

## СИТУАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У сучасному світі спостерігається постійне зростання обсягу знань, швидкості та якості обміну інформацією, що вимагає від системи освіти підготовки майбутніх фахівців до змін у суспільстві й індивідуальному житті, сприйняття їх як об'єктивних явищ, спрямування власної діяльності на конструктивне вирішення проблем, що виходять за межі наявних теорій, стереотипів. Отже, стратегічним завданням вищої освіти стає підготовка студентів до майбутньої самоосвітньої діяльності, формування в них потреби в постійному оновленні своїх знань, самовдосконаленні, що можливо лише за умови послуговування у навчальному процесі ВНЗ новітніми технологіями навчання, зокрема ситуаційною (метод "Case-study").

До перших античних кейсологів відносять Сократа, який висловлював думку про те, що знання, отримане людиною в чистому вигляді, менш цінне для неї й тому не так довговічне, як продукт власного мислення.

Уперше кейс-метод (в основі "case" – ситуація) як техніка використання реальних ситуацій для навчання було застосовано в Гарвардській школі бізнесу та управління (поч. ХХ ст.). Згодом не лише в США, а й в інших країнах у бізнес-програмах і програмах підготовки фахівців починають використовувати ситуаційну технологію. Поява в бізнес-освіті такого навчального інструменту, як кейс-метод визначається двома тенденціями: орієнтацією управлінської освіти не лише й не стільки на одержання конкретних знань, скільки на формування у майбутніх фахівців вмінь і навичок розумової діяльності, розвиток відповідних здібностей; розвитком вимог до фахівця, який крім вміння думати, мав би навички оптимальної поведінки в різних ситуаціях професійної діяльності.

На сьогодні ця технологія навчання стала найбільш ефективною під час підготовки менеджерів з метою формування таких ключових професійних якостей, як комунікабельність, лідерство, уміння аналізувати в короткий термін значний обсяг неупорядкованої інформації, прийняття рішень в умовах стресу й недостатньої інформації. Слушним є вислів Ю. Сурміна: "Цілком імовірно, що ситуаційна технологія стане у найближчих роках домінантною під час викладання ряду дисциплін, насамперед у бізнесі й менеджменті. Але вже сьогодні в розвитку її спостерігається поєднання наявного міжнародного досвіду побудови та національної методичної специфіки, особливостями ментальності та актуальності тих проблем, які перебувають у центрі суспільства й освіти" [7, с. 13].

Розробкою й впровадженням ситуаційної технології, "застосування якої передбачає осмислення студентами реальної життєвої ситуації" [5, с. 9], займалися М. Бірншейн, Г. Брянський, О. Козлова, В. Платов, Д. Поспелов, М. Разу, Ю. Сурмін та ін. Проте й на сьогодні вона потребує подальшого вивчення з метою удосконалення навчального процесу у ВНЗ.

*Мета статті* – розкрити сутність ситуаційної технології, зокрема кейс-методу та етапи організації процесу навчання на основі аналізу ситуацій.

Серед основних категорій, якими оперує ця технологія навчання, виділяють такі, як “ситуація”, “аналіз” і похідне від них “аналіз ситуації”. Пояснимо зміст цих термінів.

Ю. Сурмін розглядає ситуацію як деякий стан процесу, що протікає, містячи в собі певну суперечність, розв’язання якої принципово важливе для діяльності людей, чие вторгнення в ситуацію приводить до неоднозначності (варіативності) її подальшого розгортання та зміни стану від небажаного до бажаного [6].

Найбільш точно визначення поняття “ситуація” знаходимо в Ю. Пасова [4]. Автор цілком справедливо називає її “динамічною системою 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” [4, с. 169]. Навчальна ситуація подається у формі певного завдання (кейса, який містить опис конкретної життєвої ситуації), може бути співробітницькою або конфліктною, нейтральною або проблемною.

Кейс – опис реальної ситуації, що зазвичай передбачай прийняття рішення, використання можливості або подолання проблем, з якими стикається керівник або співробітник організації. Кейс дає змогу студентам, у переносному значенні, стати на місце конкретної людини, що приймає рішення.

