

спроможним на ринку праці . Подальшим дослідження передбачають розробку лабораторних робіт на платформі Arduino

Список використаних джерел

1.Вергун І.В., Вергун Р.В., Трифонова О.М. Формування дослідницької компетентності під час навчання фізики з використанням ІКТ. Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти; за заг. ред. М.І. Садового. КДПУ ім. В.Винниченка., 2016. Вип. 10, Ч. 2. С. 35-39. 2.Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів: Фізика. 10-11 класи (зі змінами, наказ МОН України від 29.05.2015 № 585). К.: Освіта, 2013. 32 с. URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>. 3.Садовий М.І. Методологія освітньої парадигми синергетики. Наукові записки. Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти; відп. за випуск: М.І. Садовий. ЦДПУ ім. В. Винниченка. Кропивницький, 2017. Вип. 12, Ч. 1. С. 31-37. 4.Соменко Д. В. Використання апаратно-обчислювальної платформи Arduino в навчальному процесі з фізики. Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізикоматематичної і технологічної освіти. 2013. № 9, С. 173-182. 5.Остапчук С.А., Садовий М.І. До проблеми використання платформи Arduino у вивченні робототехніки // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2018. – Вип. 168. – С. 178-181.

Л. П. Гарник, І. І. Снігурова, Н. П. Столярова, Л. В. Романьок

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ

Проблема релевантності існуючих дидактичних аспектів викладання української мови як іноземної за професійним спрямуванням в умовах зміни соціально-культурної парадигми набула протягом останніх років неабиякої актуальності не лише для фіхівців з мовної підготовки іноземних здобувачів вищої освіти, але також й серед викладачів-предметників, які здійснюють розробку та впровадження нових освітніх продуктів і технологій за фаховим спрямуванням на рівнях бакалаврату, магістратури та аспірантури.

Сучасні суспільні трансформації в Україні і світі перебігають у доволі агресивному соціокультурному середовищі, що поєднує у собі різноманіття культурних форм. Зважаючи на конфліктну природу та фрагментарність світового розвитку, встановлено, що на процес вивчення (опанування) іноземної мови накладаються відбитки когнітивного дисонансу, що виникає внаслідок взаємодій етнічних, релігійних, гендерних, комунікативних та ментальних факторів під впливом глобалізації. Роль домінантного тригера соціокультурних змін тут відіграє констеляція наукових та технологічних знань, які через процес навчання розвивають людський потенціал: наука наразі не лише вносить інновації у сферу виробництва, але й кардинально змінює інші сфери діяльності людини, регулюючи та/або змінюючи їх засоби та методи.

Отже, якщо сучасна людина одночасно існує у різних культурних вимірах, то запорукою успішності фахівця стають: ментальна готовність діяти у невизначеній ситуації, толерантність, а також когнітивна спроможність оперувати різними типами знання, зокрема науковим знанням, яке формується у процесі навчання завдяки опануванню спеціалізованої мови модусу наукової культури. Втім домінування наукового компоненту у мовній підготовці іноземців-здобувачів вищої освіти не виключає культурне різноманіття типів освіти відносно знання. Тому особливе гуманістичне завдання педагогіки сьогодні полягає у створенні психологічно комфортного освітнього простору, спрямованого на розвиток особистостей різних типів в інклюзивному соціокультурному оточенні. Наразі відбувається зміна педагогічної парадигми з формальної та універсальної до науково-

та когнітивно спрямованої, що є запорукою формування середовища для психологічно комфортної пізнавальної діяльності особистості. Проте це суперечить постулатам класичної педагогічної теорії, яка зазвичай обмежується поширенням знань через підручники та посібники, де подано в адаптованій формі перелік певних наукових фактів без урахування когнітивного компоненту. Новітня педагогічна парадигма спирається на: дослідницькі методи пізнання, творчій пошук і генерацію альтернатив, моральні цінності та підкріплену зовнішнім досвідом пізнання академічну добросовісність, тобто – випереджаюче та контекстно-ситуаційне навчання у міждисциплінарному предметному полі. Тут важливою стає когнітивна спеціалізація у малих профільних групах під керівництвом наставника-куратора, бо у сучасній культурі знань науковий пошук став неможливим без наявності розвиненого дидактично-просвітницького потенціалу. Саме тому якість результатів навчання сьогодні визначається, як оволодіння базовими компетенціями (когнітивними, соціальними, емоційними), які забезпечують постійну затребуваність людини у суспільстві знань [1].

