

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет української й іноземної філології та журналістики
Кафедра англійської філології та світової літератури
імені професора Олега Мішукова

ВИКОРИСТАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ЯК ЗАСОБУ
ФОРМУВАННЯ АНГЛІЙСЬКОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти «магістр»

Виконав: здобувач 2 курсу 08-251М групи
Спеціальності 014 Середня освіта
Спеціалізації 014.021 Англійська мова та
література
Освітньо-професійної програми «Середня
освіта (англійська мова та література)»
Шереметєв Олег Миколайович

Керівниця кандидатка педагогічних наук,
доцентка Зуброва Ольга Андріївна
Рецензентка кандидатка педагогічних
наук, учителька англійської мови
Академічного ліцею ім. О.В. Мішукова
Херсонської міської ради
при Херсонському державному
університеті
Колкунова Вікторія Володимирівна

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. Теоретичні основи формування іншомовної стратегічної компетентності старшокласників на основі застосування проблемних ситуацій	7
1.1. Поняття іншомовної стратегічної компетентності у сучасній методичній науці.....	7
1.2. Методичні засади використання проблемного навчання на уроках іноземної мови в старших класах	21
РОЗДІЛ 2. Методика формування стратегічної компетентності учнів старших класів засобами проблемного навчання	31
2.1. Система роботи з проблемними ситуаціями на заняттях з англійської мови у старших класах.....	31
2.2. Методичні рекомендації з формування іншомовної стратегічної компетентності старшокласників на основі застосування проблемних ситуацій	42
ВИСНОВКИ	53
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	56

ВСТУП

У сучасній педагогіці акцентовано увагу на вихованні активної, творчої особистості, що усвідомлює як глобальні проблеми людства, так і місцеві, яка готова посильно брати участь в їх вирішенні. Сьогодні необхідні люди, які мислять нестандартно і можуть знайти нові способи вирішення різних завдань і вихід з проблемної ситуації. Відповідно, одним із актуальних завдань школи виступає підготовка учнів до розв'язання проблем різного рівня. Зважаючи на це, сучасна педагогічна наука приділяє все більше уваги проблемному навчанню, яке посіло значне місце у методиці викладання іноземних мов.

Добре відомо, що основною метою навчання іноземної мови є формування в учнів іншомовної комунікативної компетентності, елементом якої є стратегічна компетентність. Формування комунікативної компетентності являє собою процес оволодіння мовою як інструментом міжкультурного спілкування, розвиток здатності використовувати мову як засіб вирішення проблем в діалозі культур і цивілізацій сучасного світу.

Компетентнісний підхід пов'язаний з переносом акценту з викладача і змісту освіти на того, хто навчається і очікувані результати освіти, що є проявом істотного посилення спрямованості освітнього процесу на того, хто навчається. Учень старших класів повинен вміти не просто відтворювати інформацію, а самостійно мислити і бути готовим до реальних життєвих ситуацій, що в кінцевому результаті впливає на його успішність.

Цілий ряд факторів зумовлюють актуалізацію компетентнісного підходу в освіті: проблеми навколишнього середовища у зв'язку з переходом до постіндустріального суспільства; динамізм життєвих процесів; колосальне збільшення інформаційних потоків; активна інтеграція ринкових механізмів у суспільство; зростаюча професійна

мобільність; з'явилися нові професії, змінилися вимоги до них - вони стали більш інтегрованими, менш спеціальними.

Теорія стратегій постулює, що за рівних умов, успішність можна пояснити тим фактом, що учні використовують різні стратегії, свідомо впливаючи на результати свого навчання. У зв'язку з цим актуальним стає питання про навчання учнів користуватися різного роду стратегіями. У контексті нашого дослідження йдеться про формування “стратегічної компетентності” як компонента комунікативної компетентності.

Проблему формування стратегічної компетенції досліджували Р.Оксфорд, А.Шамо, Г.Стерн, Е.Келлерман, А.Залевська, М.Кабардова, Р.Мільруд, Л.Ягеніч та ін.

Світова педагогічна практика визнала одностороннє вивчення готової інформації неефективним для розвитку інтелектуальних, пізнавальних та творчих здібностей здобувачів освіти. У зв'язку з цим, в процесі навчання дуже важливу роль відіграють методи, звернені до репродуктивного мислення, уваги і пам'яті, до самостійного вирішення теоретичних проблем. Цим стандартам відповідає концепція проблемного навчання розроблена Дж. Дьюї та Дж. Брунером в 50-х роках 20 ст. В. Оконь та Ч. Купісевич, у свою чергу, розглядали проблемне навчання лише у якості одного з методів. Крім того, предметом їх досліджень стали умови виникнення проблемних ситуацій. У результаті їх роботи були доведені переваги проблемного підходу до навчання для ефективного вдосконалення пізнавальних здібностей учнів.

Актуальність роботи визначається її відповідністю сучасним тенденціям розвитку суспільства та зумовлена процесом підвищення якості мовної освіти в Україні і необхідністю розробки методичних рекомендацій щодо впровадження в освітню практику прогресивних методів.

Зв'язок дослідження з науковими програмами, планами, темами. Тема й зміст дослідження мають безпосередній зв'язок із темою науково-дослідної роботи кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова Херсонського державного університету «Вплив лінгвальних та екстралінгвальних чинників на формування фахівця з іноземних мов у сучасному мультикультурному просторі» (номер держреєстрації 0117U003763).

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні значущості використання проблемних ситуацій як засобу формування стратегічної компетентності учнів старших класів на уроках англійської мови та його відповідності вимогам освітнього процесу сучасності.

Досягнення поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань:**

- 1) визначити суть понять “іншомовна стратегічна компетентність” та “проблемне навчання”;
- 2) визначити специфіку та методичні засади використання проблемного навчання на уроках іноземної мови з учнями старшої школи;
- 3) дослідити систему роботи з проблемними ситуаціями на заняттях з англійської мови в старших класах ;
- 4) запропонувати систему роботи на уроці англійської мови з використанням проблемних ситуацій;
- 5) надати методичні рекомендації з впровадження вправ для формування іншомовної стратегічної компетентності на уроках англійської мови з учнями старших класів.

Об'єктом дослідження виступає процес навчання англійської мови у старших класах закладу загальної середньої освіти.

Предметом вивчення постають методичні засади використання проблемних ситуацій як засобу формування іншомовної стратегічної компетентності на уроках англійської мови у старших класах.

Методи дослідження, які було використано при написанні кваліфікаційної роботи:

1. методи аналізу і синтезу при доборі інформації;
2. описовий (описали вправи на основі проблемних ситуацій);
3. метод експерименту (під час занять з учнями старших класів дізналися чи доцільне використання запропонованих вправ);
4. метод спостереження (спостерігали за настроєм, вмотивованістю та поведінкою учнів під час виконання деяких вправ);
5. метод моделювання (за допомогою ситуацій, змодельованих за різними рівнями складності, змогли відслідкувати динаміку реалізації учнями набутих знань).

Наукова новизна результатів роботи полягає у розробці методичних рекомендацій для навчання англійської мови учнів старших класів на основі проблемних ситуацій.

Практичне значення роботи зумовлене можливістю використання одержаних результатів в курсі “Методика навчання англійської мови у закладах загальної середньої освіти”, а також полягає в тому, що вправи, розроблені на основі проблемних ситуацій, можуть бути впроваджені в освітній процес заанглійської мови у закладах загальної середньої освіти.

Апробація кваліфікаційної роботи здійснена під час виступів з доповідями на засіданнях кафедри англійської філології та світової літератури імені професора Олега Мішукова ХДУ. Окремі положення кваліфікаційної роботи висвітлено у науковій публікації “Місце стратегічної компетентності в структурі комунікативної компетенції старшокласників” (альманах “Магістерські студії”, 2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА ОСНОВІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ

1.1. Поняття іншомовної стратегічної компетентності у сучасній методичній науці

Одне з основних понять нашого дослідження “*стратегічна компетенція*” складається з двох рівноправних складових “*компетенція*” і “*стратегічна (стратегія)*”. Тому для з'ясування змісту поняття “*стратегічна компетенція*” необхідно усвідомити зміст складових її компонентів.

Вважається, що одним з перших *компетентнісний підхід* (від лат. *Compete* підходити, відповідати) запропонував шотландський дослідник Дж. Равен, який визначав *компетентність* як специфічну здатність людини, що спрямована на ефективне виконання певної дії в певній предметній області і базується на особливого роду предметних навичках, вузькоспеціальних знаннях, шляхах мислення, а також розумінні відповідальності за свої дії. При цьому він говорив про так звані «*вищі компетентності*», які припускають той факт, що індивід володіє високим рівнем ініціативи і здатністю організовувати інших людей для досягнення поставлених цілей, готовий оцінювати і аналізувати соціальні наслідки своїх дій тощо [23, 39].

Кажучи про *компетентнісний підхід*, можна виділити два поняття: “*компетенція*” і “*компетентність*” (від лат. *Competentis* - здатний), які є базовими для розкриття суті цього підходу, але які трактуються багатьма дослідниками по-різному. Є два варіанти тлумачення співвідношення цих понять: перший – ці поняття ототожнюються, другий - диференціюються.

Поняття “компетенція” вперше було введено в науковий обіг в Сполучених Штатах в 60-ті рр. 20 ст. в контексті діяльнісної освіти (*performance-based education*), метою якої було готувати різного роду спеціалістів, здатних успішно конкурувати на ринку праці. На початку, “компетенції учнів” являли собою прості практичні навички, які формувалися в результаті “автоматизації знань”. Даний підхід було справедливо розкритиковано через те, що він був спрямований на формування компетенцій у вигляді практичних знань і майже повністю нівелював розвиток творчості і індивідуальності школярів. Після цього наукова спільнота почала розрізняти два поняття: *компетентність* і *компетенції* (*competence and competencies*). *Компетентність* почали розглядати як особистісну категорію, а *компетенції* перетворилися в одиниці навчальної програми і склали “кістяк” *компетентності* [15,30-36].

В цілому в англійських джерелах між поняттями “компетенція” і “компетентність” вбачають таку різницю: *competency* – компетенція у вузькому сенсі, *competence* – загальна компетенція, тобто компетентність [5]. Кажучи про європейські джерела, можна зазначити, що їм властива позиція не розмежування понять *компетенція* / *компетентність*, яка характерна і для більшості зарубіжних авторів. Вона представлена в Глосарії термінів Європейського фонду освіти (ЄФО), де зазначено, що *компетенція* і *компетентність* мають синонімічні значення, а саме [6, 43]:

- 1) здатність виконувати певну роботу якісно або ефективно;
- 2) відповідність вимогам, які передбачає та чи інша діяльність;
- 3) здатність до виконання передбачених трудових функцій.

Є. Петренко пропонує вживати термін “компетенція” для позначення сукупності знань, умінь, якостей особистості і досвіду діяльності, а *компетентність* для позначення його особистісного

ставлення до діяльності, мотиви і ціннісні орієнтації, нахили і характеристики особистості, тобто особистісні якості [20, 26].

С. Бондар дав наступне визначення терміну: “Компетенція – це здатність розв’язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів” [2, с. 9], далі підкреслює, що “...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій” [2, с. 9].

