідності, довіру до нього, прийняття його особистісних цілей, запитів, інтересів, створення умов для його максимального розвитку на основі всебічного аналізу успіхів та витрачених на їх досягнення зусиль, планів, надій, проблем кожної людини; співробітництво і співтворчість викладача й студентів; створення умов для їх професійного розвитку й саморозвитку. Основним правилом співпраці стає прагнення бути собою, виявляти природність поведінки, особистісну відкритість; умовою саморозкриття особистості – усвідомлення своєї особистості як унікального, неповторного світу. Таке право, за спільною згодою обох суб'єктів навчального процесу, має і викладач, і студент, як і будь-яка інша людина. Вирішальним чинником втілення ідеї гуманізації в реальну педагогічну практику є ціннісні орієнтації та змістові установки викладача у відношенні до студента:

- мотиваційна спрямованість викладача не лише на предмет, але у першу чергу на студента – майбутнього фахівця;

- педагогічний гуманізм, який неможливий без прийняття себе й студентів;

- емпатійне ставлення до студента, яке передбачає прагнення і вміння відчувати іншого як самого себе, займати його позицію, розуміти його внутрішній світ, відчувати й сприймати його проблеми, переживання;

- толерантність, спрямована на розуміння того, що всі студенти індивідуальні й неповторні, кожен має право на власний погляд. Це, так би мовити, визнання «незавершеності» особистості студента й «авансування» її значущості;

- конгруентність, яка передбачає розуміння особистісного світу й почуттів і прийняття себе як особистості, що розвива-



ється, має право на помилку, діяльність «тут і тепер», прийняття усього спонтанного, безпосереднього у навчальній ситуації;

— рефлексивність, яка дозволяє викладачеві спостерігати за своєю діяльністю, бути готовим до її перегляду і до багатогранності реакцій у взаємодії зі студентами; дозволяє прислухатися й придивлятися до студента, який вербально й невербально надає багатопланову інформацію про себе; формує здатність накопичувати такого роду інформацію — особлива риса сильного викладача, який визнає свої помилки, вчиться у студентів;

— діалогізм як бажання і вміння слухати і чути студента, здатність викладати навчальний матеріал у формі відповіді на запитання, які виникають у студентів, вести міжособистісний діалог на основі рівності позицій, взаємної довіри й поваги. Саме діалогічні відносини сприяють гуманізації взаємин викладачів і студентів;

— співпраця як установка на взаємодію зі студентом (а не вплив на нього) у процесі спільної діяльності й спілкування; прагнення і вміння забезпечити студентам становище «співавто-рів навчального процесу».

За такої позиції викладач у ВНЗ виступає не лише носієм інформації, а й консультантом і організатором навчального процесу. Зі зміною позиції викладача змінюється статус студента в навчанні — *повноцінний суб'єкт навчання, співлектор викладача, доповідач, опонент у суперечці, ведучий дискусії*, тобто відбувається переорієнтація позицій майбутнього спеціаліста з «учнівства» на «партнерство». Реалізується модель оптимальних взаємин «викладач — студент»: *ділові*, засновані на творчому співробітництві, вони передбачають: взаємоповагу, взаємодопомогу, взаєморозуміння, взаємодовіру; *партнерські*, але з дотриманням субординації, без зайвого формалізму; толерантні, доброзичливі, відверті, більш розкуті та відкриті, цікаві обоюдно взаємини; *взаємоввічливі*: студент має сприймати викладача як свого радника й наставника, а викладач — поважати особистість студента як майбутнього спеціаліста, спрямовувати його, вказуючи в делікатній формі на його недоліки; *гармонійні та результативні*.

Саме формування таких позицій викладача та кожного зі студентів у викладанні та навчанні є, мабуть, найважливішою умовою для ефективного впровадження підходів та методик, пов'язаних з моделюванням професійної діяльності фахівців у навчальному процесі вищої школи. Але формування цих позицій потребує проведення численних виховних заходів, зокрема

таких, які виховують у студентів ціннісне ставлення до змісту професійної освіти.

Для виховання потрібного ставлення важливим є використання різноманітних методів та прийомів, а саме:

*Метод емоційно-морального стимулювання* — спосіб викликати у студентів моральні переживання шляхом включення моральних ситуацій, прикладів. Прийомами є: підбір змісту матеріалу; приклади і факти моральності фахівця (з життя та художньої літератури); художність, яскравість, емоційність викладу матеріалу.

*Метод зацікавлення* — спосіб створення ситуації зацікавленості за допомогою прикладів, дослідів, парадоксальних фактів, які пробуджують інтерес, викликаючи позитивне ставлення до навчальної діяльності. До цього методу можна віднести: прийом цікавих аналогій, зіставлення наукових та життєвих фактів; розкриття подробиць із життя відомих людей; розповіді про застосування в сучасних умовах різноманітних передбачень наукових фантастів; прийом «еврика» — створення ситуації самовідкриття істини; постановка проблемних запитань, поява нових деталей; показ цікавих дослідів, грандіозність цифр, які у разі умілого їх зіставлення та переконливості прикладів викликають глибокі емоційні переживання у студентів.

*Метод створення ситуацій новизни у навчанні* — передбачає не тільки наближення змісту до найважливіших наукових відкриттів, досягнень культури та міжнародного життя, а й подачу змісту як невідомого, нового для сприйняття студентами. Прийоми, які використовуються для цього, включають наведення спеціальних прикладів, фактів, ілюстрацій, що викликають особливий інтерес, вказують на нові аспекти уже відомих студентам явищ, способів діяльності та ін.

*Метод емоційного сплеску та заохочення* — спосіб емоційної підтримки, підбадьорювання, заохочення дій студентів за допомогою слова, жестів, міміки, що створює атмосферу відкритості, довіри. Викладач демонструє свою готовність допомогти студенту, оскільки впевнений у його силах, здібностях, і дає зрозуміти, що студент на правильному шляху.

Певною мірою узгоджується з упровадженням гуманістичних взаємовідносин у системах «викладач — студент» та «студент — студент», а також з упровадженням інтерактивних технологій навчання відома *методика колективного творчого виховання (КТВ)*, створена російським педагогом І. Івановим. Заро-

дилась вона у 60-ті роки ХХ ст., коли стали формуватися виховні об'єднання дітей і дорослих, які називали себе комунарами. Тому її називають ще «методикою Іванова» або «комунарською». До 90-х років вона не набула поширення, бо авторитарна система управління суспільством в СРСР формувала соціальне замовлення на людину-виконавця, конформіста.

Доцільно докладніше розглянути цю методику, тому що, хоча вона прямо не стосується підходів та методик моделювання майбутньої професії в навчанні, але безпосередньо стосується виховного процесу вищів, у якому і створюється психологічна готовність студентів та досягається прийняття ними тих творчих методик, що зближують навчальну та професійну діяльність.

Відмінність комунарської методики виховання від традиційної простежується за двома параметрами. Традиційна методика орієнтована на зовнішні аспекти, не приховує своєї виховної мети, завдань і прямого морального впливу. Методика КТВ залучає до діяльності кожного учасника студентського колективу, орієнтуючись на спільне вироблення студентами та викладачами мети колективу, використовуючи одночасно різноманітні види виховного впливу, вирішує виховні завдання непомітно для студентів.

Перехід до системи колективного творчого виховання відбувається за одним із напрямів — «технологічним» чи «ідеологічним».

Прибічники «технологічного» підходу обмежуються засвоєнням основних форм методики. Практика свідчить, що зміни технології виховного процесу підвищують інтерес студентів до спільної діяльності, розвивають їх активність. Але здебільшого це не сприяє формуванню нового ставлення до життя, яке є результатом змін не лише способів діяльності, а й характеру міжособистісних стосунків у колективі. Прибічники «ідеологічного» підходу впевнені, що достатньо захопити студентів і педагогів ідеєю спільної творчої праці, змінити характер міжособистісних стосунків у колективі, і вони самі визначають оптимальну для себе технологію діяльності. Така недооцінка технологічних аспектів призводить до провалів хороших задумів, безуспішного витрачання сил, згасання зацікавленості справою.

Найраціональнішим є поєднання обох підходів. У цьому випадку *методика КТВ передбачає спосіб організації життя колективу, за якого студенти й викладачі, будучи захопленими спільною справою, турбуються про поліпшення клімату в колективі, самопочуття, настрій один одного, вони спільно планують, організують*

*та аналізують свою діяльність, накопичуючи, осмислюючи позиції, ідеї, розвиваючи власні погляди, почуття поваги, взаєморозуміння й турботи. У методиці КТВ чітко окреслюються три складові: людиність, діяльність, творчість.*

Методика КТВ є ефективним засобом моделювання не самої професійної діяльності майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи, а спільних *форм* такої діяльності, виховуючи у студентів потрібні для професійної діяльності якості (наприклад, уміння працювати в колективі, прислухатися до різних точок зору, відповідальність). Крім того, ця методика є доцільною не лише для організації позааудиторної діяльності студентів, але й деякої їх навчальної роботи.

Одним з головних напрямів у межах КТВ є технологія підготовки і реалізації колективних творчих справ (КТС). Вона передбачає шість послідовних етапів:

1. *Попередня робота викладачів.* Цей етап охоплює визначення ролі КТС у житті колективу, формування навчальної і виховної мети, обмірковування варіантів роботи й настановної (стартової) бесіди, розгляд доцільності залучення інших студентів, викладачів, фахівців. Тон розмови при цьому доброзичливий, товариський, зацікавлений. Думки не нав'язують, не диктують, розмова відбувається на рівних.

2. *Колективне планування.* Його метою є колективне уточнення мети діяльності, збір, аналіз та узагальнення інформації, визначення завдань з огляду на їх корисність та посиленість щодо виконання. Після цього з'ясовують, хто виконуватиме це завдання — увесь колектив, окремий мікроколектив чи зведена бригада добровольців; хто керуватиме — рада колективу, спеціальна рада з представників мікроколективів чи командир зведеної бригади; де краще провести роботу; коли і як здійснити розподіл мікроколективів. Важливо, щоб на цьому етапі кожен висловив думку, обміркувавши пропозиції одногрупників. Керівник резюмує усі пропозиції, формулює спільну думку.

Як правило, цей етап проходить у формі загального збору-старту, на якому викладач ставить перед студентами проблемні питання-завдання: *Для кого хочемо провести справу? На радість і користь кому? Як краще її провести? З ким разом? Кому брати участь? Де і коли провести запланований захід?* Під час такого збору викладач ставить питання для уточнення, порівняння різних думок, підтримує і розвиває найбільш цікаві пропозиції. Наприкінці обговорення усі пропозиції зводяться до загальних ре-

комендацій. У разі необхідності обирають «раду справи» — збірний колектив представників усіх мікрогруп, який уточнює, конкретизує план підготовки проведення заходів, розподіляє доручення, керує підготовкою, а потім і проведенням справи. Крім загального збору-старту, можливі конкурси на найкращу пропозицію щодо плану, найкращий проект справи, заповнення анкети пропозицій; «розвідка» справи; виготовлення «газети-блискавки» з пропозиціями щодо плану (для обговорення); аукціон ідей; організація скарбнички (фонду, «банку», «поштової скриньки») ідей та пропозицій; заповнення журналу-естафети; дискусія, захист проектів плану тощо.

3. *Колективна підготовка роботи.* Керівний орган КТС (рада) уточнює і конкретизує план підготовки та проведення діяльності; організуючи її виконання, розставляє учасників колективних дій, враховуючи їхні взаємини, заохочуючи ініціативу кожного.

4. *Реалізація КТС.* Передбачає виконання окресленого плану, враховуючи зміни у ньому. Викладачі як керівники та основні учасники творчої роботи створюють та підтримують хороший настрій, підбадьорюють і дають упевненість у власних силах. Кожен студент має можливість проявити себе, утвердитися в колективі. Важливо, щоб ніхто не боявся невдач, панували доброзичлива атмосфера, спільне поривання. Це сприятиме творчому зростанню студентів, їх умінню долати труднощі.

5. *Колективне підбиття підсумків КТС.* Охоплює аналіз на рівні мікроколективів, де кожний висловлюється, що і завдяки чому вдалося зробити із запланованого, що слід використовувати надалі, перетворити на традицію, а від чого слід відмовитися. Узагальнені думки мікроколективів виносять на загальний збір, де формується колективна думка. Підбиття підсумків відбувається у формі збору-вогнику, за допомогою анкети-оцінки із запитаннями: «Що більш за все сподобалось і чому?», «Чого вдалося навчитися?», «Чого і кого навчили самі?». Збір спонукає до аналізу помилок, вироблення спільної думки, формування традицій.

6. *Найближчі справи КТС.* Після завершення справи викладачі пропонують студентам взятися за нові.

Ці етапи взаємопов'язані та взаємообумовлені.

Серед розмаїття існуючих колективних творчих справ найбільш повне уявлення про них дають такі:

*Вечір веселих завдань* — декілька пізнавальних ігор-оглядів, які переходять одна в одну і становлять своєрідну ігрову сюїту. Учасники цієї сюїти об'єднані в невеликі команди (не біль-

ше 10–15 осіб у кожній), виконують творчі завдання і по черзі виступають зі своїми рішеннями-експромтами. До сюїти можуть входити гра в оркестр, естафета веселих завдань, пісенне коло.

*Вечір-подорож* — пізнавальний огляд, учасники діляться один з одним своїми знаннями, враженнями, припущеннями щодо навколишнього життя. Прикметною особливістю такої зустрічі є використання прийому рольової гри в подорож, що дає змогу обмінюватися досвідом, колективно відкривати світ у жвавій, захоплюючій формі, розвивати допитливість, винахідливість, творчу уяву, товариську взаємодопомогу.

*Вечір розгаданих і нерозкритих таємниць* — захоплююча гра, що дозволяє у жвавій, невимушеній формі обмінюватися знаннями, думками, здогадками; вона навчає ставити питання, доводити і спростовувати, вести колективний пошук істини, спираючись на відомості, отримані з найрізноманітніших джерел — підручників, книжок, журналів, газет, кіно, радіо, телебачення.

*Естафета улюблених занять* — справа-огляд, під час якої кожний із членів колективу по черзі знайомить інших зі своїм улюбленим заняттям, розповідає про те, як він ним займається, про свої пошуки, удачі та невдачі, про свої плани, показує, чого він досяг, відповідає на запитання, дає поради.

*Захист фантастичних проєктів* — пізнавальна справа-огляд, під час якої кожна група учасників демонструє підготовлений нею проєкт, де втілено уявлення авторів про одну зі сторін життя в майбутньому і дано відповіді на запитання інших учасників, і намагається якомога переконливіше обґрунтувати свої пропозиції.

*Збори-диспут* — пізнавальна творча справа, мета якої — поставити перед учасниками життєво важливе, складне, справді спірне питання (або декілька таких питань, об'єднаних однією темою), виявити і зіставити різні думки, захоплюючи всіх колективним пошуком найкращого рішення.

*Прес-конференція* — пізнавальна творча справа-огляд, що організується у формі рольової гри-бесіди членів певної делегації з представниками мас-медіа.

*Турнір-вікторина* — пізнавальна справа-огляд, в якій беруть участь декілька команд, і кожна команда колективно готує запитання і відповіді за обраною темою або за декількома темами.

*Турнір знавців* — пізнавальна справа-огляд, проводиться декількома колективами, кожний з яких по черзі організує творче змагання (свій тур) між іншими учасниками. Наприклад, у тур-

нірі знавців з педагогіки (обирається конкретна проблема) можуть брати участь 4 команди: знавці історії проблеми, знавці методології, знавці теорії питання або бібліографи, знавці методики вирішення проблеми. У змаганнях кожен колектив може брати участь або цілком, або висуваючи зі свого складу команду знавців.

*Підготовка до турніру знавців* проходить у такий спосіб. Викладач скликає загальний збір-старт мікроколективів, які бажають брати участь у турнірі. Учасники розсаджуються по колу. Обирається рада справи – штаб турніру, куди входять представники кожного мікроколективу (командири, штурмани, застрільники та ін.) і головні ведучі. Потім загальні збори вирішують, яким способом будуть обрані профілі (а при однопрофільних турнірах – види) творчих змагань: кожен колектив радиться (5–7 хв) і придумує той профіль (вид), за яким буде проводити свій тур змагань між іншими колективами, чи спочатку всі колективи радяться і пропонують можливі профілі (види) змагань. Далі спільно обираються найвдаліші профілі і за бажанням чи жеребкуванням розподіляються між учасниками. Після того, як профілі (види) придумані і оголошені (або розподілені), кожен мікроколектив знову радиться (15–20 хв) і вирішує, як він буде вести свій тур змагань.

Для того щоб зробити організацію змагань більш цікавою, колектив може придумати собі загальну організаторську роль відповідно до профілю (виду) змагання («приймальна комісія», «вчена рада», «журі фестивалю» тощо), а кожен член цього колективу обирає для себе власну роль і може придумати псевдонім, професію, звання та ін.

На закінчення загального збору, після того як будуть оголошені завдання і дата проведення турніру, створюються команди знавців для тих турів, у яких колективи змагатимуться не в повному складі, а через представників. Після загального збору-старту кожний колектив готується до виконання тих завдань, які оголошені попередньо, до проведення свого туру змагань, придумує і готує призи для переможців.

*Поради організаторам турніру знавців* мають бути спрямовані на забезпечення творчого характеру завдань (наприклад, написати коротке оповідання або нарис, виконати сценку, провести репортаж та ін.). Щоб турнір не був занадто затягнутим, можна заздалегідь установити максимальний час для проведення кожного туру, скажімо, не більше 15–20 хв. Після того як проведе-



но всі тури змагання, необхідно дати час (15–20 хв), щоб кожен колектив міг підбити підсумки свого туру, тобто того змагання, яке було організовано цим колективом, і підготувати оцінки відповідно до прийнятої ролі.

Дуже вдалою формою КТС є *усні журнали* – огляди на зразок серії коротких виступів з різної тематики оточуючого і внутрішньоколективного життя. Усний журнал («Філологічний», «Психологічний», «Економічний» та ін.) може випускатися систематично (наприклад, раз на два тижні або щомісячно) і епізодично. В іншому випадку усний журнал краще називати альманахом. Усний журнал дає можливість кожному члену колективу ділитися з одногрупниками своїми знаннями, враженнями, інтересами; дозволяє в живій, образній формі знайомити всіх з політичними подіями, новинами суспільного життя (політична інформація). Назва усного журналу може бути традиційною або змінюватися, але в будь-якому випадку вона обирається узгоджено, в результаті відкритого або закритого конкурсу на кращу пропозицію між всіма учасниками. Якщо усний журнал випускається почергово декількома авторськими колективами, то кожен може назвати свій журнал по-своєму. Зміст номера (теми частин, сторінок) обговорюється на загальному зборі-старті учасників; частини або сторінки для підготовки і виступу розподіляються за бажанням, причому бажуючі можуть брати участь, звичайно, і в декількох частинах (сторінках). Кожну частину (сторінку) готує невелика команда. Після виступу загальний збір обговорює його, дає поради авторам-виконавцям, які вносять необхідні доробки до того як усний журнал (альманах) «виходить у світ». Бажано після кожного виступу з усним журналом проводити короткий загальний збір-«вогник».

Ще одним видом КТС є *концерт-«блискавка»* – гра-огляд, учасники якої (декілька команд) готують за короткий час (не більше 30 хв) імпровізовані колективні виступи за визначеною програмою («Міні-Голівуд»). Програма концерту складається експромтом, краще за все збором капітанів команд за пропозиціями учасників. До програми включаються декілька обов'язкових для кожної команди жанрів, наприклад: декламування сценки, оригінальний жанр. Програма може бути ускладнена таким завданням: об'єднати всі обов'язкові номери єдиною темою або сюжетом. У результаті кожна команда показує невеликий концерт або навіть спектакль. При цьому можливі два варіанти: а) тема (сюжет спектаклів для всіх команд) спільна і обирається також



спільно — зборами капітанів за пропозиціями команд; б) кожна команда, починаючи підготовку, придумує свою тему (сюжет).

*Літературно-мистецькі конкурси* — це колективні справи, що розвивають творчі здібності студентів, засновані на обміні знаннями, враженнями, інтересами. Ці КТС найкраще будувати як спільну діяльність студентів у зірочках, ланках, творчих бригадах. Разом з тим творчі роботи (казки, оповідання, малюнки тощо), створені в ході конкурсу, мають розглядатися усіма учасниками як спільне надбання, цікаве і повчальне для інших людей. Конкурси можна проводити «блискавкою», тобто протягом короткого часу (годину-півтори), або надати учасникам кілька днів (тиждень) на підготовку. Темі і зміст літературно-художніх робіт можуть бути найрізноманітнішими і визначатися професійними, пізнавальними інтересами учасників, подіями суспільно-політичного життя тощо.

Усі інтерактивні підходи і технології навчання (як розглянуті вище у цьому і попередньому розділах, так і ті, що залишилися за межами аналізу) є ефективними під час проведення лекційних, семінарських та практичних занять і позааудиторної роботи студентів.

Так, проведення різного виду інтерактивних лекцій (лекція-діалог, проблемна лекція, лекція — аналіз конкретної ситуації, лекція-консультація, співлекція, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація та ін.) активізує діяльність студентів з вивчення теоретичного матеріалу, запобігає їх пасивності та споживацькому ставленню. У таких лекціях група студентів розбивається на мікрогрупи (4–5 чоловік), кожна з яких, готуючи весь матеріал, особливо ретельно, глибоко розкриває окремий його аспект. Доповнюючи виступи один одного, студенти особисто (під непомітним для них керівництвом і контролем педагога) розкривають зміст того чи іншого питання, що сприяє більш глибокому його засвоєнню, підвищенню інтересу до досліджуваного, формуванню комунікативності, відповідальності, дисциплінованості тощо.

Як мотивуючий фактор активізації пізнавальної діяльності студентів важливим є здійснення педагогічного контролю і обліку. На кожному занятті оцінюється робота як окремого студента, так і мікрогрупи як форми колективної діяльності. З цією метою викладач веде протокол. Наприкінці кожного заняття студенту виставляється оцінка, що поєднує в собі оцінку за влас-

ний виступ, за кількість і якість опонувань виступів інших студентів і поставлених їм питань. Окремо підбиваються підсумки роботи мікрогрупи.

Наведені інтерактивні технології найбільш повно забезпечують професійно спрямовану взаємодію студентів між собою і з викладачем, взаємообмін соціально-рольовими функціями, сприяють позитивній динаміці у формуванні професійних, комунікативних умінь майбутніх фахівців, а отже, є ефективним засобом моделювання майбутньої професійної діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи. Дія механізму «соціальної фасилітації» (посилення домінантних реакцій у присутності інших) покращує рівень виконання поставлених викладачем завдань.

Проаналізовані в цьому розділі відносно прості форми застосування інтерактивних технологій, як уже неодноразово підкреслювалося, здебільшого входять як складові до складніших форм. Наприклад, мозкові атаки, дискусії включаються до роботи з кейсами, використовуються у проведенні студентських презентацій, рольових та ділових ігор, проектної роботи; усі ці види навчальної діяльності базуються на різних формах кооперативного навчання і потребують для своєї реалізації певних гуманістичних взаємовідносин викладача та студентів, у тому числі таких, що реалізуються через КТС тощо. Тому проведений у розділі аналіз дає підстави для обговорення головних та найскладніших форм моделювання професійної діяльності фахівців у навчанні студентів вишів.

## Розділ 3

### **КЕЙС-МЕТОД І СТУДЕНТСЬКІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ ЯК ЗАСОБИ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

#### **3.1. КЕЙС-МЕТОД**

**К**ейс-метод (який інколи ще називають «методом ситуаційного аналізу») у навчанні спеціальних дисциплін (технічних, юридичних, економічних тощо) використовується вже досить давно і є доволі поширеним. Так, Гарвардська школа бізнесу виділяє майже 90% навчального часу на розгляд конкретних кейсів. У праці В. Галузинського і М. Євтуха (1995) відзначається, що:

1. Кейс-метод призначений для отримання знань з дисциплін, що характеризуються наявністю плюралістичних істин, коли неможливо дати однозначну відповідь на поставлене питання.

2. Акцент навчання переноситься не на оволодіння студентами готовим знанням, а на його вироблення в процесі обговорення проблеми.

3. Результатом застосування методу є не тільки знання, але й навички професійної діяльності.

4. Метод базується на розробці, з урахуванням певних правил, моделі конкретної ситуації, яка має місце у реальному житті і відображає той комплекс знань і практичних навичок, який студенти мають отримати.

У викладанні, наприклад, економічних дисциплін кейс-метод прийнято визначати як метод навчання, за якого студенти і викладачі беруть участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій. Самі кейси — це ніщо інше як ділові ситуації з досвіду реальних людей, які працюють у сфері підприємництва. Вони становлять основу обговорення у студентській групі під керівництвом викладача. Таким чином, метод кейсів поєднує і особливий вид навчального матеріалу, і особливі засоби використання цього матеріалу в навчальному процесі (Г. Багиев, В. Наумов, 2001).

Необхідно підкреслити, що, хоча сказане вище стосується перш за все використання кейс-методу в процесі викладання економічних та бізнесових дисциплін, те саме можна сказати і про викладання будь-яких інших спеціальних дисциплін (технічних, юридичних, природознавчих тощо). Навіть у навчанні іноземних мов для спеціальних цілей кейси перетворилися на органічну частину професійно орієнтованого навчального процесу — таку, яка навіть входить до деяких підручників з навчання мови для професійного спілкування (Ділові проекти, 2002; Психологічні справи, 2011; О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2007).

Звичайно, у навчанні іноземних мов є деякі, пов'язані зі специфікою предмета, відмінності роботи з кейсами порівняно з їх використанням у викладанні спеціальних дисциплін. По-перше, кейси в цьому випадку можуть стосуватися ситуацій з будь-якої спеціальної галузі (юридичні ситуації, ситуації з практики роботи психолога/психотерапевта, авіадиспетчера тощо) — відповідно до того, для якої спеціальної галузі ведеться підготовка з мови для професійного спілкування. У курсах іноземних мов у ВНЗ можливо використання кейс-методу і на основі суто життєвих, побутових ситуацій, коли студенти аналізують поведінку людей у цих ситуаціях і роблять висновки щодо можливих причин або наслідків такої поведінки. По-друге, у мовних курсах зовсім не обов'язково використовувати ситуації з досвіду реальних людей, реальних фахівців. Вони можуть бути віртуальними або квазіреальними, тобто вигаданими автором підручника або викладачем. Важливо лише, щоб ситуації були такими, які дійсно можуть мати місце в житті та на виробництві.

На відміну від цього, у навчанні спеціальних дисциплін більш доцільним є використання саме реальних ситуацій професійної діяльності, щоб забезпечити найбільш повноцінне моделювання такої діяльності через впровадження кейс-методу. Хоча як виняток віртуальні (вигадані викладачем або автором підручника) кейси тут також можливі, але вони не можуть відобразити всю різноманітність і практичне багатство аспектів реальної професійної практики (у навчанні іноземних мов кейси можуть бути тільки віртуальними, тому що тут таке детальне та багатоаспектне моделювання реальної професійної діяльності менш потрібне).

Сказане вище дозволяє сформулювати перше узагальнене визначення кейс-методу як засобу моделювання майбутньої про-

фесійної діяльності майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи:

*Кейс-метод (метод кейсів — case method, кейс-стаді — case study), відомий також під назвами «метод конкретних ситуацій» та «метод ситуаційного аналізу» (див. початок розділу), — це технологія навчання, пов'язана з використанням опису ситуацій професійної діяльності, які ті, хто навчається, мають проаналізувати, розібратися у сутності проблем, що виникли в цих ситуаціях, з метою знаходження рішення таких проблем, яке буде оптимальним для кожної з конкретних ситуацій, описаних у кожному з конкретних кейсів. У більшості випадків кейси ґрунтуються на реальних ситуаціях, реальному фактичному матеріалі, але можуть бути і віртуальними, тобто вигаданими, але наближеними до реальних ситуацій.*

Опис навчальних кейсів може бути як дуже великим і займати багато сторінок тексту, з яким мають ретельно ознайомитися ті, хто навчається, так і відносно коротким: 3–0,5 сторінки. Для подальшого аналізу доцільно навести приклади декількох навчальних кейсів різного обсягу, призначених для навчання студентів різних спеціальностей.

*Кейс 1* (призначений для навчання майбутніх педагогів і записаний з Інтернету в травні 2012 р. за електронною адресою <http://www.management.com.ua/cases/case035.html>, де він був розміщений за матеріалами книги Теодора Дж. Ковальського «Проблемні ситуації в управлінні освітою»).

### **Кейс: ДИРЕКТОР ЗМІНЮЄ УСТАЛЕНІ ПРАВИЛА**

#### ***Передумови***

*Практичний досвід і величезна кількість фактів свідчать про те, що директор відіграє вирішальну роль у забезпеченні ефективності роботи школи. Якщо школа працює незадовільно, щоб виправити ситуацію, насамперед, як правило, на думку спадає заміна керівника. Утім, школа — це надзвичайно складна організація, і бувають випадки, коли здатність однієї людини змінити давно усталені цінності, переконання та звичаї доволі обмежена.*

*Коли директор школи пропонує провести зміни, то методи, які він під час цього застосовує, часто мають не менше значення, ніж самі ідеї. Вчителі переважно обурюються, коли їх до чогось змушують, і те, що більша частина їхньої роботи проходить за за-*

чиненими дверима класу, дає їм чимало можливостей не підкорятись ініціативам «згори».

У цьому розділі йдеться про досвідченого директора міської початкової школи, який добровільно переходить на більш складну роботу. Коли він прибуває на нове місце роботи, то запроваджує низку нових правил, які стосуються дисципліни та переходу учнів до наступного класу. Конфлікт між поглядами директора та вчителів призводить до закликів про його усунення з посади. Коли Ви аналізуватимете ситуацію, зверніть особливу увагу на те, як саме директор намагався впроваджувати зміни, а також на його конкретні ініціативи.

### **Основні теми для роздумів**

1. Здатність директора запроваджувати зміни.
2. Суперечливі цінності й переконання серед освітань.
3. Як різні групи та окремі люди взаємодіють і обмінюються повноваженнями у школах.
4. Комунікація між директором і вчителями.
5. Атмосфера та культура організації.

### **Ситуація**

Початкова школа «Олівер Венделл Голмс» — третя за віком школа у цьому каліфорнійському місті. Розташована вона у кварталі, який за останні три десятиріччя сильно занепадає, і її темна цегляна будівля прямокутної форми є прикладом невігладливого архітектурного стилю шкіл 40-х років. Тротуари навколо школи потріскались і рясніють безліччю різнокольорових графіті англійською та іспанською мовами. Дитячий майданчик заріс бур'яном та вкрився сміттям, а поламані гойдалки свідчать про те, що керівництво школи вже давно облишило всі спроби підтримувати територію у належному стані.

Джон Леттімор працює директором у цій школі вже три роки. Раніше він, досвідчений адміністратор, обіймав таку посаду у трьох інших початкових школах у цьому ж окрузі. Вже 33 роки він працює у сфері освіти, з них 22 — директором школи. Коли у школі «Голмс» звільнилася посада директора, він був єдиним директором в усьому шкільному окрузі, який подав свою кандидатуру. Колеги щиро дивувалися такому його рішення. Навіщо досвідченому керівникові переходити зі школи у чудовому районі до іншої в одному з найгірших районів? І навіщо Джонови Леттімору йти зі школи, де він має всебічну підтримку туди, де жоден директор ще не затримувався надовго?

*Керівники управління шкільного округу, які повинні були обирати директора для школи «Голмс», також запитали Джона про його мотиви. Під час співбесіди з керівником шкільного округу та його заступником з початкової освіти Джон дав коротке і чітке пояснення: «Я готовий прийняти новий виклик. Я думаю, моє керівництво піде на користь школі «Голмс», а мені піде на користь зміна середовища. Я ніколи не боявся труднощів».*

*Доктор Вільям Грей мав тільки два варіанти. Він міг піти на зустріч Леттіморові і дозволити йому перейти до початкової школи «Голмс», або ж він міг найняти якогось недосвідченого директора. Легше, звісно, було прийняти пропозицію Леттімора.*

*Три роки у початковій школі «Голмс» промайнули для Джона швидко.*

*Протягом першого року він намагався пристосуватися до школи та до району. Він зустрічався з батьками, знайомився з учнями і проводив часті наради з персоналом школи. Другий рік ознаменувався значними змінами у внутрішньому регламенті школи. Зокрема Джон змінив програму забезпечення дисципліни, яка раніше великою мірою ґрунтувалась на тілесних покараннях і тимчасовому відстороненні учнів від занять. Ще він змінив критерії, які застосовувалися для переведення учнів з першого класу до другого (у школі «Голмс» був найвищий у шкільному окрузі відсоток учнів-другорічників). Спочатку Леттімор шукав підтримки вчителів, проте, не знайшовши її, він все одно впроваджував ці зміни.*

*Третій рік перебування Леттімора у школі «Голмс» був сповнений конфліктів. Для багатьох вчителів Леттімор залишався загадкою. З одного боку, вони вважали, що до учнів він ставиться занадто поблажливо, але з іншого боку, його стиль керівництва їм видавався занадто диктаторським. Одна з учительок так підсумувала свої враження: «Він здається дуже приязним і турботливим, але я впевнена, що він насправді допомагає учням. Але, зрештою, він робить все, що хоче, тож я навіть не бачу сенсу з ним сперечатися».*

*За останній рік невдоволення Леттіморовим стилем керівництва та рішеннями значно зросло. Приблизно 50 батьків під впливом вчителів підписали петицію, в якій вимагали, щоб Леттімора перевели до якоїсь іншої школи в окрузі. Майже 70% вчителів підписали листа до доктора Дженелл Дентон, заступника керівника шкільного округу з початкової освіти, у якому висловлювалися схожі думки. Зміст листа був такий:*



*Шановна доктор Дентон!*

*Поза сумнівом, Ви отримуєте чимало скарг від вчителів, які не можуть досягти згоди зі своїми директорами. Будь-ласка, не потрактуйте цього листа як чергову необґрунтовану скаргу. Впродовж останніх двох з половиною років вчителі початкової школи «Олівер Венделл Голмс» спостерігали за стилем керівництва пана Джона Леттімора. Він — приязна, енергійна і розумна людина, однак його підхід до роботи з дітьми у цій школі просто неефективний. Більшість дітей, що вчать у школі «Голмс», походять з неповних сімей, які перебувають нижче рівня бідності. Багатьом з цих дітей взагалі ніхто ніколи не казав, як вони повинні поводитися поза школою. Навіть батьки й опікуни учнів визнають, що школа має стати для них головним осередком дисципліни. Відтоді, як пан Леттімор став нашим директором, він:*

- послабив дисциплінарні правила;*
- заборонив застосування тілесних покарань;*
- виступив проти того, щоб учні залишалися на другий рік у тому самому класі;*
- сприяв соціальному просуванню проблемних учнів.*

*Ми поділяємо думку, що багатьом нашим учням бракує любові й розуміння, однак ми не погоджуємося з його висновком, що школа може бути для кожного з учнів одночасно матір'ю, психологом, соціальним працівником і другом. Якщо дозволити бешкетникові залишатись у класі, то він позбавлятиме інших учнів змоги здобувати знання.*

*Прикро, але пан Леттімор ніколи не запрошував нас спільно вивчати потреби у змінах або на демократичних засадах брати участь у прийнятті рішень. На адміністративних нарадах нам також ніхто не дає змоги висловити наше занепокоєння. Якщо ми не погоджуємось із якоюсь з його пропозицій, то можемо наводити свої аргументи лише за зачиненими дверима його кабінету. Нам справді нелегко повідомляти Вас про те, що ми не відчуваємо довіри до пана Леттімора як до директора початкової школи «Олівер Венделл Голмс». Можливо, на іншому робочому місці він зможе краще застосувати свої природні здібності. Він — добра людина і має добрі наміри. Однак він не може ефективно керувати цією школою. Ми просимо, щоб його усунули з посади директора якнайшвидше.*

*З повагою,*

*(підписи 18 з 26 вчителів)*

*Копії до:*

*доктора Грей, керівника шкільного округу,*

*Членів шкільної ради,*

*Пані Гутчінз, голови місцевої профспілки вчителів.*



Хоча Джон знав, що деяким учителям не подобається його стиль керівництва, він недооцінював рівня та масштабу невдоволення. Коли ж доктор Дентон показала йому копії листа від учителів та батьківської петиції, у нього нарешті відкрились очі.