Але оволодіння певними компетенціями не гарантує здобувачу вищої освіти дійсної конкурентоспроможності на ринку праці, бо саме структура та зміст індивідуальних знань та навичок міжкультурної комунікації (дихотомія «знання-діяльність») складають підґрунття його конкурентоспроможності та затребуваності як фахівця. Проте навчання, у основі якого лежать складні компетенції, є неприйнятним для великих груп, бо такі компетенції є складними не лише під час оволодіння ними, а також й для їх оцінки. Тому дидактичні аспекти викладання української мови як іноземної за професійним спрямуванням [3] ми визначаємо як елемент інклюзивного освітнього простору, де взаємодіють здобувачі вищої освіти, викладачі-фахівці з мовної підготовки іноземних громадян, викладачі-предметники та інформаційні технології (відкриті та дистанційні курси, тощо). Якість мовної підготовки іноземців-здобувачів вищої освіти можна оцінити, порівнявши вимоги чинних європейських стандартів (CEFR) з компетенціями, які визначено у навчальних програмах українських вишів.

Рівень (A0) - вводно-фонетичний курс (вивчення лексики, фонетики та основ граматики). Рівень (A1) - розуміння та застосування у розмові знайомих фраз та словосполучень, які необхідні для виконання конкретних задач; спроможність представити себе та інших, ставити питання та відповідати на них щодо місця проживання, знайомих, майна; спроможність взяти участь у нескладній розмові, якщо співрозмовник говорить повільно і чітко, а також готовий прийти на допомогу у разі потреби. Рівень (A2) - розуміння окремих речень та часто вживаних фраз, що пов'язані з різними сферами життя; спроможність виконувати задачі, пов'язані з простим обміном інформацією на знайомі чи побутові теми; спроможність з простих речень скласти розповідь про себе та свою родину, описати основні аспекти повсякденного життя. Рівень (B1) - розуміння основних ідей чітких повідомлень, зроблених літературною мовою на різні теми, що типово виникають на роботі, у навчанні, дозвіллі, тощо; вміння спілкуватися у більшості ситуацій, які можуть виникнути під час перебування у країні, мова якої вивчається; спроможність скласти логічно побудоване повідомлення на відомі або інші теми, які зацікавили; спроможність описати враження, події, надії, прагнення, викласти та обґрунтувати власну думку та плани на майбутнє. Рівень (B2) - розуміння загального змісту складних текстів на абстрактні та конкретні теми, у тому числі наукові статті та тексти за професійним спрямуванням (для здобувачів вищої освіти); спроможність розмовляти досить швидко та спонтанно, щоб постійно спілкуватися з носіями мови без особливих труднощів для будь-якої сторони, робити чіткі, змістовні повідомлення на різні теми, а також висловлювати власні погляди щодо основної про-

блеми, висвітливши переваги та недоліки різних точок зору на неї. Рівень (C1) - розуміння великих складних текстів на різні теми, розпізнавання їх прихованого значення; спроможність розмовляти спонтанно та швидко, не відчуваючи складнощів у виборі слів та лексичних одиниць; демонстрація навичок ефективного застосування мови для спілкування у науковому та професійному середовищі; спроможність побудувати чітке та логічне повідомлення на складні (пов'язані з фахом) теми, демонструючи вільне володіння моделями організації тексту, засобами зв'язку та об'єднання його елементів. Рівень (C2) - розуміння практично будь-якого усного або письмового повідомлення, спроможність скласти логічно пов'язаний текст, спираючись на декілька усних та/або письмових джерел, вміння розмовляти спонтанно та швидко, з високим ступенем точності, підкреслюючи відтінки значень навіть у дуже складних ситуаціях [3].

