

<https://doi.org/10.52256/2710-3560.2025.99.01>

УДК 378:159

Олексій Антонов,

кандидат філологічних наук, доцент кафедри
іноземних мов і новітніх технологій навчання,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

ORCID ID 0000-0002-6557-5548

dakalexusgtx3@gmail.com

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ CASE-STUDY У РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті розглядаються механізми розвитку критичного мислення у майбутніх фахівців немовних спеціальностей шляхом застосування Case-методу під час викладання іноземної мови у закладах вищої освіти. Автор проаналізував поняття критичного мислення, етапи його формування та розвитку, вплив на мисленнєві процеси майбутніх фахівців. На основі аналізу тренувального кейсового завдання розглянуто залежність між формою викладання матеріалів завдання й ефективністю залучення здобувачів освіти до виконання поставлених задач та рівень унікальності запропонованих ланцюжків алгоритмів вирішення конкретного кейсу. Відповідно, доведено, що в разі зменшення рівня абстрактизації кейсу та посилення персоналізованого уособлення здобувачів освіти з персонажами-учасниками подій, викладених у кейсі, підвищується рівень ефективності взаємодії всередині мінігруп та посилюється добровільне занурення студентів у проблематику поданих завдань. Також зазначено, що значну роль відіграє підбір партнерів до мінігруп, який на початковому етапі вирішення кейсів виконується викладачем чи самими здобувачами освіти.

Визначено, що Case-метод є ефективним засобом розвитку критичного мислення майбутніх фахівців немовних спеціальностей у процесі викладання іноземної мови, що дає змогу використовувати різноманітні варіації кейсів та картки-модифікатори для ускладнення чи спрощення завдань та/чи зміни професійної спрямованості.

Виявлено, що під час критичного осмислення представленої у кейсі ситуації, аналізу наявних ресурсів та шляхів їх ефективного використання для досягнення поставлених задач, здобувачі освіти здатні генерувати стандартні, нестандартні та унікальні алгоритми вирішення кейсу залежно від етапу критичного аналізу ситуації та наявних знань, умінь і навичок студентів.

Ключові слова: критичне мислення, майбутні фахівці, розвиток критичного мислення, методи викладання іноземної мови, Case-метод.

Alexey Antonov. Application of the case-study method in the development of critical thinking of future specialists during foreign language learning

The article deals with the mechanisms of developing critical thinking in future specialists of non-linguistic specialties by applying the Case-study when teaching a foreign language in higher education institutions (HEIs). The author analyzes the concept of critical thinking, the stages of its formation and development, and the impact on the thinking processes of future specialists. Based on the analysis of a training case, the dependence between the form of presenting the task materials and the effectiveness of involving students in completing the tasks and the level of uniqueness of the proposed chains of algorithms for solving a specific case are considered. Accordingly, it is proven that in the case of reducing the level of abstractness of the case and increasing the personalized personification of students with characters participating in the events presented in the case, the level of effectiveness of interaction within mini-groups increases and students' voluntary immersion in the issues of the tasks presented increases. It is also noted that the selection of partners for mini-groups plays a significant role, which is performed by the teacher or the students themselves at the initial stage of solving cases.

It was determined that the Case method is an effective means of developing critical thinking of future specialists in non-linguistic specialties in the process of teaching a foreign language, which allows the use of

various variations of cases and modifier cards to complicate or simplify tasks and/or change professional orientation. It was found that during the critical comprehension of the situation presented in the case, the analysis of available resources and ways of their effective use to achieve the set tasks, students can generate standard, non-standard and unique algorithms for solving the case, depending on the stage of critical analysis of the situation and the existing knowledge, skills and abilities of students.