У шкільному окрузі налічувалося 87 початкових шкіл, більшість яких була розташована у старих центральних кварталах міста. Скарги на директорів шкіл лунали часто, однак лист про недовіру, підписаний такою кількістю вчителів, справді був рідкістю. Доктор Дентон зустрілася з Джоном одразу на другий день після того, як отримала це неприємне повідомлення. Джон Леттімор сказав своєму керівникові, що лист і петиція його неприємно вразили. Він обурювався і вважав, що вчителі повелися неетично, намагаючись усунути його.

«Ти хочеш сказати, що не здогадувався про те, що серед твоїх підлеглих існує такий рівень невдоволення?» — спитала доктор Дентон. «Що ж, — відповів Джон, — дехто з учителів висловлював невдоволення тим, що я змінював окремі правила, які стосувалися дисципліни. Ти знаєш, як це буває, Дженелл, ти ж була директором. Вчителі не завжди з нами погоджуються, і нам доводиться зважати на те, що кожен має право на власну думку. На жаль, хтось повинен нести відповідальність і приймати складні рішення. Звичайно, я знав, що у школі є невдоволені. Я просто не знав, що їх так багато».

Джон Леттімор і Дженелл Дентон були друзями вже віддавна. Близько десяти років вони обоє працювали директорами початкових шкіл у цьому ж шкільному окрузі; Джон написав для Дженелл рекомендацію, коли вона подавала свою кандидатуру на теперішню посаду. Власне через їхні особисті стосунки вести цю розмову було ще складніше.

«Джоне, це правда, що ти не обговорював з ними шкільних правил перед тим, як запроваджувати зміни? Це правда, що ти не цікавився їхньою думкою?» — допитувалася доктор Дентон.

«Усі зміни обговорювалися на нарадах. Ми ніколи не голосували з цього приводу, але я завжди пояснював, у чому суть змін, і аргументував їх. Дуже мало хто з членів колективу приходив до мене висловити незгоду. Отже, я думав, що більшість учителів готові дати моїм ідеям шанс. Слухай, я перебуваю серед цих дітей вже довгий час — як і ти. Їхнє життя сповнене смутку і розчарувань. Чому школа має ставати для них ще одним ворогом і розчаруванням? Можливо — чуєш? — я кажу, можливо, — якщо ми виявимо трішечки любові і співчуття до цих дітей, то ми зможемо навер-

нути хоча б кількох з них на правильний шлях. Можливо, ми зуміємо переконати кількох дітей, що комусь вони не байдужі. Хіба це не важливо? Чого ми домагаємося, коли відсторонюємо дитину від навчання? Цим ми караємо батьків, а не дітей. Як ми зможемо навчити цих дітей відповідати за свої вчинки, якщо покладатимемося тільки на каральні методи виховання?».

«А що ти можеш сказати про соціальне просування?» — запитала Дженелл.

«Залишати на другий рік учнів, які вже й так під ризиком, просто не має сенсу. Їм подобається казати, що я сприяю чиемусь соціальному просуванню. А я кажу, що засуджую тих, хто завалює дітей, якщо це тільки зменшує шанси цих дітей взагалі колись закінчити середню школу».

Доктор Дентон подивилася на нього і запитала: «Джоне, а ти б не хотів зараз змінити місце роботи? Я можу влаштувати тебе на роботу тут, в управлінні. Мені потрібен заступник, який би займався практикантами. Ти б отримав більшу зарплату, і це був би вдалий спосіб розв'язати цю проблему. Будь-ласка, не думай, що я просто хочу забрати тебе з цієї школи. Я справді хочу, щоб ти працював тут, зі мною, в управлінні округу. Ти цього заслуговуєш... Що скажеш?».

«Дженелл, ти знаєш мою відповідь. Я вже не раз мав можливість перейти до управління. Бути віддаленим від учнів — це не для мене. Ні, на жаль, ні. Я не збираюся тікати від цього. Я думаю, що правда за мною, і якщо ти даси мені час, я зможу переконати батьків та вчителів. Чому всі так однозначно думають, що мої зміни не матимуть успіху? Я гадав, директор повинен бути лідером школи. Все, про що я прошу, це можливість виконувати мою роботу».

«Але Джоне, я не знаю, чи ми маємо час. Доктор Грей може наполягати, щоб ми владнали це негайно. Дай мені подумати день-два. Я зателефоную, як тільки прийму рішення. І Джоне, зрозумій, я нічого не можу тобі обіцяти. Доктор Грей не хоче чергової серйозної сутички з профспілкою, а вся ця справа швидко перетворюється на політичну бомбу». Після цих слів Джон піднявся зі стільця і кивнув на знак згоди. Він потис докторові Дентон руку і вийшов з кабінету.

Як тільки він пішов, доктор Дентон подумала, що Леттімор також є членом профспілки. Місцева профспілка директорів шкіл була майже такою ж потужною організацією, як і профспілка вчителів. Доктор Дентон зробила висновок, що конфлікт у початко-

*вій школі Голмс має всі шанси перерости у безвиграшну ситуацію. Вона сіла за стіл і замислилася: що вона робитиме з цим усім, коли за декілька годин зустрінеться з керівником округу?*

### **Проблема**

*Поставте себе на місце заступника керівника округу з початкової освіти. Які Ви бачите способи розв'язати цю проблему? Яку лінію поведінки Ви б обрали?*

### **Основні питання:**

*1. Чи назвали б Ви стиль керівництва Леттімора диктаторським? Чому так або чому ні?*

*2. Як Ви оцінюєте методи, якими Леттімор впроваджував зміни? Якби Ви були директором, які б методи застосовували?*

*3. Припустимо, що директор погоджується перейти на роботу до управління шкільного округу. Чи можна вважати це прийнятним способом врегулювання конфлікту? Чому так або чому ні?*

*4. Чи має рацію директор у тому, що тілесні покарання та відсторонення учнів від навчання — це негативні засоби виховання, які стримують розвиток самодисципліни?*

*5. Проаналізуйте права проблемної дитини у відношенні до інших учнів у класі. Чи можна погодитися з учителями у тому, що, якщо дозволити бешкетникові залишатись у класі, то він заважатиме вчитись іншим учням?*

*6. Чи етично повелися вчителі, попросивши батьків скласти петицію? Чи етично вони повелися, написавши листа до заступника керівника округу?*

*7. У чийій компетенції мають бути такі питання, як застосування тілесних покарань або залишення учнів на другий рік у тому самому класі?*

*8. З інформації, викладеної у цьому розділі, зрозуміло, що вчителі початкової школи «Голмс» не брали участі у прийнятті на роботу нового директора. Чи вважаєте Ви, що так і має бути? Чому так або чому ні?*

*9. Які конструктивні дії допомогли б батькам, учителям і директорові зібратись і разом розглянути проблему?*

*10. Чи у цій ситуації цілі директора виправдовують засоби, які він застосовує? Чому так або чому ні?*

*11. Яку роль у цій ситуації відіграє культура школи?*

*12. З інформації, викладеної у розділі, випливає, що початкові школи у цьому шкільному окрузі могли встановлювати власні пра-*

вила стосовно дисципліни та переведення учнів до наступного класу. Якщо це справді так, то якими є переваги та недоліки такої гнучкої політики управління округу?

13. Коли адміністративні працівники переходять на нові посади, вони часто не коригують своєї поведінки відповідно до нових умов. Чому така позиція може спричинити проблеми?

### *Література*

1. Blase, J. (1991). *The micropolitical orientation of teachers toward closed school principals. Education and Urban Society*, 23 (4), 356–378.

2. Blase, J. (1985). *The phenomenology of teacher stress: Implications for organizational theory and research. Administrator's Notebook*, 31 (7), 1–4.

3. Blase, J. (1984). *Teacher coping and school principal behaviors. Contemporary Education*, 5 (1), 21–25.

4. Docking, R. (1985). *Changing teacher pupil control ideology and teacher anxiety. Journal of Education for Teaching*, 17 (1), 63–76.

5. Gaziel, H. (1990). *School bureaucratic structure, locus of control, and alienation among primary teachers. Research in Education*, 44, 55–66.

6. Hartzell, G., & Petrie, T. (1992). *The principal and discipline: Working with school structures, teachers, and students. The Clearing House*, 65 (6), 376–380.

7. Houston, W.R. (1998). *Innovators as catalysts for restructuring schools. Educational Forum*, 62 (3), 204–210.

8. Hoy, W., Tarter, C., & Witkoskie, L. (1992). *Faculty twist in colleagues: Linking the principal with school effectiveness. Journal of Research and Development in Education*, 26 (1), 38–45.

9. Johnson, P.E., Holder, C., Carrick, C., & San-ford, N. (1998). *A model for restructuring governance: Developing a culture of respect and teamwork. ERS Spectrum*, 16 (2), 28–36.

10. Johnston, G., & Venable, B. (1986). *A study of teacher loyalty to the principal: Rule administration and hierarchical influence of the principal. Educational Administration Quarterly*, 22 (4), 4–27.

11. Kowalski, T. & Reitzug, U. (1993). *Contemporary school administration: An introduction. New York: Longman (see chapters 9, 10).*

12. Lane, B.A. (1992). *Cultural leader, in effective schools: The builders and brokers of excellence. NASSP Bulletin*, 76 (541), 85–96.

13. Lowe, R., & Gervais, R. (1984). *Tackling a problem school. Principal*, 63 (5), 8–12.

14. Maynard, B. (1983). *Is your discipline policy part of your discipline problem? Executive Educator*, 5 (3), 26–27.

15. McDaniel, T. (1986). *School discipline in perspective. Clearing House*, 59 (8), 369–370.

16. Menacker, J. (1988). *Legislating school discipline: The application of a systemwide discipline code for schools in a large urban district. Urban Education*, 23 (1), 12–23.

17. Menacker, J., Weldon, W., & Hurwitz E. (1989). *School order and safety as community issues. Phi Delta Kappan*, 71 (1), 39–40, 55–56.

18. Neuman, S. (1992). *Editorial: The negative consequences of the self-esteem movement. Alberta Journal of Educational Research*, 38 (4), 251–253.

19. Prestine, N. (1993). *Shared decision making in restructuring essential schools: The role of the principal. Planning and Changing*, 22 (3–4), 160–177.

20. Reitman, A. (1988). *Corporal punishment in schools – The ultimate violence. Children's Legal Rights Journal*, 9 (33), 6–13.

21. Rosen, M. (1993). *Sharing power: A blueprint for collaboration. Principal*, 72 (3), 37–39.

22. *School leadership for the next century. Education and Urban Society*, 20 (3), 239–249.

23. Sikes, P. (1992). *Imposed change and the experienced teacher. In M. Fullan and A. Haigreaves (Eds.), Teacher development and educational change (pp. 36–55). Bristol, PA: Falmer Press.*

24. Slavin, R., & Madden, N. (1989). *What works for students at risk: A research synthesis. Educational Leadership*, 46 (5), 4–13.

25. Smylie, M. (1992). *Teacher participation in school decision making: Assessing willingness to participate. Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14 (1), 53–67.

26. Thomas, W. (1988). *To solve «the discipline problem» mix clear roles with consistent consequences. American School Board Journal*, 175 (6), 30–31.

27. Wager, B. (1993). *No more suspension: Creating a shared ethical culture. Educational Leadership*, 50 (4), 34–37.

*Кейси 2 та 3* (призначені для навчання майбутніх менеджерів, зокрема менеджерів з управління персоналом; запозичені з Інтернету в травні 2012 р. за електронною адресою <http://b-t>).

com.ua/hr\_prakt1.html та перекладені нами українською мовою з російської).

### **Ситуація 1**

*Вас викликав до себе директор і повідомив:*

*— Я бачу, що у нас проблеми з персоналом. Співробітники працюють погано, а Ви з ними не можете впоратися. Я хочу сам у всьому розібратися. Потрібно, щоб Ви провели анкетування усіх співробітників. Виявили їх інтелектуальний рівень та лояльність до нашої компанії. Особливо мене цікавлять новачки. Результати анкетування покладіть мені на стіл. Я сам буду вирішувати, хто залишиться у компанії і на якій посаді.*

*У вас інша точка зору: з персоналом усе гаразд.*

*Ви самі проводите набір згідно з вимогами керівництва, нові співробітники добре адаптуються у компанії. Ваша організація нормально працює, план виконується.*

*Проте люди не задоволені тим, що директор приймає рішення авторитарно, думки колективу йому не цікаві. Пропозиції «знизу» щодо покращання роботи компанії не тільки не впроваджуються, але навіть не розглядаються. Працівники вже давно вирішують усі виробничі питання між собою, а директора «викреслили»: погоджуються, слухають, кивають, але керівником — лідером — не вважають. Директор це відчуває і нервує, не розуміючи причин.*

*Ви добре усвідомлюєте, що «великий бос», отримавши результати анкетування, може накоїти лиха, оскільки він не має спеціальних знань у галузі підбору та розстановки персоналу. До тестування, спрямованого на визначення рівня інтелекту, ви взагалі ставитися скептично.*

#### **Оберіть Ваш варіант відповіді керівникові:**

1. *«В компанії все гаразд, співробітники досить кваліфіковані та лояльні. Тому не має необхідності вживати такі заходи».*

2. *«Як же так? Я добре працюю і докладаю всіх зусиль. Ось дивіться і навчання ведемо, і атестація проводиться за планом, і показники ефективності роботи персоналу в порядку».*

3. *«Давайте проаналізуємо ситуацію. Що Ви маєте на увазі, коли говорите, що у нас «проблеми з персоналом»? Які саме проблеми? Які дані та навіщо Ви хочете отримати? Які прояви лояльності Ви бажаєте бачити у наших співробітників?».*

4. *«Ви мені не довіряєте? Це ж моя робота! І я буду проводити її в подальшому».*



5. *Ваш власний варіант відповіді* (мається на увазі, що студенти не тільки обирають свій варіант відповіді, але й детально обґрунтовують свій вибір, а також обґрунтовують, чому інші варіанти не є оптимальними).

## **Ситуація 2**

*Директор вирішив провести у компанії тренінг створення команди, зокрема «Мотузковий курс» для лінійних менеджерів.*

*Мета тренінгу — створити команду, поліпшити взаємовідносини між менеджерами.*

*Вам доручено під підпис повідомити всіх майбутніх учасників тренінгу: явка є обов'язковою. Директор не приймає ніяких відмовок. Захід був оплачений, тому брати участь будуть усі.*

*PR-менеджер (жінка 38 років) відмовляється від участі у тренінгу: «Я з дитинства ні в які рухливі ігри не граю, і висоти боюся, і бігати наввипередки мені не цікаво. Моя робота — думати головою, а не стрибати».*

### **Оберіть ваш варіант комунікації з колегою:**

1. *«Вам не доведеться бігати та стрибати, Ви можете не брати участь у командних перегонах»* (майте на увазі, що в цьому випадку Ви говорите неправду, тому що сенс тренінгу полягає саме в тому, щоб «бігати та стрибати»).

2. *«Ви ж не хочете відірватися від нашого колективу. Всі їдуть, усі вважають, що це добре та цікаво. А Ви займаєтеся внутрішнім піаром. Тому брати участь у тренінгу — Ваш прямий обов'язок за посадою».*

3. *«Я не знаю, що тут можна зробити ... Розумію, що це не підходить Вам з якихось причин. Давайте Ви підете на лікарняний за пару днів до початку тренінгу. І тоді Ви пропустите заняття з поважних причин».*

4. *«Я поговорю з тренером і попрошу його вилучити найбільш екстремальні ігри»* (в цьому випадку є загроза, що більшість учасників тренінгу не отримають того, що вони чекають).

5. *Ваш власний варіант відповіді* (як і в попередньому кейсі, мається на увазі, що студенти не тільки обирають свій варіант відповіді, але й детально обґрунтовують свій вибір, а також обґрунтовують, чому інші варіанти не є оптимальними).

*Кейс 4* (призначений для навчання англійської мови професійного спрямування студентів напряму «Психологія»; запо-



зичений з підручника «Психологічні справи» (*Psychological Matters*, 2011, с. 77–78) та перекладений нами українською мовою з англійської:

**(Кейс-стаді. Прочитайте кейс нижче (Вам дається 5 хвилин на читання). Після читання обговоріть (у загальногруповій дискусії), що б Ви запропонували Девіду Брауну, якби він був Вашим клієнтом.**

Девід Браун — старший менеджер. Він щасливо одружений, має двох дорослих доньок, комфортабельне житло та роботу, яка добре оплачується. Він працював на свою компанію більше 20 років, жодного дня не перебуваючи на лікарняному. Нещодавно Девіда попросили виконувати роботу двох працівників за значно вищу заробітну плату. Додаткової допомоги не було надано, також як і особливої подяки. Його начальник назвав цей процес «інтенсифікацією роботи в результаті структурних змін». Тепер половина людей в його компанії роблять втричі більше роботи за вдвічі більшу заробітну плату. Але це реальність. Багато людей працюють занадто багато, в той час як інші у відчаї, тому що не можуть знайти зовсім ніякої роботи.

Девід усвідомив, що щось було не так, коли він почав думати про море та гори як про найкращі місця для самогубства. Він став відчувати депресію, легко ставав роздратованим, і випадки серцевих нападів стали частішими. Він перестав з цим справлятися і страждав від стресу. На початкових стадіях він частіше захворював на нежить і скоріше втомлювався. Він відчував брак енергії, і йому потрібно було більше зусиль, щоб упоратися з повсякденними проблемами. На пізніших стадіях у нього виникли більш серйозні проблеми зі здоров'ям, він відчував себе озлобленим та безпорадним.

Його ефективність на роботі зменшилася. Для нього стали характерними зниження відповідальності, невиходи на роботу без поважних причин, уникнення виконання завдань, низька мотивація, апатія.

*Він не справляється з напруженням і просить про допомогу.*

Наведені приклади та існуючий практичний досвід дозволяють виділити базові характеристики як кейс-методу в цілому, так і роботи з кожним окремим кейсом, який може використовуватися у педагогічній практиці.

1. Робота з кейсами є тренінговим видом навчальної діяльності, призначеним для формування у тих, хто навчається, умінь та навичок прийняття професійних рішень на основі отриманих

знань з приводу типових та нетипових професійних проблем, які виникають у типових та нетипових професійних ситуаціях.

2. Робота з кейсом є процесом обговорення конкретної професійної проблеми «з відкритим кінцем», тобто такої, яка допускає певні варіанти її вирішення, а не єдине, абсолютно одностороннє рішення.

3. Опис кейса має давати тим, хто навчається, достатній обсяг первинних даних, на основі яких може бути знайдено прийнятне рішення проблеми за умови наявності у студентів достатніх для цього вихідних знань, проведення ними ретельного та вдумливого аналізу проблеми та ситуації і за умови використання творчого підходу до розв'язання проблеми.

4. Професійна ситуація, у якій має місце проблема, що розглядається у кейсі, має бути цікавою та привабливою для студентів, захоплювати їх своїм змістом та обставинами і давати змогу використовувати різні методи аналізу для її вирішення.

5. Робота з кейсом може проводитися відразу після надання його опису, а може потребувати попереднього ознайомлення з відповідною літературою або з іншими джерелами інформації — наприклад, прослуховування лекції або перегляду відеофільму. У цьому випадку джерела інформації, з якими необхідно ознайомитися, надаються в описі кейса (див. список літератури в прикладі *Кейса 1* вище).

6. Хоча здебільшого обговорення кейса студентами проходить в усній формі, але письмове викладення знайденого рішення є досить частим і цілком доцільним. Таким чином, для кейс-методу характерною є опора на всі види комунікативної діяльності людини (говоріння, слухання, читання, письмо).

7. Робота з кейсом завжди проводиться як інтерактивна навчальна діяльність (див. *Розділ 2*) — найчастіше у малих групах (мікрогрупах), хоча можлива і робота з кейсами в парах (діадах). При цьому, після того як усі мікрогрупи/діади сформулювали свої рішення проблеми, доцільним є обговорення цих рішень у загальногруповій дискусії. Інтерактивна природа кейс-методу відображає, мабуть, найголовнішу характеристику роботи з кожним конкретним кейсом. *Це необхідність та вимога прийняття колективних рішень щодо проблеми, яка аналізується. У ході колективного обговорення рішень кожний учасник аналізу кейса пропонує свої варіанти, спираючись на власний досвід, знання і навіть інтуїцію. Метою ж колективного обговорення є узгодження усіх варіантів і знаходження оптимального рішення.*

Основними перевагами кейс-методу в навчанні майбутніх фахівців є те, що він:

1) максимально повно і точно моделює майбутню професійну діяльність студентів, при цьому в такому складному (хоча і повсякденному) аспекті цієї діяльності, як прийняття правильних рішень у проблемних професійних ситуаціях в умовах дефіциту часу – тим самим привчаючи майбутніх випускників ефективно виконувати свої, мабуть, найважливіші і найскладніші професійні функції;

2) як мало який інший метод навчання, забезпечує ефективне перенесення набутих професійних (*теоретичних*) знань у *практику* професійної (виробничої) діяльності;

3) найбільш ефективно привчає студентів (тренує їх) до спільного прийняття професійних рішень в умовах колективного обговорення/дискусії, інколи диспуту, що також моделює характерні умови майбутньої професійної діяльності і готує до ефективної праці у таких умовах;

4) привчає студентів висловлювати і відстоювати свою точку зору, доречно і повно аргументувати її в умовах розбіжності думок, одночасно привчаючи уважно та з повагою вислуховувати думки інших людей, враховувати ці думки і погоджуватися з усім раціональним та обґрунтованим у них.

5) є надзвичайно ефективним у навчанні іноземних мов для професійного спілкування, оскільки дозволяє автентично відтворювати типові ситуації іншомовної професійної комунікації, в яких фахівці з різними рідними мовами змушені разом вирішувати питання та проблеми, пов'язані з професійною діяльністю, користуючись мовою, що є іноземною принаймні для частини з них, тобто ті найбільш розповсюджені обставини, в яких фахівці змушені користуватися іноземною мовою у своїй професійній діяльності.

Усе сказане дає можливість уточнити узагальнене визначення кейс-методу, яке було наведене на початку цього розділу:

*Кейс-метод (метод кейсів – case method, кейс-стаді – case study), відомий також під назвами «метод конкретних ситуацій» та метод ситуаційного аналізу») – це тренувальна інтерактивна технологія колективного навчання, пов'язана з використанням опису ситуацій професійної діяльності, які ті, хто навчається, мають колективно проаналізувати, розібратися у сутності проблем, що виникли в цих ситуаціях, з метою знаходження колективного рішення таких проблем, яке буде оптимальним для кожної з кон-*

*кретних ситуацій, описаних у кожному з конкретних кейсів. У більшості випадків кейси ґрунтуються на реальних ситуаціях, реальному фактичному матеріалі, але можуть бути і віртуальними, тобто вигаданими, але наближеними до реальних ситуацій.*

*Робота з кейсами проводиться у парах (діадах) або малих групах (мікрогрупах) з можливим подальшим обговоренням прийнятих рішень всією академічною групою студентів та призначена для того, щоб: а) максимально повно і точно змоделювати професійну діяльність у ситуаціях необхідності прийняття колективних рішень з професійних проблем; б) привчити тих, хто навчається, приймати такі рішення в умовах спільного обговорення професійних проблем рідною або іноземною мовою; в) забезпечити перенесення студентами набутих ними теоретичних знань у професійну (виробничу) практику; г) сформувати у майбутніх фахівців уміння та навички ведення професійної полеміки.*

Найбільш повна класифікація навчальних кейсів наведена у Вікіпедії (Метод кейсов: Википедия, 2012). Згідно з цією класифікацією кейси можна поділяти:

*I. За цілями та завданнями навчання:*

- навчання вирішення типових проблем;
- навчання вирішення нетипових завдань;
- навчання принципам аналізу та оцінки ситуації;
- ілюстрація-демонстрація застосування конкретної методики, підходу на конкретному прикладі.

*II. За структурою:*

- структуровані кейси — короткі та точні описи ситуацій з обмеженою кількістю конкретних цифр і даних і лише з декількома можливими правильними відповідями; призначені для оцінки рівня володіння студентами певними професійними навичками, вміннями, формулами, методиками з певної галузі знань;

- великі неструктуровані кейси, в яких надається значна кількість даних і які призначені для оцінювання швидкості мислення студентів, їх уміння виділяти головне та другорядне, їх навичок роботи у певній галузі; у цьому випадку може бути багато варіантів правильних відповідей, а також можливість знайти нестандартне рішення проблеми;

- першовідкривательські кейси можуть бути як короткими, так і дуже довгими; вони служать для визначення того, чи здатні студенти мислити нестандартно, скільки творчих ідей вони можуть генерувати за відведений час;

— невеличкі нариси, що знайомлять з основними поняттями та потребують застосування знань у вузькій галузі або тільки у конкретному розділі дисципліни, яка вивчається.

*III. За формою подання:*

- паперові кейси;
- відеокейси.

*IV. За обсягом:*

— повні кейси, опис яких може зайняти навіть до 20–25 сторінок (перший приклад кейса в цьому розділі є прикладом повного кейса), що призначені для роботи тільки в командах, тобто в малих групах, а не в діадах, тривають ціле заняття, а нерідко і довше та зазвичай передбачають командний виступ для презентації свого рішення;

— стислі кейси, які описуються на 1–3 сторінках тексту, аналізуються не довше одного заняття і передбачають дискусію всієї академічної групи студентів;

— міні-кейси, опис яких займає не більше однієї сторінки, а нерідко і менше, що розглядаються протягом менше ніж одне заняття і часто використовуються як ілюстрація до теорії, проаналізованої на цьому занятті.

Кейси також можливо класифікувати (Метод кейсов: Википедія, 2012) *за рівнем складності* (кейси для бакалаврів, для магістрів, для програм MBA та курсів підвищення кваліфікації), *за дисциплінами*, *для вивчення яких кейси призначені* (кейси для викладання маркетингу навряд чи матимуть хоч щось спільне з кейсами для курсу дошкільної педагогіки), *за типами організацій* (наприклад, кейси, пов'язані з великим виробництвом на відміну від тих, які базуються на функціонуванні малого бізнесу) і навіть *за регіонами* (кейси, що побудовані на функціонуванні українського бізнесу відрізняються від тих, що ґрунтуються на функціонуванні російського, а тим більше європейського, бізнесу внаслідок різниці в законодавстві, умовах тощо).

Важливим останнім питанням, яке необхідно розглянути в цьому підрозділі, є питання про те, як викладач має організовувати роботу з кейсами у своєму навчальному процесі. Це питання трактується у праці А. Долгорукова, на ґрунтуються матеріалу якої надалі ведеться його викладення.

Автор відзначає, що потенціал методу кейсів значно вищий, ніж у традиційних методів навчання завдяки наявності спорів, дискусій, аргументації в структурі кожного кейса. Але щоб успішно організовувати та проводити роботу з кейсами, викла-

дач має бути достатньо емоційним протягом усього навчального процесу; запобігати виникненню конфліктів та розв'язувати їх, якщо вони виникли; створювати обставини одночасно співпраці та суперництва; захищати особистісні права студентів.

За А. Долгоруковим, ефективність проведення роботи студентів з кейсами залежить від дотримання викладачем декількох принципів:

1. Принципу різноманітності та ефективності дидактичного арсеналу, що передбачає володіння викладачем дидактикою, її принципами, методами та прийомами, цілеспрямоване їх використання у навчальному процесі.

2. Принципу партнерства, співробітництва у навчальному процесі, який базується на визнанні студентів партнерами в освітній діяльності, на взаємодії та колективному обговоренні ситуацій.

3. Принципу зсуву ролі викладача з передавання та «розтлумачування» знань на організацію самостійного здобуття їх студентами – в цьому випадку знижується роль викладача як єдиного джерела знань, але зростає його роль як експерта та консультанта, який допомагає студентам орієнтуватися у світі наукової інформації.

4. Принципу поглинання ідей педагогічної науки, досвіду, що був накопичений колегами; педагогічна та психологічна обґрунтованість, формулювання не тільки освітніх, але й виховних цілей – це те, що відрізняє викладача, який практикує кейс-метод, від того, який сконцентрований лише на класичних методах навчання.

5. Принципу творчості, який передбачає перетворення кейса та заняття з його використанням на індивідуальний творчий продукт.

6. Принципу прагматизму, який орієнтується на чітке визначення можливостей того чи іншого кейса, планування результатів навчання з точки зору формування вмінь та навичок студентів аналізувати професійні ситуації та створювати моделі поведінки в них.

Дотримання усіх цих принципів гарантує успішність реалізації кейс-методу викладачем, але якщо він дотримується таких методичних умов організації роботи з кейсами (А. Долгоруков):

– відповідність кожного кейса чітко сформульованій меті його створення;

- відповідність рівня складності кейса наявним можливостям студентів та рівню їх знань;
- демонстрація кожним кейсом декількох аспектів професійних явищ;
- актуальність кейса на момент його використання, відсутність застарілості;
- ілюстрація кожним кейсом типової професійної ситуації;
- розвиток кейсом аналітичного мислення студентів;
- провокування кейсом студентської дискусії;
- наявність декількох можливих рішень одного й того ж кейса.

### 3.2. СТУДЕНТСЬКІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ

Студентські презентації як вид навчальної діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність випускників, доцільно розглядати безпосередньо після аналізу роботи з кейсами (тому обидва ці види обговорюються в одному розділі). Причина в тому, що, як вказувалося у попередньому підрозділі, аналіз кейсів у парах або малих групах практично завжди завершується презентацією кожною парою або мікрогрупою прийнятих рішень всій академічній групі студентів для дискусії з приводу рішень, сформульованих різними парами або мікрогрупами.

Необхідність формувати презентаційні вміння у майбутніх випускників обумовлена тим, що в сучасному професійному середовищі практично кожний фахівець досить часто змушений презентувати свої (або своєї професійної групи) ідеї та розробки, репрезентувати свою організацію і те, чим вона займається. Усна презентація у цьому випадку, якщо вона дійсно адекватно підготовлена та проведена, є одним з найефективніших засобів переконання цільової аудиторії внаслідок своєї емоційності та наочності. Саме тому роботодавці нерідко надають переваги випускникам ВНЗ, які вже добре опанували презентаційні вміння, порівняно з тими, хто їх не має. Така перевага не є чимось дивним, тому що дуже не просто підготувати фахівця, який здатний добре «виступати на публіці», – перш за все тому, що багато людей відчують страх (навіть паніку) перед публічними виступами.

Сказане доводить, з одного боку, професійну значущість формування презентаційних умінь у всіх студентів ВНЗ в курсах



будь-яких дисциплін, а з іншого боку, показує, що, коли на заняттях студенти роблять різні презентації професійного змісту, то це дуже точно моделює те, чим їм дійсно доведеться займатися у майбутній професійній діяльності.

Саме з цих причин методиці навчання професійних презентацій як студентів ВНЗ, так і вже сформованих фахівців, приділяється усе більше уваги на рівні розробки відповідних методик і створення посібників та навчальних матеріалів для формування презентаційних умінь та навичок тих, хто навчається (Е.С. Churchman, 1986). Якщо ще зовсім нещодавно такі розробки майже цілком були опубліковані за межами країн СНД, останнім часом їх все більше стає саме в цих країнах (Н.Л. Драб, 2005; О.Ю. Попова, 2005; О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007), що свідчить про усвідомлення вітчизняними науковцями ролі презентацій у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Існує багато визначень поняття презентації. Найбільш спрощено вона розуміється як *деяка форма подання інформації, призначена для того, щоб донести до цільової аудиторії відомості про її об'єкт*.

Більш точне визначення, на яке ми надалі багато в чому будемо спиратися, дається у дисертації Ю. Авсюкевич (Ю.С. Авсюкевич, 2009, с. 5). Автор називає презентацією *«підготовлене професійно спрямоване монологічне висловлювання, об'єднане конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері ділової активності, має чітке логіко-композиційне оформлення і націлене на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик»*. При цьому Ю. Авсюкевич називає учасниками презентації *презентатора* (термін запозичений нею у О.Ю. Попової, 2005) та *аудиторію* — терміни, якими ми також будемо користуватися.

Але з приводу цього визначення необхідно зробити одне зауваження.

Ю. Авсюкевич (2009) відносить до професійних презентацій тільки підготовлені монологічні висловлювання. У більшості випадків це дійсно так — переважна більшість професійних презентацій готуються заздалегідь, і саме таким презентаціям слід у першу чергу навчати студентів. Але нерідко мають місце випадки, коли фахівець має робити коротку презентацію експромтом,

якщо цього вимагають обставини. Тому невідповідні презентації також недоцільно повністю виключати з процесу навчання, хоча їм має приділятися менше уваги, ніж презентаціям підготовленим. Для остаточного прояснення цього питання необхідно розглянути, в чому полягає різниця між невідповідною та підготовленою усною презентацією.

Трактуючи це питання, доцільно спиратися на працю П. Гурвича (П.Б. Гурвич, 1972), який найбільш докладно розглянув різницю між невідповідним та підготовленим усним мовленням. За П. Гурвичем, підготовленість усного мовлення може бути за часом, темою, змістом та за характером мовленнєво-розумових операцій (останнє включає підготовку мовної форми висловлювання, його структури, композиції, послідовності викладення матеріалу тощо).

Коли йдеться про професійні презентації, то їх невідповідність за темою та змістом взагалі неможлива. Якщо фахівець заздалегідь не володіє повною інформацією, пов'язаною з темою або змістом того, про що йому необхідно буде сказати, то презентація просто не зможе відбутися. Про невідповідні професійні презентації можна говорити, лише коли презентатору не було надано спеціального часу для їх підготовки за відповідною мовною формою, структурою, композицією, послідовністю та логікою викладення матеріалу (невідповідність за часом та за характером мовленнєво-розумових операцій). Звичайно, що в цьому випадку презентатор не може підготувати і роздавальний матеріал або слайди для демонстрації в PowerPoint. Але загалом невідповідні професійні презентації в такому розумінні цілком можливі, і іноді у фахівців виникає нагальна потреба в них при спілкуванні з колегами. Прикладом може бути обговорення того чи іншого проекту, пов'язаного з проведенням спільного дослідження, коли партнери просять детально висвітлити певний аспект або питання, що раніше не піднімалося в ході переговорів і до обговорення якого учасники переговорів, до яких звернуте прохання, спеціально не готувалися (хоча вони добре обізнані в цьому аспекті або питанні).

Цей приклад підтверджує підкреслену раніше практичну потребу в навчанні студентів умінням робити професійні презентації не тільки цілком підготовлені, але й невідповідні у зазначеному вище розумінні (невідповідні за часом, мовною формою, структурою, композицією, послідовністю та логікою викладення матеріалу).

