

УДК 378. 126

Н.П. ВОЛКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

В.О. БИКОВА

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та психології
Університету імені Альфреда Нобеля (м. Дніпро)*

ТЕХНОЛОГІЇ АНАЛІЗУ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті на підставі аналізу сучасних досліджень розкрито сутність технології аналізу ситуацій як ефективного засобу у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різного фахового спрямування.

Серед технологій, які активізують навчальний процес, побудованих на основі аналізу ситуацій, акцентовано на таких як: метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС) – ситуаційні задачі (СЗ), ситуаційні вправи (СВ); метод ситуаційного навчання – кейс-стаді, метод кейсів, метод інциденту; метод розігрування ролей.

Показано доцільність упровадження зазначених технологій навчання у навчально-виховний процес вишу. Охарактеризовано погляди науковців щодо можливостей технологій аналізу ситуацій, переваги, методики їх упровадження у навчально-виховний процес вишу.

Ключові слова: ситуація, технології аналізу ситуацій, метод традиційного аналізу конкретних ситуацій, метод ситуаційного навчання, метод розігрування ролей.

Постановка проблеми. Сучасні трансформаційні процеси в освіті, наближення до європейських стандартів, необхідність узгодження ринку освітніх послуг і ринку праці потребують оновлення процесу професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах через зміщення акцентів на формування фахових компетентностей. Професійна діяльність будь-якого фахівця насичена як звичними, так і незапланованими, мінливими ситуаціями, які вимагають оперативного прийняття рішення, неоднозначності в інтерпретаціях подій, пов'язаних з неочікуваною поведінкою людей. Зазначене вимагає від фахівців володіння глибокими професійними знаннями, уміннями обговорювати й обмірковувати професійні проблеми; аргументувати власні позиції, приймати рішення та доводити їх до відома партнерів; обирати поведінкові стратегії, адекватні професійній комунікативній ситуації тощо. Оволодінню зазначеними вміннями сприяє впровадження сучасних технологій навчання, зокрема технології аналізу ситуацій.

Аналіз останніх досліджень свідчить, що проблемі пошуку, розробки і впровадження інноваційних технологій навчання присвячено праці вчених М. Бірштейн, В. Буркова, А. Вербицького, С. Гідровича, Л. Дудко, А. Дьоміна, В. Кіпатрика, М. Кларина, І. Носаченко, Д. Панькова, В. Петрук, Л. Романишиної, І. Сироєжина, Д. Форрестера, Н. Шапілової та ін. У дослідженнях Б. Ананьєва, А. Долгорукова, О. Сидоренко, В. Кан-Каліка, Т. Кошманової, Л. Крамущенко, Н. Кузьміної, О. Мармази, О. Мудрика, Г. Сагач, С. Самарини, В. Сластьоніна, В. Чуби, Т. Яценко та ін. акцентовано увагу на доцільності технології ситуаційного навчання у процесі формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Проте це питання потребує подальшого дослідження.

Формулювання мети. Метою статті є розкриття сутності, різновидів, особливостей *технології аналізу ситуацій, обґрунтуванні доцільності їх упровадження у навчальний процес вишу.*

Виклад основного матеріалу. Технологію аналізу ситуацій розроблено в Сполучених Штатах Америки, а саме в Школі бізнесу Гарвардського університету, де в 1910 р., крім традиційних занять (лекцій та практикумів), в навчальний процес було введено додаткові (дискусійні) з метою аналізу реальної управлінської ситуації. Систематичне впровадження цієї технології у навчальний процес розпочалося у 1920 р. в Гарвардській школі управління бізнесом [11].

На сьогодні технологія аналізу ситуацій отримала досить широке розповсюдження як ефективний засіб у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різного фахового спрямування. За твердженням науковців (В. Галузинський, М. Малинина, А. Панфілова, О. Сидоренко, Ю. Сурмина та ін.) упровадження зазначеної технології сприяє: розвитку навичок аналізу та критичного мислення; формуванню навичок оцінки альтернативних варіантів в умовах невизначеності; відточенню студентами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування); винайденню лінії поведінки у комунікації, формуванню вміння надавати комунікативного змісту невербальним проявам студентів і викладачів тощо; вияву особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у даному випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу. Крім зазначеного, у процесі роботи із ситуаціями у студентів формується конкурентоспроможність, розвивається персональна й колективна відповідальність, шліфуються особисті цінності й установки, набуваються навички управління репутацією й формування позитивного іміджу [2].

До технологій, що активізують навчальний процес, побудований на основі аналізу ситуацій, відносять: *метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС)* – ситуаційні задачі (СЗ), ситуаційні вправи (СВ); *метод ситуаційного навчання* – кейс-стаді, метод кейсів, метод інциденту; *метод розігрування ролей* [8].

Розглянемо перелічені методи та особливості їх використання у навчально-виховному процесі вишу.