На основі аналізу праць Ю. Сурміна, А. Хуторського виділено принципи використання кейс-методу в процесі професійної підготовки студентів: особистісного цілетворення, який означає, що освіта здійснюється на основі та з урахуванням особистих навчальних цілей кожного студента; ситуативності навчання, за якого освітній процес будується на ситуаціях, що передбачають самовизначення студентів у пошуку рішення за умови організаційно-супровідної ролі викладача; продуктивності навчання, який означає, що орієнтиром є не стільки вивчення відомого, скільки додавання до нього нового [8]; індивідуального підходу; забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів; відсутності значних обсягів теоретичного матеріалу; активного співробітництва викладача й студентів; формування навичок самоорганізації [6, с. 32].

У методологічному контексті кейс-метод може бути поданий як складна система з інтегрованими в неї більш простими методами (прийомами), як-то моделювання, системний аналіз, проблемний метод, уявний експеримент, методи опису, класифікації, “мозкова атака”, ігрові методи, дискусія. Гносеологічна діяльність у кейс-методі, орієнтована на одержання знань, може бути використана як з педагогічною, так і з дослідницькою метою. У першому випадку застосування кейс-методу спрямоване на забезпечення доступу студентів до відомої істини, а в другому – для форму-

вання теорії на основі кейсів. Це формування відбувається в процесі дослідження невивчених наукою аспектів соціальної дійсності.

До найважливіших гносеологічних особливостей кейс-методу відносять:

1) неоднозначність одержуваного знання, що є одним з варіантів ситуативного знання;

2) розмаїття джерел знань, що включає теоретичне знання, отримане на лекціях, з навчальних матеріалів, висловлювань інших учасників обговорення;

3) творчий процес пізнання, що здійснюється завдяки вільній обстановці висловлення ідей на основі включення індивідуальної творчості суб'єктів навчального процесу в їх колективну творчу діяльність;

4) колективний характер пізнавальної діяльності, що є найважливішою передумовою синергетичного ефекту, тобто зростання одержуваного пізнавального результату за рахунок об'єднання зусиль учасників навчання, чому сприяє розмаїття способів, форм та методичних прийомів навчання: "мозкова атака", виділення підгруп та їх взаємодія тощо;

5) форсований процес набуття знань завдяки зануренню в ситуацію, що дає змогу завдяки швидкому включенню механізмів образного, інсайтного пізнання, уникнути суто логічної моделі пізнання.

Класифікація кейсів залежно від обраної підстави (вид явища, що визначає ситуацію (потреба, вибір, криза, конфлікт, боротьба, інновація); певний аспект кейса, або аспект-структура (проблемний, конфліктогенний, рольовий, діяльнісний, тимчасовий)) може бути різною.

У кейс-методі, для осмислення ситуації використовують такі види аналітичної діяльності, як проблемний аналіз для виділення проблем, їх кваліфікації, формування проблемного поля; системний аналіз для розгляду об'єкта з позицій системного підходу; прогнозний аналіз для формування прогнозів відносно майбутнього розвитку ситуації. Відзначимо, що залежно від ситуації, що розглядається, і навчального курсу, який ілюструється нею, можливі різні види аналізу: соціологічний, психологічний, педагогічний, економічний, управлінський тощо.

У дослідженні аналіз конкретної задачі-ситуації розглядаємо як вирішення: *ціннісно-змістовних проблем*, джерелом яких виступають: суперечності між загальнолюдськими гуманістичними цінностями (альтруїзм, вірність професійному обов'язку, порядність, моральність та ін.) і прагненням будь-що досягти матеріального благополуччя й суспільного визнання. Аналіз подібних суперечностей, оцінювання провідних мотивів, що керують діями тих чи інших людей, формування власної позиції студента вимагають розгляду різних комунікативних, гуманних аспектів цієї проблеми, що забезпечує формування цілісної картини проблем професійного характеру й готовності студентів керуватися загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні цих проблем; *проблемних ситуацій ціннісно-сміслових конфліктів об'єктивної й суб'єктивної реальності*, джерелом яких є розмаїття проблем і ситуацій життєдіяльності особистості –

освітніх, професійних та ін. Проектуючи задачі-ситуації ціннісно-смыслового аналізу реальності, педагог має добирати зміст ситуації як переживання, що ставить під сумнів емпірично сформовані цінності, зміст, мотиви, ідеали діяльності й стимулювати вироблення нових критеріїв оцінювання реальності, що виникає. З урахуванням свободи вибору студента, його самостійності створюються умови для значних змін у переконаннях, відносинах, цінностях, самооцінці. Специфіка діяльності педагога виявляється у своєрідному входженні за допомогою педагогічних технологій у структуру процесів самосвідомості й самоорганізації особистості з метою їх підтримки. Ця невидима зовні діяльність (метадіяльність) “зміцнює або добудовує структури самосвідомості й тим самим активізує й оптимізує їх роботу” [3, с. 69]. Завданням педагога стає надання предметно-методичної й емоційно-психологічної допомоги студентам у процесі їх мотиваційного та ціннісно-змістовного самовизначення, а саме – в озброєнні студентів знанням сутності, принципів і процедур, що становлять орієнтовану основу вирішення комунікативних проблем і розвитку досвіду ціннісно орієнтовної діяльності.

