

11. Чемерис І. М. Формування професійної компетентності майбутніх журналістів засобами іншомовних періодичних видань / Чемерис І. М. Автореф. ... канд. педаг. наук за спец. 13.00.04 - теорія та методика професійної освіти. - К., 2008. - 24 с.

12. <http://edu.of.ru/mediaeducation>; <http://edu.of.ru/mediaLibrary>, <http://www.mediaagram.ru/mediaed/journal/>

13. Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO. In Education for the Media and the Digital Age. Vienna: UNESCO, 1999, P. 273-274. Reprint in : Outlooks on Children and Media. Goteborg: UNESCO & NORDICOM, 2001, P. 152. - С. 152.

УДК 37.02

І.І. ОСАДЧЕНКО

*доцент кафедри виховних технологій
та педагогічної творчості
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини, к.пед.н.*

ДИДАКТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ СПРЯМУВАННЯ СИТУАЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗАХ

Анотація. У статті на основі аналізу наукових джерел та емпіричного досвіду охарактеризована з дидактичної точки зору сутність ситуаційної методики навчання у педагогічних вищих навчальних закладах; визначено функціональне спрямування ситуаційної методики навчання; її дидактичною одиницею виокремлено педагогічну ситуацію.

Ключові слова: ситуаційне навчання; кейс-метод; метод конкретних ситуацій; дидактичні проблеми; професійна підготовка.

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников и эмпирического опыта охарактеризована с дидактической точки зрения сущность ситуационной методики обучения в педагогических высших учебных заведениях; определена функциональная направленность ситуационной методики обучения; ее дидактической единицей определено педагогическую ситуацию.

Ключевые слова: ситуационное обучение; кейс-метод; метод конкретных ситуаций; дидактические проблемы; профессиональная подготовка.

Annotation! On the basis of the scientific sources analysis and empirical experience the essence of the situational training technique in pedagogical higher educational institutions is characterised from the didactic point of view; the functional orientation of the situational training technique is defined; by its didactic unit the pedagogical situation is highlighted in the article.

Keywords: situational training technique; case-method; teaching level; didactic problems; didactic level.

Сьогодення вимагає розробки та впровадження сучасних методик навчання, оскільки процес здобуття вищої освіти нині не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців, а передбачає урахування сучасних підходів до організації діяльності суб'єктів у процесі професійної підготовки. Отже, якісна вища освіта має готувати студента до незалежного активного життя, переповненого життєвими перешкодами. Серед чинників, які впливають на якість вищої освіти називають методи, «що використовуються, організаційні форми навчання, які повинні бути адекватними до концепції, яка застосовується, і враховувати індивідуальні здібності, інтереси тих, хто навчається...», а також професіоналізм викладача, що передбачає його компетентність у своїй пред-

метній галузі і в галузі сучасних педагогічних технологій, володіння ним специфічною організацією навчального процесу при різних формах навчання [9, с. 16-17].

Таким чином, сучасні методи навчання повинні дозволяти ефективно передавати значний обсяг знань, забезпечувати високий рівень оволодіння навчальним матеріалом, тобто мають бути спрямованими на стимулювання активності, розвитку творчих здібностей, мобільності, орієнтацію на студентську індивідуальність та максимальну наближеність до відповідної професійної діяльності, а головне - на формування адекватного ситуативного способу мислення як способу професійної поведінки, бо результативність фахової діяльності визначається кількістю правильних та швидко прийнятих рішень.

Таким критерієм, на наш погляд, відповідає ситуаційна методика навчання, яку досліджували О. Баєва, Л. Беседіна, В. Біскуп, С. Галалу, О. Долгоруков, Н. - Заячківська, І. Іванова, Г. Каніщенко, І. Катерняк, В. Конашук, І. Кузнецова, В. - Лобода, Ю. Лопатинський, Т. Макарова, В. Наумова, В. Нетепчук, Л. Острівна, І. Петрова, С. Півкін, Є. Полат, О. Пометун, Г. П'ятакова, І. Салицька, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, С. Цесаренко, Л. Чижевська, В. Чуба, Т. Шаталова, П. Шеремета, В. Щербань В. Ягоднікова та ін. Однак, по-перше, науковці переважно здійснювали наукові пошуки у сфері менеджмент-освіти, що суттєво перепрофілює специфіку ситуаційної методики навчання; по-друге, ґрунтовних досліджень щодо застосування ситуаційної методики навчання у підготовці педагогічних працівників досі немає, що актуалізує зазначену проблему.