Е. Зеер, М. Абакумов і І. Малков визначають *компетенцію* як інтегративну цілісність навичок, знань і умінь що забезпечують здатність людини практично використовувати свою *компетентність* у будь-якій сфері діяльності. Компетентність уособлює як результати навчання, так і систему ціннісних орієнтацій, звичок тощо. В цілому Е. Зеер дотримується точки зору, що “*компетентність*” – це сукупність *компетенцій* [9, с. 46; 8].

А. Хуторський, наголошуючи на відмінностях понять “*компетенція*” і “*компетентність*”, запропонував наступні визначення. *Компетенція*, на його думку, складається з взаємопов’язаних якостей особистості (умінь, навичок, способів діяльності, знань), що реалізуються відносно певного кола процесів і предметів і забезпечують якісну продуктивну взаємодію з ними. *Компетентність* – володіння індивідом відповідною *компетенцією*, що передбачає особистісне ставлення до нього а також предмету діяльності [27].

Варто зазначити, що “*компетенцію*” розуміють комплексно, як структуру, що являє собою сукупність навичок умінь і знань, необхідних

людині для здійснення певної трудової діяльності; властивостей особистості; потенційну здатність індивіда справлятися з різними завданнями, тобто володіння шляхами вирішення проблем і досвідом досягнення мети. За образним порівнянням К. Кіна “компетенція” – це п’ять пальців руки (знання, навички, цінності, досвід, контакти), які координує долоня і контролює нервова система, яка керує рукою в цілому. На сьогоднішній день, під впливом соціально-політичної ситуації, одним з найважливіших компонентів *компетенції* називають “здатність до досягнення реальної мети”, тому що будь-які знання втрачають практичний сенс без здатності ставити перед собою значущі цілі, ризикувати, гнучко, творчо підходити до вирішення проблеми і отримувати результат. [29; 23].

У методиці навчання іноземних мов поняття “компетенція” було введено в науковий обіг у 1960-1970 рр. В цей же період проводилося дослідження різних видів мовної / комунікативної *компетентності*, були створені передумови розмежування понять “компетенція” і “компетентність”. У 1970-1990 рр. почали розробляти зміст поняття “соціальні компетенції / компетентності”.

Американський лінгвіст Н. Хомський вперше запропонував ввести поняття “компетентність” в науковий обіг у контексті володіння іноземними мовами. Він означив його як властива людині здатність до виконання будь-якої діяльності. Спочатку термін позначав здатність, яка є необхідною для здійснення певної, частіше мовної діяльності рідною мовою. За Хомським, компетентний мовець (слухач) повинен утворювати (розуміти) необмежену кількість речень за моделями, а так само мати судження про вислови, тобто бачити формальну спільність (відмінність) двох мов [34, 38].

У 1990 рр. в загальноєвропейських документах були визначені основні глобальні *компетентності*, які постулювалися як бажаний результат освіти. Перелік *ключових компетентностей*, якими повинні

були оволодіти учні як для успішної роботи, так і для подальшої освіти, включав в себе: *комунікативну компетентність*, здатність працювати в колективі, творчість, допитливість, толерантність. У 2006 р. список цих *компетентностей* був конкретизований: “вміння спілкуватися рідною та іноземною мовами; математична компетентність і базові компетентності в галузі науки і техніки; ІТ грамотність; здатність вчитися все життя; соціальні і громадянські компетентності; сенс ініціативи і підприємництва, а також здатність до життя в полікультурному світі”. Ці компетентності описували набір вимог до випускника навчального закладу, які повинні були дозволити йому або продовжити навчання, або розпочату успішну трудову діяльність.

З боку навчання іноземної мови, поняття “*компетентність*” отримало детальну розробку в рамках досліджень, що проводяться Радою Європи для встановлення рівня володіння іноземною мовою, і визначається як здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих в ході навчання знань, навичок, умінь, досвіду роботи [6].

У дослідженнях методики навчання іноземним мовам останніх років також були спроби відокремити два поняття: *компетенція* і *компетентність*. В широкому сенсі під *компетентністю* розуміється здатність до якісного виконання певної діяльності (в тому числі і мовної), під *компетенцією* – змістовний компонент такої здатності у вигляді знань, навичок, умінь, придбаних в ході навчання. Іншими словами “*компетенція*” – це сфера питань, на яких людина добре знається, володіє пізнанням, досвідом; “*компетентність*” – це властивість особистості, що базується на компетенції [34, 38].

Таким чином, і в методиці навчання іноземних мов терміни “*компетенція*” і “*компетентність*” також слід розглядати як приватне і загальне, вони є взаємопов'язаними і взаємообумовленими.

У методиці навчання іноземних мов, насамперед, говорять про формування *комунікативної компетентності* як про здатність засобами

мови що вивчається здійснювати мовну діяльність відповідно до цілей і ситуації спілкування в рамках тієї чи іншої сфери діяльності. В основі *комунікативної компетентності* лежить комплекс умінь, що дозволяють брати участь в мовному акті в його продуктивних і рецептивних видах.

Комунікативна компетентність включає ряд компетенцій [12]:

- лінгвістичну – володіння знаннями про систему мови, про правила функціонування одиниць мови в мовленні і здатність за допомогою цієї системи розуміти чужі думки і висловлювати власні судження в усній і письмовій формі; передбачає оволодіння певним об'ємом формальних мовних знань і відповідних їм навичок, пов'язаних з різними аспектами мови - лексикою, фонетикою, граматику;

- соціолінгвістичну (мовну) – знання засобів формування і формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують можливість організувати і виконати мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), вміння користуватися цими засобами для розуміння думок інших людей і вираження власних суджень; означає також здатність користуватися мовою в мовному акті, тобто вміння вибрати потрібну лінгвістичну форму і спосіб вираження в залежності від умов мовного акту: ситуації, комунікативних цілей і намірів мовця;

- соціальну – бажання і вміння вступати в комунікацію з іншими людьми, здатність орієнтуватися в ситуації спілкування і будувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця і ситуації, вміння вибрати найбільш ефективний спосіб вираження думки залежно від умов комунікативного акту і поставленої мети;

- соціокультурну – знання учнями національно-культурних особливостей соціальної і мовної поведінки носіїв мови (звичаїв, етикету, соціальних стереотипів, історії і культури), а також способів користування цими знаннями в процесі спілкування;

- дискурсивну (від фр. *Discours* – мова) – знання особливостей, властивих різним типам дискурсів (*дискурс* – мовленнєвий акт, який поряд з лінгвістичними характеристиками володіє екстралінгвістичними параметрами, що відображають ситуацію спілкування і особливості учасників спілкування); здатність учня використовувати певні стратегії для конструювання та інтерпретації дискурсу;

– предметну – здатність орієнтуватися в змістовному плані спілкування в певній сфері людської діяльності;

– професійну – здатність до успішної професійної діяльності.

Комунікативна компетентність включає також *стратегічну компетентність*, яка виступає предметом нашого дослідження.

Згідно з проведеним аналізом, сутність поняття “*компетентність*” ми бачимо в позначенні здатності, необхідної для виконання певної, переважно мовної діяльності іноземною мовою.

Структурно компетентність стосовно навчання іноземним мовам, на наш погляд, включає в себе:

– сукупність знань, умінь і навичок необхідних для здійснення конкретної діяльності;

– властивості особистості необхідні для здійснення конкретної діяльності;

– здатність індивіда впоратися з різними завданнями, тобто володіння шляхами вирішення проблем, досвід і здатність до досягнення мети в конкретній діяльності.

Термін “*стратегія*” застосовується в різних сферах наукового знання і в кожній має свою специфіку, тому єдине визначення даного поняття відсутнє.

Слово “*стратегія*” походить від грецького “*strategos*”, що спочатку означало “хитрість” і використовувалося у військовій термінології, де позначало “вищу область військового мистецтва” і “психологічне планування військових операцій”. Потім термін знайшов

застосування в теорії ігор (1944 р.), в когнітивній психології (1956 р.), в менеджменті (1960-ті рр.), а десять років потому став використовуватися в прикладній лінгвістиці і лінгводидактиці. Пізніше робилися спроби дати визначення *стратегії* в контексті *комунікативної освіти*, де вже понад 30 років формування стратегій вважалося “надзвичайно потужним інструментом у вивченні іноземної мови”. Однак, незважаючи на наявність глибоких досліджень в цій області, як і раніше вважається, що феномен «*стратегії*» - «недостатньо чітко визначений».

В області комунікативної освіти “*стратегія*” пов'язана з думкою С. Тренхолм, для якої “комунікативна діяльність традиційно має відношення до вивчення стратегій інтеракції – того, як люди використовують комунікацію з метою впливу один на одного і досягнення своїх цілей” [38, 14].

Загальноприйнятим на даний момент вважається визначення стратегії, дане в монографії експертів Ради Європи “Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: Вивчення, викладання, оцінка” (Страсбург, 2001), в якій під стратегією розуміють ті засоби, які “застосовує користувач мови для мобілізації і збалансування своїх ресурсів, активізації навичок і умінь для того, щоб впоратися з конкретною ситуацією спілкування і успішно вирішити певне комунікативне завдання найбільш повним і в той же час економним і доступним шляхом у відповідності зі своєю метою”. Зазначено, що носії мови регулярно вдаються до різних комунікативних стратегій, коли та чи інша стратегія відповідає вимогам комунікації, а, отже, до комунікативних стратегій не можна ставитися як до засобу для згладжування недоліків, заповнення відсутніх мовних засобів і усунення непорозумінь. Використання комунікативних стратегій пропонується розглядати як застосування метакогнітивного принципу – планування, виконання, контроль і виправлення – до різних видів комунікативної діяльності: сприйняття, інтеракція, породження і медіація [22].

Не дивлячись на загально усталену точку зору щодо безумовності наявності *стратегічної компетентності* в структурі *комунікативної компетентності* як одного з її компонентів, до сих пір існує невизначеність щодо загальноприйнятого поняття “*стратегічна компетентність*”.

Хоча дана *компетентність* є невід’ємною умовою здійснення підбору найефективніших шляхів вирішення завдань іншомовної комунікативної діяльності, учені не можуть дійти спільної точки зору з приводу змісту даного поняття вже кілька десятиліть. Вчені висловлюють різні точки зору щодо області функціонування *стратегічної компетентності*. Наразі, сталою, в певній мірі, є точка зору, що наявність в учнів стратегічної компетентності необхідною, щоб відчувати себе більш впевнено при контактах зі співрозмовником, в тому числі іншомовним, тому що дана компетентність забезпечує здатність вирішувати проблеми різного роду, використовуючи вербальні та невербальні засоби, тому доцільно виділяти *стратегічну компетентність* як окрему складову *комунікативної компетентності*, що детермінує комунікативність.

За більш ніж два десятки років свого існування поняття “*стратегічна компетентність*” періодично привертало увагу вчених (переважно закордонних). Однак, до недавнього часу, педагоги та лінгвісти більше акцентували увагу на зовнішніх проявах процесу міжкультурної комунікації. Ті компетентності особистості, що дозволяють здійснити таке спілкування, не отримали належної уваги, і, перш за все, це торкнулося *стратегічної компетентності*. Як зазначив Б. Ремптон, стратегічну компетентність так довго ігнорували, що вона стала чимось ефемерним, нереально існуючим в очах західних лінгвістів в порівнянні з *граматичною* і *соціолінгвістичною компетентностями*, що відбилося на стані і педагогічної, і методичної розробки цього

питання. Однак останнім часом становище кардинально змінилося [35, 18].