Виходячи зі сказаного, можна дещо переформулювати наведене вище визначення презентацій, з тим щоб пристосувати його до реальних потреб навчання студентів будь-яких спеціальностей:

*Професійною презентацією, якій необхідно навчати студентів, є підготовлене або непідготовлене (за часом, мовною формою, структурою, композицією, послідовністю та логікою викладення матеріалу) професійно спрямоване монологічне висловлювання, об'єднане конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері професійної активності, має чітке логіко-композиційне оформлення і спрямоване на ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик.* Саме таке визначення презентацій у навчальному процесі буде надалі розглядатися як остаточне.

Доцільно окремо обговорити останню частину цього визначення: *ефективне інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик.* Що стосується *ефективного інформування, мотивування або переконання певної аудиторії*, то тут йдеться про різні типи презентацій з точки зору їх мети та функцій. Усі презентації, пов'язані з будь-якою професією майбутніх фахівців, спрямовані на досягнення однієї з трьох цілей або декількох з них одночасно: *ефективне інформування, мотивування або переконання певної цільової аудиторії* (Ю.С. Авсюкевич, 2009). Хоча автор називає й інші можливі типи презентацій за метою їх представлення, вона стверджує, що лише названим трьома типами доцільно навчати студентів ВНЗ, оскільки вони задовольняють практично всі їхні професійні комунікативні потреби конкретно в цьому виді усного професійного мовлення (див. визначення презентацій вище).

Твердження ж про *урахування основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик певної аудиторії* зорієнтовано виключено на курси іноземної мови для професійного спілкування (з огляду на те, що визначення презентацій має бути універсальним і стосуватися усіх курсів дисциплін у ВНЗ, в яких студентські презентації можуть використовуватися як вид навчальної діяльності). Культурно обумовлені особливості відрізняють презентації, які є характерними для різних мовних та культурних спільнот. Тому якщо в україномовних студентів роз-

виваються вміння готувати і представляти англомовні презентації професійного характеру, їх потрібно навчити робити презентації, які відповідатимуть культурологічним вимогам англомовного соціуму і специфічним соціально-демографічним характеристикам англомовної аудиторії (Е.С. Churchman, 1986).

Проведення професійної презентації у навчанні будь-якої дисципліни є складним комунікативним процесом передавання повідомлення від презентатора до аудиторії з певною метою. Відправник породжує, а одержувач інтерпретує повідомлення за допомогою вербального, невербального й культурного кодів.

Професійна презентація завжди має трикомпонентну структуру: *вступ або початок, основна частина, заключна частина*. Кожний компонент структури професійної презентації реалізує певні інтенції мовця й визначається за допомогою сигналів структуризації тексту презентації, які подаються у вигляді різних мовленнєвих формул та засобів міжфразового зв'язку різних категорій семантичних відносин (наприклад: «*Почнемо аналіз з...*» – вступ; «*Перейдемо до розгляду...*» – основна частина; «*Як ясно з усього сказаного вище...*» – заключна частина тощо).

У вже неодноразово згаданому дослідженні Ю. Авсюкевич (Ю.С. Авсюкевич, 2009) було виділено шість принципів, за якими має проводитися навчання професійних презентацій студентів ВНЗ:

1. Принцип поступового переходу від підготовки тексту презентацій за зразком до самостійної підготовки презентації без зразка.
2. Принцип моделювання умов презентації, максимально наближених до реальності.
3. Принцип забезпечення навчання презентації технічними і програмними засобами її підготовки та проведення.
4. Принцип критичного само- та взаємооцінювання.
5. Принцип поступового усунення опор.
6. Принцип автентичності зразків презентації та їх мінімальної модифікації.

Кожний з перелічених принципів заслуговує на окремий детальний розгляд, оскільки саме вони лежать в основі навчального процесу з підготовки студентів до проведення професійних презентацій (цей розгляд, який наводиться далі, не проводиться за працюю Ю. Авсюкевич, тому посилання на неї в ньому не даються).

### **1. Принцип поступового переходу від підготовки тексту презентацій за зразком до самостійної підготовки презентації без зразка.**

Необхідність цього принципу обумовлена тим, що студенти українських ВНЗ, як правило, не володіють базовими презентаційними вміннями та навичками. Підготувати текст власної презентації повністю самостійно є для них часто завданням, вирішити яке ефективно вони просто не здатні – результатом будуть алогічні, малозрозумілі, незграбні твори, зовсім неприйнятні для сприйняття на слух.

Щоб зробити текст студентської презентації прийнятним, необхідно перш за все роз'яснити тим, хто навчається, яким він має бути і дати зразки такого адекватного тексту. На основі подібних зразків студенти починають складати власні тексти – причому їх складання проходить за етапами, що відповідають зазначеним вище складовим частинам кожної презентації. Спочатку на основі зразків вчать складати вступ до презентації, потім її основну частину і, нарешті, заключну частину.

Складання студентами текстів власних презентацій за зразками починається з того, що ці тексти не дуже віддаляються від зразків, наприклад, коли у тексті, який потрібно скласти, розглядається лише інший аспект тієї ж самої теми, що і в зразку. Але дуже швидко студентські тексти мають ставати все більш віддаленими від зразків, так щоб у них відображалися лише «схема» зразка, а не його зміст та мова. Самі зразки чим далі, тим більше мають ставати схематичними, неповними, фрагментарними, аж доки від них не відмовляться зовсім, і студенти не почнуть готувати тексти власних презентацій цілком незалежно від зразків.

Важливо підкреслити, що робота зі зразками презентацій не повинна займати довгий час. Опрацювавши один повний зразок одного конкретного виду презентації, на основі якого і близько до якого складається власний текст, доцільно відразу переходити до знов-таки повного зразка, але на його базі від студентів уже буде вимагатися підготовка досить віддаленого від зразка тексту власної презентації. Останній зразок буде лише зразком-схемою, відштовхуючись від якої студенти створюють свій текст, після чого від використання зразків можна відмовитися. За тією ж схемою після цього починається робота з іншим видом презентацій і т. д.

Таким же чином проводиться робота після початку опрацювання *нового типу* презентацій, тобто етап роботи зі зразками не-

обхідний окремо для опрацювання презентацій, спрямованих на інформування аудиторії, на її мотивування, переконання, і таких, у яких деякі з цих функцій поєднуються.

Суттєвим є питання про дію принципу, що розглядається, у тих випадках, коли від студентів вимагаються невідповідні за часом та за характером мовленнєво-розумових операцій презентації. Тут він означає, що такі презентації можуть впроваджуватися у навчальний процес тільки після того, коли студенти вже оволоділи (на основі роботи зі зразками) основними вміннями, які дозволяють адекватно будувати тексти власних презентацій — незалежно від ступеня їх підготовленості у часі та за характером мовленнєво-розумових операцій.

## **2. Принцип автентичності зразків презентації та їх мінімальної модифікації.**

Цей принцип Ю. Авсюкевич ставить на останнє місце у своїй праці, хоча його доцільно розглядати відразу після попереднього внаслідок їх близькості.

Принцип автентичності означає недоцільність використання як зразків спеціально, штучно підготовлених до потреб навчального процесу презентацій. На їх прикладі не можна дати уявлення студентам про те, як насправді виглядають презентації у професійній практиці. Це можна зробити тільки на прикладі презентацій, які спеціалісти представляють для спеціалістів, а не для потреб навчання студентів. Саме тому в посібнику «*Усні усні презентації*» (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007) усі наведені зразки, як в аудіозаписах, так і подані як друковані тексти усних презентацій, — це тільки автентичні презентації відомих презентаторів, а не щось спеціально розроблене для навчального курсу.

Надалі щойно згаданий посібник буде використовуватися для наведення прикладів. Тому слід зазначити, що, хоча він призначений для навчання презентацій англійською мовою майбутніх економістів, але може бути зразком для демонстрації методики навчання будь-яким професійним презентаціям, оскільки вони не залежать від мови, якою робляться презентації, і конкретної професійної галузі. У подальшому для зручності англійські приклади з посібника будуть наводитися у перекладі українською мовою.

Звичайно, використання автентичних зразків у навчальному процесі обов'язково потребуватиме їх певних модифікацій — таких як скорочення (неможливо демонструвати цілком годин-

ну презентацію-зразок), об'єднання в одному зразку характерних частин декількох автентичних презентацій одного й того ж презентатора на одну й ту саму тему; демонстрація лише однієї відокремленої частини автентичної презентації тощо. Але це має бути лише подібна мінімальна педагогічна модифікація автентичних зразків, а не їх переробка, яка неодмінно порушить автентичність.

### **3. Принцип моделювання умов презентації, максимально наближених до реальності.**

Сучасна професійна презентація завжди відбувається у певних умовах. По-перше, як правило, вона не буває дуже довгою — 20 хв. є тим максимумом, який досить рідко перевищується (професійна презентація не є лекцією). Часто презентації тривають не більше 5 хв. Тому, навчаючи професійних презентацій, викладач завжди має визначати, скільки часу відводиться на студентську презентацію і вимагати від презентатора(рів) суворо дотримуватися заданих часових обмежень.

По-друге, презентація завжди супроводжується запитаннями від аудиторії, тобто студентські презентації також мають передбачати постановку питань перед презентаторами з боку аудиторії і відповіді на ці питання. Необхідно зауважити, що потрібно окремо навчати коректній постанові питань до почутих презентацій і коректних відповідей на ці питання.

По-третє, сучасні професійні презентації, як правило, супроводжуються обговоренням, тобто і студентські презентації мають здебільшого завершуватися дискусією, яку проводить уся академічна група на основі почутого (див. *Розділ 2*).

По-четверте, як уже зазначалося вище, презентації досить часто завершують роботу з конкретними професійними кейсами. Так буває у реальній професійній діяльності, так має бути і в діяльності навчальній.

По-п'яте, професійні презентації нерідко робляться на практиці не одним презентатором, а декількома, кожний з яких виступає з аналізом якогось окремого аспекта загальної теми, що обговорюється у презентації. Такий підхід до організації студентських презентацій (одна презентація подається декількома студентами-презентаторами), крім того, що він моделює реальність професійного «презентування», є ще й дуже зручним саме для досягнення навчальних цілей. Причина полягає в тому, що на початкових етапах оволодіння презентаційними вміннями та навичками це суттєво полегшує завдання для студентів: можли-



вість готувати презентацію у команді, менший час «презентування», який припадає на кожного презентатора, можливість розділити між собою запитання від аудиторії тощо. Тому такі «командні» презентації цілком доцільні, особливо коли у студентів тільки починають формуватися презентаційні уміння та навички.

По-шосте, якісні сучасні професійні презентації потребують численних ілюстрацій. Мається на увазі не тільки багатство прикладів у самому тексті презентацій (це само собою зрозуміло, і тому обов'язково потрібно привчати студентів до включення багатьох таких практичних прикладів до їх презентацій). Не менш важливе візуальне ілюстрування того, про що говориться у презентації, отже, і студентські презентації мають бути досить широко візуально ілюстрованими. Але в сучасних презентаціях таке візуальне ілюстрування завжди здійснюється технічними засобами. Воно вважається настільки важливим, що привчання до нього студентів регулюється окремим спеціальним принципом.

#### **4. Принцип забезпечення навчання презентації технічними і програмними засобами її підготовки та проведення.**

Будь-яка сучасна презентація супроводжується ілюстративним матеріалом (графіки, схеми, таблиці, цифрова інформація різного роду, конспективне викладення основних положень презентації, малюнки, креслення тощо), що представлений у PowerPoint і під час презентування демонструється на екрані. Можливими є також інші ілюстративні засоби: анімація, відеофрагменти для перегляду, аудіофрагменти для прослуховування тощо. Усе це найчастіше демонструється за допомогою комп'ютерних засобів — перш за все, за допомогою мультимедійного обладнання. Але можливим є і використання інших технічних засобів: аудіо- або відеообладнання, слайдпроекторів тощо.

Усе ж таки, виходячи з того, що найчастіше сучасні презентації ілюструються в PowerPoint, у ВНЗ, формуючи у студентів презентаційні навички та вміння, слід готувати їх саме до такого ілюстрування власних презентацій.

По-перше, із самого початку представлення студентами власних презентацій їх потрібно привчати до того, що без супроводу мовлення ілюстрацій у PowerPoint презентацій взагалі бути не може, і презентації, які були зроблені без такого супроводу, не можуть бути зараховані як виконане завдання.

По-друге, необхідно роз'яснити студентам, як будується кожний ілюстративний слайд у PowerPoint, і надати тим, хто на-

вчається, можливість потренуватися у створенні таких слайдів. Існує низка правил, яким має бути обсяг тексту на слайді, як необхідно його подати, якими мають бути малюнки, креслення тощо, і викладач має ознайомити студентів з усіма цими правилами, а також вимагати суворого їх дотримання.

Нарешті, у процесі обговорення та оцінювання студентських презентацій мають обговорюватися та оцінюватися також зроблені до них ілюстрації і взагалі те, наскільки якісним було використання технічних та програмних засобів у підготовці та проведенні презентацій.

### 5. Принцип критичного само- та взаємооцінювання.

Цей принцип є, мабуть, одним з найважливіших. Його важливість обумовлена тим, що, як уже було сказано, будь-яка реальна професійна презентація супроводжується обговоренням представленої інформації, і таке обговорення завжди включає оцінювання якості прослуханого. Сам фахівець-презентатор також має вміти оцінювати якість своєї презентації, щоб не повторювати зроблених помилок у майбутньому. Це дуже важливо внаслідок значущості розвитку презентаційних умінь та навичок у фахівця з будь-якої галузі, про що йшлося на початку цього підрозділу.

Для розвитку в студентів умінь взаємооцінювання і самооцінювання зроблених презентацій, по-перше, необхідно обов'язково проводити таке оцінювання після кожної з прослуханих презентацій. По-друге, важливо надати студентам форми для самооцінювання та взаємооцінювання, дотримуючись яких вони можуть проводити оцінювання. Приклади цих форм наведемо з посібника *«Успішні презентації»* (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007). Як уже зазначалося вище щодо всіх прикладів з посібника, форми надаються у перекладі українською мовою з англійської.

#### Форма для самооцінки зроблених презентацій (О.Ю. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 101)

ПІБ \_\_\_\_\_ Рік \_\_\_\_\_

№ з/п	Тип презентації	Дата проведення	Тип аудиторії	Кількість присутніх	Отримана оцінка	Самооцінка	
						Що я зробив добре	Що має бути мною вдосконалено
1							
2							

№ з/п	Тип презентації	Дата проведення	Тип аудиторії	Кількість присутніх	Отримана оцінка	Самооцінка	
						Що я зробив добре	Що має бути мною вдосконалено
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							

Як працювати з такою формою самооцінки, цілком очевидно. Але пояснення потребує одна позиція: «*Тип аудиторії*». Необхідність введення такої позиції обумовлена тим, що побудова та мовні характеристики будь-якої презентації залежать від аудиторії, на яку вона спрямована. Презентації для студентів мають бути побудовані по-іншому, ніж для бізнесменів, для науковців – інакше, ніж для працівників технічного профілю, тощо. Тому один з найважливіших моментів у навчанні студентів професійним презентаціям – це навчити їх орієнтуватися у майбутній аудиторії та «підстроювати» свою презентацію до конкретної аудиторії (див. про це також нижче). Природно, що у формі самооцінки ті, хто навчаються, обов'язково мають визначати, перед якою аудиторією вони виступали, та оцінювати, наскільки їм вдалося врахувати особливості цільової аудиторії у своєму виступі.

Форма для взаємооцінювання презентацій студентами залежить від типу презентації, від того, чи оцінюється презентація спрямована на *інформування, мотивування або переконання* слухачів (див. вище). Нижче як приклади наводяться дві форми взаємооцінювання (у перекладі українською мовою) з посібника «*Успішні презентації*» (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 104 та с. 107): для презентацій, орієнтованих на інформування аудиторії, і для презентацій, орієнтованих на переконання слухачів. Позиції форм ілюструють також, які вимоги ставляться до цих двох базових типів презентацій.

**Форма для взаємооцінювання презентацій,  
орієнтованих на інформування аудиторії**

Критерій	Студент							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Вступ</b> Початок адекватний та привертає увагу. Студент чітко визначає основний зміст, головну ідею та мету презентації. Студент дає чіткий попередній огляд структури або змісту презентації								
<b>Основна частина</b> Презентація не відхиляється від своєї теми. Усі твердження ясні та зрозумілі. Студент адекватно пояснює свої твердження та підкріплює їх аргументами. Студент за потреби повторює свої твердження та підсумовує їх								
<b>Представлення презентації</b> Студент: — використовує зрозумілу мову, яка цілком відповідає конкретному виступу; — забезпечує логічний зв'язок окремих частин виступу; — виразно користується голосом; — підтримує достатній зоровий контакт з аудиторією; — ефективно користується часом, який є в його розпорядженні; — користується коротким конспектом або нотатками								
<b>Висновки</b> Студент: — за потреби підбиває підсумки; — підкріплює головну ідею та мету виступу; — ефективно завершує виступ								

Наведені у формі критерії показують, якими є основні вимоги та характеристики, властиві презентаціям, орієнтованим на інформування аудиторії.

Те саме можна сказати про наведену нижче форму для взаємооцінювання презентацій, орієнтованих на переконання слухачів.

**Форма для взаємооцінювання презентацій,  
орієнтованих на переконання слухачів**

Критерій	Студент							
	1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Крок привертання уваги слухачів</b> Студент: — привабливо та ефективно починає свою презентацію; — чітко формулює, що він пропонує або стверджує; — намагається першими ж реченнями завоювати доброзичливе ставлення аудиторії; — намагається викликати в аудиторії почуття довіри								
<b>Попередній огляд</b> Студент визначає загальну тему своєї промови								
<b>Крок визначення потреби</b> Студент визначає проблему, яка потребує вирішення								
<b>Крок вирішення проблеми/задоволення потреби</b> Студент формулює рішення проблеми								
<b>Кроки візуалізації та дій</b> Студент створює внутрішню візуалізацію та уявлення про майбутнє. Студент закликає та мотивує аудиторію виконати якісь дії								
<b>Кінцівка</b> Сильна, приваблива, ефективна кінцівка. Студент підбиває підсумки головних ідей промови								
<b>Представлення презентації</b> Студент: — користується адекватною дикцією та гучністю; — користується адекватним темпом мовлення; — демонструє свою відвертість								

Аналогічна форма для взаємооцінювання презентацій, що орієнтовані на мотивування слухачів (третій тип презентацій, яким слід навчати студентів — див. вище в цьому підрозділі), не подається як приклад, тому що вона ідентична вищенаведеної і включає ті самі критерії. Це пов'язане з тим, що два назва-

них типи презентації дуже близькі один до одного за призначенням, структурою, впливом на слухачів тощо. Різниця між презентаціями, орієнтованими на мотивування слухачів, і тими, які орієнтовані на їх переконання, полягає в спрямованості на певні аудиторії. Представлення мотиваційних презентацій в основному відбувається всередині виробничого колективу, наприклад, коли керівник виступає на зборах перед своїми підлеглими і метою виступу є стимулювання співробітників до певних дій. Презентації-переконання більш властиві виступам перед представниками інших організацій, наприклад, коли ділова людина робить презентацію для потенційних партнерів з метою переконати їх у тому, що саме її компанія здатна забезпечити найкращі умови для виконання спільного проекту (в чому потенційні партнери можуть сумніватися).

Розглянутий вище принцип підводить до аналізу останнього з шести принципів навчання професійних презентацій студентів ВНЗ.

#### **6. Принцип поступового усунення опор.**

Цей принцип означає, що на початку навчання студентів створенню професійних презентацій викладач має надавати їм максимальну допомогу і дозволяти використовувати різноманітні форми самодопомоги у своїй роботі. Наприклад, викладач може повністю забезпечувати студентів змістовим матеріалом для підготовки перших презентацій, заздалегідь проконтролювати правильність складання їх текстів, допомогти створити ілюстративний матеріал у PowerPoint, дозволити користуватися більш розгорнутими конспектами під час представлення презентацій (просто «зачитування» з аркуша тексту презентації в ході її представлення неприпустиме на жодному етапі, тому що тоді нівелюється сам сенс навчання презентацій та їх проведення) тощо.

Але поступово обсяг такої допомоги та надання студентам опор слід скорочувати — отримавши завдання, ті, хто навчаються, мають самостійно знайти для себе всі необхідні матеріали, самостійно підготувати ілюстрації в PowerPoint, користуватися лише короткими нотатками в ході представлення презентації тощо. При цьому скорочення допомоги та кількості опор має відбуватися досить швидко — після того, як перші дві-три презентації були зроблені з максимальною допомогою викладача та опорами, усі наступні (коли студенти вже чітко зрозуміли, як їм слід готувати та представляти презентації) вони мають робити цілком автономно.

Ще одне питання, що підлягає розгляду, — це питання про організацію навчання презентацій.

Сам процес навчання професійних презентацій проходить так, як вказано у відповідній методичній літературі, посилення на яку були дані вище. Воно починається з роз'яснення студентам та опанування ними всіх вимог до професійної презентації, далі іде через тренування, практику створення та представлення частин презентацій, а потім і цілісних презентацій за зразком і доходить, нарешті, до продукування цілісних презентацій без опори на конкретний зразок. Тут маються на увазі як презентації, підготовлені за часом, мовною формою, структурою, композицією, послідовністю та логікою викладення матеріалу, так і презентації, непідготовлені за цими параметрами. Найбільш повного втілення така методика набула у вже неодноразово згаданому посібнику О. Тарнопольського та Ю. Авсюкевич (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007).

Усі етапи навчання професійних презентацій мають бути обговорені окремо один від одного у зв'язку з їх специфікою.

### **1. Роз'яснення студентам та опанування ними всіх вимог до професійної презентації.**

Роз'яснення може відбуватися так, як воно подається у посібнику «Успішні презентації» (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 28–29), приклад з якого наведено нижче:

## ***Розділ 3***

### ***Організація думок***

#### ***Теоретичний огляд***

#### ***План***

- 1. Важливість чіткої організації.*
- 2. Вступ.*
- 3. Основна частина.*
- 4. Висновки.*
- 5. Закінчення.*
- 6. Запитання та відповіді.*

#### ***Важливість чіткої організації***

*Якщо Ви бажаєте, щоб Ваша презентація була зрозумілою аудиторії і легко сприймалася, вона має бути логічно організованою. Ви маєте чітко визначити для слухачів ключову думку Вашого виступу, а потім логічно підвести аудиторію до цієї думки.*



*Ефективна презентація складається із Вступу, Основної частини, Висновків та/або Закінчення.*

### **Вступ**

*Вступ до Вашої презентації призначений для того, щоб відразу привернути увагу слухачів. Він має зайняти 10–15% усього часу говоріння. Протягом цього часу слухачі мають сформувати своє початкове враження від Вас та Вашої теми. Це враження, сприятливе або ні, впливатиме на те, як вони будуть реагувати на все, що Ви скажете далі. Щоб Вступ був ефективним, у ньому має бути досягнуто декількох цілей:*

- 1) привернути увагу;*
- 2) завоювати доброзичливе ставлення аудиторії та викликати в неї почуття довіри;*
- 3) визначити для слухачів головну ідею презентації і дати загальний огляд усього виступу.*

### **Щоб привернути увагу**

*Шляхи забезпечення сприятливої уваги слухачів включають:*

- починати з якоїсь нестандартної заяви;*
- згадувати те, про що люди завжди думають;*
- наводити вдале висловлювання або анекдот (але уникайте жартів та особистісних анекдотів, якщо Ви обговорюєте серйозну проблему);*
- попросити відповісти на запитання.*

*Щоб завоювати доброзичливе ставлення аудиторії та викликати у неї почуття довіри*

*Вступ — це та частина презентації, в якій слухачі приділяють особливу увагу Вам як особистості.*

*Щоб підвищити почуття довіри до Вас:*

- продемонструйте свою компетентність;*
- обговоріть свій власний досвід;*
- продемонструйте своє володіння предметом;*
- повідомте про Ваші професійні титули, звання, заслуги тощо;*
- продемонструйте свої здібності;*
- будьте чесними та неупередженими;*
- підкресліть свою подібність та близькість до слухачів (установіть спільність між Вами як мовцем та слухачами).*

*Щоб визначити для слухачів головну ідею презентації і дати загальний огляд усього виступу*

*У більшості випадків Вам необхідно чітко визначити головну ідею на самому початку Вашого виступу, щоб слухачі точно знали, що саме Ви намагаєтеся довести. На додаток до формулювання основного змісту презентації, огляду основних думок, які Ви будете висловлювати, повідомте Ваших слухачів про напрям Вашої промови.*

*Вступ має підсумовувати головну ідею презентації, визначати основні аргументи на її підтримку та вказувати на послідовність, у якій ці аргументи будуть обговорюватися.*

### **Основна частина.**

Саме на цьому етапі проводиться вже раніше згадана робота з вивчення аудиторії та «підстроювання» власних презентацій під її особливості. Наприклад, студенти можуть отримати завдання проаналізувати особливості певної аудиторії слухачів, висловити та обговорити припущення, якими мають бути особливості презентації, що готується саме для цієї аудиторії.

У цілому завдання студентів, коли вони отримують роз'яснення, подібні до вищенаведених, — це опанувати, засвоїти відповідну інформацію, що на цьому етапі роботи досягається через її чітке і повне розуміння та усвідомлення. Але реальне практичне опанування починається на наступному етапі.

## **2. Тренування і практика створення та представлення частин презентацій.**

Такі тренування та практика здійснюються через виконання студентами спеціальних завдань-вправ, спрямованих на опрацювання окремих частин власних презентацій, наприклад, *Вступу* до них, *Основної частини*, *Висновків* тощо.

Відповідно до цього, завдання можуть бути різних видів, наприклад:

1. Прослуховування частин презентацій досвідчених презентаторів з метою виділення та аналізу загальної побудови відповідної частини їх презентації.

*Прослухайте третю частину програми «Ефективні презентації з Лоренсом Лейтоном» та дайте відповіді на такі питання:*

- 1) Яким чином на мовця може впливати аудиторія?*
- 2) Що має зробити мовець у перші 30 с своєї презентації?*
- 3) Якими є функції початку та закінчення виступу?*

4) *Як професійні презентатори привертають увагу аудиторії?* (перекладений українською мовою приклад з посібника «Успішні презентації» О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 32).

2. Прослуховування або читання текстів частин презентацій досвідчених презентаторів з метою виділення конкретних прийомів, які вони використовують для найбільш ефективної побудови відповідної частини своєї презентації, і аналіз цих прийомів з точки зору можливостей їх власного використання:

*Проаналізуйте Вступ та Висновки до промови, наведеної у завданні 3. Які з наведених нижче прийомів мовець використовує у своєму Вступі та Висновках? Обговоріть ці прийоми в загальногруповій дискусії, проаналізувавши промову з точки зору їх використання:*

***Прийоми побудови Вступу***

*Дає огляд основних положень*

*Визначає значення термінів*

*Дає історичний огляд*

*Робить нестандартну заяву*

*Посилається на існуючу ситуацію*

*Посилається на поточний випадок*

*Звертається до своїх особистісних характеристик*

*Користується літературними матеріалами*

*Користується гумором, анекдотами*

*Фокусується на слухачах*

*Ставить питання*

*Звертається до особистих інтересів слухачів*

***Прийоми побудови Висновків***

*Підсумовує основні положення*

*Повторює головний тезис*

*Повертається до Вступу*

*Спрямовує свої висновки на майбутнє*

*Посилається на наступного оратора*

*Висловлює свої наміри*

*Звертається до своїх особистісних характеристик*

*Користується літературними матеріалами*

*Користується гумором, анекдотами*

*Фокусується на слухачах*

*Ставить питання*

*Звертається до особистих інтересів слухачів*

(перекладений українською мовою приклад з посібника «Успішні презентації» (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 34).

3. Відпрацювання у спеціальних вправах елементів презентацій, таких як набори мовних висловів, характерних для використання мовцями під час представлення різних смислових частин презентації. Прикладом може бути така перекладена україн-

ською мовою вправа з посібника «Успішні презентації» (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 34):

*Нижче наводяться деякі стандартні вислови, які виконують певні функції в діловій презентації (їх називають «signposts», тобто «дороговкази». Це короткі вислови, які допомагають слухачам, яким Ви робите презентацію, стежити за напрямом та структурою того, про що Ви говорите). Правильно зіставте функцію зліва з відповідним висловом справа (зараз вони наведені у змішаному порядку).*

- |  |   |
|--|---|
| 1) Визначення мети і предмета                          | а. Якщо у вас будуть запитання, я буду радий відповісти на них наприкінці |
| 2) Наведення загального плану                          | б. Дозвольте мені це прояснити  |
| 3) Визначення місця для постановки запитань            | в. Я маю закінчити на цьому   |
| 4) Початок розгляду першого пункту викладення          | г. Сьогодні я маю намір...  |
| 5) Переведення уваги слухачів на візуальний матеріал   | д. Перейдемо до питання про...  |
| 6) Надання уточнень для забезпечення ясності розуміння | е. Я поділив свою доповідь на три частини...                              |
| 7) Завершення розгляду пункту викладення               | є. Це, мабуть, все, що я можу сказати про...                              |
| 8) Перехід до іншого пункту викладення                 | ж. Попрошу вас подивитися на цей графік...                                |
| 9) Завершення презентації                              | з. Я думаю, ми всі можемо погодитися, що...                               |
| 10) Підбиття підсумків сказаного                       | і. Почнемо з...   |
| 11) Висновки   | к. Таким чином, ми розглянули три основні пункти...                       |

4. Практика у підготовці та представленні окремих структурних частин презентації. Так, у прикладі нижче, що взятий з посібника «Успішні презентації» (О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 32) та перекладений українською мовою, мета завдання полягає у наданні студентам практики в підготовці та представленні вступних частин до презентацій.

*Ви зустрічаєте свого слухача біля ліфту і у Вас є тільки декілька секунд, щоб пояснити Ваші головні думки раніше ніж починається двері. Оберіть одну з поданих нижче тем Вашої презентації:*

- а. Тренувальна програма з презентаційних умінь для менеджерів.*
- б. Звіт для адміністрації університету щодо ставлення студентів до бізнесових курсів.*
- в. Демонстрація характеристик коштовного обладнання для бізнесу.*

В усіх випадках створення кожної частини презентації проходить за конкретним зразком, який надається студентіві.

### **3. Продукування цілісних презентацій за конкретним зразком.**

Суть навчальної діяльності полягає в ознайомленні студентів з презентацією конкретного типу, її детальному аналізі та створенні аналогічної презентації за зразком.

### **4. Продукування цілісних презентацій без опори на конкретний зразок.**

Це вже фінальний етап навчання підготовки та представлення презентацій, на якому студенти, за завданнями викладача, готують та представляють власні, автономно створені презентації, які мають повністю відповідати всім вимогам до такого виду мовлення. Студентам може надаватися допомога у вигляді підказок, як у прикладі нижче, але вона може і не надаватися. Приклад взято з того ж посібника, про який йшлося вище, і також перекладено українською мовою («Успішні презентації». О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич, 2007, с. 86):

- 1. Підготуйте презентацію за однією з таких тем:*

#### ***Теми для ділової презентації***

- 1. Підготуйте презентацію для менеджерів щодо ефективного використання PowerPoint.*
- 2. Підготуйте презентацію для комівояжерів щодо різних стратегій продажів.*
- 3. Проведіть рекламну кампанію для продажу нового продукту здорової їжі (або будь-якого продукту) потенційному клієнтові і т. д.*

#### ***Дотримуйтеся таких вказівок:***

- 1. Почніть із загального плану Вашої промови, який має бути не більше одного речення.*
- 2. Практикуйтесь у представленні Вашої презентації, кожного разу викреслюючи слова з нотаток Вашої промови, які Вам більше не потрібні. Спробуйте звести Ваші нотатки до декількох ключових слів або фраз.*
- 3. Додайте «дороговкази» переходів і т. д.*

Звичайно, що за презентаціями, які студенти готують і представляють з використанням різних підказок та вказівок, йдуть презентації, де жодні підказки не передбачені, і, отримавши завдання, ті, хто навчаються, мають повністю самостійно підготувати презентацію та виступити з нею перед викладачем та іншими студентами. Того ж підходу додержуються у навчанні студентів невідповідним презентаціям.

Усе сказане вище приводить до висновку про досить суттєву відмінність студентських презентацій як виду навчальної діяльності, який моделює майбутню професійну діяльність, від інших видів навчальної діяльності, що також використовуються для такого моделювання. Ця відмінність стосується як видів навчальної діяльності, розглянутих вище (кейс-метод, дискусії тощо), так і тих, які будуть розглядатися нижче (наприклад, рольові та ділові ігри). Відмінність полягає в тому, що підготовці та проведенню презентацій студентів необхідно спеціально навчати, і таке навчання потребує певного часу, зусиль і може навіть вимагати впровадження відповідного короткого курсу, цілком присвяченого теоретичній та практичній підготовці студентів у проведенні професійних презентацій і розвитку відповідних умінь та навичок. Необхідність такого навчання виникає як у зв'язку зі складністю формування цих умінь та навичок (див. вище), так і, головне, у зв'язку з тим, що професійні студентські презентації важливі не тільки як вид навчальної діяльності, який моделює майбутню професійну діяльність. Вони, як впливає зі всього сказаного вище, цінні самі по собі — як *вкрай необхідний будь-якому фахівцю вид професійної діяльності*.

Виникає серйозне питання, в курсі якої з дисциплін, що входять до програми вищої освіти, можна навчати презентаціям. Звичайно, дуже корисним та зручним був би спеціальний короткий курс формування презентаційних умінь та навичок, про який згадувалося вище як про потенційну необхідність. У деяких ВНЗ впровадження такого курсу може бути реальним, але вишів, які здатні собі це дозволити, безумовно, дуже мало внаслідок напруженості та перенасиченості навчальних планів та програм. Тим більше, в результаті цієї ж напруженості та перенасиченості, неможливо очікувати, що в курсах спеціальних (фахових) дисциплін буде витрачатися час та зусилля на навчання підготовки та представлення презентацій.

Але існує одна дисципліна, яка викладається в усіх ВНЗ, незалежно від напрямку підготовки студентів, і ніби спеціально

створена для того, щоб цілеспрямовано проводити в її курсі формування презентаційних умінь та навичок. Мається на увазі курс іноземної мови для професійної комунікації. Проведення у ньому студентських презентацій мовою, що вивчається, навчання проведення таких презентацій є обов'язковими і вимагаються відповідними навчальними програмами (див., наприклад, Програму з англійської мови для професійного спілкування, 2005). Було б недоцільно не скористатися такою можливістю і не забезпечити розвиток загальних презентаційних умінь і навичок студентів саме в курсі іноземної мови для професійної комунікації. Те, що в цьому курсі відповідні уміння та навички будуть розвиватися на матеріалі іноземної мови, не стане проблемою завдяки явищу перенесення — в тому випадку, коли студентам із самого початку буде зрозуміло, що презентаційні уміння та навички розвиваються у них для використання у курсах усіх навчальних дисциплін, а не тільки в курсі іноземної мови.

Саме таким шляхом, і з великим успіхом, пішла у своєму дослідженні Ю. Авсюкевич (2009), яка довела його доцільність та цілковиту прийнятність для загального навчання презентацій студентів вищої школи.



