



**Н.П. Волкова**

**ІНТЕРАКТИВНІ  
ТЕХНОЛОГІЇ  
НАВЧАННЯ  
У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**НАВЧАЛЬНО-  
МЕТОДИЧНИЙ  
ПОСІБНИК**

2026

**Н.П. Волкова**

# **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

**Навчально-методичний посібник**

**для викладачів, науково-педагогічних працівників закладів  
вищої освіти, аспірантів, докторантів**

**Дніпро – 2026**

**УДК 378.147:004**

*Рекомендовано до друку вченою радою ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля» (протокол № 10 від 18 листопада 2025 р.).*

**Рецензенти:**

**О.О. Лаврентьєва** – доктор педагогічних наук, професор  
(Криворізький державний педагогічний університет);

**В.В. Осадчий** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН  
України

(Київський столичний університет імені Бориса Грінченка);

**О.О. Резван** – доктор педагогічних наук, професор  
(Харківський національний університет міського господарства імені О.М. Бекетова)

**Волкова Н.П.**

**В68** Інтерактивні технології навчання у вищій школі: Навчально-методичний посібник. 2-е вид. доп. і перероб. Дніпро, 2026. 260 с.

ISBN 978-966-434-617-4

Зміст посібника спрямовано на методологічне й методичне забезпечення впровадження інтерактивних технологій у практику закладів вищої освіти України. Особливу увагу приділено діалогічно-дискусійним, ситуаційним, ігровим, тренінговим, фасилітаційним і коучинговим технологіям, а також сучасним цифровим і штучно-інтелектуальним засобам підтримки навчального процесу.

Посібник містить розгорнутий комплекс практичних матеріалів – вправи, ігри, кейси, тренінгові сценарії, квести, алгоритми, цифрові інструкції та приклади використання AI-помічників у роботі викладача. Матеріали подані з урахуванням принципів педагогіки партнерства, розвитку навчальної автономії, критичного мислення й культури співпраці.

Видання буде корисним викладачам, науково-педагогічним працівникам, аспірантам, докторантам, магістрантам, учителям і фахівцям, які організують навчання здобувачів вищої освіти. Воно стане у пригоді всім, хто прагне осучаснити освітній процес, надати йому інтерактивного, діалогічного та творчого характеру, створюючи умови для активної взаємодії учасників на засадах партнерства й спільного розвитку.

УДК 378.147:004

© Н.П. Волкова, 2026 ©

Університет імені Альфреда Нобеля, оформлення, 2026

ISBN 978-966-434-617-4



## Від авторки

---

**С**віт освіти змінюється швидше, ніж будь-коли. Цифрові технології відкривають перед викладачем нові можливості, але водночас ставлять перед ним складні запитання: як зберегти людяність у цифровому середовищі, як поєднати інновації з педагогічною мудрістю, як навчити студента не лише знати, а мислити, творити, співпрацювати.

Цей посібник народився зі щирого прагнення допомогти викладачеві знайти відповіді на ці запитання. У ньому інтерактивність постає не просто як метод чи технологія, а як *філософія взаємодії* – навчання у партнерстві, діалозі, співтворенні.

Видання об'єднує теоретичні засади та практичний досвід, акумулює ідеї фасилітації, коучингу, гейміфікації, цифровізації та штучного інтелекту. Воно покликане надихати – на пошук, експерименти, відкриття, на щоденне творення навчального простору, у якому студент стає активним автором власного розвитку.

Щиро сподіваюся, що цей посібник допоможе викладачам відчувати радість живого спілкування, впевненість у власних педагогічних силах і натхнення до професійного зростання. *З повагою та вдячністю до всіх, хто навчає і навчається, –*  
*Наталія Волкова.*

# ЗМІСТ

---

## **ВСТУП**

*Інтерактивність як філософія сучасної освіти* **6**  
*Мета, структура та логіка посібника*

## **ЧАСТИНА І. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ЦИФРОВОЇ ДОБИ** **9**

*Сутність інтерактивності, інтерактивні технології навчання та принципи їх реалізації*

### **1. Діалогічно-дискусійні технології навчання** **15**

*Форми академічного діалогу, дебати, форуми, онлайн-дискусії*

### **2. Технології аналізу ситуацій** **70**

*Метод кейсів, ситуаційне моделювання, кейс-симуляції*

### **3. Ігрові технології навчання** **99**

*Рольові, симуляційні, гейміфіковані та VR/AR-ігри*

### **4. Технології навчання у співробітництві** **139**

*Кооперативні стратегії, peer-to-peer взаємонавчання, групові проекти*

### **5. Тренінгові технології навчання** **169**

*Розвиток комунікативних, соціальних і емоційних компетентностей*

### **6. Технології фасилітаційного навчання** **177**

*Моделі групової взаємодії, World Café, «Коло ідей», «Мозаїка»*

### **7. Технології коучингу в навчанні** **187**

*Модель GROW, коучингові техніки, рефлексивні карти, IDP*

<b>8. Цифрове освітнє середовище та AI-інструменти інтерактивного навчання</b>	<b>197</b>
<i>Педагогічний потенціал ШІ, Chat-Coach, AI-Lab, цифрові щоденники</i>	

<b>ЧАСТИНА II. ПРАКТИЧНИЙ РЕСУРС ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНТЕРАКТИВНОГО ЗАНЯТТЯ</b>	<b>206</b>
---	------------

*Алгоритми, сценарії, шаблони, чек-листи для реалізації інтерактивних технологій у практиці викладача. Алгоритми організації дискусій, кейсів, ігор. Сценарії тренінгів, симуляцій, фасилітаційних і коучингових сесій. Таблиці-планувальники інтерактивних занять.*

*Форми самооцінки, рубрики, карти рефлексії. Приклади цифрової інтеграції (Miro, Padlet, Mentimeter, Canva, ChatGPT, Notion)*

<b>Практичні інструменти до розділу 1.</b>	<b>212</b>
<b>Практичні інструменти до розділу 2.</b>	<b>217</b>
<b>Практичні інструменти до розділу 3.</b>	<b>222</b>
<b>Практичні інструменти до розділу 4.</b>	<b>226</b>
<b>Практичні інструменти до розділу 5.</b>	<b>230</b>
<b>Практичні інструменти до розділу 6.</b>	<b>234</b>
<b>Практичні інструменти до розділу 7.</b>	<b>240</b>
<b>Практичні інструменти до розділу 8.</b>	<b>245</b>

<b>Практикум «цифровий лабораторіум інтерактивності»</b>	<b>250</b>
--	------------

*Інтерактивні додатки, цифрові карти, шаблони, чек-листи, AI-помічники. Алгоритми, карти та шаблони для різних типів занять. Цифрові симуляції, онлайн-тренінги, рефлексивні щоденники. Коучингові інструменти (GROW, AID, SWOT, Balance Wheel). AI-асистоване формувальне оцінювання «Chat-Coach». Цифрова фасилітаційна карта «AI-Lab співтворення». Матриці, чек-листи, карти саморефлексії. Етичні орієнтири використання штучного інтелекту*

<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b>	<b>253</b>
--------------------------	------------

<b>ЛІТЕРАТУРА</b>	<b>254</b>
-------------------	------------

Сучасна вища освіта переживає період глибокого оновлення, що визначається динамікою цифрової трансформації, гуманістичними орієнтирами суспільства знань і зростанням вимог до якості професійної підготовки фахівців. Від викладача вищої освіти сьогодні очікують не лише глибоких предметних знань, а й здатності організувати освітній процес як простір партнерства, співпраці та особистісного розвитку студента. У цих умовах інтерактивність стає ключовою ознакою сучасного освітнього процесу – тим простором, де мислення, спілкування й творення знань відбуваються у співдії.

Інтерактивність у навчанні – це передусім стиль педагогічного мислення і спосіб бути зі студентом у діалозі. Вона змінює саму логіку взаємодії: замість трансляції знань – спільне відкриття, замість контролю – підтримка, замість монологу – живе спілкування. Викладач постає не як джерело інформації, а як фасилітатор, коуч, наставник, який допомагає студенту усвідомити власний потенціал, навчитися мислити критично, приймати рішення, співпрацювати й нести відповідальність за власну освітню траєкторію.

Друге видання посібника *«Інтерактивні технології навчання у вищій школі»* значно розширене і оновлене відповідно до викликів часу. У ньому інтерактивність постає не лише як дидактичний принцип, а як цілісна педагогічна культура, що охоплює фасилітаційні підходи, коучингові технології, гейміфікацію, тренінгові формати, технології співпраці, цифрові та інтелектуальні системи навчання. Особливу увагу приділено інтеграції штучного інтелекту в освітній процес, формуванню етичних орієнтирів цифрової освіти, розвитку саморефлексії та навчальної автономії студентів.

Структурно посібник побудований як цілісна система знань і

практик, що відображає багатовимірність інтерактивного навчання у вищій школі. Його початкові сторінки розкривають концептуальні засади інтерактивності в освіті цифрової доби – сучасні педагогічні тенденції, принципи партнерської взаємодії, трансформацію ролі викладача й студента в умовах цифрової культури.

Далі увага зосереджена на різних групах інтерактивних технологій. Представлено діалогічно-дискусійні формати, які формують культуру наукового спілкування, розвивають критичне мислення, уміння аргументувати й слухати опонента. Значне місце відведено технологіям аналізу ситуацій – методу кейсів, методу інцидентів, симуляційним моделям, що навчають студентів приймати зважені рішення в умовах невизначеності.

Окремий розділ присвячено ігровим технологіям, які поєднують пізнавальну активність з емоційним залученням, сприяють розвитку командної взаємодії, лідерства та креативності. Логічним продовженням є технології навчання у співробітництві, що утверджують ідею навчання через спільну діяльність, взаємопідтримку й колективну відповідальність.

Посібник також знайомить із тренінговими технологіями як ефективним інструментом формування професійних, комунікативних і соціально-психологічних компетентностей студентів. Їх продовжують технології фасилітації, спрямовані на створення атмосфери довіри, відкритості та взаємоповаги, де викладач виступає модератором і партнером навчального процесу.

Логічним акордом стають технології коучингу, які допомагають розвивати самостійність, уміння ставити цілі, здійснювати рефлексію, планувати власний розвиток і відповідати за результати навчання.

*Завершальні сторінки посібника присвячено розкриттю сутності цифрового освітнього середовища як педагогічної екосистеми, що поєднує технологічні, комунікаційні й аналітичні ресурси з гуманістичними цінностями сучасної освіти. У центрі уваги – взаємодія викладача, студента й штучного інтелекту, спрямована на розвиток навчальної автономії, критичного мислення та культури відповідального використання цифрових технологій. Матеріал демонструє, як AI-інструменти перетворюють навчання з процесу передавання знань на простір співтворення, рефлексії та педагогічного партнерства. Окрему увагу приділено цифровим і інтелектуальним технологіям освіти – сучасним платформам, інтерактивним інструментам, VR/AR-рішенням та AI-помічникам, які відкривають нові горизонти педагогічної творчості, сприяють*

формуванню автономії студента й підсилюють фасилітаційно-коучингову роль викладача у цифровій добі.

*Друга частина посібника презентує практичний ресурс для організації інтерактивного заняття – комплекс алгоритмів, сценаріїв, шаблонів і чек-листів, що допомагають викладачеві реалізувати різні інтерактивні технології у своїй професійній практиці. Тут зібрано приклади тренінгів, симуляцій, фасилітаційних і коучингових сесій, форми самооцінки, карти рефлексії, а також приклади цифрової інтеграції (Miro, Padlet, Mentimeter, Canva, ChatGPT, Notion тощо). Завершує посібник практикум «Цифровий лабораторіум інтерактивності», який об'єднує найкращі цифрові й AI-інструменти сучасного викладача.*

У центрі уваги посібника – викладач як творець сучасного освітнього середовища, який поєднує наукову рефлексію, педагогічну майстерність і цифрову компетентність. Його головна мета – допомогти студенту відчувати смак пізнання, радість співпраці, впевненість у власних силах і відповідальність за результати навчання.

Видання адресоване викладачам, науково-педагогічним працівникам, аспірантам, докторантам, магістрантам, а також усім, хто прагне осучаснити освітній процес, наповнити його живим спілкуванням, партнерством і цифровою творчістю. Сподіваємося, що посібник стане не лише практичним орієнтиром, а й джерелом професійного натхнення та віри в силу педагогічної взаємодії.

# ЧАСТИНА І. ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ЦИФРОВОЇ ДОБИ

---

Сучасна освіта переживає період глибокої трансформації, що охоплює всі рівні – від цінностей і змісту до форм організації навчання, що зумовлена цифровізацією, глобалізацією та потребою формувати нову культуру навчання, зорієнтовану на людину, її автономію й здатність до саморозвитку. У цифрову добу знання перестають бути привілеєм окремих джерел чи інституцій – вони стають спільним надбанням, відкритим кожному, хто вміє шукати, аналізувати й творити.

Інтерактивні технології в цій новій реальності виступають не просто інструментом активізації навчання, а основою нової педагогічної культури, що поєднує гуманістичні й технологічні засади. Освітнє середовище XXI століття – це простір постійного діалогу, взаємного обміну досвідом, розвитку навчальної автономії й критичного мислення.

Освітній процес дедалі більше набуває рис партнерської взаємодії, де викладач постає фасилітатором і коучем, а студент – активним творцем власної освітньої траєкторії. «Навчання – це завжди діалог, навіть коли співрозмовником стає цифровий інтелект» – цей принцип сьогодні набуває особливого значення. Адже цифрові технології не віддаляють людину від людини, а відкривають нові можливості для глибшого розуміння, підтримки й співпраці.

Інтерактивність стає способом життя освіти. Вона інтегрує синхронні та асинхронні форми взаємодії, поєднує офлайн і онлайн формати, забезпечує гнучкість і відкритість навчального процесу.

Заклади вищої освіти дедалі частіше створюють *цифрові освітні екосистеми*, у яких платформи Moodle, Canvas, Google Classroom чи Microsoft Teams виступають не лише платформами організації навчання, а справжнім середовищем співтворчості, у якому народжуються ідеї, формуються команди й розвиваються професійні спільноти.

| **Інтерактивне навчання** («inter» – взаємний, «act» – діяти) – спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що передбачає створення комфортних умов навчання, за яких студент відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність.

Інтерактивне навчання у своїй суті – це освітня філософія діалогу, у центрі якої взаємоповага, довіра та співтворчість. Її коріння сягає традицій Сократа і Й. Песталоцці, Д. Дьюї та К. Роджерса, які бачили в навчанні не процес передавання, а процес спільного пошуку істини. Сьогодні ця філософія поєднується з новими цифровими можливостями, створюючи умови для розвитку суб'єктності, рефлексії та самонавчання.

У цифровій добі поняття інтерактивності розширюється: тепер це не лише живе спілкування між викладачем і студентом, а й інтелектуальний обмін із цифровими платформами, симуляторами, віртуальними лабораторіями, інтелектуальними помічниками. Проте ключовим залишається людський вимір. Жодна технологія не замінить довіри, теплоти й справжнього інтересу до особистості студента.

| **Інтерактивні технології навчання** – система педагогічних методів і прийомів, спрямованих на організацію активної взаємодії всіх учасників освітнього процесу з метою досягнення навчальних, виховних і розвивальних цілей. Їхня сутність полягає у створенні середовища співпраці, діалогу й рефлексії, у якому кожен учасник навчання є суб'єктом, а не об'єктом педагогічного впливу.

Інтерактивність передбачає також педагогічну рівність – ситуацію, у якій кожен учасник навчання має право на голос, на власну точку зору, на помилку і розвиток. Викладач не оцінює, а підтримує; не диктує, а запитує; не керує, а надихає. Він стає партнером у пізнанні – тим, хто допомагає студенту побачити можливості, розкрити потенціал, сформувану внутрішню мотивацію

до навчання.

Ефективність інтерактивних технологій навчання у тому, що вони поєднують когнітивний, емоційний і діяльнісний компоненти навчання, сприяють розвитку рефлексії, емоційного інтелекту й культури командної взаємодії.

У сучасному освітньому середовищі інтерактивні технології стають основою реалізації компетентнісного, діяльнісного та студентоцентрованого підходів. Вони забезпечують зв'язок між теорією й практикою, сприяють формуванню навичок самонавчання, цифрової грамотності та міжособистісної взаємодії.

Інтерактивне навчання забезпечує: залучення студентів до активної розумової та практичної діяльності; розвиток навичок спілкування, командної роботи, критичного мислення; формування готовності до самостійного прийняття рішень і навчальної автономії; створення позитивної психологічної атмосфери довіри, підтримки й партнерства.

У центрі інтерактивного навчання — співпраця, що базується на рівності, діалозі й рефлексії. Саме завдяки цьому воно стає потужним чинником розвитку компетентностей XXI століття – критичного мислення, комунікації, креативності та відповідальності.

Реалізація інтерактивних технологій спирається на систему педагогічних *принципів*, що забезпечують цілісність і гуманістичний характер освітньої взаємодії. Вони визначають не лише методику навчання, а й культуру педагогічного мислення, у центрі якої — партнерство, довіра, підтримка і розвиток особистості (рис. 1.1).

▪ **Принцип суб'єктності.** Реалізується через створення ситуацій вибору, ініціативи та відповідальності студента за власне навчання. Викладач використовує *проєктні завдання, навчальні контракти, цифрові щоденники*, які дозволяють студенту планувати власні дії, відстежувати прогрес і самостійно визначати стратегії розвитку.

▪ **Принцип діалогічності.** Втілюється у формах *групових дискусій, дебатів, фасилітованих діалогів, цифрових форумів* у середовищах Moodle, MS Teams, Padlet. Діалог виступає не як обмін інформацією, а як взаємне пізнання, яке змінює обох співрозмовників.

▪ **Принцип партнерства.** Реалізується через спільне планування навчального процесу, колективне прийняття рішень і оцінювання. Викладач і студенти стають учасниками одного освітнього проєкту, а не ієрархічно підпорядкованими сторонами. Практично це здійснюється через *спільне моделювання тем, створення*

колективних Padlet-дошок, використання Google Docs для кооперативного письма.



Рис. 1.1. Принципи реалізації інтерактивних технологій

▪ **Принцип рефлексивності.** Реалізується через постійне осмислення власного досвіду навчання: цифрові щоденники, рефлексивні есе, ментальні карти, самооцінювання через *Learning Journals* або *Google Forms*. Викладач не оцінює результат, а допомагає усвідомити шлях, поставити нові запитання, розпізнати власні сильні сторони.

▪ **Принцип відкритості й гнучкості.** Здійснюється через поєднання різних форматів: офлайн, онлайн, гібрид, асинхронні обговорення, мікрокурси, вибіркові траєкторії. Викладач надає студентам можливість працювати у власному темпі, використовуючи адаптивні платформи (наприклад, *Canvas LMS*, *Coursera*).

▪ **Принцип поєднання реального й віртуального досвіду.** Реалізується через цифрові симуляції, VR/AR-завдання, змішане навчання, коли теоретичні знання відразу застосовуються у віртуально моделюваних ситуаціях. Таким чином формується місток між академічними знаннями й професійною практикою.

▪ **Принцип гуманізації.** Виявляється у ставленні до студента як до унікальної особистості. Реалізується через підтримувальне середовище, емпатійне спілкування, зворотний зв'язок у форматі "feedforward", заохочення ініціативи, безоціночну атмосферу.

Цифрові інструменти при цьому виконують допоміжну роль, а головним залишається живе слово й теплий контакт між викладачем і студентом.

▪ **Принцип педагогічного супроводу та підтримки.** Передбачає створення умов для *індивідуальної підтримки освітньої діяльності кожного студента*, з урахуванням його темпу, мотивації, емоційного стану та особистих потреб. Реалізується через: систематичний *зворотний і підтримувальний зв'язок* (не лише оцінювання, а спільне обговорення труднощів і досягнень); *менторинг і тьюторство*, які допомагають студенту усвідомити власні цілі, ресурси й точки зростання; *цифрові інструменти персоналізації*, що дозволяють викладачу бачити прогрес, рівень залучення й пропонувати індивідуальні завдання; *створення психологічно безпечного середовища*, де студент може помилятися, ставити запитання, висловлювати емоції без страху осуду. Такий підхід формує культуру *взаємної підтримки*, довіру й віру в успіх, що є ключовими умовами розвитку навчальної автономії та впевненості у власних силах.

Разом ці принципи утворюють динамічну систему педагогічних орієнтирів, яка задає вектор розвитку сучасної вищої освіти. Усі принципи в комплексі створюють педагогічну екосистему, у якій студенти відчують себе активними, почутими й підтриманими, а викладач реалізує себе як наставник і співтворець освітнього процесу. Реалізація цих принципів стає можливою лише за умови високої педагогічної культури викладача, його готовності бути фасилітатором розвитку особистості, а не лише транслятором знань.

Побудова освітнього процесу на засадах інтерактивності вимагає від викладача не лише методичного арсеналу, а й особистісної відкритості, емпатії та готовності до співпраці. Саме ці якості перетворюють технологію на педагогіку – наповнену змістом, людяністю та натхненням. Інтерактивне навчання не просто формує навички; воно виховує культуру взаєморозуміння, створює атмосферу безпечного спілкування, у якій помилка стає кроком до розвитку, а успіх – результатом спільної дії.

Тому *реалізація інтерактивних технологій у вищій школі – це не лише модернізація форм навчання, а становлення нового типу педагогічного мислення, зорієнтованого на діалог, креативність і партнерство*. Саме на цій основі формується готовність студента до професійного саморозвитку, співпраці й навчальної автономії.

Таким чином, інтерактивність перестає бути лише методичною категорією – вона перетворюється на стиль мислення, спосіб

професійної комунікації та культуру освітнього середовища.

У системі вищої освіти інтерактивні технології стають важливим засобом формування конкурентоздатного фахівця, здатного мислити критично, діяти гнучко та відповідально, співпрацювати й навчатися протягом життя. Їхня ефективність полягає в тому, що вони створюють умови для активної, самостійної та рефлексивної діяльності студентів.

Проектні роботи, фасилітовані дискусії, кейс-методи, гейміфікація, рольові ігри, тренінги, коучингові сесії – це не просто методи, а педагогічні технології розвитку автономії. Саме завдяки інтерактивним підходам студенти набувають досвіду співпраці, комунікації, відповідальності за спільний результат.

Сучасні цифрові інструменти посилюють інтерактивність освітнього процесу. Віртуальні середовища, платформи для спільної роботи (Padlet, Miro, Mentimeter), системи штучного інтелекту (ChatGPT, Copilot, Gemini) відкривають нові формати взаємодії. Вони допомагають персоналізувати навчання, роблять його адаптивним і емоційно насиченим. Водночас цифрова освіта вимагає від викладача не лише технічних навичок, а й цифрової етики, уміння поєднати інноваційність із людяністю, алгоритмізованість із творчістю.

Інтерактивні технології у сучасній освіті – це не набір методів, а новий спосіб мислення про навчання. Вони перетворюють аудиторію на простір співдії, де кожен учасник стає співавтором спільного знання. Саме в такому середовищі формується готовність до професійного життя: ініціативність, гнучкість, уміння працювати в команді, здатність до самоосвіти.

Отже, інтерактивні технології в освіті цифрової доби поєднують традиції гуманістичної педагогіки з можливостями цифрового світу. Їхня сутність полягає не лише у використанні новітніх засобів, а в оновленні самої культури педагогічної взаємодії – від ієрархії до партнерства, від монологу до діалогу, від контролю до підтримки.

Сучасний викладач – це фасилітатор розвитку, коуч навчальної автономії, наставник і водночас постійний учень. Його головна місія – не лише навчити, а й надихнути, пробудити віру студента у власні сили, допомогти йому відчувати радість пізнання.

Інтерактивність у цифрову добу – це не лише шлях до збереження людяності, а й до переосмислення самої місії освіти – допомагати людині залишатися творцем у світі технологій, мислити самостійно й діяти відповідально.

Далі розглянемо конкретні технології, що втілюють ці принципи.

# 1. Діалогічно-дискусійні технології навчання

Упровадження діалогічно-дискусійних технологій трансформує освітній процес у співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера.

Діалогічне спілкування характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією учасників, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам однаковою мірою впливає на іншого взаємним проникненням у світ почуттів і переживань, готовністю прийняти точку зору іншої сторони, прагненням до співучасті, співпереживання. Ознаками такого спілкування є: відвертість, доброзичливість між суб'єктами взаємодії, спільне бачення певної ситуації, взаємна спрямованість на розв'язання проблеми, взаєморозуміння, взаємопроникнення у світ партнера.

Провідна роль в організації діалогічної взаємодії відводиться педагогу.

Для реалізації діалогічного спілкування необхідним є створення «діалогічного простору», що передбачає такі напрями діяльності викладача: діалогізація змісту навчального курсу через інтеграцію, поліфонізм, багатоаспектність, плюралізм подання навчального матеріалу; забезпечення діалогічної взаємодії учасників педагогічного процесу; створення синергічних тимчасових або постійних навчальних колективів; запровадження системи проблемно-діалогічного навчання; організація цілеспрямованої рефлексії (діалогу із собою) як засобу самовдосконалення.

У сучасних умовах цифровізації освіти «діалогічний простір» дедалі частіше набуває форми гібридної комунікації – поєднання очної, дистанційної та асинхронної взаємодії. Такі формати, як Zoom-дебати, інтерактивні форуми Moodle, обговорення у Padlet, Miro чи Jamboard, розширюють можливості студентів для висловлення думок, аргументації, рефлексії та фіксації спільних висновків. Викладач стає не лише організатором змістового діалогу, а й модератором цифрового простору спілкування, забезпечуючи толерантність, доказовість і структурованість комунікації.

До діалогічно-дискусійних технологій належить діалог, бесіда, диспут, дискусія.

## Діалог

| **Діалог** (від грецьк. «діалогос» (розмова, бесіда), становить обмін думками і знаходження спільної позиції; своєрідна форма взаємодії викладача й студентів в освітньому процесі, під час якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і формуються, регулюються взаємини.

| **Діалог** – ланцюг реплік, які породжуються у процесі комунікації двох або декількох осіб.

Репліка-стимул спонукає співрозмовника до відповіді або дії, а репліка-реакція лунає у відповідь. Відбувається процес взаємного спілкування, постійна зміна ролей.

Діалог здійснюється за умови безпосереднього контакту співрозмовників, кожен з яких почергово то слухає (сприймає), то говорить. Зберігаючи у внутрішньому мовленні початок розмови (зміст попередніх реплік), кожен співрозмовник у внутрішньому мовленні планує «сміслові згустки» наступної репліки, таким чином окреслюючи основну тезу спілкування і логічно просуваючись до бажаної мети.

Головні ознаки діалогу показано на рис. 1.2.



Рис. 1.2. Ознаки діалогу в освітньому процесі

Здійснення діалогу можливе за умови наявності: ціннісного, з погляду комунікативності, предмета діалогу, особистісно й життєво важливих проблем і предметів обговорення; вихідного розриву у знаннях на початок спілкування; потреби у спілкуванні.

Діалог (безпосередній або опосередкований) характеризується рівністю сторін, суб'єктивною позицією викладача і студентів, взаємною активністю, за якої кожен не тільки відчуває вплив, а й сам впливає на іншого, взаємним проникненням партнерів у світ почуттів і переживань, готовністю прийняти точку зору іншого, прагненням до співучасті, співпереживання.

Діалог надає можливість висловитися й викласти свою думку; у двоголошому слові, в репліках діалогу чуже слово, позиція враховуються, на них реагують; суб'єкт впливу (педагог) завжди реалізує свою індивідуальну, особистісну позицію, має принципово, але з повагою ставиться до думки студента (студентів) і, за необхідності, вносить корективи у власну позицію; студент реально стає повноцінним суб'єктом діяльності.

**Основні функції діалогу:** передавання інформації, соціального досвіду та культурної спадщини людства і конкретного оточення адекватними засобами, в результаті чого й формується певний світогляд; регулювання стосунків, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації; забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу із самим собою», який реалізує рефлексивну функцію діалогу; реалізація можливостей комплексного виховного впливу; рівноправне, апріорі безумовне прийняття викладачем студента як цінності і орієнтація на його індивідуальну неповторність, що веде до взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісного збагачення.

Діалог є специфічною формою спілкування, за якої викладач сприймає студента як партнера з правом на власну позицію, індивідуальний спосіб прийняття світу; викладачі і студенти взаємообмінюються набутими знаннями й досвідом, доходять спільних висновків; встановлюються психологічні контакти, налагоджуються позитивні стосунки.

Діалогічне навчання у закладі вищої (фахової, передвищої) освіти охоплює організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, студенти скеровуються на самостійний пошук власного розуміння наукових понять, законів і теорій та конструювання нових знань шляхом залучення до виконання розумових і практичних дій та повідомлення необхідних орієнтирів у формі інформаційних суджень.

Студент отримує можливість реалізувати свою індивідуальну, особистісну позицію, з повагою ставиться до думки іншого і, за необхідності, коригує власну позицію, що потребує ставлення до студента як до унікальної особистості. Лише за таких умов можлива

персоналізація фахової підготовки, моделювання майбутньої професійної діяльності студентів. Організація освітнього процесу передбачає застосування квазідіалогу (керованого внутрішнього дидактичного діалогу) між викладачем і студентом, що здійснюється у формі інструкцій, які містять припущення стосовно того, що студент уже ознайомився з основним матеріалом підручника.

Викладачі мають володіти вмінням реалізовувати на практиці такі різні типи діалогу (рис. 1.3).



Рис. 1.3. Типи діалогу у освітньому процесі

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, проєктованої педагогом і реалізованої в процесі міжособистісного спілкування зі студентами. Його використання дозволяє педагогу чи студентському лідеру викликати інтерес до конкретного виду діяльності, залучити до виконання доручення, участі в творчому проєкті.

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

фасилітатор.

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, неприпустимості розширення конфлікту, перенесення його на сферу міжособистісних відносин. Організуючи такий діалог, педагог повинен володіти такими 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 і подруг; вести конфліктний діалог на конструктивній основі, яка передбачає блокування конфлікту й пошук компромісних варіантів; зберігати витримку, об'єктивність, керуватися розумом, не викривляти факти, мотиви, наміри студента, не вдаватися до формального використання свого статусу. В окремих випадках викладач сам проєктує керовану конфліктну ситуацію з метою визначення особистісних якостей і особливостей поведінки студентів у нестандартній конфліктній ситуації.

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. Виокремлюють 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 само 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, 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). Застосовується з використанням невербальних прийомів спілкування (міміка, смислові жести згоди, заохочення, здивування та ін.). Актуалізує механізм рефлексії (від латин. «reflexio» і в перекладі означає «повернення назад», «відображення»), а саме самопізнання індивідом своїх внутрішніх психічних станів. Виявляється в здатності викладача адекватно аналізувати результати власної педагогічної діяльності, прогнозувати дидактичний, виховний ефект різних технологій навчання, що запроваджуються, порівнювати результати з передбачуваними чи запланованими, виявляти недоліки; відображає сформованість рефлексивної позиції викладача (характер оцінки себе як суб'єкта інноваційної діяльності). Завдяки рефлексії викладач переживає задоволення, впевненість, самостверджується як особистість. Саме рефлексія дозволяє педагогу прогнозувати шляхи оптимальної побудови цілісного педагогічного процесу, вносити корективи в процес організації педагогічної системи, оперативно оцінювати зміни, що відбуваються в педагогічній діяльності і в собі.

8. *Діалог словідальний*, характеризується особливою психоемоційною атмосферою, яка створюється завдяки довірливим, дружнім стосункам між студентами. У такому діалозі, який становить основу міжособистісних відносин між близькими друзями, зачіпаються найінтимніші сфери внутрішнього світу студентів, їхні мрії, надії, проблеми, як правило, приховані в повсякденному спілкуванні.

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*. Потребує 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 ЗВО відбувається корекція 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 його у своїй роботі, мають бути притаманні виняткова тактовність, уміння зрозуміти світ іншої людини, підтримати її успіхи, розвіяти сумніви, допомогти вибудувати подальшу траєкторію соціалізації.

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 до зовнішньої дії. Рівною мірою 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 вживання алкоголю, наркотиків тощо.

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 щирий інтерес до особистості студента,

зацікавленість у її розвитку, але й своєю увагою стимулювати подальший її саморозвиток і самореалізацію в соціально прийнятних формах.

**15. Аргументаційний діалог.** Передбачає доказовість, обґрунтованість позиції та є невід'ємною частиною раціонального співробітництва (ділової бесіди, науково-дослідної роботи, навчання). Під час аргументаційного діалогу вирішуються такі завдання: збереження контакту зі співрозмовником; отримання принципової згоди співрозмовника; висловлювання аргументів, які стосуються інтересів, психологічного стану, ставлення людини; визначення зони компромісу, прийняття спільних рішень.

Застосування діалогу у цифровому середовищі передбачає адаптацію традиційних його форм:

✚ **діалог «студент – комп'ютер – викладач»:** реалізується через інтерактивні симулятори, штучний інтелект-помічники, автоматизовані тренажери для розвитку рефлексивних умінь;

✚ **онлайн-бесіди і форуми в LMS (Moodle, Canvas, Google Classroom):** дають змогу вести дискусію асинхронно, що сприяє глибокому осмисленню позицій;

✚ **«Візуальний діалог» у Padlet або Miro:** учасники викладають тези, аргументи, ілюстрації, а коментування відбувається у формі коротких рефлексій чи смислових запитань;

✚ **метод «Прес» у цифровому форматі:** короткі аргументовані дописи у блогах чи форумах за структурою «Я вважаю... – тому що... – наприклад... – отже...».

Доцільним є використання технік постановки запитань (логіко-риторичні тактики і прийоми, які сприяють ефективності, доказовості й переконаності в дискусіях, ділових бесідах, полеміках і виявляють смислове поле інформації, отриманої від співрозмовника, що включає в себе формулювання відкритих, закритих та альтернативних запитань). Існують різні стратегії поведінки студентів у фазі аргументації (табл. 1.1).

Під час аргументаційного діалогу студенти мають дійти висновку, що завжди існує сфера компромісу, сфера прийняття оптимального рішення, яке задовольняє інтереси, потреби інших людей – партнерів по діалогу. Переконаливість аргументів, фактів і доказів для співрозмовника визначається не їх абсолютним, об'єктивним значенням і науковою істинністю, а тим, який суб'єктивний зміст вони мають для інших.

Таблиця 1

## Стратегії поведінки співрозмовників у фазі аргументації

«Я-стратегія»	«Ти-стратегія»	«Ми-стратегія»
<b>Мета</b>		
Презентувати міркування з метою переконання партнера у власній правоті	Вислухати співрозмовника та вказати на хибність його позицій, логіки переконань	Слухати, щоб зрозуміти партнера та врахувати його думку під час прийняття консенсусного рішення
<b>Завдання</b>		
Знайти найбільшу кількість сильних аргументів на свою користь	Знайти найбільш слабкі місця і суперечності у позиції співрозмовника	Зрозуміти мету співрозмовника для прийняття найкращого рішення
<b>Тактика</b>		
Домінування у спілкуванні; розгорнутий монолог; орієнтація на власне розуміння переконливості доказів; висловлення власних міркувань до логічного завершення	Вибіркове сприйняття доказів і міркувань; перехоплювання ініціативи в діалозі; деструктивна критика (контраргументація слабких місць з метою спростовування ідеї)	Активне слухання; орієнтація на інтереси, потреби співрозмовника; конструктивна критика (визначення слабких місць у позиції співрозмовника з метою її можливого підсилення)
<b>Техніка аргументації</b>		
Посилання на автора; наполягання на власній позиції; риторичні запитання; інсинуації (вигадки); оцінка	Посилання на авторитет; виокремлення деталей; інверсія; замовчування відповіді; закриті риторичні запитання	Посилання на авторитет; виокремлення деталей; інверсія; поетапна угода
<b>Специфіка поведінки</b>		
Багатослівність; егоцентризм; ігнорування інтересів, думок партнерів; тиск, оцінка; відсутність зворотного зв'язку; аргументи обираються згідно з власними інтересами	Подвійність поведінки; випитування; ігнорування інтересів, думок партнера; багатослівність; відсутність зворотного зв'язку; перехід на особистість співрозмовника	Слухання та розуміння інтересів співрозмовника; відсутність негативних емоцій; аргументи враховують інтереси співрозмовника; існує зворотний зв'язок

Тому оцінка процесу та результату взаємодії зумовлюється інтересами, потребами співрозмовника, його цілями та суб'єктивною інтерпретацією всього, що відбулося.

Власне діалог передбачає безпосередній контакт педагога з аудиторією, що дозволяє зосередити увагу студентів на найбільш важливих проблемах теми, яка вивчається, визначити зміст і темп викладання навчального матеріалу з урахуванням рівня освіти студентів. Діалог поєднує унікальність і рівність партнерів, відмінність і оригінальність їхніх точок зору, орієнтацію кожного на розуміння та активну інтерпретацію власних поглядів, очікування відповіді та її передбачення в особистісному висловленні, взаємодоповнення позицій учасників спілкування, співвідношення яких і є метою діалогу; найбільш повно забезпечує комунікативну взаємодію студентів між собою і з викладачем, здійснює взаємообмін соціально-рольовими функціями.

Виокремлюють такі види діалогу:

✚ *сюжетно-пізнавальний*, створює «простір» спілкування, актуалізує необхідні відомості, мотивує діяльність учасників, надає можливість виразити себе в заданій або обраній ролі;

✚ *чуттєво-аналітичний*, пов'язаний зі спробою глибокого пізнання обговорюваних істин, світу людини як системи цінностей. У цьому розкривається потенціал діалогу, досвід осмислення цінностей, емоційна культура особистості;

✚ *індивідуально-рефлексивний*, орієнтований на інтеріоризацію цінностей, розвиток досвіду смислотворчості та рефлексії на підставі глибокого самопізнання.

Діалогова взаємодія дозволяє вирішити такі завдання: провести глибокий аналіз проблеми, досягти розуміння її ціннісно-значеннєвого змісту, розвинути діалогову культуру суб'єктів освітнього процесу. При цьому діалогічна взаємодія у своєму розвитку поділяється на такі етапи:

1. *Вступний*. Його головні характеристики – створення сприятливої емоційної та інтелектуальної атмосфери, актуалізація необхідної інформації, стимулювання ситуації інтересу до проблеми.

2. *Основний*. Діалог у різних модифікаціях: обговорення питань у парах (дозволяє навчити студентів слухати й чути іншу людину; вести діалог, враховуючи особливості партнера, його стан і настрій; відверто висловлювати свої думки; зважати на аргументи співбесідника), мікрогрупах; виступ студента перед групою із задалегідь підготовленим повідомленням; система питань

(відкритих, дивергентних, оцінних та ін.), що не передбачають однозначних відповідей; формулювання проблеми, глибокий аналіз і обдумування проблеми; вичленовування «точок здивованості»; залучення різноманітних джерел інформації; осмислення позицій; аргументовані виступи опонентів; пошук шляхів вирішення проблеми й тощо.

3. *Підсумковий, заключний.* Аналіз і осмислення діалогу зі змістовної та процесуальної точок зору. Рефлексія з приводу власної роботи. З'ясування успіхів і невдач. Оцінка психологічної атмосфери під час роботи, рівня реалізації розумового потенціалу. Визначення можливих перспектив подальшої роботи.

| **Оргдіалог** – це оригінальна і вискоелективна форма інтелектуальної взаємодії, розвитку здібностей і оволодіння навчальною та науковою інформацією. Розроблена О. Рівним у 20-ті роки ХХ ст. В основі – реалізація ідеї Я. Коменського про те, що у процесі навчання кожен має бути і учнем, і тим, хто навчає. Оргдіалог є роботою тимчасових організаційно-діалогічних пар (діад).

Оргдіалог відбувається у такий спосіб. Кожен студент, працюючи самостійно протягом 7-10 хв з певним літературним джерелом (фрагментом), заповнює таблицю, конспектує і розвиває основні думки автора, виробляє алгоритм викладу матеріалу тощо. Через 7-10 хв починається оргдіалог: спочатку один повідомляє іншому про результати виконаного завдання (ефективність методу буде значно вище, якщо студенти заздалегідь вивчили свій фрагмент теоретичного матеріалу). Потім студенти разом обговорюють, усвідомлюють теоретичний матеріал, формулюють основні положення, збагачуючи їх завдяки діалогічній взаємодії. Після цього своє завдання презентує інший студент (учасник діади). Знову відбувається обговорення, пошук і запис головних думок. Через 7-10 хв співрозмовники розходяться, щоб донести набуті під час спільного обговорення думки до інших студентів групи. У новій парі завдання кожного студента – поділитися тим, про що він довідався і зрозумів з новим співрозмовником, збагатити головну думку. Через 7-10 хв утворюються нові пари. До кінця заняття кожен студент має володіти всіма питаннями, які було винесено на обговорення.

**Активна участь студентів у діалозі забезпечується різними прийомами:** запитання до аудиторії (спантеличення), коментування, голосова розрядка, гумористична репліка або казус, педагогічне

авансування, «театральна пауза» (дозволяє зосередитися, підготуватися до несподіваного тактичного ходу в дискусії, змінити емоційний настрій, відволікти увагу, надати значущості наступним висловлюванням), «перенесення дискусії на діяльність» (ефективний у випадку виникнення тупикової ситуації в ході обговорення), «передавання повноважень» (педагог нібито відсторонюється від участі у розв'язанні ситуації й передає свої повноваження комусь з лідерів або аутсайдерів групи з метою актуалізації їх потенційних можливостей), «зміна вагових категорій» (передбачає вміння викладача перевтілюватися у людину не спокушену, здивовану почутим, зацікавленого слухача), «навмисна помилка» (викладач спеціально припускається помилки, яка повинна активізувати дискусію, спровокувати появу додаткового інтересу, примусити студентів шукати нові аргументи, щоб довести свою правоту), синектика (об'єднання різнорідних елементів), «Займи позицію» (забезпечує демонстрацію різних думок з досліджуваної теми), «Вогонь по ведучому» (студенти завчасно готують проблемні питання, доповідач дає на них відповідь, наводячи докази), «Оціни свої знання» («умію, не умію»), «запитання-гачок» (несподіване запитання, що має провокаційний або парадоксальний характер і стимулює мислення), «незакінчене речення» (викладач починає думку, а студенти продовжують), «запитання від студента» (викладач передає право ставити запитання викладачу чи іншим студентам), «рольова репліка» (викладач говорить від імені вигаданого персонажа або «опонента», щоб викликати реакцію), «міні-дебати» (викладач ставить дискусійне запитання і розділяє аудиторію на «за» і «проти»), «візуальний стимул» (демонструється картинка, мем, коротке відео чи цитата для обговорення), «емоційне віддзеркалення» (повтор емоційно-насиченої фрази студента з невеликим перебільшенням з метою викликати сміх і реакцію), «сюрпризний факт» (несподівана статистика чи факт, що ставить під сумнів очевидне), «запитання до майбутнього» (спрямування діалогу на уявлення перспективи) тощо.

Застосування вищезазначених прийомів оптимізації діалогу не обмежує спектр педагогічної підтримки. Кожен викладач, куратор, представник адміністрації ЗВО, які працюють зі студентами, мають визначити для себе найбільш продуктивні типи діалогу, методи й прийоми впливу.

**Технологія організації навчального діалогу передбачає певну етапність:**

⌋ **підготовчий** (визначення мети діалогу (активізація мислення, пошук рішень, формування критичного мислення), добір запитань (відкритих, закритих, альтернативних, проблемних), створення безпечного та доброзичливого середовища («правила діалогу» — повага, рівність голосів, конструктивність) = **ініціювання діалогу** (формулювання проблемного запитання (кейс, ситуація); послугування «гачком уваги» (цікава історія, казус, цитата, відео); постановка відкритих запитань) = **розгортання діалогу** (використання прийомів активізації (навмисна помилка, передача повноважень, театральна пауза, гумористична репліка); чергування викладачем різних запитань (від простих до складних, від фактів до аналізу й оцінки); забезпечення балансу (надання студентам простору для відповідей) = **керування динамікою діалогу** (використання технік фасилітації: «коло ідей», «мозковий штурм», «рольові позиції», «снігова куля»; контроль балансу (не допустити домінування однієї думки); відкрите підбиття проміжних підсумків) = **завершення діалогу** (підсумування ключових ідей; рефлексивні запитання: «Що нового ви зрозуміли?», «Як можна це застосувати на практиці?»; формулювання узагальнених висновків) ⌋.

**Для налагодження діалогу зі студентами доцільно послуговуватися прийомами відкритого, довірливого спілкування:** активним слуханням з метою почути студентів, розуміти їхню думку та стимулювати їх до подальшого діалогу; уточненням замість випитування, формулюванням закритих питань і власного припущення; перефразуванням, що дає змогу підтримувати вільний потік думки; «Я – повідомленнями» замість «Ти, Ви – повідомленнями» для вияву власної поваги до особистості та уникнення тиску на неї; резюмуванням як власним підсумком сказаного в аудиторії; валідацією для підтвердження прав дивості, достовірності думки партнера та її підтримки; стимулюванням студентів до вияву власних емоцій, почуттів.

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 та студент діють

як партнери, спільно організовуючи пошук, діяльність, аналізуючи та виправляючи помилки. Педагог не зводить свої дії до оцінювання поведінки студента та вказівок щодо необхідності і способів її поліпшення. Він надає студенту інформацію про нього самого, а той повинен учитися 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 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 результатів. За такого спілкування в центрі уваги педагога опиняється особа співрозмовника, його мета, мотиви, думки, 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 (підкреслюється – «ми разом») та формування навчальних очікувань.

4. *Двоплановість позиції викладача в 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 цими вимогами діалог передбачає відкриту позицію. Вона являє собою важливий критерій діалогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звертання педагога та студентів до особистого досвіду

не лише з висловлюванням думки, а й ставленням до неї, що разом з іншими чинниками зумовлює взаємодію.

Важливою вимогою щодо 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 викладачу слід дотримуватися діалогічної позиції – амбівалентної педагогічної позиції, яка характеризується одночасним утримуванням у спільній діяльності зі студентами двох позицій (організатора і учасника) і взаємопереходами з позиції учасника в позицію організатора.

Викладач має займати в діалозі позицію співрозмовника, який, будучи джерелом інформації й лідером спілкування, не лише визнає право кожного студента як партнера в спілкуванні, але й зацікавлений у тому, щоб майбутній фахівець зберіг самостійність у судженнях. Особливої значущості при цьому набувають такі вміння викладача: реалізовувати суб'єкт-суб'єктні відносини, забезпечуючи двосторонню активність у взаємодії; цілеспрямовано передавати ініціативу співрозмовникові, викликати його спонтанні реакції; забезпечувати єдність співрозмовників, знаходячи спільне поле взаємодії й створюючи відчуття «ми»; орієнтуватися на відповіді співрозмовника, продовжувати його думки, а не відкидати їх; доцільно застосовувати поради, активізуючи прагнення студента їх одержати. У процесі діалогу є можливість непомітно й ненав'язливо формувати етичне в поведінці й спілкуванні студентів, розвивати їхній смак до слова, жесту, міміки, інтонації.

Реалізація діалогу у цифровому освітньому середовищі вимагає дотримання певних педагогічних умов:

✓ *Підтримка цифрової етики спілкування* – толерантність, повага до авторства, коректність цитування.

✓ *Забезпечення технічної та психологічної готовності учасників до онлайн-комунікації.*

✓ *Баланс синхронної й асинхронної взаємодії*, що дозволяє врахувати індивідуальні темпи мислення студентів.

✓ *Розвиток цифрової рефлексії* – використання записів відеодискусій, аналітики активності у чаті для самооцінки комунікативної участі.

✓ *Інтеграція засобів візуальної аргументації* (інфографіка, ментальні карти) для підвищення якості аналізу позицій.

**Виокремлюють бар'єри діалогічної взаємодії** (перешкоди, що заважають реалізації діалогу між партнерами):

- *ситуаційні* (характеризують роздільність партнерів у просторі);
- *контрсугестивні* (передбачають недовіру, егоцентризм);
- *тезаурусні* (характеризуються безкультурністю, низьким рівнем інтелектуального розвитку);
- *інтераційні* (характеризуються невмінням планувати й організовувати колективну взаємодію).

Їх можна подолати, хоча з різним ступенем ефективності. Так, складніше піддаються подоланню бар'єри, що залежать від властивостей особистості, особливо контрсугестивні, що характеризуються недовірою, егоцентризмом, антигуманним світоглядом, відсутністю гумору. Досить складними у подоланні є тезаурусні бар'єри, в яких відображається низький рівень інтелектуального розвитку, відсутність навичок творчої діяльності та ін.

## **Бесіда**

| **Бесіда** – діалогічна технологія навчання, у якій взаємодія викладача та студентів вибудовується через систему запитань і відповідей, спрямованих не лише на відтворення знань, а насамперед – на *їх усвідомлення, осмислення та творче застосування*.

У сучасному освітньому просторі бесіда розглядається як *інтерактивний процес співтворення смислів*, де педагог виступає фасилітатором і модератором мислення.

Бесіда охоплює різні типи дидактичного діалогу:

- ✚ **«викладач – студент»** (класична форма навчального діалогу, коли педагог ставить запитання, спрямовуючи логіку розумових дій);
- ✚ **«студент – студент»** (парна чи групова взаємодія, характерна для семінарів, дискусій, тренінгів);
- ✚ **«студент – джерело інформації»** (підручник, електронний ресурс, відеолекція, база даних, навчальна симуляція);
- ✚ **«студент – цифровий інструмент / ШІ»** (чат-бот, онлайн-консультант, інтерактивна платформа, віртуальний тьютор).

Останній тип діалогу набуває особливого значення в умовах *цифрової освіти*, адже студенти отримують змогу в реальному часі

взаємодіяти з адаптивними системами навчання, аналітичними симуляторами, AI-асистентами, отримуючи миттєвий зворотний зв'язок і підказки для самокорекції.

Бесіда реалізується за допомогою запитань – відповідей. Якщо запитання мають суто інформаційний характер («Що?», «Де?», «Коли?»), бесіда є *повідомлювальною*. Вона орієнтована на актуалізацію пам'яті, а мислення студентів є репродуктивним. Якщо запитання до студентів мають проблемний («Чому?», «Як ви вважаєте?», «Чим можна пояснити?», «Які приклади ви зустрічали вже у своїй практиці?», «А що, якщо? тощо»), альтернативний («Що, на вашу думку, ефективніше?», «Який ... би ви обрали для?», «Що важливіше для?» тощо) характер, бесіда є *евристичною*, або *сократичною*. У цьому випадку мислення студентів є творчим, продуктивним. Вищий рівень евристичної бесіди – *дискусія*. Бесіду, яка будується на питаннях, що потребують чітких, однозначних відповідей, називають *катехізисною*. Вона має в основному догматичний характер. Застосовують її, коли викладач хоче пересвідчитися в точності засвоєння правил, законів, формулювань, алгоритмів дій. Для самоперевірки доцільними є рефлексивні запитання («Що нового ви зрозуміли?», «Як би ви застосували?» тощо).

*Типологія бесід за дидактичною метою.* Залежно від дидактичної мети розрізняють три основні типи бесід:

✚ *відтворювальна (контрольно-перевірююча)* – орієнтована на актуалізацію й перевірку знань; ефективно реалізується через онлайн-вікторини (Kahoot, Quizizz), LMS-опитування, інтерактивні Google Forms;

✚ *систематизувальна* – спрямована на узагальнення знань, встановлення зв'язків між новим і вже відомим матеріалом. Сучасна практика використовує цифрові мапи знань (Miro, MindMeister, Padlet), які візуалізують логіку міркувань;

✚ *евристична (сократична)* – формує аналітичне та критичне мислення. Тут запитання стають інструментом пізнання: вони викликають когнітивний конфлікт, провокують роздуми, підводять до відкриття нового. У цифровому форматі евристична бесіда реалізується через онлайн-форуми, дискусійні кімнати Zoom, інтерактивні подкасти або чат-дискусії в Moodle.

Щоб бесіда досягла дидактичної мети, викладачеві необхідно, як і при поясненні, шляхом актуалізації опорних знань створити відповідну базу для співбесід. Не можна розраховувати на пізнавальну і розвивальну ефективність бесіди, якщо викладач в ході

її буде отримувати лише однозначні відповіді. А така форма евристичної бесіди, як дискусія, взагалі неможлива, якщо викладач ставить перед студентами нескладні питання, що потребують однозначності у відповіді. У бесіді слід використовувати не тільки контролюючі й актуалізуючі, але й стимулювальні та діагностичні запитання. Вони повинні бути короткі й точні, будити думку студента, їх слід ставити в логічній послідовності. Не варто прагнути до формальної великої кількості запитань.

Спочатку важливо ставити запитання (чіткі, недвозначні, по можливості короткі), заохочуючи студентів до діалогу, які мають вільно висловлювати свої думки, не боячись, що їхні міркування можуть бути не зовсім правильні. Звідси випливає необхідність вступного і заключного слова викладача. Відповіді студентів мають бути стислими або розгорнутими, однак кожного разу студент повинен давати вичерпну відповідь. Якщо відповідь неповна, викладач ставить навідне запитання або викликає іншого студента. При цьому не слід «вимучувати» відповіді. Важливо навчити студентів вислуховувати заперечення свого опонента. Студенти також можуть ставити запитання своїм одногрупникам, а також викладачеві.

Ефективність бесіди у сучасному освітньому процесі залежить не лише від майстерності викладача формулювати запитання, а й від певних дидактичних принципів, що визначають її якість, динаміку та результативність у цифровому середовищі. Вони забезпечують гармонійне поєднання змістової глибини, комунікативної відкритості та технологічної гнучкості діалогу.

До ключових принципів належать такі, як-от:

✓ *інтерактивності і партисипативності* – студенти активно долучаються до створення запитань, самостійно формулюють припущення, моделюють відповіді;

✓ *проблемності* – кожне запитання має відкривати новий рівень смислу, провокувати рефлексію;

✓ *цифрової інтеграції* – застосування мультимедійних ресурсів, інтерактивних дошок, аналітичних чатів, опитувальників з миттєвим зворотним зв'язком;

✓ *рефлексивності* – завершення бесіди здійснюється через короткі саморефлексивні питання: «Що нового я зрозумів?», «Як це пов'язано з моїм досвідом?», «Де я можу це використати?»

**Бесіда є простором педагогічного партнерства.** Ефективна бесіда передбачає емоційну відкритість, довіру та взаємоповагу. Викладач створює атмосферу без страху помилки, а студенти вчаться

слухати, аргументувати, заперечувати коректно. Саме у такій взаємодії формується культура академічного діалогу – одна з ознак навчальної автономії.

Викладачеві важливо не перевантажувати бесіду кількістю запитань, а дотримуватись логіки розвитку думки: від конкретного до узагальненого, від репродуктивного до творчого. У сучасних умовах педагог може використовувати «інтелект-картку бесіди» – цифрову схему, де зазначені ключові питання, очікувані смисли, емоційні маркери й форми зворотного зв'язку (наприклад, «цифрові стікери реакцій» у Miro або Mentimeter).

Застосування таких цифрових інструментів відкриває нові можливості для модернізації традиційної бесіди, надаючи їй динамічності, візуальної підтримки та інтерактивного зворотного зв'язку. Щоб систематизувати сучасні формати її реалізації, узагальнимо цифрові модифікації бесіди (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

### Цифрові модифікації бесіди в освітньому процесі

Тип бесіди / запитання	Освітня мета	Цифрові інструменти	Приклад активності
Повідомлювальна (репродуктивна)	Актуалізація знань	LMS (Moodle quiz), Kahoot	«Швидка перевірка фактів»
Систематизувальна (аналітична)	Узагальнення, встановлення зв'язків	Miro, MindMeister, Padlet	«Побудуйте дерево понять»
Евристична (сократична)	Розвиток критичного мислення	Zoom breakout rooms, ChatGPT, форум Moodle	«А що, якщо...?» (сценарне запитання)
Катехезисна (контрольна)	Перевірка точності засвоєння	Google Forms, Quizizz	«Закрий прогалини»
Рефлексивна	Самоаналіз і самокорекція	Padlet Wall, цифровий щоденник	«Моя головна думка сьогоднішньої бесіди»

Отже, сучасна бесіда – це не лише метод навчання, а педагогічна стратегія взаєморозуміння, що поєднує логіку, емоцію, рефлексію і цифрові засоби комунікації. Вона трансформується з монологічної перевірки знань у простір спільного мислення, де кожен учасник – активний творець знання.

Важливого значення в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців слід надавати диспуту, дискусії.

### Диспут

| **Диспут** (з латин. **dispute** – міркую, сперечаюсь) – сперечання на наукову, літературну чи іншу тему, що відбувається перед аудиторією; публічний захист своєї думки, поглядів.

Реалізація диспуту в освітньому процесі (під час проведення лекцій, семінарських занять) передбачає діалогічність, можливість вільно висловлювати свої думки, набуття студентами досвіду конструктивного розв'язання, сприяє формуванню світогляду учасників як системи поглядів, переконань, їхньої комунікативної компетентності.

Диспут є обговоренням спільної теми, цивілізованим сперечанням навколо неї, передбачаючи вільність думок та щирість висловлювань учасників. При цьому особливістю диспуту є відсутність поділу учасників на групи – обговорення проблеми колективно. Кожен бажаючий студент висловлює власне розуміння проблемної ситуації, своє ставлення до неї, мотивує та аргументує його, ілюструє прикладами та фактами. За допомогою диспуту студенти можуть розвивати запропоновану для обговорення ситуацію, проектувати наслідки її практичної реалізації, що, у свою чергу, дозволяє сформувати шляхи виходу з конфліктної ситуації, колективно оцінити переваги кожного варіанта розвитку подій та дійти оптимального рішення. Відмітними ознаками проведення диспуту мають бути: логічна послідовність та аргументованість висловлювань; невтручання викладача у хід диспуту без необхідності; конструктивність критики один одного з боку учасників, їхні толерантність і тактовність; предмет диспуту має бути обговорений вичерпно та системно; суттєві висловлювання мають бути систематизовані та узагальнені.

*Організація диспуту містить такі етапи:* підготовка до диспуту, проведення диспуту, практична робота за підсумками диспуту.

Підготовка до диспуту містить такі складові:

- *попередня робота викладача* (вибір теми, яка є цікавою для студентів, має спонукати до досить серйозної розмови, роздумів, бажання відшукати істину; визначення цілей, засобів, способів

організації диспуту (особливу увагу слід звернути на конкретизацію цілей диспуту, бо від цього значною мірою залежить успіх вирішення проблеми формування світогляду молоді, крім цього, організатор має чітко усвідомити те, що саме у світогляді учасників диспуту важливо скоригувати чи ствердити); розробка плану підготовки диспуту з переліком відповідальних за певну ланку роботи; добір літератури з обговорюваної проблеми);

- *формулювання запитань, які виносяться на диспут* (питання мають бути значущими для учасників, містити приховані суперечності, не можна припускати провокуючих запитань, доцільно обговорювати не більше п'яти-шести запитань; запитання необхідно розташувати у певній послідовності, яка передбачає, що першим має бути запитання, спрямоване на визначення предмета суперечки, усвідомлення змісту основних понять, що будуть використані під час диспуту; наступні два-три запитання мають привернути увагу учасників диспуту до різних аспектів проблеми; заключне запитання визначає шляхи вирішення проблеми в цілому);

- *вибір ведучого диспуту* (він має володіти вміннями конкретизувати мету і вести диспут з урахуванням можливостей її реалізації, керувати логікою розмови, знаннями механізмів логіки доказів, чіткого бачення аргументів, фактів, резонерства, логічної провокації, навичками ведення діалогу, які базуються на знаннях соціально-психологічних законів спілкування і вмінні керуватися ними);

- *оформлення приміщення для проведення диспуту* (виставка книжок, плакати з цитатами, різноманітні ілюстративні матеріали тощо).

На етапі *проведення диспуту* великого значення набуває його початок. Доцільним є звернення до результатів анкетування, проведеного у підготовчий період диспуту або оприлюднення певного факту, який несе у собі певну соціальну проблему, або коротке вступне слово педагога чи студента, який виступає у ролі модератора диспуту (значення, завдання заняття), актуалізація опорних знань студентів (на рівні словникової роботи з уточнення сутності термінів, що будуть аналізуватися).