Зазначимо, що найбільш розповсюдженою технологією аналізу ситуацій є ***метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС)***. Він передбачає глибоке й детальне дослідження реальної або імітованої ситуації; «істина має бути пережита, а не презентована» (Чжуан Цзи). Послугування методом АКС забезпечує розвиток у студентів аналітичного мислення, практичних навичок роботи з інформацією (аналіз, синтез, структурування, ранжування); формування комунікативної компетентності, здатності до вибору оптимальних варіантів ефективної взаємодії; руйнування стереотипів мислення, звільнення від «рудиментів» авторитарного досвіду.

За умови активного ситуаційного навчання студентам як ситуації подають факти (події). Завдання студентів – знайти раціональне рішення, діючи спочатку індивідуально, потім в рамках колективного обговорення можливих рішень, тобто у процесі інтерактивної взаємодії.

Зупинимося на феномені «ситуація». Його визначають як «сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, що характеризують певний етап, період або подію практики і вимагають від студента відповідних оцінок, рішень, дій» [9, с. 28]; «динамічну систему взаємин тих, хто спілкується, яка, ґрунтуючись на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу в цілеспрямованій діяльності для вирішення мовленнєво-розумового завдання й живить цю діяльність» [8, с. 69].

На підставі аналізу наукових праць (Ш. Бобохужаєвої, А. Корнеєвої, А. Панфілової) виявлено, що дослідники по-різному підходять до виокремлення видів ситуацій: *конкретні* (виникають у всіх сферах формальної й неформальної взаємодії; являють собою реальну подію, що відбулася під впливом деяких факторів (подій), частково відомих і частково невідомих; явище, яке вступає в конфлікт із зовнішнім середовищем: людьми, органами влади, екологією тощо) та *базові ситуації* (узагальнений опис сукупності подібних конкретних ситуацій, які можна віднести до одного класу); *стандартні* (є типовими, часто повторюються за одних і тих же обставин; мають одні й ті ж джерела, причини; можуть носити як негативний, так і позитивний характер), *критичні* (нетипові, несподівані, ті, що руйнують заплановане; загрожують порушенням встановлених норм, системи правил, цінностей; можуть завдати матеріальної та моральної шкоди; вимагають негайного втручання, перегляду критеріїв, положень, нормативів), *екстремальні* (унікальні, призводять до негативних, а часом і руйнівних змін будь-яких об'єктів, процесів, поглядів, відносин; тягнуть за собою матері-

альні, фізичні та моральні втрати; вимагають залучення незапланованих і непередбачених матеріальних і людських ресурсів; спонукають до радикальних дій, нетрадиційних рішень).

За характером висвітлення, подачі матеріалу використовують: *ситуації-ілюстрації* (приклад з практики (позитивний і негативний) та спосіб вирішення ситуації), *ситуації-оцінки* (опис ситуації та можливого рішення, яке потребує лише оцінки його правомірності), *ситуації-вправи* (являють собою конкретний епізод управлінської або соціально-психологічної діяльності, аналіз якого потребує стандартних дій).

Різні види ситуацій можуть стати змістовною основою кожного із методів, зазначених нижче.

Метод ситуаційної вправи (або завдання). Метою цього методу є засвоєння знань та набуття професійних навичок і умінь на основі діяльності в умовах, наближених до реальної практики. Студентам пропонується текст з докладним описом ситуації (завдання), яка вимагає рішення.

Вирішення ситуаційних вправ сприяє розвитку в студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу студентів до обговорюваних проблем, зокрема навчальної дисципліни; підвищенню відповідальності за прийняті рішення. Упровадження методу ситуаційної вправи (або завдання) сприяє відточенню студентами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки у комунікації, усвідомленню протиріч між невербальним виразом суб'єктів комунікації та його психологічним змістом, формуванню уміння надавати комунікативного змісту невербальним проявам магістрантів і викладачів та ін.; забезпечує вияв особистісної позиції майбутніх викладачів ВНЗ у кожній конкретній ситуації, яка у цьому випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу.

У процесі професійної підготовки студентів доцільним є банк ситуаційних вправ (завдань), які розглядаються як вирішення:

– **ціннісно-змістових проблем** (в основу покладено суперечності між загальнолюдськими цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов'язку, порядність, моральність та ін.) і прагненням щодо досягнення матеріального благополуччя й суспільного визнання. Ці ситуації характерні для професійної практики, коли має місце використання службового становища в корисливих цілях. Аналіз подібних протиріч, формування власної позиції вимагають від студентів розгляду різних комунікативних, гуманних аспектів цієї проблеми, що забезпечує формування їх готовності керуватися загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні цих проблем;