Key words: *critical thinking, future specialists, development of critical thinking, methods of teaching a foreign language, Case-study.*

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. З огляду на сучасні глобальні тенденції у сфері зайнятості критичне мислення набуває статусу ключової компетенції, що детермінує конкурентоздатність майбутніх фахівців на висококонкурентному ринку праці та є провідним чинником їхньої професійної самореалізації. У контексті вимог роботодавців критичне мислення концептуалізується як когнітивна здатність потенційного працівника до системного аналізу професійних ситуацій, продукування інноваційних стратегій їх розв'язання та раціонального застосування наявних ресурсів. Емпіричні дані останніх п'яти років засвідчують стабільне перебування критичного мислення у верхніх позиціях рейтингу десяти найбільш значущих якостей та здібностей, які є пріоритетними для роботодавців як транснаціональних корпорацій, так і малих підприємств.

Попри те, що критичне мислення вважається дуже важливим, чіткого та єдиного розуміння того, що це таке і як воно працює, досі немає. Це пов'язано зі складністю цього поняття. Так, наприклад, С. Терно вважає, що критичне мислення – це процес оцінювання будь-чого, і результатом цієї оцінки є наше судження. На це судження впливають наші цінності і те, у що ми віримо, а також загальноприйняті правила, важливість яких залежить від ситуації [3].

Глобалізаційні процеси та інтенсивна інформатизація суспільства зумовлюють необхідність адаптації освітніх систем на міжнародному рівні. Ключовим завданням стає розробка дієвих методологій для розвитку критичного мислення в здобувачів освіти на всіх рівнях навчання. Це передбачає як стимулювання аналітичних здібностей, так і формування відповідних професійних компетентностей, що є визначальними для майбутніх фахівців в умовах глобальної конкуренції.

Розвиток критичного мислення набуває особливої значущості у контексті підготовки майбутніх медичних працівників нового покоління. Ця потреба зумовлена розширенням спектра функціональних обов'язків та зростанням рівня відповідальності молодших медичних спеціалістів, що є стратегічним напрямом зміцнення системи охорони здоров'я України. Актуалізація ролі молодшого медичного персоналу є прямим наслідком дефіциту лікарських кадрів, спричиненого повномасштабною військовою агресією російської федерації, міграційними тенденціями, економічною нестабільністю, а також трагічними втратами медичних працівників у зоні бойових дій.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Критичне мислення є предметом активного наукового дослідження як вітчизняних, так і закордонних учених, що зумовлено зростанням інтересу до його дефініції, структурних компонентів, а також методології та інструментарію його формування в освітньому процесі на різних вікових етапах. Значний внесок у розробку цієї проблематики у різний час зробили Дж. Дьюї, М. Ліпман, Р. Джонсон, Д. Халперн, Ч. Темпл. Серед українських дослідників вагому увагу вивченню критичного мислення приділяють Т. Воропай, В. Козира, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло. Теоретичні засади критичного мислення знайшли відображення у працях К. Баханова, О. Пометун, С. Терно, О. Тягло, О. Удода. Розвитку критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови присвятили свої наукові розвідки В. Голяк, І. Новаченко, Л. Петрик, І. Письменна, Н. Стеценко, В. Щербицька, М. Шепель та інші.

Помітною стає тенденція до зростання зацікавленості науково-педагогічних працівників у питаннях формування та розвитку критичного мислення, що є наслідком еволюції вимог до професійної підготовки фахівців різних галузей. Сучасні умови праці вимагають спеціалістів нового покоління, здатних до глибокого критичного аналізу, ефективного застосування набутих знань, умінь та навичок, а також безперервного самовдосконалення та адаптації до новітніх професійних стандартів. У зв'язку з цим, значущість формування та розвитку критичного мислення в освітньому процесі протягом останніх десятиліть суттєво зросла, позиціонуючись на другій сходинці серед пріоритетних напрямів реформування освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. В умовах безпрецедентної доступності інформації в сучасному світі розвиток критичного мислення у майбутніх фахівців різних спеціальностей стає особливо актуальним. Процеси цифровізації суспільства сприяють швидкому збільшенню обсягу інформаційних ресурсів, що ускладнює верифікацію та оцінку їхньої достовірності. Через це здобувачі освіти мають володіти розвиненими навичками критичного аналізу інформації з різноманітних джерел, що передбачає оцінку надійності джерел (здатність ідентифікувати авторитетність, об'єктивність та потенційні упередження інформаційних джерел), виявлення упереджень та логічних помилок (уміння розпізнавати суб'єктивні інтерпретації, маніпулятивні техніки та порушення логічної аргументації), розрізнення недостовірної інформації (компетентність у виявленні фейкових новин, дезінформації та пропагандистських матеріалів).