Відтак, спробуємо у статті охарактеризувати з дидактичної точки зору та визначити функціональне спрямування ситуаційної методики навчання у педагогічних вищих навчальних закладах.

Оскільки в основі ситуаційної методу навчання лежить метод аналізу конкретних ситуацій, його сутність, за визначенням науковців (Л. Беседіна, С. Бекер, О. Долгоруков, В. Майкельніс, Ю. Одет, С. Півкін, Є. Полат, О. Пометун, О. Сидоренко, О. Сторубльов та ін.), полягає у тому, що викладачем у навчальному процесі штучно створюються проблемні ситуації, запозичені із професійної практики, які студенти повинні глибоко проаналізувати та прийняти оптимальне рішення відповідно до конкретних умов. Такий метод може виконувати різні функції: засобу дослідження, вивчення, оцінки та вибору рішення. Перевагами цього методу є дії студентів у його процесі аналогічно до реальних професійних подій. Вважаємо, що слово «штучно» тут вживається не у розумінні «награно», а у розумінні лабораторних умов - у процесі аудиторного заняття, а не у реальній практичній діяльності.

Ситуаційна методика навчання відрізняється від традиційних методів навчання тим, що за допомогою наведення реальних прикладів із майбутньої діяльності (професійної ситуації) відбувається набуття знань і формування практичних навичок і вмінь, а не шляхом вислуховування теоретичних трактувань. На основі аналізу ситуації відбувається дискусія, сприяючи розв'язанню проблеми - суті проблемної ситуації [1, с. 113]. Ситуаційний аналіз включає виявлення та групування чинників проблем ситуації, які визначають вибір необхідних ефективних рішень, оцінку аргументації рішень з точки зору поточних та перспективних наслідків. Рішення проблемної ситуації вимагає актуалізації певних знань, умінь та навичок [9, с. 185-186].

У процесі застосування методики ситуаційного навчання засвоєння знань і формування умінь - результат активної самостійної діяльності студентів з вирішення суперечностей, унаслідок чого і відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками, уміннями, а зона найближчого розвитку студентів розширюється до сфери проблемних ситуацій - галузі, де перехід від незнання

до знання перестає бути для студентів основним, стаючи природною ланкою, зоною їх активного розвитку.

Важливий показник ефективності цього методу - тісний зв'язок теорії з практикою завдяки надання у широкому обсязі за короткий час різноманітних проблем практичного характеру [1, с. 114]. Однак рішення проблеми - не закінчена робота: студенти повинні отримати реакцію оточуючих на свої дії, розуміючи, що можливі різні варіанти рішення, за умови, що ризик прийняття рішення залишається за ними, а педагог лише тлумачить наслідки прийняття необдуманих рішень.

Надзвичайно важливим за обставин такого навчання, вважаємо, стає готовність (компетентність) самого викладача: він апріорі має бути досвідченим практиком та людиною з високим рівнем аналітичного мислення, адже має не лише заздалегідь знати ймовірні варіанти правильних рішень проблеми, але й мобільно реагувати на студентські варіанти.

Особливостями, ознаками методу Case Studies О. Долгоруков називає попередню підготовку письмового прикладу кейсу з практики професійної діяльності (опис реальної проблемної ситуації); самостійне вивчення і обговорення кейса студентами; організацію роботи у інтерактивній формі, зокрема - включення індивідуальної роботи, роботи у рольових групах, використання змагальних форм, застосування моделювання ситуацій; принципово необхідне доповнення до лекційної методики проведення занять, яка є базовим елементом навчання в класичній університетській системі освіти; особливу роль викладача-консультанта щодо пошуку шляхів рішень; керовану позитивну емоційну напругу студентів [4].

Отже, ситуаційну методику навчання загалом можна розглядати як комплексну колективну роботу над практично-проблемною професійною ситуацією, що передбачає ознайомлення із ситуацією, аналіз, обговорення, прийняття рішення та його презентацію.