Варто виробити правила проведення диспуту:

- ✓ ти прийшов на диспут – обов'язково вислови та аргументуй власну точку зору;

- ✓ перш, ніж сперечатися, подумай, що ти хочеш довести;

- ✓ говори просто, ясно, логічно, послідовно;

- ✓ не повторюй того, що до тебе вже було висловлено;
- ✓ сперечайся чесно: не перекручуй думок людини, з позицією якої ти не погоджуєшся;
- ✓ поважай того, хто з тобою дискутує,
- ✓ не вдавайся до особистих образ;
- ✓ не розмахуй руками, не підвищуй голос (найкращі докази – аргументи та факти).

Проведення диспутів забезпечує набуття досвіду володіння різноманітними техніками постановки запитань: передбачуваність (використання розмірковування-запиту, припущення, що власний варіант відповіді один із можливих); діалогічність (пояснення та докази відбуваються при орієнтації на розуміння співрозмовника, що сприяє прийняттю певних висновків і рішень); управління бесідою; фігури переконання (риторичні запитання, промова-заперечення та власна відповідь на нього); неповний перелік альтернатив (вплив на вибір рішень здійснюється за допомогою альтернативних запитань, до складу яких входять варіанти відповідей, серед яких бажаний репрезентується як найкращий); гра на інерції мислення (вплив на вибір рішення здійснюється за допомогою бінарної відповіді «так»); повторення (запитання повторюється декілька разів, а потім використовується як доказ), контрзапитання (відповідь на власне запитання, поставлене першим, а потім відповідь на запитання опонента); вимагання (використання закритих запитань із метою досягнення згоди опонента). Зазначені техніки дозволяють будувати та контролювати смислове поле інформації співрозмовників з урахуванням їх індивідуальних та психологічних особливостей, формувати комунікативні стратегії, застосування яких сприяє ефективному вирішенню конкретних ділових проблем.

Викладач має створити в студентському колективі психологічне передчуття чогось цікавого, привабливого і підтримувати цей стан до початку диспуту, виявляти тактовність, делікатність, толерантність, не переривати висловлювання учасників на півслові чи дорікати за судження, навіть якщо вони помилкові, цінувати самостійність і активність думки, бажання оприлюднити й відстоювати її.

Практична робота за результатами диспуту передбачає аналіз успіхів чи невдач диспуту. Ведучий диспуту має організувати подальшу роботу зі студентами відповідно до його результатів (проведення нового диспуту з питань, що виникли під час обговорення проблеми, проведення нових досліджень, написання наукових робіт тощо).

У цифрову епоху диспут трансформується у форму *інтерактивного освітнього діалогу*, що поєднує класичні принципи аргументації з онлайн-інструментами співмислення (форум, Padlet-дошка, Miro-карта, Zoom-дискусія, ChatGPT-асистент).

У дистанційних і змішаних форматах ефективно використовуються форум-диспути, чат-дебати, Miro- або FigJam-моделювання позицій, що дозволяє всім учасникам брати участь у діалозі незалежно від фізичної присутності.

Використання цифрових інструментів урізноманітнює форми організації диспуту, розширює коло учасників, сприяє відкритості позицій і рефлексії результатів обговорення. Узагальнимо сучасні цифрові модифікації диспуту в освітньому процесі (табл. 1.3).

Таблиця 1.3

### Цифрові модифікації диспуту

Формат	Цифрові інструменти	Освітнє призначення
Форум-диспут	LMS Moodle, Telegram-канал, Google Classroom	Організація асинхронного обговорення теми, розвиток умінь аргументувати письмово
Чат-дебати	Zoom, Teams, Discord, Telegram-чати	Формування навичок швидкої реакції, лаконічного висловлення та контраргументації
Miro- або FigJam-моделювання позицій	Miro, Jamboard, FigJam	Візуалізація позицій, структурування аргументів, узагальнення результатів диспуту
AI-диспут	ChatGPT, Perplexity, Copilot	Тренування логіки доказу, порівняння позицій людини й ШІ, розвиток критичного мислення

Сучасний диспут формує не лише комунікативну й риторичну культуру, а й здатність до самостійного мислення, рефлексії, прийняття рішень і відповідальності за власну позицію. Диспут у цифрову добу – це не просто суперечка думок, а простір партнерського мислення, у якому студенти й викладач разом шукають істину, вчать слухати, переконувати й відкривати нові смисли.

## Дискусія

| **Дискусія** (з латин. discussion – розгляд) – широке публічне обговорення якогось спірного питання.

Дискусія є одним із найбільш активних методів навчання, має велике розвиваюче і виховне значення. У дискусії студенти навчаються сперечатися, доводити, аргументувати, відстоювати свої погляди, адекватно оцінювати себе, поважати думки інших. Розрізняють такі різновиди дискусії: орієнтовані на істину, на конструктивне рішення, на самовизначення, на самоствердження, дискусії як самоціль, а також дискусії, орієнтовані на перемогу (моя перемога, наша перемога, перемога «для галочки») (табл. 1.4).

У цифровому форматі дискусія може відбуватися на платформах *Zoom, Microsoft Teams, Google Meet*, із використанням чатів для паралельного збору аргументів і функції «кімнат» для роботи в малих групах. У асинхронному режимі дискусії ефективно проводяться у форумах LMS (*Moodle, Canvas*) або на інтерактивних дошках *Padlet, Jamboard*, де студенти фіксують позиції, коментують висловлювання колег і спільно формують узагальнення.

Для стимулювання участі доцільно застосовувати *цифрові інструменти опитування (Mentimeter, Kahoot)*, які дають змогу швидко зібрати думки й візуалізувати спектр поглядів.

Реалізація в освітньому процесі дискусії надає можливості рівноправної, зацікавленої та активної участі майбутніх фахівців в аналізі теоретичних положень, вірогідних рішень, їх правильності та обґрунтованості. Дискусія створює специфічне психологічне тло, яке виникає під час спілкування різноінформованих партнерів – членів навчальної групи, на відміну від спілкування з різноінформованим партнером-педагогом. Це формує в студентів уміння стисло й точно викладати свої думки під час виступів, активно відстоювати свої погляди, аргументовано заперечувати, спростовувати хибну позицію опонента, а також забезпечує творче співробітництво; розвиває почуття гідності, відповідальності за власні дії й думки і терпимості до інших.

Важливою є підготовка запитань, які можна поділити на два типи: ті, що розраховані на відтворення інформації, що запам'яталася з літератури, прочитаної під час підготовки до дискусії; ті, що потребують продуктивного (творчого) мислення («чому?», «від чого?», «навіщо?», «що впливає з ...?», «чим, пояснити?», «яке має значення?», «чим, як можна аргументувати, довести...?»).

## Види дискусій

Дискусія	Зміст
Лінійна	Учасники, як правило, дискутують між собою, а не з аудиторією. Студенти хоча і отримують більше інформації щодо проблеми, яка обговорюється, проте залишаються досить пасивними
Фронтальна	Застосовують після лекції як елемент засвоєння знань, з'ясування невирішених питань. Питання можуть ставити студенти викладачеві і навпаки. Відповідно дібрані питання дозволяють групі самостійно дійти очікуваних висновків
Керована дискусія	Викладач виконує роль експерта, просить ставити питання, висловлювати незгоду, скорочувати відповіді. Він підказує теми та проблеми, керує дискусією так, щоб з'ясувати всі незрозумілі місця і водночас дозволити, щоб кожен студент висловив свій погляд на проблему. Викладач виступає у ролі ведучого – не лише веде дискусію і надає слово, але й активно бере участь у ній, визначає напрямки та зміст розмови, підсумовує та завершує достатньо обговорені її елементи
Публічна дискусія	Публічна дискусія може відбуватися у великому приміщенні, і активність кожного учасника не є найважливішою умовою. Викладач спостерігає за порядком, надає слово, контролює час окремих висловлювань, підсумовує та завершує дискусію, проте не втручається у зміст самої дискусії
Групова	Застосовується за наявності значної кількості студентів, що унеможливує активну участь кожного. Підгрупи можуть реалізувати одне завдання, обговорювати одну проблему, можуть мати різні завдання. Дискусія в підгрупах є елементом цілого і має завершуватися пленарним підбиттям підсумків. Важливо точно поставити завдання перед підгрупами і впевнитися, чи однаково їх розуміють
Вільна	Викладач лише визначає тему, а потім залишається осторонь, не втручається в хід дискусії, а лише спостерігає, як група шукає шляхи її вирішення, щоб потім разом з учасниками обговорити весь процес. Вільна дискусія прийнятна там, де ставлять мету навчити інтеграції та організувати спільну роботу команди

Дискусія містить три основних блоки:

- задум (зміст, мета, завдання);
- процес реалізації задуму (свого роду взаємодія проблеми, яка обговорюється, з необхідною інформацією);
- результат дискусійної діяльності (розв'язання проблеми або крок на шляху до її вирішення, досягнення взаєморозуміння або чітке розмежування позицій, формування нових проблем).

Умови успіху дискусії: готовність учасників до дискусії; наявність у кожного учасника чітких тез щодо своєї позиції, точної постановки завдань; спрямування дискусії на з'ясування проблеми, а не на «змагання» її учасників; відсутність нівелювання протилежних поглядів; зрозумілість дискусійних зауважень; утримання від коментування думок учасників.

Під час дискусії викладач може використовувати прийоми, розроблені Л. Кольбергом та його колегами (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Прийоми, що можуть бути використані в навчальній дискусії

*Приєм альтернативних наслідків.* Студентам пропонується відповісти на запитання: «Що станеться, якщо персонаж вчинить так або так, або так?» Найдоцільніше використовувати цей прийом для розвитку здатності передбачати наслідки власних вчинків.

*Приєм заміни ролей.* Студентам легше знайти вихід із моральної проблеми, якщо педагог пропонує уявити себе на місці певного персонажа ситуації: «Якби Ви були на місці ...? Як би Ви

вчинили?». Таке запитання спонукає студентів до співпереживання, запобігає розвитку апатії. Слухаючи відповіді, викладачеві варто постійно використовувати запитання «Чому?», що спонукає студента до конкретизації власної моральної позиції.

*Приєм врахування почуттів діючих осіб моральної дилеми.* Розвиваючи моральне мислення, слід цілеспрямовано працювати над виробленням у студентів таких суджень, що стосуються їхніх власних почуттів та переживань: «Як, на Вашу думку, персонаж почуває себе в цьому випадку? Як би Ви почували себе в такій ситуації? Чи існує відповідність між Вашими почуттями і почуттями діючої особи?» Запитання про переживання дійовими особами моральної дилеми розвивають здатність розуміти почуття, позиції, інтереси інших людей.

*Приєм використання особистого досвіду студентів.* Обговорення та оцінка зразків моральної поведінки має відбуватися на основі морального досвіду студентів. З цією метою використовують запитання, що підводять студентів від особистих вражень до формулювання загальних моральних правил: «Чи траплялось щось подібне з Вами? Якими були Ваші думки, почуття, дії? Оцінюючи зараз подібну ситуацію, чи хотіли б Ви щось змінити у своїй поведінці?».

*Приєм заміни ключового персонажа* (коли близьку людину замінюють незнайомою чи навпаки). Студентам ставиться запитання: «Якби на місці брата був Ваш знайомий, як би Ви діяли?».

*Приєм «Дехто вважає...».* Дехто вважає, що закони не можна порушувати за будь-яких обставин. Що можна відповісти їм? За допомогою цього прийому викладач переводить студентів від аналізу конкретної ситуації до теоретичного обговорення моральних норм і етичних принципів.

*Приєм стимулювання взаємодії шляхом зіставлення різних позицій.* Студентам ставиться завдання: «Здається, ваші колеги на протилежних позиціях. Обґрунтуйте свою точку зору».

Доцільним є використання прийомів суперечки, до яких можна віднести: *ініціативу* (кожен учасник суперечки має право взяти ініціативу на себе); *наступ* (кожний учасник суперечки має право не оборонятися, а наступати, тобто перекласти тягар доказу на опонента); *концентрацію дій*, спрямованих на головну ланку системи аргументів опонента, а також на найбільш слабке місце у системі його доказів; *приєм спростування думок опонента* його ж зброєю; *ефект раптовості*, суть якого полягає у тому, що той, хто виступає,

найбільш несподівані аргументи використовує наприкінці свого виступу; *слово наприкінці суперечки* (знаючи всі аргументи (істинне судження, яке наводиться для обґрунтування правдивості чи хибності висловленої тези; аргумент є складовою часткою будь-якого доказу) учасників дискусії, своїм виступом позбавити можливості розгорнутої відповіді).

Викладач має чітко донести до студентів, що інструментом переконання є логіка доказу. Доказ складається з тези, аргументів і демонстрації як засобу доказу. Теза являє собою думку, яку треба доводити, аргументи – те, за допомогою чого доводять тезу. Аргументами можуть бути теоретичні засади, різноманітні факти тощо.

Виокремлюють різний порядок конструювання висловів учасників дискусії: *кульмінаційний* (найсильніші аргументи наводяться наприкінці), *антикульмінаційний* (зворотний) (повідомлення починається із сильного аргументу); *серединний* (розміщення сильних аргументів усередині повідомлення). Яка ж форма викладу ефективніша? Доведено, що кульмінаційний і зворотний порядок дають кращі результати, аніж серединний (із невеликою перевагою першого над другим).

Однак у цьому разі важливо враховувати змістовний бік повідомлення та установки учасників дискусії. Якщо вони не дуже зацікавлені предметом повідомлення, то найвагоміші аргументи треба викласти із самого початку для збудження інтересу та уваги. Якщо вони дуже зацікавлені темою обговорення, то найцікавіші аргументи варто викласти наприкінці повідомлення. Послаблення аргументації може дещо розчарувати аудиторію слухачів.

Вирішуючи питання оптимального розміщення основної ідеї в повідомленні, варто згадати про ефект краю (інформація, що розміщена на початку і наприкінці повідомлення, краще сприймається, запам'ятовується, осмислюється, ніж та, що всередині. Тому основну ідею, думку, яку треба «внести» до свідомості учасників дискусії доцільно викладати на початку свого виступу. Наприкінці також бажано до неї звернутися, але використавши для цього нові аргументи.

До **прийомів некоректної суперечки** належать софізми та підміна тези, використання неправильних і недоведених аргументів на кшталт: «усім відомо», «давно встановлено». Існують неприпустимі аргументи: аргумент до публіки, аргумент до особистості, аргумент до людини, аргумент до мас, аргумент до неспіливості або авторитету,

аргумент до фізичної сили, аргумент до хамства, аргумент до жалості.

Методичні прийоми для проведення дискусії, якими має володіти викладач:

- ✓ мати такий запас знань, який би сприяв розгортанню дискусії і зацікавлював у 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 правильної 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 всебічного аналізу;

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

При проведенні дискусії вирішального значення набуває розташування учасників. Виокремлюють такі варіанти розташування:

1. «Офіційна аудиторія» – публічний виступ, традиційне розташування парт в аудиторії – підходить для повідомлення інформації великій аудиторії студентів. Фактично це дискусія викладача одразу з усіма студентами в аудиторії. Недоліком такого розташування вважається те, що для значної кількості учасників комунікація з ведучим є ускладненою, а найбільший контакт досягається тільки зі студентами, які сидять посередині перших двох рядів, найменший – по краях першого і останнього рядів.

2. «Поділ на підгрупи» – збільшується імовірність, що студенти будуть обмінюватися думками у рамках підгрупи і що кожна підгрупа, у свою чергу, спілкуватиметься з викладачем.

3. «Круглий стіл» – дозволяє «об'єднати» студентів у колі за одним столом і тим самим уникнути поділу на підгрупи. При такому варіанті збільшується імовірність того, що студенти більше спілкуватимуться між собою, оскільки вони сидять обличчям один до одного, а роль викладача-ведучого деяким чином нейтралізується. При такому варіанті дещо стримуватиметься активність студентів, що сидять

поруч з викладачем, у той час як сором'язливі студенти, що сидять напроти, навпаки, активізуються.

4. «Трикутник» – дозволяє зібрати велику кількість студентів (більше, ніж «круглий стіл») та бачити один одного, що дає можливість легко спілкуватися. Позиція викладача відповідає позиції «лідера». Тобто при такому розташуванні посилюється його керівна роль.

5. «Обличчям до обличчя» – дозволяє учасникам протистояти один одному у дискусії, відстоюючи протилежні погляди. Проте така схема розташування мало допомагає комунікації, закликаючи сторони швидше до конфронтації, ніж до обміну думками. Такого розташування дотримуються в основному при двосторонніх переговорах, коли керівники обох груп розміщуються в центрі кожної делегації.

Викладач має обрати таку форму розташування студентів, яка дозволить йому вирішити поставлені завдання. Так, варіант «Трикутник» краще використовувати під час загального обговорення проблемних ситуацій, у яких є безліч варіантів розвитку подій, причому такі варіанти заздалегідь невідомі (не повідомлені викладачем), а студенти мають дійти їх у процесі дискусії. «Обличчям до обличчя» краще використовувати під час розв'язання проблемних ситуацій, які мають два заздалегідь відомі варіанти розвитку подій. «Поділ на підгрупи» також може мати місце. Його доцільно використовувати, поділяючи студентів на пари (робота в парах), коли обидва студента стають опонентами та розігрують конфліктну ситуацію, з якої вони мають конструктивно вийти. За такого поділу студентів на пари дискусія набуває форми дебатів.

У сучасному освітньому просторі до традиційних схем розташування додаються й онлайн-формати організації дискусії, які відтворюють або модифікують логіку фізичної взаємодії.

Так, формат «офіційна аудиторія» реалізується у *пленарних Zoom-сесіях* або трансляціях з інтерактивним опитуванням (Mentimeter, Slido);

✚ «круглий стіл» – у спільних відеоконференціях із вільними мікрофонами чи віртуальних кімнатах Miro, де всі учасники бачать думки одне одного;

✚ «поділ на підгрупи» – у breakout-rooms Zoom або Microsoft Teams; «обличчям до обличчя» – у форматі онлайн-дебатів між двома командами, де решта учасників виступає як аудиторія-оцінювач.

Такі цифрові варіації забезпечують гнучкість, залученість і динаміку обговорення, роблячи дискусію доступною незалежно від

місця перебування учасників.

Форми дискусії, доцільні для використання у процесі підготовки майбутніх фахівців:

– **круглий стіл** (бесіда, у якій беруть участь п'ять-шість студентів, що обмінюються думками як між собою, так і з «аудиторією». Обмін думками дозволяє знаходити спільні точки зору, що в подальшому може служити для пошуку спільних висновків. Передбачається така поетапність дій: 1) підготовчий: вибір теми для обговорення (питання, що обговорюється, неодностайне, незавершене, обов'язково проблемне); розробка цілей заняття; запрошення фахівців (при цьому дотримуються двох вимог: бути фахівцем і мати протилежні точки зору або життєві позиції (священник та атеїст); консультування студентів, підготовка приміщення; розробка плану зустрічі; 2) обговорення проблеми: вступ, виявлення позицій учасників груп, формулювання основних позицій, обговорення проблеми з фахівцями; 3) підбиття підсумків: характеристика діяльності мікрогруп, формулювання єдиної позиції, до якої дійшли чи найближче підійшли учасники зустрічі; висунення пропозицій, що виникли під час обговорення, визначення часу та форми повернення до них);

– **засідання експертної групи** («панельна дискусія», до якої залучають 4–6 студентів із призначеним головуючого. Спочатку вони спільно обговорюють певну проблему, потім пропонують свою позицію аудиторії у формі повідомлення або доповіді);

– **форум** (кожному бажаному студенту дається необмежений час на виступ за умови, що його інформація викликає інтерес аудиторії. Кожен окремий форум має свою тематику (достатньо широку), щоб в її межах можна було вести багатопланове обговорення. Відхилення від початкової теми обговорення (так званий офтоп), частіше за все, забороняється правилами форуму);

– **форум-театр** (передбачає пошук в рамках запропонованої вистави (разом із учасниками) шляхів вирішення проблеми чи виходу зі складної ситуації. Дозволяє не лише усвідомити проблему і сформулювати ставлення до негативного явища, а й набути навичок пошуку шляхів для вирішення проблеми з використанням власного досвіду та досвіду інших людей, включаючи можливості підсвідомості та емоційного інтелекту. Ведучий форум-театру (джокер) перед початком вистави знайомить студентів із проблемою, яку висвітлюватиме вистава. Після вистави ведучий шляхом інтерактивного опитування аудиторії з'ясовує рівень усвідомлення

групою проблеми та її наслідків для суспільства в цілому і для конкретної людини. За необхідності він структурує кілька проблем, проговорюючи їх. Глядачам пропонується ще раз подивитися виставу, і якщо в них виникає корисна пропозиція, зупинити дійство. У момент, коли при повторному програванні вистави є шанс покращити ситуацію і в учасників є ідея, як саме це зробити, студент каже «Стоп!», виходить на сцену, замінює протагоніста (персонажа, який страждає від пригнічення) і показує, як, на його думку, треба себе поводити, що говорити для зміни ситуації на краще);

– **симпозіум** (обговорення, у ході якого учасники виступають з повідомленнями, пропонуючи власний погляд. При цьому виступ готується як логічно закінчений текст, який є результатом самостійної роботи студента. Функція викладача полягає у керуванні підготовкою таких доповідей. Під час симпозіуму викладач може дещо узагальнити матеріал, допомогти доповідачу-початківцю з числа студентів, якщо йому не вдається дати повну відповідь на запитання аудиторії. Такий вид заняття значно підвищує роль самопідготовки, дозволяє виявляти резерви науково-педагогічних кадрів);

– **судове засідання** (обговорення, що імітує судовий розгляд справи. Дозволяє отримати уявлення про спрощену процедуру винесення судового рішення та провести рольову гру – судовий процес із мінімальною кількістю учасників – трьох осіб: судді, що заслуговуватиме обидві сторони і виноситиме остаточне рішення, позивача та відповідача (якщо йтиметься про розгляд кримінальної справи, то учасниками будуть обвинувач та обвинувачуваний). Після того як викладач об'єднав студентів у три групи – судді, позивачі та відповідачі, протягом відведеного часу судді ознайомлюються із судовою процедурою та готують запитання до обох сторін, позивачі обговорюють зміст вступної промови та можливі аргументи, відповідачі готують зміст заяви-відповіді та аргументи захисту. Після закінчення відведеного викладачем часу студенти об'єднуються в групи по три особи – суддя, позивач, відповідач. Надалі починається судовий розгляд справи у кожній групі у такому порядку: суддя викладає суть справи; заслуховується заява позивача; позивач викладає аргументацію, суддя ставить йому запитання; відповідач викладає аргументи захисту, суддя ставить йому запитання; суддя виносить рішення. «Судді» оголошують свої рішення після об'єднання груп у велике коло.

Різновидом наведеного методу є спосіб, коли «судове засідання» відбувається за участю трьох груп одночасно: групи «суддів», групи

«захисників», групи «прокурорів». Кожна група по черзі має слово під час процедури: спочатку «прокурори», потім «захисники», нарешті, «судді» – вони приймають та мотивують рішення);

– **переговори** (погодження спільних дій з надією на спільну діяльність, гармонію або компроміс. На стадії підготовки переговорного процесу визначаються загальні риси стратегії і тактики ведення ділових переговорів. Існують різні стратегічні і тактичні підходи до ведення переговорів. Серед **стратегічних** виокремлюють такі: жорсткий, за якого партнери мають протилежні позиції, наполегливо їх відстоюють; вони застосовують різні тактичні прийоми з метою введення в оману протилежної сторони стосовно істинної мети договору; під час переговорів робляться незначні поступки; такі переговори мають всі шанси перерости в змагання і не сприяють досягненню згоди; м'який, за якого підкреслюється необхідність досягнення згоди між партнерами, поведінка сторін є дружньою та поступливою, проте бажання уникнути конфронтації може спричинити неясні та нерозумні рішення); **принциповий** (гарвардський), за якого інтереси сторін концентруються на взаємовигідних варіантах. Цей стратегічний підхід є альтернативою жорсткому та м'якому підходам і має на меті досягнення партнерами розумного результату. Серед **тактичних** прийомів доцільно використовувати: *ухилення від боротьби* – тактичний прийом, актуальний при небажанні надавати опоненту однозначну відповідь, точну інформацію – застосовується при висуненні небажаних питань; *затягування або вичікування* – тактичний прийом, близький до ухилення – використовується з метою затягування переговорного процесу і виявлення необхідної інформації, прояснення проблеми; *пакетування* – тактичний прийом, коли на переговори виносять не одне питання, а декілька – «пакет» питань. Зазвичай в такий пакет об'єднують як привабливі, так і малоприйнятні для партнера пропозиції, вважаючи, що прийматимуться всі разом, або ж передбачають «розмір поступок», завдяки яким можна досягти прийняття ключових позицій. *Максимальне завищення вимог* – тактичний прийом з включенням до обговорюваних питань таких, які б можна було зняти, вдаючи, що готові йти на поступки; *розміщення хибних акцентів у власній позиції* – демонстрація опоненту великого інтересу до другорядних питань; *«саямі»* – надання інформації про власні інтереси дуже маленькими порціями (тонкими скибочками саямі) зазвичай з метою затягування перемовин; *ультимативність вимог* – заява сторони покинути переговори, якщо її пропозицію не

буде прийнято; *висування вимог в останню хвилину* – полягає у тому, що одна зі сторін висуває власні вимоги перед підписанням контракту, розраховуючи на те, що інша сторона, зацікавлена в контракті, не прийме ці вимоги);

**– сократівська дискусія.** Передбачає оцінювання й виокремлення різних поглядів на певну проблему, виявлення взаємозв'язків між різними позиціями. Дозволяє оволодіти законами логіки і логічного мислення. Майже всі ідеї та думки можна досліджувати, як мінімум, за *чотирма напрямками*: походження (Як Ви до цього додумалися? (Як Ви дійшли до цієї думки (ідеї)? Чи можете пригадати обставини, за яких сформулювали цю установку?); на чому ґрунтуються (Чому Ви в це вірите?, Чи є у Вас яке-небудь підтвердження цього? Чи існують ще причини, через які люди вірять у це? Чи не припускаєте Ви, вірячи в це, що те й те також істинне? Як Ви вважаєте, взагалі це припущення є правильним?); суперечливість з іншими ідеями й думками (Деякі люди можуть заперечити Вам, сказавши... Як би Ви відповіли їм? Що Ви думаєте з приводу протилежної думки? Як би Ви відповіли на заперечення, що..?), висновки і наслідки (До яких практичних наслідків приводить віра в це? Що нам потрібно зробити для того, щоб це здійснити? Що впливає з погляду, що...? Чи не повинні також вважати, що..., щоб не було суперечливості? Ти маєш на увазі (припускаєш, натякаєш), що...?).

Доцільно використовувати **таксономію «сократівських запитань»:**

– *запитання для уточнення* (Що Ви маєте на увазі під...? Чи могли б навести приклад? Який ваш основний пункт (основна важлива думка)? Чи могло б це бути прикладом:...? Як ... стосується \_\_\_\_\_ ...? Чи могли б Ви пояснити це докладніше? Чи могли б Ви пояснити (висловити) це трохи інакше? Чи могли б Ви сказати про це трохи більше? Ваш основний пункт (погляд) ... або ...? Чому Ви говорите так? Що, на Вашу думку, є тут основною проблемою (темою)? Дайте подумати, чи розумію я Вас; Ви маєте на увазі ... або ...? Як це стосується нашого обговорення (проблеми, спірного питання, теми)? Як Ви думаєте, що мав на увазі ... під цим зауваженням?, Що Ви зрозуміли зі сказаного ...? Ви могли б коротенько своїми словами підбити підсумок того, що сказав...? Це те, що ти мав на увазі?);

– *запитання для дослідження припущень* (У чому полягають ваші припущення? У чому полягають припущення ...? Які припущення могли б запропонувати натомість? Ви, здається, припускаєте \_\_\_\_\_ ....

Я правильно Вас розумію? Усі Ваші думки ґрунтуються на ідеї, що ... Чому Ви у своїх думках взяли за основу? Здається, Ви використовуєте припущення. Як би Ви обґрунтували прийняття цього на віру, без доказів (як само собою зрозуміле)? Чи завжди справа відбувається (це відбувається) так? Чому Ви думаєте, що це припущення тут можна застосувати? Навіщо комусь робити це припущення?);

- *запитання для дослідження обґрунтувань і доказів* (Що могло б бути прикладом? Чи справді ці обґрунтування є адекватними (придатними, достатніми)? Звідки Ви це знаєте? Чому Ви сказали це? Чому Ви думаєте, що це правда? Що привело Вас до цього умовиводу? У Вас є якийсь доказ цього? Як це може бути застосовано в цьому випадку? Що змінюється завдяки цьому? Що могло б змінити Вашу думку? Які є у вас підстави сказати саме так? Яка ще інформація потрібна? Чи могли б Ви пояснити свої доводи? Але чи достовірні ці докази, щоб повірити в це? Чи є підстави поставити під сумнів цей доказ (свідомство)? Хто може знати, чи так це насправді? Що б Ви сказали тому, хто сказав би ...? Хтось ще може навести доказ на підтримку цієї відповіді? Завдяки яким обґрунтуванням Ви дійшли цього висновку? Як би могли з'ясувати, що це правильно?);

- *запитання про погляди або ракурси* (Здається, що Ви розглядаєте цю проблему під певним ракурсом. Чому Ви обрали цей, а не інший ракурс? Як відповіли б інші групи / типи людей? Чому? Що могло б вплинути на них? Як би Ви відповіли, якби Вам заперечили? Про що думає той, хто вважає, що...? Чи може хтось зрозуміти / зрозумів це якимось інакше? Що сказав би той, хто не згоден із тобою? Яка є альтернатива? Наскільки схожі ідеї А і Б? Чим відрізняються?);

- *запитання для дослідження висновків і наслідків* (Що ти маєш на увазі під цим? Коли Ви говорите ..., Ви маєте на увазі ...? Але якби це сталося, що ще сталося б у результаті? Чому? До якого результату це призвело б? Ця подія обов'язково сталася б, чи існувала б лише гіпотетично? Яка є альтернатива? Якщо це і це правильно, то що ще має бути істинним також? Як бути з тим, що це, скажімо, неетично?);

- *запитання про запитання* (Як можемо з'ясувати це? Чи це та сама проблема, що і...? Що передбачає це запитання? Як би ... визначив проблему? Поставив би ... запитання по-іншому? Чому це питання є важливим? Як міг би хтось вирішити це питання? Чи можемо взагалі уникнути цього запитання? Це запитання зрозуміле? Чи розуміємо його? Легко чи важко відповісти на це запитання? Чому? Чи потребує це запитання того, щоб оцінили щось? Усі згодні, що це становить зміст запитання? Щоб відповісти на це запитання,

на які запитання повинні відповісти насамперед? Я не впевнений, що розумію, як ти інтерпретуєш основне питання...);

– **розмовні («буз») групи.** Група називається «буз» – «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;

– **перехресна дискусія.** Сприяє розвитку у студентів критичного мислення. Обговорюється тема, що об'єднує дві протилежні точки зору. На першому етапі кожен учасник готує від 3 до 5 аргументів на підтримку кожної точки зору. У групі створюються підгрупи, кожна з яких узагальнює аргументи і складає список з аргументів на користь кожної точки зору. Формується загальний список аргументів. Потім студентів поділяють на дві групи залежно від поглядів. Далі дискусія відбувається у перехресному режимі. Перша група висловлює аргумент. Інша група його спростовує. Друга група висловлює аргумент, перша його спростовує і так далі;

– **дискусія з відкритим закінченням** (передбачає виявлення протилежних поглядів, позицій студентів із носіями іншої мови та формування толерантного ставлення до іншої позиції чи поглядів; вияв найрізноманітніших поглядів стосовно однієї і тієї ж проблеми, і цим самим демонструється її складність та вплив на розуміння та осмислення індивідуально-психологічних та соціально-психологічних характеристик учасників взаємодії. В основі 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);

– **«Акваріум»** (є однією з найефективніших форм організації групової дискусії. Його сутність полягає в тому, що невелика група учасників обговорює проблемне питання у центрі аудиторії, тоді як інші спостерігають, аналізують аргументацію, логіку мислення, поведінкові реакції, невербальні сигнали. Після завершення дискусії відбувається узагальнення та колективна рефлексія). Дана форма групової дискусії сприяє формуванню культури спілкування, вмінню аналізувати різні позиції, оцінювати аргументи, робити висновки та коректно висловлювати зауваження. Він також розвиває навички фасилітації та емпатійного слухання.

У цифровому форматі «Акваріум» ефективно реалізується на

платформах Zoom або Microsoft Teams. Основна група учасників веде обговорення у центральній кімнаті, тоді як решта спостерігає, занотовує головні тези у спільному документі Google Docs чи на інтерактивній дошці Miro. Після завершення обговорення всі учасники проводять колективну рефлексію, аналізуючи не лише зміст, а й динаміку комунікації. Викладач може запропонувати перегляд відеозапису для самоаналізу поведінки учасників.

– **«Коло думок».** Спрямований на залучення до висловлення кожного учасника групи. Кожен по черзі озвучує власну позицію щодо певного питання, не повторюючи вже сказаного. Висловлювання не коментуються до завершення кола. Така форма забезпечує рівність участі, сприяє створенню атмосфери довіри, розвитку культури толерантного діалогу та самовираження. У цифровому форматі «Коло думок» може реалізовуватись у форумі Moodle або Microsoft Teams, де студенти пишуть короткі відповіді на проблемне запитання, не повторюючи думок інших. Для візуалізації результатів доцільно застосовувати сервіси Padlet, MindMeister, Miro, які дозволяють створити інтерактивну мапу ідей. Така форма особливо ефективна в інклюзивному освітньому середовищі, оскільки забезпечує можливість висловитися кожному — навіть тим, хто менш активний в усному обговоренні.

– **«Позиційна дискусія».** Передбачає представлення й аргументований захист різних точок зору на одну проблему. Кожна група студентів виступає від імені певної сторони (наприклад, експертів, управлінців, споживачів, студентів тощо). Така форма сприяє розвитку аналітичного мислення, уміння бачити проблему з різних перспектив, добирати аргументи, зіставляти інтереси сторін, знаходити компроміси. У цифровому середовищі «Позиційну дискусію» зручно реалізовувати через Zoom або Google Meet. Кожна група готує виступ у вигляді спільної презентації у Google Slides або Canva, а підсумкові результати фіксуються у Padlet чи Miro як колективна карта позицій. Такий формат сприяє розвитку мультиперспективного мислення, навичок цифрової колаборації та публічного представлення аргументів.

– **дебати** (система структурних дискусій у формі інтелектуальної гри, в якій дві команди, дотримуючись певних правил (регламенту), висувують свої аргументи і контраргументи з приводу запропонованої тези, щоб переконати членів журі (суддів) у своїй правоті і досвіді переконливої комунікації. Можуть бути спрямовані як на детальне, структуроване дослідження суперечливих проблем,

аргументоване доведення одне одному тези, запропонованої для обговорення, так і на переконання третьої сторони у своїй правоті. Відомі різні формати дебатів: *дебати Лінкольна-Дугласа, парламентські дебати, всесвітній формат шкільних дебатів* (використовують студенти або досвідчені дебатори; потребують застосування широкого кола загальних знань, сформованих комунікативних навичок; мають обмежений час на підготовку), *ціннісні та політичні дебати (полісі-дебати) Карла Поппера* (є класичною формою ведення дебатів, використовуються початківцями), *структуровані дебати* (передбачають змагання між двома командами, кожна з яких має ретельно готувати свої аргументи: вирішити, які пункти, підтверджені джерелами та документами, висувають виступаючі, бути готовими до аргументів супротивників; перемога присуджується команді, яка більш ефективно й аргументовано довела свої позиції і спростувала протилежні) та ін. Незважаючи на відмінності, всі формати мають спільні ознаки: участь двох команд – ствердження та заперечення, які будуть обговорювати актуальну тему, що сформульована у вигляді твердження; можливість для кожної сторони обґрунтувати свою позицію, обов'язково відповісти на аргументи опонентів та використати раунд «перехресних запитань» як для утвердження власної позиції, так і для виявлення слабких сторін в аргументації опонентів; встановлення певної послідовності виступів учасників та дотримання чітких часових меж; забезпечення зворотного зв'язку між учасниками дебатів та суддями та (або) іншими студентами, які спостерігають за процесом дебатування. Усі формати відрізняються кількістю учасників у командах та розподілом їх ролей, порядком виступів, визначенням часу для промов та наявністю чи відсутністю окремого раунду перехресних запитань.

Використання дебатного формату занять сприяє розвитку інтелектуальних здібностей (критичне мислення, вміння встановлювати логічні зв'язки між явищами), дослідницьких і організаційних навичок (вміння збирати й аналізувати матеріали з різних джерел, ставлячись до них критично), комунікативних умінь (вміння публічно доводити свою думку, обирати власний спосіб розв'язання певної проблеми й переконувати інших у його доцільності, слухати і чути співрозмовника, здатність співпереживати іншим людям і виявляти солідарність).

*Сучасний формат онлайн-дебатів* передбачає використання платформ *Zoom, MS Teams* або *Discord*, де створюються «кімнати

підготовки» для команд. Аргументація супроводжується демонстрацією *інфографіки* чи *слайдів* у *Canva*, *Prezi* або *Google Slides*, що підсилює доказовість.

Для оцінювання результатів доцільно застосовувати *Mentimeter* або *Google Forms*, де слухачі голосують за переконливішу команду. Важливо навчати студентів цифрової культури дебатування – *нетикету*, дотримання регламенту, коректності в коментарях та поваги до авторських матеріалів.

Після завершення дискусії доцільним є заповнення своєї дослідницької карти, у якій відображаються результати дискусії (табл. 1.5).

Таблиця 1.5

**Карта фіксації ходу дискусії**

<b>Проблема:</b>					
<b>Група спостерігачів</b>	<b>Опоненти</b>		<b>Ті, хто не визначився</b>		
Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки
<b>Рішення:</b>					

У процесі дискусії викладач може поставити кілька запитань різного характеру, але він сам має бути готовим до того, що студенти будуть ставити запитання і йому, як рівноправному учаснику обговорення. Дуже часто під час дискусії виникає проблема, пов'язана з тим, що не всі студенти беруть однакову участь у роботі, і можна спостерігати так званих «студентів-пасажирів», які лише спостерігають за дискусією, а не беруть участь у обговоренні питання. Джил Хадфілд для виявлення таких студентів пропонує метод «Карта взаємодії».

Для цього необхідно призначити одного зі студентів «спостерігачем». Студентам повідомляється, що спостерігач є секретарем і не бере участь у дискусії, але фіксує її перебіг. Спостерігач схематично позначає місце кожного зі студентів та на малюнку поєднує лініями тих, хто спілкується. Після дискусії спостерігач показує схему групі, і студенти обговорюють, участь кожного у роботі та що вони повинні зробити для того, щоб всі були активні. Також ця вправа може здійснюватися за допомогою клубка ниток. Той, хто починає роботу, тримає один кінець клубка та передає його тому, хто починає роботу. Утворюється павутиння, що показує наочно, які студенти беруть активну участь у дискусії. Таким чином, студенти, які помічають відсутність ниток на собі, починають працювати активніше.

Отже, дебати як різновид дискусії сприяють розвитку аргументованого мислення, партнерської взаємодії та культури діалогу. Наступна технологія – мозковий штурм – відкриває інший тип діалогічної взаємодії, орієнтований не на суперництво аргументів, а на колективне продукування нових ідей.

### **Мозковий штурм**

| **Мозковий штурм** – інтерактивна технологія колективного генерування ідей, що реалізується у формі відкритого групового обговорення проблеми. Вона ґрунтується на принципах свободи висловлювань, відсутності критики на етапі продукування ідей та подальшого їх аналізу для вибору оптимальних рішень.

Ефективною формою спеціально організованої дискусії є мозковий штурм («брейнстормінг»). Специфіка цієї форми полягає в організації процесу викриття найрізноманітніших ідей, які можуть сприяти вирішенню проблеми. При цьому забороняється критикувати пропозиції, що висуваються, на відміну від дискусії, в якій критичне зауваження не забороняється, а навпаки, вітається. Групова дискусія в процесі мозкової атаки важлива ще й тому, що всі учасники колективної взаємодії, залучені до неї, беруть участь у процесі пошуку і ухвалення рішень.

*Реалізація мозкового штурму передбачає два етапи:* перший – колективна дискусія, у межах якої генеруються ідеї при абсолютно рівних правах усіх учасників; другий – критика й аналіз пропозицій, їх оцінка та вибір альтернативних варіантів. На першому етапі (висунення ідей) забороняється обговорювати ідеї та пропозиції, оскільки критичні зауваження можуть перервати творчий процес та завадити висуванню нових ідей. Тобто на цій стадії перевага надається кількості, а не якості ідей. На другому етапі студенти мають розвивати висунуті ідеї, спираючись на те, що в кожній з них можна знайти частинку раціональності. При цьому учасники розглядають як позитивні, так і негативні сторони ідей (переваги і недоліки), а зосередження відбувається на тих ідеях, щодо яких знайдено більше позитивних і менше негативних сторін. Саме їх намагаються розвивати далі. Крім того, додаткові ідеї, що висуваються у процесі обговорення, можуть базуватися на таких більш ефективних ідеях, а значний ефект досягається за умови комбінування декількох перспективних ідей.

Для вибору кращих ідей з багатьох напрацьованих можна використовувати різноманітні техніки та прийоми – від методу «незалежних характеристик», на підставі напрацьованих учасниками критеріїв аналізу, до тестування методом «від зворотного». Найбільш цінні ідеї повинні бути відібрані, згруповані, відранжовані та поділені згідно зі ступенем важливості для проблеми обговорення й за блоками.

Під час проведення мозкового штурму доцільно дотримуватися таких правил:

1. Не пропускайте жодної висунутої ідеї.
2. Не оцінюйте отримані ідеї, щоб запобігти зосередженню уваги на відстоюванні своїх ідей, а не на спробах запропонувати нові та більш досконалі.
3. Заохочуйте всіх до висунення якомога більшої кількості ідей, навіть неймовірних, спонукайте всіх учасників розвивати або змінювати ідеї інших. В аудиторії можна повісити такий плакат:

<p><i>A. Висловлюйте будь-яку ідею.</i></p> <p><i>B. Не обговорюйте і не критикуйте думки інших.</i></p> <p><i>C. Можна повторювати ідеї, запропоновані будь-ким.</i></p>
---

Виокремлюють такі етапи проведення мозкової атаки:

1. Визначення умов і правил проведення мозкового штурму.
2. Формулювання проблеми, яку необхідно розв'язати.
3. Формування декількох робочих груп (близько п'яти осіб у кожній).
4. За сигналом викладача початок «штурму» 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 учасника 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.

Результатом ефективного мозкового штурму є велика кількість різноманітних ідей, які потребують подальшого аналізу, групування та візуалізації. Саме на цьому етапі доцільно застосовувати метаплан – метод колективного осмислення та узагальнення напрацьованих пропозицій, що дозволяє побачити структуру проблеми,

взаємозв'язки між її елементами й спільно визначити шляхи розв'язання. На відміну від мозкового штурму, орієнтованого на генерацію ідей, метаплан спрямований на їх аналітичну обробку та систематизацію, поєднуючи дискусію, аналіз випадків і візуальне моделювання.

**Метаплан** є маловідомим способом дискусії, що містить елементи мозкового штурму, аналізу випадків (ситуацій), гри; призначається для розв'язання складних завдань у практиці підприємництва, є методом безпосередньої колективної творчості, що забезпечує поштовх до диверсифікації діяльності робочої групи (організації). Сутність дискусії зводиться до створення (розробки) плаката під час обговорення проблеми, який має назву «метаплан». Серед цілей такої роботи є вирішення вузькоспеціалізованої проблеми через розігрування ролей. Особливістю метаплану є те, що ця форма роботи може бути виконана лише на основі справжньої (а не умовної) конкретної ситуації, коли необхідно знайти реальне вирішення проблеми. Учасники дискусії повинні бути глибоко обізнаними з питань, що обговорюються, і зацікавленими у вирішенні проблеми. Ще одна характерна риса метаплану – проблема, яку необхідно розв'язати, не є поверховою, а має певні прояви, складові, але їх спочатку потрібно виокремити й лише потім шукати рішення.

**Метод «Мозковий штурм на основі зображень».** Стимулює до пошуку нових поглядів на проблему, яку потрібно вирішити. Асоціювання рішень з різними зображеннями є корисним інструментом для розвитку та пошуку нових ідей. Для доопрацювання ідей або запропонованих раніше рішень ефективно створювати асоціації з іншими елементами, такими як зображення або візуальні дані. Студенти мають підготувати ілюстрації, зібратися за одним столом і демонструвати кожне зображення протягом 1 хв. Після цього всі члени групи подають свої асоціації із зображенням на стікерах, намагаючись дібрати якнайбільше безглузвих асоціацій. Якщо команда зайшла у глухий кут, зображення змінюють. Нові ідеї можна брати звідусіль, зокрема з форм, запахів, спогадів, загальних і детальних роздумів, чисел.

**Метод «Мозковий штурм із використанням конвертів».** Є унікальною формою письмового вирішення проблем. Кожному студенту видають конверт з окремим проблемним запитанням. За певний час йому потрібно на картці письмово відповісти на проблемне запитання, аргументувавши власну думку. Потім конверт

передають іншому студенту, який описує власне бачення проблеми. Так у конверті опиняються картки студентів всієї групи. Опрацювавши проблемні запитання, конверт передають початковому власникові. Він ознайомлюється зі змістом відповіді та узагальнює думки. Цей метод можна застосовувати під час обговорення проблем, пошуку рішень. Проблема має розглядатися з різних сторін, а рішення – ґрунтуватися на зрозумілій, наочній основі – на прикладі «дерева логічних рішень». Під час обговорення студенти працюють так: *коріння – проблема*, що розглядається. На *стовбурі* є основні та допоміжні *гілочки*, на *основних* – позначено *причини виникнення досліджуваного питання*. На *допоміжних гілках* розміщено *факти*, що підтверджують наявність сформульованих причин. Записи мають бути короткими, також охоплювати основні слова або фрази, що відображають суть, факти. Свій висновок із досліджуваного питання студенти можуть зробити на стовбурі «логічного дерева».

В умовах цифрової освіти традиційний мозковий штурм отримав нові можливості завдяки онлайн-платформам колективного мислення (табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Цифрові формати мозкового штурму		
Формат	Цифрові інструменти	Освітнє призначення
Онлайн-мозковий штурм у спільному просторі	Miro, Padlet, Jamboard, Mural	Колективне генерування ідей, фіксація пропозицій у режимі реального часу
Brainstorm у breakout-кімнатах	Zoom, MS Teams	Групова робота над різними аспектами проблеми, презентація результатів у загальній сесії
Анонімний цифровий штурм	Mentimeter, AhaSlides, Slido	Залучення всіх учасників без страху оцінки, збирання неочікуваних ідей
Візуальний штурм	Canva, Google Slides, FigJam	Використання зображень, схем та асоціацій для стимулювання креативного мислення
AI-брейнстормінг	ChatGPT, Perplexity, Copilot	Пошук альтернативних рішень із підтримкою ШІ, комбінування людських і машинних ідей

Інтерактивні карти, дошки й простори для спільної творчості (Padlet, Miro, FigJam, Mural) дозволяють не лише збирати ідеї, а й миттєво структурувати їх, проводити аналіз, коментування й

оцінювання у реальному часі. Цифрові «стікери» замінюють паперові картки, а «віртуальні плакати» створюють умови для переходу до більш складних методів, де ідеї стають частиною колективного візуального рішення.

Таким чином, мозковий штурм, як і його цифрові модифікації, є ефективним інструментом колективного пошуку рішень, який поєднує свободу творчого мислення з аналітичним осмисленням ідей. Його застосування створює умови для активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності, комунікативних навичок та відповідальності студентів за результати спільної роботи.

### **Педагогічні можливості та методичні акценти діалогічно-дискусійних технологій**

Систематизація різновидів діалогічно-дискусійних технологій дає змогу побачити їх спільний педагогічний потенціал. Незважаючи на відмінності у формах організації, усі вони об'єднані спільною ідеєю – створення освітнього простору партнерського спілкування, де взаємодія стає засобом пізнання і розвитку. Саме тому важливо окреслити їхні педагогічні можливості та методичні акценти у контексті сучасної підготовки майбутніх фахівців.

Діалогічно-дискусійні технології навчання ефективні під час проведення лекційних, семінарських та практичних занять, забезпечують формування в студентів впевненості у власних силах, прагнення до здобуття знань, активності позиції, творчої самовираженості, самостійності у прийнятті рішень і дій, розвиненості емоційного інтелекту, рефлексії щодо власної діяльності, ступеня відповідності попиту роботодавця критеріям та мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації майбутніх фахівців.

Використання зазначених технологій навчання передбачає:

✚ *зміну форми комунікації в освітньому процесі*: з викладацького монологу (одностороння комунікація) до багатопозиційного навчання у формі полілогу, де відсутня строга полярність і концентрація на викладацькій концепції, що дозволяє будувати систему взаємин, у рамках якої всі елементи процесу взаємодії більш мобільні, відкриті й активні (багатостороння 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 професійної компетентності студентів;

✚ *реалізацію в освітньому процесі механізму взаємообміну між викладачами й студентами професійно-рольовими функціями (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».* Через механізм оптимізації міжособистісних взаємин у системі «студент – викладач» можна ефективно впливати на формування «Я-концепції» майбутнього фахівця, уміння встановлювати міжособистісні стосунки, співпрацювати в період його професійного становлення.

Завдяки реалізації *діалогічно-дискусійних* технологій навчання кожен студент отримує можливість викласти думки, моделювати власні судження щодо обговорюваних проблем; знімається нервово напруження, змінюються «звичні» форми діяльності, студенти зосереджуються на вузлових проблемах, які потребують повсякденної уваги; відбувається трансформація навчального процесу у взаємонавчання (колективне, мікрогрупове), співпрацю студентів і викладачів як рівноправних суб'єктів навчання на основі взаєморозуміння (формування спільного поля партнерів, що об'єднує їхні інтереси, дає змогу обопільно розглядати проблеми в конкретній ситуації), координації (погодженості, єдності дій, зусиль), узгодження (формування спільної мети, намірів, мотивації спілкування).

Під час реалізації *діалогічно-дискусійних* технологій навчання доцільним є застосування таких методів: *«прес»-метод, метод SCAMPER, «Мікрофон», «Токшоу», «метод синектики» (синектика – «об'єднання різнорідних елементів»), «метод багатовимірних матриць», «метод рецензій», «метод ідеї тендера»* тощо.

**«Прес»-метод** допомагає студентам навчитися аргументовано і чітко формулювати та висловлювати думки з дискусійного питання, сформулювати емоційний інтелект. Студентам пропонуються завдання: висловити власну думку, пояснити, у чому полягає їхня точка зору (починаючи зі слів... я вважаю, що...); пояснити причину появи цієї

думки, тобто на чому ґрунтуються докази (починаючи зі слів ... тому, що...); навести приклади, додаткові аргументи на підтримку своєї позиції, навести факти, які демонструють докази (...наприклад...); узагальнити думку (зробити висновок, починаючи словами: отже,...таким чином...). Отже, метод «прес» містить такі етапи висловлювань: «Я вважаю, що ...» (позиція), «Тому, що ...» (обґрунтування), «Наприклад ...» (наведення фактів та аргументів), «Отже, я вважаю ...» (висновки).

У цифровому форматі «Прес-метод» реалізується через короткі аргументовані дописи у блогах, форумах чи Telegram-каналах групи, де студенти формулюють свою позицію у чотирьох кроках: Я вважаю, що...; Тому що...; Наприклад...; Отже.... Зручними є сервіси *Wakelet, Padlet, Google Docs*, що дозволяють фіксувати відповіді у вигляді спільного аргументативного поля. Це розвиває у студентів навички письмової аргументації та цифрової риторики.

**Метод «Снігова куля».** Є методом колективного пошуку спільного рішення або спільного погляду на певний об'єкт. Метод, придатний для створення дефініції (визначення), яка буде легко зрозумілою та прийнятною всіма учасниками навчання, оскільки всі беруть участь у її створенні, мають можливість подати власне бачення об'єкта. Кожен студент вносить у формулювання власний неповторний досвід, який є важливим і потрібним цілій групі. Метод дозволяє першій, ще мало відшліфованій, думці (знанню, погляду) кожного студента дати назву, записати, запам'ятати, переконати всю групу в тому, що ґрунтовне обговорення кожного окремого досвіду дасть змогу сформуванню найповнішу концепцію багатостороннього образу, отримати рішення, яке б задовольняло всіх. Важливим є те, що кінцевий результат нікому не нав'язаний силою або через умовляння, а є справді узгоджений шляхом спільного обговорення. Реалізація цього методу дозволяє викладачу: включити в освітній процес (або процес прийняття рішення) кожного студента, спонукати до активності та «входження в тему»; заздалегідь оцінити сильні та слабкі сторони групи, потреби всієї групи і кожного учасника; інтегрувати навчальну групу, вселяти віру в партнерські стосунки між студентами і заохочувати студентів до висловлювання власних думок.

**Рольова дискусія.** Учасники програють ролі відповідно отриманій картці (ініціатор; той, хто сперечається; той, хто погоджується; оригінал; організатор; мовчун; деструктор) і на рефлексивному етапі визначають сильні та слабкі сторони кожної ролі. На завершення учасники роблять висновок про необхідність

підтримувати контакт, толерантно ставитися до тих, хто виконує різні комунікативні ролі: знайшовши «мовчуна», не завжди треба наполягати на обов'язковому його включенні у дискусію; не дратуватися у зв'язку з діями «деструктора»; з розумінням ставитися до позиції того, хто сперечається. Іншими словами, виробляється відповідна тактика поведінки в інтерактивній взаємодії.

**Метод SCAMPER** (англ. абр. Substitute Combine Adapt Modify Put Eliminate Reverse) – це методика креативного прийняття рішень у формі перевіряльного списку, засновником якої є Б. Еберле. Передбачає послідовне надання відповідей на проблемне модифіковане питання, яке досліджується. Тим самим досліджуються різноманітні аспекти проблеми, у тому числі ті, які поки що мало використовуються, але мають потенціал для розвитку. Використання методу передбачає такі модифікації проблемної ситуації: Substitute (S) – замінити щось, наприклад, компоненти, матеріали, людей та ін.; Combine (C) – комбінувати, наприклад, з іншими компонентами, функціями; Adapt (A) – додавати щось, наприклад, нові елементи, матеріали, функції; Modify (M) – модифікувати, наприклад, змінювати розмір, форму, колір, склад ресурсів, елементів тощо; Put (P) – застосовувати для чогось іншого, в іншій галузі тощо; Eliminate (E) – видаляти частини, спрощувати до головного; Reverse (R) – міняти місцями, перевертати, знаходити застосування в чомусь протилежному.

Фактично SCAMPER – це схема постановки питань, яка стимулює виникнення нових ідей, базована на спостереженні, що все нове є модифікацією вже існуючого, що особливо підходить для вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності.

**Метод дебрифінгу.** Є різновидом зворотного зв'язку. Завданням дебрифінгу (з англійської – це «видоювання» знань студентів) є виведення студента із ситуації особистісного незадоволення таким делікатним чином, щоб ні він, ні інші учасники групи нічого не помітили. Основні особливості дебрифінгу: центр уваги зміщується з конкретної людини на всю групу; дебрифінг належить до галузі думок, суджень, тому при ньому не може бути правильних або неправильних рішень. Мета дебрифінгу полягає у тому, щоб змусити студентів підійти до вирішення проблеми з різних точок зору і тим самим надати їм більше можливостей для вибору дій. Перевагою дебрифінгу є те, що існує підкреслений зв'язок між первісною педагогічною метою та кінцевим результатом, а це, у свою чергу, дозволяє дати ясну оцінку взаємодії та висловити власну думку самому викладачу.

Тоді учасники краще зрозуміють те, чому вони вже навчилися і над чим ще необхідно працювати у майбутньому. Звичайно дебрифінг складається із серії відкритих питань, які написані на аркуші ватману або дошці. Як тільки учасники взаємодії підготують свої відповіді (індивідуально або від групи), викладач просить їх оголосити. Характерною особливістю цієї техніки зворотного зв'язку є необхідність усе записувати: і запитання, і відповіді. Доцільно також розподілити групу на підгрупи: обговорення питань у маленьких групах дозволяє учасникам набути впевненості, звільнитися від персональної відповідальності та знайти більш ефективне колективне судження.

**Метод «Інтерв'ю».** Порядок реалізації методу:

1. Викладач пояснює умови реалізації методу: створюються пари співрозмовників, учасникам яких необхідно впродовж 5 хв обмінятися інформацією із запропонованих питань, потім кожна пара по черзі надає всім отриману інформацію.

2. Викладач пропонує учасникам визначити власного співрозмовника-інтерв'юєра (вибір здійснюється за допомогою жеребкування: кожному учаснику пропонується одна з карток, на якій зображено частину малюнка, за іншою частиною свого малюнка учасник знаходить свою пару).

3. Пари розташовуються поряд.

4. Викладач пропонує учасникам запитання для інтерв'ю.

5. Упродовж 5 хв співрозмовники обмінюються інформацією. Дуже важливо дати на обмін інформацією між співрозмовниками не більше ніж 5 хв – це спонукає учасників до діалогу, прояву вмінь слухати та чути, не займати собою весь комунікативний простір.

6. Далі по черзі викладач пропонує парам оперативно надати отриману інформацію (кожен з учасників розповідає не про себе, а про свого співрозмовника). Реалізація цього методу закінчується рефлексією.

**Метод «Мікрофон»** дає можливість кожному студенту послідовно чи хаотично (за вибором викладача) сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію.

**Метод «Корабельна рада».** Передбачає проведення наради, яку скликають для вирішення проблемного питання в умовах дефіциту інформації та часу; може застосовуватися для пошуку рішень у різних професійно спрямованих ситуаціях. Кожен з учасників має чітко виконувати правила, одним з яких є заздалегідь встановлена черговість виступів від «юнга» до «капітана», який має створити ділову

атмосферу, що стимулюватиме учасників до активного пошуку вирішення проблеми. Передбачає певну етапність дій: оголошення учасникам черговості виступів; чітке формулювання проблеми; заслуховування кожного учасника про шляхи вирішення проблеми (етап «Висунення ідей»); відбір 2-3 ідей для опрацювання; критика дібраних ідей (етап «Критика ідей»); захист і розвиток ідей, які піддавалися критиці (етап «Захист ідей»); вибір керівником тих пропозицій, які допоможуть найкраще вирішити проблему; реалізація рішень. Метод є найефективнішим під час вирішення організаційних проблем.

**Метод «Ток-шоу»** спрямовано на отримання навичок публічного виступу та дискутування. Викладач як ведучий на «Ток-шоу» оголошує тему дискусії, пропонує студентам – «запрошеним гостям» – висловитися із запропонованої теми. Після цього надається слово «глядачам», що ставлять запитання «запрошеним», які відповідають якомога конкретніше.

**Метод сторітелінгу.** Є ефективною формою дискурсу, тому що розповіді викликають значний інтерес, розвивають фантазію, логіку і підвищують рівень культури. Такі історії дають змогу розповісти про те, як приймають рішення і налагоджують відносини. Шляхом обміну історіями, створення емоційних зв'язків, за допомогою яких можна привернути увагу і почуття слухача, наголосити, зосереджуючи увагу на важливих речах для того, щоб історія залишилася в пам'яті надовго, викладачі і студенти налагоджують міцні, продуктивні відносини. Існують певні *правила сторітелінгу*: сенс і зміст історії мають співвідноситися з реальністю, життєвим досвідом (*незмінні атрибути*: розвивається сюжет, герої і «*приправа, яка створює смак*» – метафори); розповіді мають містити ідею, заради якої вони розповідаються; бути короткими, трактуватися однозначно, завершуватися повчанням, бути емоційно насиченими і спонукати слухачів до дій; той, хто розповідає історію, має робити це переконливо.

**Метод синектики** базується на методі мозкового штурму і будується на пропозиції різного виду аналогій, асоціацій, інверсій (словесних, образних, особистих). Сприяє взаємопізнанню, взаєморозумінню, взаємовпливу суб'єктів, розвитку вміння чути і слухати, активізувати пізнавальні й творчі можливості, організувати конструктивний діалог, що веде до встановлення позитивних ділових взаємин.

**Метод багатовимірних матриць** полягає в знаходженні нових,

несподіваних і оригінальних ідей шляхом складання різних комбінацій відомих і невідомих елементів. Він досить креативний і дозволяє актуалізувати когнітивно-ціннісну сферу професійно орієнтованої взаємодії через побудову міжпредметних зв'язків під час обговорення тієї чи іншої проблеми.