Доцільним є використання *комунікативно-рефлексивних задач-ситуацій*, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних професійних дій і прийнятих рішень. На жаль, студенти іноді схильні “обирати” ситуації, коли мотиви особистого благополуччя переважають. Змістовною основою задач-ситуацій мають виступати професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення; *задач-ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів такту, регуляцію власного емоційного стану*. Зміст ситуацій може бути самостійно підібраний студентами. На етапі моделювання цих ситуацій студенти мають розробити для однокурсників серію проблемних ситуацій професійного характеру, які передбачають експертизу фактів із власного досвіду (дії в екстремальних ситуаціях (моральні, етичні та ін.), і способи їх вирішення). Зрозуміло, ситуації може бути обговорений з викладачем заздалегідь.

Під час розв’язання кейса у студента виникає потреба поставити себе на місце конкретного фахівця та прийняти власне рішення, зважаючи на визначені обставини. Вирішення задач-ситуацій сприяє розвитку в студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу студентів до проблем комунікації вчителя, предмета; підвищенню відповідальності за прийняті рішення. За твердженням Д. Чернилевського, “...сьогодні людина, що мислить, зобов’язана спостерігати, аналізувати, вносити пропозиції, відповідати за прийняті рішення і вміти переборювати конфлікти й суперечності” [9, с. 16]. Крім того, впровадження зазначеної технології сприяє відточенню студентами аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування), винайденню лінії поведінки в комунікації, усвідомленню суперечностей між невербальним виразом суб’єктів комунікації та його психологічним зміс-

том, формуванню вміння надавати комунікативний сенс невербальним проявам людини та ін.; забезпечує вияв особистісної позиції студентів у кожній конкретній ситуації, яка у цьому випадку відіграє роль специфічного освітньо-виховного комунікативного засобу; сприяє розвитку комунікабельності, професійної сміливості, наполегливості, відповідальності тощо.

Аналіз кейса починається з ідентифікації закладеної потреби та спрямований на виявлення можливих варіантів її задоволення. Структура кейса внаслідок його складності й багатоаспектності відрізняється поліваріантністю. Сутнісними елементами кейса є проблема, конфлікт, роль, подія, конфлікт, діяльність, які виступають як явища, призначення яких у прихованні сутності проблеми для створення труднощів на шляху аналізу кейса. Отже, виробленню певного варіанта діяльності щодо розв'язання проблеми ситуації передуює ідентифікація прихованої, покладеної в основу кейса, проблеми.

Студентам пропонується системне вивчення ситуації, а саме розглянути її історію, можливий майбутній розвиток, різне її розуміння іншими людьми. Такий аналіз за умови регулярних тренувань вчить студентів розбиратися у специфіці конкретних ситуацій, визначати їх ключові проблеми й наявність ресурсів для їх вирішення, а це сприяє формуванню вміння визначати зміст і способи вирішення професійних проблем, результативно діяти в нестандартних ситуаціях, спостерігати, слухати, вибудовувати й зіставляти докази та вирішувати викликані неоднорідністю думок конфлікти.

Розкриємо етапи організації процесу навчання на основі аналізу ситуацій, що створює умови для набуття студентами власного інтелектуального досвіду.

*Відбір матеріалу.* Матеріалом для аналізу виступає кейс (ситуація). L. Lynn [11, с. 34], F. Roethlisberger [12, с. 31] визначають кейс як розповідь, засновану на реальних подіях, що вимагають уважного вивчення й аналізу з боку студентів з метою виявлення частин проблеми та їх співвідношення для колективної розробки стратегії, її подолання й подальшого вибору та обґрунтування прийнятого рішення. Іншими словами, кейс – це історія з реального життя, розказана з певною навчальною метою.