– **ціннісно-сміслових конфліктних ситуацій об'єктивної й суб'єктивної реальності**, джерелом яких є розмаїття проблем і ситуацій життєдіяльності особистості – освітніх, професійних та ін. Проектуючи ситуації ціннісно-сміслового аналізу реальності, викладач має добирати зміст ситуації як переживання, що ставить під сумнів емпірично сформовані цінності, зміст, мотиви, ідеали діяльності й стимулювати вироблення нових критеріїв оцінки реальності, що виникає. Завданням викладача стає надання предметно-методичної й емоційно-психологічної допомоги студентам у процесі їх мотиваційного й ціннісно-змістовного самовизначення, озброєнні знаннями сутності, принципів і процедур, що становлять орієнтовану основу вирішення проблем й розвитку досвіду ціннісно-орієнтованої діяльності;

– **рефлексивних ситуацій**, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних дій і прийнятих рішень. Їх змістовною основою є професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення;

– **ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів професійного такту, регуляцію власного емоційного стану.** Зміст ситуацій, які передбачають експертизу фактів з досвіду організації професійної комунікації (дії в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні та ін.), і способи їх вирішення можуть бути самостійно підібрані студентами;

– **ситуаційних вправ на прийняття рішення**, які спонукають студентів поглянути на професійну дилему зсередини, з позиції особи, яка приймає рішення, а не тільки виступати у ролі судді чи критикувати інших. Ці ситуації істотно допомагають студентам досягти високого рівня навчальних результатів (критичне мислення, навички вирішення

проблем і прийняття зважених рішень); слугують потужним засобом у формуванні професійних умінь і навичок.

Акцентуємо увагу на природних навчальних ситуаціях й таких, в основі яких закладено «штучно створюваний стимул у вигляді уявлюваних обставин» [9, с. 185]. Вони розкривають різні аспекти професійної комунікації, тобто являють собою ситуації, героями яких є представники відповідних професій.

Кожна ситуаційна вправа містить такі компоненти: суб'єкти комунікації; мотивація до комунікації; зміст комунікації; ставлення суб'єктів до змісту; співрозмовники як носії певної ролі; умови протікання акту комунікації; результат комунікації. Студенти, беручи участь у моделюванні ситуаційної вправи, виступають виконавцями певних соціальних ролей («соціально-комунікативна роль» [5, с. 175]), що забезпечує максимальне відтворення їх особистісних здібностей, професійного й комунікативного досвіду.

Викладач має можливість як оцінити рівень володіння студентами вербальними засобами комунікації, так і охарактеризувати невербальні прояви, зокрема:

– міміку й пантоміміку (розслабленість м'язів обличчя – їх напруженість; зібраність або природна розслабленість м'язів губ – їх напруженість; стриманість, естетична виразність міміки – зайві мімічні рухи, застигла статичність обличчя («кам'яне обличчя»); доброзичлива усмішка – її відсутність, недобррозичливість; природна динамічність очей – надмірна динамічність; розслабленість пальців рук – їх скутість;

– зовнішні вияви (впевнені, доцільні, пластичні рухи рук – їх безпорадні рухи; природне положення плечей – неприродне положення (піднесення або надмірне опущення); природність ходи – напруженість у ході; доречні рухи в аудиторії – недоречні рухи);

– мовлення (правильний добір мовленнєвих засобів – їх помилковий вибір; логічна побудова мовлення – порушення логіки викладу матеріалу; уміле використання засобів виразності мовлення (мовленнєвих, голосових, інтонаційних, дикційних) – невміле застосування засобів виразності мовлення; орієнтація мовлення на слухачів – невміння орієнтуватися на конкретну аудиторію; доцільне поєднання мовлення з невербальними засобами спілкування – невідповідність міміки, жестів, змісту мовлення) тощо [2].

Метод ситуаційної вправи (або завдання) доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення проблем комунікації. На відміну від реальних життєвих ситуацій і колізій, рівень складності яких не піддається контролю, складність штучно створюваних ситуаційних вправ можна регулювати шляхом залучення студентів під час організації навчального процесу до вирішення суб'єктивно-значущих проблем, коли активізація їх особистісного досвіду і прояв особистісних функцій були б ситуаційно зумовленими, реально необхідними й природними. За такої ситуації-події студент отримує можливість експериментувати, випробувати свої сили, приймати складні рішення й обговорювати їх можливі наслідки. Цілком імовірно, що, «проживши» моральну, ціннісну або міжособистісну колізію (у тому числі з професійної діяльності), він буде змушений перебороти власні емоції, опанувати переживання, виявити волюве зусилля, переглянути власні цінності й ставлення до деяких явищ.

Метод ситуаційного навчання – кейс-стаді (case-study), метод кейсів, метод інциденту. Призначений для отримання знань з навчальних дисциплін, що характеризуються наявністю плюралістичних істин, «коли неможливо дати однозначну відповідь на поставлене питання; акцент навчання переноситься не на оволодіння студентами готовим знанням, а на його вироблення в процесі обговорення проблеми; результатом застосування методу є не тільки знання, але й навички професійної діяльності; метод базується на роботі, 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» [3].

