

**ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

факультет іноземних мов

кафедра методики навчання іноземних мов

**ДИПЛОМНА РОБОТА**

**на тему: ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НЕМОВНИХ  
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ  
ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ З ВИКОРИСТАННЯМ ПРОБЛЕМНИХ  
СИТУАЦІЙ**

Студентки 2\_курсу групи 2МА  
Освітньої програми Середня освіта (Мова і  
література (англійська, німецька))  
Спеціальності 014.021 Середня освіта (Мова  
і література (англійська))  
Галузі знань 01 Освіта/Педагогіка  
Ступеня вищої освіти магістра  
Горовенко Катерини Сергіївни

Науковий керівник: Зарічна О.В., кандидат  
педагогічних наук, доцент

Розширена шкала \_\_\_\_\_

Кількість балів: \_\_\_\_\_ Оцінка:ECTS \_\_\_\_\_

Голова комісії: \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

Члени комісії: \_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

\_\_\_\_\_  
(підпис) (прізвище та ініціали)

м. Вінниця – 2019 рік

## ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ.....	5
1.1. Компетентність в англomовному діалогічному мовленні як важлива складова готовності майбутнього вчителя до професійно орієнтованого спілкування.....	5
1.2. Проблемні ситуації як засіб розвитку навичок діалогічного мовлення у майбутніх учителів немовних спеціальностей.....	13
Висновки до розділу I.....	
РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.....	29
2.1. Аналіз стану сформованості компетентності у діалогічному мовленні у майбутніх учителів.....	29
2.2. Методика організації пробного навчання із застосуванням проблемних ситуацій.....	39
2.3. Аналіз ефективності впровадження проблемних ситуацій для формування компетентності у діалогічному мовленні.....	50
Висновки до розділу II.....	52
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	55
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	58
ДОДАТКИ.....	65

## ВСТУП

У контексті сучасних глобалізаційних процесів головна роль відведена міжкультурній, міжособистісній і професійній комунікації, яка у свою чергу зумовила підвищення кваліфікаційних вимог до педагогічних працівників. Переважна більшість навичок XXI століття, такі як уміння співпрацювати, комунікативні уміння, ініціативність, соціальні навички, продуктивність, гнучкість ґрунтуються передусім на компетентності у діалогічному мовленні, що є необхідною умовою та власне інструментом успішної міжособистісної і професійної взаємодії. Водночас, навички критичного та творчого мислення, розв'язання проблем, ініціативність та гнучкість є невід'ємними характеристиками сучасного фахівця. У цьому контексті паралельний розвиток навичок діалогічного мовлення і вищих рівнів мислення, що забезпечується проблемним навчанням, є незаперечно актуальним й оптимальним.

Аналіз наукових та навчально-методичних джерел виявив посилений інтерес дослідників до проблем розвитку навичок діалогічного спілкування та застосування проблемних методів навчання з метою розвитку іншомовного мовлення. Так, В. Павленко подає авторську типологію проблемних ситуацій, В. Черниш ґрунтовно і детально аналізує принципи та методологічні засади розвитку діалогічного мовлення з точки зору компетентнісного підходу, О. Горбань аналізує парадигму проблемного навчання у сучасній моделі вищої освіти, І. Зайцева та М. Писанко досліджують питання методики навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій.

Попри наявність великої кількості досліджень на тему проблемного навчання і діалогічного мовлення, все ще існує потреба у визначенні оптимальних та ефективних шляхів формування компетентності у діалогічному мовленні з урахування об'єктивних умов підготовки майбутніх учителів немовних спеціальностей.

**Актуальність** даного дослідження зумовлена необхідністю визначити оптимальні способи застосування проблемних ситуацій у формуванні

компетентності у діалогічному мовленні майбутніх учителів немовних спеціальностей.

**Об'єктом дослідження** є навчання англійської мови майбутніх учителів немовних спеціальностей.

**Предмет дослідження** - використання проблемних ситуацій з метою розвитку компетентності у діалогічному мовленні.

**Метою** нашого дослідження було з'ясувати ефективність застосування проблемних ситуацій у розвитку навичок діалогічного мовлення у майбутніх учителів немовних спеціальностей.

Реалізація поставленої мети передбачала послідовне розв'язання таких **завдань**:

1. На основі аналізу наукових джерел та методичних рекомендацій вітчизняних та зарубіжних фахівців визначити методологічні засади формування компетентності в діалогічному мовленні з використанням проблемних ситуацій.

2. Визначити мотиваційні, когнітивні та операційні параметри готовності майбутніх учителів немовних спеціальностей до здійснення діалогічного спілкування у проблемному форматі.

3. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити педагогічні умови використання проблемних ситуацій у розвитку компетентності у діалогічному мовленні.

4. Перевірити ефективність застосування проблемних ситуацій у розвитку компетентності у діалогічному мовленні у ході пробного навчання.

**Методи дослідження** обиралися у відповідності до етапу дослідження та його специфіки і включали компаративний аналіз, систематизація, включене спостереження, тестування, контент-аналіз, дискурс-аналіз, методи математичної статистики, метод експертної оцінки.

**Наукова новизна** роботи полягає у тому, що проаналізовано й уточнено типологію і специфіку проблемних ситуацій у контексті навчання майбутніх учителів немовних спеціальностей, визначено типи діалогів, які підлягають використанню у проблемному форматі, обґрунтовано педагогічні умови ефективного застосування проблемних ситуацій у навчанні діалогічного

мовлення, розроблено методику формування компетентності у діалогічному мовленні в означеному контексті.

**Практичне значення** отриманих результатів дослідження Запропонована нами система завдань може бути використаною у ході практичних занять курсу «Англійська мова у професійному спілкуванні».

**Апробація та впровадження результатів дослідження** здійснювалися на п'яти конференціях всеукраїнського та міжнародного рівнів:

1. XVI Міжнародній студентській інтернет-конференції «МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі» 4 грудня 2018.
2. XVII Міжнародній студентській інтернет-конференції «МОВА, ОСВІТА, КУЛЬТУРА: Інтеграційні тенденції в сучасному світі» 14-15 березня 2019р.
3. VII Міжнародній студентській інтернет-конференції «English in Interdisciplinary Context of Life-long Education», 9-16 квітня 2019 р.
4. Міжнародній науковій конференції «Наукові теорії сьогодення та перспективи розвитку наукової думки» 11 жовтня 2019 р.
5. Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми філології та методики викладання іноземних мов у сучасному мультилінгвальному просторі» 20 листопада 2019 р.

**Структура роботи:** дипломна робота складається з вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел з 74 позицій та 2 додатків. Загальний обсяг роботи – 71 сторінки, з них 57 основного тексту.

# РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ В АНГЛОМОВНОМУ ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ

## 1.1. Компетентність в англomовному діалогічному мовленні як важлива складова готовності майбутнього вчителя до професійно орієнтованого спілкування

Постановка та реалізація цілей навчання іноземних мов на вищому ступені навчання наразі здійснюється з опорою на положення комунікативного та компетентнісного підходів. Перелік іншомовних компетенцій розглядається як такий, що уможливорює ефективне функціонування фахівця у професійному середовищі і забезпечує успішність взаємодії на міжособистісному і фаховому рівнях. У цьому переліку діалогічному мовленню відведено чільне місце.

Компетентність у діалогічному мовленні (КДМ), за визначенням В. Черниш, є «здатністю реалізовувати усно мовленнєву комунікацію у діалогічній формі у певних ситуаціях відповідно до комунікативного завдання» [69; с. 12].

Реалізація усно-мовленнєвої діалогічної взаємодії також передбачає планування, власне здійснення, коригування та варіювання власного мовлення у різних типах діалогічних висловлювань. До складу КДМ входять знання, вміння, навички та комунікативні здібності.

Отже, сутність **знань**, що є визначальними у забезпеченні ефективності діалогічного спілкування є декларативні і процедурні [69; с. 13]. Декларативні знання – це: а) знання лексико-граматичних структур, мовленнєвих кліше, мовленнєвих засобів, що застосовуються для різних типів діалогу; б) знання стилістичних особливостей діалогічного мовлення у різних комунікативних ситуаціях (неофіційних й офіційних); в) знання компенсаторних стратегій (паралінгвістичних явищ – жестів, міміки, проксемики тощо). Процедурні знання представлені обізнаністю студентів у соціокультурних параметрах міжособистісного і професійного спілкування, уявленнями про стратегії

ефективного спілкування, про дотримання принципів етичного спілкування, про власний комунікативний стиль, його переваги і недоліки.

Мовленнєві **вміння** діалогічного мовлення представлені: а) вмінням ініціювати, підтримувати та завершувати діалог; б) вмінням ефективно застосовувати мовленнєві кліше, що є характерними для діалогів різних функціональних типів; в) вміння реалізувати прийоми активного слухання, застосовуючи конкретні стратегії та мовні засоби; г) вміння урізноманітнювати тему розмови, здійснювати перехід на різні аспекти теми; д) вміння спонукати співрозмовника до розмови, уточнення, роз'яснення та підсумку; е) вміння застосовувати паралінгвістичні засоби, що є характерної для носіїв мови, що вивчається.

Спираючись на вищезазначену концепцію та беручи до уваги особливості професійної підготовки учителів, ми визначили таку структуру КДМ:

### КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ДІАЛОГІЧНОМУ СПІЛКУВАННІ (КДМ)

#### Мотиваційна складова

Усвідомлення важливості діалогічного мовлення у професійному спілкуванні. Наявність внутрішньої мотивації до здійснення діалогічного спілкування англійською мовою.