При відборі матеріалу для аналізу варто враховувати спеціальні, професійні, вікові та інші інтереси студентів. Так, якщо спеціалізацією більшості студентів групи є галузь фінансів, варто підбирати матеріали, що стосуються цієї сфери. Хоча в абсолютній більшості випадків придатною виявляється “суміш” кейсів, що стосуються питань маркетингу, фінансів та загального адміністрування. Це дає змогу учасникам обговорювати цілий спектр питань, підтримуючи зацікавленість всіх членів групи.

Одним з найважливіших критеріїв відбору тексту є ступінь його проблемності. Перевага має надаватись кейсам, що дають змогу спонукати студентів до обговорення. Починати можна з невеликих за обсягом й нескладних ситуацій.

Гарний кейс, на думку L. Lynn, має такі характеристики: є простим викладом цікавої, захоплюючої, часто драматичної історії, фінал якої невідомий, має певний навчальний потенціал (містить можливості для застосування й засвоєння певних теоретичних і практичних знань); не має однозначного вирішення проблеми; у ньому присутні “герої” (дійові особи), які постають перед необхідністю вибору/виходу з конфлікту, прийняття рішення; вимагає ретельного вивчення інформації, що міститься в ньому, для висування гіпотез, їх оцінювання й прогнозування наслідків; містить достатню інформацію для детального аналізу; надає студентам можливості для організації плідного спілкування.

*Планування основних етапів навчального заняття.* Доцільно дотримуватися такої схеми: “етап → діяльність → завдання”:

1. Первинне знайомство з проблемою → Робота в малих групах зі складання короткого опису прочитаної ситуації → Завдання: складіть короткий (не більше ніж вісім речень) опис прочитаного кейса, намагаючись включити в нього всю основну інформацію.

2. Подання коротких описів ситуацій. Індивідуальні виступи представників груп з подальшим виявленням найлаконічнішого та найвичерпнішого опису ситуації. Завдання: надайте опис, підготовлений вашою групою, послухайте повідомлення представників інших груп. Визначте, чиє повідомлення є найлаконічнішим та вичерпним.

3. Вступна бесіда викладача зі студентами → Відповіді на запитання викладача з метою емоційно-особистісного залучення в обговорення теми → Завдання: обговоріть ваше ставлення до порушених проблем, питань. Визначте подані в ситуації групи з позиції їх поглядів.

4. Коротке формулювання проблеми з позицій груп → Розподіл ролей, формування груп і робота в них з метою формулювання проблеми → Завдання: сформулюйте проблему з позиції групи, чий інтерес ви представляєте, і запишіть її на дошці за назвою вашої групи.

5. Пошук шляхів рішення проблеми → Колективна творчість сформованих малих груп щодо розгляду можливих альтернатив на основі Benefit/Cost аналізу (аналіз плюсів і мінусів) з метою вибору оптимального рішення → Завдання: обговоріть альтернативні способи вирішення проблеми, їх переваги та недоліки, заповнюючи графі таблиці: “Проблема” – “Рішення” – “Переваги” – “Недоліки”. Зробіть свій вибір способу розв’язання проблеми й будьте готові його захистити.

6. Презентація рішень → Кожна група надає аргументи на захист своєї позиції, намагаючись схилити опонентів на свій бік або до прийняття компромісного способу вирішення проблеми (це може бути рольова гра, наприклад, “ТВ-шоу”, або рада директорів, круглий стіл тощо) → Завдання: захистіть свою позицію як учасник телевізійного шоу, присвяченого цій проблемі.

7. Заклучний етап → Підбиття підсумків викладачем і/або рефлексивні звіти студентів; оцінювання участі студентів у роботі групи, пояс-

нення домашнього завдання → Завдання: напишіть, чим, на вашу думку, закінчилася ця історія.

Вважаємо за доцільне зауважити, що кожен етап чітко регламентований у часі, завдяки чому задається темп діяльності студентів на занятті.