Кейс (англ. case – портфель, футляр) означає «всебічне активне вивчення матеріалу як під керівництвом викладача, так і в групі з метою отримання якомога більше відомостей з проблеми, що вивчається для аналізу й прийняття оптимального рішення практичної ситуації» [4]; ділові ситуації з досвіду реальних людей, які працюють у сфері підприємництва; моделювання життєвої ситуації, тобто репетиція реальних життєвих ситуацій [2]. В основу

ситуації покладено прецедент, або випадок (case), який спеціально розробляється за певними правилами на основі фактичного матеріалу з метою подальшого аналізу на навчальних заняттях. Кейси занурюють студента в проблему, змушують шукати рішення конкретного завдання.

Завданням кейс-методу є навчити студентів здатності справлятися з унікальними та нестандартними ситуаціями, з якими, як правило, майбутній фахівець має справу в реальному житті. Центр уваги при застосуванні кейс-методу переміщується з процесу передачі управлінських концепцій та знань на розвиток навичок аналізу і прийняття рішення. За висловом Чарльза Гррега, кейси слід використовувати «тому, що мудрість не можна передати словами».

Залежно від обраних ознак, науковці по-різному класифікують кейси.

За складністю кейси поділяють: на *ілюстративні навчальні ситуації-кейси* (передбачають на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації); *навчальні ситуації* (включають кейси з формуванням проблеми, в яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються й чітко формулюються проблеми; мета кейсу – діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення щодо зазначеної проблеми); *навчальні ситуації* (включають кейси без формулювання проблеми, в яких описується більш складна, ніж у попередньому варіанті ситуація, де проблема чітко не виявлена, а подана в статистичних даних, оцінках громадської думки; мета кейсу – самостійно виявити проблему, вказати альтернативні шляхи її вирішення з аналізом наявних ресурсів); *прикладні вправи* (являють собою опис конкретної ситуації; пропонується знайти шляхи виходу з неї; мета кейсу – пошук шляхів вирішення проблеми); *ілюстрація проблеми, рішення або концепції в цілому*. Виокремлюють декілька типів кейсів: *кейс-випадок* (розповідає про окремий випадок, або ілюструє певну ідею), *кейс-завдання* (формулює задачу чи завдання теоретичного, теоретико-практичного та міжпредметного характеру), *кейс-вправа* (передбачає опис конкретної ситуації, яку використовують як педагогічний інструмент) і *кейс-ситуація* (класичний кейс, що вимагає від студента аналізу ситуації).

За визначенням Ш. Бобохужаєва, З. Юлдашева *кейс-стаді* є сукупністю умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на даному етапі» [1, с. 13].

Говорячи про особливості *кейс-стаді* (case-study – повчальний випадок), то в його змісті відсутні: чітко виражений набір вихідних даних, які необхідно використовувати для отримання єдиного правильного рішення; питання, на які необхідно надати відповіді. Студент має осмислити ситуацію, викладену в кейсі, самостійно виявити проблему й питання, що потребують вирішення.

Суть кейс-методу в тому, що студентам пропонується для осмислення реальна життєва ситуація, опис якої не тільки відображає яку-небудь практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми. Крім того, обговорення реальних професійних ситуацій створює у студентів відчуття значущості предмета, що вивчається, тобто сприяє підвищенню рівня навчальної мотивації, відчуття успішності («Я можу!»), що, у свою чергу, має вплив на розвиток професійної мотивації, («Я можу тут, а отже, я зможу і там (в реальному професійному житті), я починаю “бачити” себе в професії». Саме відчуття успіху є однією з головних рушійних сил методу, формування стійкої позитивної мотивації, нарощування пізнавальної активності.

Кейси підбираються з урахуванням специфіки спеціальності студентів, навчальної дисципліни. Вихідна інформація, діаграми, графіки й таблиці можуть бути інтегровані в текст або додані в кінці розповіді.

Метод кейс-стаді належить до інтенсивних технологій активного навчання; є інтерактивним, орієнтованим на співпрацю і ділове партнерство (робота відбувається в мікрогрупах). Може застосовуватися з метою закріплення знань та вмінь студентів, що були отримані на попередніх заняттях; розвитку навичок аналізу та критичного мислення; зв'язку теорії та практики. Послугування цією технологією сприяє розвитку в студентів вміння відрізняти дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати її; здатності до генерації альтернативних рішень, вміння вести дискусію, переконувати, використовувати медіа-засоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт,

оцінювати поведінку людей, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо [6].

Виділяють такі ознаки кейс-стаді: наявність проблеми, стан якої розглядається в конкретний момент; можливість участі максимальної кількості студентів в її розв'язанні, з'ясуванні інших поглядів, порівнянні різних поглядів і прийнятті колективних рішень; мінімальний ступінь залежності студентів один від одного, наявність у кожного права на правильні й неправильні відповіді, взаємний обмін інформацією; наявність мікрогрупової роботи (по 4–6 осіб); правильна організація роботи мікрогрупи (наявність відповідального, який би координував її роботу, секретаря, який би фіксував результати роботи; системи групового оцінювання діяльності).