Крім того, критичне мислення передбачає здатність формулювати власні обґрунтовані судження (уміння генерувати незалежні думки та будувати аргументи, підкріплені релевантними доказами), приймати виважені рішення (компетентність у здійсненні обґрунтованого вибору на основі аналізу наявної інформації та оцінки потенційних наслідків), здійснювати безперервне навчання (в умовах динамічних змін критичне мислення забезпечує адаптивність до нових контекстів, сприяє засвоєнню нових знань та навичок, а також формує гнучкість та відкритість до інноваційних ідей).

Таким чином, розвиток критичного мислення є фундаментальною передумовою успішної професійної діяльності та особистісного зростання фахівця в інформаційну епоху [4], а здатність до розуміння й аналізу інформації, представлені іноземними мовами, значно розширює інструментарій для розв'язання цього завдання, забезпечуючи доступ до ширшого спектра джерел та перспектив [2].

Саме тому особливо актуальним стає пошук методичного інструментарію, спрямованого на розвиток критичного мислення майбутніх фахівців під час вивчення іноземної мови.

Мета статті: вивчення можливостей розвитку критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови у ЗВО засобами кейс-методу.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Одними з найбільш ефективних методів розвитку критичного мислення майбутніх фахівців, зокрема медичних працівників під час вивчення іноземної мови є кейс-метод (case method). Так, кейс-метод передбачає створення викладачем низки професійно орієнтованих завдань-ситуацій – «кейсів» – в основу яких покладено реалістичні сценарії, що можуть відбутися під час виконання майбутнім спеціалістом безпосередніх професійних обов'язків та потребують розробки певного алгоритму дій для їх вирішення. Самі кейси мають бути чітко сформульованими, мати у своєму складі обов'язковий професійний компонент та певні умови, які мають бути враховані здобувачами освіти під час їх вирішення [1; 5].

Сценарії розв'язання кейсів можна умовно поділити на два типи: реалістичні та нереалістичні. *Реалістичні* сценарії передбачають алгоритм дій, що повністю відповідає умовам завдання та узгоджується з професійними стандартами в об'єктивній практиці. *Нереалістичні* сценарії передбачають імплементацію додаткових елементів, що спрощують розробку алгоритму дій, але є неприйнятними для застосування в реальних клінічних умовах.

Наприклад, у комунікативному кейсі для молодших медичних спеціалістів зазначено, що до їх відділення звернувся англomовний іноземець, який скаржиться на шлунковий біль і просить надати йому необхідну медичну допомогу. Реалістичним шляхом вирішення кейсу є встановлення комунікативної взаємодії з пацієнтом шляхом діалогічного мовлення та, у випадку недостатнього володіння професійною іноземною мовою, використанням жестової мови для проведення обстеження з метою надання такого виду першої допомоги, який не зашкодить та стабілізує/покращить самопочуття пацієнта. Нереалістичним вирішенням кейсу можна вважати ті алгоритми дій здобувачів освіти, які містять додаткові компоненти, непередбачені основним змістом кейсу (наприклад, покликати на допомогу іншого спеціаліста, перенаправити пацієнта до іншого центру надання медичних послуг, можливість покликати на допомогу професійного перекладача та інші). Однак нереалістичні методи вирішення кейсу можуть мати нестандартні ідеї та важливий досвід взаємодії, які можуть бути використані як викладачем під час створення нових кейсів, так і здобувачами освіти як унікальні патерни поведінки, створені у процесі критичної оцінки поданих умов завдання.