Після складення схеми заняття, варто підготуватися до роботи в аудиторії. Заняття починається з постановки стимулювальних (“розігрівальних”) питань, які можуть стосуватися, наприклад, життєвого досвіду студентів. Націлені на співвіднесення власного досвіду із запропонованою ситуацією, подібні питання допомагають емоційно налаштувати студентів на обговорення. Далі доцільними є запитання діагностичного характеру, які допомагають окреслити ситуацію та проаналізувати факти. Наступний етап передбачає запитання й завдання, спрямовані на виявлення проблеми з позиції кожного з “героїв” ситуації та прогностичні завдання для пошуку шляхів вирішення проблеми. Наприкінці можлива дискусія, у ході якої має бути прийняте рішення. Початок дискусії – це, можливо, єдиний момент, коли ситуація повністю перебуває в руках викладача, і від того, як саме почнеться обговорення, залежить загальний хід заняття. Тому чим серйозніше викладач поставиться до продумування змісту й форми питань, тим більш успішним буде обговорення кейса. Як правило, аналіз кейса включає обговорення чотирьох основних запитань: У чому сутність проблеми в запропонованій ситуації? Кому з героїв треба буде розв’язати цю проблему? Які варіанти вирішення ситуації є в цього героя (або героїв)? Які можуть бути результати цих рішень? Спираючись на відповіді студентів, викладач може прогнозувати розвиток дискусії й коригувати її хід, ставлячи запитання, що відповідають тим моментам, на розгляд яких він хотів би спрямувати обговорення.

Викладач має бути готовим до того, що студентами можуть бути висловлені непередбачені погляди. На особливу увагу з боку викладача заслуговують переходи від одного запитання до іншого. Заздалегідь продуманий перехід дискусії від обговорення одного запитання до іншого допоможе вирівняти хід заняття. Завершення заняття, як правило, викладачеві контролювати складніше, ніж початок, тому що “пригальмувати” хід дискусії буває непросто. Форма завершення заняття (залежить від ходу обговорення) має “працювати” на досягнення поставлених цілей і вирішення завдань. Практика свідчить, що послуговування лише одним способом завершення заняття знижує інтерес студентів. Наведемо приклади декількох варіантів завершення обговорення:

1. Коротке резюме викладача по закінченню презентацій мінігрупами результатів аналізу й знаходження колективної стратегії оптимального вирішення проблеми.

2. Постановка додаткових запитань, не порушених у дискусії. Такий спосіб завершення обговорення є доцільним у разі необхідності надання студентам допомоги у формулюванні висновків.

3. Презентація нової інформації. У тих випадках, коли аналіз кейса не приводить до розв’язання проблеми, що задовольняє всіх учасників об-

говорення, можна подати додаткову інформацію про те, як далі розвивалися події.

4. Узагальнення й підбиття підсумків. Студенти мають підготувати індивідуальні або групові резюме ходу й результатів дискусії. Презентації резюме можуть бути як в усній, так і в письмовій формі. В останньому випадку бажано передбачити запитання, спрямовані на отримання необхідної інформації. Відповіді студентів можуть бути представлені для обговорення наприкінці цього або на початку наступного заняття.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що технологію ситуаційного навчання (як правило, передре іншим технологіям) доцільно використовувати під час проведення лекцій, семінарських занять з метою підвищення позитивної мотивації, активізації пізнавальної, комунікативної діяльності студентів, набуття досвіду вирішення проблем комунікації вчителя.

### **Література**

1. Барнс Л.Б. Преподавание и метод конкретных ситуаций (конкретные ситуации и дополнительная литература) / Л.Б. Барнс, К.Р. Кристенсен, Э.Дж. Хансен ; [пер. с англ. под ред. А.И. Наумова]. – М. : Гардарики, 2000. – 501 с.
2. Гончарова М.В. Опыт применения методики анализа ситуаций для обучения иноязычному профессионально-ориентированному общению / М.В. Гончарова // Интенсивное обучение иностранным языкам. Метод активизации: актуальные проблемы развития : сб. статей. – М. : Научно-образовательный центр (“Школа Китайгородской”), 2004. – С. 206–211.
3. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности / Г.Е. Залесский. – М. : МГУ, 1994. – 144 с.
4. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт / Е.И. Пассов // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. – М. : Рус. яз., 1991. – С. 162–173.
5. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / [упор. О. Сидоренко, В. Чуба]. – К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. – 256 с.
6. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / [под ред. Ю.П. Сурмина]. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
7. Сурмин Ю.П. Методология анализа ситуаций. – (Case Study) / Ю.П. Сурмин. – К. : Центр инновации и развития, 1999. – 94 с.
8. Хуторской А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
9. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
10. Шеремета П. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / П. Шеремета ; [за ред. О.І. Сидоренка]. – 2-е вид. – К. : Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80 с.
11. Lynn Laurence E. Teaching and? Learning with Cases. A Guidebook / E. Lynn Laurence. – Chatham House Publishers, Seven Bridges Press, LLC, 1999.
12. Roethlisberger F.J. Training for Human Relations / F.J. Roethlisberger. – 1954.