**Метод рецензій** сприяє формуванню вміння рефлексувати як свою, так і іншу діяльність, здійснювану взаємодію. Він дозволяє розважливо проаналізувати зміст, логіку, аргументацію, обрану позицію з певної проблеми, відзначити недоліки, показати перспективу розвитку, співвіднести з останніми розробками та вимогами в галузі конкретної спеціалізації.

**Метод застосування ідеї тендера** (передбачає обговорення варіантів рішення за допомогою методології «суду», «комісії», «закритих експертиз» тощо).

**Метод Кіплінга** (дозволяє аналізувати проблеми й розвивати ідеї за допомогою запитань: *що? де? коли? як? навіщо? хто?* Є ефективним, якщо потрібно поглянути на проблему з різних боків або знайти нові рішення, обрати ідеї для подальшого розвитку або більш глибоко зрозуміти проблему.

**Метод «Проблемне коло».** Проблемне коло можна порівняти з технікою «Акваріум», але відмінність полягає у тому, що спостерігачі за відповідних обставин можуть мінятися місцями з тими, хто сперечається. Спочатку учасники обговорення (не більше половини від кількості присутніх на занятті) утворюють коло, в якому і ведеться обговорення теми, що хвилює всіх. Але якщо у процесі обговорення хтось з проблемного кола зрозуміє, що йому вже немає чого додати, він може «домовитися» поглядом з ким-небудь із спостерігачів та помінятися місцями: один починає активно сперечатися, а інший займає місце пасивного спостерігача. Таке проблемне коло вчить оцінювати свої можливості, не побоюючись коригувати свою позицію, шукати та знаходити підтримку оточуючих.

Важливим для ефективної реалізації діалогічно-дискусійних технологій навчання визначаємо вміння слухати партнера, що може набувати ознак як нерелексивного, так і релексивного. Нерелексивне слухання (активне мовчання) виявляється у застосуванні буферних фраз: «Вас щось турбує?, Ви чимось стурбовані?», відповідей, що підкреслюють увагу до мовлення партнера: «Справді?, продовжуйте, розумію, приємно це чути...», невербальних засобів, що виявляють зацікавленість: «стверджувальний нахил голови, відкрита поза тощо». Усі варіанти

нерефлексивного слухання мають бути нейтральними, підбадьорюючими, відкритими.

**Рефлексивне слухання** – активне слухання, що дозволяє здійснювати об'єктивний зв'язок із партнером, контролювати точність сприйняття почутого. У процесі рефлексивного слухання відбувається з'ясування реального змісту повідомлення.

Техніками рефлексивного слухання є:

- **з'ясування**, функцією якого є уточнення змісту висловлювання або повідомлення в цілому. Ця техніка дозволяє отримати додаткову інформацію з недосить ясних питань, поліпшити початкове повідомлення, дати інтенцію автору повідомлення з приводу неточності висловлювання своїх думок. Типовими фразами з'ясування є: «уточніть, будь ласка, що Ви мали на увазі..., повторіть, будь ласка, ще раз..., я не зрозумів...»;

- **перефразування**, що дозволяє отримати підтвердження правильності розуміння слухачем і дає можливість автору висловлювання внести корективи у повідомлення. Типовими фразами перефразування є: «Чи правильно я розумію, що..., Як я розумію, Ви говорите про..., На Вашу думку..., Іншими словами.... та ін.»;

- **відображення почуттів**, яке дає можливість адекватно сприймати та озвучувати слухачем емоційний стан промовця. Для рефлексивного відображення почуттів використовуються фрази: «Мені здається, що Ви зараз відчуваєте..., Мені знайомі Ваші відчуття..., Ви певним чином засмучені...»;

- **резюмування**, що дозволяє скласти підсумок змісту почутого повідомлення, поєднати фрагменти бесіди в єдине ціле, а також допомагає промовцю оцінити якість усвідомлення інформації слухачем. Типовими фразами резюмування можуть бути: «Можна сказати, що основними тезами Вашого повідомлення є..., Якщо резюмувати сказане Вами, то..., Чи правильно я зрозумів, що основними ідеями є...».

Під час реалізації діалогічно-дискусійних технологій навчання варто використовувати такі **тактики мовленнєвої взаємодії**.

**Тактика «Перевтілення»**. Якщо стратегічна мета – отримання максимуму інформації, то адресант (А1) може штучно створити розрив у знаннях, перевтілюючись у «дилетанта», «незнайку», «провінціала». Така поведінка допомагає більше слухати, аніж говорити у бесіді.

**Тактика «Перенесення»** (термін Ван Дейка). Якщо мовленнєвий

хід А1 містить негативну інформацію про адресата (А2), яку він має підтвердити або спростувати, адресант може послатися на джерело негативної інформації про А2, що дозволяє йому перенести відповідальність за інформацію, що загрожує А2, й зберегти позитивну самопрезентацію в його очах: «Кажуть, що...».

*Тактика «Узагальнення»* використовується для того, щоб показати, що наведена інформація є типовою. Мовленнєві формули цього ходу: «І так завжди», «З цим можна зіткнутися щодня», «Це повторюється безкінечно» тощо. Варто уникати таких суджень, адже вони вказують, що всі поряд із вами – типові люди, однак кожному приємно вважати, що він унікальний.

*Тактика «Наведення прикладу»* свідчить, що загальна думка ґрунтується на конкретних фактах (досвіді). Типові вирази: «Ось приклад», «Наприклад, минулого тижня...», «Візьміть наших студентів... Вони...». Цей хід добре «працює», коли треба пояснити те або інше поняття, наприклад «флеш-моб».

*Тактика «Несподіванка»* – використання в мовленні несподіваної або невідомої А 2 інформації. Цей прийом працює для привертання уваги студентів (незвичний факт, історія, цікава цитата), розрядження академічної атмосфери заняття.

*Тактика «Провокація»* – на короткий час викликається реакція незгоди А2 з інформацією, яка викладається А1, щоб використати цей час для підготовки А2 до конструктивних висновків, для уточнення та більш чіткого визначення власної позиції А 1. Ця тактика спонукає до активного включення студента у розмову.

*Тактика «Внесення елемента неформальності»* складається з того, що А1 розповідає А2 про власні помилки, хибні кроки, упередження та їхні наслідки з тим, щоб показати, яким чином вдалось уникнути однобічного підходу до певної проблеми й знайти її нове вирішення. Це дозволяє подолати стриманість, упередженість А 2 й змінити його думку на користь А1. Стати ближче у розмові викладачу може допомоги спогад про власні екзамени, підготовку до семінарів тощо.

*Тактика «Пряме включення»* – дозволяє відмовитися від затягнутого вступу, особливо, якщо партнери знайомі з предметом обговорення й мають спільну пресупозицію. Це підвищує інформативність мовлення, дозволяє зекономити час для обговорення проблеми.

*Тактика «Так-так-так»* – партнеру ставлять 3-4 запитання, на які він зобов'язаний відповісти «так». Тоді, ймовірно, і на основне

питання А2 також відповідь позитивно. Цю тактику винайшов давньогрецький філософ Сократ для переконання співрозмовників.

*Тактика «Чорний опонент»* – партнеру ставлять декілька питань з таким розрахунком, щоб на жодне з них він не зміг відповісти. Тоді А1 негайно продукує мовленнєву формулу «Ось, бачите, питання не підготовлене». Такий підхід можна використовувати у виняткових випадках, він має високу результативність, але викликає негативні емоції адресата. У конфліктних ситуаціях, із метою доведення власної позиції такий підхід працює безвідмовно.

*Тактика «Підмазування аргументу»* – слабкий доказ, котрий може бути легко опротестований, супроводжується компліментом А2. Наприклад: «Ви, як людина розумна, не станете заперечувати...»; «Всім добре відомі Ваша чесність і принциповість, тому Ви...»; «Людина недостатньо освічена не зрозуміє, не оцінить наведений аргумент, але Ви...». Ми натякаємо, що до нього особисто ставляться з повагою, цінують його розум та визнають його чесноти. Такі методи використовуються для безконфліктного виходу із комунікативної проблеми, ситуації між викладачем і студентом. Компліменти у спілкуванні – це безкоштовний інструмент впливу на співрозмовників, спосіб поліпшити собі і їм настрій.

*Тактика «Доказ від протилежного»* – А1 спочатку не заперечує аргументи А2, коли той виявляє незгоду, навіть з деякими погоджується. Поступово наводяться інші аргументи, які посилюють позицію А1.

*Тактика «За себе»* – часто викладач говорить не дуже старанному студенту: «Ти завжди спізнюєшся/не виконуєш/не розумієш...» тощо. Слова «Постійно, завжди «програмують» А2 на виконання цих дій у майбутньому. Слід говорити не «за іншого («ти»), а за «себе» («я») й повідомляти А2 про свої почуття, переживання з приводу вчинку А2: «Коли ти приходиш пізно, я хвилююсь», «Мені шкода, що ти спізнюєшся». Ця тактика прийшла до нас із західних теорій спілкування і набула англійської назви «I-message», тобто «я-меседж», або кажіть про себе, але впливайте на інших.

*Тактика «Маскування»* (*cover identity*) – А1 приховує свою проблематичну ідентифікацію (асиметрію знань, досвіду тощо) з А2, коли є загроза його позитивній самопрезентації.

*Тактика «Обачливість»* (*discreet talk*) – А1 має експертні знання, але з метою уникнення неприємних новин для А2 вдається до неповного опису стану речей, вживання евфемізмів. Часткове формулювання пом'якшує ефект від екстремального формулювання.

Тактика «Свої – чужі» дозволяє маніпулювати соціальним самопочуттям людини. Поділ на «своїх» і «чужих», бажання бути як усі, усвідомлення свого місця в мовному колективі – все це визначає поведінку мовців. Вживаючи «ми» замість «я», А1 автоматично об'єднає свою позицію з позицією А2: «Ми всі любимо подорожувати/ подарунки/смачне». Незважаючи на маніпулятивний аспект, тактика спрямована на зближення співрозмовників.

Під час реалізації діалогічно-дискусійних технологій студенти можуть «примірити» різні позиційні ролі (доповідач, розуміючий, конструктивний критик, організатор).

Таким чином, використання цих технологій забезпечує свободу конструктивного діалогу, дискусії, базованих на принципах суб'єкт-суб'єктних відносин за всіма векторами взаємодії, встановленні паритету, колегіальності в спільній проєктній діяльності. Суттєвими результатами реалізації зазначених технологій мають стати: зняття «жорсткості» у проявах комунікативної поведінки під час реалізації і обговорення професійно спрямованих ситуацій; збільшення варіантів застосування різних вербальних і невербальних засобів у їх оптимальному поєднанні; узгодженість комунікативних дій із ситуативним контекстом спілкування; здатність передавати через зовнішні засоби виразності настроїв, відтінки відносин, цілеспрямовано застосовувати вербальні і невербальні засоби для створення необхідних емоційно позитивних стосунків та стримувати прояви негативних емоцій.

Діалогічно-дискусійні технології навчання зберігають свою актуальність у цифрову епоху, проте набувають нових форм. Вони інтегрують *традиційні принципи педагогічного діалогу* з можливостями сучасних цифрових інструментів, забезпечуючи більш глибоке розуміння, рівноправність учасників і розширення простору комунікації. Цифрові платформи не лише підтримують, а й посилюють педагогічний ефект діалогу, роблячи його більш гнучким, інклюзивним і рефлексивним.

Ефективність упровадження діалогічно-дискусійних технологій у сучасному освітньому середовищі зумовлюється низкою педагогічних умов. Насамперед важливим є створення *атмосфери взаємоповаги, довіри та психологічної безпеки*, що забезпечує відкритість до висловлення власної думки. Не менш значущою є *попередня підготовка студентів до аргументованого обговорення*, уміння формулювати позицію, сприймати й коректно аналізувати думки інших. Використання *різних форматів взаємодії – усного,*

*письмового, онлайн* – сприяє залученню кожного учасника, а *післядискусійна рефлексія* (усна або письмова) допомагає усвідомити особистий внесок у спільний результат. Важливою передумовою ефективності є також технічна та комунікативна готовність учасників до роботи у цифровому середовищі.

Для практичної реалізації зазначених умов доцільно застосовувати цифрові інструменти діалогічної взаємодії, які розширюють простір комунікації, підвищують її інтерактивність і забезпечують аналітичний супровід. Так, платформи Zoom, MS Teams, Google Meet оптимальні для проведення синхронних дискусій і розвитку навичок публічного мовлення; Miro, Padlet, Jamboard дають змогу створювати інтерактивні карти аргументів і порівнювати позиції; форуми Moodle або середовище Google Classroom підтримують асинхронне обговорення, що сприяє формуванню письмової аргументації й рефлексії. Для колективного підбиття підсумків ефективно використовувати Mentimeter, Kahoot, які забезпечують інтерактивне голосування й колективну оцінку результатів, а Google Docs або OneDrive – для збереження матеріалів, аналітики та створення електронного портфоліо студентів. Упровадження діалогічно-дискусійних технологій у цифровому форматі забезпечує не лише оновлення змісту навчання, а й підвищення його інтелектуально-комунікативної культури, сприяє розвитку рефлексії, критичного мислення та автономності студента як суб'єкта навчальної діяльності.

Отже, діалогічно-дискусійні технології постають не лише як сукупність окремих методичних прийомів, а як цілісна система педагогічної взаємодії, що забезпечує перехід від монологічного до партнерського типу навчання. Вони формують у студентів уміння аргументовано висловлювати позицію, слухати й розуміти інших, брати участь у колективному пошуку істини, що є підґрунтям навчальної автономії та професійного саморозвитку. У контексті цифрової трансформації освіти ці технології набувають нового змісту, поєднуючи традиції академічного діалогу з можливостями інтерактивних і штучно-інтелектуальних інструментів. Таким чином, діалогічно-дискусійні технології навчання виконують інтегративну функцію – вони з'єднують когнітивну, комунікативну та ціннісно-особистісну сфери розвитку здобувача освіти, стаючи основою сучасної педагогіки партнерства.

## 2. Технології аналізу ситуацій

Сучасна підготовка майбутніх фахівців у закладах (фахової, передвищої, вищої) освіти передбачає формування не лише знань, а й здатності *мислити ситуаційно*, приймати рішення в умовах невизначеності, прогнозувати наслідки власних дій. Саме тому особливого значення набувають *технології аналізу ситуацій*, які інтегрують елементи критичного мислення, комунікативної взаємодії та професійної рефлексії. Дані технології ґрунтуються на принципах активного навчання, коли студент виступає *суб'єктом пізнання і співтворцем рішень*, а не пасивним спостерігачем. Вони спрямовані на *розвиток умінь аналізувати, оцінювати, інтерпретувати ситуації*, визначати проблеми, що в них приховані, і пропонувати варіанти оптимальних дій.

| Технологію аналізу ситуацій розроблено в Сполучених Штатах Америки, а саме в Школі бізнесу Гарвардського університету, де в 1910 р., окрім традиційних занять (лекцій та практикумів), було введено в навчальний процес додаткові (дискусійні) з метою аналізу реальної управлінської ситуації. У 1910 р. декан Е. Гей (E.F. Gay) запропонував доктору М. Коупленду (M. Copeland) застосувати як додаток до лекцій студентське обговорення. У 1909–1919 рр. викладачі в аудиторії презентували проблему, а перед студентами ставилося завдання здійснити її аналіз і виробити відповідні рекомендації щодо її вирішення.

| Перший підручник ситуаційних вправ був опублікований Коуплендом у 1921 р. за активної участі декана Гарвардської бізнес-школи В. Донама (W.B. Donham). Донам як юрист проходив професійну підготовку за допомогою методу ситуаційного навчання, тому розумів важливість використання ситуаційних вправ в адміністративних колах і доклав значних зусиль для широкого запровадження у школі цієї навчальної технології.

| У наступні роки Гарвардська бізнес-школа відіграла важливу роль у розвитку та становленні ситуаційного навчання, що дозволило його розповсюдити як основу організації підготовки фахівців у переважній більшості навчальних бізнеспрограм не лише у США, але й в інших

країнах світу.

| В Україні технологія ситуаційного навчання найширше представлена в Інституті державного управління та місцевого самоврядування спеціалістами Школи державного управління імені Дж. Кенеді Гарвардського університету (1992 р.).

| Протягом 1995–1996 рр. команда американських, канадських та українських спеціалістів розпочала в Українській академії державного управління регулярно використання технології ситуаційного навчання у процесі вивчення молодими потенційними лідерами та викладачами державного управління та менеджменту курсу «Державне управління».

| Подальшого розвитку технологія ситуаційного навчання набула завдяки діяльності громадської організації «Центр інновацій та розвитку» (м. Київ). Члени Центру брали участь у Central and Eastern Europe Case Project, де викладали провідні фахівці Гарвардського та Вашингтонського університетів. Від 1996 р. Центр працює над поширенням технології ситуаційного навчання в Україні. За підтримки Фонду «Євразія» на базі Української академії державного управління при Президентові України було проведено перший семінар із ситуаційної методики для викладачів київських вишів. Цей проект дав поштовх для проведення у 1998 р. першої міжнародної літньої школи для 30 молодих викладачів з України, Білорусі, Польщі та Азербайджану. Учасники школи діставали інформацію та набували навичок із «перших рук», оскільки на заняттях викладали провідні фахівці зі Школи державного управління Дж. Кенеді Гарвардського університету. Подібна літня школа для викладачів України, Росії, Білорусі, Польщі, Молдови та Казахстану була проведена у липні–серпні 1999 р. в Ялті. Їх організацію уможливили гранти Програми підтримки вищої освіти Інституту відкритого суспільства (Будапешт) та Міжнародного фонду «Відродження» (Київ).

На сьогодні технологія аналізу ситуацій набула широкого розповсюдження як ефективний засіб у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців різного фахового спрямування.

Упровадження зазначеної технології сприяє: розвитку навичок аналізу та критичного мислення; формуванню навичок оцінки альтернативних варіантів в умовах невизначеності; відточенню аргументації власної думки, апробуванню різних механізмів впливу (зараження, навіювання, переконання, наслідування); винайденню лінії поведінки у комунікації, формуванню вміння надавати комунікативного сенсу невербальним проявам студентів і викладачів та ін.; вияву особистісної позиції студентів у кожній ситуації, яка у конкретному 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.

До технологій, які активізують освітній процес, побудований на основі аналізу ситуацій, відносять: *метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС)* – ситуаційні завдання (СЗ), ситуаційні вправи (СВ); *метод ситуаційного навчання* – кейс-стаді, метод кейсів, метод інциденту; *метод розігрування ролей*.

### **Метод традиційного аналізу конкретних ситуацій (АКС)**

| **Метод традиційного аналізу ситуацій** передбачає глибоке й детальне дослідження реальної або імітованої ситуації.

Метод аналізу конкретних ситуацій (АКС) є класичною технологією активного навчання, що спрямована на формування в студентів умінь аналізувати, оцінювати та розв'язувати проблеми, які моделюють реальні або близькі до реальних умови професійної діяльності.

В основі методу лежить *логічний аналіз подій, виявлення причинно-наслідкових зв'язків і пошук можливих варіантів дій*. Його сутність полягає у послідовному розборі ситуації, формулюванні проблеми, обговоренні альтернативних шляхів її розв'язання і визначенні оптимального рішення.

Застосування методу АКС забезпечує розвиток 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 пред'являються факти (події). Завдання студентів – знайти раціональне рішення, діючи спочатку індивідуально, потім в рамках колективного обговорення можливих рішень, тобто у процесі інтерактивної взаємодії.

| **Ситуація** – сукупність взаємопов'язаних факторів і явищ, що характеризують певний етап, період або подію практики і вимагають від студента відповідних оцінок, рішень, дій.

Ситуація є: деяким станом процесу, що відбувається, утримуючи в собі певне протиріччя, розв'язання якого принципово важливе для діяльності людей, чиє вторгнення в ситуацію призводить до неоднозначності (варіативності) її подальшого розгортання та зміни стану від небажаного до бажаного; 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.

Виокремлюють різновиди 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 мати як негативний, так і позитивний характер), *критичні* (нетипові, несподівані, ті, що руйнують заплановане; загрожують порушити встановлені норми, системи правил, цінностей; можуть заподіяти матеріальну та моральну шкоду; потребують 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 матеріальні, фізичні та моральні втрати; потребують залучення незапланованих і непередбачених матеріальних і людських ресурсів; спонукають до радикальних дій, нетрадиційних рішень).

За характером висвітлення матеріалу використовують:

- *ситуації-ілюстрації* (приклад з практики (позитивний і

негативний) та спосіб вирішення ситуації. *Приклад:* Викладач читає лекцію онлайн. Частина студентів пасивні, не включають камери, не відповідають на запитання. Лекція перетворюється на монолог. *Завдання для студентів:* визначити причини пасивності студентів; запропонувати щонайменше три способи активізації аудиторії; оцінити ефективність запропонованих рішень (коротко: «працює швидко», «потребує часу», «ризиковане»);

- *ситуації-оцінки* (опис ситуації та можливого рішення, яке потребує лише оцінки його правомірності. *Приклад:* На практичному занятті студент висловлює думку, що суперечить етичним нормам професійної діяльності психолога (наприклад, «з клієнтом можна ділитися особистими подробицями, щоб завоювати довіру»). *Завдання для студентів:* проаналізувати правильність/неправильність висловлювання з позиції професійних стандартів; визначити, як викладач має реагувати (миттєво зупинити? делікатно спрямувати? винести на колективне обговорення?); розробити «алгоритм педагогічної реакції» у подібних випадках);

- *ситуації-вправи* (є конкретним епізодом управлінської або соціально-психологічної діяльності, аналіз якого потребує стандартних дій. *Приклад:* Студентка звертається до викладача після заняття зі скаргою: «У групі мене ігнорують, не дають висловитися. Я відчуваю себе зайвою». *Завдання для студентів:* з'ясувати фактори, які могли призвести до проблеми; запропонувати дії викладача в межах однієї пари (короткострокові) і в межах семестру (довгострокові); скласти алгоритм дій викладача, який дозволить запобігти повторенню подібних випадків).

У сучасному освітньому середовищі дослідження реальної або імітованої ситуації може відбуватися з використанням цифрових ресурсів та інтерактивних платформ, що підсилюють аналітичний характер методу. Для цього доцільно застосовувати мультимедійні матеріали (відеофрагменти, подкасти, цифрові статті, візуальні кейс-діаграми), віртуальні дошки (Padlet, Miro, FigJam), форум-дискусії або LMS-платформи, де студенти мають змогу колективно аналізувати події, пропонувати гіпотези, аргументувати рішення та здійснювати їх самооцінку. Такий підхід поєднує логіку традиційного аналізу конкретної ситуації з можливостями цифрової взаємодії, підвищує мотивацію студентів, забезпечує оперативний зворотний зв'язок і розвиває їхню професійну рефлексію. Різні види ситуацій можуть стати змістовною основою кожного з методів, зазначених нижче.

## Метод ситуаційної вправи (завдання)

Метод ситуаційної вправи (завдання) сприяє засвоєнню знань та набуттю професійних навичок і вмінь на основі діяльності в умовах, наближених до реальної практики.

Студентам пропонується текст з докладним описом ситуації (завдання), яка потребує вирішення й передбачає самовизначення студентів у пошуку рішення за умови організаційно-супровідної ролі викладача.

| Вправи – цілеспрямоване, багаторазове повторення певних дій та операцій (розумових, практичних) з метою формування навичок і вмінь. Характер їх залежить від змісту і дидактичних цілей навчання.

| Ситуаційна вправа – опис реальної ситуації, яка мала місце на практиці: на підприємстві, окремому його підрозділі.

Ситуаційна вправа є комплексним описом ситуації, в якому можна виокремити взаємопов'язані структури: *пізнавальна* (включає фактографічні елементи, які розширюють, доповнюють знання студентів певними персоніфікованими прикладами, взятими з конкретної галузі знань), *понятійна* (передбачає оперування точною, професійною мовою, в якій вживання термінів і понять є однозначним і зрозумілим для студента та його партнерів, які беруть участь у презентації рішень стосовно ситуації, що аналізується), *дидактична* (визначається сутністю і атрибутами аналізу ситуації як активного методу навчання), *суспільна* (відображає можливість групового обміну думками та порівняння різних точок зору, яке відбувається у формі колективної дискусії), *аналітична* (у цій площині ситуаційна вправа змушує до «індивідуального» способу мислення і поглибленого аналізу), *вирішувальна* (розкладання складної ситуації на «початкові елементи» (прості ситуації), які можна легше і конкретніше оцінити), *евристична* (дозволяє визначити варіанти можливих рішень і обрати з них той, який з певного погляду є найкращим), *мотиваційна* (поєднується зі створенням цікавої дидактичної ситуації, яка стимулює і залучає студента до пошуку шляхів розв'язання проблеми кейса) тощо. Взаємне пов'язування цих структур дає кращі результати у формуванні знань, ніж традиційні, пасивні методи навчання.

Ситуація, закладена у ситуаційну вправу, – це певний стан соціальної реальності, в який потрапляють дійові особи ситуаційної

вправи. Поняття «стан» належить у житті і науці до найбільш загальних. Його конкретизація можлива на основі тих явищ, що роблять ці ситуації складними та неоднозначними. Такими явищами виступають: *потреба* (загострена недостатність, задоволення якої стримується певними факторами), *вибір* (необхідність обрати одну альтернативу з декількох), *криза* (різке погіршення стану справ у тій чи іншій системі аж до її руйнування), *конфлікт* (спостерігається прагнення протилежних сторін заволодіти обмеженим ресурсом), *боротьба* (іде протиставлення сторін відповідно до своїх стратегій і тактик) й *інновація* (поява нововведення, що змінює звичайний спосіб життя).

Проблема, що розглядається в ситуаційній вправі, потребує збору відповідних даних, встановлення точного діагнозу і/або формування прогнозу та вибору «найкращого» рішення з огляду на прийняті критерії оцінки.

Вирішення ситуаційних вправ сприяє: засвоєнню знань та набуттю професійних навичок і умінь на основі діяльності в умовах, наближених до реальної практики; розвитку в студентів критичного мислення, навичок вирішення проблем і прийняття зважених рішень; активізації мислення, стимулюванню інтересу до обговорюваних проблем, зокрема навчальної дисципліни; підвищенню відповідальності за прийняті рішення.

У процесі професійної підготовки студентів доцільним є застосування банку 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 до досягнення матеріального благополуччя й суспільного визнання. Такі ситуації характерні для професійної практики, коли має місце використання службового становища в корисливих цілях. Аналіз подібних протиріч, формування власної позиції потребують від студентів розгляду різних комунікативних, гуманних аспектів проблеми, що забезпечує формування їх готовності керуватися загальнолюдськими цінностями й ідеалами при вирішенні даних проблем.

*Приклад ситуації:* Викладач в університеті дізнається, що студент користується матеріалами колеги без посилання (академічний плагіат). Студент пояснює: «Я поспішав, не встиг підготувати власний матеріал». *Завдання для студентів:* визначити, які професійні та етичні

цінності порушені; обговорити, як викладач має реагувати: суворо покарати, попередити, дати шанс на виправлення?;

– **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. Специфіка діяльності педагога виявляється у своєрідному входженні за допомогою технологій навчання у структуру процесів самосвідомості й самоорганізації особистості з метою їх підтримки. Ця невидима зовні діяльність (метадіяльність) зміцнює або добудовує структури самосвідомості і тим самим активізує й оптимізує їх роботу. Завданням викладача стає надання предметно-методичної й емоційно-психологічної допомоги студентам у процесі їх мотиваційного й ціннісно-змістовного самовизначення, озброєння знанням сутності, принципів і процедур, що становлять орієнтовну основу вирішення проблем й розвитку досвіду ціннісно-орієнтованої діяльності.

*Приклад ціннісно-сміислової вправи:* Студентка – майбутній психолог під час практики у школі стикається з тим, що вчитель ігнорує емоційний стан дітей («вони просто ледачі й неухажні»). Вона відчуває внутрішній конфлікт: чи втручатися, чи залишитися спостерігачем. *Завдання для студентів:* визначити, які цінності й смисли стикаються в цій ситуації; сформулювати кілька можливих позицій поведінки практикантки; послугуватися методом «займи позицію»: студенти обирають одну позицію та аргументують її перед групою;

– **рефлексивних ситуацій**, що сприяють усвідомленню особистої відповідальності студента за наслідки власних дій і прийнятих рішень. На жаль, студенти іноді схильні «обирати» ситуації, коли мотиви особистого благополуччя переважають. Їх змістовою основою виступають професійні ситуації, що потребують здійснення експертизи фактів, різних способів усвідомлення особистої відповідальності за прийняте рішення. *Приклад рефлексивної вправи:* Магістрант проводить тренінг зі студентами. Після заняття отримує зворотний зв'язок: частина групи відзначила цікавість і динаміку, а інші - скаржилися на «занадто швидкий темп» і «неухажність до запитань». *Завдання для студентів:* визначити, за що саме студент має взяти відповідальність; скласти список змін, які він

може внести у свою роботу; провести міні-вправу «саморефлексія»: кожен учасник групи формулює фразу «Якщо б я був на місці цього магістранта, я б...»;

– **ситуацій, що спрямовуються на виховання в студентів професійного такту, регуляцію власного емоційного стану.** Зміст ситуацій може бути самостійно підібраний студентами. На етапі моделювання таких ситуацій студенти мають розробити для однокурсників серію проблемних ситуацій професійного характеру, які передбачають експертизу фактів з власного досвіду (дії в екстремальних ситуаціях – моральні, етичні та ін.), і способи їх вирішення. Зразок ситуації може бути обговорений з викладачем заздалегідь. *Приклад вправи на виховання професійного такту:* На консультації студентка розплакалася, розповідаючи про конфлікт із батьками. Викладач вагається: чи варто продовжувати бесіду, чи краще завершити й порадити звернутися до психолога. *Завдання для студентів:* обговорити, які невербальні сигнали викладач має врахувати; визначити межі професійної допомоги викладача у ЗВО;. Запропонувати кілька моделей поведінки викладача, оцінити їх переваги та ризики;

– **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); служать потужним засобом формування професійних умінь і навичок. *Приклад вправи на прийняття рішення:* Студент під час пари відкрито заявляє: «Цей предмет не потрібен, він не допоможе мені у професії». Атмосфера в групі стає напруженою. *Завдання для студентів:* визначити можливі стратегії дій викладача (ігнорування, діалог, використання провокації як ресурсу); програти у міні-групах кілька варіантів дій; зробити «прогноз наслідків» для кожного варіанту.

Під час реалізації методу ситуаційної вправи (завдання) викладач має можливість оцінити рівень володіння вербальними засобами комунікації, а також охарактеризувати невербальні вияви, зокрема:

✚ **міміку й пантоміміку** (розслабленість м'язів обличчя – їх напруженість; зібраність або природну розслабленість м'язів губ – їх напруженість; стриманість, естетичну виразність міміки – зайві мімічні рухи, застиглу статичність обличчя («кам'яне обличчя»);

доброзичливу усмішку – її відсутність, недоброзичливість; природну динамічність очей – надмірну динамічність; розслабленість пальців рук – їх скутість;

✚ *зовнішні вияви* (впевнені, доцільні, пластичні рухи рук – їх безпорадні рухи; природне положення плечей – неприродне положення (піднесеність або надмірна опущеність); природність ходи – напруженість у ході; доречні рухи в аудиторії – недоречні рухи);

✚ *мовлення* (правильний добір мовленнєвих засобів – помилковий їх вибір; логічну побудову мовлення – порушення логіки викладу матеріалу; уміле використання засобів виразності мовлення (мовленнєвих, голосових, інтонаційних, дикційних) – невміле застосування засобів виразності мовлення; орієнтацію мовлення на слухачів – невміння орієнтуватися на конкретну аудиторію; доцільне поєднання мовлення з невербальними засобами спілкування – невідповідність міміки, жестів, змісту мовлення) тощо.

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 їхнього особистісного досвіду і прояв особистісних функцій були б ситуаційно обумовленими, реально необхідними й природними. За такої ситуації-події студент отримує можливість експериментувати, випробовувати свої сили, приймати складні рішення й обговорювати їх можливі наслідки. Не виключено, що, «проживши» моральну, ціннісну або міжособистісну колізію (у тому числі з професійної діяльності), він буде змушений перебороти власні емоції, опанувати переживання, виявити вольове зусилля, переглянути власні цінності й ставлення до деяких явищ.

В умовах цифрового освітнього середовища метод аналізу конкретних ситуацій набуває нових форм.

Ситуаційні завдання можуть виконуватись у спільних документах (Google Docs, Notion, Microsoft 365) із можливістю коментування та взаємооцінювання.

Для колективного обговорення використовуються онлайн-дошки Miro, Padlet, Jamboard, які дозволяють візуалізувати етапи аналізу

або побудову «дерева рішень».

У системах управління навчанням (Moodle, Google Classroom) створюються інтерактивні кейси з вкладеними документами, аналітичними таблицями, відео або інфографікою.

Під час аудиторного заняття або вебінару можна застосовувати Mentimeter, Slido, Kahoot для швидкого збору позицій і вибору найкращої стратегії вирішення.

Оновлена методика АКС поєднує традиційну логіку аналізу з цифровими інструментами дослідження та комунікації, забезпечуючи більш глибоке залучення студентів і підвищення мотивації до самостійного мислення.

Таким чином, сучасна реалізація методу аналізу конкретних ситуацій передбачає інтерактивну взаємодію, цифрову візуалізацію процесу мислення і формування професійної рефлексії, що робить його ефективним засобом підготовки студентів до реальних викликів майбутньої професійної діяльності.

### Метод ситуаційного навчання

Метод ситуаційного навчання включає *кейс-стаді (case-study)*, *метод кейсів*, *метод інциденту*. Призначений для здобуття студентами знань з навчальних дисциплін, які характеризуються наявністю плюралістичних істин, неможливістю надати однозначну відповідь на поставлене питання. Акцент у навчанні переноситься не на оволодіння готовими знаннями, а на їх вироблення в процесі обговорення проблем. Результатом застосування методу є не тільки знання, але й навички професійної діяльності. 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, яких студенти мають набути.

| **Кейс** (анг. case – портфель, футляр) – опис реальної ділової й життєвої ситуації, що звичайно передбачає ухвалення рішення, використання можливості або подолання проблем, які постають перед фахівцем

Кейс є розповіддю, базованою на реальних подіях, що потребують 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 ухваленого рішення. Іншими словами, кейс – це історія з реального життя, викладена з певною навчальною метою.

Цей метод передбачає 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 щодо практичної ситуації. В основу ситуації покладено прецедент або випадок (case), який спеціально розробляється за певними правилами на основі фактичного матеріалу з метою подальшого розбору на навчальних заняттях. Кейси занурюють студента в проблему, змушують шукати вирішення 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 передавання управлінських концепцій та знань на розвиток навичок аналізу і прийняття рішення. За висловом Ч. Грегга, кейси слід використовувати «тому, що мудрість не можна передати словами».

#### ***Принципи використання кейс-методу:***

- принцип особистісного цілетворення, що 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;
- індивідуального підходу;
- забезпечення студентів достатньою кількістю наочних матеріалів;
- активного співробітництва викладача й студентів;
- формування навичок самоорганізації.

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, часовий) може бути різною.

Залежно від обраних ознак кейси класифікують по-різному (рис. 1.4).



Рис. 1.4. Класифікація кейсів за складністю

За складністю кейси поділяються на:

- *ілюстративні навчальні ситуації-кейси* (передбачають на певному практичному прикладі навчити студентів алгоритму прийняття правильного рішення в певній ситуації);

- *навчальні ситуації* (включають кейси з формування проблеми, в яких описується ситуація в конкретний період часу, виявляються й чітко формулюються проблеми; мета кейса – діагностування ситуації і самостійне прийняття рішення із зазначеної проблеми);

- *навчальні ситуації* (включають кейси без формулювання проблеми, в яких описується більш складна, ніж у попередньому варіанті, ситуація, де проблеми чітко не виявлено, а представлена в статистичних даних оцінках громадської думки; мета кейса – 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 кейса – пошук шляхів вирішення проблеми);

- *кейси-ілюстрація проблеми, рішення або концепції загалом*. 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 потребує аналізу ситуації).

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 стосовно майбутнього розвитку ситуації. Залежно від ситуації, що розглядається, і навчального курсу, який ілюструється нею, можливі різні види аналізу: соціологічний, психологічний, педагогічний, економічний, управлінський тощо. Студент має осмислити ситуацію, викладену в кейсі, самостійно виявити проблему й питання, які потребують вирішення.

Суть кейс-методу полягає 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 окремої проблеми. 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 добираються з урахуванням специфіки спеціальності, навчальної дисципліни. Вихідна інформація, діаграми й таблиці можуть бути інтегровані в текст або додані в кінець розповіді.

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, що були набуті студентами на попередніх заняттях; розвитку навичок аналізу та критичного мислення; зв'язку теорії та практики. Послугування цією технологією сприяє розвитку вміння відрізняти дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, подавати та добувати її; здатності до генерації альтернативних рішень, вміння вести дискусію, переконувати, використовувати медіа-засоби, кооперуватися в групи, захищати власну точку зору, переконувати опонентів, складати короткий та переконливий звіт, оцінювати поведінку людей, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо.

*Виокремлюють 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 координує її роботу, секретаря, який фіксує результати роботи, системи групового оцінювання діяльності).*

Аналіз кейса починається з ідентифікації закладеної в ньому потреби і спрямований на виявлення можливих варіантів її задоволення. Структура кейса внаслідок його складності й багатоаспектності відрізняється поліваріантністю. Сутнісними елементами кейса є проблема, конфлікт, роль, подія, діяльність, які є явищами, призначення яких у прихованні сутності проблеми для створення труднощів на шляху аналізу кейса.

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.

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

*Відбір матеріалу.* Матеріалом для аналізу є кейс (ситуація).

При відборі матеріалу для аналізу варто враховувати спеціальні, професійні, вікові та інші інтереси студентів. Так, якщо спеціалізацією більшості студентів групи є сфера фінансів, варто підбирати матеріали, що стосуються цієї сфери, хоча в абсолютній більшості випадків додатною виявляється «суміш» кейсів, що стосуються питань маркетингу, фінансів та загального адміністрування. Це дозволяє учасникам обговорювати широкий спектр питань, підтримуючи зацікавленість всіх членів групи.

Одним з найважливіших критеріїв відбору тексту є ступінь його

проблемності. Перевага має надаватися кейсам, що дозволяють спонукати студентів до обговорення. Починати можна з невеликих за обсягом й нескладних ситуацій.

Гарний кейс є простим викладом цікавої, захоплюючої, часто драматичної історії, фінал якої невідомий і має певний навчальний потенціал (містить можливості для застосування й засвоєння певних теоретичних і практичних знань); не має однозначного вирішення проблеми; у ньому присутні «герої» (діючі особи), які поставлені перед необхідністю вибору / виходу з конфлікту, ухвалення рішення; потребує 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 щодо складання короткого опису прочитаної ситуації → Завдання: складіть короткий (не більше восьми 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 наведені позиції, погляди.

4. Коротке формулювання проблеми з позицій груп → Розподіл ролей, формування груп і робота в них з метою формулювання проблеми → Завдання: сформулюйте проблему щодо позиції групи, чий інтереси Ви представляєте, запишіть її на дошці під назвою Вашої групи.

5. Пошук шляхів вирішення 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 ухвалення компромісного способу вирішення проблеми (це може бути рольова гра, наприклад, «ТВ-шоу», рада директорів, круглий стіл тощо) → Завдання: захистіть свою позицію як учасник телевізійного шоу, присвяченого цій проблемі.

7. Заключний етап → Підбиття підсумків викладачем й/або рефлексивні звіти студентів; оцінювання участі студентів у роботі групи, пояснення домашнього завдання → Завдання: напишіть, чим, на Вашу думку, закінчилася ця історія.

Кожен етап є регламентованим у часі, завдяки чому задається темп діяльності студентів на занятті.

Після складання схеми заняття, варто підготуватися до роботи в аудиторії. Заняття починається з постановки стимулюючих («розігрівуючих») питань, які можуть стосуватися, наприклад, життєвого досвіду студентів. Спрямовані 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 щодо позиції кожного з «героїв» ситуації та прогностичні завдання для пошуку шляхів вирішення проблеми. Наприкінці можлива дискусія, у ході якої має бути ухвалене 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. Зазвичай, аналіз кейса включає обговорення чотирьох основних питань: У чому сутність проблеми в запропонованій ситуації? Кому з героїв треба буде вирішити 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 студенти можуть висловлювати 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 бути «спрямована» на досягнення поставлених цілей і вирішення завдань.

Практика показує, що використання лише одного способу завершення заняття знижує інтерес студентів. Наведемо приклади декількох варіантів завершення обговорення:

1. Коротке резюме викладача по закінченні презентації міні-групами 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 призводить до розв'язання проблеми, що задовольняє всіх учасників обговорення, можна надати 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 подані для обговорення наприкінці даного або на початку наступного заняття.

Підсиленню індивідуальної участі кожного студента сприятимуть такі чинники:

1. Бажання викладача зрозуміти індивідуальну мотивацію кожного із студентів і характер взаємовідносин у групі.

2. Поступове залучення всіх студентів до дискусії завдяки роботі в парах чи малих дискусійних групах. Студенти дістануть колективну підтримку своїм думкам і психологічно комфортніше почуватимуться, висловлюючи вже не тільки індивідуальну, а й колективну думку.

3. Залучення до дискусії тих студентів, які ще не висловлювалися, індивідуально звертаючись до них із запитаннями.

4. Позитивне ставлення до виступів студентів, які вирішили висловити свою думку.

5. Періодична зміна складу підгруп. Часто підгрупи студентів у навчальному закладі формуються ще на початку навчання і не змінюються до його завершення. Це спричиняє стереотипну поведінку у підгрупах, появу лідерів та виконавців, які грають свою роль «за звичкою». Зміна складу підгрупи може дати студенту можливість випробувати себе у незвичній для себе ролі.

6. Визнання особистого права кожного студента не тільки висловлюватися, але й бути вислуханим.

7. Формування вміння вислухати, яке є ключовою рисою будь-якого успішного фахівця. Доречно ввести жорстке правило, що висловлюватися можна, лише піднявши руку і отримавши дозвіл людини, яка керує дискусією (цю роль в основному виконує викладач, але часом це може робити хтось із студентів). Дотримання такого правила стримуватиме надто активних студентів, холериків за темпераментом, які завжди готові висловлюватися негайно, без особливого обдумування та з будь-якого приводу, і дасть змогу говорити тим, хто через особливості власного темпераменту не бажає когось перекикувати (найчастіше це флегматики та меланхоліки).

### **Метод аналізу кейсів**

Різновидом кейс-стаді є метод аналізу кейсів, казусів (лат. casus – заплутаний або незвичний випадок). Це найбільш доцільна інтерактивна технологія для короткострокового навчання, оскільки вона спрямована переважно на формування нових психологічних якостей і вмінь, ніж на засвоєння знань. У більшості випадків під час використання методу кейсів студентам надають короткий набір обставин, які можуть ґрунтуватися на реальній чи уявній ситуації, що презентована у вигляді мікропроблем і необхідності діяти за обставинами.

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

Реалізація методу аналізу кейсів сприяє: опануванню навичками всебічного аналізу ситуацій зі сфери професійної діяльності; навичками оперативного прийняття рішення – «тут і зараз», вміннями затребувати додаткову інформацію, необхідну для уточнення вихідної ситуації, а також наочно представляти 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, кількома рядками, які необхідно прочитати і проаналізувати. Наприклад, виражається сутність конфлікту або проблеми через схематичне позначення обставин («сталось ... або сталось ...»). Ця інформація може бути презентована за допомогою вербальних або візуальних засобів. Після цього група отримує ряд даних для перевірки, починається процес їх аналізу і подальшої деталізації. Навчальні кейси краще брати з реальної практики, ніж спеціально вигадувати. 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 ухвалите?». Цим прикладом доцільно послуговатися як для з'ясування думки активних 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 кейса*. Здійснюється за кілька днів до його обговорення й реалізується як самостійна робота студентів. На цьому етапі існує певний алгоритм роботи з кейсом: виявити ключові проблеми кейса; встановити найважливіші дані для вирішення кейса; увійти в ситуаційний контекст кейса, визначити його головних дійових осіб, відібрати факти, необхідні для аналізу, зрозуміти, які труднощі можуть виникнути під час вирішення завдання;

2) *аналіз кейса*. Студенти під час аналізу кейса мають діяти покроково: виписати ключові ідеї з метою актуалізації теоретичних знань, які будуть використовуватися при аналізі кейса; прочитати кейс; прочитати питання до кейса; знову прочитати текст кейса, уважно фіксуючи всі проблеми, які стосуються поставлених запитань; поміркувати, які ідеї і концепції співвідносяться з проблемами, що пропонуються до розгляду; не використовувати інформацію, яка є «за рамками» змісту кейса. Вибір найкращого рішення в контексті поставленої проблеми відбувається через аналіз ситуації і оцінку вироблених альтернатив. Аналіз кейса являє собою сукупність певних видів аналізу (табл. 1.7).

Таблиця 1.7

## Різновиди аналітичної діяльності та їх характеристика

Вид 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 погляду їх оптимізації
Прогностичний аналіз	Формування передбачень щодо майбутнього розвитку ситуації
Причинно-наслідковий аналіз	Встановлення причин, які призвели до виникнення певної ситуації та розгляд її післядії
Аксіологічний аналіз	Моделювання системи оцінок ситуації, її складових, умов, діючих осіб з позиції тієї чи іншої ціннісної системи
Ситуаційний аналіз	Моделювання ситуації, її складових, умов, діючих осіб

3) *організація обговорення кейса, дискусії, презентації*. Передбачає формулювання питань, включення студентів у дискусію. Питання зазвичай готують заздалегідь і пропонують студентам разом з текстом кейса. При розборі навчальної ситуації викладач може займати активну або пасивну позицію, іноді він «диригує» розбором, а іноді обмежується підбиттям підсумків дискусії. Найбільш ефективно привчає студентів до спільного прийняття фахових рішень в умовах колективного обговорення/дискусії. Участь у дискусії дає можливість висувати та відстоювати власні погляди, 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. Проводячи дискусію варто пам'ятати про існування типових формул ведення дискусії: *екзаменаційна*, згідно з якою дискусія відбувається за вертикальною схемою, тобто студент часто перевіряється й контролюється викладачем за допомогою складних запитань, спрямованих на перевірку знань та напрямків мислення студента; *«advocatus diabolic»*, яка є дискусією між викладачем та окремим студентом, хоча може 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*, яка є формою дискусії, в якій викладач займає позицію поміркованого протестанта. Він не ставить студента під «перехресний вогонь» запитань й не виконує роль «advocatus diabolic», а керує дискусією під кутом формулювання певних гіпотез; *схема конфронтації і/або співпраці*, згідно з якою дискусія між викладачем та студентом розгортається по горизонталі. Є цінною тому, що сприяє ліквідації психологічних бар'єрів, які перешкоджають участі студента у дискусії з викладачем; *схема розігрування ролей*, що полягає у виконанні певної 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 з використання кейса*. Передбачає розробку завдань для студентів і можливих питань для ведення дискусії й презентації кейса; опис передбачуваних дій на занятті в момент обговорення кейса.

Отже, метод аналізу кейсів поєднує навчання з реальним професійним досвідом, забезпечуючи глибоке розуміння контексту прийняття рішень і розвитку аналітичного мислення. Він формує в студентів уміння працювати з відкритою інформацією, виділяти головне, прогнозувати наслідки та приймати обґрунтовані рішення в умовах невизначеності. Разом із тим, не всі ситуації можна заздалегідь описати або відтворити у формі кейсу. У професійній практиці нерідко виникають *раптові, критичні події*, що потребують негайного реагування, тому логічним продовженням є *метод інцидентів*, який зосереджується на аналізі неочікуваних проблемних випадків і швидкому пошуку рішень.

### **Метод інцидентів**

- | 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 і аналізу.

Метод інцидентів моделює умови реальної професійної діяльності, коли фахівець стикається з браком інформації, часовим обмеженням і необхідністю діяти самостійно. В освітньому процесі і він сприяє розвитку аналітичного й критичного мислення, гнучкості у прийнятті рішень, комунікативної активності та відповідальності за власний вибір.

Завдяки такому підходу студенти навчаються не лише аналізувати ситуацію, а й *діяти в умовах невизначеності*, що є важливою складовою їхньої професійної підготовки. Цей метод логічно поєднується з рольовими та симуляційними технологіями, у яких студенти не просто аналізують, а *проживають* ситуацію, занурюючись у динаміку прийняття рішень.

Практичне застосування методу інцидентів полягає у створенні короткої проблемної ситуації, що провокує студентів до активного мислення, запитування й самостійного збору фактів для прийняття рішення. Студенти замість докладного опису ситуації отримують лише коротке повідомлення про інцидент, що стався в будь-якій організації. Повідомлення може бути письмовим або усним на кшталт «сталось...».

Для прийняття обґрунтованого рішення студентам навмисно пропонується явно недостатня інформація, 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 додаткових даних. Зазвичай такого типу питання починаються зі слів: «що», «де», «коли», «чому», «як», «який», «навіщо».

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

Ситуацію готує заздалегідь викладач, потім зачитує ту її частину, яка є інцидентом. Після завершення етапу запитань і відповідей кожна мікрогрупа формулює власне рішення. Далі воно обговорюється у відкритій дискусії, де зіставляються вдалі та помилкові підходи.

2. Викладач розповідає студентам про технологію аналізу

ситуації й метод «інциденту», потім протягом 15-20 хв кожна команда відпрацьовує свій варіант ситуації (взятий з літератури, 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, яка була запитана, а потім на загальній дискусії під час обговорення прийнятих рішень з'ясовується, яка з отриманої інформації виявилася використаною під час формулювання рішення; проводиться якісне (значущість інформації для ухвалення рішення) і кількісне зважування (у балах) «вартості» запитаної інформації порівняно з цінністю прийнятого рішення. При цьому «вартість» інформації узгоджується заздалегідь, загальне рішення приймається колективно. Отже, студенти привчаються збирати інформацію раціонально й цілеспрямовано.

У межах методу інцидентів або кейс-аналізу можуть використовуватись допоміжні технології, які сприяють генерації альтернативних рішень і залученню кожного учасника до процесу аналізу. Одним з ефективних є *метод «Килимок ідей»*, що передбачає колективне напрацювання рішень і поступовий перехід від констатації проблеми до її індивідуального осмислення. Він дозволяє активізувати мислення студентів, сформувати в них готовність до рефлексії та прийняття відповідальності за пропонувані варіанти дій. Подібні інтерактивні прийоми (мозковий штурм, «шість капелюхів мислення», «метод Делфі», дискусія «за і проти») доцільно застосовувати як *структурні елементи методу інцидентів*, оскільки вони допомагають розкрити багатоваріантність розв'язання ситуації й забезпечують колективне вироблення рішення.

Подальший розвиток технологій аналізу ситуацій відбувається у напрямі посилення практичної взаємодії учасників освітнього процесу. Якщо метод інцидентів спрямований передусім на інтелектуально-аналітичну активність, то метод розігрування ролей акцентує на моделюванні поведінкових стратегій, що дозволяє студентам не лише аналізувати, а й проживати ситуацію, відчувати наслідки власних рішень.

## Метод розігрування ролей

| **Метод розігрування ролей** (*role-play*) – технологія активного навчання, що моделює ситуації міжособистісної чи професійної взаємодії.

Є однією з найбільш динамічних технологій навчання, що поєднує аналітичну, комунікативну та емоційно-поведінкову складові.

Його сутність полягає у відтворенні студентами типових або проблемних ситуацій майбутньої діяльності, певних соціальних, професійних або управлінських ролей у межах заданої ситуації. Реалізація даного методу сприяє розвитку умінь приймати рішення у міжособистісному контексті, формуванню навичок ефективної комунікації, управління емоціями, а також рефлексії власних дій та позицій.

На відміну від методу інцидентів, який зосереджений на аналітичному аспекті, рольова гра робить акцент на поведінкових і соціально-комунікативних реакціях учасників, умінні знаходити компроміс, домовлятися, аргументувати та досягати спільного рішення.

Організація заняття передбачає підготовку ситуації, у якій чітко визначаються ролі учасників (керівник, підлеглий, клієнт, інвестор, медіатор тощо) і короткий опис проблеми. Далі студенти знайомляться з вихідними умовами, отримують завдання, готують власну позицію та розігрують сцену, дотримуючись логіки поведінки своєї ролі. Після завершення гри проводиться рефлексивне обговорення, під час якого аналізуються ефективність прийнятих рішень, стиль взаємодії, адекватність поведінкових стратегій, зроблені висновки.

Під час реалізації цього методу можливі різні варіанти організації навчальної діяльності:

*Класична рольова гра* – викладач формулює ситуацію й розподіляє ролі; після інсценізації відбувається колективне обговорення рішень.

*Модифікована гра з елементами кейс-аналізу* – студенти попередньо аналізують опис ситуації, визначають проблеми, а потім розігрують найімовірніші варіанти її розвитку.

*Імпровізаційна форма* – сценарій не задається наперед; викладач пропонує лише проблемну ситуацію, а студенти в процесі гри самостійно визначають, які ролі необхідні, і вибудовують хід взаємодії.

*Приклад.* Студентам запропоновано змоделювати переговори між представниками компанії та профспілки щодо нових умов оплати праці. Кожен учасник отримує власну роль із певними інтересами та обмеженнями. У процесі гри студенти мають виробити спільне рішення, яке задовольнить обидві сторони, а після завершення – обґрунтувати логіку своєї поведінки і проаналізувати досягнутий результат.

Для активізації роботи доцільно використовувати допоміжні прийоми: «гарячий стілець», «мікрофон», «павутинку дискусії», які сприяють залученню всіх студентів до взаємодії, формують уміння висловлювати думку стисло й аргументовано.

Метод розігрування ролей особливо ефективний у поєднанні з іншими технологіями аналізу ситуацій – методом кейсів і методом інцидентів, оскільки забезпечує перехід від аналітичного осмислення проблеми до її практичного переживання. Завдяки цьому студенти не лише відтворюють моделі професійної поведінки, а й осмислюють їхній етичний, комунікативний і психологічний зміст.

Таким чином, метод розігрування ролей сприяє розвитку соціальної компетентності, емоційного інтелекту, рефлексивних і комунікативних умінь, необхідних майбутнім фахівцям. Він не лише підвищує мотивацію навчання, а й забезпечує особистісну залученість студента до освітнього процесу, формуючи готовність до відповідальної професійної взаємодії.

Вищезазначені технології суттєво збагачують традиційні форми проведення лекційних і семінарських занять у закладі освіти нетрадиційними методами, прийомами, видами діяльності та надають їм евристичного характеру, що сприяє підсиленню пізнавальної активності студентів, активізації креативного мислення і творчого підходу, 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 входять як складові елементи практично до всіх методик моделювання професійної діяльності фахівців у навчанні студентів.

Ефективність реалізації технологій аналізу ситуацій значною мірою залежить від створення відповідного педагогічного середовища, у якому студенти мають можливість діяти автономно, гнучко й творчо. Дослідження показують, що найбільш результативним є організаційно-динамічний формат роботи в мікрогрупах, який забезпечує активне залучення всіх учасників до

процесу аналізу, генерування ідей та обґрунтування рішень.

У цьому контексті виокремлюють такі педагогічні умови ефективної 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, який виступає «помічником» студентів і має підтримувати, супроводжувати процес вироблення нового для них досвіду.

Саме в таких умовах технології аналізу ситуацій реалізують свій потенціал як засіб розвитку аналітичної культури, професійної автономії та відповідальності студентів.

Таким чином, методи аналізу ситуацій – дидактичні технології, що моделюють фрагменти професійної діяльності з метою розвитку аналітичного мислення, уміння прогнозувати наслідки рішень і приймати їх в умовах невизначеності. Незважаючи на спільну методологічну основу, кожен із них має власну педагогічну логіку, дидактичні можливості та рівень самостійності студентів в освітньому процесі.

**Метод аналізу конкретних ситуацій (АКС)** є початковою формою ситуаційного навчання. Його сутність полягає в тому, що студентам пропонується докладно описана ситуація з повним набором даних. Завдання полягає в аналізі вихідних умов, визначенні проблеми, побудові аргументованих висновків і виборі оптимального рішення. Метод АКС формує вміння працювати з інформацією, систематизувати факти, бачити причинно-наслідкові зв'язки.

*Приклад.* Студентам пропонується ситуація: «Компанія зазнає зниження прибутку на локальному ринку». Необхідно визначити зовнішні та внутрішні чинники проблеми, побудувати дерево рішень і розробити план стабілізації фінансових показників.

Метод АКС вважається базовим, оскільки дисциплінує мислення і готує до більш складних аналітичних дій.

**Метод ситуаційного навчання (кейс-стаді, або метод кейсів)**

відрізняється від традиційного аналізу тим, що ситуація тут подається відкритою, багатоваріантною, часто з елементами конфлікту інтересів. Кейс не має єдиного правильного рішення, тому акцент зміщується з пошуку відповіді на процес аналізу, обговорення, аргументації. Метод сприяє формуванню навичок комунікації, дискусії, командного прийняття рішень.

*Приклад.* У кейсі «Вибір стратегії виходу на новий ринок» студенти аналізують економічні показники, маркетингові ризики, етичні аспекти співпраці з партнерами, а потім у групах презентують свої варіанти рішень, обґрунтовуючи їх перед аудиторією.

Таким чином, кейс-метод орієнтований на розвиток критичного мислення, інтеграцію знань і формування навичок аргументованої взаємодії.

**Метод інцидентів** – найбільш динамічна форма аналізу ситуацій, що передбачає роботу з неповними, суперечливими або фрагментарними даними. Студенти отримують обмежену інформацію про подію («інцидент»), яку поступово доповнюють у процесі обговорення, уточнення запитань, збору додаткових фактів. Така організація стимулює гнучкість мислення, інтуїцію, готовність діяти в умовах невизначеності.

*Приклад.* Викладач повідомляє лише: «Керівник підрозділу раптово залишив посаду, а команда втратила мотивацію». Учасники повинні виявити причини інциденту, запропонувати варіанти управлінських рішень і передбачити наслідки кожного з них.

Метод інцидентів ефективно розвиває здатність швидко орієнтуватися у складних обставинах і приймати рішення, спираючись на мінімум даних.

**Метод розігрування ролей (role-play)** відтворює міжособистісні та організаційні аспекти ситуацій професійної діяльності. Він поєднує аналітичну та емоційно-комунікативну складові, дозволяє студентам не лише осмислити проблему, а й пережити її, відчувати наслідки власних дій.

Рольові ігри сприяють розвитку емпатії, соціальної чутливості, навичок співпраці та етичного вибору.

*Приклад.* Студенти отримують ролі учасників ділової зустрічі: фінансовий директор, керівник відділу маркетингу, представник інвестора. Мета – узгодити план скорочення витрат, зберігши мотивацію персоналу. У процесі гри студенти не лише розв'язують економічну задачу, а й навчаються аргументувати, домовлятися, досягати компромісів.

Узагальнюючи, можна сказати, що метод аналізу конкретних ситуацій формує логічну послідовність і системність мислення, кейс-метод інтерактивність, комунікативність і пошук стратегій, метод інцидентів – адаптивність, гнучкість і готовність до дій у нестандартних умовах, а рольові ігри – соціально-комунікативні компетентності. Їх поєднане використання створює багатовимірну систему формування аналітичної культури студента та підґрунтя для розвитку навчальної автономії.

Сьогодні технології аналізу ситуацій набувають нової якості завдяки використанню цифрових аналітичних платформ і засобів штучного інтелекту. Інструменти на зразок ChatGPT, Perplexity, MindMeister або Decision Tree Builder дають змогу студентам генерувати альтернативні сценарії розвитку подій, порівнювати результати рішень і здійснювати рефлексивний аналіз власних підходів. Таким чином, цифрові інструменти не замінюють логіку кейс-методу, а підсилюють його аналітичну складову.

Отже, технології аналізу ситуацій є фундаментом розвитку навчальної автономії студентів, оскільки поєднують когнітивну, комунікативну та рефлексивну активність. Вони створюють безпечний простір для експериментування, помилок і самокорекції – ключових механізмів формування відповідальності за власну освітню траєкторію.