Відповідно до особливостей створення алгоритмів вирішення кейсів, їх можна умовно поділити на три основні види: стандартні, нестандартні, унікальні.

Стандартні. Ці алгоритми вирішення кейсів базуються на загальновідомих протоколах та процедурах, які здобувачі освіти засвоюють у процесі навчання. Попри розповсюдженість і відносну застарілість та/чи стереотипність, стандартні алгоритми вирішення кейсів відрізняються достатнім рівнем ефективності та відносною легкістю реалізації.

Нестандартні. Алгоритми вирішення цих кейсів фактично є модифікованими ітераціями своїх стандартних версій, ефективність яких була підвищена шляхом критичної оцінки умов конкретного кейсу та внесенню змін до загальновідомих протоколів і процедур. Кількість внесених модифікацій та їх безпосередній вплив характеризує рівень «нестандартності» запропонованих алгоритмів, та може варіюватися залежно від рівня розвитку критичного мислення здобувачів освіти, умов кейсу, додаткових умов тощо.

Унікальні. Ці алгоритми вирішення кейсу є абсолютно новим продуктом мисленнєвої діяльності здобувачів освіти, що базується на глибинному критичному аналізі умов кейсу та пропонує нові шляхи вирішення ситуації, що не були передбачені автором кейсу чи потребували значного часу/ресурсів на проведення детального аналізу умов та синтезу алгоритму дій. Унікальні алгоритми вирішення кейсів зазвичай мають найвищу ефективність та оптимізацію послідовності дій.

Генерування нестандартних та оригінальних алгоритмів розв'язання клінічних кейсів стимулює розвиток критичного мислення, аналітичних здібностей та навичок оперативного прийняття ефективних рішень здобувачами освіти у професійних ситуаціях.

Розглянемо функціональний механізм критичного мислення на основі конкретного кейсу, який розрахований на роботу в мінігрупах (2-3 особи). Після того як здобувачі освіти закінчать розподіл (чи його виконає викладач), вони отримують роздатковий матеріал, який містить початкові умови кейсу, які передбачають такі аспекти:

- відповідно до експозиції здобувачі освіти беруть на себе роль пасажирів, що пережили падіння літака у джунглях та змогли вибратися з палаючих уламків;
- місце падіння літака попередньо обирається викладачем перед розподілом матеріалів чи додатково визначається здобувачами шляхом обрання однієї із запропонованих карток із назвою та/чи зображенням території, де відбулася авіакатастрофа;
- відповідно до умов завдання, найближчий населений пункт з доступом до медичної допомоги та станції рятувальників знаходиться на відстані 100 кілометрів від точки падіння літака;
- головні персонажі кейсу, яких уособлюють здобувачі освіти, мають: комплект одягу (кожний), пайок, запас питної води (кількість одиниць продуктів та води розраховується заздалегідь перед початком вирішення кейсу);
- у багажному відділенні літака для здобувачів освіти доступні два контейнери: один з предметами винятково медичного застосування (вакцина проти зміїної отрути, антисептик, бинти тощо) та другий, у якому зберігалися предмети загального застосування (ніж, риболовні гачки, москітна сітка, комплекти спеціалізованого одягу тощо);
- відповідно до умов кейсу, з кожного контейнера здобувачі освіти можуть взяти обмежену кількість предметів (не більше 5/6/7 і т.ін., відповідно до умов конкретної версії кейсу), при цьому у кожному контейнері знаходиться декілька десятків предметів, які подаються здобувачам освіти у вигляді списків чи карток;
- кожна мінігрупа обирає ті предмети, які вони вважають необхідними для виконання первинного завдання кейсу – вижити та дістатися до найближчого населеного пункту;
- кожен обраний предмет має бути обговорений всередині мінігрупи, а його застосування має бути чітко описано та роз'яснено;
- кейс може бути розширено та ускладнено шляхом імплементации додаткових умов: кожній мінігрупі пропонується обрати до 5 карток з подіями, які сталися під час подорожі через джунглі (наприклад: «Випадково оступившись, ви невдало впали та зламали руку»). Наслідки подій, вказаний у картках, можуть бути мінімізовані чи анульовані за допомогою предметів, які здобувачі освіти обрали раніше у контейнерах (наприклад: «За допомогою ножа та москітної сітки було виготовлено шину, яку було накладено відповідно до інструкцій у Довіднику з невідкладної допомоги. Як результат, постраждалого вдалося стабілізувати, що дозволило рухатися далі»).