Робота мікрогрупи з кейсом містить такі етапи: подання кейса викладачем; індивідуальне вивчення кейса кожним членом мікрогрупи; розробка варіантів індивідуальних рішень; обговорення презентованих варіантів рішень у кожній мікрогрупі; підготовка до обговорення й дискусії.

Метод аналізу кейсів. Різновидом кейс-стаді є метод аналізу кейсів, казусів (лат. *casus* – заплутаний або незвичайний випадок). Це найбільш доцільна інтерактивна технологія для короткострокового навчання, оскільки вона спрямована переважно на формування нових психологічних якостей і умінь, ніж на засвоєння знань. Здебільшого під час використання методу кейсів студентам надають короткий набір обставин, які можуть ґрунтуватися на реальній чи уявній ситуації, яка презентована у вигляді мікропроблем і необхідності діяти залежно від ситуації.

Основною метою цієї технології є активізація діяльності студентів, розвиток їх аналітичних та комунікативних здібностей.

Реалізація методу аналізу кейсів сприяє опануванню студентами навичками всебічного аналізу ситуацій зі сфери професійної діяльності; навичками оперативного прийняття рішення – «тут і зараз»; вміннями затребувати додаткову інформацію, необхідну для уточнення вихідної ситуації; уявляти особливості прийняття рішення в ситуації невизначеності, різні підходи до розробки плану дій, орієнтованих на досягнення кінцевого результату; вміннями самостійного прийняття рішення на основі групового аналізу ситуації; збагаченню особистого професійного досвіду.

Процедура роботи з кейсом полягає в тому, що студентам пропонується конкретний випадок з практики (казус). Він описується лаконічно, в кілька рядків, які необхідно прочитати і проаналізувати. Наприклад, висловлюється сутність конфлікту або проблеми через схематичне позначення обставин («сталось ... або сталося ...»). Ця інформація може бути презентована за допомогою вербальних або візуальних засобів. Після цього група отримує низку даних для перевірки, починається процес їх аналізу і подальшої деталізації. Навчальні кейси краще брати з реальної практики, ніж вигадувати навмисно. Залучення студентів до обговорення можливе шляхом прямого звернення, наприклад: «Як би ви вчинили в цьому випадку?», «Що ви думаєте з цього у приводу?», «Яке рішення ви приймете?». Цим прикладом доцільно послуговуватися як для з'ясування думки окремих учасників аналізу, так і для залучення до дискусії тих, хто вважає, що краще відмовчуватися через сором'язливість або з інших причин.

Під час використання методу кейс-стаді викладач має дотримуватися такого алгоритму дій:

1) *ознайомлення студентів з текстом кейсу.* Здійснюється за кілька днів до його обговорення й реалізується як самостійна робота студентів. На даному етапі існує певний алгоритм роботи з кейсом: сформулювати ключові проблеми кейсу; виявити найважливіші для вирішення кейсу з наведених даних; увійти в ситуаційний контекст кейсу, визначити його головні дійові особи, відібрати факти, необхідні для аналізу, зрозуміти, які труднощі можуть виникнути під час вирішення завдання;

2) *аналіз кейсу.* Студенти під час аналізу кейсу мають діяти покроково: виписати ключові ідеї з метою актуалізації теоретичних знань, які будуть використовуватися при аналізі кейсу; прочитати кейс; переглянути питання до нього; знову прочитати текст кейсу, уважно фіксуючи всі проблеми, які стосуються поставлених запитань; поміркувати, які ідеї і концепції співвідносяться з проблемами, які пропонується розглянути під час роботи з кейсом;

не використовувати інформацію, яка знаходиться «за рамками» змісту кейсу. Вибір найкращого рішення в контексті поставленої проблеми відбувається через аналіз ситуації і оцінку вироблених альтернатив. Аналіз кейсу являє собою сукупність певних видів аналізу (. табл. 1).

Таблиця 1

Різновиди аналітичної діяльності та їх характеристика

Різновиди аналітичної діяльності	Характеристика
Проблемний аналіз	Виокремлення проблем, формулювання проблемного поля
Системний аналіз	Розгляд об'єкта з позиції системного підходу як деякої системи, що характеризується структурою й функціями
Праксеологічний аналіз	Розгляд діяльнісних процесів з огляду на їх оптимізацію
Прогностичний аналіз	Формування передбачень щодо майбутнього розвитку ситуації
Причинно-наслідковий аналіз	Встановлення причин, що призвели до виникнення цієї ситуації, та розгляд наслідків
Аксіологічний аналіз	Моделювання системи оцінок ситуації, її складників, умов, діючих осіб з позиції тієї чи іншої ціннісної системи
Ситуаційний аналіз	Моделювання ситуації, її складників, умов, діючих осіб