### 3. Ігрові технології навчання

У сучасній освіті ігрові технології посідають особливе місце серед методів активізації пізнавальної діяльності студентів. Вони поєднують елементи змагання, творчості та моделювання професійних ситуацій, створюючи умови для емоційного залучення й самостійного пошуку рішень. Гра в педагогічному процесі виступає не як розвага, а як *інструмент осмисленої діяльності*, що сприяє формуванню досвіду співпраці, самовираження, ініціативи та відповідальності.

Ігрова форма навчання забезпечує перехід від пасивного сприймання інформації до *активної взаємодії*, у межах якої студенти не лише відтворюють навчальний матеріал, а й застосовують його у змодельованих ситуаціях, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю. Такий формат сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних і *соціальних умінь, здатності до прийняття рішень та рефлексії власних дій*. За підсумками емпіричних досліджень ігор у вищій школі, показники запам'ятовування та відтворення суттєво зростають; у багатьох курсах це перевищує традиційні лекції.

Гра є унікальним механізмом акумуляції та передання соціального досвіду як практичного (оволодіння засобами вирішення завдань), так і етичного, пов'язаного з певними правилами і нормами поведінки в різних ситуаціях. Вона дає можливість сформувавши мотивацію до навчання, оцінити рівень підготовленості студентів та активізувати їх самонавчання. Ігрова форма сприяє розвитку професійного мислення, уміння аналізувати й прогнозувати результати діяльності.

Як форма вільного самовияву людини гра передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається у вигляді змагання або зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів, потребує напруження емоційних та розумових сил, а також прийняття рішення – як учинити, що сказати, як виграти?

Гра є певним різновидом активного навчання, що має свої закономірності й особливості, де викладач і студент є рівноправними партнерами, а процес пізнання відбувається в умовах доброзичливості та постійної взаємодії на рівнях студент-студент, студент-студенти, викладач-студент. Реалізація гри передбачає моделювання життєвих, професійних ситуацій, спільний аналіз та вирішення проблем, що сприяє ефективному формуванню відповідних вмінь, виробленню власних цінностей, співробітництву.

Це дає змогу викладачу стати бажаним лідером для студентства у царині знань та забезпечити глибоке засвоєння теоретичного матеріалу.

Особливість гри полягає у відтворенні предметного й соціального змісту професійної діяльності, що досягається через ігрове імітаційне моделювання й вирішення професійно орієнтованих ситуацій у разі доцільного поєднання індивідуальної й групової ігрової діяльності учасників. Водночас вона надає можливість студентам, перш за все, самоорганізуватися з огляду на те, що під час гри формуються мотиви, пов'язані з виконанням певних обов'язків, створюються умови для самопізнання, відчуття різних емоційних станів. Таким чином, *гра є засобом комунікації та самореалізації особистості*. Нові знання здобуваються студентами у процесі постійного діалогу, обміну думками й пропозиціями, їх обговорення і закріплення, взаємної критики та ведення дискусії. Крім того, формуються вміння чітко визначати цілі та завдання власної діяльності та педагогічного колективу, створювати сприятливий психологічний мікроклімат, застосовувати методи соціального прогнозування, оволодівати навичками керівництва та елементами технології управління.

У підготовці майбутніх фахівців гра виконує такі **основні функції**: *соціокультурна* (є ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей певного середовища, інформаційного соціуму); *комунікативна* (дозволяє моделювати ситуації й обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; уводить студента у світ складних професійних відносин); *самореалізації* (забезпечує досягнення особистісного успіху, власне зростання через взаємодію з іншими); *діагностична* (в умовах гри студент отримує можливість орієнтуватися у рівні своїх знань, сформованості комунікативних умінь); *корекційна* (здатна через програвання умовних професійних ситуацій у подальшому коригувати реальну комунікативну діяльність); *розважальна* (сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування з однокурсниками та викладачем).

Багатофункціональність гри в освітньому процесі зумовлює необхідність її структурного аналізу. Розглянемо основні компоненти та закономірності організації ігрової діяльності студентів, що забезпечують її навчальний потенціал.

Гру можна охарактеризувати як діяльність, метод навчання, процес. У структурі гри як діяльності визначено суб'єктів мети, планування, реалізацію мети, аналіз отриманих результатів.

Структуру гри утворюють: ролі, які виконують студенти; реалізація гравцями відповідно до кожної ролі ігрових дій; використання предметів, необхідних для здійснення гри; відповідні відносини між гравцями; безпосередній сюжет, що відтворюється у грі.

Ігри мають такі характерні ознаки:

**1. Відтворення процесу роботи фахівця,** тобто імітація (імітаційне моделювання) практичної діяльності різних підрозділів комерційної установи, фірми.

**2. Наявність об'єкта ігрового моделювання.** Передбачає визначення попередніх даних та факторів (умови функціонування об'єкта (середовища), у якому він діє; власне об'єкта; органів управління; ситуації, що склалася); визначення цілей, критеріїв оптимальності та обмеження, якими зобов'язані керуватися учасники гри; інформаційна достатність (релевантність інформації для слухача під час гри); обумовленість «вихідних» характеристик і параметрів, тобто тієї інформації про об'єкт, яка надається учасникам гри, породжує конфліктну ситуацію.

**3. Розподіл ролей між учасниками гри.** Виконання зобов'язань, що зумовлені ролю, дія в межах правил, установлених у грі, сприяє тому, що кожна роль набуває певного особистісного відтінку. Це дозволяє вирішувати такі завдання: навчати кожного студента навичок прийняття рішень у конфліктній ситуації незалежно від його особистісних якостей; досліджувати вплив особистісного фактора на певний характер діяльності, ефективність рішень, які приймаються; формувати й досліджувати комунікативні якості, що виявляються в умовах, максимально наближених до реальної діяльності.

Під час проведення гри доцільно застосовувати рольову структуру Р. Бейлса, що відображає відмітні характеристики більшості студентів-гравців.

**Ролі, що сприяють виконанню завдання:** *ініціатор* (учасник, який частіше, ніж інші, пропонує нове рішення, вносить пропозиції, змінює погляди групи на поставлені цілі); *послідовник* (підхоплює нову ініціативу, розширює її, допомагає в реалізації започаткованих в групі справ); *координатор* (сприяє правильному «поділу праці», стежить за тим, щоб у групі не займалися кількома справами одночасно, щоб всі мали заняття і дії не дублювалися); *орієнтир* (прокладає шлях і визначає напрямок дій роботи групи відповідно до певних зовнішніх орієнтирів); *оцінюючий* (оцінює діяльність окремих членів і всієї групи, порівнює з цілями, підбиває підсумки наприкінці заняття); *той, хто шукає інформацію* (часто ставить запитання і

намагається отримати на них відповіді, спонукає до дії, прийняття рішень).

**Ролі, важливі для співпраці в групі та її розвитку:** той, хто заохочує (мотивуючий, той, хто «підштовхує інших» до участі в груповому процесі, залучає малоактивних і мовчазних членів до роботи групи); *гармонізатор* (спонукає до спільної діяльності, намагається подолати суперечності між учасниками, прагне до компромісу); *той, хто знімає напругу* (намагається зняти напругу у важких ситуаціях, говорить дотепні речі, жартує); *блюститель правил* (звертає увагу на норми і правила спільної діяльності і комунікації в групі).

**Ролі, що ускладнюють співробітництво в групі та її розвиток:** *блокуючий* (протистоїть груповим ініціативам, піддає сумніву важливість того, що відбувається в групі); *той, хто шукає визнання* (демонструє свої можливості й здібності, намагається бути в центрі уваги незалежно від того, що відбувається в групі); *домінуючий* (нав'язує свою думку, намагається маніпулювати іншими учасниками); *той, хто уникає роботи в групі* (схильний відрізнятись, давати малозначущі відповіді, прагне бути осторонь групового обговорення проблеми).

**4. Взаємодія учасників гри, які виконують ті чи ті ролі** (займають конкретні «посади»), **імітують діяльність конкретного колективу.** Порядок взаємодії учасників гри обумовлений: структурою ігрового комплексу; визначеними функціональними обов'язками особи, у ролі якої виступає учасник гри; установленими правилами гри; прийнятою системою оцінювання діяльності учасників. Взаємодія виявляється на всіх етапах гри: під час усвідомлення завдань, оцінки об'єкта, підготовки та вироблення рішень, захисту особистих рішень, їх обговорення. Вона може здійснюватися по «горизонталі» (у формі спільного обговорення та узгодження питань, що вирішуються посадовими особами, які перебувають на одному рівні) та «вертикалі» (взаємодія тих, хто навчається і перебуває в грі на різних посадових рівнях, а також взаємодія їх з викладачем). Важливий емоційно позитивний фон проведення гри, що забезпечує психологічну захищеність та комфортність кожному її учаснику, переважання позитивних емоцій над негативними, створення атмосфери взаєморозуміння, довіри й підтримки під час проведення гри. Це дозволяє учасникам контролювати й виправляти свою неадекватну поведінку.

**5. Різноманітність інтересів учасників гри.** Вона може

виявлятися стихійно та бути обумовлена особистісними якостями учасників: об'єктивними оцінками важливості критеріїв та альтернативних заходів, що плануються, своєю позицією у грі, яка є відображення позиції у реальних обставинах. Забезпечення відсутності збігу інтересів досягається за рахунок реалізації: різного ставлення тих чи інших учасників до проблеми, яка розглядається; неоднакової об'єктивної відповідальності учасників гри за рішення, що приймаються; різних критеріїв оцінювання діяльності учасників, які належать до різних рівнів ієрархічної структури ігрового комплексу, характеру змагання діяльності ігрових груп; процедури взаємного оцінювання рішень, що приймаються, при цьому обґрунтовані контрпропозиції з рішення іншої ігрової групи приводять до перерозподілу підсумків в оцінці учасників гри.

**6. Наявність чіткої професійно спрямованої мети.** Мета – це концептуальна модель діяльності. Тому, змінюючи структуру й функціонування окремих елементів ігрової діяльності, можна через гру формувати різні характеристики й показники майбутніх фахівців, у тому числі готувати їх до професійної взаємодії. Досягнення мети групи забезпечується взаємодією учасників гри, підпорядкуванням їхніх різних інтересів одній загальній меті – морально-професійному, комунікативному вдосконаленню.

**7. Реалізація в процесі гри «ланцюжка рішень».** Професійні рішення майбутніх фахівців мають складатися не менше ніж із трьох ланок: прийняття вихідного рішення; отримання інформації про результати вихідного рішення та прийняття рішення; отримання інформації про результати на другому етапі прийняття рішень тощо.

**8. Закріплення подій, які моделюються в грі, до певних моментів часу,** що дозволяє враховувати реальні умови діяльності об'єкта ігрового моделювання.

**9. Наявність розгалуженої системи індивідуальної або групової оцінки діяльності учасників гри,** яка здійснюється на всіх етапах розробки та прийняття рішень. Виокремлюють такі дидактичні можливості ігрових технологій навчання: наближення процесу навчання до реальної професійної діяльності завдяки моделюванню професійних рольових функцій; інтенсифікація мислення студентів під час реалізації розмаїття взаємодій, відпрацювання послідовності дій у штучно створеній ситуації; відтворення реальних процесів професійної діяльності завдяки виконанню певної ролі, що потребує дотримання певних правил, спрямованість, характер ігрових дій; двоплановість діяльності (з одного боку, студент безпосередньо діє,

виконуючи конкретне навчальне завдання, з іншого – зазначена діяльність є умовною, оскільки ніхто не забороняє йому мати власний погляд на презентацію образу власної ролі); реалізація системи суб'єкт-суб'єктних відносин, яка реалізується у таких напрямках: викладач – студент, студент – студент, викладач – підгрупа, студент – підгрупа тощо; формування ціннісного ставлення студента як до навчальної, так і до майбутньої професійної діяльності; стимулювання розвитку особистісного потенціалу студента, його самореалізації та самоутвердження в ситуаціях ігрової взаємодії.

Під час реалізації різновидів ігор студенти виконують квазіпрофесійну діяльність, яку можна охарактеризувати як навчальну, так і професійну.

Участь в ігровій діяльності передбачає зміну ролевих функцій викладача: не тільки викладач впливає на тих, хто навчається, але й вони впливають на викладача, який, вдаючись до педагогічної гри, змінює діяльність студентів, зосереджених головним чином не на способі виконання дії, а на досягненні певного результату; викладач впливає на особистість студентів, їх психологічні та особистісні якості, що сприяє розвитку їх впевненості, відповідальності, кмітливості, уваги, пам'яті; спільна ігрова діяльність чинить певний вплив на відносини у групі, виховуючи взаємодопомогу, взаємопідтримку, взаєморозуміння її членів.

Міра впливу студентів на викладача забезпечується ступенем його участі в ігровій діяльності, відчуттям її емоційного, комунікативного впливу, розумінням дій, думок, труднощів студентів. Викладач, спостерігаючи за грою як організатор чи керівник, має можливість залежно від особливостей студентської групи, здійснювати індивідуальний та диференційний вплив.

Безпосередня участь викладача у грі змінює його організаторську чи керівну функцію на роль учасника. Студенти отримують можливість стати організаторами чи керівниками, що забезпечує розвиток в них комунікативно-мовленнєвих, інформаційно-інструментальних, організаційно-комунікативних умінь, дисциплінованості, відповідальності, впевненості, допомагає краще зрозуміти позицію викладача. Зміни у функціях та ролях позитивно впливають на взаємовідносини викладача та студентів як учасників процесу навчання.

**Серед ігрових технологій навчання виокремлюємо: ділові** (форма моделювання професійної дійсності, імітації конкретних професійно спрямованих ситуацій), **рольові**, **сюжетно-рольові**

(імпровізоване розігрування заданої ситуації), *інтерактивні* (передбачають групову взаємодію за правилами для зміни моделей поведінки; базовані на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки), *ситуативні* (подання обраного для розігрування фрагмента професійно спрямованої ситуації та презентація студентами професійних або посадових обов'язків її учасників), *імітаційні* (моделюють систему/процес), *симуляційні* (програвання «ситуації з варіативними наслідками» переважно із використанням цифрових платформ), *соціально-психологічні ігри* (ігри з уявними ситуаціями, що передбачають відтворення складних ситуацій, які були реальною проблемою для певної кількості осіб; передбачають обов'язкове порівняння запропонованого студентами варіанта вирішення проблеми з фактичними рішеннями)). Вони надають можливість кожному з учасників гри осмислити власний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що служать джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, «примірити» на себе та апробувати їх на практиці.

Серед різновидів ігрових технологій особливу ефективність у професійній підготовці демонструють *ділові та рольові ігри*, які найбільш повно відтворюють ситуації професійної взаємодії. Розглянемо специфіку ділової гри як провідної форми імітаційного моделювання діяльності майбутніх фахівців.

### **Ділова гра**

| **Ділова гра** – форма моделювання управлінської дійсності, імітації конкретних управлінських ситуацій та їх рішень.

Ділова гра є діалогом на професійному рівні, у якому стикаються різні думки, позиції, наявна взаємна критика гіпотез, їх обґрунтування й утвердження, що зумовлює появу нових знань та уявлень. Першу ділову гру створив і випробував М. Бірштейн у 1932 р. Її сенс полягає в імітації реального оточення в ігровому моделюванні професійної діяльності для ухвалення і аналізу рішень.

Ділова гра використовується для вирішення комплексних завдань засвоєння новацій, закріплення матеріалу, активізації пізнавальної діяльності студентів, формування загально-навчальних умінь, розвитку творчих здібностей, формування системи професійних умінь і навичок, виховання професійно значущих

якостей особистості, підвищення рівня мотивації, формування навичок спілкування тощо.

Використання ділової гри дає змогу максимально наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності завдяки моделюванню рольових функцій, притаманних професійній діяльності.

Ділова гра відтворює реальні процеси професійної діяльності за рахунок виконання певної ролі, що містить набір правил, які визначають зміст, спрямованість і характер ігрових дій; створює умови для глибокого та повного засвоєння навчального матеріалу на ґрунті системного використання знань у процесі одночасного розв'язання навчальних і змодельованих професійних проблем; є способом інтенсифікації творчої мисленнєвої діяльності в умовах організації групової й комплексної взаємодії з відпрацюванням послідовності дій у штучно створеній ситуації; стимулює розвиток особистісного потенціалу студента, його самореалізацію та самоутвердження в ситуаціях ігрової взаємодії.

Ділова гра є двоплановою діяльністю: з одного боку, студент виконує реальну діяльність, пов'язану з вирішенням конкретних навчальних завдань, з іншого – ця діяльність має умовний характер, що дозволяє йому бути вільним, розкутим. Саме це й забезпечує емоційну привабливість гри для студентів. Ділова гра створює умови для реалізації системи суб'єкт-суб'єктних відносин згідно з різними напрямками взаємодії: викладач – студент, студент – студент, викладач – підгрупа, студент – підгрупа тощо.

Ділова гра має психотерапевтичний ефект за рахунок створення умов для емоційно-психологічного розвантаження студента, зняття психологічних бар'єрів, оволодіння способами психологічного захисту у складних професійних ситуаціях.

Виокремлюють такі принципи конструювання й організації ділової гри: принцип імітаційного моделювання конкретних умов й ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності; принцип проблемності змісту імітаційного моделювання та процесу його розгортання в ігровій моделі; принцип діалогічного спілкування; принцип двоплановості ігрової навчальної діяльності (А. Вербицький).

Основою розробки ділової гри є створення імітаційної та ігрової моделей, які мають органічно накладатися одна на одну, що і визначає структуру ділової гри (рис. 1.5).

Імітаційне моделювання є результатом аналізу об'єкта імітації. Таким об'єктом обирається найбільш типовий фрагмент професійної

діяльності, виконання якого потребує системного застосування різноманітних умінь і навичок, набутих студентами під час навчання, що передує грі.

Методичне забезпечення		Ігрова модель				Технічне забезпечення
		Мета гри	Комплексу ролей	Сценарій гри	Правила гри	
		Педагогічна мета	Предмет гри	Графічна модель взаємодії учасників гри	Система оцінювання	
		Імітаційна модель				

Рис. 1.5. Структурна схема ділової гри

Отже, не будь-який зміст професійної діяльності підходить для ігрового моделювання, а лише достатньо складний, який містить проблему і не може бути засвоєний студентами індивідуально.

**Проведення гри передбачає певну етапність:** підготовка гри, вступ до гри, хід гри, аналіз гри.

1. **Підготовка гри** передбачає: розробку вказівок щодо правил гри – перед проведенням кожної гри необхідно скласти методичні вказівки до проведення гри; розподіл ролей – у кожній грі варто визначити рольові групи відповідно до мети і завдань гри; підготовка документації – для проведення гри необхідно підібрати набір документів, необхідних для її проведення; визначення регламенту – встановлення терміну проведення кожного етапу гри.

2. **Вступ до гри** включає: оголошення мети; формулювання ситуації – у методичних вказівках до кожної гри має бути наведений опис ігрової ситуації відповідно до завдань гри; оголошення правил оцінки – розробка критеріїв оцінки результатів гри.

3. **Хід гри:** студенти – у ході гри повинні не тільки знайти рішення запропонованої ситуації, але й зробити аналіз отриманих результатів і, частково, контролювати результати гри; викладач – протягом гри здійснює коригування, активізацію діяльності студентів і виконує контрольні функції у процесі гри.

4. **Аналіз гри:** підбиття підсумків гри – оцінка дій студентів у процесі гри відповідно до розроблених критеріїв оцінки; аналіз результатів гри – проводиться як самими студентами, так і викладачем після підбиття підсумків.

Розвиток цифрового освітнього середовища відкрив нові

можливості для проведення ділових ігор, розширивши межі традиційного аудиторного формату. Сьогодні дедалі більшого поширення набувають *онлайн-ділові ігри, гейміфіковані симулятори, віртуальні бізнес-арени*, які дозволяють створювати реалістичні моделі професійних процесів із використанням цифрових ресурсів.

До таких інструментів належать:

- *платформи симуляцій управлінських рішень* (Simformer, Capsim, Marketplace Live, GoVenture, Cesim Global Challenge), які імітують діяльність компаній, ринків, фінансових систем і дозволяють студентам приймати управлінські рішення в динамічному цифровому середовищі.

- *гейміфіковані освітні сервіси* (Classcraft, Kahoot, Quizizz, Miro, Mentimeter), що забезпечують колективну взаємодію, прийняття рішень, проведення дискусій, розробку стратегій та аналіз результатів у режимі реального часу.

- *VR- і AR-середовища* (VirtualSpeech, ENGAGE, VirBELA), які дають змогу моделювати професійні ситуації максимально наближено до реальних умов (переговори, презентації, виробничі наради тощо).

- *LMS-платформи* (Moodle, Google Classroom, Canvas) із вбудованими модулями симуляцій, форумів і чатів для колективного вирішення кейсів і виконання рольових сценаріїв.

Упровадження таких ресурсів істотно розширює дидактичні можливості ділових ігор, оскільки дозволяє викладачу варіювати формати взаємодії, здійснювати дистанційне моделювання ситуацій і забезпечувати оперативний зворотний зв'язок зі студентами.

Використання цифрових ресурсів під час ділових ігор забезпечує: інтерактивність і візуалізацію процесів; швидкий зворотний зв'язок і автоматичне оцінювання рішень; можливість залучення *віддалених учасників* (глобальні студентські команди); розширення сценаріїв гри за рахунок *аналітики даних, випадкових подій, штучного інтелекту* як учасника гри (наприклад, «AI-конкурент (модуль, що імітує дії суперника)» або «AI-консультант (підказує варіанти рішень і ризики)»); створення безпечного середовища для експериментування, де кожен студент може протестувати свої рішення без ризику реальних втрат.

Отже, *ділова гра в цифровому форматі* трансформується в *інтерактивну симуляцію навчальної реальності*, де студенти навчаються діяти в умовах невизначеності, інформаційного переважання, багатоканальної комунікації та конкурентного

середовища. Це наближає процес навчання до сучасних вимог бізнесу та управління, сприяє розвитку навичок критичного мислення, цифрової грамотності, командної взаємодії й етичного прийняття рішень.

Таким чином, ділова гра виступає не лише інструментом навчання, а й засобом занурення у світ майбутньої професійної діяльності, де цифрова компетентність, комунікація та відповідальне прийняття рішень визначають успіх фахівця нового покоління.

### **Приклад ділової гри з використанням цифрових технологій «Управлінське рішення в умовах цифрової трансформації»**

*Мета:* розвинути вміння студентів ухвалювати управлінські рішення в умовах невизначеності, використовуючи цифрові інструменти для аналізу інформації, комунікації та презентації результатів.

*Завдання:* навчити студентів працювати з цифровими аналітичними платформами; сформувати навички командної взаємодії у віртуальному середовищі; відпрацювати вміння аргументовано захищати рішення перед аудиторією.

*Ігрова ситуація:* Учасники гри виступають у ролі управлінських команд трьох компаній, які виходять на новий ринок. Кожна команда отримує вихідні дані (цифрові аналітичні звіти, статистику, профіль цільової аудиторії). Завдання – ухвалити стратегічне рішення: у який сегмент інвестувати ресурси та яку маркетингову стратегію обрати.

Хід гри:

1. *Підготовка:* викладач розміщує матеріали гри в LMS Moodle або Google Classroom (інструкції, дані, таблиці, критерії оцінювання).

2. *Робота в командах:* студенти використовують Miro або Google Jamboard для спільного аналізу ситуації; створюють SWOT-аналіз і презентують його у вигляді ментальної карти.

3. *Прийняття рішення:* у Mentimeter або Padlet команди подають свої пропозиції та аргументи; система в реальному часі візуалізує результати голосування.

4. *Презентація рішень:* кожна команда презентує свій план через Canva або Microsoft PowerPoint (онлайн); інші студенти виконують роль «експертної ради», ставлять запитання.

5. *Аналіз результатів:* викладач і студенти спільно оцінюють ефективність прийнятих рішень, використовуючи онлайн-форму самооцінювання (Google Forms).

*Роль викладача* – фасилітатор і модератор: задає рамку, дозує складність, підтримує безпеку й темп, організує рефлексію;

утримується від підказок до завершення етапу рішень.

*Результати гри:* удосконалення навичок аналізу інформації, аргументації та цифрової комунікації; розвиток критичного мислення і стратегічного бачення; формування командного духу, відповідальності та лідерських якостей.

*Коментар:* Цей сценарій легко адаптувати під будь-яку дисципліну – менеджмент, маркетинг, економіку, педагогіку, психологію, соціальну роботу. Якщо додати короткий кейс або аналітичну ситуацію, його можна використовувати навіть у змішаному форматі (очно + онлайн).

Отже, ділова гра є однією з найефективніших форм активного навчання, яка поєднує аналітичну, комунікативну та творчу діяльність студентів у єдиному освітньому процесі. Вона дозволяє моделювати реальні професійні ситуації, забезпечуючи взаємодію учасників у режимі діалогу, співробітництва та змагальності. Саме в умовах гри студенти не лише застосовують здобуті знання, а й навчаються працювати в команді, ухвалювати рішення, відповідати за їх результати. Осучаснення ділових ігор засобами цифрових технологій розширює можливості навчання, роблячи його інтерактивним, динамічним і наближеним до реальних професійних процесів.

Таким чином, ділова гра є ефективним засобом підготовки майбутніх фахівців до самостійної діяльності, творчого мислення та відповідальної участі в колективній роботі. Природним продовженням цього напрямку є рольова гра, у якій акцент переноситься з колективного прийняття рішень на індивідуальну поведінку, комунікацію та міжособистісну взаємодію в умовах змодельованої професійної ситуації.

## **Рольова гра**

| **Рольова гра** – технологія навчання, в якій використовується рольова структура проведення заняття, метою якого є забезпечення всебічного і глибокого аналізу тієї чи іншої проблеми.

У сучасному освітньому середовищі рольова гра активно використовується не лише в аудиторії, а й у цифровому форматі – за допомогою відеоплатформ, онлайн-симуляцій, інтерактивних чатів. Вона дозволяє студентам «прожити» ситуацію професійної взаємодії, випробувати різні комунікативні стратегії та отримати негайний зворотний зв'язок.

Термін «рольова гра» має безліч варіацій – симуляція «simulation», гра «game», рольова гра «role-play», гра-симуляція «simulation-game», рольова симуляція «roleplay simulation», рольова гра «role-playing game». Згідно з Кембриджським міжнародним словником (Cambridge International Dictionary of English) під роллю розуміють персону, яку актор презентує у фільмі чи п'єсі, у той час як рольова гра – метод представлення певних типів поведінки чи уподібнення іншим людям, які мають відношення до цієї ситуації.

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

Рольові ігри поділяють на дві категорії:

✓ *спонтанні (імпровізаційні)*, в яких відсутня розгорнута фабула, моделюються прості ситуації, викладач цілком покладається на імпровізаційні здатності студентів. Такі ігри не потребують тривалої попередньої підготовки й можуть моделюватися в ході навчання залежно від труднощів, що виявляються у спілкуванні;

✓ *сюжетні (сценарні)*, які проводяться за попередньо розробленим сценарієм, мають розгорнуті інструкції для всіх учасників з описом їх предметних і навіть міжособистісних позицій.

Особливостями рольової гри є відтворення предметного змісту професійної діяльності, що досягається через імітаційне моделювання і вирішення професійно орієнтованих ситуацій, наявність самоорганізації, що пов'язано з виконанням узятих на себе обов'язків та самопізнання, – розкриття прихованих здібностей, потенційних можливостей та активізація знань, які набувалися раніше і були в пасивному стані. У цілому ж рольовій грі притаманна певна сукупність функцій, які реалізуються в межах тієї чи іншої ігрової ситуації.

Застосування рольових ігор з навчальною метою дозволяє вирішувати такі завдання: сформувати нові моделі поведінки у ситуаціях міжособистісної взаємодії; розширити гнучкість поведінки; створити умови для усвідомлення та корекції власних неадекватних поведінкових моделей (табл. 1.8).

Під час заняття між студентами заздалегідь розподіляють ролі, відповідно до яких вони самостійно готують необхідний матеріал. Продумуючи розподіл ролей, викладач має враховувати особистісні якості та інтелектуальний рівень студента. Велике значення для успішного проведення гри має налаштування студентів на

партнерську співпрацю та колективну відповідальність: якщо хоча б одна група не готова, гра не відбудеться.

Таблиця 1.8

### Функції рольової гри

Функція	Основні властивості
Загальнонавчальна	Визначає відбір та аналіз конкретних знань з тієї чи іншої професійно орієнтованої дисципліни
Комунікативна	Дозволяє моделювати ситуації й обирати різні шляхи їх вирішення: одноосібні, групові, колегіальні; вводить студента у світ складних професійних емоційно-комунікативних відносин
Розвивальна	Спрямована на розвиток уваги, кмітливості, загально-навчальних вмій і навичок, уміння сприймати різнопланову (іноді навіть неочікувану) інформацію, активізацію резервних можливостей
Орієнтувальна	Формує у студента здатність грати роль іншої людини, побачити себе з позиції партнера по спілкуванню, орієнтує на планування власної поведінки і поведінки співрозмовника, розвиває вміння контролювати власні вчинки, давати об'єктивну оцінку вчинкам інших дійових осіб
Мотиваційно-спонукальна	Провокує міжособистісне спілкування, оскільки мотиви закладено саме у зміст діяльності, а не є за її межами
Компенсаторна	У грі розв'язується протиріччя між потребою дії і неможливістю здійснити необхідні операції, що обумовлені дією
Соціокультурна	Є ефективним засобом соціалізації, засвоєння цінностей певного середовища, інформаційного соціуму
Самореалізаційна	Забезпечує досягнення особистісного успіху, власного зростання через взаємодію з іншими учасниками гри
Діагностична	В умовах гри студент отримує можливість зорієнтуватися у рівні своїх знань, сформованості комунікативних умій
Корекційна	Через програвання умовних професійних ситуацій дає змогу у подальшому коригувати реальну комунікативну діяльність
Розважальна	Сприяє урізноманітненню навчального процесу, викликає позитивні емоції, створює сприятливу атмосферу для спілкування з одногрупниками та викладачем

Заняття проводяться у вигляді дебатів, що вільно розгортаються. Журі, створене зі студентів, оцінює кожного учасника гри. Критерії оцінювання потрібно оголосити на початку заняття. Позитивними результатами такої форми практичного заняття є зростаюча зацікавленість студентів у самостійній підготовці матеріалу, підвищення активності групи, переважання позитивних оцінок.

При «розігруванні» ситуацій в ролях студенти виконують ролі 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. Спонтанні ігри розвивають гнучкість мислення, реакцію на непередбачувані ситуації, вміння імпровізувати.

Сценарні ігри, навпаки, формують системне бачення проблеми, стратегічне мислення й уміння діяти за заданою логікою професійної ролі. Основне завдання «розігрування» ситуації в ролях – виявити творчі здібності у вирішенні актуальних проблем, які несподівано виникли, імпровізації в поведінці. Ролі зазвичай розподіляються свідомо і за згодою учасників аналізу ситуацій.

Розподіл ролей потребує від викладача врахування індивідуальних можливостей і особливостей кожного студента на даний момент. У процесі виконання тієї чи іншої ролі окремі прийоми закріплюються, а деякі змінюються. З метою закріплення певного засобу вербальної або невербальної поведінки у сюжет гри додатково вводиться персонаж, в якого такий засіб уже сформований, і ця роль надається саме цьому студенту.

Ефективним є розігрування однієї ситуації декількома групами студентів, що забезпечує застосування різноманітних прийомів, якомога більшої кількості вербальних і невербальних засобів, зміну стереотипів у самовираженні через зовнішні засоби виразності та визначення найбільш оптимальних дій в цій ситуації.

На відміну від ділових, що проводяться за певними правилами, рольові ігри передбачають тільки наявність заданої комунікативної ситуації, яку її учасники не обговорюють, а грають, тобто це імпровізоване розігрування заданої ситуації. Рольові ігри забезпечують розвиток уміння слухати, обробляти й використовувати отриману інформацію, сприймати й розуміти суб'єкта комунікації, його емоційний та психологічний стан і мотиви поведінки, удосконалення умінь кодування й декодування невербальної поведінки (що досить важливо для студентів), вчать бути толерантним,

знімати бар'єри спілкування. Надають можливість кожному з учасників гри осмислити власний комунікативний досвід, індивідуальні особливості, зокрема ті, що служать джерелом бар'єрів комунікації, розкрити альтернативи поведінки у запропонованих ситуаціях, «приміряти» їх на себе та апробувати їх на практиці.

Можливе групове та індивідуальне виконання ролей. За колективної форми роботи студент отримує можливість: висловити власну думку з проблеми, яка обговорюється; упевнитися в правильності або хибності свого підходу до виконання комунікативного завдання; включитися в різні види словесної діяльності (ораторська, лекторська, сценічна, художнє читання, виразне читання); опанувати основні засоби впливу однієї людини на іншу в процесі мовленнєвої діяльності (техніка й логіка мовлення, бачення того, про що йдеться, ставлення до цього, міміка й жести тощо). Рольовий образ дозволяє студентам приховати зніяковілість, сором'язливість, невпевненість. Викладач може з'ясувати, як орієнтуються студенти в контрольних запитаннях, як вони засвоюють теоретичний матеріал, практично значущий для подальшої професійної комунікативної діяльності, а також оперативно реагувати на наявні проблеми, змінивши викладацьку тактику.

За ігрового підходу до організації занять кожен студент отримує можливість випробувати себе в ролі гравця, режисера, організатора, коуча, керівника підприємства, менеджера, співробітника та ін., відпрацювати різні стратегії комунікації.

Сучасна практика впровадження рольових ігор в освітній процес активно використовує цифрові інструменти: відеоплатформи (Zoom, Microsoft Teams, Google Meet) для онлайн-програвання ролей; сервіси Padlet і Miro для візуалізації сценаріїв; цифрові журнали рефлексії (Google Forms, Notion) для самооцінювання учасників. Використання відеозапису гри дозволяє студентам побачити себе збоку, проаналізувати вербальні та невербальні реакції, підвищити рівень саморефлексії.

Для об'єктивного оцінювання результатів рольових ігор доцільно використовувати критерії, наведені в таблиці 1.9.

Чітко визначені критерії допомагають фіксувати не лише рівень знань, а й динаміку розвитку комунікативних і творчих умінь студентів.

Рівень знань і дій студентів визначає оцінна група, заповнюючи таку таблицю. Це дає можливість протягом навчального року простежити динаміку творчої активності кожного студента, що

виявляється під час виконання ігрових завдань, і визначити рівень сформованості комунікативних умінь.

Таблиця 1.9

**Критерії оцінювання участі студентів у рольових іграх**

Критерій	Показники (індикатори діяльності)	Рівні прояву / бали
<b>1. Підготовленість до гри</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- демонструє розуміння ситуації та своєї ролі;</li> <li>- володіє необхідними знаннями з теми;</li> <li>- використовує професійний словник, цифрові або аналітичні інструменти</li> </ul>	<p><b>5</b> – повна готовність, логічна аргументація;</p> <p><b>3</b> – часткова готовність, окремі неточності;</p> <p><b>1</b> – поверхове розуміння;</p> <p><b>0</b> – не готовий до участі</p>
<b>2. Виконання ролі</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- дотримується сценарію, але проявляє ініціативу;</li> <li>- дії узгоджені з цілями гри;</li> <li>- демонструє творчий підхід, пропонує реальні рішення</li> </ul>	<p><b>5</b> – роль виконано переконливо, творчо;</p> <p><b>3</b> – роль виконано сумлінно, але без ініціативи;</p> <p><b>1</b> – роль формальна, без залучення;</p> <p><b>0</b> – відмова від виконання</p>
<b>3. Взаємодія та комунікація</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- активно співпрацює з іншими учасниками;</li> <li>- аргументує позицію, слухає опонентів;</li> <li>- проявляє толерантність, професійну етику</li> </ul>	<p><b>5</b> – активна комунікація, лідерство у групі;</p> <p><b>3</b> – участь у дискусії з незначними помилками;</p> <p><b>1</b> – пасивна позиція, короткі відповіді;</p> <p><b>0</b> – відсутність участі</p>
<b>4. Рефлексія результатів</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- оцінює власну роль і дії групи;</li> <li>- формулює висновки щодо ефективності рішень;</li> <li>- подає пропозиції з удосконалення процесу</li> </ul>	<p><b>5</b> – глибокий самоаналіз і рекомендації;</p> <p><b>3</b> – частковий самоаналіз;</p> <p><b>1</b> – формальні висновки;</p> <p><b>0</b> – відсутність рефлексії</p>

У формуванні позитивного досвіду комунікативної поведінки велике значення має сприйняття й осмислення морально-професійних ситуацій, емоційна реакція на вимоги, що висуває окрема ситуація, аналіз результатів вчинку й цілеспрямоване, багаторазове виконання необхідних дій.

Для реалізації вищезгаданого завдання на практичних заняттях під час проведення рольових ігор застосовують *різні види штучно створювані морально-професійні ситуації*, спрямовані на

формування в студентів культури вербальної й невербальної поведінки, тактовності, витримки, дисциплінованості, толерантності тощо: ситуації вибору (виду діяльності, способу дії, типів завдань); ситуації зіставлення (зіставлення вчинків, поведінки тощо); ситуації співвідношення способу і результату діяльності; рефлексивно-проблемні ситуації, які допомагають усвідомити рівень знань щодо професійної підготовки; конфліктні ситуації, які містять протиріччя). Вирішення таких ситуацій вимагає від студентів наявності умінь захищати свою думку, наводити відповідні аргументи, докази; ставити проблемні запитання; рецензувати відповіді однокласників, вносити корективи, давати поради; аналізувати обрані варіанти дій, користуючись здобутими знаннями; виконувати завдання-максимум, розраховані на читання додаткової літератури, періодичних видань, вивчення першоджерел); здійснювати самоперевірку, самоаналіз своїх пізнавальних і практичних дій тощо.

Наведемо приклади навмисно створюваних морально-професійних ситуацій:

- учасник (або одна з граючих команд) не розуміє завдання, а тому неправильно його виконує;
- організатору гри заважають (один із гравців, декілька учасників гри, викладач) пояснити правила її проведення;
- у ході обговорення гри організатору роблять (опонент, викладач) необґрунтовані зауваження;
- організатору гри з «об'єктивних причин» не видаються необхідні для її проведення матеріали;
- навмисно несправедливо здійснюється суддівство гри на користь однієї з команд;
- студенти відмовляються брати участь у грі;
- дехто зі студентів відмовляється виконувати розпорядження організатора; учасники гри неохоче, мляво виконують завдання;
- студенти (один, декілька, вся група) порушують дисципліну;
- дехто з учасників неохайно вдягнений;
- учасники (один, уся команда) порушують правила гри чи не до кінця виконують завдання.

Навмисно створювані викладачем або студентами морально-професійні ситуації вимагають від студента-організатора, гравців (членів мікрогруп) виявлення різноманітних комунікативних та морально-етичних (відповідальності, толерантності, людяності, справедливості, емпатії) якостей. Активізація комунікативних функцій відбувається за умови, якщо конкретна ситуація переживається як

життєва проблема – студент осмислює не лише мету і зміст завдання, шукаючи шляхи його виконання, але й перспективу для професійного зростання.

Запропонована технологія детермінована сукупністю внутрішніх і зовнішніх факторів, а саме: організацією цілеспрямованого поетапного відпрацювання комунікативних умінь; формуванням рефлексивної позиції студента, яка базується на самостійності й самовизначеності щодо власної вербальної та невербальної поведінки; особистісно-діяльним підходом.

Суттєвим результатом проведення серії таких занять мають стати: усунення проявів «жорсткості» в комунікативній поведінці в аналогічних ситуаціях; збільшення варіантів застосування різних вербальних й невербальних засобів у оптимальному поєднанні; узгодженість комунікативних дій із ситуативним контекстом спілкування; здатність передавати через зовнішні засоби виразності настроїв, відтінки відносин, цілеспрямовано застосовувати вербальні й невербальні засоби для створення необхідних емоційно позитивних відносин й стримувати прояви негативних емоцій.

Таким чином, рольова гра є універсальною технологією, яка поєднує елементи пізнання, самопізнання та співпраці. Вона сприяє формуванню комунікативної культури, розвитку емпатії, толерантності та здатності до рефлексії. Використання цифрових інструментів робить рольові ігри ще більш гнучкими, інтерактивними й наближеними до реальних умов майбутньої професійної діяльності.

#### **Приклад рольової гри педагогічного спрямування**

##### **«Конфлікт викладача і студента: шляхи конструктивного вирішення».**

*Мета:* формувати в студентів-педагогів уміння розв'язувати конфліктні ситуації у навчальному середовищі, використовуючи етичні, комунікативні та рефлексивні стратегії поведінки.

*Завдання:* навчити студентів аналізувати педагогічну ситуацію з позиції обох сторін; сформувати навички емоційного самоконтролю, емпатії та активного слухання; розвинути здатність аргументовано захищати позицію й водночас знаходити компроміс; виробити вміння перетворювати конфліктну взаємодію на педагогічний діалог.

*Ігрова ситуація:* Під час семінарського заняття студент виявляє незгоду з оцінкою, виступає емоційно, звинувачуючи викладача у суб'єктивності. Інші студенти стають свідками конфлікту, атмосфера в групі напружується. Необхідно знайти шляхи врегулювання ситуації так, щоб зберегти авторитет викладача, повагу студентів і навчальну мотивацію.

**Ролі:** викладач, студент, який не погоджується з оцінкою, представник академічної групи (модератор або староста), двоє–троє студентів – «спостерігачі-консультанти», які ведуть нотатки для подальшого аналізу, викладач-куратор або модератор гри.

*Хід гри:*

1. Підготовчий етап (10 хв): Викладач пропонує студентам короткий опис ситуації (через *Google Classroom* або *Moodle*). Кожен учасник отримує роль і коротку інструкцію з поведінковими акцентами (наприклад, «бути впевненим, емоційним, але ввічливим»; «намагатися знизити градус напруги»). Студенти можуть переглянути відео або слайд «Типові педагогічні конфлікти» на *Padlet*.

2. Програвання ситуації (15–20 хв): Гра проходить у форматі *Zoom* або очно в аудиторії. Викладач починає розмову зі студентом, який не згоден з оцінкою. Поступово залучаються інші учасники. Завдання – знайти конструктивне рішення без ескалації конфлікту.

3. Аналіз і рефлексія (20 хв): Учасники переходять до обговорення у форматі «коло рефлексії» (у *Miro* або усно). Обговорюють: що сприяло загостренню конфлікту; які слова чи жести допомогли знизити напругу; як можна було вчинити інакше. Студенти заповнюють *Google Form* для самооцінювання («Що я відчував?», «Які висновки зробив?», «Які фрази були найефективнішими?»).

4. Узагальнення викладача (10 хв): Викладач підсумовує, акцентуючи увагу на важливості педагогічного такту, культури спілкування, емпатії та рефлексивного аналізу поведінки.

5. *Рефлексія (8–10 хв): що спрацювало/не спрацювало; які дані і як використовували; що змінив(-ла) б наступного разу; 1 особистий інсайт і 1 командна домовленість.*

**Критерії оцінювання:**

<b>Критерій</b>	<b>Максимум балів</b>
Здатність знизити напругу й утримати конструктивну позицію	3
Використання етичних комунікативних стратегій	2
Аргументованість і логічність висловлювань	2
Рівень емоційного самоконтролю	2
Саморефлексія під час обговорення	1

**Результати гри:** розвинуто навички конструктивного спілкування та врегулювання конфліктів; підвищено рівень педагогічної рефлексії; сформовано вміння зберігати професійну гідність і повагу до співрозмовника; створено позитивний досвід комунікації у складних педагогічних обставинах.

*Коментар:* Ця рольова гра дає можливість студентам прожити ситуацію, що часто виникає у реальній викладацькій практиці, і навчитися реагувати не імпульсивно, а професійно. Її можна проводити як частину модулів «Педагогічна етика», «Психологія педагогічного спілкування», «Методика викладання у ЗВО». У цифровому середовищі гра набуває ще більшої гнучкості: обговорення може відбуватися у чаті, форумі або навіть у форматі відеоаналізу (з подальшим коментарем викладача й самоаналізом учасників).

Отже, рольова гра є ефективною технологією активного навчання, яка поєднує навчальні, комунікативні та виховні цілі. Її потенціал полягає у створенні простору безпечного експериментування, де студенти можуть «приміряти» на себе професійні ролі, виявити сильні сторони, подолати комунікативні бар'єри та розвинути рефлексивне мислення.

Рольова гра сприяє формуванню ключових професійних і соціальних компетентностей – від уміння слухати, переконувати, досягати згоди до здатності працювати в команді, аналізувати власні дії та приймати відповідальність за результати. Залучення цифрових ресурсів (відеоплатформи, інтерактивні дошки, онлайн-опитування, віртуальні кімнати) значно розширює можливості цього методу, дозволяючи проводити ігри у форматі змішаного або дистанційного навчання, фіксувати процес, здійснювати самооцінювання та рефлексію.

Практика використання рольових ігор – як у сфері управління, так і в педагогічній взаємодії – доводить, що саме через ігрове моделювання формується готовність студентів до відповідального прийняття рішень, толерантного спілкування та конструктивної взаємодії. В умовах цифрової трансформації освіти рольова гра стає не лише методом, а й педагогічною технологією, що забезпечує розвиток професійної культури, етичної свідомості та здатності діяти творчо в ситуаціях невизначеності.

У продовження використання рольових технологій, інтерактивні та соціально-психологічні ігри розширюють педагогічні можливості ігрового методу, переносячи акцент з індивідуальної участі на колективну взаємодію, групову динаміку та розвиток емоційного інтелекту. Ці ігри спрямовані не лише на моделювання професійних ситуацій, а й на формування здатності діяти в умовах непередбачуваності, підтримувати ефективну комунікацію, регулювати емоційні стани й розуміти мотивацію інших.

Інтерактивна гра в освітньому процесі постає як простір спільного пошуку, діалогу й співтворчості. Вона забезпечує глибоке занурення у проблему, стимулює самовираження, формує відчуття приналежності до спільної діяльності. У цифровому освітньому середовищі такі ігри набувають нових форм – від віртуальних симуляцій до онлайн-психологічних тренінгів – і стають ефективним інструментом розвитку міжособистісної та комунікативної компетентності майбутніх фахівців.

### **Інтерактивна гра**

| **Інтерактивна гра** – технологія, базована на досвіді, отриманому в результаті спеціально організованої соціальної взаємодії учасників з метою зміни індивідуальної моделі поведінки.

Під інтерактивністю розуміємо не лише процес взаємного впливу об'єктів, а спеціально організовану пізнавальну діяльність, що має яскраво виражену соціальну спрямованість. Ця технологія має відмітні риси: наявність учасників (груп учасників), інтереси яких перетинаються; чітке формулювання правил гри, що сприяють однозначному розумінню рамок припустимих дій учасників; наявність ясної мети, досягнення якої можливе шляхом здійснення визначених дій у рамках установлених правил; взаємодія з іншими учасниками гри таким способом і обсягом, який обирає сам гравець; можливість застосування учасниками різних моделей поведінки в процесі гри; групова рефлексія й підбиття підсумків по закінченні гри. Таким чином, інтерактивна гра є педагогічною технологією, що поєднує навчання через досвід і соціальну взаємодію, створюючи умови для розвитку рефлексії, комунікації та емоційної компетентності.

Одне з основних навчальних завдань інтерактивної гри – створення умов для напрацювання учасниками нового, значущого для них досвіду соціальної поведінки, при цьому взаємодія є каталізатором, що доповнює наявну систему знань і уявлень учасників щодо життєвих ситуацій.

Спосіб проведення інтерактивних ігор ґрунтується на такому алгоритмі: педагог обирає конкретну інтерактивну гру, ефективну для певної групи й певної теми; учасники ознайомлюються з проблемою, над вирішенням якої вони мають працювати, і метою, яку мають досягти; педагог інформує учасників про обмежувальні умови,

правила гри, дає чіткі інструкції щодо меж дій у процесі гри; безпосередній процес гри, у ході якого учасники активно взаємодіють, прагнучи досягти поставленої мети; по закінченні гри – обов'язковий процес рефлексивного аналізу (оцінка гри з позиції учасника, з погляду спостерігача); розгляд починається з концентрації уваги на емоційному аспекті, почуттях учасників у ході гри і у зв'язку з цим на змістовому аспекті, наприкінці – узагальнюючі висновки й умовиводи щодо переваг і недоліків.

Завдяки інтерактивній взаємодії освітній процес набуває динамічного, емоційно насиченого характеру, а отриманий досвід стає особистісно значущим.

Результатом інтерактивної гри є помітні зміни в сприйнятті учасників, інсайт, що дає поштовх до негайного вирішення або нового розуміння поставленої проблеми. Виникнення нового розуміння сприяє зануренню в процес взаємодії, що дає можливість досліджувати проблему зсередини, «пропускати її через себе», здійснювати аналіз власної поведінки, робити необхідні висновки.

**Переваги інтерактивної гри:** забезпечується високий рівень засвоєння інформації (через переживання); вироблення вміння слухати й чути іншого; знання «пропускаються через себе»; деякі висновки студент формулює сам або колегіально під час обговорення в групі; навчання відбувається шляхом обміну досвідом або пасивного спостереження; наявні взаємодія, активізація мислення; особистісне зростання; активність учасників; можливість аналізу власних дій, відчуття нового досвіду; можливість обміну досвідом і міркуваннями; універсальність, психологічність (одночасне діагностування й здійснення коригування); вироблення вміння співпрацювати, взаємодіяти; можливість виявити себе з кращого боку; розмаїтість форм; можливість у невимушеній обстановці нарощувати комунікативний досвід.

Стимувальними факторами для проведення інтерактивної гри є такі: ризик зіткнення особистісних амбіцій і різних особливостей поведінки людини; можливість надмірного захоплення грою, невміння робити висновки; значна тривалість; наявність високого рівня майстерності й відповідальності викладача; пасивність деяких учасників, небажання брати участь у грі; ризик виникнення конфліктних ситуацій; загроза «зачепити» особистісні позиції, якості студента; накопичення в окремих випадках негативних емоцій; відносно низька інформаційна продуктивність. Викладачі, передбачаючи можливі негативні моменти, що часом виникають, у

навчальній діяльності, можуть запобігти їм.

Інтерактивна гра має найбільшу схожість з рольовою грою, проте між ними є певна різниця, яку необхідно враховувати:

1. В інтерактивній грі немає розподілу на групи (гравці та спостерігачі), як у рольовій. Неодмінною умовою є участь кожного в грі.

2. В інтерактивній грі, як і в рольовій, учасникам задається ситуація. Однак замість конкретних ролей гравцям пропонуються лише інструкції щодо дії. Крім того, пропонується ситуація не обов'язково має нагадувати життєву. Достатньо, якщо вона буде містити будь-яку проблему, варту вирішення.

3. Інтерактивна гра за своєю природою наближається до спортивного змагання (наявність мети, загальна участь тощо), у той час як рольова гра тяжіє до театральної дії (наявність ролей, глядачі як спостерігачі та ін.).

Цифрові технології значно розширюють можливості інтерактивної гри, забезпечуючи її гнучкість, масштабованість і залучення всіх учасників. Онлайн-ігри, інтерактивні симуляції, квест-платформи та гейміфіковані навчальні простори (Kahoot, Quizizz, ClassTime, Miro, Padlet, Mentimeter, Genially) дозволяють створювати ситуації колективного пошуку, прийняття рішень і рефлексії в режимі реального часу.

Викладач може організувати групову взаємодію за допомогою віртуальних кімнат (Zoom breakout rooms), інтерактивних дошок (Jamboard, Miro) і спільних документів (Google Workspace, Notion), що дає змогу реалізувати принцип «активної присутності» навіть у дистанційному форматі.

Інтеграція цифрових засобів у структуру інтерактивної гри підсилює її діагностичну, рефлексивну та мотиваційну функції, сприяє розвитку цифрової та соціальної компетентностей студентів.

#### **Приклад інтерактивної гри «Ланцюг рішень»**

*Мета:* сприяти розвитку навичок командного прийняття рішень, критичного мислення та вміння узгоджувати позиції в процесі спільної діяльності.

*Завдання:* навчити студентів аналізувати інформацію в умовах часових обмежень; виробити навички конструктивного діалогу та аргументації; розвинути здатність бачити причинно-наслідкові зв'язки у професійних ситуаціях.

*Хід гри:*

1. Викладач формулює проблему (наприклад: «Компанія має

обмежений бюджет і три напрями розвитку – маркетинг, виробництво, навчання персоналу. Як розподілити ресурси?»).

2. Студенти працюють у мікрогрупах (3–5 осіб) і по черзі формують «ланцюг рішень» – кожна наступна група повинна аргументовано продовжити або скорегувати рішення попередньої.

3. Після завершення «ланцюга» проводиться колективне обговорення: які рішення були конструктивними, де виникли ризики, як можна було уникнути помилок.

4. Рефлексія: кожен учасник заповнює коротку форму самооцінки (наприклад, у Google Forms або Miro): «Що я дізнався про власний стиль прийняття рішень? Як реаую на тиск часу чи думку більшості?».

*Результат:* формування навичок стратегічного мислення, партнерської комунікації та вміння приймати рішення у змінних умовах.

Отже, інтерактивна гра поєднує в собі елементи дослідницької діяльності, соціального навчання та емоційної взаємодії. Вона стимулює активність студентів, сприяє формуванню рефлексії та розвитку міжособистісних компетентностей. Використання цифрових інструментів підсилює ефект залучення, відкриваючи можливість створювати спільний навчальний простір незалежно від формату занять. У такий спосіб інтерактивні ігри стають не лише формою активного навчання, а й важливим механізмом соціалізації та розвитку професійної культури майбутнього фахівця.

### **Імітаційна гра**

| **Імітація** (від лат. imitatio) – наслідування когось, чогось; відтворення; підробка. Імітувати – наслідувати, відтворювати з можливою точністю; підробляти.

| **Імітаційне навчання** – процес оволодіння системою знань, умінь і навичок, який ґрунтується на наслідуванні певних способів діяльності, відтворенні її з максимальною точністю.

Імітаційні ігри належать до технологій активного навчання, що ґрунтуються на принципі моделювання реальних процесів професійної діяльності. Вони дозволяють відтворювати структуру, логіку й динаміку виробничих або управлінських ситуацій, забезпечуючи студентам можливість навчатися «через дію». Імітація в освітньому процесі виступає не лише як наслідування, а як

осмислене відтворення моделей поведінки, прийняття рішень і комунікації в професійному контексті.

Імітаційні ігри вирішують, щонайменше, три групи завдань: по-перше, розвивають творче й практичне мислення, уміння аналізувати виробничі ситуації, ухвалювати конструктивні рішення; по-друге, змістом гри є імітація умов виробництва, його динаміки, а також діяльність і відносини зайнятих у ньому людей; по-третє, виконуючи правила гри, її учасники одночасно приймають професійні норми спілкування.

Щодо сутності імітаційних ігор, то єдиної думки стосовно їх класифікації немає, однак їх можна поділити таким чином:

**1. За характером ситуацій, що моделюються:** *гра із суперником* (боротьба сторін, конкуренція) – моделюються процеси управління в умовах взаємодії поведінки або взаємодії різних систем; *гра з природою* – моделюється процес управління в умовах імовірнісної поведінки середовища та об'єкта; *гра-тренажер* – моделюється процес управління системою в динаміці мимовільного розвитку ситуації, відпрацьовуються навички з ухваленням оперативних рішень, а також механізми взаємодії окремих ланок системи.

**2. За характером ігрового процесу:** *стосунки між граючими групами студентів мають характер протиборства* – дія однієї групи прямо або опосередковано впливає на дію іншої групи, при цьому контакт між групами необов'язковий; *розігрується взаємодія між групами* – контакт за допомогою різних видів (засобів) зв'язку є обов'язковим елементом гри; *гра-змагання* – групи студентів між собою не пов'язані, грають незалежно одна від одної і, починаючи з однієї і тієї початкової позиції, досягають різних успіхів.

**3. За способами передачі й обробки інформації:** ігри з провідною участю викладачів, із застосуванням звичайних засобів зв'язку і носіїв інформації (текстів, логічних схем, матриць та ін., зокрема на макетах і діючих об'єктах); ігри із застосуванням ЕОМ; ігри із застосуванням автоматизованих навчальних пристроїв (запрограмовані ігри).

**4. За динамікою процесів, що моделюються:** ігри з обмеженим та необмеженим числом ходів; ігри без масштабу часу і з масштабом часу (наприклад, за одне заняття, за годину програється один квартал діяльності підприємства, за чотири такі заняття – рік).

**5. За тематичною спрямованістю й характером проблем:** ігри тематичні, орієнтовані на ухвалення рішень з вузьких проблем, що укладаються звичайно в рамки однієї теми (дисципліни), що

вивчається, або циклу тем із загального курсу; ігри функціональні, у яких імітується реалізація деяких функцій або процедур управління; ігри комплексні, такі, що моделюють управління певним об'єктом або процесом загалом, рішення різних взаємопов'язаних проблем, що потребує застосування різних знань з широкого кола дисциплін, що вивчаються, і всебічних професійних умінь.

Таким чином, імітаційні ігри можуть варіюватися від простих тренажерів до складних моделей, що відтворюють системні процеси управління, виробництва чи комунікації. Їхня гнучкість дозволяє адаптувати метод до будь-якої освітньої програми — від економіки до педагогіки.

*Виокремлюють такі особливості імітаційних ігор:* системний зміст навчального матеріалу наведено в імітаційній моделі виробництва; відтворення структури й функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі; наближення студентів до реальних умов виникнення потреб у знаннях та їх практичному застосуванні, що забезпечує усвідомленість навчання, особисту активність студентів, можливості переходу від пізнавальної мотивації до професійної; сукупність навчального й виховного ефектів; забезпечення переходів від організації й регуляції діяльності викладачем до саморегуляції й самоорганізації діяльності студентів; широкі можливості використання інформації як функції засобу регуляції професійної діяльності, що перетворює таку інформацію в знання.

До основних принципів імітаційного моделювання належать: принцип імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки виробництва; принцип ігрового моделювання змісту і форм професійної діяльності, принцип спільної діяльності; принцип діалогічного спілкування, принцип проблемного змісту імітаційної моделі і процесу його розгортання в ігровій діяльності. Ці принципи відображають знання про ігровий процес навчання, його складові частини, логіку й внутрішні зв'язки в разі їх системного застосування. Кожен принцип ніби доповнює й розвиває інші, а взяті загалом, вони становлять концепцію імітаційної гри як форми контекстного навчання, яка дозволяє навчити студентів професійних знань та вмінь.

Одним з напрямів комплексного використання імітаційного моделювання є технологія «Learning by doing».

**Технологія «Learning by doing»** – навчання з одночасним виконанням виробничих завдань і операцій на конкретних робочих

місцях дозволяє поєднувати засвоєння теоретичних знань і формування вмінь і навичок. Головний чинник успіху під час реалізації зазначеної технології – активна роль студентів у засвоєнні навчального матеріалу й оволодінні професійними вміннями та навичками.

На сьогодні ця технологія вигідно відрізняється від традиційного виробничого навчання, що найбільш поширена в Україні при підготовці фахівців. Технологія НТЦ дозволяє створити оптимальні умови для формування професійних умінь у конкретній сфері діяльності підприємства на прикладі роботи еталонної організації і створення умов для вільного прийняття рішень, не ризикуючи безпекою й ефективністю роботи реального підприємства. До того ж реалізація цієї технології дозволяє забезпечити професійне навчання студентів у рамках навчальної практики не на якомусь одному робочому місці, а послідовно на всіх робочих місцях в організації, що дозволяє сформуванню цілісного уявлення і професійні вміння щодо організації і діяльності підприємства.

Сучасні цифрові технології надали імітаційному навчанню нового виміру. Комп'ютерні симулятори, бізнес-симуляційні платформи (Simformer, Capsim, Cesim, Marketplace Live), VR-тренажери та інтерактивні навчальні модулі в LMS (Moodle, Canvas, Google Classroom) дозволяють відтворювати складні професійні процеси у віртуальному середовищі. Учасники не лише виконують дії за сценарієм, а й бачать наслідки своїх рішень у реальному часі. Такі цифрові імітації підсилюють навчальний ефект за рахунок візуалізації процесів, аналітики даних, індивідуального темпу роботи й можливості повторного програвання ситуацій. Вони дають змогу студентам безпечно «помилятися», аналізувати власні дії й відпрацьовувати професійну гнучкість у змінному середовищі.