## Розділ 4

**РОЛЬОВІ ТА ДІЛОВІ ІГРИ ЯК ЗАСОБИ  
МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ  
У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

---

**4.1. РОЛЬОВІ ІГРИ**

**Р**ольова гра — це одна з форм *ситуативного інтерактивного навчання*, тобто навчання, що передбачає моделювання реальних ситуацій, з якими можна зіткнутися у житті, зокрема у професійній діяльності. Дещо узагальнено можна визначити рольову гру як *вид навчальної діяльності, в якій учасники взаємодіють та спілкуються у межах обраних ними / заданих їм ролей, керуючись характером обраної ролі та логікою ситуації і середовища діяльності. Сюжет розгортання гри та її мета можуть або задаватися заздалегідь, або поступово розвиватися самими учасниками гри в її процесі. При цьому в межах заданих обмежень та правил (ролі, ситуації, сюжет та цілі, якщо вони задаються, і т. д.) гравці вільні щодо застосування можливих імпровізацій, які стосуються ходу гри, її розвитку, напряму цього розвитку тощо.*

Якщо виходити з теорії Й. Хейзінги (1997), то практично вся людська діяльність (професійна, сімейна, судова, військова, ділова — будь-яка) базується на рольових іграх, оскільки в усіх видах діяльності люди виступають у певних ролях (суддя, офіцер, викладач, пасажир, дружина, продавець і т. д.), що розігруються у певних життєвих або професійних ситуаціях для досягнення певних цілей, причому розігруються за певними експліцитними або імпліцитними правилами.

У процесі навчання у вищій школі рольові ігри найбільш розповсюджені у викладанні іноземних мов, а також у підготовці спеціалістів з галузей психології, психіатрії, правознавства та педагогіки. Для навчання інших спеціальностей більш характерним є використання так званих ділових ігор, які будуть розглянуті у другому підрозділі цього розділу. Базову різницю між ро-

льовими та діловими іграми можна прояснити на основі наведених нижче прикладів трьох рольових ігор: одна — для навчання загальнонавчальної англійської мови, друга — така, що може використовуватися у підготовці психологів і психотерапевтів, і третя, яку доцільно вживати в курсах дисциплін для майбутніх вчителів середньої школи.

*Рольова гра 1* (прийнятна для курсу загальнонавчальної англійської мови, запозичена з праці С. Livingstone, 1987, р. 18 та перекладена нами українською мовою):

*Ви купили светр два дні тому. Ви знайшли в ньому дірку. Віднесіть його назад до магазину та поясніть, в чому проблема. Ви не хочете поміняти светр; Ви хочете отримати назад сплачені Вами гроші. Будьте постійно ввічливими.*

*Рольова гра 2* (прийнятна в курсах спеціальних дисциплін для навчання майбутніх психологів і психотерапевтів):

*Ви — практичний психолог, до якого на консультацію прийшов клієнт з проханням про допомогу в його професійній діяльності. Проблема, на яку скаржиться клієнт, дуже нагадує професійне вигорання. З'ясуйте всі симптоми, від яких страждає клієнт, вирішіть, чи дійсно в цьому випадку має місце типовий випадок професійного вигорання, і в ході психологічної консультації, яку Ви проводите, запропонуйте своєму клієнтові певні психологічні рекомендації.*

*Рольова гра 3* (прийнятна в курсах спеціальних дисциплін для навчання майбутніх вчителів середньої школи).

*Вас як учителя турбує успішність навчання та поведінка на заняттях одного з Ваших учнів. Ви викликали для співбесіди батьків учня, щоб прояснити, що могло призвести до такої ситуації і які заходи можуть бути вжиті Вами спільно з батьками учня для її виправлення.*

З трьох наведених прикладів добре видно деякі з найбільш важливих характеристик рольових ігор як видів навчальної діяльності у вищій школі (в тому числі їх відмінності від ділових ігор):

1. Рольові ігри використовуються для проведення різних видів *практичних тренінгів*, тобто для формування та закріплення практичних умінь та навичок студентів на основі отриманих знань (у першій рольовій грі тренуються практичні уміння та навички спілкування англійською мовою у побутовій ситуації; у другій — практичні професійні уміння та навички проведення психологічних консультацій; у третій — практичні професійні

уміння та навички вчителя, пов'язані з організацією співпраці та спільних дій з батьками своїх учнів).

2. Рольові ігри обов'язково характеризуються *проблемністю*, тобто кожна з них спрямована на вирішення певної *практичної проблеми* (проблеми повернення грошей, які були сплачені за дефектну річ у першій рольовій грі; проблеми виявлення реальних причин для скарг у «клієнта» і знаходження шляхів допомоги йому у другій рольовій грі; проблема успішності навчання та поведінки учня і знаходження, спільно з «батьками», шляхів для коригування цієї поведінки та покращання навчальної успішності в третій рольовій грі). Ця характеристика рольових ігор робить їх типовими прикладами тих видів навчальної діяльності, що належать до *проблемного навчання* у термінах вітчизняної педагогіки (А. Матюшкин, 1972; М. Махмутов, 1972) або до так званого *task-based approach* у термінах західної педагогіки (Т. Pica, 2007; N. Prabhu, 1987; P. Skehan, 2002).

3. Усі рольові ігри репрезентують таку навчальну діяльність, характерну для проблемного підходу, яку можна назвати діяльністю, пов'язаною з наявністю так званої «*інформаційної прогалини*» — *information gap activities* (N. Prabhu, 1987). Інформаційна прогалина є у кожного з гравців, і заповнити її можливо тільки через спілкування, коли кожний зі співрозмовників повідомляє іншому/іншим те, що відомо йому, але невідомо решті учасників гри. Наприклад, у першому з наведених прикладів рольових ігор «покупець», який має намір повернути товар та забрати сплачені гроші, не знає, якими є правила магазину для таких ситуацій, як «продавець» буде намагатися умовити його не повертати гроші, а замінити товар, тощо. «Продавець» не знає точних намірів «покупця», чи є у нього чек (без якого взагалі не може бути ані повернення грошей, ані обміну товару), наскільки співрозмовник «непохитний» у своєму бажанні повернути гроші і т. д. Тільки з'ясувавши все це (заповнивши фактологічні прогалини), можна знайти шляхи вирішення проблеми, яка виникла. Аналогічно у другій рольовій грі «психолог» зможе почати вирішувати проблему «клієнта» і давати рекомендації тільки після заповнення у ході співбесіди всіх своїх фактологічних прогалин щодо того, що «клієнт» дійсно відчуває, якими є симптоми тощо. Те саме стосується і третьої рольової гри.

4. Рольові ігри проводяться у формі усного спілкування студентів з проблеми, яка вирішується у грі, в процесі їх взаємо-

дії (інтераkції), що відбувається заради вирішення цієї проблеми. Ця особливість репрезентує інтерактивний характер кожної рольової гри.

5. Рольові ігри характеризуються тим, що проблема, яка в них вирішується, так чи інакше обумовлена якимось особистісним конфліктом, і розв'язання проблеми призводить до ліквідації такого конфлікту. Наприклад, у першій з наведених рольових ігор — це конфлікт інтересів («покупець» бажає повернути свої гроші, «продавець» не хоче повертати гроші, щоб не втратити свої комісійні, а намагається вирішити проблему через обмін товару). У другій рольовій грі наявним є конфлікт між професійними обов'язками «клієнта» і його ставленням до цих обов'язків внаслідок професійного вигорання. У третій грі конфлікт стосується учня, про якого йдеться у співбесіді «вчителя» та «батьків»: він пов'язаний зі ставленням учня до навчання та його поведінкою. Щоб спробувати усунути цей конфлікт, «педагог» радиться з «батьками», намагаючись створити «спільну програму дій» для вирішення проблеми конфліктного характеру. Треба відзначити, до речі, що конфліктний характер проблем, які вирішуються, є однією із суттєвих відмінностей між рольовими та діловими іграми. У ділових іграх також обов'язково є проблеми, але вони ніяк не пов'язані з особистісними конфліктами, а тільки з професійними виробничими завданнями та *конфліктами думок* щодо можливих шляхів їх вирішення. Тому рольові ігри як засіб моделювання у вищій школі майбутньої професійної діяльності студентів у курсах різних навчальних дисциплін є прийнятними лише для певних спеціальностей та дисциплін, про що вже було сказано вище. Це такі спеціальності, які вимагають від майбутнього випускника працювати з проблемами, що обумовлені особистісними конфліктами (педагогіка, психологія, психіатрія, правознавство тощо), або такі дисципліни, в ході вивчення яких природним є звернення до особистісних конфліктів, наприклад, для того, щоб студенти краще оволоділи вміннями та навичками спілкування (іноземні мови).

6. Рольові ігри, як правило, не відтворюють спілкування спеціалістів з однієї і тієї ж галузі. Якщо йдеться про використання рольових ігор у навчальному процесі з різних дисциплін у вищій школі, то це найчастіше спілкування фахівця з нефахівцем. Наприклад, у практичних курсах з правознавства можливою є ціла серія рольових ігор, у яких розігруються ситуації «юридич-

них консультацій», коли «клієнт» (нефахівець) спілкується з «адвокатом» (фахівцем) з приводу своїх проблем юридичного характеру. Саме спілкування такого роду має місце у прикладах рольових ігор, які наводилися вище. В одній фахівець-«психолог» консультує нефахівця-«клієнта». В іншій фахівець-«педагог» радиться з нефахівцями-«батьками». Навіть у суто побутовій першій рольовій грі для навчального процесу з іноземної мови «попонець» (нефахівець) спілкується з «продавцем», фахівцем у своїй галузі. Саме такий склад учасників рольових ігор досить кардинально відрізняє їх від ділових ігор, в яких спілкування завжди ведеться між фахівцями з однієї і тієї ж галузі (інженери, бізнесмени, менеджери тощо).

Останні дві типологічні характеристики рольових ігор показують можливість використання у вищій школі в процесі викладання деяких дисциплін професійного циклу як рольових, так і ділових ігор — залежно від їх побудови та призначення. Наприклад, у ході практичних занять із суто педагогічних дисциплін у педагогічних вишах можна впроваджувати *рольові ігри*, коли відтворюється спілкування педагога з батьками учнів або самими учнями (фахівця з нефахівцями) і вирішуються певні конфліктні ситуації навчально-виховного процесу. В інших випадках доцільними є також *ділові ігри*, коли відтворюється, наприклад, засідання педагогічної ради, що присвячене розв'язанню певної педагогічної проблеми (спілкування фахівців з фахівцями без наявності особистісного конфлікту). Навпаки, у навчанні деяким спеціальностям та дисциплінам для моделювання майбутньої професійної діяльності випускників можливо звернення тільки до *ділових ігор*, де спілкування ведеться виключно між фахівцями і спрямоване на вирішення не особистісного конфлікту, а виробничої, економічної, бізнесової тощо проблеми в умовах конфлікту думок щодо шляхів її вирішення (підготовка інженерів, економістів, перекладачів тощо).

Наведені типологічні характеристики рольових ігор також дозволяють відрізнити їх від так званих *драматизацій*, з якими їх нерідко плутають, — особливо у навчанні іноземних мов. Драматизаціями є розігрування певних ситуацій за повним сценарієм — наприклад, коли студенти (рідною або іноземною мовою) відтворюють перебіг психологічної консультації на основі прочитаного тексту, де ця консультація описана від початку до кінця. Навіть для навчання іноземної мови ефективність такого за-

вдання є досить сумнівною, не говорячи вже про викладання дисциплін професійного психологічного циклу (єдине, що роблять студенти, — це трансформують зв'язний письмовий текст монологічного характеру в усний діалог, що небагато може дати для розвитку вмінь та навичок спілкування і зовсім нічого не дає для розвитку вмінь та навичок психологічного консультування). Подібна драматизація, безумовно, не є рольовою грою, тому що через попередню обізнаність щодо всієї інформації, яка є у тексті, студенти, виконуючи завдання, не мають жодних інформаційних прогалин і не вирішують на власний розсуд жодної проблеми (заздалегідь відомо, чим завершиться психологічна консультація).

Зі сказаного щодо різниці між рольовими іграми та драматизаціями випливає і певна вимога щодо проведення рольових ігор. Щоб вони не перетворилися на драматизації, тобто не втратили свою проблемність у зв'язку з тим, що всі інформаційні прогалини були заздалегідь заповненими, неприпустима *попередня підготовка* (в аудиторії або за її межами) студентами всього перебігу рольової гри з подальшим відтворенням вже готової перед викладачем. Рольова гра залишиться рольовою грою, тільки коли її перебіг буде цілком *спонтанним*, студенти почнуть говорити і вирішувати проблему в заданій ситуації відразу ж після отримання завдання, тобто буде відтворена природна поведінка в такій ситуації в тому вигляді, в якому б ця поведінка реалізувалася в професійній діяльності (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011, с. 14).

У навчанні іноземних мов необхідно також розрізняти рольові ігри і так звані *ситуації соціального контакту* (Е. Пассов, 1985), які також нерідко розглядаються як один з видів рольових ігор. Цей вид навчальної діяльності передбачає розігрування іноземною мовою, що вивчається, сценок, які відтворюють повсякденний побут та більш менш стандартизоване спілкування побутового характеру. Названа навчальна діяльність служить саме для опанування такого стандартизованого іншомовного спілкування у простих повсякденних ситуаціях. Наприклад: «*Зверніться до продавця у газетному кіоску, спитайте, чи є газета, яка Вас цікавить. Якщо вона є, спитайте, скільки вона коштує, та придбайте її. Якщо її немає, поцікавтесь, коли або де Ви зможете її придбати*» (завдання, звичайно, дається мовою, що вивчається). Наведене завдання позбавлене будь-якої проблемності, тому ніяк не може бути віднесене до рольових ігор. Більш того, розігрування

ситуацій соціального контакту прийнятне тільки на початкових етапах навчання іноземної мови, коли формуються найпростіші та найбільш базові вміння іншомовного спілкування (початковий та передсередній мовний курс у загальноосвітній школі). На більш просунутих стадіях (таких як мовний курс у вишах) опанування іншомовного мовлення звернення до цього виду навчальної діяльності стає просто недоцільним.

Розглянуті характеристики рольових ігор та аналіз їх відмінностей від споріднених, але принципово інших видів навчальної діяльності дає змогу дати їм більш точне і розгалужене визначення, ніж на початку цього розділу.

*Рольові ігри в курсах дисциплін у вищій школі — це тренувальний інтерактивний вид навчальної діяльності, призначений для розвитку, вдосконалення та закріплення практичних умінь та навичок студентів як суто професійного характеру, так і пов'язаних зі спілкуванням (в тому числі іншомовним) з приводу професійних або інших питань. Розвиток, вдосконалення та закріплення практичних умінь та навичок досягаються за рахунок їх інтенсивного тренування в умовах, які досить точно моделюють умови вирішення професійних завдань / умови професійного та іншого спілкування. Розвиток, удосконалення та закріплення реалізуються через розігрування студентами відповідних змодельованих ролей у відповідних змодельованих ситуаціях. Таке розігрування здійснюється з метою вирішення (через спілкування) проблеми, яка виникла як наслідок змодельованої ситуації і базується на певному особистісному конфлікті. Для вирішення проблеми необхідним є заповнення співрозмовниками в ході спілкування своїх інформаційних прогалин через обмін інформацією. При цьому в рольовій грі тільки один або частина співрозмовників/учасників-гравців виступають в ролі фахівця(ців), інші ж розігрують ролі нефахівців, які спілкуються з фахівцями з приводу питань, які для останніх є професійними.*

Такі особливості рольових ігор роблять їх придатними для використання у навчанні студентів не всіх спеціальностей. Вони є прийнятними для професійної підготовки тільки тих майбутніх фахівців, чия професійна діяльність обов'язково буде потребувати роботи з особистісними конфліктами нефахівців для професійної допомоги цим особам. Рольові ігри також є важливими для навчання іноземних мов у вишах на всіх стадіях цього навчання. Слід відрізняти рольові ігри від ділових ігор, а також від таких споріднених видів навчальної діяльності, як драматизації та розігрування ситуацій соціального контакту.



На основі наведеного визначення рольових ігор можна говорити про їх переваги для навчання у вищій школі. До таких переваг належать принаймні три найважливіші.

Перша з них — це *активізація та інтенсифікація навчальної діяльності студентів*. Проведення рольової гри можливе тільки за умови високої активності тих, хто бере у ній участь, — ніхто не може залишитися пасивним, тим більше, коли гра проводиться у парах (досить частий випадок), тому що при пасивності когось із учасників гра просто не відбудеться. Уже саме підвищення активності студентів інтенсифікує їх навчальну діяльність і навчальний процес у цілому. Така інтенсифікація стає тим більшою завдяки моделюванню у грі реальної дійсності та позамовної діяльності. Відомо, що навчання в умовах відтворення реальної дійсності, особливо професійної, — так зване *експерієнційне навчання* (*experiential learning*), тобто навчання через практичний досвід, — суттєво полегшує засвоєння, тим самим інтенсифікуючи його (Y. Freeman, D. Freeman, 1998; M. Jerald, R. Clark, 1994; D. Kolb, 1984).

Другою перевагою проведення рольових ігор є *підвищення навчальної мотивації студентів, перетворення її на процесуальну мотивацію*. Мотивація людини поділяється на зовнішню та внутрішню, а остання, у свою чергу, — на *перспективну та процесуальну* (А. Леонтьев, 1975; Р. Немов, 2000; Х. Хекхаузен, 1986). Зовнішня мотивація, наприклад, через змушення людини вчитися, дуже малоефективна і не сприяє досягненню скільки-небудь високих результатів навчання. Причина в тому, що все засвоєне під впливом зовнішньої мотивації має тенденцію до дуже швидкого забування після припинення цього впливу (Р. Немов, 2000). Тому не слід розраховувати на зовнішню мотивацію, особливо у навчанні вже фактично дорослих людей, до яких можна віднести і студентів ВНЗ.

У цьому випадку доцільно спиратися виключно на внутрішню мотивацію, тобто таку, де стимули до навчання породжуються саме тим, хто навчається, а не нав'язуються йому ззовні. З високою позитивною внутрішньою мотивацією ефективність навчальної діяльності зростає у багато разів. Це обумовлено тим, що, як уже вказувалося вище з посиланням на Х. Хекхаузена (1986а), в цьому випадку між діяльністю та її метою встановлюється тематичний зв'язок, тобто діяльність починає виконуватися заради її власного змісту. Така висока позитивна внутрішня мотивація виникає в тому випадку, коли навчальна діяльність

набуває для тих, хто навчається, особистісної значущості у плані досягнення особистісних цілей або пробуджує позитивні емоційні відчуття (Б. Додонов, 1978; Х. Хекхаузен, 1986).

Особистісна значущість як інтегральне вираження високої позитивної внутрішньої мотивації, є, у свою чергу, результатом формування у тих, хто навчається, двох уже згаданих вище основних видів внутрішньої мотивації, що були проаналізовані О. Леонтьєвим (А. Леонтьев, 1975): перспективної та процесуальної. Перша з них, або «мотиви діяльності», пов'язана з усвідомленням віддалених цілей навчання, наприклад, важливості та користі оволодіння дисципліною, що вивчається, для майбутньої роботи, або кар'єрного зростання, або для розвитку свого бізнесу тощо. Друга – «мотиви дій» – забезпечується привабливістю самих дій, що виконуються для оволодіння дисципліною, яка вивчається.

Перспективна мотивація лише обмежено впливає на ефективність навчальної діяльності, оскільки вона завжди орієнтована на віддалені блага, які можна отримати від виконання тієї чи іншої діяльності. Багато людей відволікаються від таких майбутніх благ сьогоденними питаннями, проблемами, розвагами або просто лінощами. Тому часто студенти, добре розуміючи, як важливо для їх професійного майбутнього засвоєння тієї чи іншої навчальної дисципліни, не завжди сумлінно вивчають її, присвячуючи свій час вирішенню більш близьких завдань сьогодення або тому, що у певний момент приносить їм більше задоволення.

Зовсім інший ефект має процесуальна мотивація, і саме вона є найбільш ефективною у навчанні. Це мотивація «безпосередньої дії», тому що вона пов'язана із задоволенням від самого процесу діяльності. Добре відомо, з яким захопленням дорослі люди займаються своїми хобі, різноманітними іграми, хоча вони не приносять їм ніякої практичної користі та ніколи не принесуть її і в майбутньому. Той, хто полюбляє комп'ютерні ігри, може багато годин грати у них, псуючи собі зір та добре усвідомлюючи, що це досить безглузде заняття відволікає його від значно важливіших справ. Але він продовжує грати, оскільки сама гра приносить йому стільки задоволення, що воно переважає усвідомлення шкоди, яка завдається самому собі. Отже, *процесуальна мотивація – це найсильніший з видів мотивації, тому коли вдається сформуванати її у навчанні, його успіх є значною мірою гарантованим.*

Визнано, що згадане вище експерієнційне навчання, до якого належать рольові ігри, дає великі можливості для розвитку саме процесуальної мотивації, тому що воно забезпечує оволодіння дисципліною через реальний досвід практичної діяльності (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; D. Kolb, 1984). Якщо така діяльність пов'язана з майбутньою свідомо обраною і улюбленою професією, як у рольових іграх, що розглядаються у цій монографії, то є дуже велика вірогідність виконання цієї діяльності (проведення рольової гри) на основі процесуальної мотивації. Процесуальна мотивація, яка зазвичай виникає в ході проведення рольових ігор, може надалі поширюватися на весь процес вивчення дисципліни, в межах якої рольові ігри організуються.

Третьою перевагою рольових ігор саме з професійною орієнтацією, що є характерними для навчального процесу вищої школи, можна вважати їх *інтегрально-комунікаційний характер*. Будь-яка рольова гра базується на двох основних видах мовленнєвої діяльності: говорінні та слуханні (студенти розмовляють один з одним та слухають один одного). Саме у зв'язку з цим у навчанні загальнонавчальної іноземної мови для повсякденного спілкування рольові ігри, такі як у першому з наведених вище прикладів, розглядаються як один з найважливіших та найефективніших засобів розвитку вмінь іншомовного усного мовлення. Але вони майже не розглядаються як засіб навчання письмового мовлення.

Ситуація змінюється, коли йдеться про рольові ігри професійного змісту, такі як наведені у прикладах 2 та 3 на початку цього розділу (те, що сказано далі, стосується і рольових ігор, які проводяться у вишах на заняттях з іноземної мови для професійного спілкування, оскільки і там ці ігри базуються на суто професійному змісті).

По-перше, рольові ігри професійної орієнтації найчастіше базуються на текстах професійного змісту, що були прочитані або прослухані до того, як проводяться самі ігри, і які є джерелом для їх проведення, – тобто професійно спрямоване читання та/або аудіювання нерідко передують говорінню та слуханню у грі. Наприклад, рольова гра «Психологічна консультація з приводу професійного вигоряння» у прикладі 2 на початку цього розділу можлива тільки після того, як студенти отримали через читання (підручників та іншої літератури) та аудіювання (лекцій зі спеціальних дисциплін) певні знання щодо того, як

проводяться психологічні консультації, якими є симптоми професійного вигорання і як допомогти людям, які страждають від нього, тощо.

По-друге, паралельне читання (та аудіювання) може бути джерелом конкретної інформації для рольової гри, яка продовжується протягом декількох занять і потребує «інформаційного підживлення». Таким же чином читання та/або аудіювання з професійних питань може безпосередньо йти за рольовою грою, щоб прояснити якісь спірні моменти професійного характеру, що виникли в ході її проведення. Прикладом може знов-таки бути рольова гра «Психологічна консультація з приводу професійного вигорання», якщо в ній один з учасників, який грав роль «психолога», надасть «клієнтові» нестандартні рекомендації, і перевірка їх прийнятності потребуватиме звернення до спеціальної літератури або консультації з викладачем (останній може навіть прочитати коротку лекцію з цього приводу).

По-третє, письмо може бути засобом підсумовування результатів рольової гри професійного спрямування (наприклад, опис перебігу психологічної консультації для її подальшого обговорення з колегами на «семінарі психологів та психотерапевтів») або накопичення матеріалів для її проведення (наприклад, складання конспекту власної презентації, яка є складовою частиною рольової гри).

Таким чином, для рольових ігор професійного спрямування можливою (але не обов'язковою, як для ділових ігор, — див. наступний підрозділ) є така інтеграція усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання/слухання, читання та письма), при якій один вид органічно (внаслідок самої логіки проведення гри) переходить в інший, і всі чотири з них є рівномірно задіяними у тих фрагментах навчального процесу, в центрі яких стоїть та чи інша професійно орієнтована рольова гра. Не слід окремо і говорити про переваги цього для викладання іноземних мов для спеціальних цілей, тому що, беручи участь у рольових іграх, які проводяться мовою, що вивчається, студенти отримують можливість інтегровано опановувати всі чотири види іншомовної мовленнєвої діяльності для професійного спілкування (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011). Але така перевага діє і коли рольові ігри проводяться рідною мовою на заняттях зі спеціальних дисциплін, тому що участь студентів у рольових іграх професійної спрямованості розвиває їх професійні комунікативні вміння та навички у

всій сукупності таких умінь та навичок: уміння та навички вести інформаційний пошук з професійною метою, уміння та навички усно викладати свої думки у професійних ситуаціях та письмово фіксувати ці думки тощо.

Рольові ігри завжди проводяться у декілька *етапів*, частина з яких є обов'язковими, а інші можуть бути факультативними. Усього можна виділити шість таких етапів:

1. Підготовка з боку викладача до проведення рольової гри: 1) вирішення питань про ситуацію, в якій буде проводитися гра, про ролі її учасників, про цілі гри; 2) прийняття рішення про те, чи достатнім є рівень підготовки студентів для проведення саме такої гри на конкретному етапі навчання; 3) вирішення питання про те, чи потребують студенти якоїсь підтримки та допомоги в ході проведення гри і якої конкретно підтримки та допомоги вони потребують (наприклад, чи потрібно підготувати для студентів роздавальний матеріал для використання у ході гри і який саме матеріал); 4) підготовка матеріалів до надання такої підтримки та допомоги (наприклад, підготовка роздавальних матеріалів); 5) вирішення питання про необхідність попередньої специфічної підготовки студентів саме для проведення конкретної рольової гри, наприклад, чи є необхідність для студентів попередньо прочитати якісь матеріали, або прослухати якусь інформацію, або продивитися відеофільм тощо, щоб проводити гру; 6) підбір і/або підготовка матеріалів для цієї попередньої студентської підготовки; 7) підготовка інструктажу для рольової гри, який надається студентам.

2. Попередня підготовка студентів для проведення рольової гри, наприклад, читання ними якихось матеріалів або прослуховування ними певної інформації, або перегляд навчального фільму, або інші види студентської підготовки, необхідної для того, щоб ті, хто навчаються, змогли адекватно брати участь у конкретній рольовій грі.

3. Інструктаж студентів, який проводиться викладачем: опис ситуації, в якій організується гра, розподіл ролей між учасниками, визначення цілей гри (наскільки це потрібно), надання студентам роздавальних матеріалів, якщо вони є, надання відповідей на можливі запитання студентів тощо.

4. Проведення самої рольової гри.

5. Аналіз перебігу та результатів рольової гри, який проводить викладач, ознайомлюючи студентів зі своїми враженнями щодо змістових та всіх інших параметрів (у тому числі комуніка-

ційних) участі кожного студента у грі і результатів такої участі. На основі таких вражень оцінюється робота кожного студента.

6. Проведення навчальної діяльності, яка впливає з рольової гри, наприклад, коли на основі рішень, прийнятих парами та/або малими групами в ході проведення гри, організується їх загальногрупове обговорення (дискусія), у процесі якого із всіх запропонованих рішень обирається одне, найкраще або формулюється додаткове рішення, яке не було висунуте жодною з пар або малих груп, а виникло як оптимальне під час загальногрупової дискусії. Іншим прикладом післяігрової навчальної діяльності може бути пошук та опрацювання певної інформації (друкованої інформації, аудіо- або відеоінформації тощо) для перевірки правильності прийнятих у ході гри рішень та для отримання додаткових знань щодо предмета, який обговорювався у грі. Рольові ігри можуть також стати основою для подальших студентських усних презентацій (див. *Розділ 3*). Нарешті, на основі проведеної усної рольової гри можливе виконання різноманітних письмових завдань: складання протоколу проведеної в парах психологічної сесії (див. другу рольову гру з наведених на початку цього розділу прикладів) або написання академічного есе, присвяченого методиці проведення співбесід педагога з батьками учня з проблемною поведінкою та низькою навчальною успішністю (див. третю рольову гру з наведених на початку цього розділу прикладів).

Серед усіх етапів проведення рольової гри абсолютно обов'язковими і такими, що в жодному випадку не можуть бути скасовані, є третій та четвертий етапи, тобто інструктаж та проведення самої гри. Якщо студенти не отримають ніякого інструктажу, тобто не отримають завдання, то зрозуміло, що рольова гра ніяк не може відбутися. При цьому слід взяти до уваги, що інструктаж, який здебільшого проводить викладач, може відбуватися і в іншій спосіб, наприклад ті, хто навчаються, можуть прочитати інструкцію до гри у своєму підручнику. Що ж стосується четвертого етапу, тобто проведення самої рольової гри, то його обов'язковість, мабуть, не потребує ніяких пояснень. Усі інші етапи можуть розглядатися як більш або менш факультативні.

Наприклад, перший етап — підготовки викладача до гри — стає непотрібним, коли в навчальних матеріалах, які він отримує, все, що стосується конкретної рольової гри, вже підготовлено заздалегідь. Так, у підручнику *«Психологічні справи»* (Psychological Matters, 2011) та *«Книзі для викладача»* до цього під-

ручника (2011а), які призначені для навчання англійської мови для професійного спілкування студентів напряму «Психологія», усі рольові ігри професійного спрямування для проведення навчального процесу «вбудовані» у сам підручник зі всіма необхідними поясненнями та додатковими матеріалами. Викладачу залишається на цій основі лише провести інструктаж для студентів (або дати їм можливість просто прочитати інструкцію), і не потрібно займатися ніякою самостійною підготовкою для організації гри.

Другий етап — підготовка студентів до участі в рольовій грі через пошук ними та ознайомлення з певною інформацією — також є відносно факультативним. Він не потрібен для проведення рольових ігор побутового характеру, наприклад, у навчанні іноземної мови загального вжитку — як у першій рольовій грі, що була описана на початку цього розділу. В цьому випадку кожен студент має достатньо вихідної (побутової) інформації для участі у грі. Коли ж гра набуває професійного характеру, то у переважній більшості випадків попередня підготовка студентів через знаходження та ознайомлення з певною професійною інформацією стає значно важливішою, оскільки заздалегідь вони не можуть знати абсолютно все необхідне для її проведення, будучи ще студентами, а не професіоналами. Сказане стосується не тільки курсів професійних дисциплін, але й курсу іноземної мови для професійного спілкування. Щоправда, така попередня підготовка далеко не завжди проводиться безпосередньо перед початком рольової гри. Між підготовкою та грою може бути «розрив» у декілька тижнів, а можливо, навіть місяців, але вона майже завжди має місце, що і мається на увазі, коли говориться про відносну факультативність.

П'ятий етап — аналіз перебігу та результатів рольової гри — є таким же відносно факультативним, як і другий етап. Теоретично можливо уявити ситуацію, коли рольова гра була проведена на настільки високому рівні, що, крім реплік викладача, які високо оцінюють роботу студентів, ніякий інший аналіз не буде потрібним. Але це є досить рідкісним випадком, навіть коли йдеться про рольові ігри непрофесійного змісту. Він є тим менше ймовірним під час проведення професійно спрямованих рольових ігор. Тому в більшості ситуацій (хоча і не в абсолютно всіх) після проведення рольової гри неможливо обійтися без детального аналізу викладачем ходу та результатів виконання завдання.



Шостий етап є факультативним для рольових ігор непрофесійного змісту (таких як перший приклад рольової гри на початку цього розділу), оскільки після них запровадити якусь пов'язану з ними за змістом навчальну діяльність не завжди можливо і раціонально. Навпаки, після рольових ігор професійного змісту проведення навчальної діяльності, яка впливає з них, є набагато частішим, тому що відповідає найбільш поширеним у професійній комунікації постійним та органічним переходам від одного виду мовленнєвої діяльності до інших: від говоріння до читання, потім до письма і т. д. (див. приклади завдань після проведення рольових ігор у пункті 6 вище).

Усі наведені характеристики рольових ігор дозволяють перейти до наступної стадії їх аналізу, а саме до класифікації таких ігор відповідно до особливостей використання у навчальному процесі вищої школи тих чи інших їх видів. З цієї точки зору рольові ігри можна класифікувати за:

1. *Кількістю учасників* — парні, такі, що проводяться у малих групах (3–4 учасники), загальногрупові (бере участь уся група або клас). Парні (як у прикладах 1 та 2 на початку цього розділу) рольові ігри та рольові ігри у малих групах (як у прикладі 3) є найбільш поширеними. Загальногрупові рольові ігри також цілком можливі: наприклад, рольова гра на заняттях з якоїсь з дисциплін педагогічного циклу, в якій один студент виконує роль «класного керівника» та проводить «батьківські збори» з «батьками» своїх учнів — всіма іншими студентами в групі. Але загальногрупові рольові ігри використовуються відносно рідко, тому що, як зрозуміло із сказаного вище, в основному вони пов'язані з розв'язанням особистісних, тобто індивідуальних, конфліктів (див. наведені приклади рольових ігор і пункт 5 в опису їх загальних характерологічних особливостей).

2. *Місцем проведення* — аудиторні і ті, що проводяться за межами аудиторії (під час навчальної екскурсії або в інших умовах безпосередньо на виробництві, наприклад, коли рольова гра для майбутніх педагогів, яка подібна до описаної вище, організується у приміщенні вчительської в школі під час педагогічної практики студентів). Позааудиторні рольові ігри, такі як у наведеному прикладі, звичайно, точніше імітують професійну комунікацію в межах змодельованої професійної діяльності, і це більше відповідає вимогам згаданого вище експерієнційного підходу. Але не слід надмірно захоплюватися ними, тому що занадто

точно змодельовані зовнішні обставини професійної діяльності можуть відволікати студента від змістової частини гри.

3. *Відсутністю або наявністю необхідності проводити попередню підготовку до проведення гри*, що займає певний час, наприклад, коли для проведення гри необхідно прочитати деякі тексти, прослухати аудіоматеріали, продивитися відеофільм тощо (див. вище).

4. *Ступенем використання різноманітних опор* (або повною їх відсутністю) під час проведення гри: наочності, роздавальних карток, різних супроводжуючих матеріалів тощо. До таких опор можуть належати різні предмети, які студенти використовують у ході гри (наприклад, у рольовій грі «Співбесіда вчителя з батьками учня» таким предметом може бути «класний журнал», у якому «педагог» демонструє «батькам» низькі оцінки їхньої дитини з різних дисциплін), малюнки, слайди, відеофільми тощо.

5. *Ступенем використання зовнішньої мовної підтримки іншомовного мовлення* тих, хто навчається, у рольових іграх, призначених для вивчення іноземних мов з професійною або іншою метою (або повною відсутністю такої підтримки), наприклад, наявністю або відсутністю списків ключових слів, «структурних скелетів» висловлювань, інших мовних підказок, які можуть даватися на роздавальних картках або на інших носіях.

6. *Ступенем «заданості» рольової поведінки студента* під час проведення рольової гри, точністю формування мети спілкування, всіх його конкретних умов, включаючи взаємовідносини між співбесідниками, або наданням більшої свободи вибору (регулюється інструкцією до проведення рольової гри). Чим більш просунутим є рівень, на якому навчаються студенти, тим більшою має бути така свобода вибору, і навпаки.