#### Когнітивна складова

Знання про правила ведення діалогу англійською мовою, соціокультурні параметри діалогу, структурні відмінності між діалогічним і монологічним мовленням.

#### Операційна складова

Мовне оформлення і комунікативна поведінка;  
Змістове наповнення висловлювань;  
Дотримання соціо-культурних параметрів спілкування.

Як зазначає Л. Солодар «діалогічне мовлення виконує певні комунікативні функції, такі як: повідомлення інформації; пропозиції, прийняття

/ неприйняття запропонованого; обмін судженнями /думками/ враженнями; обґрунтування своєї точки зору. Кожна з цих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу» [61].

З точки зору психологічної й соціальної складових, діалогічне мовлення завжди мотивує і завжди є вмотивованим, що зумовлено самою природою комунікації. Цей фактор слід враховувати при розробці завдань, які тематично і структурно повинні створювати й підсилювати мотивацію до висловлювань. Негативний мікроклімат під час заняття, тема, яка є або занадто складною для розуміння, або навпаки банальною і попередньо неодноразово обговореною, необхідність застосування лексики, якою студенти не володіють, значним чином знижає мотивацію до спілкування, чим утруднює чи навіть унеможлиблює діалогічну взаємодію. Важливим аспектом є й актуальний рівень мовної та мовленнєвої компетентності взагалі: його неврахування чи ігнорування може розвинути у студентів небажання здійснювати взаємодію у діалогічному форматі або взагалі блокувати усне мовлення. Часті втручання, перебивання, виправлення помилок викладачем є ще одним чинником, який діє як потужний демотиватор у мовленні.

Оскільки у контексті нашого дослідження ми розглядаємо способи активізації діалогічної взаємодії у процесі навчання англійської мови, важливим фактором досягнення цієї мети є врахування ситуативності діалогічного мовлення: якщо запропонована ситуація передбачає залучення суб'єктного досвіду студентів, їхніх точок зору, ставлень, вражень, емоційної пам'яті, якщо вона опирається на професійні чи особисті інтереси, є новою чи актуальною, діалог буде відбуватися на основі природних соціопсихологічних параметрів, тому буде природним й активним. Як зазначає В. О. Артемов, «... для сценічної актуалізації мовленнєвого вчинку важливо враховувати: хто, кому, що, навіщо, в яких обставинах і з яким відношенням повідомляє (наказує, пропонує і т.п.)» [2; с. 25-26].

Для формулювання цілей подальших етапів нашого дослідження ми вважали за доцільне з'ясувати відмінності між природним навчальним діалогом, а також способи наближення навчального діалогу до природного. На нашу думку, природний діалог вирізняється спонтанністю, опирається на



природний інтерес чи особисту потребу, не ставить чітких і визначених вимог до об'єму індивідуальної комунікативної продукції і не завжди має передбачуваний перебіг і кінцівку. Навчальний діалог здійснюється з навчальною метою: моделювання спілкування на основі реальних життєвих ситуацій, розвиток англомовного мовлення, активізація конкретних лексико-граматичних структур, шаблонів чи діалогічних єдностей і є не просто передбачуваним, а здійснюється за попередньо заданим алгоритмом. Однак і тут слід розмежовувати формально-навчальний діалог і неформально навчальний: перший тип здійснюється за певним алгоритмом або готовим зразком, а другий базується на відкритому запитанні, проблемному питанні чи проблемній ситуації; він не має передбачуваного завершення, і здійснюється як справжній обмін думками і міркуваннями. Його навчальний потенціал полягає в активізації мовного матеріалу, автоматизації тих чи інших структур і діалогічних єдностей і загалом розвитку власне інтелектуальних навичок аналізу, порівняння, співставлення, творчого мислення тощо.

Проаналізувавши низку наукових джерел, які окреслюють ті чи інші аспекти цієї теми, зокрема Й. М. Бермана і В. А. Бухбіндера, Ю. І. Пассова, Д. Берна, ми прийшли до висновку, що ступінь природності повинен залежати від конкретної актуальної мети навчання і його доцільність варто оцінювати з точки зору її досягнення. Наприклад, якщо навчальною метою на даному етапі є засвоєння та самостійне вживання діалогічних єдностей, тобто активізація власне мовного матеріалу, то варто застосовувати діалог формально-навчального формату, завданням якого є не лише обговорення того чи іншого питання, а і здійснення діалогу за певним алгоритмом та із застосуванням конкретних лексико-граматичних структур. Неформальний діалог варто застосовувати як засіб розвитку мовлення, мислення та етичності у спілкуванні.

Серед функціональних типів діалогу науковці налічують такі як діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, думками, діалог-обговорення (дискусія), діалог-міркування, діалог-повідомлення інформації, діалог етикетного характеру [18, 68]. У контексті нашого дослідження ми зосереджуємося на діалог, який здійснюється у процесі обговорення професійних питань та проблемних ситуацій, тобто діалог-обговорення. На

нашу думку, це загальне поняття, яке може модифікуватися в обмін міркуваннями, висловлювання порад і рекомендацій, обмін ідеями тощо. Також окремим типом повинен розглядатися діалог-планування, який передбачає побудову стратегій дій, розробку етапів, способів реалізації мети, розгляд ризиків та виконання прогностичні процедури.

Діалогічне мовлення здійснюється спонтанно, на основі запропонованої викладачем теми, а також у форматі рольової гри. Останній тип представлений кількома різновидами:

- а) діалог на основі певного сценарію;
- б) діалог на основі запропонованої ролі;
- в) діалог на основі заданої діалогічної єдності.

За структурою діалогічне мовлення представлене не лише обміном ініціативних реплік та реплік у відповідь, а що особливо важливо у діалозі-обговоренні – мікромоналогами. Це означає, що на відміну від, приміром, діалогу-розпитування, діалог-обговорення вирізняється застосуванням великої кількості абстракцій, які неможливо компенсувати пара- та екстралінгвістичними засобами. Тому наявність високого рівня фонових знань, суб'єктність студента, а також належний рівень загальної комунікативної компетентності створюють необхідне підґрунтя для успішного здійснення діалогічної взаємодії іноземною мовою.

Ще однією важливою характеристикою діалогу є природність. Діалог у природних умовах здійснюється спонтанно і має іноді непередбачуване продовження й закінчення. Навчальний діалог має свою специфіку і свої різновиди: він може здійснюватися як:

- природний діалог між викладачем і студентами у режимі обміну думками на певну тематику без опори на текст чи інший матеріал, який зобов'язує до дотримання певних рамок;
- формальний діалог між викладачем і студентами у форматі відтворення змісту тексту чи відео-матеріалу без опори на особисті судження та точку зору студентів;
- діалог між студентами згідно чітко визначеного завдання;
- діалог як рольова гра або тематична дискусія.

Оскільки діалог завжди має двохсторонню спрямованість, врахування ролі кожного як партнера має надзвичайно важливе значення у формулюванні цілей навчання. На відміну від монологічних висловлювань, хід діалогу не керується, не структурується і не спрямовується одноосібно: послідовність реплік та їхній зміст регулюється також і партнером, здійснюється взаємний вплив та стимулювання до подальших висловлювань, траєкторія обговорення створюється спільно. Тому розвиток компетентності у діалогічному мовленні безпосередньо пов'язаний з підготовкою кожного партнера до цього типу спілкування, навчання його не лише мовним моделям, необхідним для його здійснення, а і правилам етичного спілкування і його мовного забезпечення. Студенти повинні навчитися ініціювати мовленнєву взаємодію, підтримувати бесіду, здійснювати опору на позицію партнера, регулювати свою комунікативну активність, спонукати партнера до продовження розмови і формулювання висновків.

Репліки діалогічних єдностей суттєво відрізняються від монологічних, адже містять акти спонукання, реакції, ініціації, прийоми активного слухання, такі як перефразування, уточнення, резюмування тощо. Що стосується діалогу у форматі обговорення, домовленості, дискусії, то його характерною ознакою є переважання реактивно-ініціативних реплік, а також мікромонологів. Окрім того, слід розмежовувати діалог-дискусію та інші різновиди діалогу.

Зокрема, у дослідженні І. Зайцевої та М. Писаренка зазначено, що діалогічне мовлення у форматі дискусії-обміну думками передбачає наявність у студентів комунікативно-дискусійних умінь тобто здатності управляти мовленнєвою діяльністю під час дискусії у процесі вирішення проблемної задачі [18]. Серед психолінгвістичних аспектів діалогічного мовлення у контексті дискусії ці науковці виділяють такі, як:

- 1) вмотивованість;
- 2) зверненість;
- 3) ситуативність;
- 4) спонтанність;
- 5) емоційна забарвленість;
- 6) тематичність;

7) двохсторонній характер мовлення [18].

Ці ж науковці визначають і «трьохфазову організацію взаємодії – мотиваційно-спонукальну, орієнтовно-дослідну та виконавчу складові» [18].

Дискусія-обмін думками здійснюється за **чотирма етапами**:

1) організація дискусії (ознайомлення з проблемною ситуацією, розподіл на групи, обговорення формату, часового регламенту, правил взаємодії впродовж дискусії);

2) вступ до дискусії (обговорення у мікро-групах, прийняття спільного рішення, створення ментальних карт, резюме тощо);

3) дискусійний етап, на якому здійснюється презентація точки зору кожної мікро-групи з відповідною аргументацією і пропозиціями щодо способів розв'язання проблемної ситуації;

4) рефлексивно-підсумковий етап, на якому обговорюється, чи досягнуті цілі дискусії, як можна оцінити співпрацю, які висновки можна зробити щодо проблемної ситуації і щодо взаємодії взагалі.

