

Міністерство освіти і науки України
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова
Громадська організація «Європейська освіта і наука в Україні»
Саксонський центр дидактики вищої школи, Німеччина

Міжнародна науково-методична конференція

**НОВІ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ
У СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ
ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ
ШКОЛИ**

Тези наукових доповідей

НОВІ КОНЦЕПЦІЇ ВИКЛАДАННЯ У СВІТЛІ ІННОВАЦІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ:

Матеріали Міжнародної науково-методичної конференції 30 – 31 жовтня 2017 року/ Укл. С.М.Іваненко, О.В.Холоденко, К.М.Павицька, О.Г.Смольнікова – К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017 - 515 с.

До збірки увійшли матеріали доповідей, де висвітлюються питання формування професійної компетенції, особливостей новітніх підходів до системи організації навчального процесу в системі вищої школи, контролю рівня сформованості компетенції та концепції міжкультурної комунікації в сучасній освіті.

**Матеріали доповідей учасників конференції
подаються в авторській редакції**

ISBN 978-966-931-128-3

© Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017

РЕДАКЦІЙНА РАДА

В.П. Андрущенко - доктор філософських наук, професор, академік АПН України, ректор НПУ імені М.П. Драгоманова

В.П. Покась – доктор філософських наук, професор, декан факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

Г.В. Турчинова – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

С.М. Іваненко – доктор філологічних наук, професор кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

О.В. Холоденко - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

К.М. Павицька - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

О.Г. Смольнікова - кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов факультету природничо-географічної освіти та екології НПУ імені М.П. Драгоманова

У контексті новітніх технологій методистами окремо виділяється викладання іноземної мови професійного спрямування, оскільки Інтернет ресурси дозволяють проводити автентичну комунікацію за професійною тематикою, отримувати нову інформацію, яка стосується певних професійних питань, ділової мови тощо. Професійний світ сьогодні не можливий без технологій, а це, в свою чергу, змушує викладачів іноземних мов мати справу з великою кількістю он-лайн ресурсів. Якщо під час проведення звичайних занять з іноземної мови вчитель сам зазвичай є джерелом інформації і так би мовити «ресурсом» для учнів, то у ситуації з іноземною мовою професійного спрямування викладач поєднує мовний матеріал зі специфічним змістом, якій може бути невідомим для самого вчителя. Тобто викладачу потрібно виходити за межі суто лінгвістичних питань, у чому якраз і допомагають сучасні технології. Інтернет пропонує викладачу набір засобів для рішення таких завдань як комунікація, розповсюдження інформації, налагодження зв'язків, розробка та створення матеріалу, від дуже простого до досить складного. Деякі засоби існують короткий термін, інші залишаються надовго та стають досить відомими та затребуваними. Наприклад такі блогіві платформи як WordPress and Blogger, сервіси подкастів, такі як Podomatic та інші [2, с. 104-105].

Таким чином очевидно, що сучасна дійсність пред'являє усе більш високі вимоги рівню практичного володіння іноземною мовою. У зв'язку з цим використання інноваційних освітніх технологій надає величезні можливості для підвищення ефективності процесу викладання іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Полат Е.С. Обучение в сотрудничестве / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 1. – С. 4–11.
2. Innovations in learning technologies for English language teaching / [edited by Gary Motteram]. - British Council 2013 [Електронний ресурс] Teaching English. Innovation Series. – Режим доступу: <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/C607.pdf>.

Харченко Т.Г.

Київський університет імені Бориса Грінченка

LES DIDACTICIENS FRANÇAIS SUR LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS-PROBLÈMES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

L'intérêt porté au potentiel des stratégies visant à encourager l'apprentissage reste cependant très fort. Les didacticiens français disent qu'il existe un consensus au sein des Sciences de l'éducation pour reconnaître l'efficacité des situations-problèmes. A. Dalongeville et M. Huber notent que dans toute pédagogie, ce qui déclenche un apprentissage c'est toujours la rencontre d'un obstacle, le surgissement d'un conflit cognitif dans la tête de l'apprenant. Passer d'une situation d'enseignement à une situation d'apprentissage, c'est provoquer quelque chose qui va se jouer dans l'intrapersonnel. C'est faire en sorte que dans la tête de celui qui apprend il y ait des apports nouveaux qui viennent interagir avec des apports anciens, qu'il y ait un système de représentations qui soit déstabilisé afin de trouver un nouvel équilibre à un niveau supérieur [1, 9]. Les didacticiens français croient que les situations-problèmes peuvent avoir cet effet. Elles seraient la pratique qui permettrait de passer d'un modèle d'enseignement à un modèle de formation pour une plus grande efficacité cognitive. A ce propos étudions l'expérience des pédagogues français (A. Dalongeville, M. Huber) dans le domaine de la construction et de la conduite de situations-problèmes.