7. *Наявністю усіх стандартних етапів проведення рольової гри*: підготовки з боку викладача, підготовки з боку студентів, інструктажу, проведення самої гри, аналізу результатів, проведення навчальної діяльності, яка впливає з рольової гри, або відсутністю деяких з цих етапів (див. вище).

8. *Використанням усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності для проведення рольової гри* (говоріння, слухання, читання та письма) або лише деяких з них (див. вище).

9. *Проведенням рольової гри на матеріалі, що вже практично відомий тим, хто навчається* (наприклад, коли студенти-юристи вже спостерігали, як проводяться юридичні консультації в ході виробничої практики, тим більше самі проводили їх, і на цій

основі для них організується рольова гра на заняттях), *або на матеріалі, який відомий їм лише теоретично*, тобто коли гра спирається більше на уяву студентів, ніж на їх реальний досвід (наприклад, коли рольова гра «Юридична консультація» проводиться на молодших курсах до появи у тих, хто навчається, будь-якого практичного юридичного досвіду).

10. *Участью викладача у проведенні гри, коли він* — рівноправний учасник, консультант, інструктор, контролер, людина, яка поєднує декілька з цих функцій тощо. Коли рольова гра ведеться у парах або малих групах, для викладача краще виступати у ролі консультанта, інструктора, контролера, а не прямого учасника, оскільки, беручи участь у рольовій грі в одній парі або малій групі, він втрачає можливість спостерігати, аналізувати та оцінювати навчальну діяльність інших пар та малих груп.

11. *Наявністю професійної спрямованості у грі* (у вищих не мати професійної спрямованості можуть тільки рольові ігри на заняттях з нефакхових дисциплін, наприклад, у курсі іноземної мови на початковому етапі її вивчення у ВНЗ, коли викладається не мова для професійного спілкування, а загальнонавчальна мова).

Рольова гра може бути успішною, тільки якщо вона проводиться з урахуванням інтересів та мотивації студентів. Не може бути успішною гра, яка не відповідає віковим особливостям тих, хто навчається, сфері їх інтересів, не стосується їх особистості. Це означає, що участь у грі має бути мотивованою. Одним з найважливіших засобів мотивації є забезпечення проблемного характеру рольових ігор, коли спілкування ведеться з метою розв'язання тієї чи іншої проблеми. Але справжня проблемність досягається тоді, коли проблема приймається тими, хто навчається, тобто є значущою для них як для особистостей, цікавою, такою, що має позитивний вплив на їх почуття та емоції. Саме виходячи з цього, мають організовуватися та проводитися конкретні рольові ігри.

Гра може бути успішною, якщо викладачеві вдається:

1. Створити атмосферу, вільну від тривожності, побоювань;
2. Показати учасникам гри, що його цікавить перш за все сама гра і зміст того, що говорять студенти, тобто гра не проводиться лише для того, щоб проконтролювати рівень їхніх знань та підготовки;
3. Довести учасникам, що він повністю довіряє їх самостійності та готовий передати їм всю необхідну роботу з організації та контролю за ходом гри;

4. Показати учасникам гри, що в процесі гри він виступає або у ролі консультанта, або як рівноправний учасник, а не як авторитарна сила, що намагається контролювати та регулювати все;

5. Бути максимально стриманим і тактовним, особливо під час виникнення конфліктних ситуацій у ході гри;

6. Забезпечувати максимальну різноманітність рольових ігор за формою, змістом та організацією проведення та частоту їх проведення.

7. Забезпечувати умови, в яких рольова гра не тільки б навчала, але й приносила задоволення та радість учасникам, підвищувала їх навчальну мотивацію.

Рольова гра може пройти успішно, тільки якщо завдання у ній відповідає можливостям студентів, тобто наявному рівню їх знань, умінь і навичок та життєвого досвіду. Це, звичайно, не означає, що ті, хто навчаються, повинні мати на момент початку гри повний обсяг інформації для її проведення або (якщо гра проводиться на занятті з іноземної мови) володіти всією лексикою, яка має бути використана в ній. Навпаки, необхідно, щоб учасники рольової гри мали досить значні інформаційні лакуни щодо її змісту до її початку, бо інакше не буде ніякої проблемності. Так само в іншомовній рольовій грі може та має вводитися досить великий обсяг нової лексики, оскільки цей вид навчальної діяльності дозволяє легко запам'ятовувати нові одиниці мовильно через виникнення актуальної комунікативної потреби у тих, хто навчається (див. А.Н. Леонтьев, 1977). Але для успішного проведення гри більшість (до 90%) інформаційного, мовного та мовленнєвого матеріалу має бути у розпорядженні учасників, оскільки інакше вони просто не зможуть ефективно діяти та виконувати свої ролі, і гра втратить свою головну функцію: бути тренінговою навчальною діяльністю для закріплення знань студентів у практиці їх використання та розвивати їх практичні вміння та навички.

Успіх рольової гри багато в чому залежить і від того, наскільки чітко і повно викладач опрацював до її проведення все, що потрібно для неї. Але викладач не має жорстко додержуватися свого плану, особливо коли хід гри змінюється завдяки ініціативі студентів. Такі ініціативи треба всіляко вітати та підтримувати, навіть якщо вони різко змінюють плани викладача. Не слід забувати, що рольові ігри — це автономна навчальна діяльність, і одна з її головних цілей — розвиток автономії та самостійності

тих, хто навчається, набуття ними професійного екстралінгвістичного досвіду (рідною або іноземною мовою).

Дуже важлива також регулярність проведення рольових ігор. Якщо ігри проводяться часто і студенти отримують від них задоволення, то вони можуть стати одним з тих елементів навчального процесу, на який з нетерпінням чекають. За таких обставин багато інших видів навчальної діяльності починають розглядатися як підготовка до очікуваних рольових ігор і виконуватися з вищим рівнем мотивації та віддачі, ніж завжди.

## 4.2. ДІЛОВІ ІГРИ

У курсах спеціальних дисциплін, що читаються у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців – студентів вишів, ділові ігри набули значної популярності – особливо після появи праці Я. Бельчикова та М. Бірштейна у 1989 р. Останнім часом вони також усе більше поширюються в курсах іноземної мови для професійного спілкування, які викладаються у вищій школі (Л. Вишнякова, 1987; Ю. Гапон, 1980; С. Коломієць, 1993; Л. Котлярова, 1990; А. Davison, Р. Gordon, 1978; К. Jones, 1982).

Узагальнено ділова гра може бути визначеною як *засіб моделювання умов професійної діяльності через пошук нових шляхів виконання цієї діяльності та прийняття рішень щодо того, які з цих шляхів є оптимальними. Таким чином, використання ділових ігор привносить професійну реальність у студентську аудиторію, перетворюючи абстрактне вивчення навчальної дисципліни на її засвоєння через практику (досвід) змодельованої професійної діяльності (експерієнційне навчання – див. вище). У цьому випадку доречно говорити не про засвоєння, а про привласнення знань, умінь та навичок.*

Різниця між засвоєнням та привласненням знань, за визначенням Р. Соколова, полягає в тому, що засвоєння передбачає тільки пасивне опанування, тобто запам'ятовування. На відміну від цього, привласнення, на думку того ж автора, означає глибоке та активне оволодіння, яке дозволяє знанням перетворитися на інтегральну частину особистості того, хто навчається, добре усвідомлену через власний практичний досвід і завжди *оперативно* готовою до негайного практичного використання в разі виникнення потреби. Можна сказати, що *привласнення*, на відмі-

ну від *засвоєння* (простого запам'ятовування), — це перетворення знань на власні переконання особистості в результаті їх глибокого усвідомлення. Завдяки *привласненню* немає потреби згадувати раніше засвоєні знання; вони завжди знаходяться *на поверхні свідомості*, тобто завжди готові до практичного використання (*оперативна готовність*).

Експерієнційне професійно орієнтоване навчання, у межах якого ділові ігри є одним з найяскравіших репрезентантів методики в цілому (навіть більш яскравим, ніж рольові ігри, тому що останні можуть не бути жорстко професійно спрямованими, в той час як для ділових ігор жорстка професійна орієнтація є головним показником), забезпечує розглянуте вище привласнення, оскільки ніщо не здатне так ефективно перетворити теоретичні знання на інтегральну частину особистості того, хто навчається, як використання знань у реальній практичній діяльності цієї особистості. Це особливо чітко було усвідомлено в педагогічній науці після досліджень, проведених Національними тренувальними лабораторіями (США, Бетель, штат Мейн), результати яких відображені у так званій «Піраміді навчання» (рис. 4.1).

Під кутом зору наведеної піраміди ділові ігри — це те, що забезпечує *практику через дію* або навіть *застосування отриманих знань*.



**Рис. 4.1.** «Піраміда навчання» (цитується за електронним ресурсом: <http://images.yandex.ua/yandexsearch?ed=1&text=Pyramid of Learning> від 11 вересня 2011 р.)

*них знань відразу ж* (див. нижче докладне пояснення цього твердження).

Цілями проведення будь-якої ділової гри прийнято вважати:

- Формування у тих, хто навчається, професійно спрямованих інтересів і розвиток пізнавальної професійної мотивації.

- Формування у тих, хто навчається, цілісного уявлення про їх практичну професійну діяльність (майбутню для студентів ВНЗ, теперішню – для вже працюючих фахівців, які проходять підвищення кваліфікації) через досвід такої змодельованої діяльності, з наданням відповідної можливості створити емоційно-особистісне сприйняття цієї діяльності через її суто практичне (змодельоване) виконання.

- Надання можливості тим, хто навчається, комплексного практичного виконання різноманітних дій, що входять до складу професійної діяльності, і завдяки цьому тренування таких дій в умовах змодельованої професійної практики. Оскільки практичне виконання різноманітних дій, що входять до складу професійної діяльності, здійснюється у ділових іграх на основі раніше отриманих знань, перш за все теоретичних, такі ігри надають найкращі можливості для інтеграції теорії та практики.

- Це, у свою чергу, сприяє підвищенню інтересу до читання спеціальної літератури (що також є метою проведення ділових ігор), оскільки таке читання забезпечує теоретичну основу для виконання практичних дій у ході гри.

- Надання можливості майбутньому або вже працюючому фахівцю практикувати системне мислення для вирішення професійних завдань, оскільки в діловій грі моделюється цілісна професійна діяльність, так що вирішення будь-якого конкретного завдання можливе лише на основі системного сприйняття та аналізу цієї діяльності як цілісності. Тим самим розвивається системне мислення майбутнього або теперішнього професіонала, що є дуже важливим для досягнення високої професійної кваліфікації і, безумовно, входить до цілей навчання.

- Розвиток умінь працювати в команді, оскільки всі ділові ігри базуються на командній діяльності: можливий мінімум учасників ділової гри – двоє, але найчастіше у грі бере участь більше гравців, тобто в усіх випадках ділові ігри проходять як навчальна діяльність у колективі, а не як індивідуальна навчальна діяльність. Це навчає колективній розумовій та практичній роботі, створюючи вміння та навички соціальної взаємодії, навчає про-



фесійному спілкуванню та привчає до колективного прийняття рішень.

— Привчання тих, хто навчається, приймати професійні рішення в умовах неповної інформації (що пов'язано з проблемним характером ділових ігор, для яких, також як для рольових ігор, характерна наявність інформаційних прогалин), а також при дефіциті часу (який завжди так чи інакше обмежується навчальним завданням). Дефіцит часу, обумовлений навчальним завданням, у свою чергу, інтенсифікує навчальну діяльність, роблячи інтенсивну навчальну діяльність характерною ознакою ділових ігор.

— Розвиток почуття професійної відповідальності, оскільки в діловій грі, як у реальній професійній діяльності, яку вона моделює, успіх діяльності всієї команди залежить від діяльності кожного і, навпаки, успіх діяльності кожного залежить від діяльності всіх.

— Суттєва активізація навчальної діяльності. Якщо в діловій грі результат діяльності всіх залежить від діяльності кожного, то пасивність будь-якого з учасників може призвести до зриву гри в цілому. Тому кожний з учасників змушений бути активним просто щоб не підвести своїх товаришів (почуття відповідальності), що і має своїм природним наслідком активізацію навчальної діяльності.

— Забезпечення інтенсивного обміну досвідом та знаннями між учасниками ділової гри. Ділові ігри є яскравим прикладом *кооперативного навчання* (Cooperative language learning, 1992). Воно, роблячи ділові (і рольові) ігри ще однією формою *інтерактивного навчання* (див. *Розділ 2*), є одним з найважливіших підходів до активізації тих, хто навчається, інтенсифікації навчального процесу та підвищення його ефективності. Кооперативне навчання (див. *Розділі 2*) — це не просто робота у парах та малих групах, яка є характерною ознакою як ділової, так і рольової гри. Воно забезпечує таку роботу, де знання, навички та вміння всіх учасників ніби підсумовуються, так що студенти не просто навчаються, але й вчать і навчаються один в одного, підвищуючи загальний навчальний ефект.

— Навчання професійної комунікації (як рідною мовою, так і іноземною — у курсах іноземних мов для професійних цілей). Ця мета досягається завдяки тому, що проведення ділових ігор проходить як практично безперервна професійна комунікація гравців, тобто на дуже високому рівні комунікативності.

Наведені твердження щодо суті та цілей проведення ділових ігор доцільно проілюструвати типовим прикладом такої гри (незважаючи на великий обсяг прикладу, тому що, як буде показано далі, опис ділових ігор та інструкцій до них займає незрівнянно більше місця і часу, ніж у проведенні рольових ігор). Приклад, що наводиться, також висвітлює найбільш характерні особливості того виду навчальної діяльності, який розглядається, і надалі ці особливості будуть детально аналізуватися.

*Ділова гра 1 «Організація навчання персоналу»* (запозичена з Інтернету 9.04.2012 за адресою <http://www.trepsy.net/delo/stat.php?stat=5560> та перекладена нами українською мовою з російської і відредагована). Наведена ділова гра прийнятна для професійної підготовки студентів, які навчаються за напрямом «Менеджмент організацій», слухачів шкіл бізнесу тощо):

### **Опис ділової гри:**

*Фармацевтичний холдинг «Генезис», центральний офіс якого знаходиться у Москві, має три дочірні компанії, 12 філій у найбільших містах країни, а також власну виробничу базу та мережу роздрібної торгівлі.*

### **Стратегією холдингу є:**

- диференціація виробництва за принципом «ніхто не робить цього краще»;
- досягнення переваги над іншими в декількох пріоритетних напрямках діяльності;
- найширші можливості для підвищення кваліфікації своїх співробітників;
- часті інновації;
- інтенсивна рекламна і торговельна діяльність;
- орієнтація на тісну взаємодію та згуртованість;
- технічні переваги;
- найвищий імідж та репутація;
- концентрація зусиль на пріоритетних напрямках виробництва та продажу фармацевтичних препаратів;
- досягнення максимальної якості продукції, яка виробляється;
- використання найсучаснішої сировини та обладнання;
- концентрація зусиль на реалізації нововведень.

Служба управління персоналом холдингу «Генезис» включає відділ навчання, який разом з функціональними та лінійними ке-

рівниками широко використовує наявні можливості для проведення підготовки співробітників як на робочому місці, так і за його межами. Навчальний процес у холдингу організований таким чином, що він не обмежується передаванням тим, хто навчається, тільки необхідних знань та навичок за фахом, а спрямований на розвиток у них здібності та бажання опановувати нові знання та оволодівати суміжними спеціальностями. Посилюється творчий момент у навчанні.

Зараз у холдингу виникла потреба провести навчання декількох працівників:

**Працівник 1 (30 років).** Місяць тому обійняв посаду заступника керівника роздрібною аптечною мережею фармацевтичного холдингу «Генезис». Починав з продавця відділу роздрібного продажу в аптеці фірми. Потім був консультантом, одночасно з набуттям практичного досвіду роботи з клієнтами отримав вищу профільну освіту в галузі фармакології. Закінчивши ВНЗ, хотів перейти до технологічного відділу, проте звільнилося місце менеджера з оптового постачання регіональним дилерам. Працівник за час своєї роботи, по-перше, повністю вивчив ринок фармпрепаратів, набув навичок визначення постачань, а по-друге, добре зарекомендував себе як ініціативний, кваліфікований та відповідальний виконавець.

З часом адаптувався до своєї посади, показав високі результати своєї праці за цим напрямом роботи. У зв'язку з наявністю вакансії на посаду заступника керівника роздрібною аптечною мережею керівництво прийняло рішення призначити працівника на цю посаду та зарахувати його до перспективного резерву керівного складу.

Проте працівник, який спеціалізувався тільки на одному напрямі продажів, дещо розгубився, ознайомившись на новому місці зі своїми функціями керівника торговельних представництв.

**Працівник 2 (22 роки).** З наступного дня починає працювати на стартовій посаді провізора в аптечному кіоску роздрібної торгівлі холдингу. Закінчив Московську медичну академію ім. І.М. Сеченова за напрямом «Фармакологія». Має досвід роботи у межах виробничої практики в одній зі столичних аптек. Під час практики зіткнувся з тим, що, отримавши достатні знання в галузі точних наук, не має якостей гуманітарія, які необхідні для успішної роботи в торговельній організації.

**Працівник 3 (40 років).** Провідний співробітник науково-дослідної лабораторії холдингу. Закінчив ВНЗ за спеціальністю «Біохімік». Стаж роботи у галузі — 18 років, з них у компанії —

8 років. Нещодавно головний технолог повідомив йому, що для підтримки конкурентоспроможності керівництво фірми прийняло рішення про заміну існуючого обладнання новим, яке сприяє автоматизації технологічного процесу і використання якого дозволить розширити асортимент продукції лікарських препаратів, що виробляються. Працівник читав у спеціалізованому журналі про нове обладнання, проте ніколи не працював з ним на практиці.

**Працівник 4 (45 років).** Головний технолог холдингу. Має вищу хімічну освіту. Відмінне знання технології та стандартів. Цікавиться вітчизняними і зарубіжними досягненнями в галузі хімії та медицини, намагається бути в курсі змін, які відбуваються. Керівництво повідомило його про заміну обладнання, яка готується, і попросило обрати фахівців для проходження навчання роботи на ньому.

**Працівник 5 (37 років).** Старший менеджер холдингу. Має вищу економічну освіту. Добре знає специфіку аптечного бізнесу, менеджмент. Кар'єра повністю пов'язана з аптечним бізнесом. Має нормальні відносини з керівництвом, ставиться до роботи з розумінням, відповідальний, добрий виконавець. Виконує все, що йому доручається, без зволікань та сумлінно. Проте побоюється приймати самостійні рішення, завжди намагається зняти із себе будь-яку відповідальність. У зв'язку з цим періодично має неприємні розмови зі своїм керівником.

**Працівник 6 (39 років).** Виконавчий директор холдингу. Має вищу економічну освіту, досвід управління колективом, реалізації великого інвестиційного проекту в аптечному бізнесі. Намагається бути в курсі усіх справ і бере участь в усіх напрямках діяльності фірми. Але часу вистачає тільки на поточні справи. Це не дозволяє працівнику активно працювати на перспективу, брати участь у визначенні стратегії розвитку підприємства. Делегувати частину своїх повноважень він не може і не хоче, оскільки вважає, що всі питання, які входять до його компетенції, він може вирішувати тільки сам.

### **Постановка завдання:**

Використовуючи наведену вище інформацію, визначити потреби у навчанні, скласти заявки на проведення навчання, запропонувати програми навчання, дібрати відповідні методи навчання.

### **Методичні вказівки:**

Група студентів поділяється на такі підгрупи:

1. *Працівники та їх керівники;*
2. *Заступник директора з управління персоналом та начальник відділу навчання;*
3. *Менеджери з персоналу відділу навчання;*
4. *Директор і його перший заступник.*

*Кожна підгрупа має вирішувати такі завдання, які відображають процес визначення потреб у навчанні та розробку відповідних заходів для їх задоволення.*

#### ***Працівники та їх керівники:***

*Визначити потреби у навчанні, скласти заявки на професійне навчання з визначенням напрямів і термінів підвищення кваліфікації, встановити власні цілі, що мають бути досягнуті в ході підвищення кваліфікації; визначити роль управлінського персоналу в підтримці конкурентоспроможності організації і об'єктивні та суб'єктивні фактори, які викликають необхідність підвищення кваліфікації персоналу.*

#### ***Заступник директора з управління персоналом та керівник відділу навчання:***

*Проаналізувати звіт про потреби в навчанні, скласти проект наказу про проходження навчання та подати його директорові, розподілити відповідальність за прийняття рішень у галузі підвищення кваліфікації між лінійними керівниками та відділом навчання персоналу, визначити функції відділу навчання персоналу на різних етапах життєвого циклу інновації. Встановити вимоги до професійних знань та здібностей персоналу конкурентоспроможної організації, які будуть відображені у стратегічному плані розвитку.*

#### ***Менеджери з персоналу відділу навчання:***

*Проаналізувати заявки щодо навчання від керівників, обрати відповідні форми та методи навчання, подати звіт та пропозиції начальнику відділу навчання. Скласти програми навчання, визначити, за якими критеріями будуть оцінюватися, по-перше, отримані знання; по-друге, ефективність викладання.*

#### ***Директор та його перший заступник:***

*Сформулювати фактори, що впливають на конкурентоспроможність організації; встановити основні цілі керівництва організації в ході підвищення кваліфікації; розглянути пропозиції щодо вибору форм підвищення кваліфікації працівників та затвердити на-*

*каз про навчання. Визначити, яким буде соціальний ефект від заходів з підвищення кваліфікації управлінського персоналу (для організації, на міжособистісному та індивідуальному рівнях).*

Наведений приклад ділової гри дуже добре ілюструє те, що розглянутий вид навчальної діяльності є типовим для «практики через дію», тобто для переднайвищого за ефективністю (75% засвоєння) засобу навчання відповідно до піраміди, яку наведено на рис. 4.1. Це видно з того, що, згідно з отриманим завданням, протягом всієї гри гравці змушені виконувати дії, характерні для професійної практики менеджерів різних рангів. Більш того, оскільки виконувати такі практичні дії (тобто і проводити ділову гру) найдоцільніше відразу ж після того, як студенти отримали відповідні теоретичні знання про те, як і для чого ці дії потрібно реалізувати (коли знання ще зовсім «свіжі» у пам'яті тих, хто навчається), можна стверджувати, що в оптимальному випадку ділові ігри, подібні до наведеної, є типовим репрезентантом найвищого за ефективністю (95% засвоєння) засобу навчання з усіх, показаних у піраміді на рис. 4.1. Мається на увазі такий засіб як «застосування отриманих знань відразу ж».

Розмірковуючи таким чином, можна довести і повну відповідність наведеного типового прикладу ділової гри всім тим цілям, досягнення яких є метою впровадження цього виду навчальної діяльності:

1. Ділові ігри не можуть не пробуджувати професійного інтересу і не розвивати професійно спрямовану пізнавальну мотивацію тих, хто навчається, тому що вони «занурюють» їх у змодельоване середовище практики в обраній ними професії. У діловій грі завжди створюється таке змодельоване професійне середовище, де (як у наведеному прикладі) необхідно колективно вирішити професійну проблему, розв'язання якої залежить від результативності підсумовування індивідуальних зусиль, знань, умінь та здібностей кожного члена колективу. Усі названі фактори, за даними психології, дуже позитивно впливають на розвиток інтересу та мотивації, причому мотивації процесуальної, тобто найбільш сприятливої для успіху навчання (А.Н. Леонтьєв, 1975; Х. Хекхаузен, 1986, 1986а).

2. Наведена у прикладі ділова гра створює цілісний «зріз» професійної діяльності майбутнього менеджера, пов'язаної з управлінням персоналом (професійне навчання персоналу, підвищення його кваліфікації). Саме через такі широкі «зрізи» змодельованої цілісної професійної діяльності реалізується друга

мета ділових ігор: формування у тих, хто навчається, повного уявлення про їх майбутню професійну практику. Оскільки студенти, які беруть участь у діловій грі, «занурюються» у цю практику, неминучим стає її емоційно-особистісне сприйняття.

3. Зрозуміло, що змодельована в наведеній вище діловій грі професійна практика розкриває в першу чергу практичні аспекти діяльності майбутнього фахівця (зокрема аспекти, пов'язані з управлінням персоналом), але моделювання цих аспектів студентами у грі можливе лише на основі отриманих ними теоретичних знань, які створюють необхідну основу для адекватної реалізації практичних дій професійного характеру. Тим самим досягається третя мета проведення ділових ігор: інтеграція теорії та практики.

4. Для проведення наведеної у прикладі ділової гри на належному рівні студентам необхідно буде отримати досить багато професійної інформації, яка не може бути надана їм тільки на лекціях або в процесі роботи з базовими підручниками (наприклад, інформації про специфіку організації підвищення кваліфікації персоналу у фірмі). Таку специфічну інформацію можна отримати тільки шляхом читання додаткової літератури, що забезпечує реалізацію четвертої мети проведення ділових ігор: привчити студентів до читання фахової літератури і підвищити їх інтерес до її читання.

5. У наведеному прикладі ділової гри вирішення поставленого завдання (організація підвищення кваліфікації персоналу) потребує системного аналізу всього функціонування організації (холдингу «Генезис»). Системний аналіз потрібний майже у всіх ділових іграх, оскільки вирішує таке завдання навчання, як розвиток системного мислення тих, хто навчається.

6. Не потрібен спеціальний аналіз для доведення того, що подана ділова гра цілком побудована на командній роботі такого роду, коли результати роботи всіх разом залежать від внеску кожного з членів команди, і навпаки. Це характерно для усіх без винятку ділових ігор, що вирішує завдання розвитку вмінь працювати в команді, формує професійну відповідальність та активізує навчальну діяльність.

7. Також не потрібно спеціально доводити, що, беручи участь в описаній діловій грі, студенти змушені працювати в умовах наявності інформаційних прогалин, які можуть бути заповнені тільки через спілкування (наприклад, керівництво хол-



дингу не знає, хто з персоналу потребує підвищення кваліфікації і яким має бути це підвищення; необхідно отримати цю інформацію від підлеглих). Це вирішує таке загальне завдання проведення ділових ігор, як розвиток умінь працювати і приймати рішення при недостатності інформації і розвиток умінь професійної комунікації. Якщо ж рішення у діловій грі доводиться приймати в умовах обумовленого інструкцією до гри дефіциту часу (що є характерним для більшості ігор), то відповідне вміння також розвивається, задовольняючи ще одну мету застосування розглянутого виду навчальної діяльності.

8. Нарешті, описана ділова гра є яскравим прикладом кооперативного/інтерактивного навчання, в якому все побудовано на тому, що учасники безперервно обмінюються своїми знаннями та досвідом для організації ефективного підвищення кваліфікації працівників холдингу.

Таким чином, наведений приклад ілюструє реалізацію всіх перелічених вище навчальних цілей використання ділових ігор. Він також ілюструє деякі характерні особливості ділових ігор у плані їх відмінностей від рольових ігор.

Тут, перш за все, необхідно згадати ті відмінності, які вже розглядалися як найбільш принципові у попередньому підрозділі цього розділу: 1) наявність конфлікту між різними учасниками гри, пов'язаного з різними підходами до вирішення професійних виробничих проблем та завдань, але відсутність характерних для рольових ігор особистісних конфліктів; 2) побудова ділових ігор як процесу змодельованого професійного спілкування між фахівцями у певній галузі на відміну від рольових ігор, у яких моделюється спілкування фахівця(ців) з нефахівцем(цями). Оскільки ці відмінності вже були проаналізовані, немає потреби повертатися до них знову. Але є ще й низка інших відмінностей, які можна виявити, розглядаючи наведений вище приклад ділової гри.

Перша з таких відмінностей, яка відразу кидається в очі, — це необхідність серйозної підготовки до проведення ділової гри та необхідність дуже розгорнутої інструкції-опису щодо того, яким має бути її перебіг. Коротка інструкція, яка характерна для рольових ігор (див. приклади у попередньому підрозділі), практично неможлива для організації ділових ігор. Причина — у складності як фахового предметного змісту гри, так і складності її організації. Але навіть незважаючи на обсяг та деталь-

ність наведеної вище інструкції, базуючись тільки на ній, викладач навряд чи зможе ефективно організувати ділову гру, подібну до вищенаведеної. Нереально сподіватися, що студенти, які ще не є сформованими фахівцями, зможуть повноцінно брати в ній участь без досить тривалої попередньої підготовки — здебільшого спрямованої на читання спеціальної літератури до початку гри. Цю літературу має добрати викладач, тобто він не може обійтися без власної підготовки до ділової гри. Відповідно, на відміну від рольових ігор, перші два етапи проведення гри (підготовка викладача до її проведення та підготовка до гри студентів) в жодному разі не можуть бути факультативними, а є завжди обов'язковими.

Друга відмінність також обумовлена складністю фахового предметного змісту ділової гри і складністю її організації. В інструкції до рольових ігор можуть не вказуватися цілі, які переслідує кожен з учасників. Інколи таке чітке формулювання цілей є навіть зовсім небажаним, оскільки обмежує ініціативу студентів, які нерідко здатні визначити цілі самостійно, виходячи із виконуваних ними ролей та ситуацій спілкування (див. попередній підрозділ). Навпаки, у діловій грі визначення цілей, що їх має переслідувати кожен з учасників, є обов'язковим. Студенти, які ще не є повноцінними фахівцями, навряд чи зможуть самостійно визначити цілі, пов'язані з вирішенням професійних виробничих проблем та завдань. Саме тому в наведеному прикладі інструкції до ділової гри так детально визначаються цілі та завдання кожного з гравців.

Третя відмінність впливає з першої. Якщо студенти обов'язково мають готуватися до ділової гри, читаючи спеціальну літературу, то читання як вид мовленнєвої діяльності ніколи не може в цьому випадку бути факультативним, як у рольових іграх. Воно стає обов'язковою мовленнєвою діяльністю для кожного з учасників гри. Те саме можна сказати про письмо. З аналізу інструкції до наведеної ділової гри стає очевидним, що кожен з її учасників обов'язково має щось писати (*скласти заявки на навчання, проект наказу* тощо — див. вище). Це характеризує практично всі ділові ігри, тобто для них, на відміну від рольових ігор, у яких читання та письмо є більш або менш факультативними (див. попередній підрозділ), специфічним стає обов'язкове включення студентів у всі чотири види мовленнєвої діяльності, а не тільки в говоріння та слухання.

Четверта відмінність, яка також стає очевидною, якщо розглядати приклад ділової гри, наведеної в цьому підрозділі, полягає в тому, що ділові ігри займають значно більше навчального часу, ніж рольові ігри. З трьох прикладів рольових ігор, наведених у першому підрозділі цього розділу, перша навряд чи може тривати більше 10 хв, а для двох наступних 20 хв, мабуть, будуть максимумом тривалості. Подібна тривалість — від 5–10 хв до півгодини — властива всім рольовим іграм. У той же час ділових ігор, час проведення яких займає менше одного аудиторного заняття, практично не буває. Багато з них займають навіть більше одного заняття (так, сумнівною є можливість проведення ділової гри, яка наведена як приклад у цьому підрозділі, менше ніж за два заняття), що пов'язане з предметною складністю, багатоплановістю ділових ігор, їх орієнтацією на розгалужене моделювання професійної діяльності з виконанням учасниками численних дій, які таку діяльність імітують.

Оскільки в ділових іграх моделюється цілісна професійна діяльність, а не лише її окремі фрагменти (як у професійно орієнтованих рольових іграх, таких як «Психологічна консультація», «Співбесіда вчителя з батьками проблемного учня» тощо), цілком можливим і досить частим є перехід однієї ділової гри в іншу, що її продовжує і тематично з нею пов'язана. У результаті ціла низка аудиторних занять може проводитися як серія різних, але тематично взаємопов'язаних ділових ігор або як фрагменти однієї і тієї ж ділової гри. Це особливо характерно для занять, присвячених практичному тренінгу майбутніх фахівців, наприклад, управлінському тренінгу майбутніх менеджерів, як у наведеній діловій грі.

Названа особливість властива навіть діловим іграм, що проводяться у курсах іноземних мов для професійних цілей, які викладаються у вищій школі. Саме для таких курсів, а точніше для курсу навчання англійської мови професійного спілкування майбутніх економістів, була розроблена методика проведення англомовних *безперервних ділових ігор* (О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2004).

У навчальному процесі з англійської мови для професійних цілей, призначеному для майбутніх економістів, де використовується безперервна ділова гра, саме вона є основним видом навчальної діяльності. Уся інша навчальна діяльність лише підводить до безперервної ділової гри і готує студентів до неї.

Безперервна ділова гра — це така організація курсу ділової англійської мови, при якій навчання проводиться як безперервне моделювання, розігрування в аудиторії ділової активності та комунікації мовою, що вивчається. Гра проводиться в рамках майже справжнього функціонування вигаданої фірми або компанії. Студенти самі вигадують її, «організують», розпочинають її «діяльність» і «працюють» у цій фірмі або компанії. У своєрідній п'єсі, що розігрується від заняття до заняття, вони водночас виступають сценаристами, режисерами та акторами. Безперервна гра, на відміну від традиційних ділових ігор іноземною мовою, що вивчається, які нерідко є окремими непов'язаними епізодами у навчальному процесі, створює один змістовий сюжет для іншомовної навчальної комунікативної діяльності протягом усього курсу навчання, причому цей сюжет постійно розвивається від заняття до заняття. Студенти вирішують, яку форму бізнесу вони обирають, якою буде структура їхньої фірми та ієрархія управління в ній, вони організовують фірму, обирають або призначають головних управляючих, знаходять і відбирають найкращих співробітників для своєї фірми, визначають місце обраного бізнесу в економіці країни, проводять маркетингові дослідження, беруть участь у ярмарках, укладають контракти тощо.

Цей загальний сюжет з постійними персонажами, що розвивається з кожним заняттям, створює вигаданий життєвий континуум, в якому студенти навчаються і бізнесу, і ділової англійської мови шляхом гри у бізнес, яка моделює ділове середовище (О. Тарнопольський, С. Кожушко, 2004; О. Tarnopolsky, S. Kozhushko, 2002, 2002a, 2003).

Доцільно навести приклад одного з фрагментів англomовної безперервної ділової гри, розігрування якого розраховане практично на повне аудиторне заняття у курсі ділової англійської мови для майбутніх економістів. Завдання для цього конкретного фрагмента гри позичено з побудованого саме на безперервній діловій грі підручника англійської мови для економістів «*Business Projects*» — «*Ділові проекти*» (О. Тарнопольський, С. Кожушко, 2007) — з розділу 9: *Банківська справа (Unit 9. Banking*, р. 180) і перекладено нами з англійської мови українською:

**Безперервна ділова гра. На нараді у фінансовому відділі компанії.** На попередньому занятті кожна з пар у групі розігрувала у діловій грі ситуацію отримання позики для Вашої компанії. Тепер Вам потрібно звітувати про результати. Кожна пара має базувати свою презентацію-звіт на тому письмовому звіті, який ними

готувався за підсумками минулого заняття. Якщо кожна пара намагалася отримати позику для одного й того ж проекту, після прослухання усіх звітів має відбутися загальне обговорення того, який з банків запропонував найкращі умови позики.

Якщо позики були для різних проектів, кожна пара має спочатку пояснити свій проект, а потім звітувати, який з банків погодився надати позику і на яких умовах. У цьому випадку звіт кожної пари обговорюється окремо з метою прийняття рішення, по-перше, про прийнятність самого проекту і, по-друге, про прийнятність умов позики.