Поняття “*стратегічна компетентність*” з’явилося у 1980 р. і було запропоновано М. Свейном і М. Кенейлом, які займалися проблемами навчання і оволодіння іноземними мовами. Підґрунтям для виникнення стратегічної компетенції став значний успіх цих вчених у створенні моделі *комунікативної компетентності*. Загальна ідея вказаної моделі була запропонована ще у 1972 році Д. Хаймзом та іншими вченими.

Підхід Д. Хаймза отримав наукову підтримку, оскільки він втілював прогресивну, на той час, наукову тенденцію розглядати мову не тільки як лінгвістичний код, а як соціальний процес. У 1980 р. М. Свейн і М. Кенейл продовжили дослідження в цьому напрямку і розробили модель *комунікативної компетентності* на основі чотирьох її компонентів: *дискурсивної, граматичної, стратегічної та соціолінгвістичної компетентностей* [37].

Стратегічна компетентність, на думку М. Свейна і М. Кенейла, - це набір “вербальних і невербальних комунікативних стратегій, які використовують в тих випадках, коли в комунікації виникають певні труднощі або їй загрожує розрив” [31].

П. Шароді розглядав *стратегічну компетентність* як складову частину *дискурсивної компетентності* відносив до стратегій побудови тексту [33, 55].

Дж. А. ван Ек також розумів під *стратегічною компетентністю* “здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії для заповнення (компенсації) прогалів у знанні коду користувачем” [36, 89].

Більш широку теоретичну модель *стратегічної компетентності*, ніж пропонували М. Кенейл і М. Свейн представив Л. Бахман. Він вважав, що стратегічна компетентність діє на рівні загальної і мовної

компетентності, але область її функціонування набагато ширше, ніж у концепції, запропонованої М. Кенейлом і М. Свейном [30, 85].

У моделі Л. Бахмана присутні:

- компонент оцінки, коли комуніканти (мовці, слухачі, читачі або ті, хто висловлюється письмово) визначають комунікативні цілі;
- компонент планування, коли комуніканти відновлюють в пам'яті адекватні мовні одиниці, використовуючи свою *лінгвістичну компетенцію*, і розробляють план їх використання;
- компонент виконання, коли мовці реалізують побудований план;
- по завершенню мовної дії використовується компонент контролю, коли мовці можуть оцінити ступінь досягнення комунікативної мети.

Концепція Л. Бахмана має багато спільного з точкою зору експертів Ради Європи, викладеної в монографії “Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою”, тому що незважаючи на той факт, що експерти Департаменту сучасних мов Ради Європи не включають *стратегічну компетентність* в компонентний склад *комунікативної компетентності*, участь в комунікативній діяльності і вміння застосовувати комунікативні стратегії розглядаються ними як необхідні умови виконання комунікативного завдання.

В даний час існує декілька **визначень** поняття “*стратегічна компетентність*”, якими широко користуються в процесі викладання іноземних мов:

– *стратегічна компетентність* – це здатність користуватися вербальними й невербальними засоби (стратегіями), до яких вдається людина в разі, якщо комунікація не відбулася (перезапит, запит нового слова, повторне прочитання фрази, незрозумілого місця в тексті, використання жестів, міміки та ін.) [1, 117];

– *стратегічна компетентність* – це здатність обирати і використовувати найбільш ефективні стратегії для вирішення різних

комунікативних завдань; вона передбачає володіння такими загальними вміннями як: складати план реалізації певної комунікативної задачі; виконувати цей план на рівні висловлювання; оцінювати ступінь досягнення комунікативного спілкування для вдосконалення комунікації в подальшому; вміння і готовність йти на ризик в ситуаціях спілкування для компенсації відсутніх знань або здібностей; вміння використовувати ефективні загальні навчальні вміння; задавати уточнюючі питання;

– *стратегічна компетентність* представлена: компенсаторними навичками і вміннями (вміннями, які націлюють учнів на подолання труднощів для продовження спілкування; знання правил спілкування і вміння використовувати їх на практиці, забезпечують більш глибоке розуміння); навчальними навичками і вміннями, які допомагають регулювати власне розуміння важливості навчання, планувати навчальний процес, опанувати способи і прийоми самостійного одержання знань з різних джерел, оцінювати і концентруватися на досягненнях, формують в учнів здатність працювати в різних режимах, формують в учнів здатність користуватися технічними засобами навчання, формують в учнів здатність об'єктивно і правильно оцінювати себе і своїх товаришів;

– *стратегічна компетентність* – це здатність компенсувати словесними або несловесними (мімічними, жестовими) засобами недоліки у володінні мовою при спілкуванні нею, наприклад, при необхідності перекласти англійською мовою фразу “Цей митець був його нащадком”, не знаючи або забувши англійський еквівалент слова «нащадок», можна перекласти, використавши слово “*ancestor*” (нащадок) і фразу-конверсію: *He is ancestor, of this artist* [25, 130];

– *стратегічна компетентність* – це здатність заповнювати в процесі спілкування недоліки знання мови а також мовного і соціального досвіду спілкування іноземною мовою [13, 213].

– *стратегічна компетентність* – це здатність використовувати вербальні та невербальні стратегії для заповнення (компенсації) в знанні коду користувача, тут розглядаються такі питання, як визначення теми, спрямованість виступу, логічні прийоми викладу (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення), способи зв'язку мови за допомогою слів, словосполучень, речень, повторів, анафор, що виражають суб'єктивне ставлення, мовних засобів створення емоційності і оцінності мови тощо;

– *стратегічна компетентність* найчастіше вживається разом з поняттям “*дискурсивна компетентність*”, яке означає здатність розуміти і досягати зв'язності окремих висловлювань в значущих комунікативних моделях; сутність *стратегічної* і *дискурсивної* компетентностей полягає в умінні побудувати спілкування так, щоб домогтися поставленої мети; в знаннях і володінні різними прийомами отримання і передачі інформації як в усному, так і в письмовому спілкуванні.

Стратегічна компетентність в оволодінні іноземною мовою визначається як здатність розробляти різні короткострокові або довгострокові плани по використанню вербальних і невербальних засобів подолання труднощів у спілкуванні і вивченні / засвоєнні мови, яка покликана вступати в дію кожного разу, коли виникає необхідність пошуку рішень реально існуючих проблем під час комунікативної або навчальної діяльності, на двох рівнях – свідомому і підсвідомому.

Стратегічна компетентність включає в себе:

– набір стратегій мовної особистості (здатність до спілкування, здатність до вивчення мов),

– здатність ними користуватися, яка визначається складним набором різних чинників, таких як специфіка національного менталітету, які сформували його вхідну (до початку вивчення іноземної мови) стратегічну компетенцію, характеристики рідної та іноземної мов, рівень практичного і теоретичного володіння ними, досвід спілкування,

досвід відвідування іншомовних країн, уявлення про вивчення мови, особливості національної культури мовної поведінки тощо.

З метою розвитку стратегічної компетентності користувач повинен:

- знати – вербальні і невербальні стратегії для заповнення прогалин у знанні коду користувача;
- вміти – реалізовувати мовленнєвий намір при виникненні труднощів у використанні мовних засобів;
- володіти – компенсаційними стратегіями.

У відповідності з різними розрядами стратегій, в ній виділяються:

– *компенсаційна, дискурсивна і навчальна стратегічна компетентність*, які тісно пов'язані між собою, здатні виконувати подвійну і потрійну роль; вони виступають одночасно:

- як навчальні та компенсаторні (мовна здогадка, опис, надузагальнення і надспрощення),
- як компенсаторні, дискурсивні, соціальні (всі кооперативні компенсаторні стратегії – запити про допомогу, підтримка співрозмовника, зміна теми) і соціокультурні,
- як навчальні та дискурсивні (всі дискурсивні стратегії при навчанні діалогічного мовлення є навчальними);

– універсальні стратегії;

– макростратегії.

Отже, вище нами була розглянута проблема “стратегічної компетентності”, її складу і видів з точки зору різних вчених. Ми визначаємо її як здатність розробляти різні короткострокові або довгострокові плани по використанню вербальних і невербальних засобів подолання труднощів у спілкуванні і вивченні / засвоєнні мови, яка покликана вступати в дію кожного разу, коли виникає необхідність

пошуку рішень проблем в ході комунікативної або навчальної діяльності. Ми прийшли до висновку про те, що стратегічна компетентність є одним із найбільш важливих елементів у формуванні комунікативної компетентності.

1.2. Методичні засади використання проблемного навчання на уроках іноземної мови в старших класах

Організація класної та позакласної самостійної роботи учнів базується на використанні сучасних методів навчання. Одним з таких методів можна вважати *проблемний метод навчання*.

Проблемний метод навчання заснований на теоретичних розробках американського педагога, психолога і філософа Дж. Дьюї (1859-1952), який став засновником в 1894 році експериментальної школи в Чикаго. Характерна особливість цієї школи полягає в тому, що навчальний план був замінений переважно ігровою та трудовою діяльністю. Навчальні заняття з письма, читання та рахування, проводилися тільки з урахуванням потреб-інстинктів, що виникають у дітей спонтанно, у міру фізіологічного дозрівання. На думку Дж. Дьюї, дитина повторює шлях людства у пізнанні під час свого зростання та розвитку. Педагог характеризує процес засвоєння знань як спонтанний і некерований. Дитина засвоює нову інформацію, не просто сприймаючи її органами почуттів, а в результаті задоволення виникаючих у неї потреб в знаннях, коли вона виступає активним суб'єктом свого навчання.

Умовами ефективного навчання є:

- проблемний характер навчального матеріалу
- пізнавальна активність дитини
- зв'язок навчання з життям дитини, грою, працею.

Проблемним навчанням вважають організацію навчальних занять, що передбачає створення *проблемних ситуацій* і активну самостійну діяльність учнів для їх вирішення під керівництвом вчителя. В результаті цього відбувається творче оволодіння знаннями, розвиток вмінь, навичок і розумових здібностей.

Для *проблемного методу* навчання характерно те, що знання і способи діяльності не подають в готовому вигляді, не пропонують правила та інструкції, за умови дотримання яких, учень міг би висловитися гарантовано правильно. Весь сенс методу полягає в стимулюванні пошукової діяльності учня. Подібний підхід зумовлений сучасною орієнтацією освіти на виховання творчої особистості і на закономірності розвитку цієї особистості, людської психіки, зокрема, мислення та інтересу, що формуються саме в *проблемних ситуаціях*. Не слід забувати при цьому, що сучасні наукові знання носять проблемний характер (будь-яке наукове відкриття відповідає на один або кілька питань і тут же ставить десятки нових).

Мета *проблемного навчання* полягає в тому, щоб навчити дітей йти шляхом наукового пізнання самостійно, а не користуватися готовими результатами цього пізнання. Крім того вона включає ще й формування і розвиток індивідуальних здібностей школяра, розвиток особистості учня в інтелектуальній, мотиваційній, емоційній та інших сферах. Тобто, можна зазначити, в проблемному навчанні увагу акцентовано на загальному розвитку учня, а не на передаванні готових висновків науки учням [9, с. 96].