***Приклад імітаційної гри «Виробничий цикл: від ідеї до продукту».***

*Мета:* формування навичок стратегічного мислення, командної взаємодії та управління ресурсами у процесі моделювання життєвого циклу продукту.

*Ігрова ситуація:* Група студентів виступає у ролі менеджерів віртуального підприємства, яке запускає новий продукт. В умовах гри потрібно спланувати процес виробництва, визначити пріоритети інвестицій, розподілити обов'язки, врахувати ринкові ризики.

*Хід гри:*

1. Викладач подає вихідні умови (ринкові дані, бюджет, попит, можливі ризики).

2. Команди працюють у середовищі Marketplace Live або Miro, ухвалюючи рішення щодо виробництва, маркетингу, персоналу.

3. Після кожного ігрового «кварталу» система (або викладач) подає результати у вигляді звітів, що відображають наслідки управлінських рішень.

4. Наприкінці гри студенти аналізують ефективність своєї стратегії та формулюють рекомендації.

*Результат:* Учасники набувають досвід комплексного бачення виробничого процесу, розуміння взаємозв'язку між рішеннями й наслідками, розвиток навичок планування, командної взаємодії та відповідальності.

Отже, імітаційні ігри є однією з найефективніших технологій професійної підготовки, оскільки забезпечують органічне поєднання навчання, тренування й рефлексії. Вони створюють умови для активного занурення в майбутню професійну діяльність, сприяють розвитку критичного мислення, комунікативних умінь, відповідальності за прийняті рішення. У цифрову епоху імітаційні ігри трансформуються у високотехнологічні симуляційні платформи, зберігаючи головний педагогічний принцип – навчання через дію (learning by doing).

### Симуляційна гра

| **Симуляційні ігри** («simulation games») – ігри з уявними ситуаціями; подання обраного фрагмента конкретної ситуації в спрощеному вигляді та розігрування в ролях функцій (посадових обов'язків) її учасників.

Симуляційна гра є технологією навчання, заснованою на створенні умов, максимально наближених до реальної професійної ситуації, з метою розвитку аналітичного мислення, прийняття рішень і рефлексії власних дій. Вона передбачає *моделювання короткочасних, конкретних життєвих або професійних ситуацій*, результат яких залежить від поведінки учасників взаємодії. Симуляція дає змогу «прожити» ситуацію, дослідити її з різних точок зору, побачити наслідки власних рішень і проаналізувати альтернативи.

| **Симуляція** – технологія навчання, яка моделює обмежені в часі, конкретні життєві ситуації, результат яких залежить від поведінки учасників процесу взаємодії.

Учасниками «проживається» важлива для них ситуація

(«особливий випадок»), яка може бути як реальна, так і ймовірна. Для розігрування й подальшого аналізу учасники отримують опис конкретної ситуації, розглядають її з різних точок зору учасників подій шляхом моделювання (наприклад, історичних фактів чи виробничих умов) через розігрування ролей.

Симуляції можуть бути спрямовані на вирішення таких завдань: пошук нового бачення певної проблеми; передавання інформації, формування певних умінь і навичок; перевірка результатів навчання, виявлення прогалин у знаннях, навичках.

Спрощену структуру реалізації симуляційних ігор можна навести таким чином: вступ (подання загального плану дій або програми для гри; визначення завдань або уточнення програми; окреслення умов гри); перший етап (симуляція (репрезентування моделі ситуації); ігрова діяльність (аналіз зв'язків і підпорядкованості між елементами моделі); другий етап (порівняння умов ходу симуляції з фактичними рішеннями на основі самостійних висновків студентів); оцінка умов симуляції.

Ззовні симуляція схожа на рольову або інтерактивну гру. Проте, на відміну від рольової, симуляційна гра не має чітких ролей, є початкові рамкові умови, що дозволяють учасникам самостійно вибудовувати хід гри; на відміну від інтерактивної гри, симуляція спрямована не тільки на соціально-психологічний аспект, пов'язаний зі зміною моделі поведінки учасників (хоча він теж присутній), але й на професійний. Використані симуляції мають забезпечити виконання таких завдань: пошук нового бачення певної проблеми теоретичного або практичного спрямування; передавання інформації, формування комунікативних умінь студентів; перевірка результатів навчання, «виявлення прогалин у знаннях».

**Ігри-вікторини** містять у моделі елементи мозкової атаки, невимушеного змагання, конкуренції між командами, інсценізації та різних видів контролю (тести, економічні диктанти, розв'язання задач тощо). Сприяють узагальненню вивченого матеріалу в ігровій формі, мають на меті закріплення знань з теми через змагання між командами й окремими учасниками.

**Ігри-турніри** (соціологічний, філософський, психологічний) являють собою форму занять, що додає навчальному процесу змагального характеру, сприяє розвитку навичок інтелектуальної колективної, комунікативної діяльності і публічних виступів, а також особистої відповідальності кожного учасника. Ігри-турніри можна проводити на двох рівнях: всередині групи та між студентськими

групами. Внутрішньогрупові турніри можуть проводитися кілька разів на семестр. Їх тематика має відповідати основним розділам навчальної дисципліни або найбільш важливим проблемам. Підготовка до турніру починається з оголошення викладача, пропонування теми, вивчення матеріалів лекцій з цього розділу, ознайомлення з основною і додатковою літературою, розподілу студентів на підгрупи по 5-7 осіб, вибору двох помічників – найбільш авторитетних студентів. Слід зауважити, що їхні судження про гру команд допомагають викладачеві зрозуміти студентський погляд на події, повніше й точніше оцінити достоїнства гравців.

**Ігри-інсценування** – розігрування в умовній ситуації ролей учасників подій у процесі активної безпосередньої взаємодії з іншими людьми (персональний продаж, обслуговування клієнтів, проведення переговорів, візит до фахівця тощо). Передбачають висвітлення актуальної проблеми в театралізованій формі, постановку в ролях фрагмента сюжету професійної діяльності. Безпосередньо гра може тривати небагато часу – від 15 до 30-40 хв. Інший час присвячено обговоренню й аналізу отриманих результатів.

**Інсценування** є ігровим методом аналізу конкретних ситуацій, в основі яких лежать проблеми взаємовідносин суб'єктів професійної діяльності, проблеми вдосконалення стилю і методів реалізації професійної ролі. Цей метод активного навчання контекстного типу спрямований на розвиток поведінкових умінь як професійного, так і соціального характеру і передбачає введення певних елементів театралізації, оскільки уявлення ситуації, її аналіз і прийняття рішень здійснюються в особах. Як матеріал для розігрування ролей беруть, як правило, типові професійні ситуації, навички або вміння, тобто відбувається відпрацювання дій гравців в заданих предметно-соціальних умовах.

**Розігрування ролей** – більш простий, ніж дидактична гра, метод навчання за характером імітованої ситуації, кількості дійових осіб, однозначності прийнятих рішень, контролю ситуації і поведінки дійових осіб з боку викладача, тривалості заняття.

**Управлінські ігри** – один із методів формування або вдосконалення вмінь керівників ухвалювати оптимальні рішення протягом короткого часу й в умовах конкуренції гравців, які мають різні рольові цілі. Командам пропонують для аналізу ситуації, які потребують складних управлінських рішень, що стосуються всіх сфер життєдіяльності підприємства: маркетингу, фінансів, виробництва, персоналу тощо. Сутність зазначених ігор полягає у виконанні

учасниками ролей (наприклад, директора підприємства, головного бухгалтера), що ґрунтуються не на «завченому» тексті, а на презентації власної думки, суджень з урахуванням умов ситуації. У підсумку гри необхідно ухвалити рішення щодо подальшої стратегії діяльності, а також кілька оперативних рішень. Управлінські ігри мають своєю метою ухвалення рішень за короткий час в умовах конкурентності інтересів учасників і невизначеності наслідків. У процесі навчання управлінські ігри мають квазіпрофесійний характер. В управлінських іграх моделюється діяльність установи або окремих її підрозділів. Для їх проведення необхідною є наявність реальних фактичних і статистичних даних, існування проблеми, у вирішенні якої зацікавлені учасники. Під час проведення гри інформація підлягає аналізу і трансформації, а отримані результати можуть здійснювати вплив на перебіг практичної професійної діяльності. Згідно з результатами гри можна провести ранжування пропозицій і розробити проекти для їхнього втілення.

Як видно, симуляційні ігри охоплюють широкий спектр форматів — від коротких навчальних інсценувань до багаторівневих управлінських турнірів. Спільним для них є відтворення логіки реальної діяльності та забезпечення умов для формування досвіду відповідального прийняття рішень. Саме завдяки цьому симуляції вважаються ключовим елементом *контекстного навчання*, що поєднує пізнання, діяльність і рефлексію.

Викладачу варто враховувати причини, за яких знижується ефективність застосування ігрових технологій: *нав'язування гри* (викликає небажання грати, зниження інтересу, гальмує прояви творчості, знижує активність); *використання штучно створених, нереальних ситуацій* (демонструє відрив теорії від практики, знижує продуктивність навчання); *надмірна прив'язаність до готового сценарію* (стримує ініціативу, виключає елементи емоційної напруги, пошуку); *відсутність спільно вироблених правил, регламенту* (призводить до конфліктів, нетактовної поведінки, невиправданого подовження терміну гри); *ігнорування участі гравців на підготовчому етапі організації гри* (знижує мотивацію щодо участі в грі); *відсутність готовності викладача до комунікації* (некомунікабельність, нетактовність, некомпетентність, маніпулятивний стиль спілкування).

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.

Сьогодні симуляційні ігри набувають цифрового виміру – від простих онлайн-моделей до складних бізнес- або управлінських симуляторів. Сучасні цифрові платформи (Marketplace Live, Capsim, Simformer, GoVenture, Cesim) дозволяють студентам у режимі реального часу відпрацьовувати управлінські, комунікативні, економічні рішення.

У педагогічній практиці активно застосовуються *освітні симуляції в Moodle, віртуальні лабораторії, квест-симуляції у Genially або ClassTime, VR/AR-тренажери* для відтворення професійних ситуацій.

Перевага цифрових симуляцій полягає у візуалізації процесів, наочності наслідків прийнятих рішень, можливості повторного аналізу та безпечному експериментуванні – без ризику реальних втрат.

#### **Приклад симуляційної гри «Кризова нарада»**

**Мета:** розвинути навички аналітичного мислення, командної взаємодії, лідерства та ухвалення рішень в умовах стресу й обмеженого часу.

**Ситуація:** Студенти виступають як управлінська команда компанії, що стикається з кризою: різке падіння продажів, негативні відгуки клієнтів, конфлікт у колективі. Викладач виступає в ролі “власника бізнесу” або “модератора”.

*Хід гри:*

1. Викладач надає короткий опис ситуації, вихідні дані (фінансові показники, звіти, коментарі клієнтів).
2. Команди в Zoom або в аудиторії обговорюють варіанти дій, фіксуючи рішення в Miro або Padlet.
3. Кожна команда презентує свої рішення перед «радою директорів» (журі з викладачів або студентів).
4. Проводиться обговорення наслідків: що було ефективним, які рішення могли погіршити ситуацію.
5. Завершення – індивідуальна рефлексія через Google Forms: «Яку роль я виконував? Як почувався в ситуації тиску? Що б зробив інакше наступного разу?».

**Результати:** Студенти набувають досвіду колективного ухвалення рішень, аналізу ризиків і наслідків власних дій; формують навички комунікації, саморегуляції та критичного аналізу в реалістичних умовах.

Отже, симуляційні ігри є потужним засобом професійного навчання, який поєднує моделювання реальних умов діяльності з

активною пізнавальною взаємодією. Вони сприяють формуванню інтегрованих компетентностей – аналітичної, комунікативної, лідерської, цифрової. Завдяки сучасним технологіям симуляційні ігри перетворюються на вискоелективний інструмент навчання, що поєднує експериментування, емоційне занурення й усвідомлену рефлексію.

Симуляційні ігри як різновид ігрових технологій навчання створюють унікальні умови для моделювання реальних або наближених до реальних професійних ситуацій, у яких студенти виступають активними суб'єктами діяльності. Вони сприяють формуванню системного мислення, розвитку навичок аналізу, планування, прогнозування та ухвалення рішень.

Завдяки симуляції освітній процес набуває дослідницького й практико-орієнтованого характеру: студенти не лише відтворюють окремі виробничі або управлінські дії, а й усвідомлюють логіку процесів, причинно-наслідкові зв'язки між рішеннями та їхніми наслідками. Важливою рисою симуляційних ігор є поєднання інтелектуальної та емоційної активності, що забезпечує глибше розуміння навчального матеріалу та підвищує мотивацію до навчання.

У цифрову епоху симуляційні ігри трансформуються у віртуальні симулятори, тренажери та інтерактивні платформи, що дозволяють занурюватися в змодельовані професійні ситуації з високим рівнем реалістичності. Це робить їх не лише ефективним інструментом навчання, а й засобом формування цифрової компетентності, комунікативної культури та професійної рефлексії майбутніх фахівців.

Підсумовуючи зазначимо, що ігрові технології навчання посідають особливе місце у системі сучасної освіти, адже вони поєднують у собі навчальну, розвивальну та виховну функції, забезпечуючи активну участь студентів у процесі пізнання. Їх педагогічна цінність полягає у створенні умов, за яких навчальна діяльність набуває характеру співтворчості, змагання та самовираження, що підвищує мотивацію, сприяє розвитку пізнавальної активності та відповідальності за результати власного навчання.

Кожен різновид ігрових технологій має свій дидактичний потенціал:

- **ділові ігри** спрямовані на формування вмій ухвалювати управлінські рішення в умовах невизначеності;
- **рольові ігри** розвивають комунікативні, соціально-психологічні

та етичні компетентності;

– **інтерактивні ігри** створюють умови для співпраці, емпатії та колективного пошуку рішень;

– **імітаційні ігри** формують уміння діяти у змодельованих професійних контекстах, наближених до реальних;

– **симуляційні ігри** дозволяють безпечно експериментувати, аналізуючи наслідки власних рішень і формуючи аналітичне мислення.

Ігрові форми навчання ефективно інтегруються в цифрове освітнє середовище, збагачуючись новими засобами – онлайн-симуляторами, гейміфікованими платформами, віртуальною та доповненою реальністю, інтерактивними дошками, системами зворотного зв'язку. Це забезпечує гнучкість навчального процесу, його відкритість і багаторівневність, дозволяє організувати навчання за принципами партнерства, самостійності й креативності.

Таким чином, ігрові технології стають не лише засобом активізації пізнавальної діяльності, а й інструментом *формування ключових компетентностей фахівця нового покоління* – комунікативної, соціальної, цифрової, емоційно-ціннісної, творчої. Вони перетворюють освітній процес на простір розвитку, самопізнання і професійного становлення особистості, готової діяти ефективно в умовах постійних змін і викликів сучасного світу.

Розглянуті ролі та симуляційні ігри демонструють високий потенціал інтерактивної взаємодії у процесі професійної підготовки студентів. Проте цифрове освітнє середовище надає цим технологіям нового змісту й форм реалізації. Однією з таких форм є *гейміфікація* – використання ігрових механік в освітньому процесі, що дозволяє поєднати інтелектуальну активність студентів із емоційно-мотиваційним піднесенням, характерним для гри.

У ширшому контексті інтерактивного навчання гейміфікація постає логічним продовженням і розвитком усіх ігрових технологій. Вона поєднує в собі кращі риси рольових, симуляційних і тренінгових методів, водночас реалізуючи їх у цифровому середовищі. Завдяки цьому гра стає невід'ємною частиною педагогічної системи, що спрямована на формування активного, самокерованого, здатного до рефлексії та творчості суб'єкта навчання.

## Гейміфікація як цифрова форма ігрових технологій у вищій школі

У сучасних умовах цифровізації освіти ігрові технології набувають нових форм реалізації – однією з найефективніших є гейміфікація освітнього процесу.

Під **гейміфікацією** розуміють використання ігрових механік, прийомів і елементів у неігрових контекстах з метою підвищення мотивації, залученості та ефективності навчання студентів.

На відміну від традиційних дидактичних ігор, гейміфікація не вимагає створення повноцінного ігрового середовища – вона вплітає ігрову логіку у структуру навчальних дій, зберігаючи академічний зміст дисципліни.

Гейміфікація спрямована на формування активного, самокерованого суб'єкта навчання, який здатний діяти автономно, співпрацювати з іншими, приймати рішення й рефлексувати результати власної діяльності. Як зазначено у попередньому виданні посібника, гейміфікація у вищій школі дозволяє створити таке інформаційно-навчальне середовище, яке сприяє самостійному, активному прагненню студентів до набуття знань, професійних навичок і вмінь, таких як критичне мислення, уміння приймати рішення, робота в команді, готовність до співпраці; допомагає розкрити творчі здібності і мотивує до самоосвіти. Таким чином, гейміфікація стає не просто способом урізноманітнення занять, а інструментом розвитку навчальної автономії студентів. Основні механіки гейміфікації та їх дидактичні функції наведено у табл. 1.10.

Інші механіки, наведені у попередньому виданні. З-поміж них: спільна робота, епічне значення, віртуальність, запобігання втратам, синтез знань тощо можна осмислити як когнітивні сценарії сучасної гейміфікації, що орієнтовані на розвиток м'яких навичок (soft skills) та цифрових компетентностей (digital competence) майбутніх фахівців.

### ***Принципи та елементи гейміфікації освітнього процесу.***

Основним принципом гейміфікації є *забезпечення постійного, вимірюваного зворотного зв'язку* від користувача, що створює можливість динамічного коригування його поведінки та активності в освітньому процесі.

## Основні механіки гейміфікації та їх дидактичні функції

Ігрова механіка	Дидактична функція		Можливі інструменти реалізації	
Бали, рейтинги, бейджі	Формування досягнення, відчуття прогресу	мотивації самооцінки,	Moodle, ClassDojo, Edmodo	Badges, Quizizz,
Рівні, місії, квести	Поступове завдань, навчальної траєкторії	ускладнення підтримка	Google Forms, Padlet-квести, Learning Apps	Quests,
Зворотний відлік / таймер	Розвиток концентрації, тайм-менеджменту	саморегуляції, ефективного	ClassPoint, Mentimeter	Timer,
Бонуси, несподівані винагороди	Стимулювання творчості, ризику	ініціативи,	Kahoot, Duolingo	Classcraft,
Командна взаємодія	Формування компетентності, відповідальності	соціальної лідерства,	Miro, Workshop, канали	Moodle, Discord-
Відкриття / дослідження нового	Підтримка інтересу, критичного мислення	пізнавального самоосвіти,	MindMeister, Thinglink	

До основних елементів ігрового процесу, які доцільно використовувати в освітніх цілях, належать:

– **динаміка** – наочне відображення поступового зростання (рівні складності гри, які відкривають доступ до нового контенту; сценарії, що потребують уваги користувачів та реакції в реальному часі; система винагород, яка визначає значущість виконаної роботи);

– **механіка** – використання сценарних елементів, характерних для геймплею (віртуальні нагороди, статуси, цифрові відзнаки, віртуальні товари);

– **поступове відкриття інформації** – бонуси як несподівані винагороди; зворотний відлік, що стимулює виконання завдання за обмежений час; дослідження власного освітнього простору й відкриття нових знань; запобігання втратам уже здобутих досягнень; безперервна гра, що веде до експертного рівня; синтез знань, який потребує залучення кількох навичок одночасно;

– **задоволення від власного внеску в гру** – публічне визнання досягнень, отримання нових завдань при вході в систему, спільна робота для досягнення цілей, створення загального ігрового

враження, що сприяє емоційній залученості користувачів і залученню нових гравців;

– **соціальна взаємодія** – широкий спектр технік, які забезпечують спілкування, підтримку, співпрацю і здорове суперництво між учасниками навчального процесу.

У структурі гейміфікованого освітнього простору можна виокремити *три сфери поведінки студентів*, на які гейміфікація справляє безпосередній вплив (рис. 1.6).

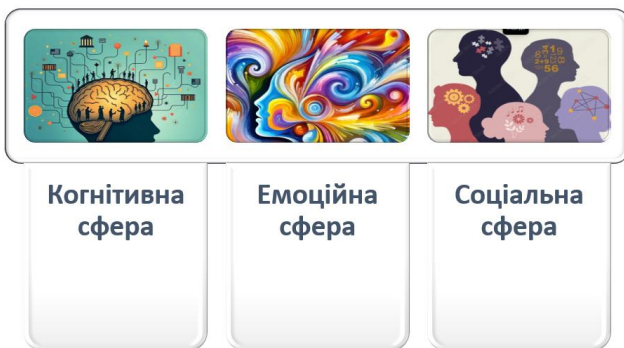


Рис. 1.6. Сфери впливу гейміфікації на особистість студента

Серед них:

1. **Когнітивна сфера.** Гра має чітку систему правил і рівнів, що підвищують майстерність гравців у міру проходження завдань. Підвищення складності сприяє розвитку умінь, гнучкому мисленню й умінню планувати власну траєкторію навчання.

2. **Емоційна сфера.** Ігрова діяльність викликає широкий спектр емоцій – від радості до розчарування. У процесі гри змінюється ставлення до помилок: вони стають не поразкою, а кроком до нового знання. Студент отримує право на помилку без покарання, що формує позитивну установку на навчання.

3. **Соціальна сфера.** Ігровий контекст дозволяє виконувати різні ролі, діяти на основі різних точок зору, формувати готовність до командної роботи, діалогічного мовлення, взаємодопомоги та допитливості.

Створюване в гейміфікованому навчанні *ігрове співтовариство* функціонує як спільнота гравців, що взаємно мотивують одне одного, надають підтримку і допомогу. Гейміфікація часто спирається на створення легенди або сюжету, що супроводжує ігровий процес.

Участь у такій історії формує відчуття особистої причетності до подій, осмисленість власних дій, мотивацію до досягнення цілей і прагнення до подальшого розвитку.

У структурі ігрових технологій гейміфікація постає цифровим розширенням традиційних рольових, симуляційних та ділових ігор. Вона може реалізовуватися через рейтингові системи в LMS (Moodle, Canvas), інтерактивні квести, цифрові бейджі та досягнення, використання сюжетних ліній і місій у професійно-орієнтованих курсах (наприклад, StartUp Challenge, Маркетинговий лабіринт, Фінансова гра).

Педагогічний ефект гейміфікації виявляється у сукупності взаємопов'язаних результатів, які охоплюють мотиваційну, когнітивну, діяльнісну та особистісно-рефлексивну сфери розвитку студента.

Передусім, *мотиваційний ефект* виявляється у зростанні інтересу до навчання, підвищенні внутрішньої залученості та орієнтації на досягнення. Ігрові елементи – бали, рейтинги, місії, бонуси – забезпечують швидкий і вимірюваний зворотний зв'язок, який створює відчуття прогресу й успіху. Це, у свою чергу, сприяє переходу від зовнішніх мотивів до внутрішніх, коли студент прагне результату не через оцінку, а через особисте задоволення від досягнення.

*Когнітивний ефект* полягає у забезпеченні глибшого, системного засвоєння навчального матеріалу. Гейміфіковані завдання передбачають активну взаємодію, пошук, порівняння, аналіз і прийняття рішень, що стимулює критичне мислення та пізнавальну самостійність. Водночас послідовність рівнів і сценаріїв створює можливості для поступового ускладнення навчального змісту, закріплення попереднього досвіду й формування стійких інтелектуальних стратегій.

*Діяльнісний ефект* гейміфікації виявляється в активізації командної співпраці, розвитку організаторських та комунікативних умінь. У межах гри студенти вчаться планувати дії, розподіляти ролі, оцінювати результати, брати на себе відповідальність за спільне завдання. Такі форми взаємодії створюють умови для розвитку навичок самоорганізації, тайм-менеджменту, здатності працювати у команді та здійснювати рефлексію процесу навчання.

Нарешті, *особистісно-рефлексивний ефект* полягає у формуванні внутрішньої відповідальності за власні результати, готовності до самооцінювання і саморегуляції. Ігрове середовище

дозволяє без страху робити помилки, сприймаючи їх як природну частину пізнавального процесу. Це сприяє зниженню тривожності, формуванню позитивного ставлення до навчання та розвитку рефлексивної культури особистості.

Таким чином, гейміфікація в освітньому процесі виконує не лише розважально-мотиваційну, а насамперед розвивальну, освітню й виховну функції. Вона створює умови для гармонійного поєднання емоційного залучення з інтелектуальною активністю, а індивідуальної мотивації — з колективною відповідальністю.

Підсумовуючи, зазначимо, що ігрові технології навчання створюють в освітньому процесі особливий простір педагогічної взаємодії, у якому студент не лише засвоює знання, а й проживає навчальні ситуації, приймає рішення, оцінює наслідки, здобуває досвід соціальної та професійної активності. Цифрові форми гри посилюють цю взаємодію завдяки динамічності, системі зворотного зв'язку та можливості індивідуалізації траєкторії навчання. Вони інтегрують емоційний потенціал гри з раціональною структурою пізнавальної діяльності, сприяють розвитку навчальної автономії, креативного мислення та відповідальності за результати власної освітньої діяльності.

У підсумку ігрові технології постають не як допоміжний засіб, а як інтегральний компонент сучасної педагогіки вищої школи, що забезпечує цілісність пізнавального, емоційного й діяльнісного досвіду майбутнього фахівця.

## 4. Технології навчання у співробітництві

Питання ефективності навчання шляхом взаємодії, співробітництва упродовж віків вважалися фундаментальними, такими, що хвилювали людство. Перші спроби дослідити цю проблематику знаходимо у творах видатних філософів і мислителів Стародавньої Греції й Стародавнього Риму та багатьох інших. У період становлення суспільних та гуманітарних наук (XVII–XIX ст.) питання ефективності взаємодії, співробітництва як засобу навчання порушувалося такими мислителями і педагогами, як Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Дж. Дьюї та ін. Їхні ідеї було покладено в основу теорій групового навчання А. Белла та Дж. Ланкастера, Дальтон-плану (О. Паркхерст), систем Йена-плану (П. Петерсон) та ін.

Щодо ідеї навчання у співробітництві (cooperative learning), або навчання у парах/малих групах, то вона виникла в 20-ті роки ХХ ст. на концептуальних засадах соціал-конструктивізму (Л. Виготський), мета-когнітивізму (Дж. Флейвель). Її активно використовували прихильники прагматизму та суб'єктивізму (Дж. Дьюї). Проте розробка технологій навчання у співробітництві почалася лише в 70-х роках ХХ ст. у різних країнах світу (Великобританія, Канада, Західна Німеччина, Австралія, Нідерланди, Японія, Ізраїль та ін.).

Основна ідеологія навчання у співробітництві була детально розроблена трьома групами американських педагогів з університету Джона Хопкінса, університету Міннесота (Р. Джонсон і Д. Джонсон у 1987 р.) і групою Дж. Аронсона з Каліфорнії у 1978 р., а також групою Ш. Шаран Тель-Авівського університету в Ізраїлі у 1988 р.

| **Навчання у співробітництві** – спільне оволодіння знаннями, уміннями, 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. Виокремлюють 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.

Метою навчання в співробітництві є не лише оволодіння знаннями, вміннями і навичками на рівні, що відповідає індивідуальним особливостям розвитку кожного студента. Дуже важливим є ефект соціалізації, формування комунікативних вмінь. 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 в співпраці вважається у світовій педагогіці найбільш успішною альтернативою традиційним технологіям навчання.

В організації роботи малих груп при вивченні навчальних дисциплін професійного спрямування доцільно спиратися на певні *принципи ефективності кооперативного навчання* (за Д. Джонсоном): позитивна взаємозалежність (кожний студент повинен 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).

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

Застосування кооперативного навчання у малих групах доцільне 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.

| **Група** (від іт. gruppo – зв’язка) – сукупність людей, яка ґрунтується на спільних взаємозв’язках: люди мають спільні цілі, підкорюються спільним правилам та нормам, здійснюють взаємодію.

Під малою групою розуміють таку, в якій суспільні відносини виступають у формі безпосередніх особистісних контактів. За чисельністю мала група може охоплювати від 15 до 35 осіб, але її реальний розмір визначається потребами спільної групової діяльності і є фактором, який залежить від конкретного виду спільної діяльності та ступеня залучення учасників до її виконання. Малим групам притаманні такі ефекти, які потрібно враховувати під час організації навчання у співробітництві (рис. 1.7).

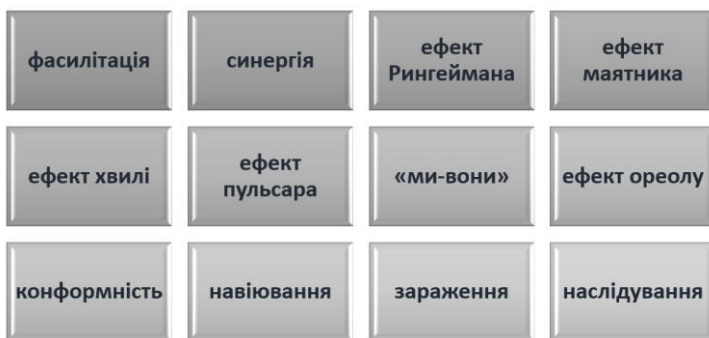


Рис. 1.7. Різновиди групових ефектів

З-поміж них:

– *фасилітація*. Цей ефект підтверджує підвищення мотивації

вирішення завдань індивіда у присутності важливих для нього інших людей. Загальновідомо, що навіть якщо поруч є інші люди, підвищується швидкість дій студента, хоча це і може супроводжуватися зниженням якості цих дій. Найбільш яскраво ефект фасилітації проявляється у групах студентів, де є студенти різної статі, але й в групах, де всі студенти однієї статі, він також має місце;

- *синергія*. Під синергією розуміють спільні дії двох або декількох осіб, причому результат цих дій перевищує суму можливих дій кожного з них окремо. У навчанні цей метод можна використовувати для колективного вирішення нетривіальних завдань;

- *ефект Рингеймана*. Якщо збільшується чисельність групи, знижується середній інтелектуальний внесок кожного з членів у вирішення проблеми. Цей ефект пояснює неможливість залучення до конкретної діяльності всіх учасників, якщо їх чисельність перевищує необхідний для вирішення проблеми сумарний інтелектуальний рівень;

- *ефект маятника*, який виявляється у циклічному чергуванні емоційного стану;

- *ефект хвилі*. У групі норми, цінності, ідеї мають тенденцію до розповсюдження, причому їх розповсюдження може відбуватися навіть у випадку ізолювання того члена групи, який їх розпочав;

- *ефект пульсара*. Групова активність значною мірою залежить від наявності мотивації. Однак для групи одного стимулу недостатньо, оскільки будь-який стимул виявляє різний вплив на людей. Один, навіть дуже сильний, стимул може з однаковим успіхом запалити всю групу, лише одного з її членів або навіть нікого, якщо він виявиться неактуальним. Для забезпечення гарантованого та ефективного впливу на рівень активності групи студентів викладач повинен задіяти групу стимулів;

- *«ми-вони»*. Відомо, що людині притаманне прагнення до групової ідентифікації. Цей ефект має місце у практиці навчання в ході ігрової командної діяльності. Він сприяє швидкій співорганізації членів щойно створеної команди для вирішення поставлених завдань;

- *ефект ореолу* (гала-ефект). Сприйняття групою на основі раніше отриманої інформації або за статусом, репутацією, особистісних якостей людини. Ефект має прояв у ході навчальної стадії ігрової діяльності при виборі лідерів;

- *конформність*. Під конформною поведінкою розуміють співвідношення позиції індивіда відповідно до позиції групи,

відторгнення або сприйняття ним певного стандарту, думки, які властиві групі, міру підкорення індивіда груповому впливу. Для інтерактивної взаємодії цей ефект має особливе значення. Думка, що була відпрацьована групою у ході дискусії, сприймається кожним її учасником як особистісна та має тенденцію до реалізації;

- *навіювання*. Є видом цілеспрямованого, неаргументованого впливу однієї людини на іншу або групу. Навіювання також розглядають як міру активності комунікатора, який передає інформацію. Важливим фактором є особистість сугестора, оскільки його авторитетність створює додатковий «ефект довіри». У зв'язку з цим стає зрозумілим значення авторитету лідера у командній діяльності та викладача серед слухачів, який є реальним фактором забезпечення ефективності навчального процесу;

- *зараження*. Його визначають як несвідому, вимушену схильність індивіда до певного психічного стану;

- *наслідування*. Особливістю наслідування є той факт, що індивід не лише сприймає, а й відтворює риси та зразки поведінки, яка демонструється. Існує декілька видів наслідування: логічне та нелогічне, внутрішнє та зовнішнє, наслідування-мода та наслідування-звичай.

Усі перелічені ефекти взаємодії проявляються не одночасно, а поступово, у процесі розвитку групи. На різних етапах спільної діяльності змінюється характер стосунків, рівень згуртованості, способи прийняття рішень і розподілу ролей між учасниками.

### **Стадії розвитку групи:**

- *формування первинної групи*. Це стадія невпевненості, коли встановлюються необхідні взаємовідносини, розподіляються цільові ролі, необхідні для існування групи: лідер, суддя, миротворець та ін. Під час реалізації цієї фази учасники часто відмовляються від особистісного самовираження;

- *набуття навичок*. Це стадія активізації, коли має місце визначення форм діяльності та кінцевий розподіл ролей. Вона починається з тієї хвилини, коли групі дають достатньо складну роботу, яка потребує спільного вирішення. При цьому індивідуальні думки особливого значення не мають, тому що важливим є саме групове рішення;

- *закріплення*. Це стадія розвитку зв'язків та співпраці, коли ролі визначені, власні прийоми групової роботи відпрацьовані. На цій фазі група закрита для зовнішнього впливу, але всередині вона відкрита. Все ж така відкритість регулюється жорсткими нормами:

співпраця, активність та відповідальність. Головною проблемою групи є компроміс між індивідуальністю та свободою, з одного боку, та приналежністю до групи та її норм – з іншого;

– *розподіл на підгрупи*. Це найкритичніша стадія у розвитку групових відносин, оскільки цілеспрямована діяльність на основі високої згуртованості групи є єдиною системою. Скорішому проходженню цієї стадії допомагає відкрите обговорення проблеми та підтримка почуття єдності, що підштовхне учасників групи до необхідності співпраці та знаходження спільної мови. Іноді на цій стадії має місце руйнування групи або створення декількох менших груп з різними внутрішніми нормами;

– *внутрішня гармонія*. На цій стадії доходять спільної згоди на достатньо міцній основі спільних інтересів та життєвих позицій, з'являється визнання цінності для групи кожного її члена як особистості, зростає стабільність групи, остаточно складається дружня атмосфера та виникає задоволення від праці. Головна проблема на цьому етапі – самозадоволеність групи, обмеження появи нових членів, негнучкість. Одним із рішень проблеми є підвищення змістовності праці та поліпшення взаємовідносин з іншими групами;

– *руйнування групи*. Ця стадія з'являється як наслідок невирішених завдань. Якщо група ефективна, то для її відродження необхідним є втручання лідера з поясненнями про доцільність групи для організації та її визнання. У протилежному випадку руйнування стає логічним завершенням групових відносин.

Викладач може контролювати групову роботу в аудиторії різними шляхами: структуруючи діяльність групи; навчаючи студентів навичок, які необхідні для ефективної роботи в групі; рухаючись від групи до групи та допомагаючи, коли виникають проблеми, щоб бути впевненим, що студенти виконують завдання. Варто пам'ятати, що група (на початковому етапі) має складатися з трьох або чотирьох студентів, оскільки чим менша група, тим більша ймовірність того, що кожен з її учасників буде працювати. Доцільно здійснювати індивідуальний підхід до оцінювання роботи студентів, ставлячи запитання стосовно матеріалу, над яким працювала група.

Взаємодія студентів під час проведення занять може здійснюватися по-різному: у парах (діадах), трійках, квадратах, групах (мікрогрупах), бригадах, члени яких мають спільне завдання; під час вільного руху по аудиторії і чергових зустрічах один із одним, одного чи декількох 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 підготовленості, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається. Серед технологій кооперативного навчання найбільш поширеними є робота в парах, ротаційних трійках, робота в групах.

**Технологія роботи в парах** є ефективною на початкових етапах навчання студентів роботи у малих групах. Її можна використовувати для засвоєння, закріплення, перевірки знань тощо. За умов парної роботи всі студенти отримують можливість вільно говорити, висловлюватися. Робота в парах дає студентам час подумати, обмінятися ідеями з партнером і лише потім озвучувати свої думки перед академічною групою. Вона сприяє розвитку навичок взаємодії, вміння висловлюватися, переконувати й вести дискусію. Використання такого виду співпраці сприяє тому, що студенти не можуть ухилитися від виконання завдання. Під час роботи в парах можна швидко виконати вправи: обговорити короткий текст, завдання, письмовий документ; взяти інтерв'ю і визначити ставлення партнера до лекції, відео чи іншої навчальної діяльності; сформулювати підсумки навчального заняття чи серії занять з теми; спільно розробити питання до викладача або інших студентів; проаналізувати разом вправу, ситуацію чи проблему; протестувати чи оцінити один одного тощо.

У парах будь-якого типу: *статичних* (спільна робота студентів, які сидять за одним столом), *динамічних* (мала група з 4 студентів, які сидять за сусідніми столами) і *варіаційних* (варіант колективної роботи в малій групі з 4 студентів) в кожний момент половина студентів відповідає, а друга половина контролює. Потім вони міняються ролями (рис. 1.8).

Правильно організована робота в малих групах надає всім учасникам можливість діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема володіння прийомами активного слухання, вироблення загального рішення, вирішення протиріч). Робота в малих групах є доцільною, коли потрібно вирішити проблему, з якою важко впоратися індивідуально. При комплектуванні груп треба обов'язково враховувати індивідуально-психологічні особливості студентів.

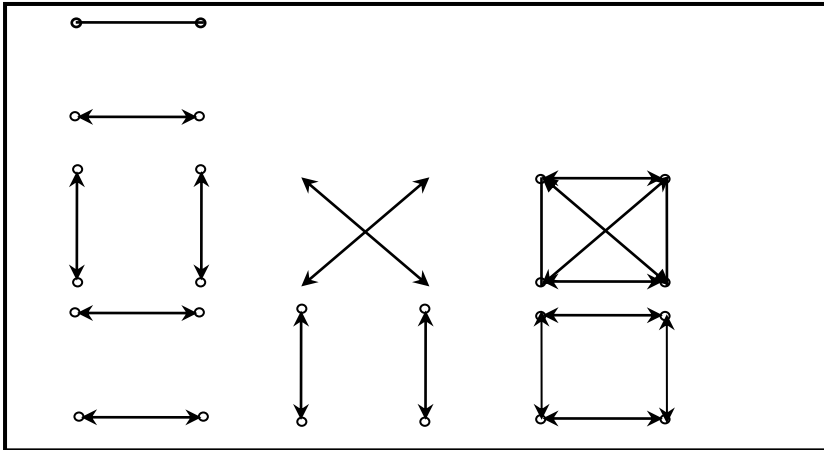


Рис. 1.8. Схема роботи в статичних (а), динамічних (б) та варіаційних (в) парах

**Ротаційні (змінювані) трійки.** Технологія сприяє активному, ґрунтовному аналізу та обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, закріплення та засвоєння. Викладач має розробити різноманітні запитання, щоб допомогти студентам почати обговорення нового або поясненого матеріалу, об'єднати студентів у трійки, розмістити трійки так, щоб кожна з них бачила трійку праворуч і трійку ліворуч. Разом усі трійки мають утворити коло. Надалі кожна трійка отримує відкрите запитання (однакове для всіх). Кожен у трійці має відповісти на це запитання по черзі. Після стислого обговорення викладач має запропонувати учасникам розраховатися від 0 до 2. Студенти з номером 1 переходять до наступної трійки за годинниковою стрілкою, а студенти з номером 2 переходять через дві трійки проти годинникової стрілки. Студенти з номером 0 залишаються на місці й є постійними членами трійки. Результатом буде цілком нова трійка. Викладач має рухати трійки стільки разів, скільки є запитань.

**Технології роботи в групі.** Організація навчальної діяльності у малих групах є одним із найефективніших засобів реалізації принципів співробітництва, партнерства та взаємної відповідальності у сучасній освіті. Технології навчання у співпраці спрямовані не лише на опанування навчального матеріалу, а й на розвиток умінь комунікації, колективного мислення, саморефлексії, уміння домовлятися і приймати спільні рішення. Саме групова взаємодія забезпечує умови для становлення особистісної автономії кожного

студента через постійне зіставлення власної позиції з позицією інших. Залежно від мети, характеру групової взаємодії та рівня автономності студентів, технології навчання у співробітництві можна умовно поділити на кілька блоків (рис. 1.9).

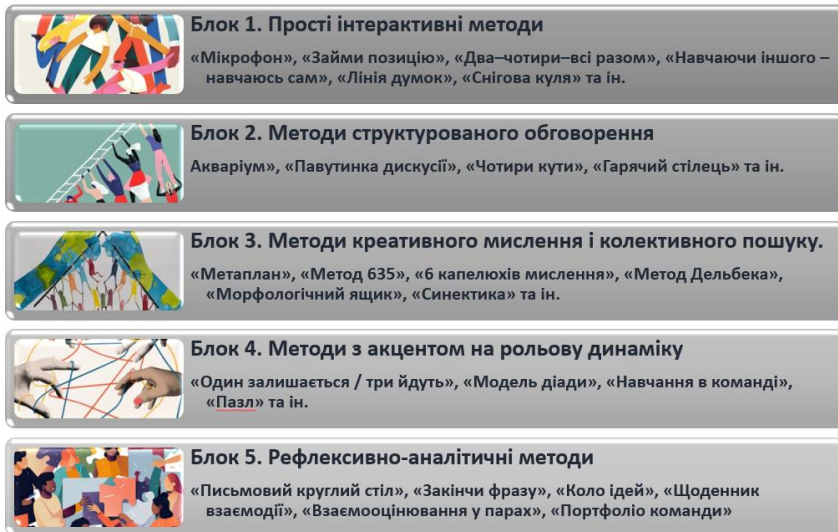


Рис. 1.9. Технології навчання у співробітництві

Такий поділ не є жорстким, однак дозволяє простежити поступовий розвиток форм навчальної співпраці – від простих інтерактивних прийомів комунікації до складних креативно-рольових і рефлексивно-аналітичних моделей.

**Блок 1. Прості інтерактивні методи.** Ця група методів спрямована на активізацію студентів, створення атмосфери взаємної довіри та співпраці, розвиток уміння слухати, висловлюватися і підтримувати діалог. Їх застосування допомагає залучити до навчальної взаємодії всіх учасників, подолати пасивність, сформувати навички короткого, чіткого й аргументованого висловлення думки.

До цієї групи відносимо методи: «Мікрофон», «Займи позицію», «Два–чотири–всі разом», «Навчаючи іншого – навчаюся сам», «Лінія думок», «Снігова куля» та ін.

**«Мікрофон».** Надає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи позицію. На початку студентам ставиться запитання, видається ручка (олівець), яка буде виконувати роль уявного

мікрофона. Його студенти будуть передавати один одному, по черзі беручи слово. Викладач має надавати слово тільки тому, хто отримує уявний мікрофон. Студенти мають говорити лаконічно й швидко (не більше 0,5-1 хв). Викладач не може коментувати і не оцінювати подані відповіді. Мікрофон дає можливість кожному швидко висловити свою думку чи відповіді на запитання викладача.

**«Займи позицію».** Передбачає таку послідовність дій:

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 чи не хоче перейти до іншого плаката. Свій перехід кожен студент має обґрунтувати.

6. Викладач пропонує кожному з учасників навести 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 їхньої підготовленості, специфіки завдань та матеріалу, що вивчається.

**«Два – чотири – всі разом».** Технологію доцільно використовувати для розвитку навичок спілкування в групі, вмінь переконувати та дискутувати. Викладач пропонує студентам питання для обговорення, дискусії або аналізу гіпотетичної ситуації. Після пояснення питання або фактів, наведених у ситуації, він пропонує протягом 1-2 хв обдумати можливі відповіді або рішення. Викладач об'єднує студентів у пари і пропонує обговорити свої ідеї одне з одним протягом певного часу. Важливо, щоб пари обов'язково досягли згоди (консенсусу) щодо відповіді або рішення. Надалі пари об'єднуються в четвірки, обговорюють попередньо досягнуті рішення

щодо поставленої проблеми. Як і в парах, прийняття спільного рішення обов'язкове. Залежно від кількості студентів в групі можна об'єднати четвірки в більші групи чи перейти до колективного обговорення проблеми.

**Навчаючи іншого, навчаюся сам.** Технологія навчальної діяльності у парах була вперше запропонована А.Г. Рівіним ще в 1911 р., проте лише з 90-х років ХХ ст. поступово набула популярності. Цю технологію використовують при вивченні блоку інформації або при узагальненні та повторенні вивченого. Метод дозволяє студентам узяти участь у передаванні своїх знань однокласникам. Використання зазначеного методу дає загальну картину понять і фактів, які необхідно вивчити на занятті, викликає певні питання та підвищує інтерес до навчання. Викладач має підготувати картки з фактами, що стосуються обговорюваної теми (одна на кожного студента), роздати по одній картці кожному. Протягом декількох хвилин студенти читають інформацію на картці. Після цього вони мають, пересуваючись по аудиторії, ознайомити зі своєю інформацією інших (кожен студент може одночасно говорити тільки з однією особою). Завдання полягає в тому, щоб поділитися своїм фактом і самому отримати інформацію від іншого студента. Протягом відведеного часу викладач має забезпечити спілкування кожного студента з максимальною кількістю інших для отримання якомога повної інформації. Після того, як студенти закінчать цю вправу, викладач має запропонувати їм розповісти, відтворити отриману інформацію, проаналізувати та узагальнити здобуті ними знання.

Працюючи в групі, студенти набувають комунікативних навичок, в них проявляється командний дух і характеристики лідера як окремого індивідуума, створюються умови для індивідуального самовираження всередині групи, вміння працювати в команді, розвивається дух суперництва, який сприяє мотивації студентів до розширення знань для покращання комунікації та словесного закріплення своїх позицій.

**Метод «Лінія думок».** Належить до технологій швидкої активізації групи. Його мета – виявити спектр поглядів студентів на певне питання, навчити аргументувати власну позицію та побачити різноманітність суджень.

*Порядок проведення:* Викладач формулює запитання або проблемне твердження, яке має викликати різні точки зору (наприклад: «Чи завжди цифрові технології підвищують якість

навчання?»). На підлозі або на дошці викладач позначає уявну «лінію думок»: на одному кінці – позиція «повністю згоден», на іншому – «повністю не згоден», посередині – «невизначена позиція». Студенти стають на лінію відповідно до власного погляду. Викладач пропонує учасникам коротко обґрунтувати свій вибір (1–2 речення). За потреби дозволяє змінити місце після обговорення, якщо хтось переглянув свою позицію.

Метод активізує мислення, навчає усвідомлено формулювати власну позицію, чути аргументи інших, бути готовим до змін думки. Він створює безпечну атмосферу обговорення й дає змогу швидко оцінити «настрої» групи перед початком дискусії.

**Метод «Снігова куля»** (від англ. *Snowball*). Є однією з найпоширеніших форм організації поступового колективного обговорення, коли коло учасників розширюється від індивідуального до групового рівня. Сприяє розвитку навичок комунікації, критичного аналізу й узгодження спільного рішення; дозволяє залучити кожного студента до обговорення.

*Порядок проведення:* Студенти спочатку індивідуально обдумують проблему або питання, записуючи 2–3 ідеї. Потім об'єднуються в пари, обговорюють ідеї, формуючи спільну позицію. Пари об'єднуються в четвірки, порівнюють попередні результати, узгоджують загальні висновки. Далі можливе об'єднання четвірок у вісімки або загальне обговорення результатів усією групою.

Реалізація даного методу дає змогу поступово розширювати зону взаємодії, уникаючи домінування сильних студентів на початкових етапах. Він формує комунікативну впевненість, тренує уміння домовлятися, узагальнювати думки й бачити логіку колективного міркування. Особливо ефективний на початку теми або при підготовці до групової дискусії.

**Блок 2. Методи структурованого обговорення.** Методи цього блоку зорієнтовані на *розвиток критичного мислення, аргументованого діалогу, уміння вести дискусію й формувати спільну позицію*. Вони ґрунтуються на чітко визначених правилах комунікації, черговості висловлювань, дотриманні логіки аналізу ситуації чи проблеми.

Структуровані дискусії вчать студентів не лише відстоювати власну точку зору, а й *чути аргументи опонентів, шукати компромісні рішення*, що є важливою складовою колективного інтелектуального розвитку. До цієї групи включаємо методи: «Акваріум», «Павутинка дискусії», «Чотири кути», «Гарячий стілець» та ін.

**Метод «Акваріум».** Сприяє розвитку індивідуальної свідомості, навичок спілкування у малих групах, вдосконалює вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Викладач поділяє студентів на групи (три-чотири) та пропонує їм ознайомитися з текстом, що містить норми, які будуть потрібні при виконанні наступного завдання (за браком часу студенти можуть це зробити у позааудиторний час). Порядок проведення: одна з груп сідає в центрі аудиторії, інші розташовуються навколо; група отримує від викладача аркуш з описом ситуації й таке завдання: прочитайте 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, щодо яких 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 всі групи побували в «Акваріумі») викладач підбиває підсумок роботи, вказує на недоліки та позитивні моменти, що виявлені під час роботи в «Акваріумі».

**Метод «Павутинка дискусії».** Сприяє розвитку вміння дискутувати та аргументувати власну думку, співпрацювати з іншими. Викладач поділяє студентів на групи (три-чотири) та ставить *бінарне запитання* — запитання, на яке можна дати дві відповіді: *«так»* або *«ні»*, підтвердивши власну відповідь аргументами. Викладач пропонує парам студентів підготувати таблицю «Павутинка дискусії». Протягом 4-5 хв вони мають продумати аргументацію й навести по три причини в табличній формі на підтримку обох сторін у дискусії.

Твердження	
Я згоден	Я не згоден
Висновок	

Чотири студенти обговорюють запитання, поки не дійдуть згоди стосовно певної думки з цього запитання й перелічать власні аргументи, що підтверджують цю думку. Свою думку вони записують у рядок «Висновок». Після цього викладач пропонує кожній четвірці студентів коротко викласти власний погляд та навести аргументи на підтримку. Можливою є дискусія між групами, які висловили різні

погляди із цього суперечливого питання.

**Метод «Чотири кути».** Допомогає створювати сприятливу атмосферу, встановлювати комунікацію, актуалізувати знання, ставлення до них, розвивати позитивну мотивацію, узагальнювати знання. Необхідне обладнання: простора кімната; чотири аркуші паперу різного кольору, які за допомогою скотчу прикріплюються по одному у кожний кут кімнати так, щоб їх було добре видно всім учасникам гри; перелік запитань (7–10) з варіантами відповіді, яку буде пропонувати викладач учасникам гри. Порядок реалізації методу:

1. Викладач ознайомлює учасників з назвою методу та правилами гри: кожному учаснику пропонується відповісти на запитання, роблячи відповідний вибір. Після того, як вибір зроблено, необхідно пройти у той кут, колір якого відповідає зробленому вибору. Якщо жодний із запропонованих варіантів не збігається з власним, слід пройти до центру аудиторії. Коли всі учасники розійшлися по кутах або зібралися у центрі, вони організують комунікацію: кожний пояснює членам своєї групи (свого кута) зроблений вибір; обмін думками, аргументами проводиться оперативно (на кожний вибір 1-2 хв). Якщо учасник опинився один у своєму куті, то комунікацію можна організувати між ним та викладачем або учасниками іншого кута. Далі пропонується зробити наступний вибір, знову організувати комунікацію.

2. Викладач пропонує учасникам гри перелік запитань та варіанти відповідей-виборів. Оптимальна кількість запитань – 7-10.

3. Після кожного запитання та наведених чотирьох варіантів відповідей викладач стимулює вибір учасниками будь-якого варіанта та організацію ними комунікації.

4. Коли учасники відповіли на всі запитання і відбулась комунікація, викладач організує рефлексію взаємодії.

**«Гарячий стілець».** Усі учасники сідають у коло. У внутрішньому колі стоять 4-5 стільців. Ці місця займають ті учасники, які почнуть бесіду. При цьому один стілець залишається вільним – «гарячий стілець». Розмова учасників пов'язана з вирішенням тієї чи іншої проблеми, проте висловлюватися можуть лише учасники внутрішнього кола. Хтось з учасників зовнішнього кола теж може залучитися до розмови, якщо перейде із зовнішнього кола у внутрішнє і займе «гарячий стілець». У цей момент один з учасників розмови має покинути внутрішнє коло і перейти у зовнішнє, тим самим звільнивши своє місце, яке стає «гарячим стільцем».

Приводом для такого переходу може служити відсутність аргументів для бесіди, передавання повноважень участі в розмові іншій особі, втома від спілкування та ін.

**Блок 3. Методи креативного мислення і колективного пошуку.** Ця група методів забезпечує вихід за межі стандартного мислення, сприяє розвитку творчості, гнучкості, інноваційності, формує навички колективного пошуку нестандартних ідей.

Дані методи особливо ефективні під час виконання проєктних, дослідницьких або проблемних завдань, коли необхідно об'єднати індивідуальні ідеї в єдину концепцію. Вони формують культуру спільного інтелектуального пошуку, вчать оцінювати пропозиції, комбінувати й узагальнювати думки, знаходити оптимальні рішення.

До цієї групи належать методи: «Метаплан», «Метод 635», «6 капелюхів мислення», «Метод Дельбека», «Морфологічний ящик», «Синектика» та ін.

**Метод «Метаплан».** Назва методу поєднує дві частини – «мета» та «план». План – накреслений на певний термін порядок роботи, «мета» – проміжок слідування за будь-чим, перехід до чогось іншого. Таким чином, метаплан – це стратегічний порядок роботи, що включає низку тактичних порядків. «Метаплан» є системою різних видів колективної, групової, індивідуальної діяльності, у якій проміжні результати однієї діяльності є вихідним матеріалом для організації іншої. Порядок реалізації методу такий.

Спочатку викладач ознайомлює студентів з назвою методу, метою та завданнями, порядком та умовами його реалізації.

Етап 1 – виявлення та формулювання проблемних питань. Викладач пропонує учасникам методу за заданою темою сформулювати декілька питань, що їх хвилюють. Потім відбувається опитування учасників та фіксація викладачем всіх питань, що не повторюються, з яких виокремлюють три головних.

Етап 2 – запис проблемних запитань на аркушах паперу. Кожному учаснику викладач пропонує підготувати 3 аркуші паперу. На кожному з цих аркушів учасники записують запитання.

Етап 3 – індивідуальна сенсотворчість. Кожен учасник методу впродовж 10 хв письмово відповідає на запитання, що записані на аркушах. Відповіді записуються на тих самих аркушах (створюється індивідуальний сенс щодо кожного запитання).

Етап 4 – подання учасниками своїх індивідуальних сенсів. Обмін сенсами. Кожен з учасників послідовно (по колу) ознайомлює всіх присутніх зі своїми відповідями на запитання, без детальних

коментарів. Відбувається обмін сенсами (відповідями) між учасниками методу.

Етап 5 – аналіз, узагальнення індивідуальних сенсів у творчих групах. На цьому етапі організується та здійснюється така діяльність: учасників розподіляють на 3 творчі групи, приблизно однакові за кількістю; аркуші паперу із записаними на них сенсами розподіляються на три частини (за номером запитання); кожній з творчих груп пропонують зробити аналіз та узагальнення індивідуальних сенсів за одним із запитань; творчі групи впродовж 10 хв аналізують та узагальнюють індивідуальні сенси, створюють спільний універсальний варіант; творчі групи оформлюють на аркушах ватману за допомогою маркерів результати своєї групової сенсотворчості (складають схеми, графіки, таблиці, наводять визначення тощо).

Етап 6 – представлення результатів роботи творчих груп. Кожна з творчих груп по черзі подає результати своєї діяльності. Виступ кожної групи коментує викладач.

Етап 7 – рефлексія результатів діяльності. Кожен з учасників по колу описує: свій емоційний стан під час реалізації методу, оцінює свою індивідуальну та групову діяльність, формує свій індивідуальний сенс за запитаннями, що обговорювалися, оцінює можливості методу у своїй діяльності.

Емоційно позитивними є такі різновиди завдань, як *завдання-роздуми, завдання-пошуки, завдання-рішення*, реалізація яких здійснюється через навчальне співробітництво. Наприклад, 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. Викладач обирає цитати з текстів різних епох, які містять думки про моральні норми і спосіб життя людини (наприклад, такий уривок з праць Я. Коменського: *«Наше життя – дорога чи роздоріжжя, подібне до Піфагорової букви У. Її перша стежка широка, друга – вузька. Перша – дорога безчинств, друга – стежка добродіянь. Слідуй туди, куди веде добродіяння, 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, привітливим і правдивим у своєму мовленні. Кохай, тоді і тебе будуть любити. Заздрість, що бажає іншим зла, сама себе з'їдає»*). Студент має аналізувати уривок тексту і висловлювати свої міркування.

Наведемо приклад завдання-міркування: «Я в професії через кілька років», яке має таку структуру:

Як Ви себе бачите в професії через 10 років (що робите, де працюєте, яку посаду займаєте, чи здійснилася Ваша мрія, до якої Ви прагнули тощо)?

2. Що потрібно зробити, щоб досягти цієї мрії через 10 років? Хто, що і як може цьому сприяти?

3. Наскільки Ви зараз відчуваєте себе готовим до майбутньої професії? Що б хотілося додержати? Що Вам потрібно в професійному і соціальному плані (як професіоналу, особистості, людині (знаю, умію, можу, хочу, готовий)?

4. Чи є людина, яка для Вас є професійним ідеалом? Які її якості імпонують Вам? Чи хотіли б Ви повторити її шлях до професійного успіху?

**«Метод 635».** При використанні цього методу шість студентів-учасників («ініціатори») сідають в коло і висловлюють по три ідеї протягом 5 хв щодо поставленого питання та записують їх на аркуші. Потім аркуші із записами передають, наприклад, по годинниковому колу сусідньому учаснику. За наступні 5 хв кожен учасник («деталізатор») має ознайомитися з нотатками свого сусіда і деталізувати їх. Потім пропозиції колективно обговорюються, доповнюються, і обирається найкращий варіант. Виграв той учасник, пропозиція якого була колективно обрана як найкраща саме за результатами її деталізації і презентації репрезентантом (рис. 1.10).

Наведений метод дозволяє студентам більш продуктивно працювати в команді (особливо у парах «ініціатор-деталізатор»), оскільки результат гри (найкращий варіант) залежить не тільки від того, яка ідея висунута «ініціатором», але й від того, як уміло «деталізатор» зможе її розвинути та презентувати.

**Метод «6 капелюхів мислення» (Six Thinking Hats).** Метод розроблено Е. де Боно. Базується на ідеї паралельного мислення, реалізується під час групового навчання. Є системою організації мислення, яка описує інструменти структурування групової дискусії та індивідуальної розумової діяльності з використанням 6 кольорів, роблячи результат групового міркувального процесу послідовним і більш продуктивним. Паралельне мислення – конструктивне, за якого різні точки зору та підходи не стикаються, існують паралельно. Кожний «капелюх» має свій зміст: білий – інформація, червоний – почуття та інтуїція, чорний – критика, жовтий – логічний позитив, зелений – креативність, синій – організація діяльності.