Важливим аспектом використання кейсу є його прорахованість та продуманість викладачем, оскільки недоліки в його умовах та непрораховане співвідношення запропонованих умов та шляхів їх вирішення може призвести до значних стрибків складності в алгоритмах вирішення. Таким чином, кейс

може виявитися занадто простим, що не приведе до активації механізмів розвитку критичного мислення або занадто складним, що може демотивувати учасників мінігруп та блокувати процес вирішення кейсу.

Розгалуженість алгоритмів вирішення кейсу також залежить від додаткових умов (карток-модифікаторів), які доповнюють та/чи змінюють частину умов кейсу, що дає викладачу потужний конфігураційний інструментарій, за допомогою якого можна як ускладнювати завдання для студентів з високим рівнем розвитку критичного мислення, так і адаптувати кейсове завдання для здобувачів освіти, незнайомих з подібною методикою та правилами її застосування.

Отже, після низки підготовчих процедур та проведення обов'язкової роз'яснювальної роботи зі здобувачами освіти, переходимо безпосередньо до процесу вирішення кейсу та створення відповідних алгоритмів з урахуванням механізму розвитку критичного мислення: *виклик – реалізація – рефлексія* [6].

Етап 1 – усвідомлення завдання. Цей етап є критично важливим для всього процесу виконання завдання, оскільки саме чітке формулювання задач кейсу та усвідомлення їх здобувачами освіти дозволяє вибудовувати алгоритм його вирішення, ефективно використовуючи наявні ресурси. Незважаючи на те, що експозиція ситуації, яка викладена у кейсі, має вторинне значення, допомагає студентам краще асоціювати себе з персонажами-учасниками та провести паралелі з реальним життям. Тому кейси, які мають у своєму складі чіткий, докладний опис ситуації, місця дії, персонажів, наявних ресурсів, додаткових умов та поставлених завдань, викликають більшу зацікавленість у здобувачів та рівень їх занурення у процес вирішення, аніж ті, що максимально абстрактизують ситуацію, дійових осіб, передумови виникнення ситуації, що описана у кейсі, тощо. Наприклад:

- Ви та ваші найкращі друзі сіли на невеликий літак дорогою до місця, де ви збиралися провести довгоочікувану відпустку. Під час польоту над джунглями стався збій двигуна, і літак розбився за 100 миль від найближчого міста. Оговтавшись від незначних травм, ви розумієте, що вашим друзям також вдалося вижити майже неушкодженими.

- Після пошуків інших пасажирів ви знайшли два контейнери: один з медикаментами, а інший з різним спорядженням та обладнанням. Через незначні травми ви та ваші друзі можете взяти з собою лише до 5 предметів з кожного контейнера, тому вам доведеться визначити, що саме взяти з собою. До того ж вам пощастило знайти свої рюкзаки із запасним одягом, їжею та водою, яких вистачить на кілька днів. Оскільки радіо не працює, ваша головна мета — вижити та дістатися до найближчого міста.