Активізація пізнавальної діяльності учнів, розвиток інтересу до предмета, формування самостійності, творчого ставлення до досліджуваного відбувається успішніше, якщо вчитель не декларує, а постійно міркує, розмірковує, полемізує з представниками інших точок зору, залучає учнів в активний процес полеміки, обґрунтування, якщо запропоновані завдання вимагають пошукової діяльності. Такі уроки

перетворюються в діалог, спільні роздуми, дослідницьку роботу. Пізнаване не підносять в готовому вигляді, воно виступає предметом пошуків, воно створюється, конструюється з участю учнів. Самостійна пізнавальна діяльність учнів є одним із компонентів складної системи навчально-виховного процесу, яка по-своєму впливає на всебічний розвиток особистості школяра. З цього випливає висновок, що метою вправи у вузькому значенні можна вважати оволодіння тільки тією чи іншою навичкою або умінням в ході виконання аналогічних дій, у той час як дидактичною метою *проблемного завдання* є засвоєння нових знань в контексті вирішення певного мовно-мисленнєвого завдання.

Проблемний метод навчання відноситься до активних методів. Він відповідає сучасній психолого-педагогічній теорії і практиці, в якій найбільш послідовно реалізується *принцип проблемності*, що передбачає використання об'єктивної суперечливості предмета дослідження і організацію пошуку знань на цій основі, задіяння методів педагогічного керівництва, що дозволяють керувати інтелектуальною діяльністю і розвитком учнів (розвитком потреб та інтересів, мислення та інших сфер особистості). [4, с. 137]

Проблемне навчання базується на мотивації особливого виду – проблемній, тому побудова змісту дидактичного матеріалу повинна бути реалізована у формі ланцюга проблемних ситуацій. *Мотивація* відіграє істотну роль у визначенні кількісних і якісних характеристик цілей при їх продукуванні. У ситуації з високопріоритетною мотивацією процес довільного формування цілей розгортається за більш складними принципами, ніж в ситуації вирішення завдань за інструкцією, а саме через широке перетворення різноманітних зв'язків між елементами: через використання елементарних можливостей зміни ситуації. *Мотивація* постає чинником, що регулює інтенсивність усвідомленого і неусвідомленого аналізу ситуації у процесі пошуку рішення: в ситуації з високопріоритетною мотивацією відбувається більш інтенсивний аналіз,

ніж в ситуації з нижчим рівнем мотивації. Мотиви, виконуючи структурувальну функцію, залучаються до процесів цілепокладання і впливають на творчий характер мислення й результати мисленнєвої діяльності. Мотив навчальної діяльності розглядається нами як система залучення до діяльності, що включає потреби, цілі, інтереси, емоції учнів, пов'язані з цією діяльністю.

У зв'язку з проблемою мотивації в психологічних дослідженнях вказується також на необхідність формування в психіці учня “*позитивної валентності*” по відношенню до здійснюваної ним навчально-пізнавальної діяльності. Названа валентність є не що інше, як позитивний мотив спеціально і цілеспрямовано сформований учителем. І позитивна валентність, і позитивні мотиви самої діяльності з оволодіння усним іншомовним матеріалом формуються учителем, як правило, у зв'язку з власне мовним її рівнем і наступними способами: підвищенням рівня інформативності навчально-мовного матеріалу і проблемності ситуації, в яких він вивчається або реалізується; ускладненням розв'язуваних учнями в навчально-пізнавальній діяльності мовно-мисленнєвих завдань; особистої актуалізації навчального матеріалу і так далі.

Узагальнюючи вищесказане, можна відзначити, що *проблемними* називають методи, засновані на побудові проблемних ситуацій для залучення учнів до активної самостійної пізнавальної діяльності, що складається з пошуку і вирішення складних питань, які потребують актуалізації опорних знань, аналізу, вміння бачити явища та закони за окремими фактами.

Проблемні питання своєю структурою і змістом викликають у учнів адекватне завданням прагнення до самостійної пізнавальної діяльності. З одного боку, постановка проблеми, яку учневі необхідно вирішити, завжди викликає певну пізнавальну і емоційну реакцію, а з іншого боку, впливає на тонус кори головного мозку. Виконуючи

завдання, спрямовані на вирішення тієї чи іншої проблеми, учень спрямовує свою інтелектуальну активність і раніше засвоєні знання на самостійне “відкриття” важливих і істотних ознак тих чи інших понять і застосування їх у своїй подальшій пізнавально-практичній діяльності: на встановлення різноманітних істотних зв'язків між досліджуваними фактами, явищами, подіями і процесами, на конструювання способів виявлення цих зв'язків т так далі.

На сучасному етапі теорії проблемного методу виділяють два види *проблемних ситуацій*: *педагогічну* та *психологічну*. Перша представляє організацію навчального процесу. Друга стосується діяльності учнів.

Педагогічна проблемна ситуація конструюється за допомогою активізації дій, питань вчителя, підкреслення новизни, важливості і інших характеристик об'єкта пізнання. Якщо казати про *психологічну проблемну ситуацію*, то її створення суто унікальне. Занадто важка або занадто легка пізнавальна задача не створює проблемну ситуацію. Завдання повинно певною мірою відповідати можливостям учнів. Можна сказати, що *проблемна ситуація* невід'ємна від відчуття розумового затруднення.

Щоб розібратися в тому, що таке *проблемна ситуація*, потрібно зрозуміти, що таке проблема. Філософи дуже точно визначають проблему як конкретне знання про незнання. В даному парадоксальному, на перший погляд, судженні приховано глибокий зміст. Дійсно, проблема для людини існує лише тоді, коли її умова або відома, або цілком доступна, а вимоги і питання зрозумілі, тобто людина знає, що шукати. Усвідомлення відомого і невідомого в ситуації прийняття проблеми створюють стан здивованості, психологічного дискомфорту, що і спонукає шукати вихід з положення, що створено невизначеністю, дефіцитом інформації. Це і є *проблемна ситуація*.

Конкретним способом вираження проблеми виступають пізнавальні завдання і питання. Тому аналіз проблемної ситуації,

виявлення її зв'язків, відносин, закріплених в мові, виражається у вигляді завдань. Сформульована задача покликана створити зовнішні умови для усвідомлення проблемної ситуації. Мислення починається з усвідомлення і прийняття проблемної ситуації, тому, щоб ініціювати ситуацію розумової активності, наприклад, при читанні, потрібно її побачити як систему завдань, тобто прихованих проблемних ситуацій. Учні, які бачать завдання і зображені в них проблемні ситуації в тексті, сприймають інформацію як відповіді на питання, які у них виникли при сприйнятті тексту. Ці питання вмикають механізм їх розумової активності, тому засвоєння навіть готової інформації з завдань є для них ефективним і в плані багатofункційності цих завдань, тобто засвоєння і розвиток здійснюється у таких учнів одночасно. [19, с. 140]

У дидактичному плані можна говорити про проблемну ситуацію, в якій той, кого навчають, не може виконати відомим йому шляхом поставлене перед ним завдання. Учням доводиться знаходити новий спосіб його виконання. Завдання ж, за допомогою яких створюється проблемна ситуація, слід називати, відповідно, проблемними.

Різні вчені виділяють різну кількість етапів вирішення проблемної ситуації. Наприклад, рішення проблемної ситуації, за В. Оконею, складається з трьох **етапів**:

- постановка проблеми;
- рішення даної проблеми;
- перевірка рішення.

Тепер хотілося б перерахувати ті **методичні прийоми**, якими користується учитель для створення *проблемних ситуацій*. Їх можна представити таким чином:

- учитель зіштовхує учнів із протиріччям і пропонує їм самостійно знайти спосіб його вирішення;
- підводить до протиріч практичної діяльності;

- пропонує різні погляди на одне й те саме питання;
- спонукає клас до розглядання проблеми з різних позицій;
- стимулює учнів робити узагальнення, порівняння, характеристики, висновки із ситуації, зіставляти різні факти;
- ставить учням конкретні питання (на логіку міркування, обґрунтування, узагальнення, конкретизацію);
- окреслює проблемні практичні та теоретичні завдання;
- ініціює проблемні завдання (з обмеженим часом обговорення, з явно допущеними помилками, з суперечливими даними, з невизначеністю в постановці питання, з недостатніми або надлишковими вихідними даними, з обмеженим часом обговорення).

Існують чотири **рівні проблемності в навчанні**:

- 1) учитель сам ставить проблему і сам вирішує її за умови активного слухання і обговорення учнів;
- 2) учитель презентує проблему, учні самостійно чи під керівництвом вчителя вирішують її;
- 3) учень ставить проблему, вчитель допомагає в її вирішенні;
- 4) учень ставить проблему, пропонує можливі рішення, перевіряє ці можливі рішення, виходячи з даних, робить висновки, застосовує висновки до нових даних і робить власні узагальнення, тобто учень сам вирішує проблему.

Важливо зазначити, що цей метод, незважаючи на високу ефективність, як і будь-який інший, не можна універсалізувати і вважати єдино прийнятним для навчання, так як ефективність навчання залежить від вмілого поєднання різних методів. Вчителю слід пам'ятати, що не можна в будь-якому простому питанні бачити проблему. Наприклад, якщо учня попросити розповісти, як він провів вихідний день або які плани у нього на сьогоднішній вечір, то подібну постановку питання

ніяк не можна віднести до проблемної, так як вона не відповідає умовам проблемного завдання.

Також не можна висувати перед учнями дуже складні завдання. Непосильні для учнів завдання вимагають спеціальних знань і шляхів підготовки. Проблемне навчання полягає в тому, щоб пропонувати учням для вирішення посильні завдання, які вели б їх до власних “відкриттів”. Використання проблемного методу відкриває можливості творчої співпраці вчителя і учня, сприяє більш глибокому і міцному засвоєнню матеріалу та способів діяльності.

Використання проблемного навчання вимагає певних умов організації навчального процесу:

- Необхідно чітко розуміти особливості цього підходу і з'ясувати яка частина навчального матеріалу найбільше підходить для вивчення з використанням проблемного навчання.
- Викладач повинен володіти глибокими знаннями свого предмета, сучасних наукових концепцій, підходів; повинен демонструвати високий рівень освіченості. Також вчитель повинен володіти методикою проблемного навчання, яка передбачає перш за все вміння діалогічного доброзичливого спілкування зі школярами; вміння мотивувати учнів до самостійних пізнавальних пошуків; уважне ставлення до гіпотез, міркувань, висловлювань учнів; забезпечення адекватності завдань рівню теоретичної підготовки учнів, тобто раціональне співвідношення відомого і невідомого.
- Підготовленість учнів: забезпечення мотивації, здатної викликати і підтримувати інтерес до змісту проблеми; рівень володіння прийомами розумової діяльності; знання фактичного програмного матеріалу.
- Науково-методичне забезпечення процесу навчання для створення проблемних ситуацій.

- Врахування характерних особливостей певної дисципліни, тематики занять, а також часу, відведеного на засвоєння матеріалу за програмою (проблемне навчання потребує досить значних витрат часу, тому в повному обсязі реалізується не часто).