Метод ситуаційного аналізу використовується також як елемент ділової гри (Є. Полат) [9, с. 185]. Саме цей аспект - популярність ігрових методик - додає кейсам драматургії дії, що призводить до його перетворення у різновид ситуаційної гри. Така гра є «мініатюрною версією реальності. Ця технологія наближена до рольової гри, але істотно відрізняється від неї, бо її метою є не представлення поведінки конкретних особистостей, а відтворення певного процесу» (О. По-метун) [10, с. 100].

Завдання викладача в умовах ситуаційної методики навчання, насамперед, створити активну, зацікавлювальну повчальну ситуацію, в якій предмет, що вивчається, точно описує навколишній світ. При цьому викладач має пам'ятати, що основні проблеми кейс-методу - застосування у навчанні його різноманітних типів і форм. Проблемою це є, вважаємо, тому що, переважно, викладачі не готові ні психологічно (з причини перебудови стилю взаємодії зі студентами), ні методично (з причини або методичної необізнаності, або відсутності професійної мобільності), ні матеріально-організаційно (з причини відсутності відповідної методичної літератури та необхідної тривалої й ретельної підготовки до заняття) застосовувати ситуаційну методику навчання. Отож, таке навчання часто стає «очевидно недосяжним» з викладацької точки зору.

Ситуаційна методика навчання розглядається нами як своєрідний навчальний рух - аналіз і синтез теоретичної бази, отриманої студентами, та апробованої на практиці, але в аудиторних, а не виробничих умовах. В. Загвязинський вказує на те, що для ефективного застосування у дидактиці методу сходження (руху) і синтезу на основі теоретичної системи, необхідно виокремити елементарну структурну одиницю (примітка: автор називає таку одиницю «клітинкою»)

педагогічного процесу і її адекватне відображення у теорії; прослідкувати те, як виокремлена елементарна одиниця на основі розв'язання внутрішніх та зовнішніх суперечностей розвивається у структурі одиниці обраного процесу; виявити на цій основі усе різноманіття зв'язків та відносин, які виникають у педагогічному процесі, враховуючи його зміст, методи і форми [5].

Одиницю роботи студента і викладача в системі ситуаційної методики навчання, вважаємо, ситуацію, яка, на думку С. Півкіна, достатньо суперечлива за своєю природою, бо містить у собі набір конкретних ознак і потенційних можливостей дидактичного плану: «імпульс і «енергетику», необхідну для розгортання змістових резервів освіти в її динаміці і розвитку, дозволяє «задіювати» систему інтелектуальних, соціальних і інших взаємин окремих людей і цілих колективів, залучених у цю ситуацію (або з погляду педагогічних умов) навчальну ситуацію, що формується і розвивається на основі співпраці суб'єктів освітнього процесу, якими є викладач і студенти» [8, с. 27-28]. Фактично на основі конкретної навчальної ситуації будується вся система навчання з використанням кейс-стаді, яка орієнтується на вирішення ситуативних завдань і проблем, широкого використання в процесі опрацювання банку практичних ситуацій та готових рішень [там само, с. 28].

Таким чином, ключова одиниця ситуаційної методики навчання - професійна проблемна ситуація, у нашому випадку - педагогічна, що є складником змісту навчання. Відтак, цілком виправдано можемо говорити про розгляд навчальної ситуації як найменшої дидактичної одиниці у контексті досліджуваного навчання.

Звісно, найбільшу популярність поняття «дидактична одиниця» отримало після оприлюднення теорії укрупнення дидактичних одиниць (УДО) П. Ерднієва. Укрупнена дидактична одиниця - «це локальна система понять, об'єднаних на основі їх смислових зв'язків, що утворюють цілісно засвоювану одиницю» [11, с. 43].