За результатами дослідження І. Зайцева також визначає труднощі ефективного і комфортного функціонування студентів у діалозі-дискусії. Це труднощі чотирьох рівнів: а) психолінгвістичні, пов'язані із застосуванням операцій мислення вищого порядку – викладення своєї точки зору та аргументування; б) мовні та мовленнєві – недостатній словниковий запас та швидкість мовлення, застосування лексико-граматичних структур тощо; в) методичні – невідповідність складності матеріалу актуальним знанням чи можливостям студентів: якщо тема і тематичний матеріал давно відомий і проаналізований, студенти не мають мотивації до її подальшого обговорення, а якщо занадто складний та вимагає певних нових мовних знань, то гальмує процес говоріння і взаємодії [18; с. 56].

Як зазначалося, типами діалогу, які є релевантними у контексті застосування проблемних ситуацій, є такі, як діалог-обговорення, діалог-розв'язання проблемної задачі і діалог-знаходження стратегій дій. Багато реальних професійних ситуацій пов'язані з необхідністю побудови стратегії, тому, хоча цей тип діалогу не виокремлений з-поміж інших у науковій

літературі, ми вважаємо його одним із головних, оскільки він якнайкраще відображає ситуацію реального професійного спілкування.

## **1.2. Проблемні ситуації як засіб розвитку навичок діалогічного мовлення у майбутніх учителів немовних спеціальностей**

Діалог і проблемне навчання перебувають у тісному епістемологічному зв'язку: перша практика проблемного навчання, здійснювана Протагором і Сократом, власне і полягала у розвитку евристичного діалогу, застосуванні спеціальної системи запитань, спрямованих на пошук, пізнання, сумнів у правильності власних тверджень і покрокове підведення учня до певних висновків. Як зазначає Г. Я. Буш, «в античний період разом з початком наукового осмислення проблем людини почався й бурхливий розвиток діалогу» [5]. Отже, діалог виступає засобом розв'язання проблемної ситуації, формою навчання і власне методом також. І навпаки, проблемне навчання відповідно може розглядатися як засіб розвитку діалогічного мовлення, оскільки забезпечує певний природний контекст його застосування.

Стрімкий рух сучасної системи освіти у бік навчальної автономії, суб'єктивації навчальної взаємодії, перехід від ери наочності до ери неперервної освіти, від дидактизму до інтерактивності позиціонують проблемні методи навчання як необхідну передумову якісної підготовки майбутнього фахівця. Не виключаючи актуальності і важливості прямих методів навчання, ми розглядаємо залучення проблемних ситуацій у процес навчання іноземних мов як надзвичайно потужний фактор мотивації до усного мовлення, розвитку соціокультурних навичок і так званих вищих рівнів мислення (HOTs – high order thinking skills).

Аналіз літературних джерел з теми дослідження виявив існування багатьох загальнонаукових підходів до розгляду проблемних ситуацій та методики їхнього використання у навчанні іноземних мов. Також існує низка досліджень з проблемного навчання у викладанні дисциплін природничого чи суспільно-наукового циклів. На наш погляд, висновки даних досліджень не можуть у повній мірі задовольнити потреби та цілі навчання іноземних мов, тим більше, якщо йдеться про специфічні цілі і завдання певних фахових курсів. У постановці навчальних завдань, що спрямовані на розвиток

компетентності у діалогічному мовленні, слід передусім враховувати специфіку курсу іноземної мови для немовних спеціальностей, зокрема той факт, що впродовж першого року навчання студенти вивчають іноземну мову для загальних цілей (EGP – English for General Purposes), а на другому курсі – іноземну мову професійного спрямування (ESP – English for Special Purposes). Це передбачає різні підходи до інтерпретації власне сутності проблемного навчання, а також застосування інших методів їхнього впровадження.

За визначенням М. І. Махмутова, *проблемна ситуація - це ситуація, яка виникає внаслідок такої організації навчальної взаємодії учасників навчального процесу із об'єктом пізнання, яка допомагає виявити пізнавальне протиріччя і спонукає до його обговорення і вирішення* [34; с. 18]. Цей же автор стверджує, що ознаками проблемної ситуації є когнітивне утруднення (протиріччя між наявним і потрібним знанням), вона є пов'язаною з емоціями суб'єкта, передбачає наявність різних позицій і думок, спонукає до співставлення, аналізу фактів, пошуку практичних шляхів розв'язання проблеми [34; с. 87]. На відміну від прямих методів навчання, проблемний метод передбачає не пряму передачу «готових» знань від викладача до студента, а їхнє самостійне здобуття. З точки зору методики навчання англійської мови проблемна ситуація, її обговорення має потужний комунікативний потенціал, оскільки являє собою природну ситуацію спілкування, де мовлення спонтанне і мотивоване когнітивною трудностю.

Серед функціональних типів діалогу науковці налічують такі як діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін враженнями, думками, діалог-обговорення (дискусія). У контексті підготовки майбутніх фахівців ми вважаємо за доцільне зосереджуватися на розвитку компетентності у діалогічному мовленні у форматі дискусії, у якому проблемні ситуації є оптимальним засобом розвитку відповідних умінь та навичок.

Застосування проблемних ситуацій як засобу формування КДМ у майбутніх учителів немовних спеціальностей ми вважаємо за доцільне з цілої низки причин:

а) вони створюють природне середовище для професійного й особистісного спілкування та моделюють ситуації реальної професійної взаємодії;

б) мотивують до самовираження, оскільки актуалізують особисті бачення студентів щодо певної теми, а також власний досвід, враження та оцінки;

в) спонукають до співпраці, що є важливим для розвитку соціальних, комунікативних та соціокультурних навичок майбутніх фахівців;

г) активізують мислення вищого порядку;

д) забезпечують самостійність пошуку, пізнання та розвитку навичок роботи з фаховим контентом.

Проблемні ситуації, у свою чергу, розмежовуються за двома типами: проблемна ситуація дискусійного характеру (*problem explaining*) і така, передбачає постановку і розв'язання проблемної задачі (*problem solving*). Опираючись на цю загальну класифікацію та беручи до уваги мету розвитку КДМ та специфіку підготовки вчителів немовних спеціальностей, ми пропонуємо класифікувати проблемні ситуації за критерієм тематично-комунікативної спрямованості.

Найбільш часто цитованою *класифікацією типів* проблемних ситуацій є класифікація О. Горбаня, її критерієм є вид інформаційно-пізнавальної суперечності. Отже, за даним критерієм визначаються такі типи проблемних ситуацій:

- усвідомлення недостатності попередніх знань для пояснення нового факту;
- зіткнення з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах;
- суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу його вирішення;
- суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю знань для його теоретичного обґрунтування [13; с. 95].

На нашу думку, дана класифікація ґрунтується на розумінні проблеми як когнітивного утруднення, що є наслідком або нестачі знань, або



неузгодженості між теорією і практикою. Тобто, акцент зроблено на учасникові навчального процесу, а не на проблемній ситуації як такій. На нашу думку, для вибору ефективної стратегії побудови проблемних ситуацій, слід відштовхуватися від того факту, що проблемна ситуація на занятті з іноземної мови є водночас комунікативною ситуацією, що зумовлює створення іншої типології.

Г. Селевко визначає типи проблемних ситуацій, взявши за основу психолінгвістичні фактори. Згідно цієї типології, існують ситуації несподіваності, конфлікту, передбачення, спростування, невідповідності, невизначеності, вибору альтернативи [54].

За критерієм когнітивно-комунікативної спрямованості (згідно таксономії Блума) ми визначаємо такі типи проблемних ситуацій:

1. Проблемні ситуації, які передбачають діалог на основі таких операцій, як пригадування, повідомлення, обмін знаннями, ідентифікацію явищ, суб'єктивну оцінку («добре-погано», «ефективно- не ефективно» тощо).
2. Проблемні ситуації, які задіюють операції порівняння, пояснення, аргументації.
3. Ситуації, що задіюють аналіз даних, отриманих від викладача чи здобутих у результаті проведення опитувань, анкетувань, інтерв'ю, власного пошуку. Студенти виділяють подібності, розбіжності, причини, мотиви, розглядають ситуацію у режимі проекції на інші явища реального життя.
4. Діалог на рівні оцінки отриманої інформації. Студенти оцінюють рішення та дії, прийняті іншими з опорою на здобуті знання й отриманий досвід, увиразнюють та аргументують свою позицію. Діалог залучає аргументацію, пояснення причин і наслідків, елементи експертної оцінки.
5. Ситуації, що передбачають застосування здобутого предметного знання у нових умовах. Діалог спрямований на досягнення компромісного рішення, розробку стратегії дій, співпрацю над створенням певного кінцевого продукту (проекту, переліку рекомендацій, плану дій тощо).

У контексті нашого дослідження, яке розглядає проблемні ситуації не у загальному гносеологічному сенсі, а лише як засіб розвитку навичок

діалогічного мовлення, ми вважаємо, що проблемні ситуації потрібно розмежовувати за іншими критеріями. Науковець з Нідерландів Л. Уїдженіа, приміром, розмежовує два основних типи проблемних ситуацій: проблемна ситуація дискусійного характеру (*problem explaining*) і така, передбачає постановку і розв'язання проблемної задачі (*problem solving*) [74]. Опираючись на цю загальну класифікацію, враховуючи мету нашого дослідження та беручи до уваги специфіку підготовки вчителів немовних спеціальностей, ми пропонуємо класифікувати проблемні ситуації за критерієм тематично-комунікативної спрямованості.