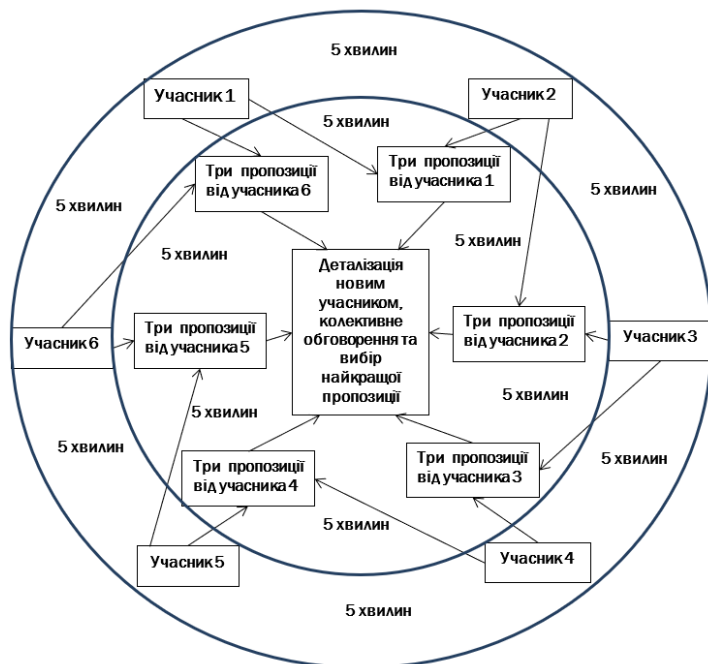


Рис. 1.10. Метод 635

Кожен із шести режимів мислення метафорично співвіднесений Е. де Боно з одним з кольорових капелюхів. Такий розподіл упорядковує і зосереджує мислення, оптимізуючи процес вирішення того чи іншого завдання. Зокрема білий капелюх найбільш нейтральний. Тому учасник (група учасників) цього кольору оперують тільки фактами, доводячи, чому все відбулося саме так, а не інакше. Жовтий – сонячний, радісний, позитивний. Тому учасники цієї групи шукають вигоди із запропонованого рішення, характеризуючи тільки позитивні моменти. На допомогу при такому викладенні ідей приходять епітети та гіперболи, наприклад, чорний – негативний. Ця група висловлює сумніви щодо реалізації ідей, знаходячи аргументи проти: червоний – емоційний, пристрасний. Ця група висловлює тільки емоційне сприйняття заданої ситуації, без обґрунтування своїх висновків: зелений – творчий, креативний. Учасники цієї групи пропонують нові рішення щодо заданої ситуації, які можуть бути найфантастичнішими та неочікуваними: синій – нейтральний, оціночний. Це група експертів, аналітиків, які оцінюють пропозиції всіх інших груп та знаходять оптимальне рішення. Тобто п'ять

окремих груп осіб репрезентують шляхи вирішення проблеми з позиції свого кольору. А група синього кольору обирає рішення, яке більш успішно просувалось в дискусії за результатами колективного обговорення.

Метод «6 капелюхів мислення» дозволяє розвивати гнучкість розуму, креативність, допомагає подолати творчу кризу, правильно прийняти рішення, ураховуючи та зважуючи всі можливі емоційні аспекти мислення, що особливо важливо при вирішенні проблемних ситуацій, які неможливо вирішувати лише на превалюванні тільки негативних емоцій без урахування здорового глузду, творчого підходу та позитивного емоційного забарвлення.

**Метод Дельбека.** Члени групи описують незалежно один від одного короткими реченнями фактичну ситуацію (максимально необхідну, час – 15 хв). Викладач шляхом запитань і відповідей виправляє помилки, неточності формулювань членів групи, візуально документуючи (на дошці, папері, екрані) пропозиції, кількість яких відповідає кількості членів групи; ставить питання: «Яка кількість студентів написала одне і те ж речення?» і фіксує ідентичні пропозиції; повторює вищеписану процедуру, поки кількість відмінних пропозицій не буде зведена до нуля або до мінімуму; синтезує пропозиції, що виражають думки колективу, і тим самим визначає фактичну ситуацію. Члени групи описують бажаний стан речей. Після презентації написаного організується дискусія приблизно на 20 хв, мета якої полягає у підготовці до вибору пропозиції, найбільш точно відображає досягнуту ситуацію. Час виступу кожного учасника обмежений. Після дискусії кожен член групи записує три пропозиції, ранжуючи їх за ступенем вагомості. Найкраща ідея визначається шляхом складання матриці переваг або простим голосуванням. Складається список чинників, що перешкоджають досягненню мети, за допомогою письмової реєстрації ідей, колективного їх обговорення та голосування. Визначаються фактори, що сприяють досягненню мети. Складається план реалізації пропозицій.

**Метод «Морфологічна скринька»** (від англ. *Morphological Box*, автор – Ф. Цвіккі). Належить до аналітико-комбінаторних технологій і базується на принципі системного розчленування проблеми на складові елементи та пошуку нових комбінацій між ними. Його реалізація сприяє структурованому пошуку нових ідей через системне поєднання різних варіантів характеристик об'єкта чи явища.

**Порядок проведення:** Проблема або об'єкт аналізу

розкладається на основні параметри (ознаки). Наприклад, якщо тема – «Цифрові інструменти для дистанційного навчання», параметрами можуть бути: форма взаємодії, вид діяльності, інструмент, очікуваний результат. Для кожного параметра визначається кілька можливих варіантів.

(Форма – синхронна / асинхронна; інструмент відеоконференція / форум/ чат / віртуальна дошка тощо). Варіанти заносяться в таблицю (матрицю – «морфологічний ящик»). Комбінації елементів утворюють нові варіанти рішень, які група аналізує, обговорює, оцінює.

Метод формує системне мислення, аналітичну культуру, уміння структурувати проблему та бачити взаємозв'язки між елементами. Він поєднує логічність і креативність, допомагає студентам не лише генерувати, а й аргументовано обирати оптимальні ідеї.

**Метод «Синектика»** (від англ. *Synectics*, автори – В. Гордон, Дж. Прінс). Є технологією колективного творчого мислення, що базується на використанні аналогій для пошуку нових ідей та вирішення проблем. Слово «синектика» означає *поєднання різнорідних елементів*. Дозволяє активізувати образне мислення, навчити студентів переносити ідеї з однієї сфери знань у іншу, знаходити несподівані зв'язки між явищами.

*Порядок проведення:* Викладач пропонує проблему або тему, яка потребує творчого підходу. Студенти шукають аналогії – прямі, особисті, символічні або фантастичні. *Пряма аналогія* – порівняння із явищами природи чи техніки. *Особиста аналогія* – «вживання» у роль об'єкта чи процесу («уяви, що ти – це економічна система»). *Символічна* – опис проблеми у формі метафори або образу. *Фантастична* – створення уявних, нереальних рішень без обмежень. Отримані аналогії обговорюються, комбінуються, переносяться на реальну ситуацію. Поступово група виробляє оригінальне рішення або бачення проблеми.

«Синектика» сприяє розвитку інтуїції, уяви, емоційно-ціннісного сприйняття, дозволяє студентам подолати стереотипи мислення, відчути радість відкриття. Метод формує здатність до інтердисциплінарного мислення – надзвичайно важливу для сучасного фахівця.

**Блок 4. Методи з акцентом на рольову динаміку.** Ці технології спрямовані на *розвиток соціальної активності, відповідальності, лідерських і комунікативних умінь*, формування навичок виконання ролей у колективі. Вони відтворюють динаміку професійної взаємодії,

дозволяють студентам *відчути себе частиною команди*, навчитися координувати дії, розподіляти обов'язки, приймати спільні рішення. Такі методи дають можливість поєднати навчальну й соціально-тренінгову функцію, оскільки сприяють розвитку емпатії, толерантності, саморегуляції.

До цієї групи належать методи: «Один залишається / три йдуть», «Модель діади», «Навчання в команді», «Пазл» та ін.

**Метод «Один залишається / три йдуть».** Його використовують для того, щоб у студентській групі за короткий проміжок часу більшість студентів мала можливість обмінятися ідеями. Перевагою методу є те, що на студентів покладено відповідальну місію – вони опиняються в ролі експертів, які надають інформацію іншим. Кожна мікрогрупа має мати аркуш паперу й олівці для записів, нотаток ідей, про які вони дізнаються в інших групах. Обмін членами мікрогруп (кожен учасник має свій номер) може здійснюватися в лічені секунди, а відвідування нових груп має тривати не більш ніж 5-6 хв. Після обговорення питання в мікрогрупі викладач пропонує учасникам під номером «один» підвестися й потім перейти за наступний стіл. Коли всі студенти під номером «один» перейдуть за нові столи, викладач пропонує підвестися тим, хто має номер «два». Їм потрібно перейти від столу під номером «один» за стіл «три», від столу «два» – за стіл «чотири» тощо. Студенти під номером «три» переходять через два столи на третій від них, рахуючи від столу «один» – за стіл «чотири» тощо. Студенти під номером «чотири» або «п'ять» мають залишитись за своїми початковими столами. Студенти мають перейти за нові столи, провести інтерв'ю із четвертим членом початкової групи, який залишився, і дізнатися в нього, як мікрогрупа відповіла на запитання. Студент, який залишився за своїм столом, має чітко пояснити відповіді своєї групи на обговорюване питання. Через 5-6 хв усі студенти повертаються за свої початкові столи і розповідають, про що вони довідалися за іншими столами.

**Модель «Діади» (Duads).** Автором цієї моделі є Д. Дансеро. Дозволяє студентам розглядати поставлене питання або проблему спочатку індивідуально, здійснювати пошук рішення, записуючи думки або просто розмірковуючи. Робота спрямовується викладачем, який є джерелом інформації, мотиватором й спостерігачем. Групи (4 особи) зі спільними інтересами учасників створюються на тривалий час. По закінченні відведеного часу студент в парі висловлює свої ідеї, а потім вислуховує ідеї свого партнера. Після обговорення питання у парі педагог пропонує висловити

спільно сформульовану відповідь.

Робота в діадах спрямовується на розвиток когнітивних здібностей, академічних, соціальних навичок та ін. З цією метою доцільними є кооперативні, некооперативні, індивідуалістичні структури залежно від мети заняття.

Дослідниками (Дж. Аронсон, Д. Дансеро, Р. Джонсон, Д. Джонсон та ін.) обґрунтовано декілька основних технологій навчання у співробітництві: «навчання в команді», «пазл», «пазл-2» та ін.

**«Навчання в команді».** Метод розроблено в Університеті Дж. Хопкінса. Більшість його пізніших варіантів так або інакше використовують ідеологію цього вихідного варіанта. Успіху всієї групи можна досягти лише в результаті самостійної роботи кожного студента 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 вся команда знала, чого досяг кожен. Уся група зацікавлена в засвоєнні навчальної інформації кожним її членом, бо спільний успіх команди залежить від внеску кожного у спільне вирішення поставленої проблеми.

Такий метод базується на трьох засадах:

1. Команда здобуває одну на всіх «нагороду» у вигляді бальної оцінки, заохочення, сертифіката тощо. Для цього варто 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 однокласнику в засвоєнні і розумінні матеріалу так, щоб кожен відчував себе готовим до тестування, запропонованого будь-якому студентові 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 відстаючим 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 – суттєві складові успішного формування необхідних вмінь і навичок у кожного студента групи. При цьому недостатньо дати студентам завдання працювати разом. Необхідно, щоб у них була серйозна зацікавленість в успіху кожного. Крім того, заохочення до успіху стає значно ефективнішим, ніж заохочення студентів до порівняння одного з одним, оскільки в цьому випадку студенти розуміють, що потрібно намагатися поліпшувати власні результати задля всієї групи.

Для організації навчання у співробітництві група поділяється на команди по 4-5 студентів з різним рівнем знань. Викладач пояснює новий матеріал, а потім пропонує студентам в малих групах його закріпити, розібратися, зрозуміти всі деталі. Групам надається конкретне завдання, яке розподіляється на частини (кожен студент виконує свою частину) або за принципом «вертушки» (кожне наступне завдання виконує наступний студент, починати може сильний або слабкий). Під час виконання завдання кожен студент пояснює матеріал у голос, і це 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 складаються у групі, і оголошується її загальна оцінка.

**«Пазл».** Оригінальний і ефективний варіант організації навчання в співробітництві розроблено професором Е. Аронсоном. Він набув назви *Jigsaw* (в перекладі – «лобзик», гра «пазл»). Студенти організуються у команди для роботи з навчальним матеріалом, поділеним на фрагменти – логічні блоки. Кожен член команди ознайомлює з навчальним матеріалом і відбирає матеріал фрагмента, 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 певного питання. Це називається «зустріччю експертів». Після зустрічі вони повертаються до своїх команд і навчають всього нового, про що дізналися самі, інших членів 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,

жодних додаткових зусиль з боку викладача не потрібно. Студенти зацікавлені в тому, щоб товариші сумлінно виконали своє завдання, тому що це вплине на їхню загальну оцінку. Звітує за темою 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*). Згідно з цим варіантом вся команда працює над всією темою, але 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 відбувається контрольний зріз. Усі члени команди отримують однакову оцінку – середній бал.

**Блок 5. Рефлексивно-аналітичні методи.** Дану групу становлять технології, які зосереджені на осмисленні досвіду спільної діяльності, самооцінюванні та усвідомленні власного внеску у спільний результат.

Методи цієї групи формують *метакогнітивні вміння*, необхідні для навчальної автономії: рефлексію, самоконтроль, здатність аналізувати ефективність командної роботи, бачити зони розвитку. Вони поєднують індивідуальну й групову рефлексію, сприяють виробленню відповідального ставлення до колективних завдань, розвивають етичні засади співпраці.

До цієї групи включаємо такі методи: «Письмовий круглий стіл», «Закінчи фразу», «Коло ідей», «Щоденник взаємодії», «Взаємооцінювання у парах», «Портфоліо команди».

**«Письмовий круглий стіл».** Аудиторія поділяється на групи по 5 осіб. Перед кожним студентом лежить чистий аркуш паперу. Учасники обирають один з досліджуваних аспектів теми, який бажають описати. Кожен записує на аркуші назву обраного аспекту, 1-2 пропозиції, в яких викладає свої думки з приводу сутності цього аспекту та передає лист за годинниковою стрілкою іншому учаснику групи. Другий учасник читає текст, написаний до нього (він і всі наступні учасники мають право уточнювати у сусідів незрозумілі їм моменти), і продовжує запис, акцентуючи на технологічних сторонах досліджуваного аспекту. Після цього він передає аркуш за годинниковою стрілкою іншому учаснику. Третій учасник продовжує текст і відзначає практичне застосування описаного раніше.

Четвертий учасник виокремлює плюси обраного аспекту, п'ятий – його мінуси. Отже, після того, як аркуш «пройде» коло, на ньому буде записано не менше п'яти пропозицій, які свідчать про глибину знань з аналізованого аспекту. Отримані аркуші «тезауруса» зачитуються перед всією аудиторією, яка може щось порекомендувати, додати. Усі аркуші збирають, складають з них книжку, яка залишається в групі.

**Метод «Закінчи фразу»** розвиває індивідуальну свідомість студентів через організацію взаємодії. Під час застосування цього методу викладач ознайомлює студентів з особливостями реалізації методу: необхідно за 2 хв письмово завершити фразу (наприклад, «Інтерактивна взаємодія – це...»), після чого кожному учаснику дається можливість навести свій варіант завершення фрази. Студенти записують та індивідуально завершують фразу, відображаючи власне розуміння цього поняття. По закінченні 2 хв викладач пропонує 2-3 учасникам виконати функції експертної групи: коротко зафіксувати всі варіанти, що не повторювалися, та узагальнити їх, зробити висновки про їх суть. Потім кожен учасник по черзі пропонує своє закінчення, після чого експертна група зачитує свої висновки, виділяючи суть поняття, явища, змістом яких є фраза. Викладач закінчує узагальнення, пропонує свою точку зору щодо сутності поняття. Цей метод можна використовувати на кожному занятті, з нього починається організація взаємодії викладача та студентів.

**Метод «Коло ідей».** Належить до технологій рефлексивного типу й використовується на завершальних етапах заняття або циклу занять. Його мета – організувати узагальнення вивченого матеріалу, стимулювати критичне осмислення та формування власної позиції.

Порядок проведення: Викладач пропонує запитання для рефлексії, наприклад: *«Що для мене було найціннішим сьогодні?»*, *«Які думки або навички я заберу із собою?»*, *«Що варто було б зробити інакше?»*. Студенти сідають у коло. Кожен учасник по черзі висловлює одну ідею або враження (коротко, 1–2 речення). Важливо, щоб відповіді не коментувалися та не повторювалися. Після кола викладач підсумовує висловлене, звертає увагу на спільні ідеї, протилежні погляди, нові пропозиції. Реалізація методу сприяє розвитку вміння усвідомлювати власний досвід, слухати інших, аналізувати результати спільної діяльності. Викладач виступає фасилітатором, який підтримує відвертість, повагу до думок і створює атмосферу довіри.

**Метод «Щоденник взаємодії».** Дозволяє здійснити індивідуально-груповий рефлексивний аналіз, що реалізується у письмовій або цифровій формі (наприклад, у Google Docs, Padlet, LMS Moodle, інтерактивних щоденниках). Спрямований на розвиток навичок саморефлексії та усвідомлення внеску у спільну діяльність.

Етапи реалізації: *підготовка* (викладач пояснює структуру записів: короткі нотатки після кожного заняття або етапу проєкту (3–5 хв); *структура запису*: Що сьогодні вдалося в роботі групи / мені особисто?, Яку роль я виконував(ла)?, Що варто покращити наступного разу?, Як я оцінюю свій внесок у результат групи (1–5 балів)?; *обговорення* (студенти можуть обмінюватися частинами своїх записів (у парах чи малих групах), порівнюючи сприйняття спільного процесу); *підсумок* (узагальнення типових тенденцій у формі групового зворотного зв'язку). Даний метод доцільно використовувати з метою формування відповідальності за власну участь, розвитку здатності до самооцінювання та етичного ставлення до спільної праці. Електронна форма щоденника підвищує ефективність цифрової рефлексії.

**Метод «Взаємооцінювання у парах».** Спрямований на формування в студентів уміння аналізувати результати діяльності інших і приймати конструктивний зворотний зв'язок. Його доцільно застосовувати після групових завдань, презентацій або рольових вправ.

*Порядок проведення:* студенти об'єднуються у пари. Кожен оцінює роботу партнера за визначеними критеріями (наприклад: чіткість викладу, аргументованість, командна участь, ініціативність, відповідальність). Після індивідуальної оцінки студенти обмінюються коментарями, пояснюючи свої оцінки й формулюючи рекомендації для покращення. Викладач може запропонувати узагальнення у формі спільної таблиці (рубрики) або короткого усного кола. Реалізація даного методу сприяє формуванню культури етичного оцінювання, зростанню усвідомлення власних сильних і слабких сторін, розвитку комунікативної зрілості. У цифровому форматі може реалізовуватись через Google Forms, Moodle Workshop, Peergrade тощо.

**Метод «Портфоліо команди».** Являє собою колективну форму узагальнення результатів навчальної взаємодії, що дає змогу побачити динаміку розвитку групи, окремих учасників і якості спільного продукту. Спрямований на формування у студентів відчуття спільної відповідальності за результати групової роботи, розвиток

здатності до самооцінювання досягнень.

*Порядок реалізації:* На початку циклу занять або проєкту визначається структура портфоліо: цілі та очікувані результати команди; розподіл ролей і завдань; критерії успішності (якість продукту, рівень взаємодії, дотримання термінів тощо). У процесі навчання студенти наповнюють портфоліо документами, скріншотами, фото, аналітичними записами, рефлексивними картками, що відображають колективну діяльність. Підсумковий етап – презентація портфоліо у групі з самооцінюванням та взаємооцінюванням.

Метод сприяє розвитку організаційної культури співпраці, відповідальності, цифрової грамотності й навичок рефлексивного узагальнення. У сучасній практиці зручно реалізовується у форматі електронного портфоліо (e-portfolio) на платформах Google Sites, Canva, Mahara, Miro тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті технології створюють цілісну багаторівневу систему навчання у співробітництві – від простих форм взаємодії до складних креативно-рольових моделей. Вони забезпечують поступове формування у студентів *комунікативних, аналітичних і рефлексивних умінь*, необхідних для ефективної професійної діяльності.

У наступному підрозділі розглянемо технології, що інтегрують елементи співробітництва у контекст проєктної та дослідницької роботи, які є особливо важливими для формування навчальної автономії.

## **Метод проєктів**

| **Метод проєктів** – технологія організації дослідницько-творчої та практико-орієнтованої діяльності, у процесі якої студенти самостійно або в команді розв'язують професійно чи соціально значущу проблему, створюючи конкретний продукт – матеріальний, інформаційний чи соціальний.

В основі цього методу – ідеї Дж. Дьюї, В. Кілпатріка, Е. Торндайка. Його сутність визначають через принцип «learning by doing» – навчання через діяльність», коли той, хто навчається, включається в активний пізнавальний процес: самостійно формулює проблему, збирає необхідну інформацію, знаходить і порівнює варіанти вирішення проблеми, робить висновки, аналізує свою діяльність, формуючи «по цеглинках» щось нове й набуваючи нового

навчального й життєвого досвіду (А. Вербицький, О. Онопрієнко, С. Сисоєва, О. Пехота, А. Хуторський, М. Чобітько та ін.).

Сучасна педагогічна інтерпретація методу проєктів визначає його як *інструмент розвитку ключових компетентностей*, насамперед: *самоосвітньої та дослідницької, комунікативної та командної, цифрової та інформаційно-аналітичної, соціальної та громадянської*. Проєктна діяльність дає студентові змогу перейти від засвоєння знань до їхнього конструювання, формує вміння працювати з даними, обґрунтовувати позицію, презентувати результати, здійснювати самооцінювання й рефлексію.

| **Навчальний проєкт** – це *спільна навчально-пізнавальна, дослідницька, творча або практична діяльність студентів-партнерів*, які мають спільну мету, узгоджені методи та очікуваний результат.

**Виокремлюють такі основні види сучасних проєктів:**

1. *Дослідницький* – відтворює логіку наукового пошуку: постановка проблеми, формулювання гіпотези, експеримент, аналіз результатів. Активно застосовуються цифрові інструменти збору даних (Google Forms, Excel, SPSS, AI-аналітика).

2. *Інформаційний* – передбачає пошук, систематизацію та інтерпретацію інформації з різних джерел. Результати можуть бути представлені у вигляді мультимедійної презентації, блогу, подкасту, інформаційної платформи чи інфографіки.

3. *Творчий* – орієнтований на створення креативного продукту (відеоролика, VR-експозиції, навчального кейсу, виставки, сценарію заходу тощо).

4. *Рольовий / ігровий* – базується на виконанні учасниками певних соціальних або професійних ролей. Використовується для формування соціальної компетентності, лідерства, навичок комунікації.

5. *Практико-орієнтований* – має чіткий прикладний результат: розроблення рекомендацій, методичних матеріалів, соціальної ініціативи, волонтерського або бізнес-проєкту.

6. *Цифрово-комунікаційний (мережевий, он-лайн)* – форма спільної діяльності, що реалізується через онлайн-взаємодію, цифрові платформи й мережеві сервіси для розроблення, обговорення та презентації результатів. Реалізується через онлайн-взаємодію, міжнародні освітні обміни, спільні цифрові продукти (eTwinning, Google Workspace, Trello, Padlet, Miro).

Узагальнення типів сучасних навчальних проєктів, їх освітніх цілей і цифрових інструментів подано в табл. 1.11.

Таблиця 1.11

**Типи сучасних навчальних проєктів, їх освітні цілі та цифрові інструменти реалізації**

Тип навчального проєкту	Основна освітня мета / результат	Цифрові інструменти реалізації
Дослідницький	Формування дослідницьких умінь, уміння працювати з даними, аналізувати, робити висновки; розвиток критичного мислення.	Google Forms, Excel / Sheets, SPSS, Tableau, Zotero, AI-аналітика (ChatGPT, Elicit).
Інформаційний	Розвиток навичок пошуку, відбору, аналізу та систематизації інформації; формування цифрової грамотності.	Google Search Operators, Mendeley, Canva, Prezi, Notion, Padlet.
Творчий	Стимулювання креативності, візуальної та естетичної культури, вміння презентувати результати.	Canva, Genially, Powtoon, Adobe Express, CapCut, Animaker, Figma.
Рольовий / Ігровий	Формування соціальних, комунікативних і лідерських компетентностей, розвиток емпатії та емоційного інтелекту.	Miro, Mentimeter, Jamboard, Classroomscreen, онлайн-сценарії у Google Slides або VR-симулятори (CoSpaces Edu).
Практико-орієнтований	Застосування знань для розв'язання реальних професійних або соціальних проблем; розвиток підприємливості.	Trello, Asana, Google Workspace, Monday.com, Tilda, Google Sites.
Цифрово-комунікаційний (мережевий, онлайн)	Розвиток міжкультурної комунікації, командної взаємодії у цифровому середовищі, використання англомовних джерел.	eTwinning, Zoom, Google Meet, Teams, Slack, Miro, Shared Docs, Discord, LMS Moodle.

Виконання проєкту потребує дотримання певної етапності взаємопов'язаних дій.

**1. Ініціювання (мотиваційний етап):** визначення проблеми, значущої для студентів; постановка мети, обговорення очікуваних

результатів; створення мікрогруп за інтересами або компетентнісним профілем; використання цифрових дошок (Miro, Padlet) для фіксації ідей.

**2. Планування:** розподіл ролей і завдань; вибір методів і цифрових інструментів; складання таймлайну (Google Calendar, Notion, Trello).

**3. Дослідження та виконання:** пошук, аналіз, узагальнення даних; створення проміжних продуктів (опитування, відео, інфографіка, кейс-опис); регулярні мікро-презентації для формувального оцінювання.

**4. Презентація результатів:** захист проєкту у різних форматах (усний, візуальний, цифровий, інтерактивний); демонстрація продукту, обговорення труднощів і досягнень.

**5. Рефлексія та оцінювання:** самооцінка й взаємооцінка в команді; аналіз ефективності обраних рішень; визначення перспектив розвитку або продовження проєкту.

Сучасна педагогіка замінює «оцінку продукту» на комплексне оцінювання процесу, що враховує: актуальність і практичну значущість проблеми; глибину дослідження, логіку та аргументованість висновків; креативність і самостійність у прийнятті рішень; командну взаємодію, лідерство, взаємопідтримку; цифрову грамотність і культуру презентації результатів; рефлексивність і здатність до самокорекції.

Для цього доцільно застосовувати формувальне оцінювання – цифрові рубрики, чек-листи, Google-форми з критеріями само- та взаємооцінювання.

Метод проєктів у сучасній вищій школі – це модель *інтегрованого освітнього досвіду*, у межах якого студенти не лише засвоюють знання, а й *вчать ся діяти*, співпрацювати, приймати рішення, оцінювати ризики й наслідки. Він створює умови для: *розвитку навчальної автономії* (планування, саморегуляція, відповідальність); *мотивованої самоосвітньої діяльності*; *розвитку критичного та системного мислення*; *поєднання навчального та реального соціального досвіду*; *формування навичок цифрової комунікації* та спільного створення знань.

Отже, метод проєктів виступає універсальним інструментом *інтеграції навчальної, дослідницької й творчої діяльності*, що сприяє формуванню компетентного, творчого та відповідального фахівця.

## 5. Тренінгові технології навчання

Тренінгові технології належать до сучасних інтерактивних форм організації освітнього процесу, орієнтованих на активну позицію студента, його самопізнання, розвиток комунікативних, соціальних і професійних компетентностей. Слово *training* у буквальному перекладі означає «тренування», тобто повторюване відпрацювання дій, поведінкових моделей і стратегій до рівня впевненості та автоматизму.

| У педагогічному контексті **тренінг** – цілеспрямована форма навчання через досвід, у ході якої знання, уміння й установки формуються завдяки активній взаємодії учасників і систематичній рефлексії власних дій.

Сутність тренінгових технологій полягає у створенні спеціально організованого освітнього простору, у якому студенти одночасно навчаються, взаємодіють, моделюють реальні ситуації професійної діяльності й усвідомлюють результати своїх дій. У центрі уваги – особистість того, хто навчається, його потреби, внутрішні мотиви, досвід і потенціал саморозвитку.

Педагогічний потенціал тренінгових технологій у сучасній вищій освіті полягає в тому, що вони забезпечують: розвиток навчальної автономії через самостійне прийняття рішень, планування дій і саморефлексію; формування комунікативної компетентності та емоційного інтелекту; набуття досвіду групової співпраці, взаємної підтримки, партнерства; розвиток *soft skills* – гнучких навичок, необхідних у професійній і громадянській сферах; інтеграцію теоретичних знань із практичними діями, що відповідає принципу *learning by doing* («навчання через діяльність»).

Історично тренінг сформувався на межі психології та педагогіки. Ще на початку ХХ століття американський дослідник К. Левін започаткував перші групи розвитку комунікативних умінь (*T-group*), що поклали початок технології соціально-психологічного тренінгу. У другій половині ХХ століття ідеї тренінгу активно розвивали К. Роджерс, М. Форверг, А. Маслоу, які розглядали його як шлях самопізнання, розвитку автентичності й гармонізації міжособистісних відносин.

У педагогічну практику тренінги почали впроваджуватись із 1960-х років – спочатку в програмах мікрОВикладання

(Стенфордський університет), а згодом у курсах підготовки вчителів, менеджерів, консультантів. Сьогодні тренінгові технології – невід’ємна складова освітнього процесу, особливо в контексті формування компетентнісної моделі навчання, коли акцент переноситься з передавання знань на розвиток здатності їх застосовувати.

У XXI столітті тренінг переживає цифрову трансформацію. З’явилися поняття *digital training*, *e-training*, *VR/AR training*, *microtraining*, *blended training* – тобто поєднання традиційних форм групової взаємодії з цифровими платформами (Moodle, Canvas, Google Classroom), інтерактивними сервісами (Mentimeter, Miro, Padlet, Jamboard) та віртуальними середовищами (Virbela, Engage, AltspaceVR). У таких форматах тренінг зберігає свою сутність – активне навчання через взаємодію, – але розширює простір досвіду та можливості візуалізації, рефлексії, комунікації.

Таким чином, сучасні тренінгові технології поєднують традиційну міжособистісну взаємодію з можливостями цифрового середовища, зберігаючи головне – активне навчання через досвід.

Тренінг у сучасній освіті виконує комплекс взаємопов’язаних функцій, що забезпечують гармонійний розвиток особистості студента та підвищують ефективність освітнього процесу:

- *навчальна*. Формує необхідні професійні знання, уміння та навички шляхом практичних дій, наближених до реальних професійних ситуацій;
- *розвивальна*. Стимулює пізнавальну активність, розкриває потенціал особистості, активізує мислення, уяву, емоційну сферу;
- *комунікативна*. Сприяє взаємодії, розвитку емпатії, навичок співпраці, формуванню культури діалогу й довіри;
- *рефлексивна*. Допомогає усвідомлювати власний досвід, здійснювати самоаналіз і самооцінювання, визначати напрями подальшого самовдосконалення;
- *мотиваційна*. Підсилює інтерес до навчання, створює відчуття успіху, причетності до групи, сприяє самореалізації;
- *психотерапевтична*. Знижує емоційне напруження, долає тривожність, сприяє адаптації студентів до освітнього середовища й зміцнює позитивне ставлення до навчання.

Тренінг є ефективним інструментом формування готовності студентів до автономного навчання, оскільки спонукає до активного вибору, відповідальності, планування власної діяльності, усвідомлення результатів і шляхів самовдосконалення.

## Алгоритм проведення тренінгового заняття (модель 4R).

Сучасне тренінгове заняття можна представити у формі моделі 4R (*Ready – Run – Reflect – Reinforce*). Кожен етап має власну логіку: підготовка до активної роботи, реалізація, рефлексія й закріплення (рис. 1.11).

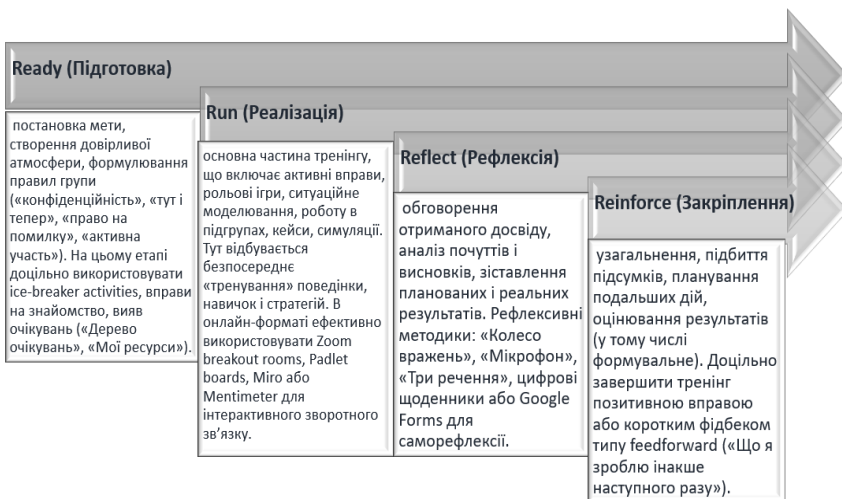


Рис. 1.11. Зміст тренінгового заняття у формі моделі 4R (*Ready – Run – Reflect – Reinforce*)

Модель 4R є гнучкою конструкцією, яку можна адаптувати до будь-якого формату тренінгу – від коротких практикумів до розгорнутих сесій особистісного чи професійного розвитку. Залежно від мети навчання акценти можуть зміщуватися: у комунікативних тренінгах – на взаємодію, у професійних – на відпрацювання практичних дій, у тренінгах особистісного зростання – на рефлексію й усвідомлення власних ресурсів.

Тренінгові технології у вищій школі мають різноманітні форми реалізації, що зумовлено як специфікою майбутньої професійної діяльності студентів, так і потребою розвивати різні сторони їхньої особистості – когнітивну, емоційну, комунікативну, рефлексивну. Кожен вид тренінгу виконує власну педагогічну місію, але всі вони спрямовані на досягнення головної мети – *підготовку автономного, відповідального й компетентного фахівця, здатного до саморозвитку.*

Найпоширенішими у закладі вищої освіти є такі напрями тренінгової роботи:

- *комунікативні тренінги*. Допомагають формувати культуру спілкування, уміння слухати, аргументувати, вести діалог на засадах взаємоповаги. Особлива увага приділяється розвитку навичок міжособистісної толерантності, емпатії, переконливості;

- *соціально-психологічні тренінги*. Спрямовані на гармонізацію взаємодії у групі, розвиток командного мислення, лідерських якостей і навичок конструктивного розв'язання конфліктів. Вони формують соціальну чутливість, навички співпраці й саморегуляції;

- *тренінги особистісного зростання*. Орієнтовані на глибоке пізнання себе, усвідомлення власних цінностей, розвиток емоційного інтелекту, самоповаги, упевненості в собі. Такі тренінги часто відкривають навчальні курси, оскільки сприяють адаптації студентів до нових умов навчання, створюють відчуття психологічної безпеки;

- *професійні (практично-орієнтовані) тренінги*. Відтворюють реальні або змодельовані ситуації майбутньої професійної діяльності. Студенти навчаються приймати рішення, розподіляти ролі, діяти в умовах обмеженого часу та невизначеності. Такі тренінги є ефективним інструментом набуття професійних компетентностей і розвитку навчальної автономії;

- *тренінги лідерства та самоменеджменту*. Допомагають розвивати навички самоорганізації, планування, пріоритизації, відповідальності за прийняті рішення. Вони спрямовані на формування активної життєвої позиції, ініціативності, готовності керувати як власним навчанням, так і діяльністю команди;

- *інноваційні VR/AR-тренінги*. Поєднують принципи занурення у віртуальне середовище з реалістичним моделюванням професійних ситуацій. Вони дають можливість студентам «прожити» різні сценарії професійної поведінки – від ведення переговорів до реагування на кризові ситуації – у безпечному цифровому форматі.

У практиці підготовки студентів економічних, педагогічних, соціальних та інших спеціальностей доцільно поєднувати декілька типів тренінгів, формуючи *модульні програми*, де кожен вид виконує свою функцію. Наприклад, вступний комунікативний тренінг може забезпечити згуртованість групи, соціально-психологічний – сформувати навички співпраці, а професійний – закріпити фахові знання через практичну дію.

Для зручності сприйняття узагальнимо основні різновиди тренінгів, їх цілі та очікувані результати у таблиці 1.12 нижче.

## Типологія тренінгів у професійній підготовці студентів

Тип тренінгу	Основна мета	Очікувані результати
Комунікативний	Розвиток умінь ефективного спілкування, слухання, переконання	Упевненість у комунікації, емпатія, культура діалогу
Соціально-психологічний	Формування навичок групової взаємодії, вирішення конфліктів	Толерантність, лідерство, взаємоповага
Особистісного зростання	Самопізнання, розвиток емоційного інтелекту, самооцінка	Автентичність, упевненість, рефлексивність
Професійно-орієнтований	Моделювання професійних ситуацій, практичні вміння	Професійна компетентність, автономія дій
Лідерства й самоменеджменту	Організація діяльності, прийняття рішень, тайм-менеджмент	Ініціативність, відповідальність, стратегічне мислення
VR/AR-тренінг	Симуляція реальних умов професійної діяльності	Креативність, цифрова грамотність, готовність до дії

Сучасна освітня практика доводить, що ефективність будь-якого виду тренінгу значно підвищується за умови його цифрової підтримки. Цифрові інструменти дозволяють створювати віртуальний простір взаємодії, забезпечують оперативний обмін інформацією, рефлексію, дистанційну співпрацю та формувальне оцінювання. Завдяки цьому тренінг перетворюється на гнучку, мультимедійну й технологічно збагачену форму навчання, що поєднує елементи очної, дистанційної та змішаної освіти.

Розглянемо найпоширеніші EdTech-інструменти, які підтримують реалізацію тренінгових технологій у вищій школі. Їх можна класифікувати за основними функціями:

- **організаційна підтримка:** Moodle, Canvas, Google Classroom (створення програм, розподіл завдань, інструкцій, реєстрація результатів);
- **комунікаційна взаємодія:** Zoom, MS Teams, Discord, Telegram-групи (обговорення, співпраця, дискусія, робота в малих групах);
- **інтерактивна співпраця:** Miro, Padlet, Jamboard, Mentimeter (колективне планування, мозкові штурми, обмін ідеями);
- **рефлексія й оцінювання:** Google Forms, Kahoot, Quizizz,

Edmodo (опитування, тести, формувальне оцінювання);

- **VR/AR-підтримка:** CoSpaces Edu, Engage, Mozilla Hubs, ClassVR (віртуальні тренінги, симуляції, ситуаційні ігри).

Використання цих інструментів робить тренінгову діяльність динамічною, візуально насиченою, дозволяє персоналізувати завдання, відстежувати прогрес і забезпечувати миттєвий зворотний зв'язок.

Отже, цифрові інструменти не лише розширюють технічні можливості тренінгового процесу, а й змінюють саму логіку взаємодії між викладачем і студентами. Вони перетворюють тренінг на динамічну, інтерактивну систему, у якій кожен учасник є активним творцем власного навчального досвіду. Проте навіть найсучасніші платформи не замінюють ключову постать тренінгового процесу – *викладача-тренера*, який забезпечує змістовне, емоційне й методичне наповнення навчання, створює атмосферу довіри та розвитку. Саме від його професійної майстерності залежить ефективність і результативність тренінгу.

Результативність тренінгу визначається не лише змістом, а передусім педагогічною майстерністю, емоційною чутливістю та особистісною позицією тренера. Викладач-тренер має вміло поєднувати професійну компетентність із здатністю створювати простір довіри, підтримки та спільного пошуку. У процесі роботи він виконує одночасно кілька важливих ролей:

- **експерт** – забезпечує науково-методичну обґрунтованість тренінгу, вводить поняття, роз'яснює ключові ідеї та закономірності;

- **фасилітатор** – організовує групову взаємодію, допомагає учасникам виявити власні ресурси, підтримує атмосферу відкритості й взаємоповаги;

- **модератор** – спрямовує дискусію, координує етапи роботи, утримує баланс між завданням і емоційним станом групи;

- **коуч** – не нав'язує готових рішень, а стимулює самостійне мислення, ставить питання, які активізують внутрішню мотивацію та рефлексію учасників;

- **ментор** – підтримує розвиток особистісного потенціалу кожного, допомагає усвідомити професійні перспективи й зміцнити віру у власні можливості.

Проведення тренінгу спирається на низку **методичних принципів**, серед яких ключовими є: *активність і добровільність* участі кожного учасника; *зворотний зв'язок*, що має бути конструктивним, доброзичливим і персоналізованим; *принцип «тут і*

*тепер*», який орієнтує на актуальний досвід, емоції та поведінку учасників у момент взаємодії; *конфіденційність і взаємна повага*, які гарантують психологічну безпеку й довіру в групі; дослідницька позиція, що заохочує пошук власних стратегій навчання та саморозвитку; *партнерська взаємодія* між викладачем і студентами, коли обидві сторони є співтворцями навчального процесу.

Важливою складовою будь-якого тренінгу є *рефлексивне завершення*, що дає змогу усвідомити зміст і цінність отриманого досвіду. Підбиття підсумків має бути не формальним, а глибоко особистісним: учасники визначають, що саме вони відкрили для себе, які навички вдосконалили, як використовують нові знання у професійній діяльності.

Для цього доцільно застосовувати різноманітні інтерактивні методики: «Моє відкриття дня», «Три кроки після тренінгу», «Мікрофон», цифрові форми рефлексії (Padlet Feedback Wall, Google Form Review, Mentimeter Cloud). Такі інструменти дозволяють швидко зібрати індивідуальні враження, створити «карту групового досвіду» й забезпечити ефективний *feedforward* – фокусування не лише на оцінюванні минулих дій, а й на плануванні подальших кроків розвитку.

Професійний викладач-тренер постає не просто організатором освітнього процесу, а *творцем педагогічного простору взаємного зростання*, у якому студенти не лише набувають знань і навичок, а й вчаться мислити, діяти, співпрацювати та відповідати за власний поступ. Саме в цьому полягає справжня місія тренінгових технологій у вищій освіті. Підсумовуючи методичні засади, зазначимо, що успішний тренінг базується на професійній гнучкості викладача, відкритості до діалогу та використанні інноваційних інструментів навчання.

Отже, тренінгові технології посідають особливе місце в сучасній системі вищої освіти, адже поєднують у собі *інтерактивність, рефлексивність і практичну спрямованість* навчання. Вони створюють умови для самопізнання, розвитку критичного та креативного мислення, формування професійних і соціальних компетентностей, що визначають здатність особистості діяти автономно й відповідально. Завдяки використанню цифрових інструментів тренінг набуває нових вимірів – стає гнучким, мультимедійним і персоналізованим, відкриваючи простір для співпраці, самовираження та самоосвіти.

Викладач-тренер, виступаючи фасилітатором і наставником,

сприяє формуванню в студентів *готовності до безперервного навчання*, здатності до рефлексії та самоменеджменту власного розвитку.

Таким чином, тренінг у вищій школі – це не лише метод активного навчання, а *інноваційна педагогічна технологія*, що гармонійно поєднує особистісний досвід, професійні завдання та цифрові ресурси, формуючи людину майбутнього – компетентну, свідому, комунікативну, автономну.

## 6. Технології фасилітаційного навчання

Сучасна освіта дедалі більше орієнтується не на передачу знань, а на створення умов для активного мислення, співпраці та розвитку самостійності. Саме тому фасилітація стала ключовою технологією, що забезпечує перехід від навчання «для студента» до навчання «разом із ним».

| **Фасилітація** (від англ. facilitate – полегшувати, сприяти) – це спосіб організації колективної взаємодії, що допомагає групі учасників спільно розв'язувати завдання, приймати рішення та створювати нові ідеї в атмосфері відкритості, довіри та партнерства.

Фасилітація в сучасній освіті розглядається не лише як метод організації спільної діяльності, а як філософія взаємодії, що ґрунтується на довірі, партнерстві, емпатії та прагненні до саморозвитку. У центрі фасилітаційного підходу – студент як активний суб'єкт пізнання, який самостійно конструює знання, шукає сенси, аналізує, оцінює, рефлексує.

| **Педагогічна фасилітація** – взаємодія суб'єктів навчання, спрямована на актуалізацію особистісного досвіду, розвиток самосвідомості й готовності до самонавчання.

Вона поєднує психолого-педагогічний супровід і створення творчого середовища, у якому студенти вчаться взаємодіяти, аналізувати, приймати рішення, проявляти ініціативу.

Особливість педагогічної фасилітаційної взаємодії полягає в тому, що педагог не формує зміст «згори», а актуалізує індивідуальний досвід студентів, допомагаючи інтегрувати його у професійний контекст. У таких умовах народжується справжня суб'єктність – здатність людини діяти усвідомлено, керуючись власними цінностями й цілями. Фасилітатор не знімає труднощів, а навпаки, створює педагогічно доцільні виклики, у яких студенти вчаться долати невизначеність, співпрацювати, приймати відповідальність. Це принципово новий рівень педагогічної взаємодії – від формального навчання до навчання через партнерство і самоорганізацію.

Педагогічна фасилітація передбачає розв'язання комплексу завдань, спрямованих на забезпечення особистісно орієнтованого

навчання: діагностика мотиваційного стану студентів, рівня їхньої готовності до самонавчання; підтримка адаптації до нових умов навчання, способів роботи з інформацією; створення умов для позитивного емоційного фону, атмосфери довіри; організація міжсуб'єктної взаємодії, у якій кожен має голос і відповідальність; стимулювання самовираження і самоствердження, формування власного стилю навчання; забезпечення розвивального просування студентів у логіці «ставлення – усвідомлення – діяльність»; допомога у моделюванні індивідуальної освітньої траєкторії, визначенні цілей і ресурсів; підтримка рефлексії та осмислення власного досвіду.

Так викладач стає консультантом і наставником, який допомагає студентам створювати власні стратегії навчання, вчить співпрацювати, аналізувати, оцінювати і вдосконалювати себе.

Фасилітативна педагогічна взаємодія має низку характерних рис: співпраця і партисипативність – усі учасники беруть участь у прийнятті рішень; визнання індивідуальності – повага до відмінностей і неповторності кожного; рівноправність і довіра – відсутність домінування, орієнтація на партнерство; саморозкриття і щирість – відкритість викладача та студентів у висловлюваннях, емоціях, почуттях; гуманна організація простору – середовище, де зручно взаємодіяти, обговорювати, творити. Така взаємодія створює ситуацію включеності, спільної відповідальності й розвитку внутрішньої мотивації.

Для викладача-фасилітатора новою реальністю стала робота у цифровому середовищі. Гібридні та дистанційні формати розширили межі аудиторії й змінили саму природу взаємодії зі студентами. Сьогодні освітній простір – це не лише аудиторія, а й мережа цифрових платформ, де відбуваються дискусії, співтворчість, спільний пошук рішень. Фасилітація в такому середовищі не зводиться до перенесення звичних методів у онлайн. Це – нова культура педагогічного спілкування, заснована на відкритості, довірі й рівноправному партнерстві. Вона повертає відчуття живого діалогу навіть через екран і допомагає зберігати людське тепло, без якого неможливе справжнє навчання дорослих.

Цифрові платформи стають віртуальними просторами фасилітації, де студенти генерують ідеї у спільних вікнах і дошках, будують ментальні карти, голосують, коментують, рефлексують, створюють спільні продукти – плани, концепції, презентації; навчаються співпраці у форматі «peer-to-peer». Викладач при цьому не втрачає ролі фасилітатора, а навпаки – набуває нових

можливостей впливу через модерацию цифрових процесів, управління увагою, підтримку динаміки групи й забезпечення емоційного зв'язку на відстані.

Розвиток фасилітаційних підходів у цифровому середовищі неможливий без опори на сучасні онлайн-платформи, які створюють простір для спільної роботи, комунікації й рефлексії. Вони забезпечують активну участь кожного студента, незалежно від його місця перебування, та підтримують ключові етапи фасилітаційного процесу – генерацію ідей, взаємодію, узагальнення результатів і колективне прийняття рішень. Найбільш ефективні платформи для реалізації фасилітаційних технологій у закладах вищої освіти представлено у табл. 1.13.

Таблиця 1.13

**Ефективні платформи для реалізації фасилітаційних технологій**

Платформа / сервіс	Призначення і функціональні можливості
Padlet	Колективна онлайн-дошка для обміну ідеями, зображеннями, документами. Дозволяє працювати синхронно й асинхронно, коментувати, будувати мапи ідей, здійснювати рефлексію та обговорення результатів.
Miro / Mural	Інтерактивні візуальні простори для спільного планування, фасилітаційних карт, SWOT-аналізів, мап емпатії. Підтримують роботу великих груп у реальному часі та забезпечують візуалізацію колективного мислення.
Mentimeter	Онлайн-інструмент для інтерактивних опитувань, анонімного голосування, збору ідей і коротких коментарів у режимі реального часу. Підтримує швидке зворотне опитування, створення “емоційних барометрів” та карт залученості групи.
Jamboard	Віртуальна дошка для створення кластерів, схем і фасилітаційних колажів. Дозволяє структурувати ідеї, узагальнювати результати групової роботи, організувати графічну фасилітацію.
MindMeister / Xmind	Сервіси для створення ментальних карт, що допомагають структурувати матеріал, узагальнювати знання, виявляти міжпоняттєві зв'язки й вибудовувати освітні маршрути.
Stormboard	Платформа для колективної генерації ідей і побудови планів дій у реальному часі. Дає змогу фіксувати рішення, узагальнювати пропозиції та створювати підсумкові аналітичні звіти.

Такі цифрові інструменти допомагають викладачу створити інтерактивне освітнє середовище, у якому студенти не просто слухають, а співтворяють, аналізують і формують власну позицію. Використання цих інструментів підтримує усі основні етапи фасилітаційного процесу – від генерації ідей до узагальнення результатів і спільної рефлексії. Вони створюють умови для активної участі кожного студента, посилюють комунікацію, допомагають зберігати динаміку групової роботи та роблять освітній процес більш відкритим, партнерським і візуально насиченим.

Розглянемо найефективніші фасилітаційні технології, які можна застосувати у вищій школі для активізації мислення, співпраці та розвитку навчальної автономії студентів.

### Технології фасилітації

**«Світове кафе» (World Café).** Є однією з найпоширеніших фасилітаційних технологій. Його суть – створення простору невимушеної, але глибокої розмови, де кожен може поділитися думками і почути інших. Атмосфера «кафе» знімає напруження, спонукає до відкритості, допомагає побачити проблему під різними кутами.

Технологія є надзвичайно корисною, коли потрібно зібрати колективну мудрість групи: узагальнити досвід, сформулювати бачення, виробити рішення чи ідеї. Викладач готує 3–5 запитань для обговорення, розподіляє студентів на групи по 4–6 осіб. Кожна група працює над певною темою за «столом», після чого учасники змінюються місцями, несучи свої ідеї в інші міні-групи.

«Господар столу» залишається на місці, коротко знайомить нових гостей із попередніми напрацюваннями, і так утворюється потік думок і взаємного збагачення. У кінці фасилітатор узагальнює всі результати, створює карту ідей – у Miro, Padlet або Jamboard.

У цифровому форматі «Світове кафе» реалізується у Zoom із використанням «кімнат для обговорення». На кожен віртуальний «стіл» фасилітатор створює Miro-дошку, де фіксуються результати дискусій.

Такий формат активізує навіть тих, хто зазвичай мовчить: тут усі рівні, кожен має свій голос і простір для висловлення.

Ця технологія особливо ефективна під час аналізу кейсів, обговорення складних економічних, психологічних або педагогічних ситуацій, розроблення стратегічних рішень. Викладач отримує можливість побачити, як народжується колективна ідея, а студенти –

відчути, що їх думка справді важлива.

**«Відкритий простір» (Open Space Technology).** Ця технологія побудована на ідеї самоорганізації учасників. Її можна порівняти з міні-конференцією, яку створює сама група. Тема сесії визначається загально, наприклад: «Як підвищити мотивацію до навчання?» або «Якою має бути сучасна програма підготовки фахівця?». Далі студенти самі пропонують підтеми для обговорення й формують робочі групи.

Викладач відкриває подію, окреслює правила («дві ноги» – будь там, де можеш зробити найбільший внесок; «все, що трапляється – те і правильно»), після чого передає ініціативу учасникам. Групи створюють віртуальні «кімнати» у Zoom або спільні дошки в Mural чи Stormboard.

Під кінець усі збираються для «ярмарку ідей»: кожна група коротко презентує свої напрацювання.

«Відкритий простір» вчить партнерській відповідальності: кожен бере ініціативу на себе, обирає тему, створює зміст. Для викладача це – можливість побачити реальні запити студентів, а для студентів – шанс реалізувати лідерські та комунікативні навички. Даний формат ідеальним для створення спільних проєктів, планування досліджень або модернізації навчальних програм.

**«Динамічна фасилітація» (Dynamic Facilitation).** Ця технологія є особливо ефективною тоді, коли група стикається з протиріччями, конфліктами чи складними рішеннями. Завдання фасилітатора – допомогти учасникам перейти від емоційного протистояння до конструктивного аналізу.

Викладач пропонує тему і відкриває простір для висловлювань. Кожна думка студента фіксується на віртуальному фліпчарті у чотирьох категоріях: факти, почуття, ідеї, питання. Згодом усі ці елементи аналізуються, порівнюються, шукаються зв'язки. Таким чином група поступово переходить від розбіжностей до спільного розуміння.

У Miro або Jamboard це виглядає як яскрава візуальна мапа: кольорові наліпки відображають живий процес мислення групи. Перевага методу – у глибині й безпечності: учасники можуть говорити чесно, не боячись осуду, а викладач бачить не лише кінцевий результат, а й шлях, яким до нього дійшли.

«Динамічна фасилітація» доречна для аналізу етичних дилем, проблем управління, педагогічних ситуацій, що не мають однозначних рішень. Вона вчить слухати, аргументувати, домовлятися, зберігаючи повагу до різних точок зору.

**«Парадигма позитивних змін» (Appreciative Inquiry).** Це технологія, яка замість фокусування на проблемах, спрямовує увагу на потенціал, сильні сторони, позитивний досвід групи. Викладач-фасилітатор пропонує студентам замислитися не над тим, що не працює, а над тим, що працює добре і як це можна розвинути.

Процес зазвичай проходить чотири етапи:

1. Відкриття (Discovery) – виявлення найкращих моментів минулого досвіду.
2. Мрія (Dream) – уявлення ідеального майбутнього стану.
3. Проектування (Design) – формулювання конкретних ідей і стратегій.
4. Дія (Delivery) – визначення кроків і розподіл відповідальності.

У цифровому форматі фасилітатор створює Padlet-дошку або Migo-шаблон, де учасники розміщують свої «історії успіху», формують хмару цінностей і бачень майбутнього.

Результатом стає не лише план дій, а й підйом енергії та віри у власні сили. Така технологія ідеально підходить для стратегічних сесій кафедри, підбиття підсумків курсу або рефлексії після практики. Appreciative Inquiry створює атмосферу довіри, натхнення й колективного оптимізму – саме ту, у якій найкраще розкривається потенціал кожного.

**«Ментальні карти» (Mind-Mapping).** Є візуальною технологією, що допомагає побачити логіку мислення і зв'язки між поняттями. Ментальна карта є «дзеркалом» процесу розуміння, спільним простором для структурування знань.

Викладач розпочинає із центрального поняття або проблеми, яку потрібно дослідити. Далі студенти у групах розширюють карту додають гілки, ключові ідеї, приклади, асоціації. У цифровому середовищі для цього найзручніші MindMeister, Xmind або Miro. Карта поступово оживає, набуває кольорів, посилань, ілюстрацій – і врешті стає узагальненим освітнім продуктом групи. Вона не лише фіксує знання, а й розвиває аналітичне, системне мислення, уяву, міжпредметні зв'язки. Ментальні карти – універсальний інструмент: вони однаково ефективні при плануванні проєктів, узагальненні теми, створенні презентацій чи формуванні рефлексійного портфоліо.

**«Веб-квест» (WebQuest).** Технологія поєднує пошук, аналіз і фасилітацію. Викладач пропонує студентам проблемне завдання, яке потребує дослідження у цифровому середовищі. Наприклад: «Розробіть рекомендації для малого бізнесу в умовах енергокризи» або «Порівняйте підходи до фінансової грамотності у різних країнах»

ЄС».

Студенти працюють у командах, виконуючи ролі – аналітиків, модераторів, дизайнерів, експертів. Вони шукають інформацію, обговорюють її в Google Docs або Trello, узагальнюють результати у Padlet чи Canva. Викладач фасилітує процес, не диктуючи відповідей, а спрямовуючи мислення студентів через запитання: «Що ви помітили?», «Які тенденції виявили?», «Що це означає для вашої майбутньої професії?».

У результаті студенти не просто відтворюють інформацію, а створюють авторський аналітичний продукт, відчуваючи гордість за спільний результат. WebQuest формує цифрову грамотність, критичне мислення, відповідальність за навчальний результат і вміння співпрацювати – те, що становить основу навчальної автономії.

Кожна фасилітаційна технологія розкриває власні можливості для активізації студентів, розвитку їхньої самостійності та навчальної автономії. Вибір технології залежить від мети заняття, змісту дисципліни, рівня підготовленості групи та етапу освітнього процесу.

Узагальнимо найпоширеніші фасилітаційні технології та приклади типових завдань, які забезпечують їх ефективне впровадження у вищій школі (табл. 1.14).

Використання зазначених технологій і завдань сприяє створенню партнерського освітнього простору, у якому студенти стають активними учасниками мислення, дослідження й творчого пошуку. Такий підхід підсилює інтеграцію фасилітації у всі форми освітнього процесу – від лекцій і практичних занять до проектної діяльності та наукових дискусій.

**Де кілька методичних порад викладачеві-фасилітатору.** Роль викладача-фасилітатора полягає не лише в організації процесу, а передусім – у створенні атмосфери довіри, партнерства і творчої взаємодії. Саме від цієї атмосфери залежить, чи відкриються студенти, чи зможуть вони усвідомити власні ресурси та проявити ініціативу.

Починати варто з простих, але дієвих фасилітаційних прийомів, поступово розширюючи їх діапазон. Наприклад, метод «Коло думок» допомагає кожному висловитися, формує повагу до різних позицій і сприяє створенню відчуття причетності до спільної справи. *Прийом «Хмара ідей»* (у класичному чи цифровому форматі Padlet, Jamboard, Mentimeter) стимулює колективне мислення та відкриває простір для неочікуваних рішень.

Таблиця 1.14

## Найпоширеніші фасилітаційні технології та приклади типових завдань

Фасилітаційна технологія	Типові фасилітаційні завдання / прийоми	Очікувані результати та педагогічні ефекти
«Світове кафе» (World Café)	Обговорення професійних або навчальних проблем у малих групах; складання карти ідей; обмін думками між «столами»; колективне узагальнення результатів	Розвиток комунікативної активності, навичок аргументації, критичного мислення; формування культури діалогу та взаємоповаги
«Відкритий простір» (Open Space)	Самостійне формулювання підтеми для обговорення; модераторія мікрогруп; презентація підсумкових пропозицій на «ярмарку ідей»	Розвиток ініціативності, відповідальності, здатності до самоорганізації; формування лідерських і аналітичних навичок
«Динамічна фасилітація» (Dynamic Facilitation)	Висловлення позицій за категоріями “факти – почуття – ідеї – питання”; побудова фасилітаційної карти думок; пошук узгодженого рішення.	Формування вміння слухати та аргументовано вести дискусію; розвиток емоційного інтелекту, емпатії, культури партнерського спілкування.
«Парадигма позитивних змін» (Appreciative Inquiry)	Аналіз успішного досвіду; створення «дерева досягнень»; колективне формулювання бачення майбутнього; розроблення спільної стратегії дій	Зміцнення мотивації, розвиток рефлексивності, віри у власні сили; підвищення психологічної стійкості й оптимізму в навчанні
«Ментальні карти» (Mind-Mapping)	Побудова карти теми чи проблеми; структурування навчального матеріалу; спільне узагальнення результатів заняття	Розвиток системного мислення, візуальної грамотності, уміння працювати з інформацією; формування цілісного бачення теми
«Веб-квест» (WebQuest)	Дослідження з використанням інтернет-джерел; виконання ролей (аналітик, експерт, дизайнер); створення підсумкового цифрового продукту.	Формування інформаційної та цифрової компетентності, уміння працювати в команді, відповідальності за спільний результат

*Цифровий мозковий штурм* у Miro чи Stormboard допомагає побачити процес мислення візуально, створюючи ефект «живої карти ідей»» Варто пам'ятати: фасилітація – це насамперед уміння чути, підтримувати й надихати. Уникайте оцінювальних суджень, навіть прихованих – вони знижують рівень довіри. Замість критики – ставте відкриті запитання: «Що ще можна додати?», «Як інакше ми можемо це побачити?».

Створюйте безпечний простір для спілкування, де кожен студент може ризикнути власною думкою, не боячись осуду. Підтримуйте різноманітність поглядів – саме з неї народжується нове бачення. Чергуйте цифрові та живі форми взаємодії: онлайн-обговорення, інтерактивні опитування, групові дискусії в аудиторії. Такий баланс дозволяє зберегти енергію спільноти й почуття реальної присутності.