Обидва кейси презентують практично одну й ту саму інформацію, але у різний спосіб. Так, перший варіант викладено у мінімалістичному стилі з мінімальними деталями та експозицією, що своєю чергою зменшує час на усвідомлення задач та формування первинного розуміння наявних проблем, ресурсів для їх вирішення та їх ефективного використання. Також усі дані викладено доволі компактно, що дозволяє визначити усі необхідні параметри кейсу. Однак стиль викладення інформації не передбачає глибокого рівня занурення здобувачів освіти у процес виконання завдання, оскільки вони сприйматимуть його відсторонено, як типове абстрактне теоретичне завдання, що потребує формальної оцінки і не менш формального вирішення.

Другий варіант побудови умов кейсу передусім апелює до індивідуального «я» та колективного «ми» учасників мінігрупи, що викликає ефект довільного уособлення здобувачів освіти з персонажами-учасниками подій кейсу. Також, важливу роль відіграє наратив, навколо якого будується експозиція кейсу та, відповідно, емоційний зв'язок учасників мінігрупи та їх колективна готовність усвідомити подану у кейсі проблематику і можливі шляхи її вирішення. Недоліком подібного способу побудови кейсу можна вважати збільшений обсяг даних, більшість з яких не мають критичного значення для розв'язання поставлених задач, що потребує більше часу на опрацювання завдання та виокремлення відповідних деталей.

Етап 2 – пошук рішення та блокада. Другий етап вирішення кейсу, як і процес критичного розмірковування, передбачає первинний пошук шляхів вирішення поставлених задач. Однак, оскільки умови завдання ставлять здобувачів освіти у нові для них гностичні, когнітивні умови, готового рішення яких не міститься у наявному досвіді, частим явищем є блокада, яка виникає внаслідок наявних прогалин у знаннях студентів, неможливості співвіднести наявні патерни мислення з новими, унікальними умовами, що призводить до тимчасової неможливості ефективного вирішення задач кейсу. Однак, на цьому етапі не рідкістю є продукування *стандартних* (загальноприйнятих, логічних чи теоретично обґрунтованих) алгоритмів вирішення кейсу, що базуються на загальних знаннях та

стереотипах, наявних у здобувачів освіти. Наприклад: «У джунглях водяться москїти (загальновідомий факт), тому треба взяти з собою москїтну сітку (теоретично обґрунтований логїчний висновок)». Однак беручи до уваги інші можливі моделі розвитку подій, саме цей предмет може втратити свою привабливість та прїоритетність для мінігрупи та буде замінений іншим, більш ефективним рішенням комплексного рішення складних проблем.

Етап 3 – осяяння. Цей етап характеризується формуванням, висловленням, обговоренням та адаптацією якісно нових ідей, які у процесі критичного мислення набувають унікальних рис та можуть вважатися продуктами критичного мислення. Важливим компонентом цього етапу є саме обговорення наявних ідей – мозковий штурм – оскільки саме у процесі колективного аналізу можливим є вдосконалення як самих ідей, так і їх окремих компонентів.

Осяяння настає внаслідок розширення когнітивних меж здобувачів освіти, оскільки до цього вони не виходили за межі своїх наявних знань, умінь і навичок, весь час наштовхуючись на обмеженість аналітичного потенціалу, який стримувала відсутність необхідності до подальшого розвитку та вдосконалення. Якісно нові проблеми, рішення яких виходило за попередні когнітивні рамки учасників мінігруп, змусило здобувачів освіти критично оцінити як поставлені задачі, так і наявні для їх вирішення ресурси, що у свою чергу стало каталізатором ініціювання процесу критичного мислення. Необхідно зазначити, що осяяння не завжди настає без дії зовнішніх чинників, оскільки довготривале перебування на етапі блокади може розвинути у перцептивну обмеженість та спровокувати відчуття нервовості, тривоги, апатії, злості та прокрастинації у здобувачів освіти. Щоб уникнути цього, викладачу необхідно проводити постійний моніторинг прогресу виконання кейсового завдання та, у разі потреби, запропонувати поглянути на проблеми під іншим кутом, додати до процесу комунікативної взаємодії всередині групи елементи ігрової діяльності, «підкинути» ідею тощо.