3) *організація обговорення кейсу, дискусії, презентації*. Передбачає формулювання питань, включення студентів у дискусію. Питання зазвичай готують заздалегідь і пропонують студентам разом з текстом кейсу. При розборі навчальної ситуації викладач може займати активну або пасивну позицію, іноді він «дирижує» процесом, а іноді обмежується підбиттям підсумків дискусії. Найбільш ефективним є залучення студентів до спільного прийняття фахових рішень в умовах колективного обговорення/дискусії. Участь у дискусії привчає студентів висувати та відстоювати власні погляди, доречно і повно аргументувати їх в умовах розбіжності думок, одночасно привчаючи уважно та з повагою вислуховувати думки інших людей, враховувати ці думки і погоджуватися з усім раціональним та обґрунтованим. Під час дискусії варто пам'ятати про існування типових формул ведення дискусії, які, за Р. Рондстадом [12], можна звести до шести формул: *екзаменаційна*, згідно з якою дискусія проходить за вертикальною схемою, тобто студент часто перевіряється й контролюється викладачем за допомогою складних запитань, спрямованих на перевірку знань та напрямків мислення студента; *advocatus diabolicus*, яка є дискусією між викладачем та окремим студентом, хоча може також охоплювати й інших членів групи. Відповідно до цієї формули викладач займає позицію адвоката, представника свідомо помилкової позиції та пропонує абсурдні, безглузді, цілком крайні рішення, що змушує студента до інтелектуальної мобілізації, пошуку та висунення раціональних, добре обґрунтованих аргументів; *схема оперування гіпотезами*, що є формою дискусії, де викладач займає позицію поміркованого протестанта. Він не ставить студента під «перехресний вогонь» запитань й не виконує роль *advocatus diabolicus*, а керує дискусією під кутом формулювання певних гіпотез; *схема конфронтації і/або співпраці*, згідно з якою дискусія між викладачем та студентом розгортається по горизонталі. Вона є цінною тому, що сприяє ліквідації психологічних бар'єрів, які перешкоджають участі студента у дискусії з викладачем; *схема розігрування ролей*, що полягає у виконанні студентом визначеної ролі у процесі обговорення ситуації; допомагає краще зрозуміти ймовірну реакцію та мотиви дій тих людей, які фігурують в аналізованому кейсі; *«мовчазна» формула*, яка є схемою, що окреслює ситуацію «мовчазного глухого кута», коли відповіддю на запитання викладача або запрошення до дискусії є мовчання групи;

4) *оцінювання учасників дискусії*. Передбачає підрахунок активних проявів учасників та їх фіксацію в спеціальному бланку; оцінку змісту виступів окремих учасників або роботи мікрогруп;

5) *підбиття підсумків дискусії, підготовка методичних рекомендацій щодо використання кейсу*. Передбачає розробку завдань для студентів і можливих питань для ведення дискусії й презентації кейсу; опис передбачуваних дій на занятті в момент обговорення кейсу.

Метод інцидентів (від лат. *incidens* – те, що трапляється) – випадок, подія, зіткнення, зазвичай неприємного характеру. Його мета – пошук інформації для прийняття рішення самим студентом, формування навичок пошуку необхідної інформації: її збору, систематизації й аналізу [8; 10].

Студенти замість докладного опису ситуації отримують лише коротке повідомлення про інцидент, що стався в будь-якій організації. Повідомлення може бути письмовим або усним за типом «сталося...».

Для прийняття обґрунтованого рішення студентам навмисно пропонується недостатньо інформації, тому їм необхідно: зібрати інформацію; розібратися в змісті ситуації; визначити, чи є проблеми і в чому вони полягають; подумати, що треба робити; з'ясувати, які необхідні знання для прийняття того чи іншого рішення. Студенти опиняються перед необхідністю пошуку додаткової інформації, отже, змушені ставити запитання для отримання додаткової інформації. Зазвичай такі питання починаються зі слів: «що», «де», «коли», «чому», «як», «який», «навіщо».

Під час реалізації методу інцидентів доцільним є використання таких варіантів проведення занять.

1. Ситуація готується заздалегідь викладачем, потім зачитується та її частина, яка є інцидентом. Після завершення процесу запитань і відповідей студентів, кожна мікрогрупа приймає своє рішення, і вже потім у відкритій дискусії обговорюються винайдені правильні й неправильні рішення.

2. Викладач розповідає студентам про технологію аналізу ситуації й метод «інциденту», потім протягом 15–20 хв кожна команда відпрацьовує свій варіант ситуації (взятий з книги, практичної діяльності підприємств та ін.). Після того, як всі мікрогрупи розробили власні варіанти вирішення ситуації, починається процедура збору інформації: «інцидент» («трапилося ...»); питання та відповіді; прийняття рішення; презентація рішення і його аналіз авторами ситуації. Потім інша команда діє в тій же послідовності.