Ідею інваріантності структури порівнюваних дидактичних явищ В. Бондар [2, с. 75-76] переніс і на структуру методу навчання, обґрунтовуючи його як мікродіяльність та приймаючи за дидактичну одиницю процесу навчання, пропонуючи такий її структурний склад: мета, цільове завдання, зміст навчального матеріалу, спосіб засвоєння, форма організації навчальної діяльності, результат засвоєння з виховними та розвивальними ефектами. Тільки маючи чітку уяву про структуру дидактичної одиниці процесу навчання, на переконання В. Бондаря, навчальне заняття можна збудувати як сукупність клітинок, з яких воно складається. До найменшої дидактичної одиниці процесу навчання можна віднести будь-яку форму організації навчання: екскурсію, лекцію, семінарське, практичне або лабораторне заняття, адже їм теж притаманні ціль, мета, зміст, методи та засоби навчання, форми організації навчальної діяльності учнів, результати навчання. Саме тому ми додаємо до поняття «педагогічна ситуація» у якості дидактичної одиниці визначення «найменша», щоб підкреслити її мінімальний, у порівнянні із тим самим навчальним заняттям, структурний та змістовий обсяг.

Структурною одиницею навчального процесу у вузі В. Загвязинський вважає конкретну динамічну навчальну ситуацію - задачу, яка розгорнута у процесуальному плані, тобто у взаємодії суб'єктів навчання (викладачів і студентів), одночасно із методами та засобами здійснення цієї діяльності з метою отримання результату [5, с. 26].

Не зважаючи на стабільну уживаність у дидактичному просторі терміну «дидактична одиниця», ми не знайшли його тлумачення у опрацьовуваних нами підручниках чи посібниках із загальної педагогіки та педагогіки вищої школи А. Алексюка, А. Андреева, С. Архангельського, З. Гіптери, В. Головенкіна, Б. Голуба, В. Кудіної, В. Ортинського, М. Солов'я, Є. Спіцина, М. Фіцули, Ю. Фокіна.

Цей термін аналізується далеко не у кожному педагогічному словнику, У «Словнику законодавчих термінів» дидактична одиниця ототожнюється із поняттям «навчальний елемент» і визначається як «мінімальна доза навчальної інформації, що зберігає властивості навчального об'єкта» [7]. Т. Боровкова під дидактичною одиницею розглядає окремо взятую навчальну тему [3]. Водночас під дидактичною одиницею розглядають і менші дидактичні складові, наприклад-текст у процесі вивчення іноземних мов: «Текст - це не просто дидактична одиниця, це - універсальна дидактична одиниця, яка дозволяє злити воедино два найважливіші напрями у вивченні ІМ (*примітка автора: ІМ - іноземні мови*)...» [6, с. 4]. Причому, обґрунтування свого вибору тексту у якості дидактичної одиниці на противагу попередньо уживаним у наукових колах цього напрямку досліджень менших одиниць навчання (фонем, складів, слів та речень), автор обумовлює причинами змінених умов навчання іноземним мовам: «Під одиницею навчання ІМ ми розуміємо мінімальну структурно-функціональну одиницю об'єкта засвоєння, яка зберігає його основні властивості та функції» [там само, с. 2].

Як бачимо, таке тлумачення співпадає із наведеним вище словниковим, тобто основне для дидактичної одиниці - мати ключові властивості та функції об'єкта засвоєння, що на наш погляд, цілком правомірно для педагогічної ситуації підготовки майбутніх учителів: процес вивчення та опрацювання ситуації спрямований на формування у студентів професійно-компетентнісних знань, умінь та навичок. До того ж, якщо проаналізувати вимоги до функціональної сутності дидактичної одиниці з точки зору Н. Кротік [там само, с. 2-3], то вона має представляти в мініатюрі цілісний об'єкт (у нашому випадку - реальний педагогічний процес), бути відтворюваною та характеризуватися достатнім інформаційним базисом (у нашому випадку - додаткові обставини, супроводжувальний інформаційний пакет першоджерел тощо). Наголосимо лише знову на тому, що педагогічну ситуацію вважаємо найменшою дидактичною одиницею з логічним наголосом на слові «найменша», не претендуючи на універсальність у дидактичній сфері професійної педагогічної підготовки. Від сутності дидактичної одиниці залежить функціональна спрямованість навчального процесу в цілому.