Слід зазначити, що у безперервній діловій грі інструкції до розігрування кожного її фрагмента не обов'язково мають бути такими ж детальними, якими вони бувають для кожної окремої гри, тобто можуть бути дещо довшими, ніж для рольових ігор. Це видно з порівняння інструкції вище та інструкції до окремої ділової гри на початку цього підрозділу. Причина в тому, що безперервна ділова гра складається з взаємопов'язаних фрагментів, кожен з яких є частиною вже відомого цілого, тобто не потребує дуже розгорнутих пояснень, хоча в цілому пояснення до всіх фрагментів безперервної ділової гри є значно більш розгорнутими та детальними, ніж навіть в окремій діловій грі, що була наведена як типовий приклад таких ігор. Таким чином, розгорнутість інструкцій як загальна особливість ділових ігор властива і безперервним діловим іграм, що проводяться іноземною мовою.

Усі перелічені відмінності (шість загалом) між рольовими та діловими іграми не заперечують той факт, що вони є спорідненими видами *експерієнційної* навчальної діяльності, найбільш принциповим характеристикам якої відповідають обидва види — і в ділових, і в рольових іграх має місце практичне тренувальне навчання (тренінг), що відрізняється проблемністю, наявністю інформаційних прогалин, конфліктів (хоча різних за суттю конфліктів — див. попередній підрозділ) та неодмінним усним спілкуванням учасників.

Переваги ділових ігор та умови забезпечення успіху їх проведення такі, як і для рольових ігор (див. попередній підрозділ), тобто не потребують окремого обговорення. Для ділових ігор характерними є і ті самі етапи проведення, що і для рольових ігор.

Але якщо у рольових іграх тільки два етапи (інструктаж та проведення гри) з шести є обов'язковими, а інші чотири є більш-менш факультативними, то у ділових іграх усі шість етапів

повністю обов'язкові. Що стосується перших двох етапів (підготовка викладача та підготовка студентів), які передують інструктажу та проведенню гри, то причини їх обов'язковості вже були розглянуті вище. Але і два наступних за проведенням гри етапи також у жодному випадку неможливо скасувати.

Нелогічно відмовлятися від аналізу перебігу та результатів ділової ігри після її проведення, хоча б унаслідок предметної складності кожної з них і тих можливостей, яка ця складність надає для покращання розуміння студентами професійних проблем через їх поглиблений аналіз викладачем, після того, як ті, хто навчаються, були практично «занурені» у ці проблеми в ході гри. Це стосується навіть ділових ігор, які використовуються у процесі викладання іноземних мов для професійного спілкування, тим більше, що в такому випадку додається необхідність аналізу професійної фахової підмови, яка застосовувалася студентами в ході гри.

Тим більше неможливо відмовитися від шостого етапу — проведення навчальної діяльності, яка впливає з ділової гри. По-перше, як уже зазначалося вище, ділові ігри обов'язково інтегрують усі чотири види мовленнєвої діяльності, і після проведення гри виконання якоїсь письмової роботи на її основі є практично обов'язковим (наприклад, написання звіту про проведення підвищення кваліфікації співробітників у компанії після гри, наведеної як приклад на початку цього розділу). Те саме стосується читання додаткової літератури за матеріалами гри — особливо після аналізу, що провів викладач відразу після її завершення. Такий аналіз неодмінно передбачає надання студентам завдань з додаткового читання. По-друге, вже відзначалося, що ділові ігри переходять одна в одну та продовжують одна одну, що також є проведенням навчальної діяльності, яка впливає з ділової гри.

Усе сказане дозволяє уточнити визначення ділових ігор, наведене на початку цього розділу:

*Ділові ігри — це такий засіб моделювання умов професійної діяльності та самої цієї діяльності в курсах дисциплін у вищій школі, який забезпечує інтерактивне тренування студентів у виконанні дій суто професійного характеру і у вирішенні суто професійних/виробничих проблем у змодельованому професійному спілкуванні між «фахівцями», ролі та професійні цілі яких «приписуються» окремим гравцям. Такі ігри є одним з яскравих прикладів експерієнційної навчальної діяльності, і в результаті їх проведення студенти нако-*

пичують практичний професійний досвід пошуку нових шляхів виконання професійної діяльності та прийняття рішень щодо того, які з цих шляхів є оптимальними. Вони також отримують досвід прийняття професійних рішень у проблемних ситуаціях, ситуаціях, в яких рішення має прийматися в умовах дефіциту інформації, часу та в умовах конфлікту думок учасників гри щодо того, які підходи є найкращими, так що для прийняття спільного рішення необхідно порівнювати різні підходи, знаходити компроміси та доходити до консенсусу.

Ділові ігри прийнятні для навчання студентів усіх спеціальностей, у тому числі і для їх навчання іноземної мови для професійних цілей. Організаційно проведення таких ігор складається з шести обов'язкових етапів і потребує обов'язкового звернення до всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: говоріння, слухання, читання та письма.

Класифікація ділових ігор будується на тих же засадах, що і класифікація рольових ігор, але має менше рубрик, ніж класифікація останніх внаслідок відмінностей між двома видами ігор. Ділові ігри, як і рольові, поділяються за:

1. Кількістю учасників.
2. Місцем проведення (досить характерні та надзвичайно корисні позааудиторні ділові ігри — на виробництві, у фірмі тощо, оскільки більш повно моделюються реальні професійні умови).
3. Ступенем використання різноманітних опор під час їх проведення.
4. Ступенем використання зовнішньої мовної підтримки учасників ділових ігор, які проводяться на заняттях з іноземної мови для професійних цілей (ключові слова тощо).
5. Ступенем «заданості» рольової поведінки учасників.
6. Проведенням ділової гри на професійному матеріалі, що вже практично відомий тим, хто навчається, або на матеріалі, який відомий їм лише теоретично, тобто коли гра спирається більше на уяву студентів, ніж на їх реальний досвід.
7. Ступенем участі викладача у проведенні гри.

На відміну від попереднього підрозділу, в класифікації вище значення окремих рубрик детально не розкривається, оскільки воно є таким же, як у класифікації рольових ігор.

Методичні закономірності та особливості проведення ділових ігор перш за все залежать від основних принципів їх організації. Ці принципи та їх трактування були розроблені Л.Г. Ви-



шняковою (1987) для навчання іноземних мов, але стосуються організації ділових ігор для викладання будь-яких дисциплін.

Першим з цих принципів є принцип імітаційного моделювання професійної діяльності. Згідно з ним у процесі гри ті, хто навчаються, виконують квазіпрофесійну діяльність в умовах, наближених до реальних. Саме реалізація цього принципу сприяє формуванню в процесі навчання не тільки відповідних навичок та вмінь, але й навчальної мотивації, а також підтверджує безумовну належність ділових ігор до експерієнційного навчання.

Другим принципом є принцип спільної діяльності тих, хто навчається. Уся ділова гра базується на ділових взаємовідносинах гравців, які спільно шукають оптимальні рішення, пропонують свої варіанти, сперечаються, відстоюючи свою точку зору, обґрунтовують правильність рішень, прийнятих як спільно, так і індивідуально. Це не означає, що у грі діяльність є виключно спільною, багато чого робиться індивідуально, але індивідуальна робота є підготовкою до спільної діяльності.

Третім є принцип діалогічного спілкування. Попередній принцип робить необхідність принципу діалогічного спілкування самоочевидною, тобто вся ділова гра проходить у формі діалогу (полілогу) її учасників.

Четвертим принципом є принцип проблемності, про що вже не раз йшлося вище. Важливо ще раз підкреслити, що неproblemних ділових ігор взагалі не може бути, як не може бути неproblemних рольових ігор (із споріднених видів навчальної діяльності неproblemними можуть бути тільки драматизації та ситуації соціального контакту — див. попередній підрозділ). Завдання до ділової гри вважаються проблемними, якщо для їх виконання існують труднощі теоретичного та практичного характеру, які потребують творчого дослідження. Оскільки для різних контингентів студентів проблемними можуть бути різні завдання, останні мають відповідати цілям навчання, а також рівню знань учасників гри. Крім того, завдання повинні мати практичну значущість, тому що творчий підхід стає можливим, лише коли проблема цікавить тих, хто має її вирішувати.

Останнім принципом є принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності. Його суть полягає у такому. У кожній діловій грі є умовні (ігрові) компоненти, а також реальні елементи. Якщо перші значно переважають, гра може втратити своє навчальне та виховне значення. Навпаки, коли переважають реальні елементи, гра може досягти тільки навчальної мети, а занят-

тя, де вона проводиться, перетвориться на заняття тренувального типу. Тільки при збалансованості обох компонентів гра розвиває особистість теперішнього або майбутнього спеціаліста, тобто, власне, і є діловою грою.

Потрібно також зазначити, що для успіху ділових ігор, як і ігор рольових, першочергове значення мають здатність викладача відступити від власного плану та сценарію гри, коли ініціатива студентів робить це доцільним, а також регулярність проведення таких ігор. Але в цьому випадку йдеться саме про регулярність, а не про частоту. Ділові ігри, як видно із сказаного вище, занадто складний і, головне, тривалий за часовими затратами вид навчальної діяльності, щоб проводити його часто, раніше ніж студенти попередньо опрацюють певну структурно завершену частину навчального матеріалу.

## Розділ 5

### **ПРОЕКТНА РОБОТА ЯК ЗАСІБ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИПУСКНИКІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

---

#### **5.1. НАВЧАЛЬНІ ПРОЕКТИ І ПРОЕКТНА МЕТОДИКА**

**П**роєктна робота і проєктна методика, дотримуючись якої ця робота організується (І.С. Бобрусь, М.В. Бакум, 1995), є найвищими формами моделювання майбутньої професійної діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи. Це обумовлено тим, що всі інші види навчальної діяльності, які були вище розглянуті у цій монографії, входять як складові частини до проєктної роботи. Вона включає студентські мозкові атаки, диспути та дискусії, рольові/ділові ігри, роботу з кейсами, презентації тощо. У результаті, ніщо не здатне так повно та всебічно змодельовати майбутню професійну діяльність студентів, як їх навчальна проєктна діяльність.

Суттю проєктної методики є «навчання через роблення» (*learning by doing*), на якому, власне, й базується вже неодноразово згадане експерієнційне навчання. Підхід *learning by doing* був запропонований відомим американським психологом і педагогом J. Dewey (1938) ще в першій чверті XX ст. Він базується на навчанні не через теорію, а через досвід практичної діяльності, в ході якої знання застосовуються як засіб цієї діяльності і саме через це засвоюються найкращим чином, а точніше, *привласнюються* (див. про різницю між привласненням та засвоєнням у підрозділі 2 попереднього розділу).

Мабуть, саме проєктна методика є найяскравішим втіленням як навчання через роблення, так і експерієнційного навчання у викладанні практично всіх дисциплін у вищій школі, включаючи іншомовну підготовку студентів, у якій проєктна методика останнім часом набуває все більшої популярності (Ділові проєкти, 2002; Психологічні справи, 2011; О.Б. Тарнополь-

ський, С.П. Кожушко, 2004; О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, 2007; L. Fried-Booth, 1996; T. Hutchinson, 1994).

Даючи визначення методу проектів, доцільно спиратися на те, яке було розроблено групою дослідників під керівництвом Є. Полат (Современные педагогические и информационные технологии в системе образования, 2007). Ці дослідники визначають такий метод як *засіб досягнення методичної мети через детальну розробку проблеми, при тому, що така розробка має завершитися реальним практичним результатом, який оформлюється тим чи іншим чином. Інакше кажучи, проектна робота є цілісною сукупністю дій тих, хто навчається, у певній послідовності для досягнення поставленого завдання — вирішення проблеми (яка до того ж є особистісно значущою для учнів або студентів) з оформленням отриманого рішення у вигляді деякого кінцевого продукту.*

Наведене визначення є занадто узагальненим, але воно може послужити основою для подальшого аналізу. Дуже важливим є те, що у визначенні підкреслюється одна з головних переваг методу проектів — його високий мотиваційний потенціал, пов'язаний з вищезгаданою обов'язковою особистісною значущістю проектних завдань.

Наприклад, якщо студенти ВНЗ виконують професійно спрямований навчальний проект, то особистісна значущість проявляється в тому, що вони реально «занурюються» в середовище майбутньої професійної діяльності, яка сама по собі є особистісно значущою, оскільки ті, хто навчаються, обрали її як сенс усього свого подальшого життя і як головний засіб власного самовираження та самоствердження. Практично те саме має місце, коли учні загальноосвітньої школи на заняттях з іноземної мови виконують навчальний проект з випуску шкільної газети мовою, що вивчається (див. T. Hutchinson, 1994). Для цього вони розподіляють між собою функції та обов'язки: хтось планує та редагує газету, інші (кореспонденти) збирають матеріал та пишуть статті згідно із завданнями редактора, деякі здійснюють комп'ютерний набір та ілюстрування тощо. Підготовлена (наприклад, до розміщення в Інтернеті) газета є матеріальним продуктом проектної діяльності. В цьому випадку саме через підготовку газети, в якій учні мають проявляти та демонструвати власну фантазію, ерудицію, творчі здібності тощо, вони здійснюють самовираження та самоствердження у власних очах та в очах інших людей (однокурсників, вчителя), тим самим задовольняючи одну з головних

духовних потреб кожної людини (Общая психология, 1976). Це й обумовлює особистісну значущість проектної роботи.

Саме така її особливість є запорукою високої ефективності. Проект породжує у тих, хто навчається, відчуття особистого та особистісного включення у діяльність, що і є стимулом для роботи. Для учнів або студентів мотивація стає внутрішньою, а не зовнішньою, оскільки проект належить саме їм. Вони автономно вирішують (хоча і на основі консультацій з викладачем), що та як робити, тобто навчальна діяльність має за свій центр учня або студента, а не викладача. Саме у проектній роботі, хоча вона в основному базується на кооперативній навчальній діяльності, можливо досягти найвищого рівня автономії кожного учасника, оскільки частини проектного завдання студенти або учні мають виконувати індивідуально та на власний розсуд.

Основні переваги проектної методики було визначено у статті О. Тарнопольського (О.Б. Тарнопольский, 1998), яка, хоч і розглядає ці переваги стосовно навчання іноземних мов, але виділяє ті з них, які властиві використанню методики у викладанні будь-якої дисципліни. Чотири виділені автором переваги включають такі:

1. Виконання проектів дозволяє створити умови максимально наближені до умов майбутньої професійної діяльності.

2. Виконання проектів підвищує позитивну процесуальну мотивацію тих, хто навчається, оскільки навчання через практичну діяльність спрямоване на отримання конкретних наочних практичних результатів (матеріальних продуктів). Воно завжди більш високо мотивоване, ніж навчання абстрактне, ніяк не пов'язане з конкретною предметною діяльністю.

3. Виконуючи проекти, студенти мають самостійно добирати значну кількість професійно-значущих матеріалів. Це стає основою для вироблення умінь та навичок самонавчання, необхідних для ефективної праці за фахом. Крім того, опрацювання численних (у тому числі додаткових) матеріалів з фаху виконує подвійну функцію: підвищує професійні знання і водночас розвиває і поліпшує у студентів уміння та навички професійної комунікації.

4. У процесі виконання проекту різні види професійної мовленнєвої діяльності знаходяться у тіснішому взаємозв'язку, ніж при багатьох інших формах навчання. Для підготовки проекту ті, хто навчаються, мають читати численні фахові тексти (в тому числі іноземною мовою), прослуховувати багато мате-

ріалів для виконання проекту, а також слухати один одного під час обговорення проміжних та кінцевих результатів (читання та слухання). Крім того, студенти не тільки постійно обговорюють проект, а й дуже часто подають результати своїх дій у письмовому вигляді (говоріння та письмо). Таке інтегроване використання видів професійного спілкування не тільки покращує та інтенсифікує їх розвиток. Воно ще й характерно для професійної діяльності, де різні види професійної комунікації зазвичай використовуються у взаємозв'язку, інтегровано. Таким чином, покращується, стає більш реальним моделювання професійної діяльності у навчальному процесі.

Для того щоб розібратися у методиці проведення проектної роботи, доцільно навести декілька прикладів проектних завдань.

*Приклад 1. Проект «Морські ресурси України»* (для викладання фахових дисциплін на географічному факультеті; завдання зазичено і перекладено українською мовою із сайту <http://pervomschola.hut2.ru/do.htm> та детально розроблено нами в плані методики виконання):

*Чим багаті моря України? Чим загрожує людині вичерпання морських ресурсів? Що може спричинити вичерпання морських ресурсів і як запобігти цьому? Екологічні проблеми морів, їх вплив на ресурси морів.*

Проект розрахований на виконання протягом приблизно одного місяця. На етапі отримання завдання та інструктажу з боку викладача уся академічна група студентів поділяється принаймні на чотири малі групи (відповідно до кількості питань, які підлягають опрацюванню), і кожна мала група отримує одне з чотирьох питань для дослідження. Можливим є і поділ на вісім мікрогруп, так що кожна мікрогрупа досліджує одне з чотирьох питань на матеріалі тільки одного з двох морів України: Чорного або Азовського.

Робота в малих групах починається з планування, розподілу обов'язків та індивідуальних частин роботи між окремими студентами, за чим іде збір інформації щодо виділеного мікрогрупі питання як з джерел, рекомендованих викладачем, так і знайдених самостійно. При цьому велика увага приділяється знаходженню та опрацюванню інформації на відповідних Інтернет-сайтах. Окремі студенти в малій групі можуть отримувати індивідуальні завдання з пошуку інформації, яка стосується різних аспектів досліджуваного питання, і знаходити та опрацьовувати відповідну інформацію цілком самостійно. Можливим є

також інформаційний пошук, що проводиться у парах або всією малою групою. Інформаційні джерела, з якими працюють студенти, не обов'язково мають бути тільки графічними (друкованими або електронними). Це можуть також бути аудіо- та відеоджерела – перш за все, аудіо- та відеоджерела з мережі Інтернет.

Після знаходження всієї потрібної інформації проводиться її обговорення у малій групі з метою:

1. Зведення цієї інформації в єдине ціле, її структурування відповідно до цілей виконання навчального проекту (на цьому етапі обов'язково використовується мозкова атака, дискусії тощо).

2. Підготовки до представлення інформації всій академічній групі у вигляді, який відповідає отриманому від викладача завданню або який був самостійно запропонований та розроблений малою групою. Це може бути презентація або один чи декілька кейсів для аналізу іншими студентами (наприклад, такі, які стосуються наслідків вичерпання ресурсів Азовського моря для екології та економіки регіону), або рольова/ділова гра (наприклад, прес-конференція з питань збереження ресурсів Чорного моря), або диспут двох підгруп малої групи, кожна з яких дотримується протилежної точки зору на проблеми вичерпання та збереження морських ресурсів України, тощо. Тут також обов'язковим є звернення до мозкових атак, дискусій та інших видів діалогічної інтерактивної навчальної діяльності студентів.

3. Підготовки матеріальних продуктів роботи мікрогрупи для представлення усій академічній групі студентів та викладачеві: тексту презентації мікрогрупи та ілюстрацій до неї у PowerPoint, кейсів та ілюстративного матеріалу до них, сценарію рольової/ділової гри тощо.

Усі перелічені вище види роботи виконуються або повністю позааудиторно (особливо пошук інформації), або частково в аудиторії на заняттях (особливо обговорення знайденої інформації в малій групі).

На наступному етапі проектної роботи кожна мала група представляє результати своєї діяльності всій академічній групі та викладачеві (тільки протягом аудиторного заняття/занять). При цьому обов'язковим є *інтерактивне представлення*, коли всі студенти академічної групи якимось чином залучаються до роботи над кінцевим продуктом діяльності кожної малої групи. Це може бути участь в аналізі представлених кейсів та знаходженні рішень поставлених у них проблем, постановка питань стосов-



но прослуханої презентації та її обговорення, дискусія з питань, що були поставлені у рольовій/діловій грі, диспуті тощо.

На основі інформації, представленій кожною з малих груп, проводиться загальногрупова аудиторна дискусія щодо можливостей та шляхів використання всієї зібраної та напрацьованої інформації для виконання головного завдання навчального проекту, яке завжди полягає у підготовці певного матеріального продукту.

Таке завдання, як правило, видається викладачем у ході інструктажу (див. вище) і може, наприклад, потребувати підготовки якоїсь письмової роботи. Так, у випадку навчального проекту, який розглядається, головним завданням може бути підготовка/написання студентами звіту зі стану морських ресурсів України, існуючих загроз вичерпання цих ресурсів та шляхів запобігання такому вичерпанню. Кінцевим продуктом у цьому випадку може бути й підготовка пакета рекомендацій зі збереження морських ресурсів України. У цілому доцільно виходити з того, що для різних проектів можливо запланувати різні кінцеві матеріальні продукти. Наприклад, для технічних дисциплін це найчастіше будуть креслення, моделі, макети тощо.

У ході вищезгаданої аудиторної дискусії студенти академічної групи визначають форми та частини кінцевого продукту, розподіляють між собою обов'язки з його підготовки (у випадку, який розглядається, обов'язки з написання звіту або пакета рекомендацій, ілюстрування, редагування та підготовки до остаточного представлення). Сама ж робота над підготовкою кінцевого продукту проходить здебільшого позааудиторно і також здійснюється спеціально призначеними малими групами студентів, кожна з яких відповідає за окрему його частину.

Коли всі ці частини готові, вони обговорюються на аудиторному занятті всією академічною групою. Під час обговорення вносяться корективи та уточнення, і окремі підготовлені частини кінцевого продукту зводяться у єдине ціле. Фінальна обробка/редагування цілісного продукту доручається окремій, спеціально виділеній робочій групі, яка представляє остаточний варіант для обговорення (щодо внесення останніх додаткових змін та уточнень) на наступному занятті. Зазвичай саме на цьому етапі проводиться коментування викладачем роботи студентів над проектом та оцінювання ним цієї роботи.

Після цього готовий продукт, наприклад звіт, може бути розміщено в Інтернеті на сайті або сторінці відповідної кафед-

ри або він може бути представлений студентами іншій академічній групі у вигляді презентацій. Завдання студентів групи, яким подається звіт, полягає в тому, щоб його обговорити та оцінити якість виконаної роботи. Існує і багато інших форм представлення кінцевого продукту навчального проекту — як того, що було розглянуто, так і будь-яких інших. Але якась із форм винесення результатів роботи «на суд» реальної аудиторії (відвідувачів Інтернет-сайту, інших студентів, «незалежних експертів» — викладачів інших академічних груп, фахівців тощо) є обов'язковою, бо інакше буде відсутнім зв'язок з реальним життям, що суттєво знизить ефективність моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців.

*Приклад 2. Проект «Багатоквартирний будинок»* (для викладання фахових дисциплін у будівельно-архітектурному ВНЗ — розроблено на основі проекту «Багатоквартирний будинок», запропонованого в он-лайнівій статті Н. Кочетурової):

Тема	Практичний результат
1. Збір інформації та відповідних науково-технічних матеріалів	Отримання студентами всієї основної інформації та відповідних науково-технічних матеріалів, необхідних для розробки проекту житлової будівлі
2. Складання проектного завдання щодо підготовки проекту багатоквартирного будинку	Повний опис того, який саме багатоквартирний будинок передбачається будувати, на скільки поверхів та квартир; для кого призначено (хто замовник), тобто яким планується контингент майбутніх мешканців; відповідно до цього — які за рівнем та якістю квартири мають бути побудовані; скільки має бути однокімнатних, двокімнатних, трикімнатних, чотирикімнатних квартир; чи мають бути гаражі при домі; в якому районі, місцевості міста будинок має бути розміщено, де конкретно; які потрібні шляхи під'їзду та інші комунікації тощо
3. Прив'язка майбутнього будинку до місцевості	Повна характеристика місцевості, де має бути розміщена будівля з аналізом ґрунтів, описом будівель, які знаходяться поруч, і їх впливу на будівництво нового об'єкта, характеристикою наявних комунікацій і тих, що необхідно провести, — усе це студенти мають дослідити на реальній місцевості, де буде зводитися уявний будинок
4. Матеріально-технічне обґрунтування	Розробка та обґрунтування повної характеристики потреб будівництва у матеріалах та будівельному обладнанні, обґрунтування того, які саме матеріали та обладнання і в якій кількості потрібні

Тема	Практичний результат
5. Фінансове обґрунтування	Повна та обґрунтована характеристика фінансових витрат, які необхідні для проведення та успішного завершення будівництва
6. Часове обґрунтування	Повна та обґрунтована характеристика часових витрат, які необхідні як для проектування будинку, так і для його зведення
7. Узгодження	Отримання згоди замовника на все, що було напрацьовано на попередніх стадіях підготовки проекту (усі види витрат, основні параметри майбутньої будівлі тощо), організується як ділова гра, в ході якої моделюється зустріч представників замовника з проєктантами; останні представляють свої напрацювання та отримують згоду (або незгоду) на свої пропозиції
8. Проектування	Проект багатоквартирного будинку – проектування самого будинку є головною та найбільш тривалою частиною виконання навчального проекту; окремі частини проекту будинку розробляються окремими мікрогрупами або навіть окремими студентами, кожна підготовлена частина захищається її розробниками в ході загальногрупового обговорення; за ним іде остаточне зведення всього проекту в єдине ціле та його фінальне обговорення і прийняття
9. Захист підготовленого проекту багатоквартирного будинку перед замовником	Ухвалення (або неприйняття) підготовленого проекту багатоквартирного будинку замовником і отримання від нього дозволу на початок будівництва організується як ділова гра, в ході якої моделюється зустріч представників замовника з проєктантами
10. Демонстрація проекту	Представлення розробленого проекту на Інтернет-сайті навчального закладу або його презентування іншим академічним групам для обговорення та оцінювання тощо

Як видно з поданої схеми, наведений проект з точки зору методики організації роботи студентів багато в чому збігається з навчальним проектом, який розглядався перед ним (командна робота студентів над частинами проекту, звітування та обговорення кожної розробленої частини окремою малою групою, командою студентів тощо). Але є і відмінності:

1. Останній проект, на відміну від першого, є міждисциплінарним. Для його виконання потрібні знання та вміння прив'язки будинку до місцевості (одна дисципліна), вміння вести фінансово-розрахункові роботи (інша дисципліна), профе-

сійні знання та вміння з архітектури та будівництва (цілий набір дисциплін), уміння технічного креслення (ще одна навчальна дисципліна) тощо. Саме той факт, що метод проектів дозволяє створювати проекти міждисциплінарного характеру і тим самим встановлювати, розвивати та закріплювати міждисциплінарні зв'язки у свідомості студентів, є однією з найсильніших та найважливіших його сторін.

2. Проект, присвячений морським ресурсам України, є нескладним і не потребує спеціальних знань та підготовки студентів. Тому його можливо виконувати навіть у першому семестрі I курсу (більше того, у вказаному вище першоджерелі, з якого було запозичено вихідне проектне завдання, воно було призначено для опрацювання у старших класах загальноосвітньої школи). Навпаки, навчальний проект, пов'язаний з проектуванням багатоквартирного будинку, вже потребує численних умінь і знань, які належать до різних фахових дисциплін (див. вище). Такий проект можливий для виконання тільки на старших курсах ВНЗ, коли студенти вже пройшли певну (і досить суттєву) професійну підготовку. Це означає, що навчальні проекти придатні та корисні для використання на найрізноманітніших етапах і навіть у найрізноманітніших формах навчання.

3. Виконання проекту «Багатоквартирний будинок», внаслідок його значної складності та багатоаспектності, неодмінно займає значно більше часу, ніж виконання проекту «Морські ресурси України». Якщо перший навчальний проект, як було сказано, розрахований на один місяць роботи студентів, то другий потребуватиме для свого виконання принаймні один семестр, а можливо, і більше. Це свідчить про те, що навчальні проекти можуть бути різної тривалості: місяць, півроку, рік, увесь курс навчання, протягом якого виконується один і той самий навчальний проект (про такі специфічні *наскрізні* проекти буде окремо сказано далі). Але сумнівною є доцільність дуже коротких навчальних проектів (один-два тижні, а тим більше, одне-два заняття). Одна з головних цінностей та переваг проектів полягає в їх *комплексності* — в тому, що кожний з них охоплює багато форм та аспектів майбутньої професійної діяльності, а цього неможливо досягнути в дуже короткому за тривалістю проекті.

*Приклад 3. Проект «Коротка англомовна психологічна енциклопедія»* (розроблений для навчання англійської мови для професійного спілкування студентів напряму «Психологія» і наведений у підручнику «Психологічні справи», 2011).

Проект полягає у поступовому написанні англійською мовою протягом курсу всією студентською групою *Короткої психологічної енциклопедії* (*A Short Psychological Encyclopaedia*), окремі розділи якої готуються студентами на основі опрацювання кожного з розділів підручника. Наприклад, після опрацювання розділу *Job burnout* — *Професійне вигоряння*, відповідний розділ про професійне вигоряння пишеться і для *Енциклопедії*.

Але розділи *Енциклопедії* готуються не як просте резюмування інформації, отриманої тими, хто навчається, під час опрацювання розділів підручника. Такі резюме становлять лише частину (і зовсім невелику) кожного з розділів *Енциклопедії*. Більшу ж частину для кожного з них має скласти інформація, яку кожен студент, найчастіше працюючи в парах або малих групах, має відшукати в Інтернеті та самостійно опрацювати. На основі знайденої та опрацьованої інформації кожна пара або мала група готує свій варіант відповідного розділу/статті *Енциклопедії*. Кожен з підготовлених варіантів розділу обговорюється всіма студентами разом з викладачем на одному з наступних занять. Виявляються сильні та слабкі сторони запропонованих варіантів, і в загальній дискусії вирішується, яким має бути кінцевий вигляд розділу. Цей остаточний варіант формується на основі всіх наявних варіантів спеціально призначеною робочою групою. Далі він знов обговорюється на занятті і, після можливого внесення деяких змін, включається до *Енциклопедії* як її новий розділ/стаття.

Наприкінці усього курсу навчання англійської мови для професійного спілкування студентів-психологів (курс розраховано на один навчальний рік — другий рік навчання у ВНЗ), коли всі заплановані статті для англomовної *Енциклопедії* вже підготовлені і зведені у єдине ціле, тобто коли робота над нею завершена, відбувається презентація кінцевого продукту проекту — готової *Енциклопедії* через представлення її іншим студентським групам, розміщення у мережі Інтернет тощо.

Відмінність цього проекту від двох попередніх полягає не тільки в тому, що він більше служить для оптимізації іншомовної підготовки студентів, ніж для навчання професійних дисциплін, і виконується іноземною мовою, а не рідною мовою тих, хто навчається.

Головна і вже згадана відмінність у тому, що в цьому випадку має місце наскрізний навчальний проект. *Наскрізний проект* — це проект, який виконується протягом усього курсу навчання від його початку до завершення. Коли наскрізні проекти впро-

ваджуються, то протягом усього періоду вивчення певної дисципліни виконується один і той же розгалужений, багатоаспектний комплексний проект, який, як правило, стає своєрідним стрижнем усього навчального курсу (як в описаному вище прикладі). На цей стрижень ніби «нанизується», з ним ув'язується та на нього орієнтується уся інша навчальна діяльність студентів з вивчення дисципліни.

Головною перевагою наскрізних навчальних проектів є те, що вони створюють єдину і суто практичну фахову основу для вивчення тієї чи іншої професійної або професійно орієнтованої (як у навчанні іноземних мов для професійного спілкування) навчальної дисципліни. Дисципліна вивчається для того, щоб студенти були у змозі виконати конкретні практичні завдання з майбутнього фаху. І саме виконання таких практичних професійних завдань є єдиною «сюжетною лінією» всього курсу. Це забезпечує конкретизацію навчання, переведення його з плану абстракції на рівень професійної конкретики, коли відразу зрозуміло, для чого потрібно вивчати дисципліну і чого можна досягти в реальному «професійному житті» завдяки засвоєному. Тому наскрізні навчальні проекти мають найбільший мотиваційний потенціал, і їх слід вважати найвищою формою проектної роботи.

Наведені приклади навчальних проектів дозволяють визначити основні характеристики проектної роботи як методу навчання:

1. Проектна робота — це, як і інші засоби моделювання майбутньої професійної діяльності, тренувальна навчальна діяльність. Але на відміну від усіх інших засобів, вона забезпечує комплексне тренування і практичне використання у межах одного проекту всіх або майже всіх знань, умінь та навичок, які формуються та відпрацьовуються у студентів у процесі вивчення однієї або декількох (у міждисциплінарних проектах) професійних або професійно орієнтованих дисциплін.

2. Виконання навчального проекту завжди завершується підготовкою кінцевого матеріального продукту, створення якого відображає як наявний рівень знань, так і професійні практичні уміння та навички студентів, набуті в ході роботи над проектом.

3. Проектна робота оптимальним, найбільш природним та органічним чином поєднує в собі всі інші засоби моделювання майбутньої професійної діяльності студентів: роботу з кейсами, презентації, рольові/ділові ігри, дискусії тощо. Це робить

проектну роботу найбільш повним вираженням такого моделювання у навчальному процесі вищої школи.

4. Проектна робота органічно поєднує в собі колективну роботу студентів (у мікрогрупах, у загальногрупових обговореннях та дискусіях тощо) з їх індивідуальною роботою (коли кожний студент виконує свою індивідуальну частину проектного завдання, доручену йому малою групою, всією академічною групою або викладачем).

5. Проектна робота є здебільшого автономною навчальною діяльністю студентів. Видавши завдання та провівши початковий інструктаж, викладач у самому процесі виконання проекту здебільшого виконує ролі консультанта, помічника, радника, одного з виконавців проекту, а не авторитарної сили, яка все організує та контролює. Організаційні та контролюючі функції багато в чому передаються самим студентам, а до викладача вони повністю повертаються, тільки коли студенти представляють (здають) вже виконане проектне завдання. Якщо виходити з тих трьох рівнів навчальної автономії, які були визначені О. Тарнопольським (О. Tarnopolsky, 2001), — нульова автономія (все організується та контролюється викладачем), групова автономія (усі рішення щодо організації навчальної роботи приймаються та виконуються малою групою/командою студентів), індивідуальна автономія (все організовує та виконує сам студент у процесі індивідуальної роботи над навчальним завданням), — то проектна робота цілком базується на груповій та індивідуальній автономії.

6. Проектна робота є завжди досить тривалою навчальною діяльністю, яка може продовжуватися від декількох тижнів до року і навіть протягом усього навчального курсу (наскрізні проекти). Хоча теоретично можливі навчальні проекти, розраховані на одне-два заняття, але практично вони малодоцільні у ВНЗ (на відміну від загальноосвітньої школи — див. далі), тому що в цьому випадку зникає можливість комплексно задіяти у виконанні проекту майже всі знання, уміння та навички, що студенти набули протягом попереднього навчання.

7. Виконання проекту завжди проходить низку етапів, головними серед яких є:

1) Видача викладачем проектного завдання студентам та проведення ним інструктажу.

2) Планування та організація роботи всієї академічної групи (самими студентами за консультативною допомогою викладача): визначення того, який матеріал має бути зібрано для ви-



конання проекту і з яких джерел; визначення етапів виконання роботи та базових характеристик кінцевого продукту, який має бути отримано; визначення припустимої тривалості кожного з етапів роботи, виходячи із загального часу, відведеного на виконання усього проекту викладачем (визначення термінів подання звіту про окремі готові частини проекту); визначення характеристик проміжних продуктів виконання проекту відповідно до етапів роботи над ним; поділ академічної групи на малі групи, визначення частин загальної роботи, які має виконувати кожна з малих груп, і термінів звітування та представлення результатів роботи кожною малою групою тощо.