Саме на цьому етапі відбувається продукування *нестандартних* алгоритмів вирішення кейсів, які засновані на унікальних продуктах критичного осмислення проблем, що представлені у кейсі. Наприклад, на відміну від *стандартних* алгоритмів розв'язання кейсу, вибір та застосування запропонованих предметів на цьому етапі базується на складному плануванні їх використання та комбїнування, наприклад:

- предмет «ніж» з другого контейнера та предмет «бинти» з першого контейнера можуть бути використані для виготовлення нових предметів (шина для зламаної ноги, аналог москїтної сітки, сачок для вилову риби, факел тощо), за допомогою яких можна нейтралізувати деякі картки з додатковими негативними подіями/умовами та/або значною мірою поліпшити якість подорожі та/чи скоротити її час;
- заміна монофункціональних предметів багатофункціональними, які можуть мати численні сценарії використання (замість «коробки сірників» здобувачі освіти можуть обрати предмети, які потенційно можуть бути придатними як для розведення багаття, так і для виконання інших завдань).

Етап 4 – розв'язання поставлених задач. Цей етап є завершальним і характеризується презентацією готового алгоритму вирішення кейсу та обговорення результатів його застосування з викладачем та іншими мінігрупами. Внаслідок збільшення потенційної аудиторії учасників обговорення та критичної оцінки запропонованих алгоритмів, можуть бути виявлені невідповідності та/чи компоненти, які можуть бути вдосконалені та/чи ресурси, які можуть бути використані з більшою ефективністю. На цьому етапі також можуть продукуватися *унікальні* алгоритми вирішення кейсу, які засновані на вкрай нестандартному, але ефективному підході до виконання поставлених задач. Так, наприклад, замість того щоб рухатися у напрямку до найближчого міста, здобувачі освіти можуть запропонувати використати відповідні інструменти для розведення величезного багаття із застосуванням залишків палива літака для подачі сигналу SOS; чи використовувати місце авіакатастрофи як прихисток до прибуття рятувальників. Такі алгоритми мають бути зареєстровані викладачем, обговорені з їх авторами, а їх використання під час виконання кейсу іншими групами регламентовано (залишити можливість віднайти подібний алгоритм чи унеможливити його використання шляхом модифікації умов, додання відповідних карток).

Підхід, заснований на використанні кейс-методу, було обрано оскільки вирішення реальних проблем передбачає прийняття рішень, заснованих на контексті самого кейсу та його додаткових компонентів. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців відбувається шляхом аналізу та обробки інформації, що контекстуально інтегрується у завдання, та оцінці аргументів, які наводяться учасниками мінігрупи, шляхом висловлення припущень та подальшим пошуком у них неточностей, прогалин, відсутніх компонентів для консенсусного досягнення переконливих результатів, які лягають

в основу алгоритмів вирішення кейсу. Ключовим аспектом цього процесу є допомога здобувачам освіти в ідентифікації та засвоєнні базових етапів критичного мислення та засобів їх ініціації, зокрема мотиваційний компонент, що має вселити віру студентів у самих себе та можливість успішного розв'язання поставлених завдань без зовнішнього втручання, та набору аналітичних інструментів, спрямованих на критичну оцінку контекстуального змісту кейсу.