Il semble indispensable cependant de rappeler les étapes-clés dans la construction de situations-problèmes efficaces. On distingue les étapes-clés suivantes:

Cerner l'objectif cognitif de l'activité en fonction des noyaux durs de la discipline (notions,

concepts). Le situer par rapport aux problèmes les plus pointus de la discipline, par rapport à l'histoire du champ scientifique en question révélant ses ruptures épistémologiques.

Dans cette quête :

- Être à l'affût et relever :

des paradoxes

des options différentes

des faits qui étonnent

ou qui impliquent fortement les élèves.

• Certaines questions ou problèmes, trouvés dans les manuels, les ouvrages scientifiques peuvent être transformés en véritables situations-problèmes.

Identifier les représentations du contenu, majoritaires chez le public visé. Si ce public est connu des formateurs, ces représentations sont prévisibles, même si on n'est pas à l'abri de surprises, d'imprévus...

Si ce public est moins connu, il est toujours possible de faire surgir ces représentations, avant la mise au point de la situation-problème, en proposant une activité, qui peut être ludique, de formalisation des représentations initiales sous des formes diverses: court texte, dessin, schéma...

Il peut arriver que certains sujets ne suscitent pas de représentations initiales ou de préconceptions. La situation-problème et l'activité qu'elle permettra en fera surgir.

Formuler la situation-problème de façon à prendre le contre-pied de ces représentations majoritaires et à susciter des conflits cognitifs, moteurs de la motivation (rupture épistémique).

Pour cela, proposer:

- une formule qui gêne
- une idée ou un texte qui implique, qui interpelle
- un résultat d'expérience qui ne semble pas logique
- un problème qui paraît impossible à réaliser
- un modèle explicatif en contradiction avec celui des élèves
- 2 éléments contradictoires (en apparence!)
- 2 éléments que l'on ne met pas en parallèle habituellement
- un piège (terme non péjoratif) dans lequel les élèves tombent
- D'une manière générale :
- ne pas hésiter à être provocateur (dans les faits avancés et dans la formulation du

problème)

- si vous posez une question, choisissez-la très ouverte (qu'en pensez-vous?)

Trouver les documents susceptibles de nourrir la situation- problème et qui permettront la construction de représentations plus pertinentes. Il convient de veiller à ce que le document (ou le corpus documentaire) ne soit pas une réponse directe à la consigne ou à la question. Le document est là comme point d'appui pour mettre en démarche, questionner ou générer une activité de recherche. La finalité de l'activité n'est jamais la connaissance du document pour lui-même. Si le document n'est pas le premier élément proposé aux élèves, par la suite, il doit arriver comme une relance, comme une incitation à ne pas se satisfaire des premières conclusions auxquelles auraient pu arriver les élèves. Le document doit évidemment être apprécié en fonction de sa longueur et de sa difficulté. Mais l'idée centrale qui doit guider le choix est celle qu'un document efficace est un document incomplet ou problématique. Le contraire reviendrait à interrompre le processus de recherche avant même qu'il ne se soit amorcé.

Un bon document n'est donc surtout pas un document complet qui fasse le tour de la question mais, au contraire un document incomplet qui suscite ou permette les questions ou les insatisfactions.

Adapter le choix des documents au mode de gestion-pédagogique choisi. Plus loin nous présenterons différents modes d'utilisation des situations-problèmes. Certaines supposent un document très court, voire pas de document. D'autres reposent sur un corpus de documents complexes et contradictoires. D'autres enfin tirent parti de documents issus d'une action sur la réalité. Certains documents seront des documents-papier, d'autres des documents multimédia[1, 44-

Et comment les didacticiens français proposent-ils de conduire une situation-problème? Les différentes modalités de mise en œuvre des situations-problèmes plusieurs points peuvent être évoqués concernant leur conduite. Nous nous concentrerons sur l'expérience proposée par A. Dalongeville et M. Huber. D'après leur point de vue pour conduire une situation-problème il faut:

Faire surgir et faire formuler individuellement les représentations initiales. Un conflit cognitif sera d'autant plus dynamique que la préconception mise en cause aura été préalablement mise en mots et socialisée. Ceci suppose un climat de classe serein, des attentes positives vis-à-vis de tous les apprenants, un statut dynamique de l'erreur.