Отже, за критерієм тематично-комунікативної спрямованості ми налічуємо такі **типи** проблемних ситуацій:

1. ***Проблемні ситуації на основі загальної тематики.*** Такі ситуації не спрямовані на здійснення наукової дискусії, спираються на загальні знання і передбачають обмін думками, враженнями, досвідом, ціннісними установками щодо питань, які є актуальними для учасників діалогу. Головним критерієм відбору ситуацій цього типу є новизна, актуальність та дискусійний характер.

2. ***Проблемні ситуації фахової спрямованості*** створюються з метою обговорення тематичного змісту із залученням наукового контенту та міждисциплінарних зв'язків. Застосування даних ситуацій вимагає попереднє ознайомлення з певним науковим матеріалом або наявність відповідних знань з теми. Такі ситуації розробляються за критерієм відповідності до фахової спрямованості та актуальності з точки зору професійної затребуваності.

3. ***Проблемні ситуації з постановкою проблемних задач.*** Діалогічна взаємодія у цьому типі спрямована на розв'язання певної практичної задачі: розробку міні-проекту, обговорення кейсу, формулювання рекомендацій тощо.

4. ***Проблемні ситуації, що передбачають обговорення у вигляді рольової гри.*** При розгляді таких ситуацій ролі між учасниками розподіляються згідно аспектів певної теми, що дозволяє розглянути її з різних сторін з урахуванням різних точок зору. Як і ситуації попереднього типу, такі проблемні ситуації передбачають досягнення компромісу і формулювання висновків.

У контексті розгляду типів проблемних ситуацій вважаємо за доречне проаналізувати їхній потенціал для розвитку діалогічного мовлення.

Тип проблемної ситуації	Комунікативно-змістові характеристики діалогу
Проблемні ситуації на основі загальної тематики	Діалог як обмін особистими міркуваннями, ціннісними установками, ставленнями, досвідом тощо. Відбувається також за рахунок накладання суб'єктного досвіду на факти і судження, пов'язані з проблемною ситуацією. Діалогічне мовлення є спонтанним, домінантний тип діалогічної єдності – «повідомлення-відповідь-запитання».
Проблемні ситуації тематичного змісту із залученням наукового контенту та міждисциплінарних зв'язків	Діалог як обмін знаннями, презентація фактів, порівняння, аналіз, узагальнення, висновки, прогнози. Діалогічне мовлення є підготовленим, включає елементи пояснення, інтерпретації та оцінки, домінантним типом діалогічної єдності є «повідомлення-повідомлення у відповідь + додаткове повідомлення»
Проблемні ситуації з постановкою проблемних задач	Діалог, що ґрунтується на аналізі проблемної ситуації, передбачає виявлення причинно-наслідкових зв'язків, позитивних та негативних аспектів того чи іншого явища, генерування ідей щодо ефективного вирішення проблеми. Діалогічне мовлення є спонтанним, відбувається у режимі мозкового штурму, домінантний тип діалогічної єдності – «повідомлення+аргументація-спонукання до повідомлення-відповідь-реакція»

Класифікації *дидактичних способів створення проблемних ситуацій* М. Холодної [65] і Г. Богомазова [4], якими керуються сучасні науковці, є загальними для усіх навчальних дисциплін і вимагають, на нашу думку, уточнення та конкретизації з огляду на специфіку навчальних завдань при вивченні іноземних мов.

Таблиця 1.2

<b>Класифікація дидактичних способів створення проблемних ситуацій</b>	
<b>М. Холодна</b>	<b>Г. Богомазов</b>
Спонування до теоретичного пояснення явищ, фактів, взаємозв'язку між ними.	Ситуація несподіваності створюється при ознайомленні слухачів з фактами або ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними, вражають несподіваністю. При цьому природно постає запитання: чи може так бути?
Використання ситуацій, що виникають при виконанні учнями навчальних завдань, а також в процесі їх звичайної життєдіяльності, тобто тих проблемних ситуацій, які виникають на практиці.	Ситуація конфлікту – нові факти, висновки, досвід суперечать усталеним науковим уявленням, теоріям.
Пошук нових шляхів практичного застосування учнями того чи іншого досліджуваного явища, факту, елементів знань, навиків або умінь.	Ситуація завбачення.
Спонування учнів до аналізу фактів і явищ дійсності, що породжують суперечності між життєвими (побутовими) уявленнями і науковими поняттями про них.	Ситуація спростування – слухачам пропонується довести неспроможність якоїсь ідеї, розв'язку, спростувати антинауковий підхід.

<p>Висунення припущень (гіпотез), формулювання висновків і їх перевірка.</p>	<p>Ситуація невідповідності виникає тоді, коли життєвий досвід, поняття, що раніше склалися у слухачів, вступають у суперечку з науковими даними.</p>
<p>Спонування учнів до порівняння, співставлення і протиставлення фактів, явищ, теорій, що породжують проблемні ситуації.</p>	<p>Ситуація невизначеності: проблемне завдання містить недостатню кількість даних для одержання розв'язку. У даному разі стимулюється кмітливість, дотепність учнів, які повинні самостійно здобути дані, яких не вистачає.</p>
<p>Спонування учнів до попереднього узагальнення нових фактів на основі наявних знань, що сприяє показу недостатності знань для пояснення всіх фактів.</p>	<p>Ситуація вибору створюється у тих випадках, коли учням пропонується обрати правильний розв'язок з кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір.</p>
<p>Ознайомлення учнів з фактами, що привели в історії науки до постановки наукових проблем.</p>	
<p>Організація міжпредметних зв'язків з метою розширення діапазону можливих проблемних ситуацій.</p>	
<p>Варіювання, переформулювання завдань і питань.</p>	

Як зазначалося, освітньо-професійна підготовка з іноземної мови студентів бакалаврату немовних спеціальностей здійснюється впродовж вивчення дисципліни «Іноземна мова для професійного спілкування». При цьому, зміст тематичного плану першого року навчання має загальний характер, а впродовж другого року студенти вивчають фаховий контент

іноземною мовою. Це означає, що при формулювання проблемних завдань і створенні проблемних ситуацій слід враховувати тип контенту (фаховий чи нефаховий), відповідно специфіку діалогічного мовлення в обох випадках та вокабуляр (академічний, неакадемічний, фаховий, лексичні одиниці аргументативного дискурсу), що знадобиться для здійснення проблемної дискусії.

Важливим, навіть вихідним фактором, який забезпечує ефективність застосування проблемних ситуацій у навчанні англійської мови, є власне мовний матеріал. Проблема ситуація може бути представлена у декількох формах: у формі тексту; інфографіки; презентації; відео-матеріалу. І. Зимня визначає такі критерії відбору навчального матеріалу як: автентичність, проблемність, тематичність, інформативність, актуальність, культурологічна спрямованість, відповідність програмним вимогам та інтересам студентів, новизни, доступності і посильності матеріалу тощо [20]. Можна додати, що текст, у якому представлена проблема ситуація, є і мовним ресурсом, тому і важливим засобом розвитку мовлення взагалі.

Типологічним критерієм, який є важливим у контексті нашого дослідження, є, на нашу думку, тип діалогічної взаємодії. За цим критерієм проблемні ситуації можна класифікувати як проблемні ситуації (ПС), що передбачають обговорення з виявленням причин і наслідків; ПС, спрямовані на віднайдення компромісу, ПС, спрямовані на вирішення проблеми і ПС як основа для обговорення стратегій дій.

Отже, з урахуванням зазначених класифікацій і враховуючи функціональні особливості проблемних ситуацій у розвитку діалогічного мовлення студентів немовних спеціальностей, ми виділяємо такі **педагогічні умови** ефективного застосування проблемних ситуацій на заняттях з англійської мови для немовних спеціальностей:

1. Застосування елементів методики CLIL (предметно-мовного інтегрованого навчання), у контексті вивчення англійської мови на рівні ESP, що передбачає постановку проблемного завдання з опорою на фаховий та науковий контент і спонукає до активної діалогічної взаємодії.

2. Урізноманітнення навчального контенту, що передбачає використання новітніх текстових та відеоматеріалів, а також інфографіки та форумів фахівців з теми.

3. Здійснювати активізацію трьох категорій лексичних одиниць: фахової термінології, академічного вокабуляру й кліше проблемного діалогу.

4. Дотримання формату предметної дискусії, що полягає у відокремленні фактів від суджень, аналізу від оцінок, об'єктивної дійсності від суб'єктивних міркувань.

5. Здійснення опори на мисленнєві операції вищого порядку (HOTs – higher order thinking).

6. Акцентування ролі соціокультурної складової діалогу, залучення і відпрацювання мовно-етичних шаблонів для забезпечення ефективної мовленнєвої взаємодії впродовж дискусії.

7. Створення сприятливого навчально-розвивального середовища з метою підвищення мотивації до діалогічної взаємодії.

8. Забезпечення суб'єктної позиції студента впродовж усього процесу опрацювання проблемної ситуації, від планування до оцінювання й висновків.