Наслідуючи традиції попередників, керівництво НАЗЯВО рекомендує проводити перевірки залишкових знань випускників вишів, а також отриманих ними компетенцій. Втім така ідея вимірювання якості навчальних програм та процесу навчання компетенціями (зокрема компетенціями вищого рівня) є доволі віддаленою від реальності, бо наразі у багатьох вітчизняних вишах, згідно дослідження В. Бугрова та його колег [2], простежується відсутність стійкого зв'язку між науковою роботою та викладацькою діяльністю, через що реальна якість освіти залишається низькою, а сама освітня діяльність набуває рис імітації. Причиною цього є нерозуміння зв'язку між витраченим часом на навчання, обсягами матеріалу, який потрібно засвоїти здобувачеві певного рівня вищої освіти, а також його психологічними, когнітивними, фізичними можливостями та рівнем інклюзивності освітнього простору конкретного закладу вищої освіти (рисунок 1). Саме тому уваги освітянської спільноти також потребує питання перегляду факторів часу, методів та засобів, необхідних для якісної мовної підготовки іноземців-здобувачів вищої освіти в Україні.

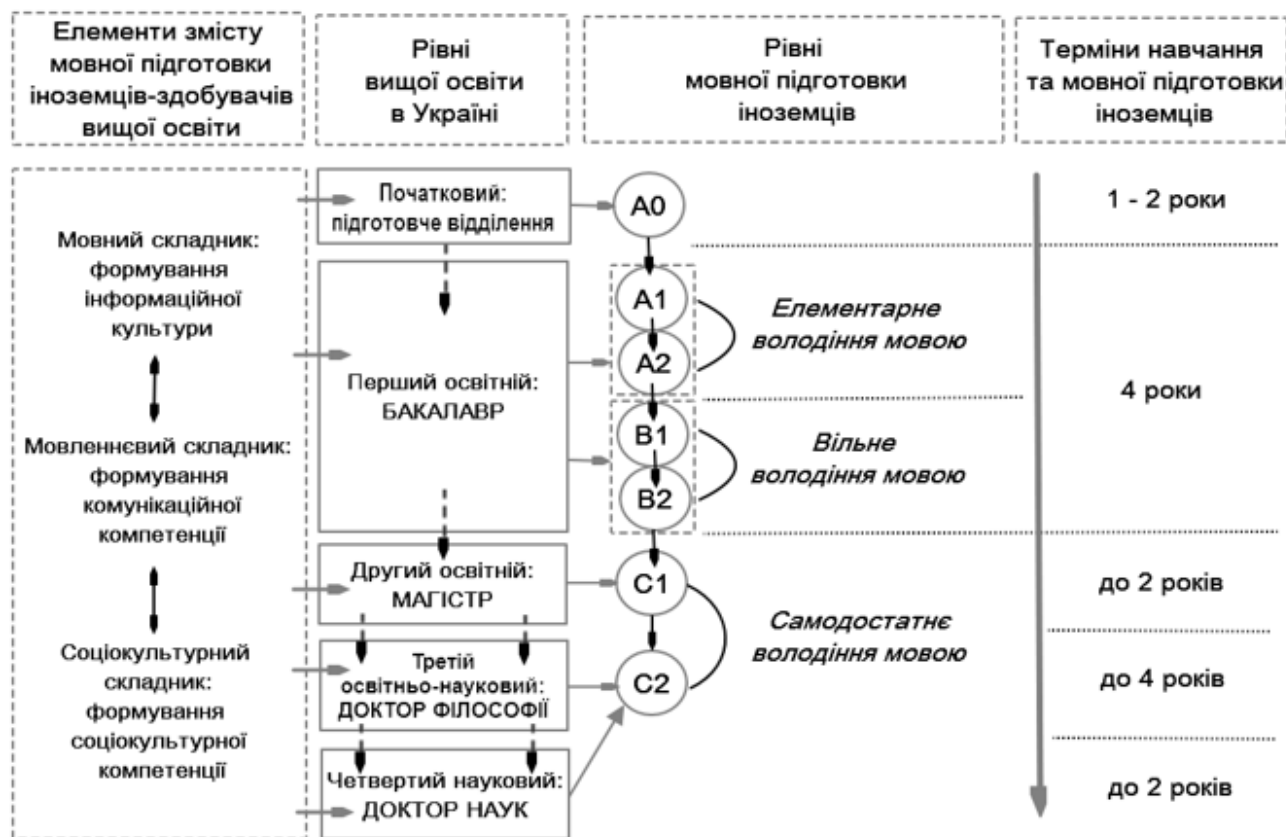


Рис.1. Мовна підготовка іноземців-здобувачів вищої освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. МОН України: офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua>, (retrieved: 11 March, 2020). 2. Mazurkiewicz, M. *Quality Assurance in Higher Education Institutions in Ukraine through the prism of European Guidelines and Standards ESG 2015*. URL: https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/11264/publication_1p.pdf, (retrieved: 29 February, 2020). 3. *Language Policy documents. Intergovernmental Policy Forum: «The Common European Framework of Reference for languages (CEFR) and the development of language policies: challenges and responsibilities»*. Council of Europe, Strasbourg, 6-8 February 2007. URL: <https://rm.coe.int/16805c3896>, (retrieved: 14 March, 2020).

І. І. Ярица

ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ КЕЙС-МЕТОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сучасне суспільство переживає складні зміни в усіх його сферах й, насамперед, у сфері освіти. Найважливішими завданнями реформування освіти в Україні є підготовка освіченої, творчої особистості. Сьогоднішній педагог має бути людиною висококультурною, професійно-компетентною, з високим рівнем педагогічної майстерності. Внаслідок цього у сучасній системі вищої педагогічної освіти оновлюється зміст освітньої підготовки студентів з опорою на педагогічні інновації стосовно розв'язання творчих завдань, відбуваються зміни у формах та методах навчання.

Саме педагогічний коледж є таким типом навчального закладу, де йде підготовка майбутніх фахівців, здатних запроваджувати нові технології навчання.

Ми зупинимось лише на окремих теоретичних аспектах та перевагах використання педагогічної технології кейс-методу у підготовці майбутніх педагогів у освітньому процесі ВНЗ й практичному використанні кейса як специфічного методу навчання.

Кейс-метод з англійської мови означає «case-study» – метод навчання. На думку провідних вітчизняних і зарубіжних учених (Г.Каніщева, Ю.Сурміна, В.Чуби, П.Шеремета, М.Коула, Ж.Піаже, Г.Саймса, Л.Шульмана та ін.), кейс-метод сприяє розвитку критичної рефлексії, кращому розумінню теорії, вчить розв'язувати проблеми і практично їх аналізувати.

Кейс-метод є також і специфічним практичним методом організації навчального процесу, методом дискусій з точки зору стимулювання та мотивації навчального процесу, а також методом лабораторно-практичного контролю та самоконтролю.

Навчання на основі кейс-методу – це цілеспрямований процес, побудований на всебічному аналізі представлених ситуацій, обговоренні під час відкритих дискусій проблем кейсів і виробленні навичок прийняття рішень. Відмінною рисою кейс-методу є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя [2, с.122].

Виділимо ключові фактори, які використовуються у визначенні кейса як специфічного методу навчання, у такі категорії: джерело кейса; процес збору даних для кейса; зміст кейса; перевірка кейса в аудиторії; процес старіння кейса; створення конкретних ситуацій; методика роботи з кейсом [1, с.127].

Розглянемо кожну категорію більш детально.

Джерело кейса пов'язано зі студентами, які беруть участь у вирішенні проблеми. Важливим є те, що вони є учасниками конкретної ситуації, до якої викладач за допомогою особливого інструменту, що називається «кейсом», може залучити студента.

Процес збору даних для кейса стосується збирання даних на тому об'єкті,