Accompagner toute situation-problème d'une tâche. Elle sera menée individuellement ou le plus souvent en petits groupes afin de générer des conflits socio-cognitifs.

Cette tâche débouchera sur une production concrète qui sera socialisée avec développement éventuel de nouveaux conflits socio-cognitifs renforçant les acquisitions notionnelles ou conceptuelles.

Introduire la tâche par une consigne ou plutôt une mission. Cette mission doit rompre avec le couple mécanique question-réponse. La mission est là pour susciter une lecture active du document et non pas pour vérifier que le texte a été lu par l'apprenant (contrôle), et lu comme l'enseignant l'avait lu. Là les élèves doivent prendre des éléments du texte, des informations, pour mener à bien leur projet (par exemple, le jeu de rôle, le dessin ou le texte qu'ils doivent accomplir). La mission doit donc être pensée en liaison avec le projet de l'enseignant, c'est-à-dire les objectifs notionnels et conceptuels qu'il s'est fixés.

Minuter. En même temps que l'on prépare la situation, il faut prévoir le minutage comme guide de la conduite de la classe. Cela dit, un équilibre est à trouver entre un temps minimum pour que les élèves aient le temps de remplir la mission et un temps maximum au-delà duquel ou bien la recherche se diluerait, ou bien permettrait aux élèves de différer l'exécution concrète de la mission.

Avoir en tête les objectifs notionnels ou conceptuels visés. Il est conseillé de noter pour soi les objectifs notionnels que l'on souhaite voir atteints. C'est à leur propos que l'on fera rédiger un écrit par les élèves, que l'on se sera documenté auparavant et que l'on conduira l'activité, tout en étant conscient qu'ils ne peuvent être construits en une seule séquence, mais le seront au fil des réinvestissements que l'on proposera aux élèves d'opérer. Ces réinvestissements dans la discipline et hors de celle-ci permettent d'en envisager différents attributs.

Anticiper. Anticiper sur ce qui va se passer, imaginer un certain nombre de scénarios, non pas pour animer avant l'heure, mais pour se préparer à l'imprévu. Il s'agit de s'imaginer un éventail des possibles pour mieux décoder ce qui se passe dans un groupe.

Faire formuler individuellement les nouvelles représentations. La mise en mots des nouvelles conceptions devra s'effectuer selon des modalités voisines de celles mises en œuvre pour faire émerger les préconceptions et faire aussi l'objet d'une socialisation.

(Faire) comparer les représentations initiales et les nouvelles représentations. Cela permet à chaque forme d'auto-évaluer son propre cheminement, sachant que si la situation-problème a bien fonctionné les nouvelles représentations de chacun rendront compte d'un réel d'une façon plus fine, plus riche, plus complexe, même si toutes ne se situeront pas au même niveau.

Cela permettra à l'enseignant d'évaluer les effets de son dispositif et de guider son action ultérieure. Dans ce moment de métacognition il sera possible aussi de faire réfléchir les élèves aux processus mis en œuvre par eux-mêmes pour construire leur savoir [1, 60-62].

Nous voyons que la didactique des langues étrangères est l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants, formateurs, auteurs d'outils d'apprentissages d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dalongeville A. Situations problèmes pour enseigner l'histoire au cycle 3 / A. Dalongeville. - Paris : Hachette, 2000. - 255 p.

2. Dalongeville A. (Se) former par les situations-problèmes : Des destabilisations constructives / A. Dalongeville, M. Huber. – Lyon : Chronique Sociale, 2000. – 202 p.

3. Perrenoud Ph. De l'analyse de l'expérience au travail par situations-problèmes en formation des enseignants / Ph. Perrenoud // Triquet E., Fabre-Col C. Recherche (s) et formation des enseignants. – Grenoble : IUFM, 1998. – P. 89 – 105.

Цуруль О.А.
Національний педагогічний університет
імені М.П. Драгоманова

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З МНБ

Процес підготовки майбутнього фахівця у сучасному ВНЗ орієнтований на розвиток професійно-значущих якостей особистості. Серед них чільне місце посідає пізнавальна самостійність. Розвиток означеної якості – важливе завдання професійної підготовки студента-майбутнього вчителя, адже, як зазначається у Концепції Нової української школи: «Нова школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін... Суттєвих змін зазнає процес і зміст підготовки вчителя» [1, с. 16].