Таким чином, можна зробити висновок, що *проблемне навчання* має ряд своїх переваг. Воно допомагає в розвитку мислення, вчить критично і творчо підходити до вирішення проблеми. Звичайно, не всі теми учбового матеріалу можуть вивчатися за допомогою цього навчання. Але вивчення деяких питань на основі проблемного навчання може дати позитивні результати. Воно широко використовується при викладанні багатьох дисциплін у вищій школі і може бути досить ефективним, так як змушує думати і вирішувати проблеми самостійно і творчо.

Отже, **перевагами проблемного методу** навчання можна назвати наступне:

- ✓ самостійне добування знань шляхом власної творчої діяльності;
- ✓ високий інтерес до навчальної праці;
- ✓ розвиненіша продуктивного мислення;
- ✓ міцні і дієві результати навчання.

До **недоліків** слід віднести наступні:

- нестабільна керованість пізнавальною діяльністю дітей;
- значні витрати часу для досягнення запланованих цілей;
- рівень мовної підготовки в окремих групах або серед учнів може значно відрізнятись;
- запланованого часу на вивчення теми може бути недостатньо для реалізації методу;
- дискусія з теми може перейти конфлікт між конкретними учнями.

Основні функції і особливості *проблемного навчання* сформулював М. Махмутов. Він запропонував поділ функцій на **загальні** і **спеціальні**.

Загальні функції *проблемного навчання*:

- засвоєння школярами систематизованих знань і засобів розумової і практичної діяльності;
- розвиток інтелектуальних здібностей учнів;
- розвиток творчих здібностей школярів;
- формування особистості, розвиненої всебічно і гармонійно.

Спеціальні функції *проблемного навчання*:

- формування необхідних навичок творчого засвоєння нових знань (вміння застосовувати систему логічних прийомів і окремі способи творчої діяльності);
- формування навичок творчого застосування набутих знань на практиці і здатності вирішувати навчальні проблеми;
- формування і накопичення досвіду творчої діяльності (вирішення практичних проблем і художнього відображення дійсності, оволодіння методами наукового дослідження);
- формування мотивації навчання а також пізнавальних, соціальних і моральних потреб.

Кожна із вказаних функцій реалізується в різноманітній практичній і теоретичній діяльності учня залежно до урахування характерних особливостей проблемного навчання, які в той самий час виступають його відмітними ознаками.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ СТРАТЕГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ПРОБЛЕМНОГО НАВЧАННЯ

2.1. Система роботи з проблемними ситуаціями на заняттях з англійської мови у старших класах

У вітчизняній психолого-педагогічній науці питання про проблемні ситуації активно розробляється з шістдесятих років минулого століття. За довгі роки за цією темою були написані численні роботи і захищені дисертації. На сьогоднішній день, стан справ такий: наука переконливо довела значущість проблемних ситуацій в навчанні, але конкретної технології їх створення так і не запропонувала.

У реальному процесі навчання багато педагогів створюють проблемні ситуації. Однак їх практика страждає двома головними недоліками. По перше, проблемні ситуації створюються рідко і одноманітно, тому що учитель користується одним-двома прийомами, які він відкрив для себе дослідним шляхом. По друге, вихід з проблемної ситуації на уроці опрацьовується нечітко: учитель просто не знає, що далі робити. У якості кінцевого результату маємо наступне: на практиці проблемні ситуації створюються інтуїтивно і з низькою якістю.

У нашому дослідженні запропоновано рішення вищевказаної проблеми. Питання створення проблемних ситуацій розглянуто на двох рівнях: **теоретичному** і **технологічному**. Теоретичний рівень спирається на досягнення психології наукової творчості, технологічний – на реальні приклади вивчення нового матеріалу на уроках англійської мови (фрагменти навмисно даються в перекладі, щоб не звужувати коло потенційних користувачів технології).

Для обґрунтування **теоретичних** положень створення проблемних ситуацій, слід, спочатку, розглянути поняття “*наукова творчість*”.

Наукова творчість – вид творчої діяльності, результатом якої є нові знання про світ.

Процес наукової творчості починається з виникнення проблемної ситуації. Її ознакою є емоційне переживання подиву або труднощів, а змістом – певний вид протиріччя: між двома фактами, новим фактом і старої теорією, між необхідністю і неможливістю здійснення практичної діяльності. Іншими словами, будь-яке наукове відкриття починається з того, що вчений стикається з протиріччям і емоційно на нього реагує.

Вихід з проблемної ситуації передбачає виконання двох творчих дій: усвідомлення протиріччя і формулювання проблеми. Науковою проблемою є питання, що охоплює протиріччя проблемної ситуації і вимагає дослідження. Поставлена вченим проблема настільки для нього значуща, що мотивує подальший творчий процес. Простіше кажучи, вчений осмислює проблемну ситуацію що виникла і сам собі задає питання. Пошук відповіді може тривати роками і навіть десятиліттями, але, в кінцевому результаті, призводить до відкриття нових знань.

Викладені уявлення про наукову творчість дають можливість розглянути питання **створення та виходу з проблемних ситуацій в навчанні**.

Створити проблемну ситуацію в навчанні – означає ввести протиріччя, зіткнення з яким викликає у школярів емоційну реакцію. Класифікувати проблемні ситуації слід відразу за двома підставами: *емоційним переживанням і видом протиріччя*. По підставі *переживання*, проблемні ситуації діляться на два типи: *з подивом і з ускладненням*.

В основі проблемних ситуацій з *подивом* лежать два види протиріччя: між двома (або більше) положеннями, між життєвими уявленнями учнів і науковим фактом. Перший вид протиріччя створюється прийомом 1 (На пред'явлення готових положень) і

прийомом 2 (на зіткнення думок учнів). Другий вид протиріччя створюється прийомом 3 (на помилку учнів).

В основі проблемних ситуацій з ускладненням лежить протиріччя між необхідністю і неможливістю виконати завдання вчителя. Даний вид протиріччя створюється прийомами 4, 5. Їх схожість полягає в тому, що класу пропонують практичне завдання на новий матеріал, а їх відмінність полягає в суті завдання: не схоже на попереднє (прийом 4); схоже на попереднє (прийом 5). Класифікацію проблемних ситуацій подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

Класифікація проблемних ситуацій

Тип проблемної ситуації	Вид протиріччя	Прийоми створення проблемної ситуації
з подивом	між двома положеннями; між життєвими уявленнями та науковим фактом	1) на пред'явлення положень; 2) на зіткнення думок; 3) на помилку учнів
з ускладненням	між необхідністю і неможливістю виконати завдання	4) не несхоже завдання 5) на схоже завдання

Кажучи про **вихід з проблемної ситуації**, слід зазначити, що у шкільному навчанні більшість учнів не в змозі самотійно (як вчений) виконати складні творчі дії щодо виходу з проблемної ситуації. Це означає, що педагог повинен організувати спільні творчі дії. Для цього потрібно подавати спеціальні репліки, що стимулюють школярів до усвідомлення протиріччя і формулювання проблеми. Іншими словами, для виходу з проблемної ситуації вчитель повинен розгорнути спонукальний діалог.

Навчальна проблема являє собою або питання для дослідження (як в науці), або тему уроку. Поставлена учнями (а не вчителем) проблема є для них значущою і мотивує вивчення нового матеріалу.

Пропоную детально розглянути **п'ять прийомів створення проблемної ситуації і спонукальний діалог**. Кожному прийому відповідає власне спонукання до усвідомлення протиріччя (оскільки прийоми містять різні протиріччя). Спонукання до формулювання проблеми, навпаки, від використаного прийому не залежить і реалізується однією з двох можливих реплік за вибором: “Яка буде тема уроку?” або “Яке виникає питання?”.

Останній випадок вимагає особливої пильності вчителя: після “відкриття” знань доведеться повертатися і до питання дослідження, і тему уроку формулювати.

Слід також врахувати, що при спонукальному діалозі існує висока ймовірність появи помилкових або неточних учнівських формулювань протиріччя або проблеми. Неприпустимо реагувати на них негативною оцінкою: “Ні”, “Неправильно”, “Погано”. Приймаюча реакція виражається репліками: “Так, хто думає інакше?”, “Так, хто сформулює точніше?”. Перша частина фрази показує учневі, що його думка прийнята до відома, а друга спонукає клас до переформулювання.

Прийом 1. Проблемна ситуація створюється фронтально або по групах з одночасним представленням класу суперечливих положень: окремих фактів, наукових теорій, приватних думок. Спонукання до усвідомлення протиріччя здійснюється фронтально. Якщо для учнів молодших класів доречніше репліки: “Що вас здивувало? Що цікавого помітили?”, то з учнями середньої та старшої школи фрази серйозніше: “Що вас здивувало? Яке протиріччя тут присутнє?”. Спонукання до формулювання проблеми – репліка за вибором: “Яка буде тема уроку?” або “Яке виникає питання?”.

Урок в 9-му класі з теми “Використання закінчення -ed в дієсловах
минулого часу”

Аналіз	Учитель	Учні
<i>Пред'явлення суперечливих фактів</i>	<i>– Прочитаю вам слова на дошці, стежте за вимовою (читає, по- різному вимовляючи закінчення)</i>	<i>Слухають вимову слів: closed, wanted, topped і т.д. дивуються</i>
<i>Спонування до усвідомлення протиріччя</i>	<i>– Що вас здивувало? Що цікавого ви помітили?</i>	<i>– Все дієслова стоять у минулому часу, але закінчення –ed вимовляється по- різному: дзвінко і глухо.</i>
<i>Спонування до проблеми (дошка)</i>	<i>– Значить, яка у нас сьогодні тема уроку? фіксує тему на дошці</i>	<i>– Вимова закінчення – ed в дієсловах минулого часу (Тема)</i>

Урок у 11-му класі з теми “Ірландія”

Аналіз	Учитель	Учні
<i>Представлення суперечливих думок</i>	<i>– Сьогодні будемо вивчати одну з англомовних країн. Про неї є різні думки. Одні кажуть, що це мальовнича країна озер, річок, полів, інші – що це талановита країна музикантів, живописців, поетів. Треті – що це нещасна країна нескінченних воєн і зброї.</i>	<i>дивуються</i>
<i>Спонування до усвідомлення до проблеми</i>	<i>– Що вас дивує? Яке протиріччя в наявності? – Хто здогадався, що це за країна? яка сьогодні буде тема уроку?</i>	<i>– Про цю країну є різні думки. – Думаємо, Ірландія</i>
<i>дошка</i>	<i>фіксує тему на дошці</i>	<i>записують тему</i>

Прийом 2. Проблемна ситуація створюється питанням або практичним завданням на новий матеріал, стикаються думки учнів. *Питання* задається фронтально, а спонування до усвідомлення протиріччя здійснюється репліками: “*Питання було одне? А думок у нас скільки? Чому так вийшло? Чого ми не знаємо?*”. *Практичне завдання* дозволяє варіювати форми навчання: його можна давати всьому класу, групам, парам, учневі у дошки. Спонукальний діалог здійснюється фронтально репліками: “*Завдання було одне? А виконали ви його як? Чому так сталося? Чого ми ще не знаємо?*”.