Аналіз наукових джерел окресленої проблеми дозволив визначити, що методика ситуаційного навчання виконує функції навчання у вищій школі, визначені нами як стимулювальна, пізнавальна, розвивальна, комунікативна, оперативна (мобільна), професійно-компетентнісна та виховна. Переважно науковці-практики описують реалізацію окремих функцій у процесі викладання економічних дисциплін, зокрема менеджменту (Г. Багієв, А. Долгоруков, Г. Каніщенко, І. Катерняк, В. Лобода, Ю. Лопатинський, Л. Острівна, В. Наумов, С. Півкін, П. Шеремета та ін.). Однак нині присвячують свої роботи окремим аспектам застосування цієї методики й у сфері педагогічної освіти (Л. Беседіна, Н. Заячківська, Є. Полат, О. Поментун, Г. П'ятакова, О. Сторубльов та ін.).

Отже, визначену перерахованими науковцями результативність ситуаційної методики навчання, що виявляється у напрямках формування у студенте відповідних знань, умінь та навичок, ми згрупували за такими функціональними спрямуваннями:

1. Стимулювальна функція полягає у стимулюванні інтенсивної творчої праці, творчої активності студентів, уміння бачити майбутню професію не тільки крізь призму теоретичних положень, але й у контексті живої реальності [4]; інтересу до процесу навчання, оскільки стає ясно, яких теоретичних знань не вистачає для вирішення проблеми, підкріплюючись більше знанням реального життя, ніж «сухою» теорією; самостійної підготовки до кожного практичного заняття [1, с. 113]; дискусійного обговорення проблеми, розглядаючи її з різних боків [9, с. 186]; розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок ухвалення рішень [4].

2. Пізнавальна функція розкривається у формуванні здібностей до творчого мислення; умінь практичного опрацювання матеріалу та умінь перенесення отриманих раніше знань і умінь у нову ситуацію [8, с. 44745; 10, с. 186]; інтересу і позитивної мотивації у ставленні до навчання [9, с. 186]; у зміні напрямку навчання від практики до теорії: етапи вирішення конкретної проблеми слугують базою для теоретичного узагальнення та виходу на розуміння конкретних теорій; осмисленні і правильному тлумаченні тих або тих теоретичних положень або фактів з практичного досвіду, необхідних для обґрунтування своєї позиції; залученні до аналізу буденної реальності з метою поєднання теоретичного матеріалу та практичного осмислення багатомірної повсякденності (8, с. 45); отриманні величезної кількості невербальних знань, яких немає в жодних підручнику, кейсі і лекції; перевірці теорії на практиці [9, с. 186].

3. Розвивальна функція виявляється у розвитку критичного, самостійного, абстрактного і творчого мислення [1, с. 113; 4]; здібності до аналізу, синтезу аналізовуваних явищ (аналітичних здібностей) [4; 8, с. 45].

4. Комунікативна функція полягає у виробленні уміння працювати в партнерських відносинах з колективом, формуючи в собі корисні навички співпраці з колегами; уміння і бажання почути партнера в ситуації і розділити його рішення і відповідальність за ухвалені рішення, якщо звичайно, воно виявляється правильним; вислухати і врахувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою; спілкуватися з іншими людьми, брати участь у дискусіях [4; 8, с. 45]; розпізнати і локалізувати конфлікт, а, за необхідності, знайти шляхи його усунення; відстояти певні принципи у взаєминах між учасниками конфлікту [8, с. 44745].

5. Оперативна (мобільна) функція виявляється у формуванні умінь та навичок вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації; оперативно та оптимально позбавлятися від помилкових думок і неправильно ухвалених рішень у процесі обговорення поставленого завдання [1, с. 113; 4; 8, с. 45]; запропонувати гіпотезу, перевірити її, бути готовим відкинути її і звернутися до іншої гіпотези, якщо раніше ухвалені рішення не підтвердилося; уміння в цій обстановці орієнтуватися; уміння вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки та приймати продумані рішення [8, с. 44745].

6. Професійно-компетентнісна функція реалізується шляхом формування та удосконалення умінь та навичок діагностики спотворень і невідповідностей існуючих уявлень про реальне професійне життя; адаптації студента до майбутньої діяльності [8, с. 45]; використання теоретичного матеріалу у майже реальній ситуації, що впливає на професіоналізацію [1, с. 113; 10, с. 186]; вирішувати складні неструктуровані проблеми, які неможливо вирішити аналітичним способом [3; 8, с. 44]; формування готовності і прагнення до активних дій творчого характеру, здатності зробити позитивний вплив на хід подій; уміння розуміння і бачення соціальної обстановки [8, с. 44745]; допомоги майбутньому вчителю зрозуміти специфіку педагогічних ситуацій: взаємовідносини, види відповідальності, клімат навчання, мотивацію, що допомагає адаптації студента до майбутньої діяльності; виявлення і удосконалення аналітичних і оцінних навичок, формування уміння правильно зрозуміти і оцінити обстановку; ідентифікувати і аналізувати проблему [4; 8, с. 44].