Пізнавальна самостійність – це інтегративна якість особистості, яка дає змогу успішно організувати власну пізнавальну діяльність незалежно від зовнішнього впливу, знаходити власний підхід до розв'язання пізнавальних задач з метою подальшого самовдосконалення та перетворення дійсності» [6, с. 265]. Означена якість особистості майбутнього учителя біології має трикомпонентну структуру: мотиваційний, операційно-діяльнісний та вольовий складники. Розвиток пізнавальної самостійності студентів передбачає позитивну динаміку всіх її структурних компонентів.

На основі аналізу результатів проведеного дослідження [5, с. 201] нами зроблено висновок про те, що пізнавальна самостійність є основою («лімітуючим» фактором) формування та розвитку фахових компетенцій майбутніх учителів, їх методичної готовності, підвищення якості професійної підготовки, розвитку та самоосвіти.

Аналіз педагогічної теорії та вузівської практики, власний досвід методичної підготовки майбутніх учителів біології в НПУ ім.М.П. Драгоманова дають підстави для виокремлення ефективних засобів, методів та технологій розвитку пізнавальної самостійності студентів: системи самостійних робіт (провідний засіб), діяльнісно-орієнтовані тексти, ситуативні задачі, тестові завдання, ІКТ, кейс-технології, портфоліо, прийоми інтерактивного та проблемного навчання, групова навчальна діяльність, рольові та ділові ігри, тренінги, навчальні дискусії, моделювання, метод проєктів та ін. На їх реалізацію зорієнтований зміст аудиторної та позааудиторної роботи студентів у процесі вивчення методики навчання біології (МНБ) [2, с. 3].

Таким чином, спосіб організації навчальної взаємодії викладач-студенти (а саме суб'єкт-суб'єктна взаємодія) зумовлює цілеспрямований розвиток досліджуваної багатоконпонентної якості.

Особлива роль у становленні суб'єктної позиції студентів належить ІКТ, саме тому в умовах нового інформаційного суспільства, коли відбувається бурхливе впровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій, проблема розвитку пізнавальної самостійності активно переосмислюється. Дослідники виокремлюють інформаційно-пізнавальну самостійність студента, яка характеризується його «готовністю самостійно здійснювати пізнавальну діяльність, а також діяльність, пов'язану з пошуком, аналізом, синтезом та переробкою інформації, спрямовану на професійний саморозвиток,

169. Харченко Т.Г. LES DIDACTICIENS FRANÇAIS SUR LA CONSTRUCTION DES SITUATIONS- PROBLÈMES DANS LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES LANGUES ETRANGERES	372
170. Цуруль О.А. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З МНБ	375
171. Чайковська О.Ю. ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНІЧНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА МЕТОДУ E-LERNING	376
172. Шалова Н.С. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ АКАДЕМІЧНИЙ ЦІЛЕЙ У ВНЗ	378
173. Шевченко С.І. ОСОБЛИВОСТІ ЛЕКСИЧНОГО ПІДХОДУ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ	379
174. Шевчук Р.І., Боярчук І.С. НАЛАГОДЖЕННЯ СПІВПРАЦІ З МІЖНАРОДНИМИ ПАРТНЕРАМИ	380
175. Штепура А.П. ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ТА ДОСВІД ЙОГО ВПРОВАДЖЕННЯ В ПОЛЬЩІ	382
176. Юрковська М.М. ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES TO INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS USING MULTIMODAL TEXTS OF FILMS	385
177. Яременко-Гасюк О.О. ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ОДИН З ШЛЯХІВ ПІДГОТОВКИ МОЛОДІ ДО ВІДКРИТОГО СУСПІЛЬСТВА	387
178. Alina Andreea Dragoescu Urlica, Astrid- Simone Groszler BUILDING EMOTIONAL AND SPIRITUAL INTELLIGENCE THROUGH FOREIGN LANGUAGE LEARNING	391
179. Oleksandr Bilous, Olha Bilous EINIGE DIDAKTISCHE TIPPS IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT	393
180. Chugai O.Y. EXPLOITING "DOGME" IN TEACHING ENGLISH TO ADULT LEARNERS	395
181. Ivanenko, S.M. PERSPEKTIVEN UND MÖGLICHE PROBLEMLÖSUNGEN BEIM FACH DEUTSCH ALS ZWEITEM FACH	397
182. Kalinichenko V.I. FLIPPED CLASSROOM AS A LEARNING TECHNOLOGY IN ESP TEACHING	402