Урок в 9-му класі з теми “Визначні місця Об’єднаного
Королівства”

Аналіз	Учитель	Учні
ТСО	– Слова на слайді допоможуть вам здогадатися, куди ми сьогодні вирушимо подорожувати.	<i>Читають:</i> London Cardiff Edinburgh Belfast – Ми вирушимо до Об’єднаного Королівства!
ТСО	– Куди ж ми підем? Розгляньте ілюстрації, прочитайте підписи до них. – Що це?	<i>Stonehenge</i> <i>Westminster Palace</i> <i>Westminster Abbey</i> <i>Tower of London</i> <i>Canterbury Cathedral</i> <i>Blenheim Palace</i> – Пам’ятки.
Завдання на відмінність думок (парами)	– Працюємо парами. На аркуші дані назви пам’яток і міст. З’єднайте лінією кожен пам’ятка з містом, де вона знаходиться. – Порівняємо, що у вас вийшло. Де	<i>Виконують завдання парами</i> – У Лондоні. – А ми думаємо в Единбурзі. <i>дивуються</i>

	знаходиться Вестмінстерський палац? <i>аналогічно порівнюють інше</i>	
Спонування до усвідомлення	– Завдання було одне? А як ви його виконали? – Чому так сталося? Чого ми ще не знаємо?	– Завдання було одне, а виконали по- різному! – Ми не знаємо пам'яток Великобританії.
Звернення до проблеми	– То яку тему будемо проходити?	Визначні місця Об'єданого Королівства
Дошка	<i>фіксує тему на дошці</i>	<i>Записують тему до зошитів</i>

Прийом 3. Проблемна ситуація створюється в два кроки. Першим кроком виступає практичне завданням на новий матеріал. Увага загострюється на житейському (тобто помилковому або обмеженому) уявленні учнів. Завдання пропонується або фронтально з озвучуванням отриманого результату, або одному учневі біля дошки, за роботою якого спостерігає клас. Другий крок полягає у тому, що будь-яким доступним способом (повідомленням, зверненням до словника) протиставляють науковий факт. Спонування до усвідомлення протиріччя здійснюється репліками: “Ви що думали спочатку? А що виявляється насправді”.

Урок у 9-му класі з теми «Утворення прикметників»

Аналіз	Учитель	Учні
Завдання на помилку	– У кожного на робочому аркуші є речення. Від іменників в дужках треба утворити і вставити в речення пропущені прикметники.	1. Don't eat this herbs. They are not ... (eat). 2. My best friend is very ... (help). He helps me every time I need it.

Озвучування помилкових варіантів	– Подивимося, як ви виконали завдання. Який прикметник вставили в перше речення? А в друге? (фіксує варіанти на дошці стовпчиком)	Озвучують варіанти: eatly helply
Пред'явлення наукового факту	– А тепер подивіться, які прикметники треба було вставити за правилом (відкриває слова в сусідньому стовпчику)	Читають слова: eatable helpful
Спонування до усвідомлення протиріччя	– Отже, що ви думали спочатку? – Як виявляється насправді? – Чому так сталося? Чого ми не знаємо?	– Ми думали, що для утворення прикметників можна використовувати будь-який суфікс. – Суфікси повинні бути якимись конкретними. – Ми не знаємо, які саме суфікси треба використовувати для утворення прикметників.
Звернення до проблеми	– Значить, яка у нас тема уроку?	– Утворення прикметників.
Дошка	Фіксує тему на дошці	Записують тему до зошитів

Приєм 4. Проблемна ситуація створюється практичним завданням, що не є подібним до попереднього. Завдання пропонується фронтально, хоча один учень може працювати біля дошки, демонструючи загальну для всіх складність. Спонування до

усвідомлення протиріччя здійснюється репліками: “Ви змогли виконати завдання? Чим це завдання не схоже на попереднє?”.

Урок в 10-му класі з теми “Заперечні речення у Future Perfect”

Аналіз	Учитель	Учні
Завдання на старий матеріал	– Побудуйте речення з поданих слів: will/he/done/tomorrow/by/his/homework/have/ six o'clock. – Який час ви використовували?	– He will have done his homework by six o'clock tomorrow. – Future Perfect
Не подібне завдання	– Поставте це речення в заперечну форму.	<i>Відчувають ускладнення</i>
Спонування до усвідомлення протиріччя	– Ви змогли виконати завдання? – Чому? У чому складність?	– Ні – Не знаємо, як з розповідного речення зробити заперечувальне
Звернення до проблеми	– Значить, яка буде тема уроку?	– заперечні речення у Future Perfect
Дошка	<i>Фіксує тему на дошці</i>	<i>Записують тему до робочих зошитів</i>

Приєм 5. Проблемна ситуація створюється в два кроки. Перший крок полягає у тому що практичне завдання, яке є подібним до попереднього, надають фронтально або одному учневі у дошки. Виконуючи його, школярі застосовують наявне (“старе”) знання і припускаються помилки. Другим кроком вчитель доводить, що завдання виконано невірно. Спонування до усвідомлення протиріччя здійснюється репліками: “Яке було дано завдання? Які знання ви застосували? Вам вдалося виконати завдання правильно? Чому так сталося?”.

Урок у 9-му класі з теми “Ступені порівняння прикметників.
Слова-винятки”.

Аналіз	Учитель	Учні
Актуалізація опорних знань	– Хлопці, які ступені порівняння прикметників ви знаєте? – Як вони утворюються?	– Вищий і найвищий ступені. – Вищий за допомогою суфікса <i>-er</i> , а найвищий <i>-est</i> .
Завдання на старий матеріал	– Утворіть вищий і найвищий ступені від прикметників ... (диктує)	успішно виконують завдання
Подібне завдання	– Поставте прикметники <i>far, little та many</i> у вищий та найвищий ступені.	учень біля дошки записує: <i>far – farer – the farthest</i> <i>little – littler – the littlest</i> <i>many – manier – the maniest</i>
Доводить, що завдання не виконано	– Хлопці, а тепер подивіться, як це завдання виконано в підручнику (Демонструє слайд)	читають: <i>far – further – the furthest</i> <i>little – less – the least</i> <i>many – more – the most</i>
Спонування до усвідомлення протиріччя	– Яке було завдання? – Яке правило ви застосували? – Вийшло виконати завдання? – А якщо тут не спрацювало правило, то які це слова?	– Поставити прикметники <i>far, little та many</i> в вищий та найвищий ступінь порівняння. – Вищий ступінь утворюється за допомогою <i>-er</i> , а а найвищий <i>-est</i> – Ні. – Винятки.
Звернення до проблеми	– Сформулюйте тему уроку.	– Ступені порівняння прикметників: слова-

		<i>винятки</i>
--	--	----------------

Як висновок, систему створення і роботи з проблемними ситуаціями у старшій школі можна представити у вигляді Таблиці 2.

Таблиця 2. Проблемні ситуації та спонукальний діалог.

Прийоми створення проблемної ситуації	Спонукування до усвідомлення протиріччя	Спонукування до формулювання проблеми
<i>1. Одночасно навести суперечливі факти / теорії /думки</i>	<i>Що вас здивувало? Що цікавого помітили? / Яке протиріччя ви помітили?</i>	<i>вибрати доцільне: Яка буде тема уроку? Яке виникає питання?</i>
<i>2. Зіштовхнути думки учнів питанням / практичним завданням на новий матеріал</i>	<i>Питання було одне, а думок скільки? / Завдання було одне, а які результати? Чому так сталося? Чого ми ще не знаємо?</i>	
<i>3. Крок 1. Актуалізувати життєвські уявлення учнів практичним завданням. Крок 2. Навести науковий факт (повідомленням, словником)</i>	<i>Ви як думали спочатку? А що виявляється насправді?</i>	
<i>4. Дати практичне завдання, не подібне до попереднього</i>	<i>Ви змогли виконати завдання? В чому складнощі? Чим це завдання не схоже на попереднє?</i>	
<i>5. Крок 1. Дати практичне завдання, схоже на попереднє. Крок 2. Довести, що завдання не виконано</i>	<i>Яке було дано завдання? Які знання ви застосували? Чи вдалося вам виконати завдання правильно? Чому так вийшло?</i>	

Отже, можна зробити висновок, що проблемне навчання вносить у освітній процес нові прийоми, поживає та активізує їх, впроваджує активне мислення, творчу самостійність у процесі пізнання світу. Методика проблемного навчання відрізняється від традиційної тим, що ставить учня в таке становище, коли він змушений активно та інтенсивно мислити, мобілізуючи свій інтелектуальний потенціал для вирішення проблеми та формування теоретичного висновку. Отриманий під час самостійного пошуку теоретичний висновок засвоюється учнем як плід його власної праці. Вчитель, у свою чергу, допомагає своїм учням у пошуку вмілим формулюванням, постановкою проблем або пояснює логіку пошуку без права надавати підказки готових висновків. Таким чином, проблемне навчання на уроках англійської доповнює традиційне ілюстративно-пояснювальне навчання школярів. Використання прийомів створення проблемних ситуацій стимулює особистісну активність учнів, а це забезпечує активне ставлення до знань, систематичність та наполегливість учнів, і, звичайно, позитивний результат у навчанні та вихованні.

2.2. Методичні рекомендації з формування іншомовної стратегічної компетентності старшокласників на основі застосування проблемних ситуацій

Практичне застосування стратегічних досліджень значно відстало від теоретичних розробок. Тільки з 70-х рр. когнітивні знахідки в області навчальних стратегій почали реалізовуватися в стратегічному навчанні. В даний час активно досліджуються навчальні можливості комунікативних і універсальних стратегій. Важливу роль грає також проблема обліку та розвитку стратегічної компетенції.

Найважливішим методичним наслідком більш широкого підходу до розглянутої проблеми є висновок про те, що людина, що володіє

розвиненою стратегічною компетенцією, характеризується зовсім іншим, більш високим ступенем навченості в іншомовному середовищі, ніж учень такого ж когнітивного типу, який не володіє способами подолання труднощів у спілкуванні і навчанні, що не має досвіду їх подолання. Внаслідок відсутності достатнього набору компенсаторних і дискурсивних стратегій можливості цього останнього в комунікації новою мовою і отримання на ньому інформації набагато більш обмежені. Наслідком цього стає втрата одного з найважливіших джерел природного навчання в мовному середовищі - засвоєння мови в процесі спілкування з його носіями.

Зважаючи на недостатню увагу до практичного боку питання розвитку іншомовної стратегічної компетентності старшокласників на основі застосування проблемних ситуацій, ми пропонуємо низку завдань, побудованих нами для вирішення зазначеної методичної проблеми.

Активізації розумової і мовленнєво-мисленнєвої діяльності як і розвитку стратегічної іншомовної компетенції школярів на уроках іноземної мови сприятимуть такі типи вправ:

- 1) пошуково-ігрові завдання;
- 2) комунікативно-пошукові завдання;
- 3) комунікативно-орієнтовні гри;
- 4) пізнавально-пошукові країнознавчі завдання і завдання.
- 5) культурознавчі проекти і шкільні курсові роботи.

З огляду на яскраво виражену функціональну спрямованість цих завдань на розвиток розумових (включаючи творчі) здібностей школярів, дані типи вправ можна віднести до числа розвиваючих, так як вони створюють своєрідний мікроклімат для розвитку інтелекту учнів в умовах іншомовного мовного спілкування.

Цільовим призначенням *пошуково-ігрових вправ* є вдосконалення певних якостей сприйняття, мислення, уяви і пам'яті учнів при

відпрацюванні у них мовних навичок і умінь. Порівняємо для прикладу такі дві вправи.