Можливі такі форми організації заняття: кожен запит на додаткову інформацію обговорюється студентами, вирішується питання про її необхідність для прийняття обґрунтованого рішення; кожній мікрогрупі надається у повному обсязі інформація, на яку вони чекали, а потім на загальній дискусії під час обговорення прийнятих рішень з'ясовується, яка з отриманої інформації виявилася використаною під час отримання рішення; проводиться як якісне (значущість інформації для прийняття рішення), так і кількісне зважування (у балах) «вартості» запрошеної інформації порівняно з цінністю прийнятого рішення. При цьому «вартість» інформації узгоджується заздалегідь, загальне рішення приймається колективно. Отже, студенти привчаються збирати інформацію раціонально й цілеспрямовано.

Метод програвання ролей (інсценування). Мета програвання ролей (*role playing*) полягає в тому, щоб відтворити перед аудиторією реальну управлінську або соціально-психологічну ситуацію і потім дати студентам можливість оцінити вчинки і поведінку учасників гри.

При «розігруванні» ситуацій в ролях студенти виконують роль так, як самі вважають за потрібне, самостійно визначаючи свою стратегію поведінки, свій вербальний репертуар і сценарій. Таку гру називають спонтанною (імпровізаційною), вона реалізується без попередньої підготовки. Основне завдання «розігрування» ситуації в ролях – виявити творчі здібності до вирішення актуальних проблем, які несподівано виникли, імпровізації в поведінці. Ролі зазвичай розподіляються свідомо і за згодою учасників аналізу ситуацій.

Під час обговорення результатів такої гри викладач може вирішити не тільки освітні завдання, а й розвиваючі, здійснюючи корекцію особистості студентів, а також проаналізувати, як виникають і розвиваються всі динамічні групові процеси: нормоформування, структурування (по вертикалі і горизонталі), груповий тиск і конформізм, лідерство і керівництво.

Виокремлено педагогічні умови роботи студентів у мікрогрупах під час реалізації технологій аналізу ситуацій:

– 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 є «помічником» студентів і має підтримувати, супроводжувати процес вироблення нового для них досвіду.

Висновок. Підсумовуючи, зазначимо, що послугування технологією аналізу ситуацій під час організації навчальної діяльності студентів суттєво збагачує традиційні вузівські форми проведення лекційних та семінарських занять нетрадиційними методами, прийомами, видами діяльності та надає їм проблемно-евристичного характеру, що сприяє підсиленню пізнавальної активності студентів, активізації креативного мислення та творчого підходу, сприяє підвищенню якості навчання, рівня усвідомленості власного професійного зростання, виробленню емоційно-ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності, збагаченню власного практичного досвіду. Крім того, різновиди технології аналізу ситуацій як складові елементи входять практично до всіх методик моделювання професійної діяльності фахівців у навчанні студентів вишів.

Список використаних джерел

1. Бобохужаев Ш.И. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования / Ш.И. Бобохужаев, З.Ю. Юлдашев. – Ташкент, 2006. – 88 с.
2. Волкова Н.П. Моделирование профессиональной деятельности у преподавании дисциплин у вишах: монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнапольський. – Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
3. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – Київ: Вища школа, 1995. – 237 с.
4. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступу: <http://www.vshu.ru/lections.php>.
5. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
6. Корнеева А.С. Кейс-метод как эффективная форма обучения в вузе [Электронный ресурс] / А.С. Корнеева. – 2008. – 9 с. – Режим доступу: <http://www.sibupk.nsk.su/confer/doklad1.doc>.
7. Малинина М. Метод case_study в неформальном образовании / М. Малинина // Адукатар. – 2002. – № 2. – С. 2–7.
8. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пос. для студ. / А.П. Панфилова. – Москва: Академия, 2009. – 192 с.
9. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматія / сост. А.А. Леонтьев. – Москва: Рус. яз., 1991. – С.162–173.
10. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / под ред. Ю.П. Сурмина. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
11. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / упор.: О. Сидоренко, В. Чуба. – Киев: Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
12. Ronstadt R. The Art of Case Analysis. – Lord Publishing, Inc., Dover MA, 1992.

References

1. Bobokhudzhaev, Sh.I. & Yuldashev, Z.Yu. (2006). *Innovatsionnye metody obuchenii: osobennosti keis-stadi metoda obuchenii i puti eho prakticheskoho ispolzovaniia* [Innovative methods of teaching: features of the case-study method and ways of its practical use]. Tashkent, 88 p. (In Russian).
2. Volkova, N.P. & Tarnapolskii, O.B. (2013). *Modeliuvannia profesiinoi diialnosti u vykladani navchalnykh dystsyplin u vyshakh* [Modeling of professional activity in the teaching of academ-

ic disciplines in higher education]. Dnipropetrovsk, Dnipropetrovskiy universytet imeni Alfreda Nobelia Publ., 228 p. (In Ukrainian).