У свою чергу, проблемна ситуація повинна створюватися з урахуванням когнітивних і комунікативних аспектів діалогічного спілкування і відповідати таким **принципам**:

- обговорення повинно ґрунтуватися на актуальному і релевантному фаховому контенті або передбачати його попереднє вивчення;
- зміст проблемної ситуації повинен мати комунікативний потенціал і мотивувати до активного обговорення;
- проблемна ситуація повинна викликати пізнавальну потребу, а також спонукати до власної пізнавальної діяльності;
- слід здійснювати опору на наявні фонові знання студентів, а також на рівень їхньої іншомовної компетентності;
- проблемна ситуація повинна передбачати залучення широкого спектру мовленнєвих моделей спонукального, аргументативного, запитального характеру, а також тих, що застосовуються у репліках у відповідь.

Варто також наголосити на відмінностях між проблемними ситуаціями професійного спрямування, що розглядаються у ході вивчення немовних фахових курсів і такими, що застосовуються з метою розвитку іншомовного мовлення. Першою відмінністю є роль викладача: у проблемному навчанні фахового спрямування викладач є активним співучасником і ведучим дискусії: він здійснює постановку дослідницьких завдань, іноді з недостатніми або залишковими даними, свідомо допускаючи хибні судження, загострюючи контрверсійність поставленого питання. На занятті з іноземної мови головною метою є розвиток мовлення, тому кількість мовленнєвих актів з боку викладача мінімізується і його роль у процесі дискусії зводиться до фасилітатора й асистента. Окрім того, на відміну від проблемних ситуацій фахового змісту, які, як правило, спрямовані на розв'язання певних практичних задач і досягнення єдиного компромісного рішення, проблемні ситуації комунікативного змісту можуть містити і практичні завдання, і власне обговорення актуальних питань на рівні обміну міркуваннями, судженнями, гіпотезами тощо, які не повинні сходитися у єдине уявлення чи концепцію і дозволяють кожному залишатися при своїй думці. Насамкінець, проблемна дискусія має подвійний фокус: вона зосереджена в однаковій мірі на змісті і на мовному аспекті. Відтак, фасилітатор зобов'язаний забезпечити учасників проблемної дискусії не лише цікавим і мотивуючим до обговорення матеріалом, але і мовними засобами, необхідними для її здійснення.

З огляду на комунікативну мету застосування проблемних ситуацій і на фахову спрямованість курсу англійської мови для немовних спеціальностей, визначаємо такі **загальні критерії відбору** проблемних ситуацій:

1. **Комунікативний потенціал:** предметом діалогу повинна бути ситуація, що мотивує і спонукає до активної дискусії, висловлення думок, обміну враженнями і міркуваннями, а також знаннями й оцінками. Таким чином, тема повинна опиратися на особисті і фахові інтереси комунікантів, а також максимально задіювати їхні знання і досвід.

2. **Дискусійний характер проблеми:** можливість діалогу забезпечується неоднозначністю проблемної ситуації, нестандартністю і багатоаспектністю теми, наявністю різних підходів до її розгляду або



необхідністю їх формулювання. Саме цей критерій зумовлює необхідність обрати такий контент для обговорення, який залучатиме різноманітні діалогічні єдності, ментальні операції у їхній вербальній репрезентації і

3. ***Політкоректність та культурологічна спрямованість.*** Окремим завданням навчання діалогічному мовленню є розвиток і закріплення навичок етичного спілкування взагалі. Потенційно конфліктогенні теми, приміром політичного та релігійного характеру, такі, що можуть викликати негативні переживання учасників обговорення, не є сприятливим фактором розвитку дискусії і або блокують її хід взагалі, або створюють ризик конфлікту й непорозумінь.

Проблемне навчання здійснюється за чотирма основними **етапами**: планування, підготовка до дискусії, власне дискусія й обговорення-рефлексія.

На етапі ***планування***, в залежності від специфіки англомовного курсу (EGP чи ESP) фасилітатор здійснює, по-перше, вибір актуальної теми для обговорення – такої, що відображає загальні реалії життя або такої, що має фахову спрямованість, і по-друге – готує відповідний лексико-граматичний матеріал та відповідні вправи для його відпрацювання. На відміну від проблемних ситуацій, що застосовуються у контексті вивчення медицини чи юриспруденції, де проблемна ситуація являє собою певний професійний кейс і спонукає до знаходження практичного рішення, проблемна ситуація на занятті з англійської мови є комунікативною ситуацією, яка повинна перш за все спонукати до активної діалогічної взаємодії у режимі обміну думками, ідеями, судженнями і досвідом.

На етапі ***проведення*** проблемної дискусії слід брати до уваги те, що проблемної ситуації також можна розподілити на два підтипи: ситуація, що передбачає дискусію на основі фактів і таку, що зумовлює дискусію на основі суджень і ціннісних орієнтирів. Цих два типи мовленнєвої взаємодії мають різну специфіку і залучають різний мовний матеріал. Отже, дискусія на основі фактів може базуватися на наданому викладачем контенті та проблемному завданні, передбачає об'єктно-орієнтовану форму комунікативної взаємодії і включає в себе сприйняття та інтерпретацію об'єктивних фактів, представлення результатів їхнього аналізу.

Навчання із застосуванням такого типу проблемної ситуації включає три етапи: 1) збір інформації; 2) обробка інформації; 3) представлення результатів. На першому етапі увага зосереджується на навичках аналітичного читання, критичного мислення і ведення дискусії.

Застосування проблемних ситуацій у процесі вивчення англійської мови професійного спрямування вимагає диверсифікації підходів до визначення сутності і доцільності їхнього використання у зазначеному контексті. Проблемні ситуації є потужним мотиваційним фактором у діалогічній взаємодії і є в однаковій мірі доцільними для студентів, що демонструють різні рівні мовленнєвої компетентності: для студентів з високим рівнем мовленнєвої компетентності вони є можливістю максимальної реалізації творчого потенціалу і вдосконалення мовленнєвих навичок, а студентам з низьким рівнем мовленнєвої компетентності вони забезпечують активізацію наявних знань завдяки природному мовному середовищу і необхідності пошуку рішення і знаходження у режимі мозкового штурму.

Залучення фахового контенту наближає проблемне навчання до предметно-мовного інтегрованого навчання. Застосовуючи рекомендації методистів цього напрямку, ми розпочали підготовку до проблемної дискусії з опрацювання матеріалу теми з паралельним опрацюванням ключових слів і виразів. На фоні цього матеріалу нами була запропонована до розгляду проблемна ситуація з постановкою проблемної задачі. Для підвищення динаміки дискусії та кращого змістового наповнення студентам було запропоновано виділити аспекти теми і викласти їх у формі запитань чи тез.

На *рефлексивно-підсумковому* етапі здійснюється обговорення підсумків дискусії, а також самооцінювання, взаємне оцінювання досягнень та індивідуального внеску учасників.

## Висновки до розділу 1

У контексті нашого дослідження, яке розглядає проблемні ситуації не у загальному гносеологічному сенсі, а як засіб розвитку навичок англомовного діалогічного мовлення майбутніх учителів немовних спеціальностей, важливо було з'ясувати специфіку англомовних навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах і відповідно стратегій реалізації поставлених завдань. У проекті концептуальних засад державної політики щодо розвитку англійської мови у сфері вищої освіти зазначено, що на рівні бакалавра регулярні курси англійської мови зосереджуватимуться на ESP, а не на EGP. Звідси випливає, що мовний матеріал, що передбачається для вивчення студентами немовних спеціальностей, повинен забезпечувати опрацювання фахової тематики і залучати відповідні рівні та типи діалогічного мовлення. Дана теза зумовила перегляд і уточнення сутності та специфіки компетентності у діалогічному мовленні та проблемних ситуацій у контексті навчання іноземних мов у ВЗО.

Отже, компетентність у діалогічному мовленні майбутніх учителів немовних спеціальностей полягає у наявності у них декларативних та процедурних знань та набору навичок, серед яких уміння ініціювати діалог, підтримувати його, заохочувати співрозмовника до взаємодії, застосовуючи відповідні мовні моделі та діалогічні єдності.

У дослідженні типів діалогу, які визначені науковцями як необхідні у плані розвитку іншомовного мовлення, ми зосередили особливу увагу тих, які є релевантними у плані розвитку мовлення майбутнього фахівця: це діалог-обговорення, діалог як вироблення стратегії дій у певному контексті, діалог-переконування, діалог як процес пошуку розв'язання проблеми.

Серед проблемних ситуацій, які стимулюють розвиток діалогічного мовлення ми визначаємо такі, як проблемні ситуації на основі загальної тематики, проблемні ситуації фахової спрямованості, проблемні ситуації з постановкою проблемних задач, проблемні ситуації, що передбачають обговорення у вигляді рольової гри. Критерієм цієї класифікації ми визначили тематично-комунікативну спрямованість.

Нами були визначені принципи ведення діалогу у проблемному форматі. Зокрема, обговорення повинно ґрунтуватися на актуальному і релевантному фаховому контенті або передбачати його попереднє вивчення; зміст проблемної ситуації повинен мати комунікативний потенціал і мотивувати до активного обговорення; проблемна ситуація повинна викликати пізнавальну потребу, а також спонукати до власної пізнавальної діяльності; слід здійснювати опору на наявні фонові знання студентів, а також на рівень їхньої іншомовної компетентності; проблемна ситуація повинна передбачати залучення широкого спектру мовленнєвих моделей спонукального, аргументативного, запитального характеру, а також тих, що застосовуються у репліках у відповідь.

Важливими з огляду на подальшу практичну реалізацію поставлених завдань дослідження є також і загальні критерії відбору проблемних ситуацій, серед яких ми визначаємо такі, як комунікативний потенціал, дискусійний характер проблеми, політкоректність та культурологічна спрямованість.