1. Read the text and after answer the questions

Bobby is an Irish boy. He lives in on a farm. Bobby has three horses. He likes them a lot. One horse is black, one horse is brown, and one horse is white. The name of the black horse is Lucky. The name of the brown horse is Ben. The name of the white horse is Athena. They are his favourite pets.

- 1) *In what country does Bobby live?*
- 2) *Does he live in a city?*
- 3) *Does Bobby like animals?*
- 4) *What are his favourite pets and what are their names?*

2. Read the text, fill in the gaps in the table and answer the questions below.

Bobby is an Irish boy. He lives in on a farm. Bobby has three horses whom he likes a lot. They are Lucky, Ben and, Athena. One is black, one is white, and one is brown. The name of the white horse is not Ben, Ben is not black. And the white horse's name is not Lucky. What colour is Ben and what is the name of the white horse?

Complete the table:

<i>Horse's colour</i>	<i>White</i>	<i>Brown</i>	<i>Black</i>
<i>Horse's name</i>			
<i>Ben</i>	—		—
<i>Lucky</i>	—		
<i>Athena</i>			

Answer the questions:

Is Athena black?

Is Ben brown or black?

What colour is Lucky?

Whom do the horses belong?

Where does Bobby live?

Does he like his pets?

If you lived on a farm, what pets would you have?

Do you have any pet?

Щодо навчально-мовленнєвої спрямованості, цільове призначення цих вправ однакове, адже вони обидві слугують засобом розвитку в учнів умінь самостійно аналізувати іншомовний текст і відповідати на питання по тексту, проте ступінь інтенсивності розумової діяльності учнів у другому випадку трохи вище, ніж у першому. При виконанні завдання, наведеного в прикладі 1, навчальні дії школярів носять переважно репродуктивний характер, так як від них вимагається в основному відтворення окремих смислових відрізків прочитаного тексту. Проблемність завдання полягає у самостійному пошуку інформації у готовому тексті та її обробки для побудови відповіді.

Використання цього типу вправ надає можливість на будь-якому етапі вивчення іноземної мови активізувати розумову діяльність учнів на уроках шляхом включення в традиційні тренувальні мовні вправи так звані пошуково-ігрові завдання, побудовані на основі розумових завдань різних типів. Виконуючи завдання з прикладу 2, учні читають текст і відповідають на питання не заради них самих, а з тим, щоб паралельно вирішити логічне завдання; вправу побудовано таким чином, щоб одночасно відпрацьовувати у школярів навички та вміння іншомовного мовлення і вирішення певного типу логічних задач.

Введення пошуково-ігрових завдань в контекст уроків іноземної мови у старших класах, дозволяє, по-перше, покращувати у школярів певні якості сприйняття, мислення, уяви, уваги і пам'яті; по-друге, відпрацьовувати виконання таких розумових операцій, як порівняння, класифікація, систематизація, абстрагування; по-третє, автоматизувати

іншомовні мовленнєві навички та вдосконалювати комунікативно-мовленнєві вміння.

Комунікативно-пошукові вправи формують в учнів як знання про комунікативне значення і призначення досліджуваних мовних одиниць, так і умінь оформлювати іншомовне мовлення відповідно до її передбачуваного комунікативного змісту, а також умінь адекватно його інтерпретувати в процесі усного або письмового сприйняття.

Наприклад:

At the hotel

You are a receptionist at a hotel. You can speak English and your duty is to help foreign guests with the registration. A new guest has just arrived and you are to ask him for some personal data needed for the registration.

Guest information card

Name

Surname

Age

Nationality

Citizenship

Meal timetable

Medical contraindications

Останнім часом все більшу увагу педагогів привертають **комунікативно-орієнтовані ігри** на уроках іноземних мов (зокрема, тематичні та межтематичні настільні ігри), призначенням яких є розвиток навичок діалогічного і монологічного мовлення і, крім того, поглиблення знань про різноманітні аспекти культури поведінки людини в ситуаціях побутового спілкування.

Комунікативну гру слід використовувати на задалегідь відтвореному та доведеному до автоматизації мовному матеріалі. Це означає, що в даний час все більше поширюється трьохчастинна форма

виконання комунікативно-орієнтованих завдань (трифазна робота). Практично будь-яке завдання може виконуватись у трьох етапах:

- 1) підготовчий (перед діяльністю);
- 2) виконавчий (while-activity);
- 3) підсумковий (після активності).

Гра є діагностичним інструментом для вчителів, що дозволяє визначити найбільш важкі моменти, ступінь засвоєння матеріалу та вчасно ліквідувати труднощі.

В основі комунікативно-спрямованих ігор лежать різні технології, наприклад, заповнення пропусків, здогадка, пошук, підбір однакової пари, обмін, накопичення або збір, комбінації та карткові ігри, проблеми та загадки, рольові ігри та відтворення.

У комунікативних іграх передбачена робота в парах, великих і маленьких групах, цілим класом. При цьому, учасники повинні мати можливість вільно пересуватися кімнатою

Комунікативна гра, побудована на основі навмисного створення різних об'ємів інформації в учасників, тобто та, яка базується на прогалин в інформації. Цей прийом передбачає нерівномірний розподіл певної інформації між партнерами за спілкуванням, що стимулює їх мовну активність і бажання з'ясувати невідомі факти. Обмін інформацією може бути як одностороннім, так і двостороннім. У першому випадку, один з партнерів має доступ до певної інформації, якою не володіє інший. Задача другого учасника полягає в одержанні недостатньої інформації щоб успішно завершити виконання отриманого завдання. У другому випадку, мовна взаємодія полягає в тому, що обидва учасники гри мають неповну інформацію, яку вони повинні об'єднати для вирішення спільної проблеми. Наприклад: The schedule of Mike and Eddy (Распорядок дня Майка та Едді).

<i>A card for Student A</i>	<i>Mike</i>	<i>Eddy</i>	<i>A card for Student B</i>	<i>Mike</i>	<i>Eddy</i>
<i>...gets up at ... o'clock</i>	<i>6</i>		<i>...gets up at ... o'clock</i>		<i>6:30</i>
<i>Afterwads he...</i>		<i>brushes his teeth</i>	<i>Afterwards he...</i>	<i>takes bath</i>	
<i>At 8 o'clock he...</i>		<i>has breakfast</i>	<i>At 10 o'clock he...</i>	<i>drinks tea</i>	
<i>At 8:30</i>	<i>...goes to school</i>		<i>At 8:30</i>		<i>...helps his father</i>
<i>He has lessons at school from...to...</i>	<i>from 8:45 to 13:15</i>		<i>He has lessons at school from...to...</i>		<i>from 10:20 to 14:35</i>
<i>She comes home at...</i>	<i>15:00</i>		<i>He comes home at...</i>		<i>15:15</i>
<i>Then she...</i>		<i>reads book</i>	<i>Then he...</i>	<i>walks with his friends</i>	
<i>When her parents come...</i>	<i>They have their lunch together</i>		<i>When his parents come...</i>		<i>They go to the cinema</i>
<i>..goes to bed at...</i>		<i>10 p.m.</i>	<i>...goes to bed at...</i>	<i>10:30 p.m.</i>	

Пізнавально-пошукові країнознавчі завдання відносяться до найбільш важких з перерахованих раніше розвиваючих вправ іноземною мовою. Їх цільовим призначенням є підвищення рівня політичного мислення і комплексу комунікативно-пізнавальних і комунікативно-мовленнєвих умінь, що дозволяють їм правильно орієнтуватися в ситуаціях соціально значущого спілкування. Безсумнівною перевагою цих завдань є те, що при їх виконанні відбувається схрещування комунікативної практики з пізнавальною та ціннісно-орієнтаційної діяльністю, що створює передумови для комунікативної соціалізації особистості учня на уроках іноземної мови. Виконання пізнавально-пошукових країнознавчих завдань на заняттях з іноземної мови в

старших класах створює сприятливі умови для цілеспрямованого збагачення школярів політичними знаннями, для формування світогляду, а також для розвитку умінь використання іноземної мови в умовах соціально значимого спілкування. Все це дозволяє здійснювати комунікативну соціалізацію особистості учня засобами іноземної мови, тобто формувати у нього систему соціальних установок в процесі навчання його нормам іншомовного спілкування. [10, с. 15]

Наприклад:

Read the student's diary translated into English and answer the questions:

- What is the historical period when it was written?;
- Was the author a boy or a girl?;
- Where did this person study – at school or at university?;
- What kind of education was the author getting there? .

6 a.m. Rise before dawn.

I go to the public Latin prayers.

I have breakfast.

We study the Minor Prophets.

We study the poem of Tograeus.

9 a.m. We study Philosophy.

10 a.m. I go to my tutor, Mr. Audotius, who teaches me and my friends some Philosophy.

11 a.m. I have lunch.

I meet my friends at the coffee house, where we talk about public affairs.

1 p.m. We study the Koran.

4 p.m. We study Aristotle's Rhetoric.

6 p.m. I have dinner.

I read Horace's Odes or Martial's epigrams, or have poetry discussion club with my friends.

9 p. m . I attend public Latin prayers. We thank the Gods for all what we have and ask for protection and wealth of our civilization.

Крім розглянутих вище пошукових вправ з яскраво вираженою **комунікативною спрямованістю**, існують розвиваючі іншомовні вправи з суто **лінгвістичної спрямованістю**, діапазон методичного застосування яких в сучасних умовах викладання іноземної мови дещо обмежений в порівнянні з наведеними раніше, проте вони використовуються авторами нових навчально-методичних комплексів при навчанні школярів виведенню граматичних узагальнень про суть спостережуваних мовних явищ. Крім пошукових лінгвістичних завдань і завдань, побудованих на матеріалі досліджуваних мов, певний інтерес представляють і ті пошукові завдання, які побудовані на матеріалі мов, які не вивчалися і, хоча вони не призначені для безпосереднього включення в навчальний процес, рекомендується їх використовувати в роботі гуртків, а також на мовних олімпіадах. Прикладом може служити наступне пошукове завдання: в японській мові багато слів і цілих словосполучень, запозичених з англійської мови. Ось ряд таких слів і словосполучень: енджін, медо ін джапан, ното-вукку, супу, барансу, суру, супідо. Що вони можуть означати і які англійські слова їм відповідають? Як виглядатимуть такі англійські слова в японській передачі, якщо виходити з закономірностей тих замінів, які ви вивели при

порівнянні звуків японської та англійської мов: *cold, soon, plane, victory, clergy, unlucky?*

Guess the meaning of the given words and phrases from different languages.

What phrases in English do you associate them with?

The Swedish language

Hej! Valkommen! God morgon! God dag!

son, dotter, bror, syster;

Jag studerar vid universitetet pa historiska fakultetet.

The Danish language

God dag! God aften! God morgen! Broder, soster, moder, fader, onkel;

Hvad koster en billet til bussen?

Det glaeder mig at byde Dem velkommen til vores land.