Таким чином, використання кейс-методу для розвитку критичного мислення майбутніх фахівців немовних спеціальностей позитивно впливає на динаміку критичного осмислення поданої у кейсі ситуації та, відповідно, покращує швидкість прийняття рішень у реальних життєвих та професійних проблемних ситуаціях та якість їх первинної критичної обробки. Так, у мінігрупах, показники розвитку критичного мислення яких були на середньому рівні (відповідно до загальної медіани всередині групи здобувачів освіти), зросли на 18-21%; показники у групах з медіаною нижче середнього зросли на 6-12%; у групах з показниками медіани значно нижче ніж середні показники змінилися на -3-4%. Після виконання балансування складу груп для усереднення середніх показників за медіаною були отримані такі результати: у випадку компонування мінігрупи за показником значно нижче середнього + середній рівень/вище середнього, результати продуктивності критичного осмислення кейсів та їх вирішення зросли на 15-17% у всіх членів групи; при комплектуванні мінігрупи за схемою нижче середнього + середній рівень за медіаною, результати покращилися на 10-13,5%.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Отже, розвиток критичного мислення здобувачів під час викладання іноземної мови є одним із пріоритетних напрямків розвитку системи освіти в Україні та світі, оскільки такий підхід до підготовки майбутніх спеціалістів надає їм суттєві конкурентні переваги на ринку праці та дає змогу отримати престижні посади відповідно до фаху та відповідних економічних чинників. Кейс-метод дозволяє здобувачам освіти отримати цінний досвід, розвинути свої аналітичні навички та навчитися знаходити нестандартні та унікальні способи вирішення професійних проблем із максимально ефективним застосуванням наявних ресурсів, що в майбутньому може значною мірою сприяти успішній професійній діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ковальова С. М. Застосування технології кейс-методу у професійній підготовці майбутніх учителів: для студентів та викладачів вищої школи: методичні рекомендації. Житомир, 2012. 60 с.
2. Стеценко Н. М. Розвиток критичного мислення майбутніх фахівців у процесі вивчення іноземної мови. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Суми. Вип. 60. 2018. С. 151–154. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23919>
3. Терно С. О. Критичне мислення: динаміка та сфера застосування. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*. 2016. Вип. 46. С. 310–315.
4. Шелевер О., Ступак О., Пшенична Н. Важливість розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти в умовах цифровізації. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2024. Вип. 2 (61). С. 20–23.
5. Antonova O. Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher. *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne*. Łomża, 2021. № 81. P. 28–39.
6. Temple C., Steele J., Meredith K. RWCT Project: Reading, Writing, Discussion in Every Discipline: Guidebook III. Washington, D.C.: International Reading Association for the RWCT Project. 1996. P. 26–29.

REFERENCES

1. Kovalova S. M. Zastosuvannia tekhnolohii keis-metodu u profesiinii pidhotovtsi maibutnix uchyteliv: dlia studentiv ta vykladachiv vyshchoi shkoly: metodychni rekomendatsii. Zhytomyr, 2012. 60 s. [in Ukrainian].

2. Stetsenko N. M. Rozvytok krytychnoho myslennia maibutnikh fakhivtsiv u protsesi vyvchennia inozemnoi movy. *Pedagogical Sciences: Reality and Prospects* Sumy. 2018. Vyp 60. P. 151–154. URI: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23919>. [in Ukrainian].
3. Terno S. O. Krytychne myslennia: dynamika ta sfera zastosuvannia. *Naukovi pratsi istorychnoho fakultetu Zaporizkoho natsionalnoho universytetu*, 2016, Vyp. 46. S. 310–315. [in Ukrainian].
4. Shelever O., Stupak O., Pshenychna N. Vazhlyvist rozvytku krytychnoho myslennia zdobuvachiv vyshchoi osvity v umovakh tsyfrovizatsii. *Scientific works of the Interregional Academy of Personnel Management. Pedagogical Sciences*. Issue 2 (61), 2024. S. 20–23. [in Ukrainian].
5. Antonova O. Project method as a means of implementation of practical-oriented approach in formation of professional competence of the future teacher. *Zeszyty Naukowe (Wyższa Szkoła Agrobiznesu w Łomży): nauki społeczne i humanistyczne*. Łomża, 2021. № 81. P. 28–39. [in English].
6. Temple C., Steele J., Meredith K. RWCT Project: Reading, Writing, Discussion in Every Discipline: Guidebook III. Washington, D.C.: International Reading Association for the RWCT Project. 1996. P. 26–29. [in English].

Матеріал надійшов до редакції 20.04.2025