## **РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ.**

### **2.1. Аналіз стану сформованості компетентності у діалогічному мовленні у майбутніх учителів**

Визначення актуального стану сформованості у майбутніх учителів компетентності у діалогічному мовленні становило вихідний ресурс у подальшому плануванні і проектуванні пробного навчання. Спираючись на попередньо визначену структуру КДМ, ми здійснювали даний етап дослідження у поєднанні методів анкетування, експертної оцінки і дискурс-аналізу. Метод анкетування був застосований з метою для діагностики мотиваційного і когнітивного компонентів, а метод експертної оцінки і дискурс-аналізу був використаний для діагностики операційної складової КДМ.

У цьому етапі дослідження взяли участь студенти II курсу спеціальності «Початкова освіта. Інклюзивна освіта» і «Початкова освіта. Психологія». Суміжні спеціалізації та однакова кількість осіб в обох групах забезпечила однорідність вибірки і валідність результатів дослідження.

Отже, для визначення рівня і якості мотиваційно-когнітивних параметрів КДМ, а також виявлення труднощів у діалогічному мовленні студентам було запропоновано подати розгорнуті відповіді на відкриті запитання анкети, поданої нижче:

1. Чи ефективними для Вас є проблемні методи навчання? Чому?
2. Які ознаки компетентності в англomовному діалогічному мовленні Ви можете назвати?
3. Які фактори, на Вашу думку, спричиняють труднощі в англomовному діалогічному мовленні?
4. Назвіть п'ять навичок діалогічного мовлення, які Ви хотіли би розвинути у собі?
5. Яким формам роботи на занятті з англійської мови Ви надаєте перевагу: обговоренням актуальних тем; виконанню вправ; перекладу текстів.

Обробка отриманого матеріалу полягала у здійсненні контент-аналізу висловлювань студентів за трьома напрямками:

1. Зацікавленість у діалогічних формах роботи на занятті з англійської мови.
2. Наявність знань про компетентність у діалогічному мовленні, розуміння його сутності і функціональних параметрів.
3. Розуміння наявних труднощів у здійсненні діалогічної взаємодії.
4. Оцінка особливостей власного стилю спілкування у діалозі.

Опитування виявило, що студенти другого курсу, які вивчають англійську мову на рівні ESP, мають високу мотивацію до участі у проблемному діалозі на занятті з англійської мови (90%) та розуміння важливості такого типу навчальної взаємодії. Однак, 32% студентів вбачають причину своєї неготовності до діалогічного мовлення у бракові навичок говоріння взагалі: 16% зазначили, що мають труднощі з побудовою речень, 21% відчують брак запасу слів, 5% мають мовний бар'єр. Деякі учасники зазначили, що подумки перекладають те, що хочуть сказати, з української мови на англійську, що значним чином уповільнює говоріння і не сприяє активній участі у діалозі. Ряд учасників зауважили, що відчують страх помилки під час говоріння, їх турбує грамотність висловлювань, і це блокує процес говоріння та обміну думками. Характерним є те, що студенти оцінюють свою здатність брати участь у проблемному діалозі з точки зору правильності мовлення.

Спираючись на представлені у Розділі 1 теоретичні засади проблемного навчання у контексті вивчення іноземних мов, та визначені нами складові компетентності у діалогічному мовленні, а також виходячи із завдань власне курсу англійської мови для немовних спеціальностей, ми визначаємо такі критерії готовності майбутніх учителів немовних спеціальностей:

*Таблиця 2.1*

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>
мовне оформлення і комунікативна поведінка;	- використання фахової термінології під час дискусії; - вміння здійснити мовленнєві акти, характерні для проблемного діалогу

	<p>(згода, незгода, спонукання, пропозиція, аргумент-контраргумент переконування тощо) із застосування відповідних мовних моделей;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- комунікативна активність, ініціативність та респонсивність;</li> <li>- етичність спілкування;</li> </ul>
змістове наповнення висловлювань;	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння застосовувати критичне мислення у розгляді поставлених питань;</li> <li>- вміння виділяти окремі аспекти проблеми;</li> <li>- творчий підхід до реалізації поставлених завдань;</li> <li>- прогностичні, аналітичні вміння;</li> </ul>
дотримання соціокультурних параметрів спілкування	<ul style="list-style-type: none"> <li>- активність та ініціативність у спілкуванні;</li> <li>- респонсивність у діалозі;</li> <li>- вираженість мотивації до участі в обговоренні;</li> <li>- етичність спілкування.</li> </ul>

Для визначення вихідного рівня готовності до ведення проблемної дискусії англійською мовою у студентів нами було проведене включене спостереження серед студентів експериментальної групи. Спостереження проводилося методом експертної оцінки та дискурс-аналізу діалогу. Обговорення було організовано шляхом поєднання двох типів проблемних ситуацій: проблемної ситуації дискусійного характеру та проблемної ситуації з постановкою проблемної задачі. Для запобігання труднощам, пов'язаним із необхідністю застосування особливої фахової термінології, студентам було запропоновано обговорити у проблемну ситуацію загальної тематики, яка все ж безпосередньо пов'язана з їхньою майбутньою професійною діяльністю.





	<p><i>тематичного вокабуляру.</i></p> <p><i>Використання функціональної лексики дискусії.</i></p> <p><i>Зрозумілість і грамотність мовлення.</i></p>								
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Оскільки застосування проблемного методу на уроці іноземної мови здійснюється з опорою на навчальні завдання курсу, тобто розвиток іншомовного мовлення, а також є особливою колаборативною формою комунікації, у якій поєднуються вміння етичного спілкування, активного слухання тощо, ми вважаємо за доречне виділити окремим аспектом діагностики дискурс-аналіз висловлювань. Дискурс-аналіз тексту діалогу здійснювався як відстеження дискурсивних маркерів етичного спілкування у висловлюваннях учнів.

Таблиця 2.3

Акт комунікативного дискурсу	Чим представлений	Прагматичний зміст
	<b>Комунікативні дії ініціації</b>	
Контактив	Фатична репліка, Я-повідомлення, Ми-повідомлення, запитання, запитання-твердження: Nice to see you again...I feel happy to announce... What if we...	Встановлення контакту, вияв зацікавленості до учня, спрямованості на співробітництво.
Метаповідомлення внутрішнє/рубіжне	Позначення наступного питання: But now I'd like to say the following..., Let's consider another aspect....	Маркування вихідної межі дискурсивного циклу, активізація індивідуального смислоутворення, опора на суб'єктний досвід.
Запит на самовираження	Твердження типу What do you think...?, What are your perspectives on...?	Стимулювання комунікативної активності, смисловий вимір інформаційного

		обміну, реалізація принципів домінанти на іншому, поваги до партнера.
Персоніфіковане повідомлення	Аналітичне твердження, асоціація, порівняння, коментар, ретроспекція, маркери відкритості тексту: From my experience... As I assume,... Unlike this situation...	Виявлення суб'єктної позиції, вихід на особистісний рівень взаємодії.
	<b>Комунікативні дії зворотного зв'язку</b>	
Приєм учня (активне слухання).	Вигук, перепитування, порівняння, перефразування, коментар, асоціація, мета-висновок.	Комунікативна підтримка, утримання позиції учня в повідомленні.
Оцінка	Стосункові репліки: "Good point!". Евфемістичні репліки для негативної оцінки "Well, it would work in another situation".	Утримання позитивного фону взаємодії.
Оцінка-виклик	Повтор відповіді (або її реферування) з наступним коментарем-питанням: "So you are trying to say that..."	Здійснення опори на позицію, партнера, корекція розуміння.
Висновок	Підсумкова репліка, поширений коментар, Ми-повідомлення.	Демонстрація спільності, ціннісного ставлення до кожного з учасників взаємодії.

Констатувальний зріз уможливив здійснення критеріально-рівневої характеристики сформованості КДМ у проблемному форматі. З огляду на те, що учасники проблемної дискусії є повноцінними суб'єктами діалогу, рівні, які

були визначені під час експертної оцінки, отримали назви суб'єктний, перехідний і досуб'єктний.

Отже, учні, які продемонстрували **суб'єктний** рівень сформованості навичок ведення проблемного діалогу, вміють:

- створювати та підтримувати формат діалогу, застосовуючи відповідні діалогічні єдності, заохочуючи співрозмовників до спілкування, висловлюючи згоду чи незгоду, здійснюючи коментар, перефразування тощо;
- використовують велику кількість тематичної лексики;
- застосовують слова-лінкери;
- послідовно і логічно наводять аргументи і контраргументи;
- розглядають різні аспекти теми і виявляють креативність у розв'язанні ситуації;
- використовувати широкий діапазон дискурсивних маркерів етичного спілкування;
- демонструють високий рівень прогностичного мислення, виходячи за рамки поставленого завдання, мислять "наперед";
- комунікативна поведінка характеризується активністю й ініціативністю.