7. Виховна функція реалізується через формування колективної солідарності [8, с. 45] та сприяння дорослішанню студентів [9, с. 186].

Як бачимо, результативність функціонального спрямування ситуаційної методики навчання, що виявляється у напрямках формування у студентів відповідних знань, умінь та навичок повноцінно виражена у межах кожної функції, що вказує на багатогранність дидактичного значення такого навчання.

Отже, аналіз наукових джерел щодо дидактичної характеристики та функціонального спрямування ситуаційної методики навчання дозволив нам зробити такі висновки:

1. Ситуаційна методика навчання з дидактичної точки зору характеризується комплексною колективною роботою над практично-проблемною професійною ситуацією, що передбачає ознайомлення із ситуацією, аналіз, обговорення, прийняття рішення та його презентацію. Ситуаційна методика навчання розглядається нами як своєрідний навчальний рух - аналіз і синтез теоретичної бази, отриманої та апробованої студентами.

2. Найменша дидактична одиниця ситуаційної методики навчання - професійна проблемна ситуація, у нашому випадку - педагогічна.

3. Ситуаційна методика навчання виконує функції навчання у вищій школі, визначені нами як стимулювальна, пізнавальна, розвивальна, комунікативна, оперативна (мобільна), професійно-компетентнісна та виховна, що виявляється у напрямках формування у студентів відповідних знань, умінь, навичок.

Водночас, подальшого дослідження потребує питання розгляду ситуаційної методики як складника технології ситуаційного навчання.

Література

1 Бєсєдіна Л.М., Сторубльов О.І. Педагогічна майстерність, активні методи навчання та методична робота у навчальних закладах: Методичний посібник. - Видання 2-е, переробл. і допов. - К: Логос, 2009. - 204 с.

2. Бондар В. Дидактика. - К., Либідь, 2005. - 264 с.

3. Боровкова Т.И. Задания для самостоятельной работы в ноябре 2006 г. - Режим доступа: <http://ipr.wi.dvqu.ru/menu/verx/menedqer/zadaniia.htm>

4 Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / http://www.vshu.ru/lections.ohp7tab_id=3&a=info&id=2600/evolkov.net/learn/.../case.study.html. - Метод кейсов (case study) Долгоруков Александр Михайлович.

5. Загвязинский В.И. Дидактика высшей школы: Текст лекций / Владимир Ильич Загвязинский. - Челябинск: ЧПИ, 1990. - 98 с. (Челябинский политехнический институт).

6 Кротік Н.П. Автентичний текст як універсальна дидактична одиниця для оволодіння іноземною мовою та іноземною культурою. - Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/peddysk/2009_5/krotik.pdf

7. Навчальний елемент (дидактична одиниця) // Словник законодавчих термінів - Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.16287.0>

8. Пивкин С.Д. Проблемно-ситуативное обучение как способ моделирования профессиональной подготовки менеджера в техническом вузе [Электронный ресурс]: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 - теория и методика профессионального обучения / Пивкин Сергей Дмитриевич. - Казань, 2000. - 259 с. (Из фондов Российской Государственной библиотеки). - Режим доступу: <http://diss.rsl.ru/diss/03/0141/030141008.pdf>

9. Полат Е.С. Реализация личностно ориентированного подхода и конструктивизма в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/Е.С. Полат, М.Ю. Буханкина. - 2-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. - С. 104-296.

10. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. - К.: СГД Кулінічев Б.М., 2007. - 144 с.

11. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП (Серия «Энциклопедия образовательных технологий») - М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 288 с.

12. Сурмін Ю., Чуба В. Вступ // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. О. Сидоренко, В. Чуба. - К: Центр інновацій та розвитку, 2001. - С. 9-13. / Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, Центр інновацій та розвитку; Програма поширення ситуаційної методики навчання.