Завершуйте кожну фасилітаційну сесію рефлексивним підсумком: запитайте студентів, що вони сьогодні відкрили для себе, які ідеї виявилися найціннішими, що хочуть випробувати на практиці. Ці хвилини усвідомлення роблять навчання справді глибоким і значущим.

І найголовніше – будьте ширими. Фасилітатор, який працює з любов'ю й вірою в потенціал кожного студента, перетворює навчання на простір зростання, у якому формується не лише професійна компетентність, а й довіра до власних можливостей.

Підсумовуючи, зазначимо, що фасилітаційні технології – це не модний додаток, а інструменти глибинних змін у культурі навчання. Вони навчають не лише студента, а й самого викладача – відкритості, партнерства, готовності працювати у невизначеності; це не просто набір методів чи інструментів, а особливий стиль мислення і взаємодії, у центрі якого – людина, її розвиток і внутрішня свобода. Уміння викладача бути фасилітатором означає вміння бачити в кожному студентові потенціал, підтримувати процес його самостворення, допомагати відкривати власні ресурси.

Цифрові технології лише розширюють ці можливості, створюючи простір співпраці, відкритості й творчого пошуку. Вони не замінюють живого спілкування, а лише підсилюють його, роблячи навчання гнучким, доступним і людиноцентричним.

Фасилітатор XXI століття – це викладач, який поєднує професійну компетентність із емпатією, технологічну обізнаність із людяністю, а цифрову гнучкість із педагогічною мудрістю. Саме така особистість здатна формувати нову якість освіти, у якій студенти не лише навчаються, а й зростають як вільні, відповідальні й натхненні

особистості.

Отже, технології фасилітації створюють у навчанні нову якість – простір партнерства, взаємної довіри й творчого зростання. Їх впровадження допомагає формувати у студентів навички співпраці, саморефлексії та відповідальності, що становлять основу їхньої навчальної автономії.

## 7. Технології коучингу в навчанні

Сучасна освіта все більше орієнтується на розвиток особистості, її здатність самостійно визначати цілі, приймати рішення, брати відповідальність за власне навчання. У цьому контексті коучинг стає не просто модною тенденцією, а технологією педагогічного партнерства, яка допомагає студенту розкрити свій потенціал, побачити власні ресурси й навчитися керувати ними.

У перекладі з англійської мови coaching означає «тренерство», «наставництво», «підготовку до змагань». Дієслово to coach – «тренувати», «підтримувати», «допомагати розвиватися». У сучасному педагогічному розумінні **коучинг** – це професійна допомога особистості у визначенні та досягненні її освітніх і професійних цілей.

Коучинг розглядають як технологію розвитку потенціалу людини чи команди, спрямовану на досягнення узгоджених цілей та зміну моделей поведінки. У процесі коучингу розкривається внутрішній потенціал особистості, розвиваються її професійні та особистісні якості, формуються нові навички, що підвищують ефективність діяльності та якість життя.

Сутність коучингу полягає у визнанні того, що кожна людина вже володіє усіма необхідними ресурсами для власного розвитку. Завдання викладача-коуча – створити умови, за яких студент зможе усвідомити свої можливості, переосмислити досвід, побачити нові шляхи дії. Викладач не дає готових відповідей, а ставить запитання, які допомагають структурувати думки, знайти внутрішні аргументи й прийняти відповідальні рішення.

Таким чином, **коучинг** – процес партнерської взаємодії, який стимулює мислення, творчість і саморефлексію, надихає на самопізнання й усвідомлене використання власних ресурсів. Його мета – не навчити, а допомогти зростати, відкриваючи в собі нові можливості.

Коучинг у системі вищої освіти є одним із найновіших напрямів розвитку педагогічної практики, зорієнтованим на розкриття внутрішнього потенціалу особистості студента та формування здатності до самостійного планування, прийняття рішень і відповідальності за власне навчання.

| **Освітній коучинг** – це творча взаємодія рівноправних партнерів, у якій викладач виступає не наставником, а супутником розвитку студента.

Він допомагає визначити освітні й професійні цілі, знайти власні ресурси для їх досягнення, долати бар'єри, що заважають руху вперед.

На відміну від традиційного навчання, коучинг не навчає – він допомагає навчатися. Його мета – створити умови, у яких студент сам відкриває способи розв'язання проблем, вчиться аналізувати, робити вибір, планувати подальші кроки. Таким чином, викладач-коуч не транслює знання, а модерує процес мислення студента, спонукаючи його до самопізнання і дії.

У системі освіти коучинг реалізується в різних формах:

– *індивідуальний коучинг* – підтримка окремого студента у визначенні освітніх і життєвих цілей, пошуку шляхів їх реалізації, розвитку впевненості й самооцінки;

– *груповий коучинг* – спільна робота студентів над вирішенням проблем, які стосуються навчання, командної взаємодії чи професійного зростання;

– *системний коучинг* – розвиток ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу (викладачами, студентами, адміністрацією);

– *управлінський коучинг* – підтримка лідерських якостей, прийняття рішень, планування діяльності закладу освіти чи окремих команд;

– *проектний коучинг* – супровід виконання навчальних або дослідницьких проєктів, формування вмінь планування, аналізу, презентації результатів.

Коучинг допомагає викладачу побачити у кожному студентові його сильні сторони і створити ситуації, у яких ці ресурси стають активними. Такий підхід підсилює самооцінку, формує внутрішню мотивацію та здатність до саморозвитку – ключові риси автономного навчання.

Для цього викладачеві-коучу важливо підтримувати атмосферу довіри й прийняття, у якій студент може відкрито досліджувати власні потреби, помилятися, переосмислювати досвід і рухатися далі. Адже справжнє навчання відбувається там, де поєднуються три чинники – досягнення, задоволення і радість.

У центрі коучингової взаємодії – визнання студента суб'єктом навчання. Це означає, що він не просто виконує завдання, а бере участь у постановці цілей, виборі стратегій, аналізі результатів. Такий підхід формує автономність, відповідальність і внутрішню мотивацію до саморозвитку.

### **Ключові принципи коучингової взаємодії.**

1. **Партнерство і рівність позицій.** Викладач-коуч і студент співпрацюють як партнери, які разом шукають рішення, визнаючи цінність досвіду одне одного.

2. **Віра у потенціал.** Кожен студент має усі ресурси для власного розвитку; завдання викладача – допомогти їх побачити та активізувати.

3. **Відповідальність і самостійність.** Коучинг формує здатність брати відповідальність за власне навчання, приймати рішення і діяти свідомо.

4. **Позитивне мислення.** Увага спрямовується не на проблеми, а на можливості, ресурси й успішний досвід.

5. **Рефлексія і розвиток.** Коучинг створює простір для самоаналізу, усвідомлення власних дій, пошуку шляхів удосконалення.

6. **Довіра і безпечне середовище.** Повага до індивідуальності, прийняття різних точок зору та створення емоційно комфортного простору – основа продуктивної взаємодії.

Коучингова взаємодія розгортається у певній послідовності, що допомагає студенту пройти шлях від усвідомлення потреби до досягнення конкретного результату. У педагогічній практиці найчастіше виокремлюють такі етапи:

1. **Встановлення контакту і довіри.** Формується безпечна атмосфера, у якій студент готовий до відвертості та самоаналізу. Викладач-коуч визначає запит, уточнює очікування і мету співпраці.

2. **Визначення цілей.** Студент разом із викладачем формулює цілі навчання або розвитку. Використовуються техніки SMART чи GROW, що допомагають конкретизувати бажаний результат.

3. **Дослідження поточної ситуації.** Аналізуються ресурси, обмеження, минулий досвід, мотиваційні чинники. Головна роль викладача – ставити запитання, які допомагають побачити ситуацію під новим кутом.

4. **Пошук варіантів і шляхів дії.** У спільному обговоренні генеруються ідеї, визначаються альтернативні способи досягнення цілей. Коуч створює простір для творчого мислення й самоусвідомлення.

5. **Планування і прийняття рішення.** Студент самостійно обирає кроки для реалізації цілі, складає план дій, визначає ресурси та критерії успіху.

6. **Підтримка і рефлексія.** Після виконання завдань студент

оцінює результати, робить висновки, окреслює подальші орієнтири розвитку. Викладач-коуч надає зворотний зв'язок і допомагає інтегрувати новий досвід у подальше навчання.

Коучинговий процес – це подорож від запитання до усвідомлення, від мети – до результату. Він вчить не лише діяти, а й мислити стратегічно, аналізувати власні кроки, бачити перспективу. Саме тому коучинг стає одним із найефективніших інструментів формування навчальної автономії студентів.

### Техніки коучингу в освітньому процесі

Техніки коучингу – це інструменти, що допомагають студентам усвідомити власні цілі, ресурси, кроки і результати, а викладачеві – ефективно підтримувати процес навчального та особистісного зростання. Їх використання робить навчання глибшим, рефлексивним і орієнтованим на розвиток компетентностей самоуправління. У коучинговому підході саме *запитання* є ключем до мислення. Вони спонукають студента не просто відповідати, а думати, аналізувати, шукати власні шляхи дії.

**Модель GROW.** Є однією з найвідоміших і найзручніших для освітнього процесу. Вона структурує коучингову бесіду, допомагаючи студенту послідовно пройти шлях від постановки мети до конкретних кроків дії.

Етап	Ключові запитання	Освітній акцент
<b>G – Goal (Мета)</b>	Що ти хочеш досягти? Чому це важливо для тебе? Як ти зрозумієш, що досяг результату?	Формування особистісно значущої мети навчання, розвиток навички цілепокладання.
<b>R – Reality (Реальність)</b>	Що зараз відбувається? Які ресурси ти маєш? Що тобі заважає?	Аналіз поточного стану, усвідомлення власних можливостей і бар'єрів.
<b>O – Options (Варіанти)</b>	Які є можливі шляхи? Що ще ти можеш зробити? Хто або що може допомогти?	Розвиток креативності, пошук альтернативних способів вирішення проблеми.
<b>W – Will (Рішення/Воля)</b>	Що ти зробиш конкретно? Коли? Як будеш оцінювати свій успіх?	Прийняття рішення, складання плану дій, формування внутрішньої відповідальності.

У навчальній практиці модель GROW можна використовувати під час індивідуальних консультацій, проектної діяльності, рефлексивних

занять або цифрових форматів (наприклад, у Padlet чи Jamboard як «віртуальний трек розвитку» студента).

**Техніка SMART.** Ця техніка допомагає студенту формулювати конкретні, вимірювані, досяжні, релевантні та часово визначені цілі. Це інструмент розвитку навчальної самостійності та відповідальності.

Критерій	Пояснення	Приклад запитання викладача-коуча
<b>S – Specific (конкретна)</b>	Ціль має бути чіткою, з визначеним результатом.	«Що саме ти хочеш зробити?»
<b>M – Measurable (вимірювана)</b>	Необхідно визначити, як можна буде оцінити досягнення.	«Як ти зрозумієш, що досяг мети?»
<b>A – Achievable (досяжна)</b>	Ціль має бути реальною, з урахуванням наявних ресурсів.	«Що потрібно, щоб це стало можливим?»
<b>R – Relevant (релевантна)</b>	Вона має відповідати твоїм потребам, цінностям і освітнім завданням.	«Чому ця ціль важлива саме зараз?»
<b>T – Time-bound (обмежена в часі)</b>	Варто визначити термін виконання.	«До якого часу ти плануєш це зробити?»

SMART-цілі можна формулювати разом із групою на початку навчального модуля або особисто — у цифровому щоденнику розвитку студента.

### **Модель LEVEL UP.**

Етап	Зміст роботи	Приклад запитання
<b>L – Learn (Навчися)</b>	Що нового я дізнався?	«Яке знання стало для мене відкриттям сьогодні?»
<b>E – Evaluate (Оціни)</b>	Що мені вдалося найкраще? Що було складним?	«Які навички я використав ефективно?»
<b>V – Visualize (Уяви)</b>	Яким я бачу свій подальший розвиток?	«Яким я хочу бути через місяць/семестр?»
<b>E – Experiment (Експериментуй)</b>	Які нові підходи можу спробувати?	«Що я зміню у своїй стратегії навчання?»
<b>L – Link (Пов'яжи)</b>	Як це знання допоможе в інших дисциплінах або житті?	«Як я можу застосувати цей досвід далі?»
<b>UP – Рухайся вперед!</b>	Визначення нового кроку і самостійна дія.	«Який перший крок я зроблю вже завтра?»

Техніка спрямована на розвиток самоусвідомлення і рефлексії студента. Вона допомагає побачити власні досягнення, визначити рівень прогресу та спланувати подальше зростання. Модель LEVEL UP ефективна для цифрової рефлексії, створення особистих портфоліо, карт розвитку, «щоденників досягнень» у форматі Google Forms або Padlet.

**Т-модель (Thinking Model).** Застосовують після визначення основних цілей, коли студент переходить до пошуку власних шляхів реалізації. Її мета – стимулювати мислення та вибір оптимального рішення.

Процес відбувається у двох фазах:

1. *Розширення (Expansion)* – спрямована на збір інформації, розширення поля усвідомлення. Запитання: *Що ще я можу зробити? Які варіанти є можливими?*

2. *Фокусування (Focusing)* – допомагає обрати найважливіше. Запитання: *Що справді для мене цінне? Коли я відчуваю найбільшу мотивацію діяти?*

Для викладача-коуча Т-модель є дієвим способом підтримати аналітичне мислення студентів на етапі формування теми, постановки дослідницьких завдань або вибору стратегії професійного розвитку.

**Модель AID (Action – Impact – Desired outcome).** Базується на принципі зворотного зв'язку і допомагає студенту побачити взаємозв'язок між діями, їх впливом і кінцевими результатами.

1. *A – Actions (Дії):* *Що зроблено? Які кроки вже здійснено?*

2. *I – Impact (Вплив):* *Які результати отримано? Що вдалося? Що варто вдосконалити?*

3. *D – Desired outcome (Бажаний результат):* *Що я хочу покращити далі? Який ефект очікую?*

Ця модель особливо ефективна на етапі аналізу проміжних результатів – під час написання звітів, наукових робіт чи проєктів. Вона сприяє розвитку рефлексії, відповідальності та вмінню бачити наслідки власних рішень.

**SWOT-аналіз у коучингу.** Ця технологія допомагає студентам усвідомити власні ресурси та бар'єри на шляху до мети. У ролі об'єкта може бути студент, команда або проєкт.

Під час виконання SWOT-аналізу студенти визначають, які можливості варто використати для посилення своїх сильних сторін, як подолати слабкі місця та які загрози можуть вплинути на досягнення цілей. Для викладача-коуча це – інструмент розвитку стратегічного

мислення, який можна застосовувати під час планування кар'єри, вибору теми дослідження або саморефлексії навчального поступу.

Внутрішні чинники	Позитивний вплив	Негативний вплив
Внутрішнє середовище	Сильні сторони (Strengths)	Слабкі сторони (Weaknesses)
Зовнішнє середовище	Можливості (Opportunities)	Загрози (Threats)

**Матриця Ейзенхауера (Time Management Matrix).** Допомагає студентам розставляти пріоритети та ефективно використовувати час.

	Терміново	Не терміново
Важливо	Робити негайно	Планувати на майбутнє
Неважливо	Делегувати або мінімізувати	Уникати

Завдяки Матриці студенти навчаються бачити, які завдання дійсно наближають їх до мети, а які – лише створюють ілюзію зайнятості. Викладач може використати цей інструмент під час коучингових сесій із планування курсу або дослідницької роботи, стимулюючи самоменеджмент і відповідальність.

**Колесо життєвого балансу.** Ця техніка спрямована на усвідомлення гармонії між різними сферами життя. Студент малює коло, поділене на 8 секторів (наприклад: навчання, здоров'я, сім'я, друзі, саморозвиток, кар'єра, фінанси, дозвілля) і оцінює рівень задоволення кожною сферою від 0 до 10.

Аналіз отриманої «фігури життя» допомагає побачити дисбаланс і визначити, у якій сфері варто діяти першочергово. Використання цієї техніки у вищій школі сприяє формуванню усвідомленого ставлення до життєвих цілей, профілактиці вигорання та розвитку емоційної стійкості.

**Техніка «Добре сформульований результат» (ДСР).** Є інструментом ефективного цілепокладання, який допомагає студенту сформулювати мету чітко, позитивно і вимірно. Основні запитання:

- ✚ Чи сформульована мета позитивно?
- ✚ Чи залежить її досягнення від мене особисто?
- ✚ Що я побачу, почую і відчую, коли досягну мети?
- ✚ Які ресурси мені потрібні?

✚ Які можливі перешкоди і як їх подолати?

ДСР формує вміння ставити реалістичні та мотивуючі цілі, перетворюючи загальні наміри на конкретні кроки.

**Техніка «Коло досконалості».** Використовують, коли студенту бракує впевненості, енергії чи ресурсів. Вона полягає в уявному входженні у стан власної сили: студент створює уявне «коло» на підлозі, яке символізує його найкращий стан – повний ресурсів, віри, натхнення. Коли він уявно «входить» у це коло, активізуються позитивні спогади, тілесні відчуття та емоції, пов'язані з успіхом.

Регулярне використання техніки допомагає підвищити самооцінку, мотивацію та стійкість до труднощів.

**Декартові координати.** Техніка, заснована на системі запитань Р. Декарта, допомагає знайти оптимальне рішення в ситуації вибору.

Студент аналізує проблему, відповідаючи на чотири запитання:

1. Що буде, якщо я це зроблю?
2. Що буде, якщо я цього не зроблю?
3. Що я втрачу, якщо зроблю?
4. Що я втрачу, якщо не зроблю?

Таке структурування думок сприяє глибшому усвідомленню наслідків рішень, розвиває критичне мислення і вміння брати відповідальність за власний вибір.

**Піраміда Роберта Ділтса (логічні рівні).** Є інструментом самопізнання і трансформації, який допомагає студенту осмислити свою діяльність на різних рівнях:

1. Оточення – *де, коли і з ким я дію?*
2. Поведінка – *що я роблю?*
3. Здібності – *як я це роблю?*
4. Цінності і переконання – *чому я це роблю?*
5. Ідентичність – *хто я в цьому процесі?*
6. Місія – *навіщо я це роблю?*

Рухаючись «вгору» пірамідою, студент переходить від поверхневих дій до усвідомлення власної місії, що допомагає формувати внутрішню мотивацію і професійну самосвідомість.

**Стратегія Волта Діснея.** Це метод рольової рефлексії, який розвиває творче й критичне мислення. Кожен учасник послідовно приміряє три ролі: *мрійник* – генерує ідеї, не обмежуючи себе реальністю; *реаліст* – шукає способи втілення ідей; *критик* – оцінює, аналізує, пропонує корекції.

Застосування цієї стратегії допомагає студентам бачити ситуацію з різних позицій, навчитися гнучкості мислення та конструктивного

діалогу – важливих складових професійної культури сучасного фахівця.

Кожна з цих технік є не просто алгоритмом, а формою педагогічного мислення, що вчить студента мислити стратегічно, діяти усвідомлено, оцінювати себе не з позиції оцінки, а з позиції зростання. У цьому – головна сила коучингу в освіті: він перетворює процес навчання на процес самопізнання і розвитку компетентної особистості. Коучинг у цьому контексті не просто методика, а педагогіка довіри, партнерства й внутрішнього зростання.

Отже коучинг як інноваційна освітня технологія є одним з ресурсних аспектів у педагогічній діяльності й передбачає трансформацію взаємозв'язків між викладачем-коучем і здобувачами на новий рівень міжособистісної взаємодії на основі педагогіки співробітництва і гнучкості у процесі вирішення проблем, що виникають, взаємовідповідальності за результати. Практика доводить, що коучингова технологія постає як ефективний інструмент розкриття потенціалу особистості з метою максимального його використання в процесі формування професійної компетентності, крім того ця технологія виступає як синтез коучингу та self-коучингу для прискорення бажаних змін у професійному розвитку студента в умовах закладу вищої освіти.

### **Методичні поради викладачеві-коучу**

Коучинг у вищій школі – це насамперед мистецтво партнерського діалогу, у якому студент не є об'єктом навчання, а суб'єктом розвитку. Завдання викладача-коуча – не передати знання, а допомогти їх усвідомити, осмислити власні ресурси й знайти шляхи самореалізації.

Починайте з *малих кроків* – коротких коучингових запитань на початку чи наприкінці заняття: «Що для тебе сьогодні було найціннішим?», «Що ти усвідомив під час виконання цього завдання?», «Який крок ти зробиш далі?». Такі запитання створюють простір рефлексії, розвивають відповідальність і формують внутрішню мотивацію.

Пам'ятайте: сила коучингу не в тому, щоб давати поради, а в тому, щоб *допомогти студенту почути самого себе*. Викладач-коуч працює не з помилками, а з можливостями; не з недоліками, а з потенціалом. Він замінює контроль – довірою, а оцінку – зворотним зв'язком, який надихає на вдосконалення.

Створюйте *атмосферу прийняття та підтримки*, у якій студент може відкрито висловлювати думки, сумніви, гіпотези. Уникайте

категоричних оцінок і надмірних вказівок – коучинг потребує терпіння і поваги до темпу розвитку кожного.

Використовуйте *коучингові техніки у поєднанні з цифровими інструментами*: Padlet або Miro для візуалізації індивідуальних цілей; Mentimeter для рефлексивних опитувань; Google Forms або Jamboard для «щоденників усвідомлення». Це дозволяє підтримувати процес мислення навіть поза аудиторією.

Завершуйте кожну коучингову сесію коротким колом рефлексії: «Що я зрозумів про себе?», «Що мені вдалося найкраще?», «Що хочу спробувати інакше?». Ці кілька хвилин перетворюють навчання на процес особистісного зростання.

І, нарешті, *зберігайте автентичність*. Викладач-коуч – не ідеальний наставник, а уважний супутник у подорожі до пізнання. Його сила – у щирості, емпатії та вмінні бачити в кожному студенті джерело нових можливостей. Саме завдяки такому підходу коучинг стає не лише технологією навчання, а культурою педагогічного партнерства і взаємного розвитку.

Отже, технології коучингу розкривають нові горизонти педагогічної взаємодії, у центрі якої – особистість студента, його розвиток і самопізнання. Викладач-коуч не нав'язує готових рішень, а допомагає студенту знайти власні. Саме тому коучингова технологія стає простором довіри, підтримки та усвідомленого навчання, де формується здатність до рефлексії, саморегуляції й відповідального вибору.

## 8. Цифрове освітнє середовище та AI-інструменти інтерактивного навчання

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій став одним із найпотужніших чинників модернізації освіти XXI століття. Від перших спроб комп'ютерного навчання до створення складних цифрових екосистем – пройдено шлях від «засобу» до «середовища». *Мета сучасного етапу цифровізації освіти – не технічна автоматизація, а створення гуманного, гнучкого та аналітичного простору для саморозвитку й навчальної автономії особистості.*

Викладач сучасного закладу вищої освіти вже не «передає знання», а модерує цифрову взаємодію, допомагає студентам орієнтуватися в інформаційних потоках, розвивати критичне мислення, формувати власну освітню траєкторію. Саме тому поняття «інформаційно-комунікаційні технології» природно еволюціонувало у поняття «цифрові та інтелектуальні технології навчання».

| **Цифрові технології в освіті** – сукупність технічних, програмних і комунікаційних засобів, які забезпечують створення, збереження, передавання й інтерактивне опрацювання освітнього контенту.

| **AI-інструменти інтерактивного навчання** – програмні системи, здатні до генерації контенту, аналізу навчальних дій і надання персоналізованої підтримки учасникам освітнього процесу.

| **Цифрове освітнє середовище (ЦОС)** – це сукупність цифрових ресурсів, сервісів, платформ і засобів комунікації, які забезпечують інтерактивну взаємодію всіх учасників освітнього процесу.

**Модель та характеристики цифрового освітнього середовища.** Цифрове освітнє середовище є інтегрованим простором, який об'єднує педагогічні, технологічні та комунікаційні компоненти, створюючи умови для безперервного, персоналізованого й взаємодієвого навчання. Воно перестає бути просто «інфраструктурою» і стає *середовищем розвитку*, у якому студент є активним суб'єктом власної освітньої траєкторії, а викладач – фасилітатором, ментором і координатором цифрової взаємодії.

***Виокремлюють такі основні характеристики цифрового***

### **освітнього середовища:**

– *відкритість*. Цифрові ресурси доступні у будь-який час і з будь-якого місця. Відкритість проявляється не лише у технічному сенсі (доступ до контенту), а й у педагогічному – через відкритість до діалогу, обміну досвідом, до взаємного навчання у форматі peer-to-peer. Студент не просто отримує матеріали, а долучається до спільноти практики, де знання створюються колективно;

– *адаптивність*. ЦОС враховує індивідуальні освітні потреби, стиль навчання, темп засвоєння інформації. Системи на зразок *Moodle* або *Canvas* дозволяють налаштовувати траєкторії навчання: від базового до поглибленого рівня, від репродуктивних завдань – до проєктних і дослідницьких. Адаптивність є також здатністю системи реагувати на дії студента, пропонуючи підказки, додаткові ресурси, нові рівні складності;

– *аналітичність*. Цифрове середовище фіксує кожну дію користувача, перетворюючи дані на педагогічну аналітику. Викладач отримує можливість бачити не лише оцінку, а *динаміку навчання*: які завдання викликають труднощі, коли падає мотивація, як змінюється активність групи. Це відкриває шлях до *формульованого оцінювання* – гнучкого, підтримувального, діалогічного;

– *гнучкість*. ЦОС підтримує різні формати взаємодії – синхронні та асинхронні, індивідуальні та групові, очні, дистанційні чи гібридні. Викладач може поєднувати лекцію в Zoom із інтерактивною дошкою в *Miro*, обговоренням у *Padlet* та рефлексією у Google-формах. Гнучкість забезпечує безперервність освітнього процесу навіть у змінних умовах – географічних, часових чи соціальних.

Найпоширенішими платформами є Moodle (система управління навчанням (LMS), що дозволяє створювати курси, форуми, тести, електронні щоденники, вести аналітику), Canvas (платформа з інтуїтивним інтерфейсом, зручною системою оцінювання та розвиненими інструментами зворотного зв'язку), Google Classroom (екосистема швидкої організації дистанційної роботи, інтегрована з Google Workspace (Документи, Таблиці, Meet, Drive), Microsoft Teams (платформа для командної співпраці, поєднує відеоконференції, чати, завдання, інтеграцію з Office 365), OpenEdX (відкрита платформа для масових онлайн-курсів (МООС), яка використовується університетами світу для створення відкритих освітніх ресурсів).

Сучасне цифрове освітнє середовище функціонує не лише як технічна система підтримки навчання, а як *педагогічна екосистема*, у якій кожен елемент – люди, технології, зміст, цінності, комунікація –

перебувають у взаємозв'язку. Його ефективність визначається не стільки кількістю цифрових інструментів, скільки якістю *педагогічних сценаріїв* та рівнем емоційної залученості учасників.

У центрі цієї екосистеми – *людина*: студент, який навчається, викладач, який супроводжує, і цифрові технології, які розширюють можливості взаємодії між ними. Якщо традиційне освітнє середовище орієнтувалося переважно на передачу інформації, то цифрове – на *створення спільного досвіду, розвиток самоорганізації, навчальної автономії, колективної творчості*.

Цифрова екосистема ґрунтується на трьох головних принципах:

1. *Інтеграція* – поєднання освітнього контенту, цифрових сервісів, даних аналітики й педагогічних методик у єдиному середовищі. Важливо, щоб кожен інструмент не існував окремо, а підсилював інші – як це відбувається у взаємодії Moodle із Google Workspace чи Microsoft Teams.

2. *Співтворчість* – цифрове середовище дає змогу не лише споживати знання, а створювати їх спільно. Студенти беруть участь у генерації контенту, моделюванні кейсів, розробленні проєктів, веденні блогів чи цифрових портфоліо. Це формує культуру відповідальності, партнерства й самоорганізації.

3. *Аналітична рефлексія* – дані, що генеруються в цифровому середовищі, стають основою для глибшого розуміння навчальних процесів. Викладач, використовуючи Learning Analytics, бачить не лише підсумковий результат, а *динаміку навчання*, і може своєчасно підтримати студента, запропонувавши додаткові ресурси чи консультації.

Поступово цифрове освітнє середовище набуває рис *«інтелектуальної педагогічної екосистеми»*, у якій завдяки штучному інтелекту та аналітиці даних з'являються інструменти прогнозування освітніх траєкторій, адаптивного супроводу, створення персональних навчальних маршрутів. Штучний інтелект у такому контексті не замінює педагога, а *доповнює його функції* – бере на себе рутинні аналітичні завдання, залишаючи викладачеві головне: натхнення, діалог і підтримку особистісного розвитку студента.

Основні AI-інструменти в інтерактивному навчанні наведено у таблиці 1.15.

У цифровому освітньому середовищі технології перестають бути лише технічними засобами – вони перетворюються на *педагогічні інструменти розвитку мислення, співпраці й автономії студента*. Їх застосування забезпечує новий формат навчальної взаємодії, де

знання створюються у співдії, а процес навчання набуває глибини, гнучкості та емоційного залучення.

Таблиця 1.15

**AI-інструменти в інтерактивному навчанні**

AI-інструмент	Дидактична функція	Педагогічний ефект	Можливі ризики
ChatGPT, Copilot	Генерація контенту, створення завдань	Розвиток критичного мислення, креативність	Шаблонність, надмірна автоматизація
Gradescope, QuizGPT	Формувальне оцінювання	Аналітика помилок, індивідуальні рекомендації	Втрата емоційної складової оцінки
Notion AI, Canva Magic Studio	Проектна робота	Підтримка командних ідей, візуалізація	Залежність від готових шаблонів
Scite.ai, Elicit	Науковий пошук	Розвиток дослідницької грамотності	Недостовірність джерел
Learning Companion, AI-журнал	Рефлексія та автономія	Самоаналіз, планування розвитку	Ризики конфіденційності

Ключова перевага цифрових технологій полягає в тому, що вони дозволяють *об'єднати індивідуальні й колективні форми пізнання*, поєднати реальне й віртуальне середовище, забезпечити безперервність і персоналізацію навчального процесу.

Основні категорії сучасних цифрових технологій наведено у таблиці 1.16.

**Виокремимо педагогічний сенс цифрових технологій:**

**1. Від пасивного споживання до активного творення.** Цифрові інструменти перетворюють студента на співавтора знань. Використовуючи Miro чи Padlet, він не просто засвоює зміст, а створює новий – проектує, структурує, оцінює. У такому середовищі формується не лише цифрова компетентність, а й відповідальність за власний інтелектуальний продукт.

**2. Формувальне оцінювання в дії (від контролю до підтримки).** Інтерактивні системи, такі як Mentimeter або Google Forms, дозволяють здійснювати поточний моніторинг засвоєння матеріалу, не перетворюючи оцінку на контроль. Зазначене створює простір для

діалогу між викладачем і студентом, де помилка — не кінець, а точка розвитку.

Таблиця 1.16

**Основні категорії сучасних цифрових технологій**

Категорія	Приклади платформ	Освітній потенціал
Хмарні сервіси	Google Workspace, OneDrive, Miro, Padlet	Спільне створення контенту, колективне планування, обговорення й рефлексія в реальному часі
Інтерактивні середовища	Mentimeter, Kahoot, Jamboard, Quizizz	Активізація студентів, розвиток комунікативних умінь, миттєвий зворотний зв'язок
VR/AR технології	CoSpaces EDU, ClassVR, Merge Cube	Іммерсивне навчання: моделювання професійних ситуацій, дослідження середовищ, недоступних у реальності.
Цифрові симулятори	PhET, Labster, Simformer	Безпечне тренування професійних дій, формування дослідницьких навичок і практичного мислення.
Learning Analytics	Power BI, Tableau, Moodle Analytics	Збір і візуалізація даних про навчання, моніторинг динаміки успішності, підтримка формувального оцінювання.
Мобільне навчання	Coursera App, Duolingo, Edmodo	Безперервне навчання у будь-якому місці, розвиток самоорганізації та саморегуляції.
Генеративні системи ШІ	ChatGPT, Copilot, Gemini, Khanmigo	Підтримка критичного мислення, моделювання діалогів і кейсів, створення навчальних матеріалів, рефлексивні запитання.

**3. Інтерактивність і занурення.** Використання VR/AR технологій переносить навчання у нову реальність, де студент може «прожити» професійну ситуацію, побачити наслідки власних рішень, навчитися аналізувати ризики, що забезпечує формування *готовності до професійної діяльності* без небезпеки чи матеріальних втрат.

**4. Аналітична підтримка викладача.** Learning Analytics забезпечує глибоке розуміння освітнього процесу. Системи Moodle Analytics чи Power BI допомагають бачити закономірності, прогнозувати ризики відставання, визначати сильні сторони

студентів, створюючи підґрунтя для *індивідуального наставництва й педагогічного коучингу*.

**5. Інтеграція штучного інтелекту (ШІ).** Генеративні системи ШІ, зокрема ChatGPT чи Copilot, відкривають можливість миттєвого консультування, тренування критичного мислення, створення кейсів або запитань для рефлексії. Викладач, використовуючи ШІ, не втрачає авторства – він керує освітнім сценарієм, добираючи завдання, формулюючи мету, забезпечуючи етичний вимір цифрової взаємодії.

Таким чином, сучасні цифрові технології – це *не набір інструментів, а педагогічна стратегія*, спрямована на розвиток навчальної автономії, критичного мислення та професійної самореалізації студентів. Їх ефективне використання можливе лише за умови *педагогічної рефлексії викладача*, який здатен бачити за цифровими формами живий процес особистісного розвитку.

Таким чином, цифрові інструменти створюють не лише технічні, а й смислові умови для розвитку навчальної автономії. Логічним продовженням цієї тенденції стає інтеграція штучного інтелекту в освітній простір.

### **Штучний інтелект як педагогічний партнер**

Стрімкий розвиток технологій штучного інтелекту (ШІ) став новою віхою у трансформації освіти. Для викладача вищої школи це не лише виклик, а й можливість – створити середовище розширених інтелектуальних можливостей, де людський розум і цифровий інтелект взаємодіють на засадах партнерства.

Штучний інтелект у системі освіти є не просто автоматизацією, а змінює саму логіку навчання: від передавання знань – до їх спільного творення, від контролю – до підтримки, від зовнішнього управління – до саморегуляції та навчальної автономії.

Партнерство людини й штучного інтелекту у навчанні базується на таких принципах:

**1. Суб'єктність і співтворчість.** ШІ не замінює викладача й студента, а підтримує їх у спільному мисленні, пошуку рішень, творчих експериментах. Важливо не переказати на штучний інтелект педагогічні функції, а використовувати його для розширення аналітичних, пошукових і креативних можливостей.

**2. Етичність і довіра.** Використання ШІ вимагає усвідомленої відповідальності. Викладач формує у студентів культуру академічної доброчесності, пояснюючи, де проходить межа між допомогою

інтелектуальної системи та плагіатом, між підтримкою і заміщенням.

**3. Адаптивність і персоналізація.** Системи ШІ дозволяють створювати адаптивні освітні маршрути, де завдання, ресурси, темп навчання змінюються залежно від динаміки прогресу студента. Алгоритми Learning Analytics і AI-тьютори допомагають виявляти сильні сторони, навчальні прогалини та пропонувати індивідуальні стратегії розвитку.

**4. Рефлексія та критичне мислення.** ШІ може бути чудовим інструментом для постановки питань, але не для надання готових відповідей. Саме рефлексивне використання – коли студент обгрунтовує, перевіряє, порівнює отримані результати – формує критичне мислення, що є серцевиною академічної зрілості.

Основні напрями педагогічного використання штучного інтелекту узагальнено у таблиці нижче.

Таблиця 1.17

**Провідні напрями педагогічного використання штучного інтелекту**

Напря́м	Інструменти / приклади	Педагогічний ефект
Навчальна підтримка	ChatGPT, Gemini, Copilot, Claude	Генерація прикладів, пояснення складних понять, створення варіантів завдань, допомога у структуруванні матеріалу
Формувальне оцінювання	Gradescope, QuizGPT, Google Forms + AI-перевірка	Автоматизоване оцінювання робіт, аналітика типових помилок, рекомендації для корекції навчання
Проектне навчання	Miro + AI-помічник, Canva Magic Studio, Notion AI	Підтримка групових досліджень, візуалізація ідей, підготовка презентацій і портфоліо
Дослідницька діяльність	Scite.ai, ResearchRabbit, Elicit, Consensus	Пошук і аналіз наукових джерел, побудова концептуальних карт, виявлення закономірностей у даних
Рефлексія та розвиток автономії	AI-журнали, персональні коуч-боти, Learning Companion	Ведення цифрових щоденників, рефлексивних карт, підтримка самооцінки й планування освітніх кроків

Партнерство людини й штучного інтелекту відкриває перед освітою не лише технологічні, а насамперед *педагогічні горизонти*. ШІ може стати не суперником, а мудрим помічником у пошуку сенсу,

у формуванні автономії, у розвитку мислення. Саме так – через поєднання раціонального й творчого, цифрового й людського – народжується *нова якість навчання*.

Розкриття педагогічних можливостей штучного інтелекту неминуче веде до переосмислення ролі людини у цифровому освітньому просторі. Там, де раніше викладач виступав джерелом знань, сьогодні він стає *навігатором і співтворцем інтелектуальної взаємодії людини й машини*.

Успішне використання інтелектуальних технологій можливе лише тоді, коли педагогічна свідомість готова до співпраці з ними – не як з технічними системами, а як із партнерами у розвитку мислення, навчання й людяності.

Інтелектуальні системи не просто змінюють інструменти викладання – вони *переосмислюють роль викладача*. Тепер він виступає не лише експертом у змісті, а *куратором цифрового пізнання*, фасилітатором взаємодії між студентом і ШІ. Це потребує нових професійних компетентностей – цифрової етики, аналітичної грамотності, здатності конструювати навчальні ситуації, де штучний інтелект стає не джерелом відповідей, а інструментом пошуку.

Справжня цінність ШІ у навчанні – не в швидкості відповіді, а у *глибині діалогу* між людиною й технологією. AI може проаналізувати, порівняти, змоделювати, але *сенс створює педагог і студент*, спільно формуючи нову якість освіти – гнучку, людиномірну, інтелектуально відкрити.

Застосування штучного інтелекту й цифрових технологій висуває нові вимоги до педагогічної культури. У центрі – *людина, її гідність, безпека та право на інтелектуальну самостійність*. Етика цифрової освіти не обмежується технічними правилами – вона формує *нову педагогічну відповідальність*, що охоплює цінності, довіру, прозорість і добросовісність.

***Виокремлюють такі основні етичні орієнтири:***

**1. Академічна добросовісність.** Використання цифрових ресурсів і ШІ має базуватися на повазі до авторства, достовірності та перевіреності даних. Завдання викладача – навчити студента мислити критично, а не відтворювати готові відповіді.

**2. Етичне використання штучного інтелекту.** ШІ не замінює розум людини – він лише допомагає розширити можливості аналізу та творчості. Потрібно розвивати вміння ставити запитання, перевіряти факти, оцінювати достовірність інформації, розуміти межі відповідальності технологій.

**3. Цифрова гігієна.** Вона передбачає дбайливе ставлення до особистих даних, безпечне користування хмарними сервісами, захист авторського контенту та контроль цифрового сліду.

**4. Гуманізація цифрового середовища.** Навіть у віртуальному форматі навчання залишається процесом живої взаємодії. Атмосфера доброзичливості, емпатії, підтримки й толерантності має бути важливішою за технологічну досконалість.

**Методичні поради викладачеві:** починайте з малих інтеграцій (впроваджуйте цифрові інструменти поступово – від онлайн-дошок, інтерактивних опитувань і рефлексивних щоденників до систем із елементами штучного інтелекту); *створюйте простір спільного контенту* (запрошуйте студентів до співтворення навчальних матеріалів – карт, блогів, презентацій, баз даних. Спільна діяльність підсилює відчуття причетності та колективної відповідальності); *розвивайте цифрову рефлексію* (формуйте звичку аналізувати власний поступ. Електронні щоденники навчання, карти прогресу, мікроесе «Що я сьогодні зрозумів?» – це інструменти самопізнання і формувального оцінювання); *гармонійно поєднуйте реальні й віртуальні формати* (гібридне навчання забезпечує баланс: живе спілкування дає емоційну підтримку, а цифрове – гнучкість і безперервність освітнього процесу); *розвивайте етичну грамотність користувача ШІ* (вчіть студентів ставити відкриті запитання, сумніватися, перевіряти факти, критично осмислювати відповіді. Саме так формується справжня цифрова компетентність мислення, а не просто навичка користування програмами.

*Пам'ятайте: головний ресурс освіти – не технологія, а людина* (технології лише підсилюють потенціал педагога, який зберігає унікальну здатність – надихати, підтримувати й спрямовувати студентів у світі, де знання множаться швидше, ніж будь-коли раніше.

Підсумовуючи, зазначимо: цифрове освітнє середовище та AI-інструменти створюють нову якість педагогічної взаємодії, у якій поєднуються аналітичність, людяність і партнерство. Вони розширюють простір автономії студента, забезпечують адаптивну підтримку, стимулюють креативність і критичне мислення. Проте навіть у добу штучного інтелекту серцем освіти залишається людина – викладач і студент, які у спільному діалозі створюють знання, цінності й смисли. Саме ця синергія людини й технології (людяності та технологічності) відкриває шлях до інтерактивної освіти майбутнього.

# Частина II.

## Практичний ресурс для організації інтерактивного заняття

---

**П**рактична частина посібника є логічним продовженням теоретичних засад, викладених у попередніх розділах. Вона спрямована на підтримку викладача у реалізації інтерактивних, фасилітаційних, тренінгових, коучингових та цифрових технологій навчання у щоденній педагогічній діяльності. Матеріали Частини II представлено у форматі практичного ресурсу, що містить алгоритми, сценарії, шаблони, карти, чек-листи та форми рефлексії. Вони допомагають проектувати заняття різних типів – від дискусій і симуляцій до VR/AR-моделювання та AI-асистованих інтерактивів.

Запропоновані розробки орієнтовані на розвиток навчальної автономії студентів, формування критичного мислення, комунікативної компетентності та творчої відповідальності у процесі співтворення знань. Практичний ресурс – це не просто добірка методичних матеріалів, а своєрідна лабораторія інтерактивності, у якій педагог виступає фасилітатором, дизайнером і партнером навчального діалогу.

Надані матеріали доцільно використовувати під час підготовки, проведення та оцінювання занять, у процесі формувального оцінювання, рефлексії й самоаналізу викладача.

**1. Інтеграція у навчальні курси.** Оберіть додатки, що найповніше відповідають меті й змісту конкретної дисципліни. Інфографіки, карти й шаблони можна вбудовувати у LMS (Moodle, Canvas, Google Classroom), створюючи для студентів цифрові маршрути навчання.

**2. Розвиток автономності студентів.** Рубрики, чек-листи, карти

рефлексії та індивідуальні плани розвитку варто застосовувати як інструменти самоконтролю й самооцінки, формуючи у студентів відповідальність за власне навчання.

**3. Фасилітація групової взаємодії.** Для занять у форматі співробітництва використовуйте шаблони фасилітаційних сесій, карти ролей, матриці спостереження за груповою динамікою. Це дозволить підтримувати атмосферу взаємоповаги, діалогу та колективного мислення.

**4. Осмислене використання цифрових і AI-технологій.** У додатках подано приклади етичного використання штучного інтелекту, цифрових щоденників, матриць аналізу ризиків. Викладачеві варто розвивати у студентів цифрову грамотність і навички критичного мислення.

**5. Адаптація та творчість.** Кожен шаблон може бути модифікований – доповнений власними прикладами, інтерактивними завданнями або цифровими інструментами, що відповідають специфіці освітньої програми.

У таблиці 2.1 подано деталізований каталог практичних інструментів із конкретними назвами та короткими поясненнями.

Таблиця 2.1

**Деталізований каталог практичних інструментів із конкретними назвами та короткими поясненнями**

№	Назва практичного інструменту	Форма / формат	Призначення
1.1	Цифровий лабораторіум бесіди	Інтерактивно-цифровий практикум у Padlet, Miro, Zoom	Формування навичок ведення бесіди у цифровому освітньому середовищі
1.2	Алгоритм організації навчальної дискусії у змішаному форматі	Алгоритм-схема	Послідовність етапів проведення дискусії в офлайн та онлайн середовищі
1.3	Чек-лист «Я – учасник дискусії»	Форма самооцінки	Оцінювання активності та комунікативної участі студента у дискусії
1.4	Цифрова гра-симуляція «Дебат-	Інтерактивна гра	Формування навичок аргументації та

	арена»		критичного мислення
1.5	Чек-лист викладача «Ознаки інтерактивного заняття»	Форма самоаналізу	Самооцінювання викладачем рівня інтерактивності заняття
1.6	Шаблон сценарію інтерактивного заняття	Таблиця-план	Планування структури, методів та цифрових засобів заняття
2.1	Алгоритм організації кейс-аналізу (метод Case-study)	Алгоритм-схема	Етапи розв'язання професійної ситуації методом кейсу
2.2	Цифровий шаблон для аналізу ситуації «5W + H»	Таблиця / онлайн-форма	Структурування аналізу ситуації за ключовими питаннями
2.3	Ситуаційна симуляція «Управлінське рішення»	Інтерактивна рольова вправа	Тренування прийняття управлінських рішень у змодельованих умовах
2.4	Картка «Типи питань фасилітатора»	Довідкова картка	Орієнтація фасилітатора у видах запитань для підтримки групової роботи
2.5	Карта ролей у дискусії	Рольова карта	Розподіл функцій учасників дискусії для ефективної взаємодії
3.1	Цифрова симуляційна гра «Професійний виклик»	Інтерактивна гра	Формування професійного мислення та вміння діяти в ситуації вибору
3.2	Методика створення гейміфікованого навчального сценарію	Алгоритм інструкція /	Покрокова розробка ігрових навчальних сценаріїв
3.3	Інтерактивний квест «Шлях до рішення»	Цифровий квест	Активізація пізнавальної діяльності через пошук рішень
3.4	Шаблон навчального кейсу	Таблиця-шаблон	Уніфікована структура створення навчального кейсу
3.5	Рубрика	Оціночна таблиця	Критерії оцінювання

	оцінювання кейсу		аналітичних і творчих результатів студентів
4.1	Модель організації групового проєкту «Peer-to-Peer Collaboration»	Модель / схема	Організація взаємонавчання студентів у груповому форматі
4.2	Інтерактивна стратегія «Коло ідей»	Алгоритм дій	Генерація й узагальнення колективних ідей
4.3	Кооперативна навчальна гра «Спільне рішення»	Інтерактивна гра	Формування навичок спільного прийняття рішень
4.4	Сценарій гри-симуляції	Структурований сценарій	Моделювання професійних ситуацій і командної взаємодії
4.5	Карта типів ігор	Таблиця-довідник	Вибір оптимального виду гри відповідно до навчальної мети
5.1	Тренінг «Ефективна комунікація у команді»	Тренінгова програма	Розвиток навичок міжособистісної комунікації та командної співпраці
5.2	Онлайн-тренінг «Самоменеджмент і тайм-менеджмент студента»	Онлайн-тренінг	Розвиток навичок планування, самоорганізації та відповідальності
5.3	Тренінг «Розвиток емоційного інтелекту»	Тренінгова сесія	Формування здатності розпізнавати та регулювати емоції
5.4	Чек-лист «Ефективна командна робота»	Форма самооцінки	Аналіз ефективності взаємодії у команді
5.5	Матриця ролей у малих групах	Аналітична таблиця	Визначення і балансування ролей учасників у груповій роботі
6.1	Фасилітаційна сесія «Мозаїка ідей»	Сесія групової роботи	Збір і систематизація ідей учасників для спільного вирішення проблем
6.2	Метод фасилітованого	Групова дискусія за столами	Організація багатостороннього

	діалогу «World Café»		діалогу та обміну досвідом між учасниками
6.3	Рефлексивна фасилітаційна вправа «Коло усвідомлення»	Рефлексивна вправа	Осмислення отриманого досвіду, формування особистих висновків і самооцінки
6.4	Шаблон фасилітаційної сесії	Таблиця-шаблон	Планування етапів, дій і результатів фасилітаційного процесу
6.5	Матриця спостереження за груповою динамікою	Аналітична таблиця	Оцінювання взаємодії, активності та рівня згуртованості групи
6.6	Карта фасилітаторських технік	Таблиця-довідник	Добір прийомів фасилітації для різних етапів заняття
6.7	Форма рефлексії учасника фасилітаційної сесії	Індивідуальна картка	Осмислення досвіду участі та самооцінка результатів співпраці
7.1	Коучинг-сесія «GROW: кроки до мети»	Коучингова сесія	Розвиток навичок постановки цілей і планування дій
7.2	Онлайн-тренінг «Колесо балансу»	Онлайн-вправа	Діагностика балансу сфер життя та визначення пріоритетів
7.3	Коучингова вправа «Декартові координати»	Аналітична вправа	Аналіз альтернатив і наслідків під час прийняття рішень
7.4	Збірник коучингових питань (GROW, AID, ДСП, SWOT)	Методичний збірник	Розвиток саморефлексії й усвідомленого вибору освітніх цілей
7.5	Індивідуальний план розвитку студента (IDP)	Таблиця-план	Планування особистої освітньої траєкторії студента
7.6	Карта саморефлексії «Мій прогрес у навчанні»	Індивідуальна картка	Усвідомлення досягнень і визначення напрямів саморозвитку
8.1	Цифровий освітній маршрут «Мій	Інтерактивна карта	Візуалізація індивідуальної освітньої

	шлях до мети»		траєкторії студента
8.2	AI-асистоване формувальне оцінювання «Chat-Coach»	Цифровий інструмент	Персоналізоване оцінювання та рекомендації на основі ШІ
8.3	Цифрова фасилітаційна карта «AI-Lab співтворення»	Онлайн-платформа	Організація спільної творчої діяльності студентів і викладачів із використанням ШІ
8.4	Чек-лист етичного використання ШІ	Онлайн-чек-лист	Контроль дотримання академічної доброчесності при роботі з ШІ
8.5	Матриця «AI-інструмент – дидактична функція – ризику»	Аналітична таблиця	Вибір і аналіз застосування ШІ у навчанні з урахуванням етичних ризиків
8.6	Приклад цифрового щоденника навчання	Онлайн-щоденник	Відстеження навчального прогресу, самооцінка та планування розвитку

Кожен із поданих практичних інструментів може стати базовим елементом авторської методики викладача. Використання цих матеріалів сприяє не лише організації інтерактивного заняття, а й формуванню культури педагогічного партнерства, цифрової рефлексії та креативного підходу до навчання.

Нехай кожен інструмент стане для вас джерелом натхнення, педагогічного експерименту й віри у студента, який пізнає себе через взаємодію.

# Практичні інструменти до розділу 1. Діалогічно-дискусійні технології навчання

## 1.1. Цифровий лабораторіум бесіди

№	Мета	Цифрові інструменти
1	<b>Сократівський діалог у Padlet</b>	
	Формування умінь ставити запитання, аргументувати, дискутувати	Padlet, ChatGPT, Google Scholar
	<i>Основні етапи роботи</i>	
2	<b>AI-бесіда: партнерський пошук рішень</b>	
	Розвиток навичок професійного діалогу, аналітичного мислення та використання ШІ	ChatGPT, Zoom, Miro, Google Docs
	<i>Основні етапи роботи</i>	
3	<b>Дискусійна карта Miro: що є істина?</b>	
	Розвиток критичного мислення, культури аргументації	Miro, Jamboard, Zoom
	<i>Основні етапи роботи</i>	

**Порада викладачеві:** Під час цифрових бесід важливо не «керувати», а спрямовувати думку, створюючи ситуації діалогу, у яких студенти стають співтворцями смислу. Для активізації мислення використовуйте «евристичні запитання-провокації» («А якщо...?», «Що

зміниться, якщо...») та цифрові реакції (стікери, емодзі, мікроопитування).

## 1.2. Алгоритм організації навчальної дискусії у змішаному форматі

Елемент	Зміст
Призначення	Формування навичок аргументованого висловлення думки, розвиток критичного мислення, толерантності у спілкуванні
Форма реалізації	Алгоритм + цифровий сценарій для викладача.
Короткий опис	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Підготовчий етап: визначення теми, мети, цифрового простору (Google Classroom або MS Teams).</li> <li>2. Організаційний: створення цифрової дошки для збору аргументів (Padlet / Jamboard).</li> <li>3. Основний: фасилітація діалогу за правилами «Аргумент – Конtrarгумент – Узагальнення».</li> <li>4. Рефлексивний: коротке опитування в Mentimeter або рефлексивний пост у Padlet.</li> </ol>
Цифрові інструменти	Padlet, Mentimeter, Miro, MS Teams, Google Forms
Функціональне призначення	Навчальна, комунікативна, рефлексивна
Рекомендації викладачеві	Звертайте увагу на баланс між аналітикою та емпатією. Завершуйте дискусію спільним формулюванням «узгодженого знання»

### 1.3. Чек-лист «Я – учасник дискусії»

Елемент	Зміст
Призначення	Самооцінювання рівня власної участі у дискусії; розвиток рефлексивності.
Форма реалізації	Електронний чек-лист у Google Forms або інтерактивна сторінка Miro
Короткий опис	Містить 10 тверджень для самооцінювання (напр.: “Я висловлююся по суті”; “Я слухаю інших”; “Я не повторюю думки”). Після заповнення система генерує графік активності
Цифрові інструменти	Google Forms, Canva, Miro
Функціональне призначення	Рефлексивна, діагностична
Рекомендації викладачеві	Запропонуйте студентам обговорити результати в парах; використовуйте графік для формувального оцінювання

### 1.4. Цифрова гра-симуляція «Дебат-арена»

Елемент	Зміст
Призначення	Відпрацювання умінь аргументації, контраргументації, публічного виступу
Форма реалізації	Онлайн-гра / рольова симуляція.
Короткий опис	Учасники обирають ролі (експерт, опонент, аналітик, спостерігач). Викладач створює поле у Miro або Jamboard із секторами “Позиція – Контраргумент – Підсумок”. Після гри – колективна рефлексія у Padlet
Цифрові інструменти	Miro, Jamboard, Padlet, Google Meet
Функціональне призначення	Практична, мотиваційна, інтерактивна.
Рекомендації викладачеві	Створіть доброзичливу атмосферу: наголошуйте не на перемозі, а на аргументованості. Після гри заохочуйте короткий самоаналіз: «Що я зробив добре? Що можу покращити?»

### 1.5. Чек-лист викладача «Ознаки інтерактивного заняття»

Мета: самоаналіз викладачем рівня інтерактивності проведеного заняття.

Форма: чек-лист для самооцінювання (може бути використаний у друкованому або цифровому форматі – Google Form, Padlet, Miro).

№	Показник	Так	Частково	Ні
1	Студенти активно взаємодіють між собою у процесі заняття	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Застосовано інтерактивні методи (дискусія, кейс, рольова гра тощо)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Є чітка структура заняття: мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний етапи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Використано цифрові засоби підтримки взаємодії (Jamboard, Padlet, Mentimeter, Miro тощо)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Студенти мають можливість висловлювати власні думки й отримувати зворотний зв'язок	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Відбувається колективне обговорення результатів або рефлексія	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Заняття сприяє розвитку критичного мислення, комунікативних і соціальних навичок	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Підсумок:* якщо 6–7 «Так» – заняття має високий рівень інтерактивності; якщо 4–5 «Так» – середній рівень, потребує вдосконалення; якщо  $\leq 3$  «Так» – низький рівень, бажано переглянути структуру заняття.

## 1.6. Шаблон сценарію інтерактивного заняття

Мета: структуроване планування інтерактивного заняття з урахуванням етапів, методів і цифрових інструментів.

Форма: таблиця-планувальник.

Діяльність викладача	Діяльність студентів	Інтерактивні методи	Цифрові інструменти	Очікувані результати
<b>Мотиваційний етап (вступ)</b>				
Формулює тему, проблему, цілі; створює ситуацію зацікавлення	Висловлюють очікування, активізують попередні знання	«Мозковий штурм», «Коло думок»	Mentimeter, Padlet	Залучення студентів, мотивація
<b>Основний етап (пошуково-дослідницький)</b>				
Організує групову або парну роботу, консультує	Працюють у групах, аналізують інформацію, дискутують	«Кейс-стаді», «Рольова гра», «Дебати»	Miro, Google Docs, Zoom Breakout Rooms	Активна взаємодія, формування компетентнос тей
<b>Рефлексивно-оцінювальний етап (підсумок)</b>				
Узагальнює результати, організує рефлексію	Презентують висновки, заповнюють рефлексивні форми	«Мікрофон», «Сенкан», «Рефлексив на карта»	Padlet, Google Forms	Усвідомлення результатів, саморефлексія

# Практичні інструменти до розділу 2. Технології аналізу ситуацій

## 2.1. Алгоритм організації кейс-аналізу (метод Case-study)

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток аналітичного, критичного та системного мислення через аналіз реальної або змодельованої професійної ситуації.
Форма реалізації	Алгоритм виконання кейсу у змішаному форматі (офлайн + цифрове середовище).
Короткий опис	1. Вибір кейсу: реальна ситуація з практики або змодельований сценарій. 2. Збір фактів: студенти працюють у групах, заносючи ключові дані до Miro-дошки. 3. Формулювання проблеми та альтернативних рішень у Padlet. 4. Обґрунтування рішення: створення спільної презентації у Canva або Google Slides. 5. Рефлексія: коротке опитування у Mentimeter.
Цифрові інструменти	Miro, Padlet, Canva, Mentimeter, Google Slides.
Функціональне призначення	Аналітична, комунікативна, рефлексивна.
Рекомендації викладачеві	Обирайте кейси, що мають етичну й соціальну значущість. Під час обговорення акцентуйте увагу не лише на результатах, а й на процесі мислення.

## 2.2. Цифровий шаблон для аналізу ситуації «5W + H»

Елемент	Зміст
Призначення	Структурування інформації під час аналізу навчальної або професійної ситуації.
Форма реалізації	Шаблон у Google Docs або інтерактивна форма у Notion.
Короткий опис	Модель передбачає відповіді на запитання: Who? – хто є учасником ситуації; What? – у чому суть проблеми; Where? – де вона виникла; When? – коли стала актуальною; Why? – чому виникла; How? – як її можна вирішити. Результати оформлюються у вигляді таблиці або ментальної карти.
Цифрові інструменти	Google Docs, Notion, MindMeister, Xmind.
Функціональне призначення	Діагностична, дослідницька.
Рекомендації викладачеві	Використовуйте модель як проміжний етап між збором інформації та пошуком рішення; заохочуйте студентів робити візуальні узагальнення.

### 2.3. Ситуаційна симуляція «Управлінське рішення»

Елемент	Зміст
Призначення	Моделювання процесу прийняття управлінських рішень у професійних ситуаціях; розвиток здатності прогнозувати наслідки.
Форма реалізації	Інтерактивна рольова симуляція в цифровому середовищі.
Короткий опис	Учасники отримують ролі (директор, менеджер, консультант, аналітик). Ситуація подається у вигляді короткого кейсу в LMS (Moodle, Canvas). Кожен учасник пропонує своє рішення у форумі. Група колективно оцінює варіанти за критеріями “ефективність”, “реалістичність”, “етичність”.
Цифрові інструменти	Moodle, Canvas, Google Forms, Trello.
Функціональне призначення	Проектна, рефлексивна, оцінювальна.
Рекомендації викладачеві	Після симуляції організуйте короткий “аналітичний брифінг”: студенти формулюють висновки у вигляді трьох ключових уроків, які вони засвоїли.

## 2.4. Картка «Типи питань фасилітатора»

Мета: підтримка викладача або фасилітатора під час проведення інтерактивних занять, групових обговорень, дискусій чи тренінгів.

Форма: довідкова картка (друкована або цифрова версія – Padlet, Miro, Canva).

Тип питання	Приклади формулювань	Призначення
Вступні (контактні)	«Що ви вже знаєте з цієї теми?» «Що вас найбільше цікавить?»	Створення довіри, активізація учасників
Уточнювальні	«Що ви маєте на увазі?» «Можете навести приклад?»	Прояснення висловлювань, запобігання непорозумінню
Аналітичні	«Чому це важливо?» «Які причини або наслідки цієї ситуації?»	Стимулювання критичного мислення, аналіз причинно-наслідкових зв'язків
Рефлексивні	«Що нового ви усвідомили?» «Що зміниться у вашій роботі після цього?»	Осмислення досвіду, формування висновків
Мотиваційні (натхненні)	«Що ви зробите вже завтра?» «Як це допоможе вам досягти мети?»	Підтримка ініціативи, формування внутрішньої мотивації
Оціночні / підсумкові	«Який головний результат сьогоднішньої роботи?» «Що було найціннішим?»	Узагальнення, завершення обговорення

*Порада викладачу:* фасилітатор комбінує питання різних типів залежно від етапу заняття – від контактних на початку до рефлексивних наприкінці.