Учасники проблемної дискусії, які віднесені до **перехідного** рівня володіють такими характеристиками:

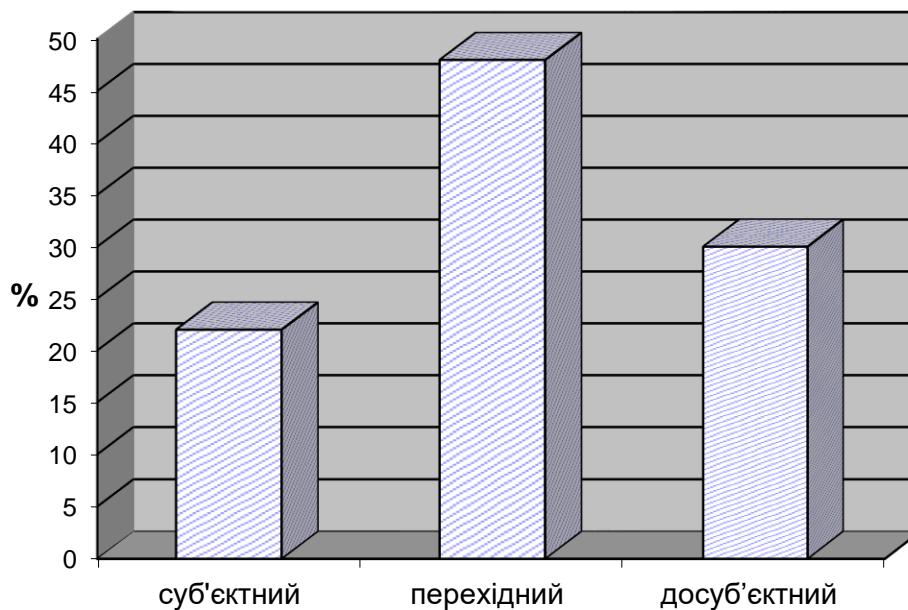
- домінування мікромонологів над діалогічними єдностями;
- спорадичне використання функціональної лексики проблемної дискусії;
- можуть висловити власну точку зору, але не завжди достатнім чином її аргументують;
- тема розглядається достатньо однобоко;
- у дискурсі присутні елементи неетичної комунікативної поведінки: перебивання, ігнорування попередньо висловлених думок, присвоєння чужої точки зору, упереджене та нетолерантне ставлення до точки зору співрозмовника тощо;
- учасник не прогнозує розвиток ситуації, не розглядає наслідки того чи іншого рішення;

- комунікативна поведінка активна, але прослідковується зверхність, або, навпаки, здійснюється за умови прямого спонукання до спілкування.

Якщо навички ведення проблемної дискусії знаходяться на **досуб'єктному** рівні, то учасник характеризується наступними проявами:

- формування діалогічних єдностей або відсутнє, або здійснюється рідко;
- слова-лінкери не використовується;
- через брак навичок усного мовлення власна точка зору висловлюється не повністю, репліки короткі, точка зору не аргументується;
- аргументативний дискурс не представлений;
- комунікативна поведінка інертна, комунікативні акти не ініціюються учасником.

*Рис.1 Розподіл учасників експериментальної групи за рівнями:*



Під час включеного спостереження ми виявили наступні проблеми:

- а) труднощі у функціонуванні у ролі учасника діалогу у проблемному форматі, що зумовлено браком досвіду такої форми комунікації: дискусія являє собою швидше послідовний виклад мінімонологів учасників, ніж діалог як мовленнєву взаємодію;
- б) брак навичок етичного спілкування;
- в) невміння розглядати проблему з різних сторін;

д) низький рівень прогностичного, аналітичного і критичного мислення, необхідного для ведення дискусії;

е) мотиваційний дисонанс у формі високої мотивації до проблемної дискусії і низької мотивації до англomовного діалогічного мовлення.

Домінування перехідного і досуб'єктного рівнів ми пояснюємо переважанням репродуктивних методів навчання не лише у курсі англійської мови, а також і в інших предметах. Аналітичне мислення у поєднанні з високим рівнем мовленнєвої компетентності вимагає спеціального тренування, яке повинно здійснюватися систематично, тобто його елементи повинні застосовуватися у практиці говоріння на заняттях з англійської мови завжди. Ще однією причиною є те, що для здійснення діалогу у проблемному форматі студенти повинні вміти виділяти підтеми, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, формулювати запитання, планувати стратегію і хід дискусії. Для цього потрібна спеціальна підготовка. Зрозумілим також є те, що застосування проблемних ситуацій має сенс у разі володіння учнями навичками усного іншомовного мовлення взагалі.

Поряд з проблемами і труднощами, нами також були виявлені і позитивні характеристики комунікативної поведінки студентів, а саме високий рівень мотивації до проблемного діалогу, наявність у них суб'єктної позиції, яка лише потребує актуалізації, прагнення до висловлення своєї точки зору.

Домінування перехідного і досуб'єктного рівнів ми пояснюємо переважанням репродуктивних методів навчання не лише у курсі англійської мови, а також і в інших предметах. Аналітичне мислення у поєднанні з високим рівнем мовленнєвої компетентності вимагає спеціального тренування, яке повинно здійснюватися систематично, тобто його елементи повинні застосовуватися у практиці говоріння на заняттях англійської мови завжди. Ще однією причиною є те, що для проведення занять з англійської мови у дискусійному форматі викладач повинен вміти здійснювати специфікацію тем тобто виділяти підтеми, формулювати запитання, планувати стратегію і хід дискусії. Для цього вчителі повинні проходити спеціальну підготовку. Зрозумілим також є те, що застосування проблемного методу має сенс у разі володіння учнями навичками усного іншомовного мовлення взагалі.

Як зазначалося, проблемна дискусія є суб'єкт-суб'єктною взаємодією, що у тому числі передбачає володіння вмінням самоаналізу і самооцінки. Тому після проведення констатувального зрізу учасникам проведеної проблемної дискусії пропонувалося здійснити самооцінку за відповідними схемами оцінювання, а також здійснити взаємооцінювання (peer assessment). Також була проведена рефлексія здійсненої дискусії. Наводимо приклади коментарів студентів:

*Яна З.: Я думаю, ми більше зосередженні на предметі дискусії, ніж на етиці спілкування.*

*Богдана В.: Нам важко одночасно слідкувати за мовленням і ходом вирішення проблеми, тому ми допускаємося великої кількості помилок у мові.*

*Іванна К.: Дуже цікавий метод, але не всім підходить. Деякі учасники просто мовчали і почувалися некомфортно.*

*Люда В.: Викладач повинен бути учасником і навіть керівником дискусії, бо ми ще не вміємо дискутувати, було багато заминок, пауз, тощо.*

*Руслана О.: Мені не сподобалося те, що говорили одні і ті ж учасники, іноді ми не дуже гарно поводитися один до одного.*

З'ясування актуального стану сформованості компетентності у діалогічному мовленні надало можливість відповідним чином визначити пріоритетні напрямки подальшого практичного етапу дослідження, а також підбір відповідних засобів та прийомів.

## **2.2. Методика організації пробного навчання із застосуванням проблемних ситуацій**

Зважаючи на обмежений термін виконання практичних завдань нашого дослідження, а також на комунікативний характер навчального змісту, пробне навчання здійснювалося у форматі тренінгу. Основними *принципами* на цьому етапі дослідження були діалогізація процесу взаємодії, а також проблематизацію навчального контенту. Окремо слід виокремити принцип

поступової суб'єктивації, за яким активна участь викладача на початковому етапі поступово змінюється повною самостійністю студентів у здійсненні діалогу: спершу викладач ініціював, корегував та спрямовував діалог у певному напрямку, паралельно здійснюючи контроль за мовним та культурологічним аспектами взаємодії, а потім передаючи усі ролі, у тому числі керівника дискусії самим студентам.

Пробне навчання здійснювалося з елементами предметно-мовного інтегрованого навчання і технології оберненого класу. Взаємодія цих технологій полягала у виконанні студентами низки завдань, які водночас розвивали мовні навички в ході роботи з фаховою лексикою та термінологією і сприяли опануванню фахових знань взагалі. Частину некомунікативних вправ на основі текстів і відео-ресурсів, а також лексичні вправи вони виконували самостійно перед заняттям. Також вони ознайомилися з матеріалом професійно орієнтованих статей, текстів, блогів, коментарів і здійснювали діалогічну взаємодію на занятті на основі попередньо опрацьованого контенту. Це і складало зміст оберненого навчання.

Тренінговий формат занять був обраний нами як оптимальний варіант організації пробного навчання, оскільки тренінг – це завжди навчання у формі проблемного діалогу, завжди орієнтований на запитання та пошук, спрямований на активізацію навичок критичного мислення та прийняття рішень, спонукає до активної взаємодії, творчого мислення, самовираження і залучає виключно інтерактивні форми роботи. Таким чином, такий вибір в організації пробного навчання був цілком логічним. Студенти працювали у складі великої групи і у складі малих груп, а також у парах, що теж відповідає принципам проведення тренінгу. Важливим елементом взаємодії була рефлексія кожного кола тренінгу, позитивний мікроклімат та етика взаємодії. Також, у тематичну структуру занять були включені психологічні аспекти взаємодії, оскільки вони надзвичайно важливими в такій інтенсивній міжособистісній інтеракції, як діалог. Окрему увагу ми приділили формам організації взаємодії: це і «концентричне коло», і формат «speed dating», і робота в колі. Головною метою у цьому аспекті була оптимальна організація простору для забезпечення можливості вільно й інтенсивно спілкуватися.

Пробне навчання проходило в три етапи: підготовка до проблемного діалогу, власне проблемна дискусія й аналіз ефективності застосування проблемних ситуацій для розвитку КДС. Попередньо були визначені методичні принципи проведення пробного навчання.