3) Планування та організація роботи в малих групах (самими студентами за консультативною допомогою викладача) проводяться окремо для кожного етапу роботи над проектом (тому що для кожного з етапів можуть формуватися різні мікрогрупи студентів) і включають: планування того, що саме має бути зроблено малою групою протягом етапу і з яким конкретним результатом (виділення кожної окремої характеристики цього результату); розподіл обов'язків та відповідальності всередині малої групи і (за потребою) видача індивідуальних завдань; визначення термінів та форм звітування та обговорення у малій групі того, що було зроблено, тощо.

4) Збір усієї інформації та матеріалів, потрібних для виконання проекту. Зазвичай проводиться окремими малими групами, кожна з яких відповідає за збір певної частини матеріалів та інформації.

5) Обговорення усього зібраного матеріалу та інформації академічною групою, об'єднання зібраного в єдине ціле, виділення з цього всього дійсно необхідного для виконання проекту і забезпечення доступності та ознайомлення кожного із студентів в академічній групі з потрібною інформацією.

6) Поетапне виконання наступних частин проекту різними малими групами згідно з планом, розробленим кожною такою групою, який має знаходитися в межах і в повній відповідності до загального плану, створеного всією академічною групою.

7) Звітування малою групою про виконання своєї частини роботи на кожному з етапів, обговорення всією академічною групою виконаної малою групою частини роботи, створення єдиного проміжного продукту виконання проекту, загальногрупове обговорення та удосконалення цього продукту.

8) Створення кінцевого продукту проекту після того, як всі попередні етапи закінчено і всі проміжні продукти вже розроблено; різні малі групи створюють різні частини кінцевого продукту, наприклад, пишуть різні частини фінального звіту про виконання проекту.

9) Загальногрупове обговорення різних частин кінцевого продукту, підготовленого окремими малими групами, які представляють ці частини всій академічній групі; обговорення проводиться з метою удосконалення розроблених частин та поєднання їх у єдине ціле — кінцевий матеріальний продукт виконаного навчального проекту.

10) Опрацювання зведеного в єдине ціле кінцевого матеріального продукту виконаного навчального проекту спеціально виділеною робочою групою студентів, якій доручається редагування, остаточне ілюстрування та фінальне удосконалення кінцевого продукту.

11) Представлення робочою групою остаточного варіанта кінцевого продукту всій академічній групі, яка, після можливих фінальних змін та удосконалень, приймає цей продукт, що є остаточним етапом подання результатів проектної роботи викладачеві; коментування викладачем та оцінювання роботи студентів над проектом.

12) Представлення виконаної студентами проектної роботи на розгляд та оцінювання іншими людьми за межами академічної групи та її викладача, наприклад, коли результати проектної роботи презентуються в інших академічних групах або розмішуються в Інтернеті тощо.

8. В одній і тій самій академічній групі одночасно може виконуватися декілька навчальних проектів, кожний з яких розробляється окремою малою групою. В цьому випадку мають місце ті самі, зазначені вище, етапи роботи, але в межах кожної мікрогрупи, або команди, студентів, а не всієї академічної групи в цілому.

9. Під час збору студентами матеріалів та інформації для виконання будь-якого навчального проекту неминучим і абсолютно обов'язковим є пошук ними цієї інформації в Інтернеті, тому що в переважній більшості випадків знайти достатньо інформації і взагалі всю необхідну інформацію у друкованих джерелах є мало реальним. Таким чином, у проектній роботі Інтернет виконує свою основну навчальну функцію — бути невичерпним джерелом навчальної інформації (Методика навчан-

ня англійської мови студентів-психологів, 2011; J. Harmer, 2001; M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni, 2000), до того ж такої, яка береться не тільки і не стільки з навчальних, освітніх сайтів, а здебільшого з фахових сайтів. Це не тільки дуже позитивно впливає на професійну підготовку майбутніх випускників. Одночасно інтерактивний характер навчальної діяльності, властивий усім розглянутим у цій монографії засобам моделювання у навчальному процесі професійної діяльності фахівців, набуває нової і дуже важливої якості. Мається на увазі створення можливості для взаємодії, інтеракції студентів з позанавчальними джерелами професійної інформації.

Слід зазначити, що остання з виділених основних характеристик проектної роботи (обов'язкове використання Інтернету) значно посилюється, коли самі навчальні проекти проводяться в он-лайнному режимі, наприклад, коли студенти одного ВНЗ розробляють спільний навчальний проект зі студентами іншого ВНЗ, спілкуючись і виконуючи спільні навчальні завдання через Інтернет-зв'язок. Це так звані *телекомунікаційні навчальні проекти*. Їх більш детальний розгляд буде проведено далі, але вже зараз потрібно відзначити, що як телекомунікаційна проектна робота, так і навіть «більш стандартні» навчальні проекти, що були описані вище, є, завдяки широкому використанню комп'ютеризованих видів навчальної діяльності, яскравим втіленням *змішаного навчання (blended learning)*, коли традиційна аудиторна робота органічно сполучається з роботою студентів в он-лайнному режимі, і ані робота в аудиторії, ані робота он-лайн не можуть обійтися одна без одної (Методика навчання англійської мови студентів-психологів, 2011; M. Brennan, 2004; C. Gray, 2006; P. Sharma, B. Barrett, 2007).

Змішане навчання, за визначенням С. Gray (2006), поєднує електронне навчання з іншими різноманітними методами подачі навчального змісту для значного покращання навчального процесу. Воно має суттєві переваги як над суто електронним дистанційним навчанням (S. Kerka, 1996), так і над традиційним навчанням, тобто таким, що відбувається в умовах прямого контакту тих, хто навчається, один з одним і з викладачами.

З одного боку, змішане навчання є значно гнучкішим, ніж традиційне. Підвищена гнучкість пов'язана з тим фактом, що чимала частка навчального змісту отримується та засвоюється он-лайн, через електронні ресурси, звільняючи аудиторну роботу від багатьох менш творчих та більш механічних форм та інтенси-

фікуючи навчальний процес, тому що за той самий навчальний час студенти можуть вивчити більше матеріалу та швидше, ніж у традиційному навчанні.

З іншого боку, на відміну від дистанційного навчання, де прямі зустрічі студентів один з одним та з викладачами є досить нечастими епізодами, у змішаному навчанні відсутнє таке нехтування безпосереднім міжособистісним спілкуванням учасників навчального процесу. В ньому аудиторна робота займає принаймні не менше, а найчастіше більше часу, ніж навчання он-лайн, тобто студенти не відчують того дефіциту міжособистісного спілкування, від якого неминуче страждають ті, хто навчається дистанційно.

Більш того, у змішаному навчанні робота студентів з Інтернет-ресурсами і традиційна аудиторна робота настільки тісно переплетені одна з одною і настільки органічно підвищують якість одна одної, що в цілому це не може не впливати позитивно на підвищення рівня успішності навчального процесу. Наприклад, якщо навчальним завданням є підготовка студентом/студентами презентації, то в умовах змішаного навчання ті, хто навчаються, спочатку розшукують в Інтернеті необхідні для підготовки цієї презентації матеріали (комп'ютеризована навчальна діяльність), потім пишуть конспект або повний текст своєї презентації (комп'ютеризована навчальна діяльність, якщо цей текст або конспект друкуються на комп'ютері, і некомп'ютеризована навчальна діяльність, якщо вони пишуться від руки) і готуються до усного представлення презентації (некомп'ютеризована навчальна діяльність). Вони також готують ілюстрації до своєї презентації в PowerPoint (комп'ютеризована навчальна діяльність). На цій основі студенти надалі усно представляють свою презентацію в аудиторії, відповідають на запитання інших студентів-слухачів і беруть участь в обговоренні презентації всією академічною групою (некомп'ютеризовані види навчальної діяльності). Вони також у процесі усного представлення презентації ілюструють те, що говориться, через підготовлений у PowerPoint ілюстративний матеріал (комп'ютеризована навчальна діяльність).

З наведеного прикладу видно, наскільки тісно та органічно в цьому випадку переплітаються, *змішуються* усі комп'ютеризовані та некомп'ютеризовані види навчальної діяльності в єдиному процесі підготовки та представлення презентації. При цьому комп'ютеризована навчальна діяльність є допо-

міжною, вона служить для покращання та полегшення основної, некомп'ютеризованої, навчальної діяльності і ніколи не стає фокусом навчального процесу, як у дистанційному навчанні. Таке співвідношення комп'ютеризованої та некомп'ютеризованої навчальної діяльності властиве будь-якому змішаному навчанню, зокрема тому, яке обов'язково реалізується у проектній роботі, організованій так, як було описано вище.

Усе сказане щодо характеристик методу проектів і проектної роботи дозволяє уточнити і деталізувати те визначення цього методу і цієї роботи, яке було наведене на початку розділу, а також включити до визначення мету впровадження навчальних проектів у курси дисциплін, які викладаються у вищій школі.

*Проектна робота, що проводиться на основі впровадження методу проектів, є засобом тренувальної навчальної діяльності, який дозволяє найбільш повно, всебічно та багатоаспектно моделювати професійну діяльність майбутнього фахівця, комплексно розвиваючи та удосконалюючи в цій діяльності практично всі знання, уміння та навички, що зазвичай задіяні у професійній діяльності. Саме таке всебічне, багатоаспектне моделювання та комплексний розвиток і удосконалення професійних знань, умінь та навичок студентів є метою використання методу проектів у навчальному процесі вищої школи, і ця мета найкращим чином і найповніше досягається саме за допомогою цього методу порівняно з іншими методами моделювання майбутньої професійної діяльності.*

*Проектна робота передбачає детальне дослідження та розробку професійної проблеми, при тому що така розробка має завершитися реальним практичним результатом, який оформлюється тим чи іншим чином. Інакше кажучи, проектна робота є цілісною сукупністю дій тих, хто навчається, у певній послідовності для досягнення поставленого завдання — вирішення проблеми (яка до того ж є особистісно-значущою для студентів у зв'язку з її повною відповідністю майбутній особистісно-значущій професійній діяльності) з оформленням отриманого рішення у вигляді деякого кінцевого продукту. Цей продукт може бути різноманітним: письмовим (наприклад, звіт), техніко-графічним (креслення), модельним (макет об'єкта) або іншим, але обов'язково є продуктом матеріальним, який представляється на розгляд та оцінювання інших людей (наприклад, через його розміщення в мережі Інтернет).*

*Проектна робота є досить тривалою (від декількох тижнів до багатьох місяців) суто автономною командною навчальною ді-*

яльність студентів, яка завжди проходить через низку більш або менш тривалих етапів і вимагає від студентів ретельного планування, розподілу обов'язків, організації як власної індивідуальної діяльності, так і діяльності усіх членів команди (що, до речі, серйозно сприяє ефективному розвитку менеджерських умінь та навичок). Колективний, командний характер проектної роботи не тільки не виключає, а навпаки, передбачає індивідуальну роботу студентів, яка органічно сполучається з колективною навчальною діяльністю та впливає з неї. Завдяки цьому проектна робота є цілком інтерактивною. Суто індивідуальні проекти (такі, що виконуються одним студентом) можливі, але є досить нечастими (див. далі).

До складу проектної роботи обов'язково мають включатися (як окремі компоненти) практично всі інші засоби моделювання професійної діяльності майбутнього фахівця у навчальному процесі: дискусії і диспути, рольові/ділові ігри, аналіз кейсів, студентські презентації тощо.

Її успішність багато в чому залежить від успішності інформаційного пошуку, який проводять студенти, і в сучасних умовах цей пошук не може обійтися без Інтернет-пошуку, що організується на фахових Інтернет-сайтах, опрацювання яких виводить студентів у позанавчальне професійне середовище через взаємодію (інтерацію) з позанавчальними фаховими джерелами професійної інформації. У телекомунікаційних навчальних проектах Інтернет-пошук, який ведуть студенти, сполучається з іншими формами їх он-лайнової роботи. Усе це перетворює проектну навчальну діяльність на яскраве втілення змішаного навчання, в якому традиційна робота в аудиторії і в прямому контакті з викладачем та іншими студентами органічно сполучається з індивідуальним або командним навчанням он-лайн.

Серед видів навчальних проектів особливо цінними та корисними з точки зору професійної підготовки є наскрізні навчальні проекти, які охоплюють увесь курс викладання дисципліни, створюють для нього єдиний «стрижень», на якому фокусується уся інша навчальна робота, що надає вивченню дисципліни практичної професійної конкретики, позбавляючи викладання абстрактного характеру. Не менш цінними та корисними є міждисциплінарні проекти, для виконання яких потрібне володіння знаннями, вміннями та навичками з цілого комплексу навчальних (фахових) дисциплін. Як правило, виконання таких міждисциплінарних проектів стає можливим та доцільним лише на старших курсах навчання у ВНЗ.

## 5.2. ГОЛОВНІ ВИМОГИ ДО НАВЧАЛЬНИХ ПРОЕКТІВ, ЇХ ТИПОЛОГІЯ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ

Основні вимоги до навчальних проектів були сформульовані в електронній статті Є. Полат і нижче ці вимоги викладаються у повній відповідності до цієї статті.

Першою з таких вимог є наявність *значущої в творчому плані*, тобто в плані дослідження, *проблеми або завдання*, для вирішення якої потрібне інтегроване знання та дослідний пошук. Наприклад, економічний розвиток міста, в якому живуть та навчаються студенти-економісти, та виявлення шляхів прискорення цього розвитку може стати проектним завданням, тому що тут є що досліджувати, з яких питань вести поглиблений творчий пошук, а знаходження рішення потребуватиме інтегрованого використання знань, умінь та навичок тих, хто навчається.

Другою вимогою є *теоретична, практична та пізнавальна значущість результатів проекту*, що очікуються. Наприклад, цій вимозі повністю відповідає перший з проектів, що був наведений у прикладах (як, до речі, і обидва інших). Дослідження морських ресурсів рідної країни, безумовно, має чимале теоретичне та пізнавальне значення для студентів, які спеціалізуються у галузі географії, а якщо в ході виконання проектного завдання їм вдається знайти якісь реальні новітні шляхи збереження таких ресурсів, то безсумнівно стає і практичне значення проекту. Реальні практичні результати роботи можуть бути навіть представлені для публікації в пресі або для розгляду відповідними державними органами. Усе це значно підвищує як мотиваційний, так і фахово-підготовчий потенціал проектної роботи.

Третьою та однією з найважливіших вимог є вимога *самостійної роботи тих, хто навчається*, тобто навчальної автономії, про яку вже багато йшлося вище. Самостійність/автономія може бути при роботі в парах, малих групах, індивідуальній роботі і навіть у процесі загальногрупової роботи. Але в усіх випадках самі студенти організують свою діяльність (якщо це діяльність у парах, малих групах, загальногрупова, а не індивідуальна, — то на основі обговорень, спільного планування, досягнення консенсусу), а роль викладача, на всіх етапах, крім первинної видачі завдання та інструктажу і фінального прийому результатів, зводиться до ролі координатора, консультанта і радника, і аж ніяк не організатора і контролера.



Четвертою вимогою є *чітка структурованість проекту*. Студенти мають чітко визначити кожний етап проектної роботи і не менш чітко сформулювати, яких конкретних результатів має бути досягнуто наприкінці кожного з етапів. Якщо їм це не вдається, викладач зобов'язаний допомогти тактовними підказками. Але потрібні саме підказки від викладача як координатора, консультанта, а не прямі вказівки. До висновків щодо конкретних особливостей структурування власного проекту студенти мають дійти самі (хоча б і на основі підказок викладача).

Остання вимога, яку виділяє Є. Полат у вищевказаній роботі, є вимогою *обов'язкового використання дослідних методів, що передбачають певну послідовність дій*. Автор відносить до таких методів:

- визначення проблеми і завдань, що з неї випливають (саме тут необхідно використовувати розглянуті вище мозкові атаки, круглі столи, дискусії тощо);
- висунення гіпотез щодо шляхів вирішення проблем і завдань;
- обговорення методів дослідження, які будуть використані в ході виконання проекту. Тут може йтися про методи аналізу джерел, спостереження, розрахункові, експериментальні тощо;
- обговорення способів оформлення та представлення кінцевих результатів, наприклад, презентація, захист звіту, створення веб-сторінки, написання та публікація статті тощо;
- збирання, систематизація та аналіз отриманих даних;
- підбиття підсумків, оформлення результатів та їх презентація;
- висування нових проблем для подальшого дослідження.

Звичайно, в ході проектної роботи можливе використання і інших методів дослідження, але ті, що були перелічені у статті Є. Полат, є такими, без яких навчальні проекти взагалі неможливі, тому вони і віднесені до вимог стосовно їх організації.

Взагалі, усі вимоги до проектної роботи пов'язані з головним загальнодидактичним та виховним завданням, яке ця робота вирішує. Завдання полягає в тому, щоб *навчити студентів самостійно критично мислити, не тільки самостійно знаходячи та вирішуючи проблеми наукового, виробничого або іншого характеру, але й використовуючи для такого вирішення знання із різних галузей, увесь потенціал набутих наукових, виробничих та інших умінь і навичок. Завдання також полягає у всебічному подальшому розвитку, у закріпленні, удосконаленні та розширенні цих знань, умінь*

*та навичок через набуття нових знань, умінь та навичок, особливо в тому, що стосується умінь прогнозувати результати і наслідки різних варіантів вирішення поставлених проблем та завдань, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.* Якщо проаналізувати наведені вище вимоги до навчальних проектів, то всі вони спрямовані на реалізацію саме цього завдання.

При цьому доцільно звернути увагу на те, що якщо головним завданням проектної роботи вважається навчити студентів самостійно мислити, то йдеться перш за все про формування *критичного мислення* (див. визначення вище). Поняття критичного мислення, вперше висунуте Р. Freire (1973), стало одним з головних понять сучасної демократичної педагогіки. Воно розвивається у працях багатьох авторів (див., наприклад, E. de Chazal, 2012; М.К. Kabilan, 2000; С. Mitsaki, 2012 та ін.) і передбачає здатність того, хто навчається, ретельно аналізувати і обґрунтовано критично оцінювати всю інформацію, яка ним отримується, а не «сліпо» приймати її як дещо таке, що є безсумнівно правильним і не може навіть дискутуватися. Годі казати, наскільки важливим є формування такої здібності для ефективної професійної діяльності майбутнього фахівця.

Впровадження перелічених вимог у навчальну практику призводить до суттєвої зміни позиції та ролі викладача в процесі виконання студентами проектної роботи порівняно з його традиційною роллю. Із носія готових знань він перетворюється на організатора та консультанта самостійної пізнавальної пошукової та дослідної діяльності студентів. *Це кардинально змінює психологію як викладання, так і навчання, перетворюючи навчальну та викладацьку роботу із забезпечення простого набуття студентами готових знань, умінь та навичок в їх високотворчу діяльність автономно-дослідного характеру із самостійного створення, здобуття та привласнення освітнього змісту. Така діяльність наближена за своїм характером до того, що реально робить творчий фахівець, виконуючи нестандартні творчі виробничі завдання.* Слід зауважити, що визначені риси навчальної та викладацької діяльності відрізняють усі описані в цій монографії засоби моделювання професійної діяльності майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи. Але в проектній роботі вони знаходять своє найвище та найяскравіше втілення.

Переходячи до *типології навчальних проектів*, слід відзначити, що практично всі автори (див., наприклад, електронну статтю Є. Полат, на яку вже робилися посилання, і електронну стат-

тю С. Демченко) вважають, що типологічно проекти поділяються відповідно до ряду одних і тих самих параметрів.

Першим з таких параметрів є *рід діяльності, яка домінує у виконанні проекту*. За цим параметром Є. Полат у своїй електронній статті виділяє дослідні проекти (домінує дослідна діяльність тих, хто навчається), пошукові проекти (домінує пошукова діяльність), творчі проекти (домінує творча діяльність), ігрові проекти (домінує рольова діяльність), практико-орієнтовані проекти (домінує прикладна практико-орієнтована діяльність). З цієї точки зору, наприклад, другий з проектів серед наведених трьох прикладів є, безумовно, практико-орієнтованим, оскільки створення проекту багатоквартирного будинку – це прикладна практико-орієнтована діяльність. Третій з наведених проектів – розробка короткої англomовної психологічної енциклопедії – буде пошуковим (пошук і упорядкування знайденої інформації), а перший – дослідним, оскільки студенти досліджують стан морських ресурсів України для знаходження шляхів їх збереження.

Але така типологізація здається не зовсім повною та коректною, тому що, по-перше, всі навчальні проекти творчі, і виділення окремо творчих (за домінуючою діяльністю) проектів, на нашу думку, недоцільне. По-друге, типологізуючи навчальні проекти за домінуючою діяльністю, потрібно було б додати ще й змішані проекти, коли таких домінуючих видів діяльності принаймні два. Наприклад, проект, присвячений морським ресурсам України, є дослідно-пошуковим, тому що пошук інформації в процесі його виконання займає чи не першочергове місце. З цими двома застереженнями типологізація за видами домінуючої в проектній роботі діяльності, безсумнівно, є доцільною.

Другим параметром типологізації є *предметно-змістова галузь*, до якої належить проект. З цієї точки зору перш за все можна говорити про *монопроекти*, тобто такі, у яких робота ведеться тільки в межах однієї навчальної дисципліни. Наприклад, монопроектом є проект з дослідження морських ресурсів України, який був наведений вище як перший приклад. Але крім монопроектів, за параметром предметно-змістової галузі виділяють ще *міжпредметні*, або *міждисциплінарні*, проекти, про які вже чимало йшлося у цьому розділі (див. другий з трьох прикладів навчальних проектів, який є типовим для проектів міждисциплінарних).

Хоча міждисциплінарні проекти є найбільш доцільними з точки зору встановлення міждисциплінарних зв'язків у свідомості студентів (див. сказане про це вище) і таких проектів має бути якомога більше у навчальному процесі, орієнтуватися тільки на них неможливо і нерационально. По-перше, монопроекти потрібні для того, щоб закріплювати, удосконалювати та розширювати знання студентів, номенклатуру їх вмінь та навичок у межах курсу кожної конкретної дисципліни, особливо фахової. По-друге, міждисциплінарні проекти потребують міжкафедральної кооперації для їх проведення і, хоча час від часу організовувати таку кооперацію не просто можливо і доцільно, але й абсолютно необхідно, впроваджувати її на постійній основі, коли міждисциплінарні проекти безперервно йдуть один за одним, є досить складним і може заважати поточній роботі кожної з кафедр-учасниць. По-третє, міждисциплінарні проекти, як уже зазначалося, вимагають від студентів досить високого рівня підготовки в галузі різних дисциплін, матеріал яких задіяно у проекті. Тому місцем їх впровадження в основному є старші курси навчання у ВНЗ.

Дуже важливим третім параметром є *характер координації проекту*. Звичайно, хід виконання проекту, особливо довгострокового, має бути чітко скоординованим, і зазвичай особою, яка займається координацією, тобто координатором, є сам викладач (хоча можливі й випадки, коли координатором призначається хтось з найбільш підготовлених, активних, зацікавлених та відповідальних студентів). Є. Полат у своїй електронній статті вказує, що координація проекту може бути *безпосередньою, прямою*, тобто цілком відкритою, наочною для студентів, або *прихованою*. Остання характерна для телекомунікаційних проектів і буде розглянута нижче. Що ж стосується безпосередньої координації, то вона може бути *жорсткою* або *гнучкою*.

Якщо координацію проекту здійснює викладач, то вона має бути здебільшого гнучкою. Жорсткість координації може мати місце тільки на етапі видачі завдання та інструктажу. У ході виконання ж проекту студентами координаційні дії викладача, як видно зі сказаного вище, мають бути максимально гнучкими і тактовними, здійснюючись через консультації, поради і підказки. Інакше самостійність, навчальна автономія студентів у проектній роботі не зможуть повноцінно реалізуватися. Навпаки, якщо координує проект хтось із студентів (тільки в ході його виконання, а не на етапі видачі завдання та інструктажу – це може

робити тільки викладач), то припустима й жорстка координація. Тут моделюються ті ситуації професійної практики, коли керівник жорстко контролює та спрямовує діяльність підлеглих. Але якщо викладач бачить, що координаційна діяльність студента-координатора стає надмірно жорсткою, заважаючи іншим студентам працювати та приймати рішення самостійно, проявляти творчий підхід тощо, то його втручання необхідне — навіть якщо необхідно буде змінити студента-координатора.

Четвертим параметром типологізації навчальних проектів вважається *характер контактів* у процесі виконання проекту. Проект може виконуватися студентами однієї академічної групи, студентами декількох груп одного й того ж ВНЗ і студентами різних ВНЗ. В останньому випадку це можуть бути студенти різних ВНЗ одного міста, або різних міст однієї і тієї ж країни, або навіть з ВНЗ різних країн. Нарешті, можливими (хоча і вкрай нечастими) є ситуації, коли студенти ВНЗ є тільки одним з партнерів у спільному проекті, а іншим партнером виступають, наприклад, вже сформовані фахівці, які погодилися взяти в ньому участь.

Якщо контакти в процесі виконання проекту виходять за межі одного ВНЗ, такий проект завжди більш цікавий для студентів і має більший мотиваційний потенціал. Це природно, оскільки розширення людських контактів (особливо якщо це контакти за межами рідного міста, а тим більше за межами рідної країни або контакти з реальними фахівцями) виводить проект зі звичного навчального середовища у «широкий світ», робить його більш розгалуженим та чіткіше прив'язаним до реального зовнішнього (позауніверситетського) життя.

Але навчальні проекти, в яких контакти не обмежуються одним ВНЗ, є не дуже частими, тому що практично завжди, з цілком зрозумілих причин, вони мають бути телекомунікаційними і їх досить нелегко організувати (див. нижче про телекомунікаційні проекти). Навіть проекти, в яких беруть участь студенти різних академічних груп одного й того ж ВНЗ, практикуються рідше, ніж проекти, учасники яких обмежуються тільки однією академічною групою. Причина — у складності координації роботи, розкладу занять різних груп, роботи викладачів у них тощо. Все ж таки, коли виникає можливість організувати проект, число контактів у якому виходить за межі однієї академічної групи, ця можливість обов'язково має використовуватися.

Передостання типологічна характеристика кожного навчального проекту — це *кількість учасників у ньому*. Мабуть, найбільш стандартною та розповсюдженою є така кількість, коли в одному проекті беруть участь усі студенти академічної групи. Але учасників проекту може бути і менше, якщо одна академічна група поділяється на малі групи, кожна з яких виконує свій навчальний проект (див. перший підрозділ цього розділу). Їх може бути і значно більше ніж одна академічна група, коли у проекті беруть участь декілька груп з одного й того ж або з різних ВНЗ. У принципі немає ніяких критеріїв того, яка кількість учасників достатня, яка замала, а яка завелика, — усе залежить від конкретного проекту, його завдання та проблеми, умов виконання тощо.

Нарешті, останнім параметром типологізації проектної роботи є параметр *тривалості проекту*. Питання про тривалість уже було досить детально розглянуто у першому підрозділі цього розділу, тому немає сенсу довго на ньому зупинятися. Достатньо сказати, що проекти бувають *короткостроковими* (до одного місяця), *середньостроковими* (від одного місяця до семестру) та *довгостроковими* (більше одного семестру — до року і навіть довше). Дещо відокремлено в цьому плані стоять *наскрізні* проекти, тривалість яких цілком залежить від тривалості курсу дисципліни.

Згідно з наведеною типологізацією можна досить чітко і точно визначати характерологічні риси будь-якого навчального проекту. Наприклад, якщо взяти третій (англомовний) проект серед наведених у першому підрозділі цього розділу, то за типологічними ознаками це *пошуковий міждисциплінарний* (англійська мова для професійного спілкування та фахові дисципліни з психології) *довгостроковий* (один навчальний рік) *наскрізний навчальний проект з безпосередньою гнучкою координацією з боку викладача та внутрішньогруповими контактами* (в межах однієї академічної групи), *причому кількість учасників проекту обмежується кількістю студентів у такій групі*.

Відповідно до сказаного і як видно з наведеного вище прикладу визначення типологічних ознак одного навчального проекту, *класифікація* проектів на пряму впливає з їх типологізації та повністю визначається нею. Коли ми говоримо про *пошукові, дослідні, ігрові або практико-орієнтовані навчальні проекти*, то це їх класифікація за домінуючим видом діяльності студентів. Коли йдеться про *монопроекти* або *міждисциплінарні проекти*, має місце класифікація за предметно-змістовими ознаками. Якщо про-

ект класифікується як такий, що має *безпосередню координацію (жорстку або гнучку)* з боку викладача, то тут мається на увазі відсутність участі останнього у виконанні проекту. Навпаки, коли проект класифікується як такий, що має *приховану координацію*, то передбачається участь викладача у виконанні проектної роботи і здійснення ним координації саме через таку участь (див. далі про телекомунікаційні проекти).

За характером контактів проекти можуть класифікуватися як *внутрішньогрупові, внутрішньовишівські, регіональні, міжрегіональні* (у межах однієї країни), *міжнародні* (виконуються учасниками, які представляють принаймні дві країни). Класифікація за тривалістю проектів вже наводилася (*короткострокові, середньострокові, довгострокові та наскрізні* проекти). Щоправда, тут необхідно зауважити, що деякі автори говорять ще про *міні-проекти* — на один урок — та *тижневі проекти* — на 4–6 уроків протягом одного тижня (див. електронний ресурс «*Что такое «метод проектов»?*»). Але такі дуже короткі проекти (коротші, ніж названі вище *короткострокові*, тобто до одного місяця) були виділені для загальноосвітньої школи. Для вищої школи, як уже було сказано, вони малодоцільні, тому що недосяжною стає *комплексність* проектної роботи, яка є особливо важливою для професійної підготовки у вишах.

Нарешті, за кількістю учасників проекти можуть класифікуватися як *командні та індивідуальні*. Командні проекти — це ті, в яких робота виконується командою, тобто більше ніж одним студентом. Вони поділяються на *групові* (виконуються малою групою, всією академічною групою, декількома академічними групами одного й того ж або різних ВНЗ тощо) та *парні* проекти (проектне завдання виконує команда, що складається лише з однієї пари студентів, і різні пари в одній і тій самій академічній групі можуть виконувати зовсім різні навчальні проекти, а не різні частини одного й того ж проекту). *Індивідуальні* проекти (коли весь проект виконує один студент) — можливе, але досить нечасте явище у ВНЗ, по-перше, тому що вони не сприяють розвитку вмінь та навичок працювати у команді, а також розвитку менеджерських умінь та навичок — дуже важливих для майбутнього фахівця. По-друге, комплексність та складність вишівських навчальних проектів нерідко робить їх індивідуальне виконання надмірно складним та надмірно довгим для одного окремого студента. Але, з іншого боку, індивідуальні навчальні проекти просто незамінні у випадках, коли хтось зі студентів ака-



демічної групи значно випередив своїх одногрупників за рівнем підготовки і здібностей, так що для нього недоцільно навчатися у тому ж темпі і за тим же планом, що й іншим студентам. Виконання індивідуального навчального проекту дозволяє такому студенту просуватися власним темпом, дізнаватися більше, ніж інші студенти і, звітуючи перед ними про досягнуті результати, встановлювати і для них певні орієнтири навчального успіху.

Класифікація навчальних проектів можлива ще за одним додатковим критерієм, а саме: *за видом кінцевого продукту*, який є результатом проектної роботи. Деякі з таких кінцевих продуктів уже називалися, але їх значно більше, навіть якщо згадувати тільки більш-менш розповсюджені. Сюди належать:

1. Різні види студентських письмових робіт: звіти, есе, статті (особливо з їх реальною публікацією, наприклад, в Інтернеті), листи до певних організацій, установ.

2. Веб-сайт.

3. Комп'ютерний мультимедійний продукт.

4. Бізнес-план.

5. Вигадана або реальна студентська фірма.

6. Різні види креслень з поясненнями (механізмів, машин, будівель тощо).

7. Газета.

8. Журнал.

9. Атлас або карта.

10. Відеокліп або навіть відеофільм.

11. Виставка.

12. Колекція об'єктів за темою та проблемою проекту.

13. Аналіз даних опитування (наприклад, соціологічного опитування).

14. Макет (машини, механізму, будівлі тощо).

15. Модель (машини, механізму тощо), особливо діюча.

16. Пакет рекомендацій.

17. Законопроект, який може бути подано до реальних представницьких органів влади або дорадчих органів.

18. Рольова/ділова гра (наприклад, моделювання захисту дисертації).

19. П'єса або сценарій (особливо у театральних або кінематографічних ВНЗ).

20. Музичний твір (особливо в музичних ВНЗ — таких як консерваторії).

21. Довідник або коротка енциклопедія.

22. Навчальний посібник.
23. Порівняльно-зіставний аналіз.
24. Проведення екскурсії, в якій учасники проекту виступають у ролі гідів.
25. Прогноз.
26. Серія ілюстрацій.
27. Розроблений одяг, інтер'єр тощо (для ВНЗ, де готують дизайнерів).

Можливі й інші види кінцевих продуктів, що не були враховані в цьому переліку.

Другим і останнім додатковим критерієм класифікації навчальних проектів може бути *організація оцінювання отриманих результатів*. Безумовно, всі виконані навчальні проекти проходять через *внутрішнє оцінювання*: викладачем, який видавав проектне завдання, і самими студентами-виконавцями, і таке обов'язкове внутрішнє оцінювання не є критерієм класифікації. Проте, як уже відзначалося, для забезпечення «реальності» проектної роботи виконані проекти обов'язково мають проходити і через *зовнішнє оцінювання*. Саме зовнішнє оцінювання може організовуватися по-різному, і тип цієї організації може виступати як додатковий критерій класифікації. Зовнішнє оцінювання можуть здійснювати:

а) рівні за статусом «колеги» (наприклад, студенти інших академічних груп або навіть інших вишів, яким виконавці представляють свій проект, — див. опис цього в прикладах навчальних проектів у першому підрозділі цього розділу);

б) «незалежні експерти» — викладачі того самого або інших ВНЗ, які не вели викладання у групі/групах, де навчаються виконавці проекту, спеціально запрошені фахівці з виробництва тощо. Усіх їх запрошують для проведення незалежного оцінювання виконаного проекту, і їм виконавці представляють його результати.

в) зовсім сторонні оцінювачі, які за спеціальним запрошенням або без нього надсилають свої коментарі та оцінки кінцевого продукту проекту, наприклад, коли такий продукт було розміщено у мережі Інтернет.

Хоча це не стосується питань класифікації навчальних проектів, але, оскільки вище йшлося про їх зовнішнє оцінювання, то доцільно розглянути саме в цьому підрозділі, за якими критеріями таке зовнішнє оцінювання має проводитися. Дев'ять відповідних критеріїв було сформульовано в електронній статті

Є. Полат, і виділені нею критерії, які є досить універсальними і підходять для будь-яких проектів, наводяться нижче:

1. Значущість та актуальність висунутих проблем, їх адекватність тематиці, що вивчалася.

2. Коректність використаних методів дослідження та засобів опрацювання отриманих результатів.

3. Активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей.

4. Колективний характер рішень, що приймаються у групових проектах.

5. Характер спілкування та взаємодопомоги, здатність учасників проекту доповнювати один одного.

6. Необхідна та достатня глибина проникнення у проблему, залучення знань з інших галузей.

7. Доказовість рішень, що приймаються, уміння аргументувати свої висновки.

8. Естетика оформлення результатів виконаного проекту.

9. Вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність та аргументованість відповідей кожного члена групи.

Хоча Є. Полат запропонувала наведені критерії для зовнішнього оцінювання результатів виконання навчальних проектів, вони цілком прийнятні і для їх внутрішнього оцінювання — викладачем, який видавав проектне завдання. Винятком є тільки перший критерій, який має бути вилучено, оскільки сам викладач зазвичай і формулює для студентів головну проблему проекту в проектному завданні.

### 5.3. ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙНІ ПРОЕКТИ

Говорячи про телекомунікаційні проекти, необхідно пам'ятати, що це проекти, спілкування учасників у яких завжди проходить не безпосередньо, а опосередковано через мережу Інтернет. Визначити телекомунікаційні навчальні проекти можливо як *спільну проектну діяльність учасників-партнерів, які досить віддалені один від одного у просторі і тому можуть спілкуватися у процесі організації та виконання проектної роботи тільки засобами телекомунікації, перш за все засобами Інтернету, через який і здійснюється їх спільна діяльність. Незважаючи на віддаленість у просторі, завдяки комунікації через Інтернет-мережу, учасни-*

*ки телекомунікаційного проекту працюють над однією й тією ж проблемою, переслідуючи одну й ту ж узгоджену мету, використовуючи одні й ті ж узгоджені методи та способи діяльності, готуючи один і той же узгоджений спільний кінцевий продукт проектної діяльності, діючи практично синхронно відповідно до узгодженого плану проектної роботи.*

З наведеного визначення видно, що за характером контактів між учасниками телекомунікаційними проектами можуть бути здебільшого проекти *міжрегіональні* (різні ВНЗ або інші установи в різних містах однієї й тієї ж країни) або проекти *міжнародні* (різні ВНЗ або інші установи в різних країнах). Можливими, звичайно, є і *регіональні* телекомунікаційні проекти (наприклад, коли учасниками є різні ВНЗ одного й того ж міста), але вони використовуються досить рідко, тому що економічно та технічно не дуже доцільно вирішувати всі досить складні проблеми для організації безперервної телекомунікації студентів двох вишів, які знаходяться на двох сусідніх вулицях.

Гарним прикладом міжрегіонального телекомунікаційного проекту є такий, у якому студенти-екологи двох ВНЗ з двох різних міст України, спілкуючись та співпрацюючи через Інтернет, досліджують екологічний стан в обох містах, розробляють спільний пакет рекомендацій щодо покращання цього стану і подають ці рекомендації до державних або міських владних органів.

Але, звичайно, найбільш цікавими та привабливими є міжнародні телекомунікаційні проекти. Привабливість таких проектів для студентів перш за все полягає у прямому спілкуванні та співпраці з іноземцями (особливо якщо це такі ж студенти-однолітки, які навчаються за тим же напрямом підготовки). Завжди цікаво спілкуватися і разом вирішувати спільні проблеми з представниками зовсім іншої культурної спільноти, тобто для студентів такі проекти мають чимале суб'єктивне мотивуюче значення.

Об'єктивно ж надзвичайна користь таких проектів полягає у можливості значно розширити світогляд, особливо фаховий світогляд тих, хто навчається, завдяки тому, що їм стають зрозумілі різні підходи до вирішення тих чи інших проблем у різних країнах та культурах. Для міжнародного телекомунікаційного проекту, як правило, потрібна більша інтеграція знань, ніж у звичайному проекті. Це необхідно тому, що міжнародний проект — це завжди *діалог культур*, і для його виконання необхідне не тільки знання проблеми, яка досліджується, але й осо-

бливостей національної культури партнера, особливостей його світосприйняття.

Головною ж трудностю міжнародного телекомунікаційного проекту є те, що українським студентам практично завжди доводиться виконувати його іноземною мовою, найчастіше за все — англійською мовою як мовою міжнародного спілкування. Тому міжнародні англomовні навчальні проекти найбільш широко використовуються у курсах фахових дисциплін, які в українських вишах читаються англійською мовою, так зване *англomовне занурення* (Методика англomовного погруження в обучении англійському языку и специальным дисциплинам в экономических вузах, 2008). Таких англomовних курсів стає все більше і більше (див., наприклад, цілісну англomовну навчальну програму для студентів-економістів у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля). Зі зростанням числа подібних курсів фахових дисциплін зростає і кількість англomовних навчальних проектів, що виконуються у процесі їх вивчення.

Але, на жаль, подібних іншомовних/англomовних курсів та програм у цілому по країні ще замало. Тому основна частка іншомовних міжнародних телекомунікаційних проектів припадає на вишівські курси іноземних мов для професійної комунікації, в яких такі проекти використовуються не тільки, і навіть не стільки, для удосконалення професійної підготовки студентів, скільки для покращання їх мовної підготовки через пряме (Інтернет) спілкування з носіями мови, що вивчається. Як приклад можна навести вихідне завдання для двомісячного іспаномовного міжнародного телекомунікаційного проекту, який було впроваджено у Дніпропетровському університеті імені Альфреда Нобеля на напрямі «Філологія», спеціальність «Переклад», для студентів-перекладачів англійської та іспанської мов, які вивчають іспанську мову як другу іноземну після першої іноземної мови — англійської. Цей проект було описано у кандидатській дисертації О. Нестеренка (О.А. Нестеренко, 2012, с. 131):

**Інструкція, яку викладач дає студентам:** *«До нас звернулася викладач англійської мови з університету міста Пуебла (Мексика) з пропозицією встановити постійні контакти між студентами наших університетів. Ці студенти вивчають англійську мову як іноземну подібно до того, як Ви вивчаєте іспанську мову. Умовою Ваших контактів буде те, що Ви їм будете писати тільки іспанською мовою, а вони Вам — тільки англійською. Очікується, що в ході листування, участі в чатах тощо вони допоможуть Вам у ви-*

*правленні Ваших помилок в іспанській мові, а Ви їм – в англійській. Надаю Вам електронні адреси мексиканських студентів (у дод. Г до дисертації О. Нестеренка надається повний список електронних адрес тих мексиканських студентів, які брали участь у листуванні зі студентами II курсу Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля у 2009/2010 навчальному році, а також лист керівниці проекту з мексиканської сторони, в якому вона викладає власне бачення організації проекту). Кожен з Вас буде листуватися з одним із них. Почніть листування (після представлення себе та з'ясування інформації щодо Вашого кореспондента) із складання не менше трьох запитань до мексиканського колеги. Запитання можуть бути з будь-якої сфери. Єдина умова – вони мають бути максимально виваженими і непровокативними. Одержавши відповіді, напишіть есе-звіт про те, які запитання Ви поставили і які відповіді отримали. Ваш мексиканський колега також поставить Вам певні запитання, на які Вам потрібно буде відповісти. Звітуйте і про ці запитання та відповіді у Вашому есе. Усі Ваші есе-звіти будуть розміщені на спеціально створеному для нашого спілкування блогу» (після завершення спільного проекту блог було ліквідовано).*

Якщо говорити про телекомунікаційні навчальні проекти взагалі (як міжрегіональні, так і міжнародні), то необхідно зазначити, що найбільш доцільними вони є у тих випадках, коли є підстави для зіставлення:

1. Певних явищ, фактів, подій, що актуальні, мають місце або траплялися у різних, принаймні двох, місцях, у кожному з яких працюють партнери з виконання проекту. Вивчення або дослідження у цьому випадку проводиться для відпрацювання певних однакових або різних рішень щодо явищ, фактів, подій, що зіставляються, або для виявлення тенденції, яка репрезентується цими явищами, фактами, подіями.

2. Ефективності певних аналогічних або різних рішень однієї проблеми або завдання з метою виявлення найбільш ефективного і найбільш універсального рішення з усіх запропонованих.

3. Різних підходів до вирішення спільної проблеми, завдання, розробки якоїсь творчої ідеї тощо.

Якщо не має ніяких підстав для подібних зіставлень (у тому числі для зіставлень культурологічного характеру), то підстав для впровадження телекомунікаційних проектів (особливо міжнародних, враховуючи всю складність їх організації) також недос-

татньо. Виняток у цьому плані становлять тільки проекти, що призначені для вивчення іноземних мов (подібні до наведеного вище), в яких саме іншомовне спілкування мовою, яка вивчається, є вже достатньою підставою для впровадження іншомовного міжнародного телекомунікаційного проекту.

Необхідно також зазначити, що, як уже згадувалося, координація телекомунікаційних проектів викладачем є майже завжди *прихованою*. Мається на увазі, що викладач сам бере участь у виконанні проекту і координує це виконання через безпосередню участь, тобто не як прямий координатор, який виконує безпосередні координаційні дії. Його координаційні дії є опосередкованими, завуальованими, такими, що здійснюються через проектну діяльність викладача, який цією діяльністю певним чином спрямовує (координує) проектну діяльність студентів. Іншого шляху для координації в цьому випадку просто немає, тому що телекомунікаційний проект виконується не в аудиторії, а в Інтернеті, тобто не може ефективно координуватися через аудиторні інструкції викладача. Така координація можлива, лише якщо останній знаходиться «усередині» проекту, беручи в ньому участь як виконавець.



## **ВИСНОВКИ**

---

У монографії розкрито теоретико-методичні основи моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам ВНЗ.

Обґрунтовано модель організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю, практична реалізація якої забезпечує ефективність і результативність цього процесу. Вона являє собою єдність таких взаємопов'язаних блоків: цільового та мотиваційного, теоретико-методологічного, змістово-технологічного, рефлексивно-аналітичного, результативно-оцінювального — основи для впровадження різних методик, метою яких є моделювання професійної діяльності фахівців у навчальному процесі ВНЗ.

Визначено поняття «інтерактивні технології навчання», яке розглядається як сукупність методів, засобів і форм організації навчання, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості і спрямовані на досягнення поставлених дидактичних цілей. Саме такі технології (діалогічно-дискусійні: діалог, диспут, дискусія, «мозкова атака»; технології навчання у співробітництві; технологія колективної творчої діяльності) становлять практичну основу моделювання навчального процесу у вищій школі, орієнтованого на його зближення з професійною діяльністю майбутніх випускників.

Розкрито сутність кейс-методу як технології навчання, пов'язаної з використанням опису ситуацій професійної діяльності, які студенти мають проаналізувати, розібратися у сутності проблем, що виникли в цих ситуаціях, з метою знаходження рішення таких проблем, яке буде оптимальним для кожної з конкретних ситуацій, викладених у кожному з конкретних кейсів. Наведено базові характеристики, переваги, особливості реалізації кейс-методу під час викладання різних дисциплін.

Обґрунтовано методику навчання професійних презентацій, принципи, за якими має проводитися навчання професійних презентацій студентів ВНЗ. Показано, що професійна презентація є підготовленим або непідготовленим (за часом, мовною формою, структурою, композицією, послідовністю та ло-

гікою викладення матеріалу) професійно спрямованим монологічним висловлюванням, об'єднаним конкретним завданням і ситуативними умовами, яке базується на результатах аналітичного дослідження певної проблеми у сфері професійної активності, має чітке логіко-композиційне оформлення і створюється для ефективного інформування, мотивування або переконання певної аудиторії з урахуванням її основних культурологічних та соціально-демографічних характеристик. Розкрито методику підготовки студентів до здійснення презентацій як засобів моделювання їх майбутньої професійної діяльності.

З'ясовано сутність, характеристики, етапи проведення рольових ігор – тренувального інтерактивного виду навчальної діяльності, призначеного для розвитку, вдосконалення та закріплення практичних умінь та навичок студентів як суто професійного характеру, так і пов'язаних зі спілкуванням (в тому числі іншомовним) з приводу професійних або інших питань. Названі розвиток, вдосконалення та закріплення реалізуються через розігрування студентами відповідних змодельованих ролей у відповідних змодельованих ситуаціях.

Обґрунтовано, що використання ділових ігор – такого засобу моделювання умов професійної діяльності та самої цієї діяльності в курсах дисциплін у вищій школі, який забезпечує інтерактивне тренування студентів у виконанні дій суто професійного характеру і у вирішенні суто професійних/виробничих проблем у змодельованому професійному спілкуванні між «фахівцями», ролі та професійні цілі яких «приписуються» окремим гравцям, – привносить професійну реальність у студентську аудиторію, перетворюючи абстрактне вивчення навчальної дисципліни на її засвоєння через практику (досвід) змодельованої професійної діяльності. Розкрито авторське бачення характеристик, етапів проведення рольових та ділових ігор, їх класифікації та принципів організації.

Визначено переваги проектної роботи як засобу тренувальної навчальної діяльності, який дозволяє найбільш повно, всебічно та багатоаспектно моделювати професійну діяльність майбутнього фахівця, комплексно розвиваючи та удосконалюючи в цій діяльності практично всі знання, уміння та навички, застосовувані у професійній діяльності. Показано, що проектна діяльність передбачає цілісну сукупність послідовних дій студентів для вирішення проблеми з оформленням отриманого рішення у вигляді деякого кінцевого продукту (письмового, техніко-

графічного, модельного тощо). Акцентовано на доцільності наскрізних та міждисциплінарних навчальних проєктів.

Автори сподіваються, що їхня монографія зробить внесок у вирішення проблеми підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців через моделювання їх професійної діяльності на заняттях з різних дисциплін у вищій школі.

## **СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

---

Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Ю.С. Авсюкевич. — Севастополь, 2009. — 24 с.

Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання / А.М. Алексюк. — К.: Київ. держ. ун-т, 1993. — 220 с.

Амосов Н.М. Мое мировоззрение / Н.М. Амосов. — К.: Полиграф, 2000. — 371 с.

Андреев В.И. Мозговой штурм — диалог с деструктивно отнесенной оценкой / В.И. Андреев // Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. — Казань: Казан. ун-т, 1988. — С. 170—174.

Багиев Г.Л. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода / Г.Л. Багиев, В.Н. Наумов. — М.: Финансы и статистика, 2001. — 196 с.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. — М.: Наука, 1979. — 493 с.

Безотосова-Курбатова И.Г. Развитие рефлексии студентов технического вуза в процессе обучения психологии: дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07: «Психология» / И.Г. Безотосова-Курбатова; Самар. гос. пед. ун-т. — Самара, 2004. — 257 с.

Бельчиков Я.М. Деловые игры / Я.М. Бельчиков, М.М. Бирштейн. — Рига: АБОТС, 1989. — 304 с.

Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем: проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В.П. Беспалько. — Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. — 304 с.

Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика и образ мыслей: учеб. пособие / М.Р. Битянова. — М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. — 576 с.

Бобрусь І.С. Поточний контроль як інструмент управління процесом пізнання у вузі / І.С. Бобрусь, М.В. Бакум // Нові технології навчання. — 1995. — Вип. 14. — С. 140—144.

Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закл. підвищення квалі-

фікації системи вищ. освіти / Я.Я. Болюбаш. — К.: ВВП «Компас», 1997. — 64 с.

Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — Ростов н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.

Булах І.Є. Створюємо якісний тест: навч. посіб. / І.Є. Булах, М.Р. Мруга. — К.: Майстер-клас, 2006. — 160 с.

Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Вартофской. — М.: Прогресс, 1998. — 506 с.

Вербицкий А.А. Психолого-педагогические особенности контекстного обучения / А.А. Вербицкий. — М.: Знание, 1987. — 346 с.

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А.А. Вербицкий. — М.: Просвещение, 1993. — 153 с.

Вербицкий А.А. Рациональная работа с текстом при повышении квалификации инженерно-педагогических работников / А.А. Вербицкий, А.А. Федорова // Теория и практика обучения динамическому чтению в вузе и средней школе. — Новокузнецк, 1986. — С. 106–112.

Вишнякова Л.Г. Использование деловых игр в преподавании русского языка как иностранного / Л.Г. Вишнякова. — М.: МГУ, 1987. — 110 с.

Володько В.М. Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи: посіб. для викл., аспірант. та студ. вищ. навч. закл. освіти / В.М. Володько. — К.: Пед. преса, 2000. — 148 с.

Газман О.С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О.С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 3. Десять концепций и эссе. — М.: Народное образование, 1995. — С. 3–12.

Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. — К.: Вища школа, 1995. — 237 с.

Гапон Ю.А. Методика обучения чтению на английском языке с использованием деловых игр на завершающем этапе в неязыковом вузе / Ю.А. Гапон. — К., 1980. — 22 с.

Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.

Гузеев В.В. Методы и организационные формы обучения / В.В. Гузеев. — М.: Народное образование, 2001. — 128 с.

Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах: курс лекцій / П.Б. Гурвич. — Владимир, 1972. — Ч. 1. — 156 с.

Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А.Н. Дахин // Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 21–26.

Демченко С.В. Метод проектов и его применение в обучении [Электронный ресурс] / С.В. Демченко. — Режим доступа: <http://metod.sch61.edusite.ru/p17aa1.html>

Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И.А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. — М.: Наука, 1974. — С. 162–169.

Ділові проекти (Business Projects): підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Р.О. Безугла [та ін.]. — К.: ІНКОС, 2002. — 280 с.

Додонов Б.И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. — М.: Политиздат, 1978. — 272 с.

Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. — Режим доступа: [http://www.vshu.ru/lections.php?tab\\_id=3&a=info&id=2600](http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600)

Дослідження із загальної теорії систем / за ред. В.М. Садовського. — М.: Прогрес, 1969. — 382 с.

Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Н.Л. Драб. — К., 2005. — 316 с.

Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. — Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. — 192 с.

Зазуліна Л.В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01: «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.В. Зазуліна. — К., 2000. — 19 с.

Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. — К.: Укр.-фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. — 302 с.

Інтерактивні технології навчання в професійній підготовці майбутніх учителів: монографія / Н.Г. Баліцька, О.А. Біда,

Г.П. Волошина [та ін.]; за заг. ред. Н.С. Побірченко. — К.: Наук. світ, 2003. — 138 с.

Казакова Р.Г. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века / Р.Г. Казакова, А.П. Тряпицина. — СПб.: «Петербург — 21 век», совместно с ЗАО «Пресс-Атташе», 1997. — 160 с.

Квинн В.Н. Прикладная психология: пер. с англ. / В.П. Квинн. — 4-е междунар. изд. — СПб.: Питер, 2000. — 560 с.

Кларин М.В. Интерактивное обучение — инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. — 2000. — № 7. — С. 12–18.

Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М.В. Кларин. — М.: Знание, 1989. — 80 с.

Коджаспирова Г.Н. Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.Н. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. — М.: Изд. центр «Академия», 2000. — 176 с.

Коломієць С.С. Навчання спеціалістів професійно-орієнтованого спілкування з зарубіжними партнерами (на матеріалі англійської мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / С.С. Коломієць. — К., 1993. — 17 с.

Котлярова Л.Б. Методика обучения устному профессиональному общению на основе имитационно-деловых игр в неязыковом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02: «Методика обучения иностранным языкам» / Л.Б. Котлярова. — К., 1990. — 16 с.

Кочетурова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика [Электронный ресурс] / Н. Кочетурова. — Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>

Кошманова Т.С. Коопероване навчання як модель підготовки американських вчителів / Т.С. Кошманова // Шлях освіти. — 1999. — № 2. — С. 20–25.

Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04: «Теорія і методика професійної освіти» / В.А. Кушнір; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2003. — 482 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Изд-во полит. лит-ры, 1975. — 304 с.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии / А.Н. Леонтьев — М.: Смысл, 2000. — 511 с.



Леонтьев А.Н. Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.Н. Леонтьев // Психолингвистика и обучение русскому языку нерусских. — М.: Русский язык, 1977. — С. 5–12.

Лозова В.І. Стратегічні питання сучасної дидактики / В.І. Лозова // Шлях освіти. — 2003. — С. 11–16.

Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр-S» Творч. спілки вчит. України, 1996. — 256 с.

Мартинець А.М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А.М. Мартинець // Відкритий урок. — 2003. — № 7. — С. 28–31.

Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — М.: Педагогика, 1972. — 208 с.

Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. — Казань: Татарское книжное издательство, 1972. — 552 с.

Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах: монография / О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П. Кожушко [и др.]; под общей и научной редакцией О.Б. Тарнопольского, В.Е. Момота и С.П. Кожушко. — Днепропетровск: ДУЭП, 2008. — 236 с.

Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова [та ін.]; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. — Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2011. — 264 с.

Метод кейсов: Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%CC%E5%F2%E4\\_%E4%E5%E9%F1%E4%E2#cite\\_note-2](http://ru.wikipedia.org/wiki/%CC%E5%F2%E4_%E4%E5%E9%F1%E4%E2#cite_note-2)

Модель: Википедия [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ru.wikipedia.org/>

Моисеев А.М. Проектирование систем внутришкольного контроля / А.М. Моисеев. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 305 с.

Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. Гл. 19. Мотивация / Р.С. Немов. — М.: Владос, 2000. — С. 461–510.

Нестеренко О.А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської: дис. ... канд.

пед. наук: спец. 13.00.02: «Теорія та методика навчання (германські мови)» / О.А. Нестеренко. — Одеса, 2012. — 285 с.

Общая психология / под ред. А.В. Петровского. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1976. — 480 с.

Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р.В. Овчарова. — М.: Творческий центр «Сфера», 1999. — 240 с.

Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посіб. / А.М. Алексюк, А.А. Аюрзанайн, П.І. Підкасистий [та ін.]. — К.: ІСДО, 1993. — 336 с.

Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська [та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2001. — 256 с.

Основы психологии: учебник / за ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — 3-е вид., стереотип. — К.: Либідь, 1997. — 632 с.

Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — Е.И. Пассов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1991. — 223 с.

Перець М. Використання інтерактивних технологій у вищих навчальних закладах: теоретичний аспект / М. Перець // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 3. — С. 54—59.

Пикельная В.С. Теоретические основы управления: Школоведческий аспект / В.С. Пикельная. — М.: Высш. шк., 1990. — 175 с.

Полат Е.С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е.С. Полат. — Режим доступа: <http://distant.ioso.ru/project/meth%20project/metod%20pro.htm>

Пометун О. Активні й інтерактивні методи навчання: до питання про диференціацію понять / О. Пометун // Шлях освіти. — 2004. — № 3. — С. 10—15.

Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О.І. Пометун. — К., 2007. — 144 с.

Попова О.Ю. Методика обучения иноязычным презентационным умениям студентов неязыковых вузов (на материале английского языка): автореф. дис. ... пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки)» / О.Ю. Попова. — Пятигорск, 2005. — 19 с.

Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок [та ін.]. — К.: Ленвіт, 2005. — 119 с.

Профессиональное образование: словарь / сост. С.М. Вишнякова. — М.: НМЦ СПО, 1999. — 538 с.

Психологічні справи (Psychological Matters): підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книга для студента та Робочий зошит / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова [та ін.]. — К.: Фірма «ІНКОС», 2011. — 302 с.

Психологічні справи (Psychological Matters): підручник з англійської мови для студентів напряму підготовки «Психологія». Книжка для викладача / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярьова [та ін.]. — К.: Фірма «ІНКОС», 2011а. — 176 с.

Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / под ред. П.И. Пидкасистого; автор-составитель В.А. Мижериков. — Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. — 544 с.

Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. / О.Я. Савченко. — К.: Генеза, 1999. — 368 с.

Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.05: «Соціальна педагогіка» / С.В. Савченко. — Луганськ: Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка, 2004. — 455 с.

Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998. — 256 с.

Сергеев Н.К. Непрерывное образование: Концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории): монография / Н.К. Сергеев. — СПб.; Волгоград, 1997. — 166 с.

Серигов В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы: монография / В.В. Серигов. — М.; Волгоград, 1998. — 222 с.

Серигов В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Серигов. — М.: Издат. корпорация «Логос», 1999. — 272 с.

Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: монографія / С.О. Сисоєва. — Х.; К.: Книжк. вид-во «Каравела», 1998. — 150 с.

Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія / С.О. Сисоєва. — К.: Поліграф-книга, 1996. — 407 с.

Словник іншомовних слів / за ред. О.С. Мельничука. — К.: Гол. ред. УРЕ, 1977. — 775 с.

Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева [и др.]. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 212 с.

Соколов Р. В поисках «настоящей социальной педагогики» [Электронный ресурс] / Р. Соколов. — Режим доступа: <http://www.altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/17/12>

Тарнопольский О.Б. Project English для повышения эффективности обучения английскому языку во взрослой аудитории / О.Б. Тарнопольский // Інноваційні підходи до викладання іноземних мов: зб. статей. — Дніпропетровськ, 1998. — С. 193–196.

Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. — К.: Ленвіт, 2004. — 192 с.

Тарнопольський О.Б. Ділові проекти (Business Projects): підручник з ділової англійської мови для студентів вищих закладів освіти та факультетів економічного профілю. Книга для студента та робочий зошит / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко. — 2-ге вид. випр. та доп. — Вінниця: Нова Книга, 2007. — 328 с.

Тарнопольський О.Б. Successful Presentations (Успішні презентації): посібник для навчання ділових презентацій англійською мовою студентів економічних спеціальностей / О.Б. Тарнопольський, Ю.С. Авсюкевич. — К.: Ленвіт, 2007. — 135 с.

Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. — М.: Педагогика, 1983. — 352 с.

Тряпицина А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования / А.П. Тряпицина // Педагогика новому веку: идеи на будущее... Герценовские чтения 1999: межрегион. сб. науч. трудов: в 2 ч. / под. ред. А.П. Тряпициной, Л.Н. Бережновой, А.Г. Козловой, А.С. Роботовой, И.Г. Шапошниковой. — СПб.: Питер, 2000. — С. 23–37.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 1. / Х. Хекхаузен. — М.: Педагогика, 1986. — 408 с.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. Т. 2. / Х. Хекхаузен. — М.: Педагогика, 1986а. — 392 с.

Хейзинга Й. Homo Ludens; Статті по історії культури / пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова; комент. Д.Э. Харитоновича / Й. Хейзинга. — М.: Прогресс — Традиция, 1997. — 416 с.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. — СПб., 2002. — 249 с.

Хуторской А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. — СПб.: Питер, 2001. — 536 с.

Что такое «метод проектов»? [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://pervomschola.hut2.ru/do.htm>

Шепеленко Т.Л. Діалогове навчання як умова формування комунікативної компетентності студентів економічного університету / Т.Л. Шепеленко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко та ін. — К.; Запоріжжя: ТОВ «Фінвей», 2002. — Вип. 22. — С. 158–163.

Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. — М.: Высшая школа, 1966. — 301 с.

Юрченко В. Вплив взаємин між студентами та викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя / В. Юрченко // Освіта і управління. — 1997. — Т. 1, № 1. — С. 103–110.

Bloom B.S. (Ed.). Taxonomy of educational objectives. Handbook I: The cognitive domain / B.S. Bloom. — New York: David McKay Co Inc., 1984. — 247 p.

Brennan M. Blended learning and business change [Електронний ресурс] / M. Brennan. — 2004. — Режим доступу: [http://www.clomedia.com/content/templates/clo\\_fairfield.asp?articleid=349](http://www.clomedia.com/content/templates/clo_fairfield.asp?articleid=349)

Chazal de E. Critical thinking: what the heck? / E. de Chazal // T. Pattison (Ed.). IATEFL 2012. Brighton Conference Selections. — Whitstable, Kent: IATEFL, 2012. — P. 153–155.

Churchman E.C. Developing a public speaking course for non-native speakers of English: problems and approaches / E.C. Churchman. — Bowling Green, OH: Bowling Green State University, Department of Interpersonal and Public Communication, 1986. — 17 p.

Cooperative language learning: A teacher's resource book / Carolyn Kessler, Editor. — Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall Regents, 1992. — 257 p.

Davison A. Games and simulations in action / A. Davison, P. Gordon. — London: The Woburn Press, 1978. — 200 p.

Dewey J. Experience and education / J. Dewey. — New York: Collier, 1938. — 345 p.

Freeman Y.S. ESL/EFL teaching: Principles for success / Y.S. Freeman, D.E. Freeman. — Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. — 292 p.

Freire P. Education for critical consciousness / P. Freire. — New York: The Seabury Press, 1973. — 246 p.

Fried-Booth D.L. Project work / D.L. Fried-Booth. — Oxford: Oxford University Press, 1996. — 89 p.

Gray C. Blended learning: why everything old is new again — but better [Електронний ресурс] / C. Gray. — 2006. — Режим доступу: <http://www.learningcircuits.org/2006/March/gray.htm>

Harmer J. The practice of English language teaching (3d ed.) / J. Harmer. — Harlow, Essex: Longman, 2001. — 371 p.

Hutchinson T. Project English. Student's book / T. Hutchinson. — Oxford: Oxford University Press, 1994. — 112 p.

Jerald M. Experiential language teaching techniques. Out-of-class language acquisition and cultural awareness activities. Resource handbook number 3. Second revised edition / M. Jerald, R.C. Clark. — Brattleboro, Vermont: Prolingua Associates, 1994. — 148 p.

Jones K. Simulations in language teaching / K. Jones. — Cambridge: Cambridge University Press. — 1982. — 122 p.

Kabilan M.K. (2000). Creative and critical thinking in language classrooms [Електронний ресурс] / M.K. Kabilan // The Internet TESL Journal. — 2000. — Vol. VI, No. 6. — Режим доступу: <http://iteslj.org/>

Kerka S. Distance learning, the Internet, and the World Wide Web / S. Kerka. // ERIC Digest (ERIC Document Reproduction Service No. ED 395 214). Columbus, OH: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, 1996. — 20 p.

Kolb D. Experiential learning: Experience as the source of learning and development / D. Kolb. — Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1984. — 248 p.

Livingstone C. Role play in language learning / C. Livingstone. — М.: Высшая школа, 1987. — 127 с.

Mitsaki C. A critical friend or foe? Critical thinking and feedback / C. Mitsaki // T. Pattison (Ed.). IATEFL 2012. Brighton Conference Selections. — Whitstable, Kent: IATEFL, 2012. — P. 155–157.

Pica T. Task-based instruction / T. Pica // Nelleke van Deusen-Scholl and Nancy H. Hornberger (Eds.). Encyclopedia of Language and Education. Vol. 4: Second and Foreign Language Education. — New York, NY: Springer, 2007. — P. 71–82.

Prabhu N.S. Second language pedagogy / N.S. Prabhu. — Oxford: Oxford University Press, 1987. — 153 p.

Sharma P. Blended learning. Using technology in and beyond the language classroom / P. Sharma, B. Barrett // Oxford: Macmillan, 2007. — 160 p.

Skehan P. Plenary: Task-based instruction: Theory, research, practice / P. Skehan // IATEFL 2002. York Conference Selections / ed. by A. Pulverness. – Whitstable, Kent: IATEFL, 2002. – P. 90–99.

Tarnopolsky O. The scale of learner autonomy: Three levels in an intensive English program / O. Tarnopolsky // Independence. – 2001. – Issue 29. – P. 2–5.

Tarnopolsky O. Let's play business: A Business English coursebook concept. Part 1 / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko // Business Issues. – 2002. – Issue 2. – P. 2–5.

Tarnopolsky O. Let's play business: A Business English coursebook concept. Part 2 / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko // Business Issues. – 2002a. – Issue 3. – P. 4–5.

Tarnopolsky O. Acquiring Business English in a quasi-natural business environment: A method of teaching Business English to students of Business and Economics / O. Tarnopolsky, S. Kozhushko // Working Papers in Educational Linguistics. – Philadelphia: University of Pennsylvania, 2003. – 18, No. 2. – P. 55–88.

Warschauer M. Internet for English teaching / M. Warschauer, H. Shetzer, C. Meloni. – Alexandria, VA: TESOL, 2000. – 176 p.



## **ЗМІСТ**

---

<b>ВСТУП.....</b>	<b>3</b>
<b>РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи та передумови моделювання професійної діяльності майбутніх випускників у навчальному процесі вищої школи .....</b>	<b>7</b>
1.1. Моделі та моделювання у педагогіці вищої школи .....	7
1.2. Цільовий та мотиваційний блок моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю .....	13
1.3. Теоретико-методологічний блок моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю .....	21
1.4. Змістовно-технологічний блок моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю .....	28
1.5. Рефлексивно-аналітичний блок моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю .....	52
1.6. Результативно-оцінювальний блок моделі організації навчального процесу у вищій школі, що забезпечує зближення навчання студентів з їх майбутньою професійною діяльністю .....	60
<b>РОЗДІЛ 2. Інтерактивне навчання як практична основа моделювання у навчальному процесі вищої школи професійної діяльності майбутніх випускників .....</b>	<b>63</b>
2.1. Сутність інтерактивного навчання та його втілення у навчальному діалозі.....	63
2.2. Дискусії, диспути та «мозкові атаки» як поширені простіші форми інтерактивного навчання на основі навчального діалогу.....	75

- 2.3. Навчання у співробітництві як організаційна основа  
інтерактивних підходів і технологій ..... 80
- 2.4. Гуманізм взаємовідносин у системі «викладач – студент»  
і колективні творчі справи в процесі реалізації  
інтерактивного навчання ..... 87

**РОЗДІЛ 3. Кейс-метод і студентські презентації  
як засоби моделювання професійної діяльності  
майбутніх випускників у навчальному процесі  
вищої школи..... 99**

- 3.1. Кейс-метод..... 99
- 3.2. Студентські презентації ..... 118

**РОЗДІЛ 4. Рольові та ділові ігри як засоби моделювання  
професійної діяльності майбутніх випускників  
у навчальному процесі вищої школи ..... 140**

- 4.1. Рольові ігри..... 140
- 4.2. Ділові ігри ..... 158

**РОЗДІЛ 5. Проектна робота як засіб моделювання  
професійної діяльності майбутніх випускників  
у навчальному процесі вищої школи ..... 177**

- 5.1. Навчальні проекти і проектна методика..... 177
- 5.2. Головні вимоги до навчальних проектів,  
їх типологія та класифікація ..... 195
- 5.3. Телекомунікаційні проекти ..... 205

**ВИСНОВКИ ..... 210**

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ..... 213**

**ДЛЯ НОТАТОК**

Наукове видання

**Волкова Наталія Павлівна**

**Тарнопольський Олег Борисович**

**МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ  
У ВИКЛАДАННІ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИШАХ**

Монографія

Редактор М.С. Ярмолюк

Комп'ютерна верстка О.М. Гришкіної

---

Підписано до друку 14.01.2013. Формат 60×84/16. Ум. друк. арк. 13,25.

Тираж 300 пр. Зам. № .

---

ТОВ «Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля».  
49000, м. Дніпропетровськ, вул. Набережна В.І. Леніна, 18.

Тел. (056) 778-58-66, e-mail: [rio@duep.edu](mailto:rio@duep.edu)

Свідоцтво ДК № 4205 від 10.11.2011 р.

Віддруковано у ТОВ «Роял Принт».

49052, м. Дніпропетровськ, вул. В. Ларіонова, 145.

Тел. (056) 794-61-05, 04

Свідоцтво ДК № 4121 від 27.07.2011 р.

- Волкова Н.П.**  
В 67      Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського. — Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. — 228 с.

ISBN 978-966-434-225-1

У монографії розглядаються теоретичні та практичні питання моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вищих навчальних закладів. Проводиться детальний теоретичний і практичний аналіз основних видів навчальної діяльності, які забезпечують таке моделювання: мозкових атак, дебатів і дискусій, колективних творчих справ, кейсів і студентських презентацій, рольових та ділових ігор, проектної роботи. Монографія розрахована на науковців та фахівців з професійної освіти у вищих навчальних закладах України, викладачів-практиків, які працюють у вишах, студентів та аспірантів, які готуються до професійної та наукової кар'єри в галузі вищої освіти.

**УДК 378.001.57**  
**ББК 74.58в6**