## 2.5. Карта ролей у дискусії

Мета: розподіл функцій учасників для ефективної взаємодії та розвитку комунікативних і аналітичних навичок.

Форма: рольова карта (паперова або цифрова форма – Padlet, Jamboard, Miro).

Роль	Основні функції	Типові репліки / дії
Модератор	Організовує дискусію, дотримується регламенту, підсумовує висловлені думки	«Переходимо до наступного аргументу...» «Підсумуймо, що ми маємо зараз»
Спікер (доповідач)	Представляє позицію групи або власну аргументовану думку	«Наша група вважає, що...»
Опонент	Висловлює альтернативні судження, уточнює слабкі місця аргументів	«А як ви поясните протилежний приклад?»
Експерт	Аналізує висловлені ідеї, формулює висновки	«З наукової точки зору, це можна трактувати так...»
Спостерігач / аналітик	Фіксує поведінку учасників, рівень активності, якість аргументації	«Зверніть увагу: найпереконливішим був аргумент...»
Секретар / хронометрист	Веде записи, контролює час і порядок виступів	«До завершення обговорення залишилося 3 хвилини»

*Примітка:* ролі можуть чергуватись між учасниками; картки можна роздати або вивести на екран у цифровій версії.

# Практичні інструменти до розділу 3. Ігрові технології навчання

## 3.1. Цифрова симуляційна гра «Професійний виклик»

Елемент	Зміст
Призначення	Моделювання професійних ситуацій і прийняття рішень у реалістичному цифровому контексті.
Форма реалізації	Онлайн-гра / рольова симуляція.
Короткий опис	Студенти розподіляються на ролі (менеджер, аналітик, консультант, клієнт). Кожна команда отримує завдання у Google Classroom або Moodle. За допомогою інтерактивної дошки (Miro, Jamboard) група розробляє рішення, презентує його у Zoom. Гра завершується колективним обговоренням, підбиттям підсумків та самооцінкою.
Цифрові інструменти	Miro, Jamboard, Zoom, Google Classroom, Canva.
Функціональне призначення	Мотиваційна, практична, аналітична.
Рекомендації викладачеві	Важливо зберігати баланс між “ігровістю” та навчальною метою. Використовуйте елементи змагання лише як засіб стимулювання, а не як головну мету.

### 3.2. Методика створення гейміфікованого навчального сценарію

Елемент	Зміст
Призначення	Формування внутрішньої мотивації студентів через ігрові елементи в освітньому процесі.
Форма реалізації	Покроковий алгоритм гейміфікації навчальної теми.
Короткий опис	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Визначте навчальну мету.</li> <li>2. Оберіть “ігровий сюжет” (місія, подорож, змагання).</li> <li>3. Створіть систему балів і рівнів (ClassDojo або Kahoot).</li> <li>4. Розробіть завдання різної складності, що відповідають ігровим рівням.</li> <li>5. Забезпечте рефлексію через цифрові бейджи та короткі коментарі у Padlet.</li> </ol>
Цифрові інструменти	Kahoot, ClassDojo, Padlet, Google Forms.
Функціональне призначення	Мотиваційна, комунікативна, оцінювальна.
Рекомендації викладачеві	Використовуйте елементи сюжету, що пов'язані з професійною діяльністю студентів. Не перетворюйте гру на контроль – вона має надихати, а не карати.

### 3.3. Інтерактивний квест «Шлях до рішення»

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток командної взаємодії, пошукової активності та самостійності студентів.
Форма реалізації	Онлайн-квест із використанням QR-кодів і цифрових платформ.
Короткий опис	Квест складається з 5 етапів, кожен з яких містить інтерактивне завдання (ребус, тест, візуальне питання, міні-кейс). Переходи між етапами здійснюються за QR-кодами, згенерованими у Canva або Google Forms. Підсумок – створення спільної «карти досягнень» у Miro.
Цифрові інструменти	Canva, Google Forms, Miro, QR Code Generator.
Функціональне призначення	Комунікативна, інтеграційна, розвивальна.
Рекомендації викладачеві	Завжди завершуйте квест колективним обговоренням, де кожна команда ділиться своїм шляхом. Це сприяє розвитку рефлексії, почуття успіху й командної довіри.

### 3.4. Шаблон навчального кейсу

Мета: забезпечити єдину структуру для розроблення та аналізу навчальних кейсів у процесі вивчення економічних дисциплін.

Форма: таблиця-шаблон (у друкованій або цифровій формі – Google Docs, Moodle, Miro).

Елемент кейсу	Змістове наповнення / рекомендації
<b>1. Назва кейсу</b>	Коротка, змістовна, відображає суть проблемної ситуації
<b>2. Дисципліна / тема</b>	Зазначається навчальна дисципліна та тема, до якої належить кейс
<b>3. Ключова проблема / ситуація</b>	Опис реальної або наближеної до реальності професійної ситуації, що потребує аналізу й прийняття рішення
<b>4. Цільова аудиторія</b>	Курс, спеціальність, рівень підготовки студентів
<b>5. Навчальні цілі</b>	Компетентності, які формуються під час розв'язання кейсу (аналітичні, комунікативні, управлінські тощо)
<b>6. Вихідні дані (background)</b>	Необхідна довідкова інформація, статистика, контекст, ролі учасників
<b>7. Завдання до кейсу</b>	Конкретні питання або інструкції для аналізу ситуації, формулювання рішень
<b>8. Додаткові матеріали</b>	Документи, таблиці, графіки, посилання на цифрові ресурси
<b>9. Рекомендації викладачу</b>	Методичні поради щодо організації обговорення, часу, форм звітності
<b>10. Рефлексивні запитання</b>	«Що було найскладнішим?» / «Яке рішення виявилось найефективнішим?» / «Які висновки можна зробити?»

*Примітка:* шаблон може бути адаптований під онлайн-заняття (Padlet, Google Classroom, Moodle, Canva).

### 3.5. Рубрика оцінювання кейсу

Мета: об'єктивна оцінка якості виконання навчального кейсу за ключовими критеріями.

Форма: оціночна рубрика (таблиця для викладача або спільного оцінювання студентів).

Критерій	Високий рівень (3 бали)	Середній рівень (2 бали)	Початковий рівень (1 бал)
Аналіз ситуації	Проблему ідентифіковано чітко; використано повний обсяг даних	Проблему сформульовано частково; використано неповні дані	Проблему не визначено або визначено неправильно
Аргументація рішень	Аргументи логічні, базуються на теорії та фактах	Є аргументи, але неповні або нечіткі	Відсутня переконлива аргументація
Креативність підходу	Запропоновано оригінальне, нестандартне рішення	Є окремі елементи новизни	Відсутня самостійність у мисленні
Командна взаємодія	Усі учасники залучені; рішення колективне	Активність розподілена нерівномірно	Роботу виконував обмежений склад
Презентація результатів	Матеріал подано чітко, структуровано, з цифровими засобами візуалізації	Є презентація, але з недоліками структури чи оформлення	Відсутня або слабо підготовлена презентація
Рефлексія	Чітко сформульовані висновки, самооцінка результату	Частково відображено власні висновки	Відсутня рефлексія або поверхнева

*Підсумок:* Максимум – 18 балів.

Рівні сформованості: 15–18 балів – високий рівень; 10–14 балів – середній; менше 10 балів – початковий.

# Практичні інструменти до розділу 4. Технології навчання у співробітництві

## 4.1. Модель організації групового проєкту «Peer-to-Peer Collaboration»

Елемент	Зміст
Призначення	Формування навичок командної роботи, взаємної підтримки, партнерського навчання.
Форма реалізації	Проектне завдання у малих групах із цифровим супроводом.
Короткий опис	1. Групи формуються у Google Classroom або LMS Moodle. 2. Учасники спільно обирають тему, розподіляють ролі (лідера, аналітика, комунікатора). 3. Робота ведеться у спільних цифрових просторах (Google Docs, Miro, Trello). 4. Завершення – спільна онлайн-презентація та взаємооцінювання результатів.
Цифрові інструменти	Google Docs, Trello, Miro, Zoom, Google Classroom.
Функціональне призначення	Проектна, комунікативна, рефлексивна.
Рекомендації викладачеві	Чітко формулюйте очікувані результати та критерії оцінювання. Важливо не лише оцінити продукт, а й процес взаємодії.

## 4.2. Інтерактивна стратегія «Коло ідей»

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток навичок відкритого діалогу, уміння аргументувати позицію, слухати партнерів.
Форма реалізації	Колективне обговорення з використанням цифрових засобів фіксації ідей.
Короткий опис	Усі учасники висловлюють свої ідеї по черзі у “цифровому колі” (Padlet або Mentimeter). Після цього відбувається коротке узагальнення у спільному документі. Група формує єдиний список узгоджених позицій.
Цифрові інструменти	Padlet, Mentimeter, Google Docs, Jamboard.
Функціональне призначення	Комунікативна, аналітична, узагальнювальна.

*Рекомендації викладачеві:* забезпечте психологічну безпеку в групі: жодна ідея не критикується під час першого кола висловлювань. Лише після фіксації відбувається обговорення.

#### 4.3. Кооперативна навчальна гра «Спільне рішення»

Елемент	Зміст
Призначення	Формування відповідальності за спільний результат і вміння ухвалювати колективні рішення.
Форма реалізації	Інтерактивна командна гра у змішаному форматі (офлайн + онлайн).
Короткий опис	Групи отримують завдання, що вимагає спільного розв'язання (наприклад, створення міні-проєкту чи політики компанії). Кожен учасник відповідає за частину процесу. Після інтеграції результатів команда презентує спільний продукт.
Цифрові інструменти	Miro, Google Workspace, Discord, Canva.
Функціональне призначення	Командна, проєктна, інтеграційна.
Рекомендації викладачеві	Визначте “точки зустрічі” — моменти, коли група має узгодити результати. Під час підбиття підсумків обов'язково проведіть рефлексію: “що я зробив для команди?”.

#### 4.4. Сценарій гри-симуляції

*Мета:* моделювання професійної ситуації для розвитку навичок прийняття рішень, комунікації та командної взаємодії.

*Форма:* структурований сценарій симуляційної гри (може бути реалізований у цифровому форматі – Zoom, Miro, Padlet, Moodle Simulation Room).

*Приклад теми симуляції.* «Кризова ситуація у відділі маркетингу: пошук рішення щодо зниження продажів».

*Ролі:* керівник відділу, аналітик, SMM-фахівець, клієнт, спостерігач.

*Очікуваний результат* — розроблення узгодженого плану антикризових дій.

## Структура сценарію

Зміст / дії викладача	Дії учасників	Цифрові інструменти	Результат
<b><i>Вступ (брифінг)</i></b>			
Представлення контексту гри, ролей, мети, критеріїв успіху	Знайомляться із завданням, обирають ролі	Презентація, Google Docs	Учасники готові до виконання ролей
<b><i>Основна частина (симуляція)</i></b>			
Модерує процес, за потреби надає інформацію або уточнення	Виконують ролі, ухвалюють рішення, реагують на ситуаційні зміни	Miro / Padlet / Breakout Rooms	Відтворення реальної професійної взаємодії
<b><i>Підбиття підсумків (дебрифінг)</i></b>			
Організовує обговорення результатів, ставить рефлексивні запитання	Аналізують власну діяльність, роблять висновки	Google Forms / Mentimeter	Усвідомлення досвіду, формування висновків
<b><i>Рефлексія і зворотний зв'язок</i></b>			
Узагальнює здобуті результати, оцінює ефективність гри	Висловлюють думки щодо отриманого досвіду	Padlet (дошка рефлексії)	Рефлексивний звіт, самооцінка

## 4.5. Карта типів ігор

Мета: допомогти викладачам обирати оптимальні види ігор залежно від дидактичних цілей і рівня автономності студентів.

Форма: довідкова таблиця-карта (у друкованій або цифровій формі – *Miro, Padlet, Canva*).

Тип гри	Характеристика	Мета використання	Приклади
<b>Навчально-рольова гра</b>	Розігрування професійних ситуацій із розподілом ролей	Формування професійних компетентностей, комунікативних умінь	«Дебати», «Консультація клієнта», «Управлінське рішення»
<b>Симуляційна гра</b>	Моделювання умов професійного середовища	Прийняття рішень у змінених або кризових обставинах	«Професійний виклик», «Біржові торги»
<b>Ділова гра</b>	Комплексна модель управлінського процесу	Розвиток стратегічного мислення, лідерських і організаційних навичок	«Засідання ради директорів», «Бюджет підприємства»
<b>Інтелектуальна гра</b>	Змагання у знаннях, логічному мисленні	Активізація пізнавальної діяльності, повторення матеріалу	«Економічний брейн-ринг», «Що? Де? Коли?»
<b>Квест-гра</b>	Виконання послідовних завдань для досягнення мети	Формування дослідницьких і аналітичних умінь	«Шлях до рішення», «Місія інноватора»
<b>Гейміфікований сценарій</b>	Навчальний процес із використанням елементів гри (бали, рівні, нагороди)	Підвищення мотивації, саморегуляції та автономності	«Економічна ліга», «Марафон ідей»

*Примітка:* карту можна адаптувати під конкретну дисципліну, додаючи власні приклади ігор або цифрові інструменти для їх реалізації.

# Практичні інструменти до розділу 5.

## Тренінгові технології навчання

### 5.1. Тренінг «Ефективна комунікація у команді»

Елемент	Зміст
Призначення	Формування навичок активного слухання, емпатії та конструктивного діалогу у студентському колективі.
Форма реалізації	Груповий тренінг у форматі інтерактивної сесії з використанням цифрових інструментів зворотного зв'язку.
Короткий опис	1. Розминка «Асоціації з поняттям командність» у Mentimeter. 2. Міні-лекція про бар'єри комунікації. 3. Рольова вправа «Почути іншого»: студенти в парах тренуються перефразувати думки партнера. 4. Підсумкова рефлексія у Padlet.
Цифрові інструменти	Mentimeter, Padlet, Zoom, Jamboard.
Функціональне призначення	Комунікативна, соціально-психологічна, рефлексивна.
Рекомендації викладачеві	Звертайте увагу не лише на зміст висловлювань студентів, а й на невербальну поведінку. Завершуйте тренінг «колом вражень» для підсилення емоційної єдності.

### 5.2. Онлайн-тренінг «Самоменеджмент і тайм-менеджмент студента»

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток навичок самоорганізації, планування навчальної діяльності та визначення пріоритетів.
Форма реалізації	Цифровий тренінг із використанням інтерактивних шаблонів і самооцінювальних форм.
Короткий опис	1. Тест «Мій стиль управління часом» (Google Forms). 2. Аналіз результатів у спільному Padlet. 3. Робота в малих групах – створення персональної «матриці пріоритетів». 4. Студенти формують власний «цифровий тиждень» у Trello.
Цифрові інструменти	Google Forms, Padlet, Trello, Canva.
Функціональне призначення	Розвивальна, аналітична, практична.

*Рекомендації викладачеві:* дозвольте студентам вибирати форму представлення результату – інфографіка, відео чи карта. Головне – щоб вони усвідомили власну ефективність.

### 5.3. Тренінг «Розвиток емоційного інтелекту»

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток уміння розпізнавати власні емоції та керувати ними в навчальних і професійних ситуаціях.
Форма реалізації	Інтерактивна сесія з використанням відеокейсів і цифрових журналів рефлексії.
Короткий опис	1. Перегляд короткого відео (YouTube або Canva Video) із прикладом емоційної взаємодії. 2. Обговорення у групах у Zoom Breakout Rooms. 3. Вправа «Емоційна мапа дня» у Miro. 4. Рефлексивний запис у Google Journal.
Цифрові інструменти	Zoom, Miro, Canva Video, Google Journal.
Функціональне призначення	Емоційно-ціннісна, рефлексивна, соціальна.
Рекомендації викладачеві	Забезпечте атмосферу довіри – учасники повинні почуватися вільно. Після завершення – запропонуйте студентам самостійно сформулювати «емоційний інсайт дня».

### 5.4. Чек-лист «Ефективна командна робота»

Мета: допомогти учасникам оцінити рівень взаємодії у команді, виявити сильні сторони та напрями вдосконалення.

Форма: чек-лист для групового або індивідуального самоаналізу (у цифровому форматі – *Google Form, Padlet, Miro*).

№	Критерій	Так	Частково	Ні
1	Команда має спільну мету, яку розуміють усі учасники	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Завдання розподілені відповідно до компетентностей і можливостей учасників	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	У команді існує атмосфера взаємної довіри та підтримки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Кожен член команди бере активну участь у прийнятті рішень	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Виникаючі конфлікти вирішуються конструктивно	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6	Є чіткий розподіл ролей і відповідальності	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Команда вміє планувати свій час і дотримується дедлайнів	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Після виконання завдань проводиться аналіз результатів (рефлексія)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Команда використовує цифрові інструменти для координації (Miro, Trello, Google Docs тощо)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Кожен учасник відчуває власний внесок у спільний результат	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*Інтерпретація результатів:* 8–10 «Так» – команда функціонує ефективно; 5–7 «Так» – задовільний рівень, є зони росту; ≤4 «Так» – необхідно вдосконалити комунікацію, розподіл ролей і спільне планування.

*Використання:* під час або після тренінгу «Ефективна комунікація у команді» для самооцінки або обговорення у групі.

### 5.5. Матриця ролей у малих групах

Мета: сприяти усвідомленню кожним учасником власної ролі в групі, гармонізувати взаємодію та підвищити результативність спільної діяльності.

Форма: діагностично-аналітична таблиця (у друкованому або цифровому форматі – *Miro, Padlet, Google Sheets*).

Роль у групі	Характеристика поведінки	Основні функції	Можливі ризики / рекомендації
<b>Лідер / координатор</b>	Ініціативний, організовує роботу, контролює терміни	Визначення цілей, розподіл завдань, узгодження рішень	Не домінувати; заохочувати участь інших
<b>Ідейник / генератор ідей</b>	Креативний, пропонує нові підходи, шукає нестандартні рішення	Генерація варіантів, активізація мислення групи	Працювати над конкретизацією ідей
<b>Аналітик / експерт</b>	Раціональний, орієнтований на логіку та факти	Аналіз пропозицій, перевірка аргументів, обґрунтування рішень	Не перевантажувати групу деталями
<b>Комунікатор / фасилітатор</b>	Дружелюбний, згуртовує, підтримує	Забезпечує взаєморозуміння, посередництво у	Не брати на себе забагато посередництва

	позитивний клімат	суперечках	
<b>Виконавець / практик</b>	Сумлінний, орієнтований на результат	Реалізація плану, контроль виконання завдань	Не уникати творчих ініціатив
<b>Скептик / критик</b>	Обережний, ставить уточнювальні запитання	Перевіряє реалістичність рішень, запобігає помилкам	Формулювати зауваження конструктивно
<b>Рефлексатор / оцінювач</b>	Аналітичний, уважний до процесу	Підбиває підсумки, оцінює ефективність, стимулює саморефлексію	Не обмежуватись лише оцінкою – пропонувати рішення

*Рекомендації:* Викладач або фасилітатор може використати матрицю на початку проєктної або тренінгової роботи для визначення групових ролей. Матриця допомагає забезпечити баланс між ініціативою, аналітикою, емоційною підтримкою й результативністю.

# Практичні інструменти до розділу 6. Технології фасилітаційного навчання

## 6.1. Фасилітаційна сесія «Мозаїка ідей»

Елемент	Зміст
Призначення	Стимулювання колективного мислення, розвиток навичок взаєморозуміння та узгодження рішень у групі.
Форма реалізації	Інтерактивна фасилітаційна сесія у форматі колективного мозкового штурму.
Короткий опис	1. Модератор пропонує ключову тему. 2. Учасники генерують ідеї у спільному Miro чи Padlet. 3. Проводиться групування ідей у кластери. 4. Спільне визначення 3 найпріоритетніших рішень. 5. Рефлексивне коло: «Що було найціннішим у нашій взаємодії?».
Цифрові інструменти	Miro, Padlet, Jamboard, Zoom.
Функціональне призначення	Колективно-творче, рефлексивне, інтеграційне.
Рекомендації викладачеві	Створіть атмосферу відкритості. Наголошуйте: усі ідеї цінні. Наприкінці узагальніть спільні висновки у вигляді візуальної карти.

## 6.2. Метод фасилітованого діалогу «World Café»

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток комунікативної культури, критичного мислення та емпатійного слухання.
Форма реалізації	Групова дискусія за методом ротації «кафе-столів».
Короткий опис	1. 3–4 столи з різними питаннями теми. 2. Студенти по черзі переходять від одного столу до іншого, обговорюючи питання й фіксуючи ідеї у спільному документі. 3. Після ротації – узагальнення результатів модератором. 4. Презентація колективного бачення.
Цифрові інструменти	Google Docs, Padlet, Miro, Zoom Breakout Rooms.
Функціональне призначення	Діалогічне, інтерактивне, колаборативне.

*Рекомендації викладачеві:* призначте «хостів» для кожного столу – вони залишаються на місці та фіксують ключові думки. Завершіть

сесію цифровою ментальною картою.

### 6.3. Рефлексивна фасилітаційна вправа «Коло усвідомлення»

Елемент	Зміст
Призначення	Формування рефлексивних умінь, уміння аналізувати власний внесок у спільну діяльність.
Форма реалізації	Групова вправа у форматі «рефлексивного кола».
Короткий опис	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Кожен студент коротко озвучує свій головний здобуток заняття.</li><li>2. Партнер повторює почуте своїми словами («Я почув, що для тебе важливо...»).</li><li>3. Модератор фіксує ключові меседжі у Miro.</li><li>4. Створюється «спільне коло знань».</li></ol>
Цифрові інструменти	Miro, Zoom, Google Sheets (для фіксації результатів).
Функціональне призначення	Рефлексивна, комунікативна, ціннісна.
Рекомендації викладачеві	Звертайте увагу на активне слухання, уникайте оцінок. Після вправи дайте студентам 5 хвилин на індивідуальне цифрове саморефлексивне письмо.

## 6.4. Шаблон фасилітаційної сесії

*Мета:* забезпечити структуровану підготовку, проведення та аналіз фасилітаційної сесії з будь-якої теми (навчальної, дослідницької, проєктної).

*Форма:* таблиця-шаблон (у друкованій або цифровій формі – Miro, Mural, Google Docs).

Дії фасилітатора	Дії учасників	Інструменти / матеріали	Очікувані результати
<b>Вступ (відкриття простору)</b>			
Привітання, пояснення цілей, створення правил роботи («Правила кола», «Три хвилини на висловлювання»)	Формують спільне бачення мети, погоджують правила	Слайд-презентація, інтерактивна дошка	Позитивний психологічний клімат, готовність до взаємодії
<b>Генерація ідей</b>			
Ставить відкриті запитання, модерує «мозковий штурм»	Пропонують ідеї, фіксують на стікерах	Miro / Padlet / фліпчарт	Отримано широкий спектр ідей
<b>Групування та узгодження</b>			
Допомагає структурувати ідеї, об'єднує їх у категорії	Обговорюють, аргументують, голосують	Онлайн-голосування, кольорові наліпки	Узгоджено ключові напрями
<b>Прийняття рішення / створення продукту</b>			
Підсумовує пропозиції, організовує роботу малих груп	Розробляють спільне рішення або продукт	Google Docs / Canva / Jamboard	Створено конкретний результат або план дій
<b>Рефлексія та завершення</b>			
Організовує «Коло усвідомлення» або заповнення рефлексивних карт	Висловлюють думки, оцінюють ефективність процесу	Padlet, Mentimeter, Google Form	Усвідомлення досвіду, формування висновків

*Примітка:* шаблон універсальний – може застосовуватись як для коротких 30-хвилинних міні-сесій, так і для повноформатних стратегічних фасилітацій.

## 6.5. Матриця спостереження за груповою динамікою

**Мета:** допомогти викладачу або фасилітатору відстежити процеси взаємодії в групі, визначити рівень залучення, комунікації та ролей учасників.

**Форма:** діагностично-аналітична таблиця (у цифровій або паперовій формі).

Показник	Опис прояву	Рівень прояву (1–3)	Коментар фасилітатора
<i>Активність учасників</i>	Частота висловлювань, ініціатив, залучення до обговорення	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	
<i>Взаємоповага та емпатія</i>	Уважність до думок інших, конструктивність діалогу	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	
<i>Розподіл ролей</i>	Наявність природних лідерів, виконавців, аналітиків	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	
<i>Комунікаційні бар'єри</i>	Переривання, ігнорування, суперництво	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	
<i>Прийняття рішень</i>	Демократичність, аргументованість, залучення всіх	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	
<i>Рівень залучення у рефлексію</i>	Висловлення висновків, самооцінка, узагальнення досвіду	<input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3	

Інтерпретація: 15–18 балів – висока згуртованість групи; 10–14 балів – середня; <10 балів – необхідна фасилітаторська підтримка.

Використання: під час фасилітаційних сесій, групових дискусій, тренінгів або проєктних зустрічей.

## 6.6. Карта фасилітаторських технік

*Мета:* Надати викладачеві узагальнену систему фасилітаторських інструментів, що забезпечують активну участь студентів у процесі обговорення, прийняття рішень і рефлексії.

*Форма:* таблиця-довідник (у цифровій формі – Canva, Padlet).

Етап заняття	Техніки фасилітації	Сутність / призначення
<b>Початок (ініціація)</b>	«Коло очікувань», «Правила взаємодії», «Енергетичний лід»	Створення довіри, мотивації та готовності до співпраці
<b>Генерація ідей</b>	«Мозковий штурм», «6 капелюхів мислення», «Стікери рішень»	Активізація творчого мислення, формування спектра ідей
<b>Структурування та відбір</b>	«Галерея ідей», «SWOT-матриця», «Кластер»	Візуалізація, узагальнення та систематизація інформації
<b>Прийняття рішення</b>	«Піраміда пріоритетів», «Consensus Map»	Досягнення узгодженого колективного рішення
<b>Рефлексія</b>	«Коло усвідомлення», «Дерево вражень», «Три речення»	Осмислення досвіду, формування висновків і самооцінки

Коментар: Карта може слугувати швидким орієнтиром під час підготовки інтерактивного заняття або стратегічної сесії, допомагає обрати оптимальні техніки відповідно до етапів навчального процесу.

## 6.7. Форма рефлексії учасника фасилітаційної сесії

*Мета:* сприяти усвідомленню студентом власного внеску у спільну діяльність, оцінці рівня взаємодії та формуванню навичок саморефлексії.

*Форма:* індивідуальна картка (паперова або цифрова – Google Form, Padlet, Moodle Feedback).

### Блок 1. Самоаналіз участі

1. Які цілі я ставив(ла) перед собою на початку сесії?
2. Наскільки я був(ла) активним(ою) у спільному процесі (1–5)?

3. Що мені вдалося найкраще?

**Блок 2. Оцінка групової взаємодії**

1. Чи відчував(ла) я підтримку з боку групи?

2. Які методи фасилітації були для мене найбільш ефективними?

3. Що допомогло команді досягти результату?

**Блок 3. Рефлексія результатів**

1. Що нового я зрозумів(ла) про себе у цій взаємодії?

2. Які навички чи ідеї я планую застосувати надалі?

3. Який емоційний стан у мене після сесії (коротко описати)?

Використання: заповнюється після завершення фасилітаційної сесії або навчального модуля. Результати можуть бути узагальнені фасилітатором для зворотного зв'язку групі.

# Практичні інструменти до розділу 7. Технології коучингу в навчанні

## 7.1. Коучинг-сесія «GROW: кроки до мети»

Елемент	Зміст
Призначення	Формування навичок цілепокладання, саморефлексії та відповідальності за власні результати навчання.
Форма реалізації	Індивідуальна або групова коучинг-сесія за моделлю GROW (Goal – Reality – Options – Will).
Короткий опис	1. Goal – студенти формулюють власну мету в Google Form. 2. Reality – аналіз поточної ситуації через вправу «Мої ресурси» у Miro. 3. Options – генерація можливих шляхів дії у Padlet. 4. Will – визначення конкретних кроків у Trello та підписання “угоди із собою”.
Цифрові інструменти	Google Forms, Miro, Padlet, Trello.
Функціональне призначення	Мотиваційне, аналітичне, проектувальне.
Рекомендації викладачеві	Замість оцінювання – задайте запитання: «Що для тебе буде успіхом?», «Як ти зрозумієш, що рухаєшся правильно?». Створюйте атмосферу довіри.

## 7.2. Онлайн-тренінг «Колесо балансу»

Елемент	Зміст
Призначення	Допомога студентам у визначенні балансу між навчальною, професійною, соціальною та особистісною сферами життя.
Форма реалізації	Онлайн-сесія із самодіагностикою за моделлю «Wheel of Life».
Короткий опис	1. Студенти заповнюють цифрове «Колесо балансу» у Canva або Miro. 2. Аналізують свої результати в парах (рефлексивне інтерв'ю у Zoom). 3. Формулюють три сфери для розвитку. 4. Створюють персональний план дій у Google Docs.
Цифрові інструменти	Miro, Canva, Zoom, Google Docs.
Функціональне призначення	Рефлексивне, самоорганізаційне, мотиваційне.

*Рекомендації викладачеві:* підкреслюйте, що «баланс» – це не ідеальна рівновага, а усвідомлений вибір пріоритетів. Заохочуйте студентів повторювати вправу раз на семестр.

### 7.3. Коучингова вправа «Декартові координати»

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток аналітичного мислення, уміння прогнозувати наслідки рішень.
Форма реалізації	Групова або індивідуальна робота у форматі логічного аналізу через «квадрат Декарта».
Короткий опис	1. Визначення проблемної ситуації. 2. Робота в Miro або Jamboard – створюються чотири сектори: «Що буде, якщо зроблю?», «Що буде, якщо не зроблю?», «Що втрачу, якщо зроблю?», «Що втрачу, якщо не зроблю?». 3. Обговорення результатів і формулювання рішення.
Цифрові інструменти	Miro, Jamboard, Zoom.
Функціональне призначення	Аналітичне, прогностичне, рефлексивне.
Рекомендації викладачеві	Під час підбиття підсумків запропонуйте студентам коротку письмову рефлексію «Моє усвідомлення сьогодні».

## 7.4. Збірник коучингових питань (GROW, AID, ДСР, SWOT)

**Мета:** надати викладачеві, наставнику або студенту-науковцю інструментарій ефективних запитань для розвитку саморефлексії, усвідомлення цілей і прийняття рішень у процесі навчання.

**Форма:** методичний збірник (у цифровій або друкованій формі; може бути інтегрований у Google Docs, Moodle, Padlet).

### 1. Модель GROW (Goal – Reality – Options – Will)

Етап	Приклади запитань	Призначення
<b>Goal – Ціль</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Що саме ти хочеш досягти?</li> <li>• Як ти зрозумієш, що досяг результату?</li> <li>• Чому це важливо саме зараз?</li> </ul>	Формування конкретної, мотивуючої мети
<b>Reality – Реальність</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Де ти перебуваєш зараз щодо цієї мети?</li> <li>• Які ресурси вже маєш?</li> <li>• Що тебе зупиняє?</li> </ul>	Усвідомлення поточного стану
<b>Options – Варіанти</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Які є три можливі шляхи до мети?</li> <li>• Що ще можна спробувати?</li> <li>• Який варіант здається найефективнішим?</li> </ul>	Пошук альтернатив
<b>Will – Намір / Дія</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Який крок зробиш сьогодні?</li> <li>• Хто або що може допомогти?</li> <li>• Коли перевіриш свій результат?</li> </ul>	Планування дії, відповідальність

### 2. Модель AID (Action – Impact – Development)

Етап	Приклади запитань	Призначення
<b>Action</b>	Що ти зробив? Які дії були успішними?	Аналіз практичних кроків
<b>Impact</b>	Який ефект це мало? Що спрацювало найкраще?	Усвідомлення результату
<b>Development</b>	Що можна вдосконалити наступного разу?	Формування зони професійного росту

### 3. Модель ДСР (Думки – Стан – Рішення)

(український аналог T-F-A: Thoughts–Feelings–Actions)

Етап	Приклади запитань	Призначення
<b>Думки</b>	Про що ти зараз думаєш? Які переконання впливають на твоє рішення?	Виявлення внутрішніх установок
<b>Стан</b>	Які емоції супроводжують тебе у цій ситуації?	Розвиток емоційної грамотності
<b>Рішення</b>	Яку дію ти обираєш? Чому саме цю?	Формування відповідального вибору

#### 4. SWOT-коучинг

Сегмент	Запитання	Призначення
<b>S (Strengths)</b>	У чому твої сильні сторони як студента?	Усвідомлення ресурсів
<b>W (Weaknesses)</b>	Що потребує вдосконалення?	Аналіз обмежень
<b>O (Opportunities)</b>	Які можливості для розвитку є навколо?	Активізація зовнішніх ресурсів
<b>T (Threats)</b>	Що може завадити реалізувати цілі?	Управління ризиками

Використання: під час коучинг-сесій, індивідуальних консультацій, тренінгів; як матеріал для самокоучингу студентів під час побудови індивідуальної освітньої траєкторії.

#### 7.5. Індивідуальний план розвитку студента (IDP – Individual Development Plan)

**Мета:** створення особистої стратегії професійного й академічного розвитку студента з урахуванням його сильних сторін, освітніх потреб і цілей автономного навчання.

**Форма:** структурований документ / цифрова форма (у Google Sheets, Notion, Moodle Portfolio).

##### 1. Паспорт студента

- Прізвище, ім'я
- Спеціальність, курс, група
- Ключові професійні інтереси

##### 2. Самоаналіз стартових можливостей (SWOT)

Сильні сторони	Зони розвитку	Можливості	Ризики
...	...	...	...

##### 3. Цілі розвитку (SMART-формат)

Ціль	Очікуваний результат	Термін реалізації	Показник досягнення	Ресурси
...	...	...	...	...

##### 4. Освітня активність і дії

Напрямок	Форми діяльності	Інструменти / платформи	Очікувані результати
Академічна	Участь у проєктах, конференціях, конкурсах	LMS, Zoom, Miro	Підвищення академічної успішності
Професійна	Стажування, практика	LinkedIn, CareerHub	Набуття практичного досвіду

Цифрова компетентність	Онлайн-курси, мікрокреденшали	Coursera, Prometheus	Розвиток цифрової автономії
------------------------	-------------------------------	----------------------	-----------------------------

### 5. Самооцінювання та рефлексія

- Що вдалося реалізувати за останній семестр?
- Які труднощі виникли і як їх подолано?
- Що хочу змінити у наступному циклі розвитку?

Використання: IDP рекомендується оновлювати кожні 6 місяців, узгоджуючи з науковим керівником або тьютором. Це інструмент формування самоменеджменту, автономності та відповідальності студента за власну траєкторію навчання.

### 7.6. Карта саморефлексії «Мій прогрес у навчанні»

*Мета:* сприяти формуванню у студентів навичок осмислення власного навчального досвіду, відстеження досягнень і планування подальших кроків саморозвитку.

*Форма:* індивідуальна картка або онлайн-форма (Padlet, Google Form, Moodle Feedback).

Блок	Запитання для саморефлексії	Приклади можливих відповідей
<b>1. Усвідомлення результатів</b>	Які знання або вміння я здобув цього місяця / семестру?	«Навчився самостійно шукати і систематизувати дані для проєкту»
<b>2. Труднощі й виклики</b>	Що було для мене найскладнішим? Як я з цим упорався?	«Складно було планувати час — почав користуватись трекером завдань»
<b>3. Ресурси та підтримка</b>	Хто або що допомогло мені досягти результатів?	«Консультації викладача, спільна робота в команді»
<b>4. Емоційний досвід</b>	Які емоції супроводжували процес навчання?	«Захоплення, коли отримував результат»
<b>5. Плани й кроки розвитку</b>	Що я зроблю інакше наступного разу? Яку навичку хочу покращити?	«Хочу систематичніше вести електронний щоденник навчання»

Використання: карта заповнюється студентами після завершення теми, модуля або семестру. Її можна використовувати як інструмент *формульованого оцінювання* в системі LMS або як додаток до Індивідуального плану розвитку (IDP).

# Практичні інструменти до розділу 8. Цифрове освітнє середовище та AI-інструменти інтерактивного навчання

## 8.1. Цифровий освітній маршрут «Мій шлях до мети»

Елемент	Зміст
Призначення	Формування індивідуальної траєкторії навчання з використанням аналітичних цифрових інструментів.
Форма реалізації	Онлайн-модуль у Google Classroom або Moodle з інтегрованим аналітичним трекером прогресу.
Короткий опис	1. Студент обирає навчальну мету. 2. Формує план у Trello чи Notion. 3. Після кожного етапу проходить самооцінку через Google Form. 4. Дані відображаються в дашборді Power BI або Learning Analytics Dashboard.
Цифр. інструменти	Google Classroom, Trello, Notion, Power BI.
Функціональне призначення	Персоналізація, аналітичний моніторинг, саморефлексія.
Рекомендації викладачеві	Використовуйте аналітику не для контролю, а для підтримки: допоможіть студенту побачити свій розвиток як процес.

## 8.2. AI-асистоване формувальне оцінювання «Chat-Coach»

Елемент	Зміст
Призначення	Розвиток умінь самоконтролю, самооцінки й планування подальшого навчання через партнерство зі штучним інтелектом.
Форма реалізації	Діалогова взаємодія студента з AI-моделлю (ChatGPT, Gemini, Copilot) у межах навчального кейсу.
Короткий опис	1. Студент описує свій результат або проєкт. 2. AI-асистент ставить уточнювальні запитання, пропонує ідеї, формує чек-лист. 3. Студент заповнює «Рефлексивний щоденник», порівнюючи власні відповіді з підказками ШІ. 4. Викладач аналізує записи й дає мета-зворотний зв'язок.
Цифр. інструменти	ChatGPT, Google Docs, Canva (для візуалізації рефлексії).
Функціональне призначення	Підтримувальне, мотиваційне, коучингове.

*Рекомендації викладачеві:* пояснюйте студентам різницю між допомогою і заміщенням мислення. Використовуйте AI як інструмент партнерства, а не оцінювання.

### 8.3. Цифрова фасилітаційна карта «AI-Lab співтворення»

Елемент	Зміст
Призначення	Стимулювання спільної творчості студентів у змішаному (гібридному) форматі.
Форма реалізації	Онлайн-воркшоп у Microsoft Teams або Zoom із візуальною дошкою для колективного проєктування.
Короткий опис	1. Викладач формує групи та завдання («створити інноваційний освітній продукт»). 2. Студенти генерують ідеї за допомогою ChatGPT + Miro. 3. AI-помічник (наприклад, Copilot) структурує результати. 4. Команди презентують у Padlet або Canva.
Цифрові інструменти	Microsoft Teams, Miro, ChatGPT, Copilot, Padlet, Canva.
Функціональне призначення	Колаборативне, креативне, аналітичне.
Рекомендації викладачеві	Забезпечте рівновагу між людською креативністю й машинними підказками. Під час обговорення обов'язково проведіть рефлексію «Що створили ми, а що допоміг ШІ?».

### 8.4. Чек-лист етичного використання ШІ в навчальному процесі

*Мета:* сприяти формуванню у студентів та викладачів культури відповідального, академічно добросесного та етично виваженого використання штучного інтелекту в освіті.

*Форма:* чек-лист для самооцінювання або групового обговорення (у паперовій чи цифровій формі – Google Form, Padlet, Notion checklist).

Напрямок	Критерій / аспект	Так	Частково	Ні
1. Академічна добросесність	Використовую ШІ лише як інструмент допомоги, а не для повного виконання завдань	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Прозорість	Зазначаю використання ШІ у власних роботах, проєктах, дослідженнях	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Авторство	Не привласнюю результати, створені ШІ, без критичного редагування й осмислення	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>4. Перевірка достовірності</b>	Завжди перевіряю точність фактів, цитат і посилань, запропонованих ШІ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>5. Конфіденційність</b>	Не передаю в системи ШІ особисті, закриті або службові дані	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>6. Критичність мислення</b>	Аналізую відповіді ШІ, порівнюю з іншими джерелами	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<b>7. Освітня мета</b>	Використовую ШІ для розвитку власних компетентностей, а не для обходу навчального процесу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Інтерпретація результатів: 6–7 «Так» – етичне використання на високому рівні; 4–5 «Так» – свідомо позиція, але потребує вдосконалення; ≤3 «Так» – ризик порушення академічної доброчесності.

Використання: рекомендується застосовувати перед створенням звітів, есе, проєктів або під час навчальних модулів, що передбачають використання цифрових асистентів.

### 8.5. Матриця «AI-інструмент – дидактична функція – ризики»

*Мета:* забезпечити усвідомлене впровадження ШІ-технологій у навчальний процес шляхом співвіднесення їхніх дидактичних можливостей із потенційними ризиками для академічної етики та якості освіти.

*Форма:* аналітична таблиця (у цифровій формі – Miro, Notion, Google Sheets).

AI-інструмент	Дидактична функція	Можливості використання	Потенційні ризики / обмеження
ChatGPT, Claude, Gemini	Підтримка навчання, моделювання діалогу	Пояснення складних понять, створення кейсів, сценаріїв, завдань	Ризик плагіату, відсутність критичного аналізу студентом
Perplexity, Elicit, Research Rabbit	Пошук і аналіз наукової інформації	Оптимізація досліджень, складання літературних оглядів	Ймовірність отримання неперевіраних або застарілих даних

Canva, Gamma, Tome	Візуалізація навчального контенту	Розробка презентацій, постерів, інфографік	Автоматизація без глибокого змістового опрацювання
Notion, Miro, Trello, Padlet	Організація спільної діяльності	Планування проєктів, мозкові штурми, фасилітація	Надмірна цифрова залежність, неструктурованість даних
Quizizz, Kahoot, ClassPoint	Формувальне оцінювання, гейміфікація	Перевірка знань у інтерактивній формі	Поверховість знань, орієнтація лише на результат
Synthesia, HeyGen, RunwayML	Мультимедійне представлення інформації	Створення відеоінструкцій, лекцій, навчальних роликів	Ризики deepfake, порушення авторського права

Коментар: матриця допомагає викладачеві обґрунтовано добирати цифрові інструменти, поєднуючи їх з конкретними дидактичними функціями (інформаційною, комунікативною, рефлексивною, оцінювальною) та дотримуючись принципів цифрової етики.

## 8.6. Приклад цифрового щоденника навчання

*Мета:* сприяти розвитку навичок саморефлексії, самооцінювання й планування власного освітнього поступу студентом.

*Форма:* цифровий щоденник (у Notion, Moodle, Google Sheets, Obsidian або Trello).

### Структура щоденника

Розділ	Зміст	Приклад заповнення
<b>1. Моя мета на семестр</b>	Коротко сформулювати навчальну або професійну ціль	«Покращити навички аналітичного письма англійською мовою»
<b>2. Щотижневі завдання</b>	Перелік цілей на тиждень із дедлайнами	«Перечитати 2 статті з теми», «створити міні-кейс»
<b>3. Рефлексія результатів</b>	2–3 речення про головні досягнення тижня	«Зрозумів принцип структурування кейсу, спробував власний»
<b>4. Визначення труднощів</b>	Що не вдалося реалізувати, чому	«Не розподілив час ефективно, треба скоротити паралельні

		задачі»
<b>5. План дій на наступний тиждень</b>	Конкретні кроки вдосконалення	«Запланувати роботу у Google Calendar, відмітити пріоритети»
<b>6. Мій рівень мотивації (1–5)</b>	Самооцінка емоційного стану	★ ★ ★ ★ ☆
<b>7. Рефлексивна нотатка місяця</b>	Ключові висновки і пропозиції самому собі	«Я навчився краще організовувати час і не боятися редагувати власні тексти»

Використання: як інструмент формувального оцінювання і рефлексії у дисциплінах, що передбачають самостійну роботу; для збору доказів навчального прогресу (learning evidence); як компонент портфоліо студента у цифровій системі LMS.

| Кожен практичний інструмент, представлений у Частині II, доводить, що навчання – це живий процес взаємодії, співтворення та відкриття. Проте сучасна доба відкриває ще ширші горизонти педагогічної творчості – цифрові, інтелектуальні, віртуальні. Саме їм присвячено практикум *«Цифровий лабораторіум інтерактивності»*, який об'єднує кращі педагогічні ідеї з інноваційними технологіями – від Padlet і Miro до ChatGPT, Notion і AI-коучів. Це простір експериментів, аналітики та співтворчості, де інтерактивність набуває нового – цифрового виміру.

# ПРАКТИКУМ «ЦИФРОВИЙ ЛАБОРАТОРІУМ ІНТЕРАКТИВНОСТІ»

## Концепція цифрового лабораторіуму

Підсумовуючи описані інтерактивні технології, доцільно розглядати сучасну освітню практику як цифровий лабораторіум інтерактивності – простір, де поєднуються традиційна педагогіка співпраці, цифрові платформи та інтелектуальні інструменти підтримки навчання.

Мета лабораторіуму – допомогти викладачу перейти від «інтерактивного заняття» до *інтерактивно-цифрової системи взаємодії*, у якій студенти стають співавторами власного навчання, а викладач – фасилітатором, коучем і аналітиком процесів пізнання.

Основні завдання лабораторіуму:

- інтегрувати цифрові та AI-інструменти у всі етапи навчального процесу – від постановки мети до рефлексії результатів;
- забезпечити адаптивність і персоналізацію навчання;
- підвищити якість формувального оцінювання та самооцінки студентів;
- сприяти розвитку цифрової етики, критичного мислення та самоорганізації.

## Цифрові інструменти інтерактивного викладання

У процесі реалізації інтерактивних технологій доцільно використовувати інструменти, які підтримують співтворчість і гнучке управління навчанням:

Функція	Інструменти	Приклади застосування
Організація заняття	Moodle, Google Classroom, Trello	Публікація матеріалів, розподіл завдань, фіксація результатів
Колективна взаємодія	Miro, Padlet, Jamboard, Mentimeter	Мозкові штурми, карти ідей, обговорення рішень
Візуалізація та дизайн	Canva, Notion, Google Slides	Презентації кейсів, візуальні сценарії, інтерактивні схеми
Рефлексія та оцінювання	Google Forms, Kahoot, Quizizz	Формувальне оцінювання, самооцінка,

	Edmodo	зворотний зв'язок
<b>Штучний інтелект</b>	ChatGPT, Copilot, Claude, Gemini	Генерація кейсів, формулювання запитань, фасилітаційна підтримка

### AI-асистовані практики викладача

Штучний інтелект стає інструментом педагогічного підсилення, який допомагає організувати взаємодію, оцінити результати, запропонувати персональні траєкторії розвитку.

AI-інструмент	Дидактична функція	Ризики / обмеження	Приклад використання
<b>Chat-Coach</b>	Формувальне оцінювання, індивідуальні рекомендації	Небезпека шаблонних висновків	Автоматичний аналіз участі студентів у дискусії
<b>AI-Lab співтворення</b>	Цифрова фасилітація групової діяльності	Розмиття меж відповідальності	Генерація ідей у Miro з інтеграцією підказок від ШІ
<b>Цифровий щоденник навчання</b>	Саморефлексія, відстеження прогресу	Конфіденційність даних	Студент фіксує успіхи, а AI пропонує зони росту
<b>Matrix «AI-інструмент – функція – ризик»</b>	Оцінка дидактичної доцільності AI	Механічне використання	Викладач визначає педагогічну цінність інструменту

### Цифрові шаблони та ресурси лабораторіуму

Матеріали лабораторіуму охоплюють універсальні інструменти для різних типів занять і ситуацій:

- *алгоритми та карти* для організації дискусій, кейсів, рольових ігор, тренінгів;
- *інтерактивні симуляції та онлайн-тренінги* (Mentimeter, Canva, Padlet);
- *коучингові інструменти*: GROW, AID, SWOT, Balance Wheel;
- *форми рефлексії та самоменеджменту*: Індивідуальний план

розвитку (IDP), «Мій прогрес у навчанні», цифровий щоденник;  
– чек-листи та матриці: ефективна командна робота, етичне використання ШІ, оцінювання фасилітаційної взаємодії.

Кожен із шаблонів може бути адаптований до змісту дисципліни або LMS-платформи закладу освіти.

### **Етичні орієнтири використання ШІ у вищій освіті**

Застосування AI в освіті потребує дотримання принципів академічної доброчесності та відповідального використання технологій:

- прозорість у зазначенні авторства при використанні AI;
- уникнення підміни інтелектуальної діяльності студента алгоритмічними рішеннями;
- забезпечення конфіденційності та захисту персональних даних;
- розвиток критичного мислення щодо результатів, згенерованих AI.

### **Чек-лист етичного використання AI:**

1. Чи усвідомлюю я мету використання AI у навчанні?
2. Чи зазначено джерело або інструмент, яким створено контент?
3. Чи не підмінює AI творчість, самостійність, рефлексію студента?
4. Чи дотримано принципів академічної доброчесності?

| Підсумовуючи, зазначимо, «Цифровий лабораторіум інтерактивності» – це не просто збірник інструментів, а педагогічна екосистема, що об'єднує теорію, практику і технологію. Він створює умови для співтворення, автономії та смислової взаємодії викладача й студента, а також для етичного використання штучного інтелекту у вищій освіті.

# ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

---

**У** навчально-методичному посібнику послідовно розкрито концепцію інтерактивного навчання у вищій школі як сучасної парадигми партнерської взаємодії викладача і студента. Представлені технології – від дискусійно-діалогічних до тренінгових, фасилітаційних, коучингових і цифрових – утворюють систему методичних підходів, зорієнтовану на розвиток комунікативності, автономії, критичного мислення й творчої самореалізації здобувачів освіти.

Практичний ресурс і цифровий лабораторіум демонструють, як ідеї інтерактивності реалізуються в конкретних освітніх сценаріях. Вони показують, що технологія є лише інструментом, тоді як рушійною силою навчання залишається педагогічна культура, відкритість до співтворчості й ціннісна орієнтація на розвиток особистості.

Отже, інтерактивне навчання – це не лише сукупність методів, а спосіб мислення сучасного педагога, що поєднує людяність, інноваційність і відповідальність. Саме в цьому поєднанні – шлях до освіти, яка надихає, розвиває й творить майбутнє.

# ЛІТЕРАТУРА

---

1. Азарова А. В., Литовченко К. А. Віртуальна реальність та її застосування в навчанні : навч. посіб. Київ : КНЕУ, 2020. 200 с.
2. Алексєєнко Т. Розвивальний потенціал case-study (кейс-технології) у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти: до методичного інструментарію сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 2023. № (29). С. 5–13. DOI: <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-5-13>
3. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції. *International Science Journal of Education and Linguistics*, 2024, № 2 (2), с. 27–35. URL: <https://dnpb.gov.ua/ojs/npstudies/article/download/144/133>
4. Братко М. Академічний коучинг: зміст поняття та сутність діяльності. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Теоретичні засади розвитку сучасної педагогіки*. 2022. № 37(1). С. 6–13. DOI: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2022.371>
5. Волкова Н.П. Колаборативне навчання як засіб формування полікультурної комунікативної компетентності при підготовці майбутніх фахівців у галузі туризму. *Наука і техніка сьогодні. Серія Педагогіка*, 2024. Вип. 9(37). С. 297-307. URL: <http://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/15080>
6. Волкова Н.П., Олійник І.В. Соціально-психологічний тренінг як метод інтерактивного навчання у процесі підготовки майбутніх психологів до соціально-психологічної підтримки громадян в умовах війни. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. (16). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15101894>.
7. Волкова Н.П., Олійник І.В. Теоретичні засади імплементації тренінгових технологій як інструменту формування рефлексивно-прогностичної компетентності майбутніх фахівців у контексті розвитку лідерського потенціалу. *Актуальні питання у сучасній науці (Серія*

«Педагогіка», Серія «Право», Серія Економіка», Серія «Державне управління», Серія «Техніка», Серія «Історія та археологія»): журнал. 2025. № 5 (35). С. 1024-1034. DOI: <https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-5>

8. Волкова Н.П., Павленко О.О., Чижикова І.В., Голяк В.І. Вивчення впливу дослідження інтеграції цифрових технологій на розвиток навчальної автономії студентів-економістів для досягнення цілей сталого розвитку. *Педагогічна Академія: наукові записки*, 2025. (21). DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.16962615>

9. Гриценчук О. Використання штучного інтелекту в освіті: тенденції та перспективи в Україні та за кордоном. *Професійна освіта впродовж життя у XXI столітті*, 2024. № 2 (10). С. 152–161. DOI: [https://doi.org/10.35387/ucj.2\(10\).2024.001](https://doi.org/10.35387/ucj.2(10).2024.001)

10. Гуназа Л. М. Штучний інтелект у сучасній освіті: трансформація ролі вчителя, підвищення якості навчання та нові можливості. *Науково-педагогічні студії*, 2023. Вип. 8. С. 46–53. URL: <https://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2023/90/10.pdf>

11. Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. *Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва : навч.-метод. посіб. / Упоряд.: Воротникова І.П., Чайковська Н.В. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2020. 456 с.*

12. Зливков В.Л., Лукомська С.О. Сучасні тренінгові технології розвитку особистості в освіті. Київ. 2022. 184 с.

13. Імерсивні технології навчання: збірник есе програми авторського курсу / упорядники: А. Артюхов, М. Віхляєв. Львів – Торунь : Liha-Pres, 2024. 76 с.

14. Інноваційні технології в сучасному освітньому просторі: колективна монографія / За заг. редакцією Г.Л. Єфремової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2020. 444 с.

15. Інтерактивні технології навчання: електронний навчальний курс. А. Єрмоленко. Біла Церква: БІНПО, 2022. 37 с.

16. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : монографія / Д. П. Антюшко, В. С. Володавчик, Л. І. Сєногорова та інші. Харків: Видавництво Іванченка І. С., 2022. 189 с.

17. Кулішов В.С. Інноваційні технології в роботі педагога закладу професійної освіти: електр. навч. курс. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПН України, 2023. 35 с.

18. Курило В. С., Караман О. Л. Фасилітація як метод формування сприятливого соціально-психологічного клімату та партнерства в закладі вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*,

2022. № 2 (180). С. 59–69. DOI: [https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2\(180\)-59-69](https://doi.org/10.12958/2227-2747-2022-2(180)-59-69)

19. Кухаренко В.М., Бондаренко В.В. Екстрене дистанційне навчання в Україні: монографія. Харків.: Вид-во КП «Міська друкарня», 2020. 409 с.

20. Лаврентьєва О.О. Крупський О.П. Дидактика цифрової епохи: виклики, можливості та перспективи розвитку. *Alfred Nobel University Journal of Pedagogy and Psychology*. 2024. № 2 (28). С. 37-49. DOI: <https://doi.org/10.32342/3041-2196-2024-2-28-4>

21. Лаппо В. В. Педагогічна інноватика: навч.-метод. посіб. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 360 с.

22. Лебедик Л.В., Стрельніков В.Ю., Стрельніков М.В. Сучасні технології навчання і методики викладання дисциплін: навч.-метод. посіб. Полтава : АСМІ, 2020. 303 с

23. Нежинська О. О., Тименко В.М. Основи коучингу : навч. посіб. Київ ; Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2017. 220 с.

24. Основи педагогіки та інноваційні технології у вищій школі : навч.-метод. посіб. для здобувачів ступеня доктора філософії (PhD). Уклад. Л. І. Васецька. Запоріжжя : ЗДМФУ, 2023. 145 с.

25. Пальчук О. І. Штучний інтелект як новий інструмент формування освітньої системи. *Eco-Science*, 2025. Вип. 3. С. 306–316. URL: <https://eco-science.net/wp-content/uploads/2025/03/3.25. topic Olena-Palchuk-306-316.pdf>

26. Пашенко О., Сокол Л., Харченко Н. Коучинг-сесії для педагогів : навчальний посібник. Київ : Шкільний світ, 2019. 128 с.

27. Поясок Т. Б., Беспарточна О. І., Костенко О. В. Інтерактивний навчальний посібник «Сучасні технології освітнього процесу». Кременчук: ПП Щербатих О. В., 2020. 228 с. URL: [https://mtep.co.ua/user-files/stop\\_ nteraktivniy\\_n\\_p.pdf](https://mtep.co.ua/user-files/stop_ nteraktivniy_n_p.pdf)

28. Розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти : метод. посіб. / О.В. Овчарук, О.О. Гриценчук, І.В. Іванюк, Л.А. Карташова, О.Є. Кравчина, М.П. Лещенко, І.Д. Малицька. Київ: ІЦО НАПН України. 2022. 223 с.

29. Сорока Н., Ткаченко В. Моделі взаємодії освітнього середовища з використанням засобів доповненої та віртуальної реальності у закладах загальної середньої освіти. *Фізико-математична освіта / Physical and Mathematical Education*. Т. 38. № 3. С. 63-72. DOI: <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-3-009>

30. Солодчук А. Діалогічне навчання як засіб формування комунікативних здібностей здобувачів освіти у профільній школі. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2023. Vol. 2, No. 4. P. 19-31. DOI: <https://doi.org/10.46299/j.isjel.20230204.03>
31. Теорії та технології інноваційного розвитку професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті концепції «Нова українська школа: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 492 с.
32. Черемська, О. С., Сухенко, В. Г. Освітні інновації у формуванні професійної мовно-комунікативної компетентності креативної особистості в умовах кризових викликів. *Імідж сучасного педагога*. 2024. №6(219). С. 80–89. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6\(219\)-80-89](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024-6(219)-80-89)
33. Шевчук С.С. Сучасні освітні технології у професійній підготовці кваліфікованих робітників: навч.-метод. посіб. Біла Церква: БІНПО ДЗВО «УМО» НАПНУ, 2022. 158 с.
34. Adare-Tasiwoopa Ápi S., Silva N. Gamification in Higher Education. Abingdon : Routledge, 2023. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781003444954>
35. Alexander R. A Dialogic Teaching Companion. London : Routledge, 2020. 246 с. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781351040143>
36. Baron A., McNeal K. Case Study Methodology in Higher Education. Hershey, PA : IGI Global, 2019. 393 p.
37. Bobrytska V. I. Artificial Intelligence (AI) in Ukrainian Higher Education: Stakeholders' Attitudes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 2024. Vol. 23 (3). P. 89–102. URL: <https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/9209>
38. Rudnitskyi Y. E. Artificial Intelligence in education: ChatGPT as a key tool. *Ukrainian Studies in the European Context*. 2023. № 7. С. 324. URL: [https://obrii.org.ua/usec/storage/article/Rudnitskyi\\_2023\\_324.pdf](https://obrii.org.ua/usec/storage/article/Rudnitskyi_2023_324.pdf)
39. Gunaza L. M. *Artificial Intelligence: At the Beginning of a New Era of Opportunities*. ІІТТА НАН України, 2024. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745463>
40. Tokarieva A. V., Volkova N.P., Chyzykova I.V., Fayerman O.O. Computer-mediated communication and gamification as principal characteristics of sustainable higher education: empirical evidence and theoretical frameworks. *AREdu 2025: 8th International Workshop on Augmented Reality in Education, co-located with the 6th International*

*Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2025)*, May 13, 2025, Kryvyi Rih, Ukraine.

41. Valentieva T., Pak A., Lebid O., Volkova N., Karpova M. The use of innovative technologies for teaching the humanities. *Amazonia Investiga*, 2024. №13 (73). P. 177–186. DOI: <https://doi.org/10.34069/AI/2024.73.01.14>.

42. Volkova N., Lebid O., Hrom O., Zinukova N., Korobeinikova T. Teamwork as an interactive educational technology at pedagogical universities. *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning (ICHTML 2021) / SHS Web of Conferences*, Volume 104 (2021), Kryvyi Rih, Ukraine, May 12-14, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110403003>

Наукове видання

**Волкова Наталія Павлівна**

## **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

Навчально-методичний посібник

Електронне видання

Технічний редактор: Лаврентьєва О.О

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля».  
49000, м. Дніпро, вул. Січеславська Набережна, 18.  
Тел. (056) 720-71-54,  
e-mail: [rio@duan.edu.ua](mailto:rio@duan.edu.ua)  
Свідоцтво ДК № 5309 від 20.03.2017 р. 498