3. Haluzynskiy, V.M. & Evtukh, M.B. *Pedahohika: teoriia i istoriia* [Pedagogy: Theory and History]. Kyiv, Vyshcha shkola Publ., 237 p. (In Ukrainian).

4. Dolhorukov, A. *Metod case-study kak sovremennaia tekhnolohiia professionalno-orientirovanoho obuchenii* [Case-study method as a modern technology of vocational training]. Access mode: <http://www.vshu.ru/lections.php>. (In Ukrainian).

5. Shevchuk, P. & Fenrikh, P. (Eds.). (2005). *Interaktyvni metody navchannia* [Interactive teaching methods]. Shchetsin, WSAP Publ., 170 p. (In Ukrainian).

6. Korneeva, A.S. (2008). *Keis-metod kak effektivnaia forma obuchenii v vuze* [Case-method as an effective form of education in the university], 9 p. Access mode: <http://www.sibupk.nsk.su/confer/doklad1.doc> (In Russian).

7. Malinina, M. (2002). *Metod case-study v neformalnom obrazovanii* [The case-study method in non-formal education]. *Adukatar* [Adukatar], no. 2, pp. 2-7 (In Russian).

8. Panfilova, A.P. (2009). *Innovatsionnye pedahohicheskie tekhnolohii: aktivnoe obuchenie* [Innovative pedagogical technologies: active learning]. Moskva, Akademiia Publ., 192p. (In Russian).

9. Passov, E.I. (1991). *Situatsiia, tema, sotsialnyi kontakt* [Situation, topic, social contact]. *Obshchaia metodika obuchenii inostrannym yazykam* [General methodology of teaching foreign languages], pp. 162-173 (In Russian).

10. Surmin, Yu.P. (Ed.) (2002). *Situatsionnyi analiz, ili anatomii keis-metoda* [Situational analysis, or anatomy of the case-study method]. Kiev, Tsentri innovatsii i razvitiia Publ., 286 p. (In Russian).

11. Sydorenko, O. & Chuba, V. (Eds.). (2001). *Sytuatsiina metodyka navchannia: teoriia i praktyka* [Situational teaching methodology: theory and practice]. Kyiv, Tsentri innovatsii ta rozvytku Publ., 256 p. (In Ukrainian).

12. Ronstadt, R. (1992). *The Art of Case Analysis*. Lord Publishing, Inc., Dover MA.

В статье на основании анализа современных исследований раскрыта сущность технологии анализа ситуаций как эффективного средства в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов различного профессионального направления.

Среди технологий, которые активизируют учебный процесс, построенный на основе анализа ситуаций, акцентировано внимание на таких как: метод традиционного анализа конкретных ситуаций (АКС) – ситуационные задачи (СЗ), ситуационные упражнения (СУ); метод ситуационного обучения – кейс-стади, метод кейсов, метод инцидента; метод разыгрывания ролей.

Показана целесообразность внедрения указанных технологий обучения в учебно-воспитательный процесс вуза. Охарактеризованы взгляды ученых на возможности технологий анализа ситуаций, преимущества, методике их внедрения в учебно-воспитательный процесс вуза.

Ключевые слова: ситуация, технологии анализа ситуаций, метод традиционного анализа конкретных ситуаций, метод ситуационного обучения, метод разыгрывания ролей.

This article presents the essence of technology to analyze situations as an effective means in the process of training future specialists in different professional areas.

The paper shows that under the conditions of active situational studies students are presented with a set of interconnected factors and phenomena as situations that characterize a certain stage, period or event of practice and require the student to make appropriate assessments, decisions and actions. In this paper possible situations are given which can become the basis of the mentioned factors.

Special attention is given to the technologies which activate the study process based on particular situational analysis methods (case problems, case exercises), study methods (case study, methods of cases, approach methods) and role-playing methods.

The paper reveals that the purpose of study methods is learning and gaining professional skills and knowledge based on activities in conditions close to real practice. The expediency of the situational exercises (tasks) bank is grounded and those tasks are considered as solutions of value-content problems; value-semantic conflict situations of objective and subjective reality; reflexive situations; situations directed at upbringing of students' professional tact and regulation of their own emotional states; situational decision-making exercises.

Special attention is given to the method of situational learning which is aimed at teaching students the ability to deal with non-standard situations with which, as a rule, a future specialist deals in real life. Different classifications of case-studies are demonstrated in this paper, as well as instructor`s actions using case-studies.

This paper also shows the way of introducing such technologies into the study process. Special attention is given to scholars` ideas on situational case technologies and their introduction into the study process. The author points out that the situation analysis technologies increase the quality of traditional lectures and practical classes with the help of innovative methods and ways of activities.

Key words: situation, situation analysis technology, study-methods, role-playing methods.

Одержано 23.10.2017.