Отже, за допомогою пошукових лінгвістичних задач подібного роду можна ввести учнів старших класів на заняттях в гуртках «Юного філолога» в світ філологічних досліджень, познайомити з деякими методами і прийомами вивчення явищ в даній області знання, розвивати у них мовну спостережливість, філологічне мислення і уяву. Однак в навчальному процесі домінуюче становище повинні займати ті іншомовні завдання, які спрямовані на відпрацювання мовних навичок і вдосконалення комунікативно-мовних і соціокультурних умінь, тобто пошуково-ігрові, комунікативно-пошукові і комунікативно-орієнтувальні, пізнавально-пошукові культурознавчі завдання, за умови, що вони побудовані з урахуванням особливостей пізнавальної діяльності та мовного досвіду спілкування іноземною мовою учнів певного шкільного віку, а також з урахуванням вимог програми до рівня сформованості іншомовних знань, навичок і умінь на відповідному році і етапі навчання. Навчально-ігрові комплекси розвиваючих вправ повинні представляти собою систему взаємопов'язаних розумових і

мовленнєвих вправ зростаючої складності, спрямованих на стимулювання продуктивної розумової діяльності школярів в процесі вироблення у них гнучких, здатних до зовнішніх і внутрішніх змін комунікативно-мовленнєвих умінь.

ВИСНОВКИ

Дослідивши методичні засади використання проблемних ситуацій для формування іншомовної стратегічної компетентності на уроках англійської мови ми дійшли таких висновків.

Проблемне навчання є дієвим засобом підвищення ефективності та результативності навчального процесу. Ключовим поняттям проблемного навчання у контексті мовної освіти є проблемна ситуація – основний метод проблемного навчання, за користуючись яким можна стимулювати думку, пізнавальну потребу учнів, активізувати мислення.

Організація проблемного навчання передбачає проведення учнів через всі ланки наукової творчості: постановку проблеми, пошук рішення, формулювання рішення і реалізацію продукту мисленнєвої діяльності.

Використання проблемних ситуацій на уроках іноземної мови вчить учнів логічно та творчо мислити; підвищує рівень доказовості навчального матеріалу і, як правило, сприяє тим самим перетворенню знань у переконання; викликає глибокі інтелектуальні почуття; допомагає швидше відновити самостійно здобуті знання, сприяє формуванню та розвитку іншомовної *компетентності* учнів.

Компетенція, за А.В. Хуторським, складається з взаємопов'язаних якостей особистості (умінь, навичок, способів діяльності, знань), що реалізуються відносно певного кола процесів і предметів і забезпечують якісну продуктивну взаємодію з ними.

Компетентність, слідом за А. В. Хуторським, визначаємо як володіння індивідом відповідною *компетенцією*, що передбачає особистісне ставлення до нього а також предмету діяльності.

Стратегічну компетентність, слідом за М. Кенелом та М. Свейном, визначаємо як набір вербальних і невербальних

комунікативних стратегій, які використовують в тих випадках, коли в комунікації виникають певні труднощі або їй загрожує розрив.

Ми розробили систему вправ, що сприяють формуванню стратегічної іншомовної компетенції учнів старших класів. Розробка вправ виконувалася з урахуванням психологічно-вікових особливостей учнів старших класів та на основі діючої програми вивчення англійської мови в 9-х, 10-х, 11-х класах.

Запропонована нами система стратегічних вправ, якою ми доповнюємо існуючий апарат базується на проблемній орієнтованості й на обліку самооцінних мотиваційних процесів.

Оскільки для нас стратегія мовної особистості є планом подолання труднощів у ході засвоєння мови або спілкування нею, в основу будь-якої стратегічної вправи має бути покладено вирішення навчальної чи комунікативної проблеми. Застосування стратегій стимулюється самооцінкою і враховує як стратегічну активність у ході групової навчальної роботи, так і метакогнітивні вміння при самостійному виборі та виконанні завдань відповідно до стратегічних уподобань.

Це передбачає двоетапну організацію уроку: спільну стратегічну роботу з розвитку стратегій навчання з усією групою першому етапі, та індивідуалізовану автономну роботу учнів, які самостійно обирають завдання із запропонованих викладачем, у ході якої відпрацьовуються всі види стратегій, у тому числі метакогнітивні, пов'язані з розвитком умінь планування та організації своєї навчальної діяльності.

Як вихідний компонент навчальної роботи учням пропонується елемент дискурсу, що містить новий для них спосіб вираження комунікативного наміру, а також нові граматичні та лексичні елементи. Зазвичай це мікродіалог або мікротекст, що пред'являються зі слуху (учням надається можливість вибрати стратегію самостійного запису почутого), які викликають застосування стратегій.

Викладач заохочує учнів самостійно запропонувати та застосувати навчальну стратегію, яку вони вважають за необхідну при роботі з запропонованим матеріалом. Це можуть бути стратегії виявлення нового, а також довільного та мимовільного запам'ятовування, концептуалізація – самостійне формулювання правила, пояснення його класу, включення поданого матеріалу в оригінальний мікродіалог або мікротекст, виявлення нових моделей у схемах та таблицях, що знаходяться в аудиторії, самостійне створення схем, твору, тексту або діалогу, самостійна робота з підручником, збірником вправ та словником, за допомогою яких новий матеріал також ідентифікується та обробляється у письмовій чи усній формі.

Результати дослідного навчання показали, що переваги у виборі стратегій, які володіють досить сильною інерцією, здатні змінюватися під впливом мінливих умов, що створює практичну базу як для експліцитного, так і для імпліцитного навчання стратегіям, розширення стратегічного репертуару шляхом пропонування нових моделей та алгоритмів виконання діяльності та, таким чином, розвитку стратегічної компетенції, що сприяє формуванню мовної особи учня.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вдосконаленні відомих і пошуку нових методів формування стратегічної компетенції учнів старших класів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артёмов В. А. Речевой поступок. *Преподавание иностранных языков. Теория и практика*. Москва, 1971. 264 с.
2. Бондар С. П. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів. *Біологія і хімія в школі*. 2003. № 2. С. 8–9.
3. Бучек Л. С. Активізація розумової та пізнавальної діяльності шляхом впровадження в навчальний процес інноваційних технологій. *Нові педагогічні технології в навчальному процесі* : веб-сайт. URL: http://lyuba0402.blogspot.com/p/blog-page_32.html (дата звернення: 10.08.2021).
4. Комогорова М. І. Особливості застосування технології проблемного навчання на уроках англійської мови. *ENPUIR – електронний архів наукових публікацій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2019. № 31. URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/30869> (дата звернення: 20.08.2021).
5. Гарфинкель, Г. Концепция и экспериментальные исследования «доверия» как условия стабильных согласованных действий / пер. с англ. А.М. Корбута. *Социологическое обозрение*. 2009. Т. 8. № 1. 3–25 с.
6. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. *Европейский фонд образования*. Изд-во ЕФО, 1997. 259 с.
7. Жолобова Н. О. Методика та технологія: види та умови створення проблемних ситуацій на уроці іноземної мови. URL : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/37785/ (дата звернення: 08.09.2021).
8. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию : Известия Уральского отделения Российской академии образования. *Образование и наука*. № 4. 2005. 27-40 с.
9. Зеер Э. Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования : Известия Уральского отделения Российской академии образования. *Образование и наука*. № 2. 2002. 44-54 с.

10. Кулецька Т. Ю. Використання проблемних ситуацій на уроках англійської мови в початкових класах. *Вісник педагогіки і психології*. 2016. №18. URL : http://www.psyh.kiev.ua/Кулецька_Т.Ю._Використання_проблемних_ситуацій_на_уроках_англійської_мови_в_початкових_класах (дата звернення: 18.09.2021).

11. Куца С. Сучасні методи викладання іноземних мов. URL : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/757> (дата звернення: 18.09.2021).

12. Паньків О. Є. Деякі особливості комунікативного підходу у навчанні англійській мові. *Матеріали XIV Міжнародної наукової інтернет-конференції «Advanced technologies of science and education»*. Чернівецький торговельно-економічний інститут КНТЕУ. URL: <http://intkonf.org/pankiv-oe-deyaki-osoblivosti-komunikativnogo-pidhodu-u-navchanni-angliyskiy-movi/> (дата звернення: 18.09.2021).

13. Жолобова Н. О. Методика та технологія: проблемні ситуації та способи їх створення на заняттях іноземної мови. *Освітній портал*. URL : http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/34429/. (дата звернення: 19.09.2021).

14. Мильруд Р. П. Компетентность в изучении языка : *Иностранные языки в школе*. Москва, 2004. № 7. 30-36 с.

15. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.

16. Новий тлумачний словник української мови: у 2 т. / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. Київ: Вид-во “АКОНІТ”, 2006. Т. 1. 926 с.

17. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам : теория и практика : учеб. пос. для преподавателей и студентов. Изд. 2-е. Москва : Филоматис, 2006. 376 с.

18. Павленко В.В. Проблемне навчання: становлення, сутність, перспективи. *Цілі та результати освітніх реформ: українсько-польський діалог: матер. Міжнар. наук.-практ. конф.*, 15-16 травня 2013 р. / за заг. ред. Огнев'юка В.О. Київ: ун-т Б. Грінченка, 2013. С.126-134.

19. Павленко В.В. Проблемні ситуації: поняття і типи. *Нові технології навчання : збірник наукових праць. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Київ, 2014. № 83. С. 196-202.

20. Петренко Е. Г. Организационно-педагогические условия формирования иноязычной компетенции на этапе раннего обучения. *Инновации и развитие образования*. Белгород, 2009. 60 с.
21. Руденко В. А. Пошукова діяльність учнів у розв'язанні проблемних завдань. 1983. 81с.
22. Фурман А. В. Методика застосування проблемних ситуацій на уроці : *Проблемні ситуації в навчанні*. 1991. 67-152 с.
23. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.
24. Розвиток професійно-методичної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : проблемні завдання : навчальний посібник / Калініна Л. В. та ін. ; за заг. ред. І. В. Самойлюкевич. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2010. 221 с.
25. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студ. пед. вузов и учителей. Москва : Астрель, 2008. 244 с.
26. Любечко О. В. сучасні технології навчання та їх використання на уроці іноземної мови. *Освітній портал vseosvita.ua*. URL : <https://vseosvita.ua/library/sucasni-tehnologii-navcanna-ta-ih-vikoristanna-na-uroci-inozemnoi-movi-3775.html>. (дата звернення: 21.09.2021).
27. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.html>. (дата звернення: 23.09.2021).
28. Шендерук О. Б. Проблемні ситуації і способи їх створення на заняттях іноземної мови. Чернігів, 2011. 1-7 с.
29. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва : Филоматис: «Омега - Л», 2010. 480 с.
30. Bachman L. F. *Fundamental Considerations in Language Testing* : Oxford, Oxford University Press, 1990. 118 p.
31. Canale M., Swain M. Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1980. Vol. 1. P. 1-47.
32. Canale M. Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1980. № 1. P. 27-31.
33. Charaudeau P. *Langage et discours*. Paris: Hachette, 1983. 154 p.

34. Chomsky, N. *Syntactic Structures*. Paris - The Hague: Mouton Publishers, 1957 117 p.
35. Dornyei Z, Thurrell S. Strategic Competence and How to Teach it. *ELT Journal*, 1991. No 45/1. P. 16-23.
36. Ek J. A. van. *Threshold Level*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 104 p.
37. Hymes D. On communicative competence. *Harmondsworth: Penguin*, 1972. P. 269-293.
38. Trenholm S. *Interpersonal Communication*. Oxford : Oxford University Press. 2004. 434 p.