Планування:

- уникати питань, які можуть виявитися провокаційними по відношенню до окремих учасників дискусії;
- слідувати принципам політкоректності і толерантності;
- уникати занадто контroversійних питань;
- визначити правила взаємодії під час дискусії (ліміт часу, уникання перебивань, запізень тощо)

Проведення:

- утримувати баланс в розподілі мовленнєвої ініціативи усіх учасників обговорення;
- заохочувати менш активних учасників з урахуванням причин їхньої пасивності;
- коментувати репліки учасників на умовах безумовно позитивного ставлення;
- не допускати ескалації конфліктних ситуацій

Оцінювання:

- дескриптивний аналіз індивідуального внеску в обговорення за принципом 3К;
- позитивна характеристика ходу і результатів дискусії;
- висловлення критичних зауважень у формі побажань і рекомендацій;
- здійснити самооцінювання і взаємне оцінювання учасників.

Метою підготовчого етапу була актуалізація навичок, необхідних водночас для здійснення діалогічного мовлення й участі в проблемній дискусії.

Підготовчий етап полягав у виконанні розробленого нами системи завдань, що були спрямовані на чотири основних аспекти:

1) діалогічне мовлення (відпрацювання питальних структур і діалогічних єдностей; вправи на активізацію функціональної лексики проблемної дискусії з урахуванням етичного компоненту з різним



прагматичним змістом – згода, незгода, прийняття повідомлення, реактивні репліки, ініціювання, заохочення, перехід до суміжного питання-проблеми тощо);

2) мислення вищого порядку (таких як аналіз, порівняння, творча трансформація, метависновок, прогноз, розв'язання проблем, стратегічне мислення);

3) етика спілкування (прийоми активного слухання, рефреймінг, евфемізація висловлювань);

4) проблемна дискусія;

Отже, на підготовчому етапі, тобто у першому колі тренінгу, метою було відпрацювання питальних структур, діалогічних єдностей з відповідною функціональною лексикою і підвищення етичності у спілкуванні. Особлива увага надавалася прийомам активного слухання, оскільки саме воно здійснює комунікативну підтримку у діалозі і сприяє успішному його здійсненню: формулюванню коментаря, інтерпретації, метависновок, уточнення, підтвердження-згоди, підказки-здогадки, резюмування. Перехід до власне проблемного діалогу відбувався поступово: від відпрацювання окремих діалогічних єдностей за шаблоном до здійснення діалогу на основі рольової карти. Вже на основі рольового діалогу в парах здійснювався перехід до реального діалогу-обміну думками у форматі полілогу.

Питальні структури відпрацьовувалися за рахунок виконання завдань, які мали продуктивно-комунікативний характер і передбачали включення навичок критичного, аналітичного мислення, прогностичних умінь і, крім того, мали елемент виклику, заохочення до взаємодії і сприяли активному включенню кожного учасника в цей процес.

### ***Завдання 1.***

Мета: розвиток навички формулювання питальних форм.

Тип: некомунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

Завдання: Write a Wh-question on the top of the sheet, then fold the sheet so that it covers your question. Now write the question word you used on top of the fold. Pass the sheet to the person on your left and get them to write a short random response to the your question word. Then he/she should fold the sheet again and write

their own question. After everyone has written their questions, unfold the sheet and read what it contains.

Example:

WHAT? - PENCIL

-----

What did you have for breakfast?

### ***Завдання 2.***

Мета: розвиток навички формулювання питальних форм.

Тип: комунікативна продуктивна вправа.

Завдання: Draw a card from those offered by the instructor and answer the question that in on it. Do not show the contents of the card to other students. Get them to figure out what question you are answering.

✂-----

Would you prefer to work for someone or to run your own business?

✂-----

Is it easy for young people to get jobs in your country these days? Why/not?

✂-----

What advantages and disadvantages does home schooling have?

✂-----

Working from home – pros and cons/

✂-----

### ***Завдання 3***

Мета: розвиток навички формулювання питальних форм.

Тип: комунікативна продуктивна вправа.

Завдання: Write a question on a sheet of paper (the topic is ), fold the sheet so that it makes a small ball. Wrap all the sheets with questions cabbage-wise to make a big ball. Throw the ball randomly to someone from your group. The person receiving the ball should remove one sheet from the ball and answer the question that is in the sheet. The question having been answered, the ball should be thrown to another person.

#### ***Завдання 4.***

Мета: розвиток навички формулювання питальних форм.

Тип: комунікативна рецептивно-продуктивна вправа.

Завдання: Reproduce a part from the thematic text and make a follow-up question to it.

Example:

A lot of parents push their children to do more and more activities, do sports, learn languages and to be always busy. There is hardly a child who just spends time with their families or doing what they want to do.

What are your perspectives on this issue? What are the advantages and disadvantages of keeping children always busy?

Застосування цих завдань у першому колі тренінгу дало змогу створити невимушену позитивну атмосферу в групі, підтримувати режим діалогу й інтерактиву, а також відпрацювати питальні структури, акцентуючи на правилах побудови запитань. Побудова запитань з преамбулами була особливо важливою, адже власне формулювання проблемної ситуації у мовному плані являє собою ніщо інше, ніж запитання з преамбулою.

Наступним колом тренінгу було відпрацювання *діалогічних єдностей* з відповідним залученням функціональної лексики проблемного діалогу. Метою цього кола було здійснення діалогу з опорою на певний шаблон і виконати реплікування згідно того чи іншого комунікативного завдання і з залученням відповідних одиниць функціональної лексики діалогу. Студентам було запропоновано переглянути кліше діалогу для формату диспуту (Додаток 1) і використовувати їх для формулювання власних думок та запитань.

#### ***Завдання 1.***

Мета: розвиток навичок створення діалогічних єдностей.

Тип: комунікативна, продуктивна вправа.

Завдання: Conduct a dialogue on the topic suggested according to the following sequence. Make use of the functional expressions.

Topic 1: A lot of students seek to get a degree at a foreign university. What are the benefits and challenges of this choice?

St.1

St. 2

Express your perspectives on the issue.

Agree or disagree. Account for your choice.

React to the message received and comment on it.

Accept one of the alternatives.

Topic 2: You have decided to get a job for the summer. Talk to your partner about your decision.

St.1

St. 2

Break the news.

Express your attitude and ask for reasons.

Explain the reasons for your choice.

Ask to clarify one reason in detail.

Clarify the reasons, give examples.

Support your partner or express doubt.

### ***Завдання 2.***

Мета: розвиток навичок діалогічного мовлення.

Тип: комунікативна, продуктивна вправа.

Завдання: Conduct a dialogue according to your role card. Make use of the functional expressions.

### Role Card 1

You are a primary school teacher who supports the idea of inclusion. You have two students with physical disabilities in your class and you don't mind it. The only problem is lack of facilities for these two kids to feel comfortable.

### Role Card 2

You are a primary school teacher who thinks that children with disabilities should be educated in specialized education centres rather than in mainstream classrooms. You have an autistic student in your class. You are working without an assistant.

Рольові карти розроблялися у напрямку проблематизації змісту діалогу. Вже на цьому етапі діалог здійснювався на основі проблемної ситуації.

### ***Завдання 3***

Мета: тренування функціональних виразів діалогу.

Тип: комунікативна, продуктивна вправа.

Завдання: Create a dialogue on the following issues making use of the functional expressions.

### Situation 1.

Extracurricular activities are essential for an inclusive classroom. This is your opinion. Your colleague, however, thinks that the children need time for play away from school.

*Functional expressions: We have got the following problem... What is your opinion on this issue? I would like to say that... I can't agree with you on that...I see your point...*

## Situation 2.

The barriers to inclusive education are many: attitudes, lack of qualified staff, facilities etc. Talk to your partner to find solutions to these problems.

*Functional expressions: We could suggest... Why not... We could... Are you trying to say that... That's a good point!*

Для розвитку **навичок етичного спілкування** були виконані вправи на евфемізацію висловлювань.

### **Завдання 1**

Мета: засвоєння способів евфемізації висловлювань.

Тип: некомунікативна, рецептивна.

Завдання: Reformulate the following comments so that they sound less negative:

1. He is terribly lazy. –
2. She is stupid in this subject. –
3. He is so bossy. –
4. He is unprincipled. –
5. You don't understand what is going on. –
6. You know nothing of this topic. –

*Варіанти відповідей:*

1. *He needs to work harder.*
2. *This subject needs to be clarified.*
3. *He always stands his ground.*
4. *He is very broad-minded.*
5. *She is inquisitive.*
6. *You should go deeper into the topic.*

### **Завдання 2**

Мета: засвоєння способів евфемізації висловлювань.

Тип: некомунікативна, рецептивна.

Завдання: Match up what you say with what you are actually thinking:

What you say:	What you are thinking:
1. Perhaps I'm not making myself clear.	a. I hate classical music.
2. You don't have any trouble finding things to talk about.	b. He's horrible to his wife.
3. He's not my favourite person.	c. We obviously can't afford that!
4. Classical music is not really my thing.	d. We are getting nowhere!
5. It's not exactly ideal, is it?	e. You never shut up!
6. He's not very nice to his wife.	f. I can't stand him!
7. It may be a little out of our price range.	g. It's totally unsuitable!
8. We don't seem to be getting very far.	h. Why can't you understand me!

### ***Завдання 3***

Мета: ознайомлення з прийомами активного слухання, самодіагностика.

Тип: комунікативна, продуктивна.

Завдання: Read about listening simulations. Which of them occur in your communicative practice? Which of them do you find most annoying? Which of them do you think you should get rid of?

***Autonomous nodding:*** the partner pretends to be listening by nodding their head actively. However, the person does not go deep into the conversation, thinking about something at the same time.

***Monopolization:*** lack of desire to listen to others, the person is keen to be listened to rather than to listen to someone. He or she keeps ignoring or interrupting the other communicant.

***Gap-filling:*** inattentive, selective listening with further “editing” of the parts they have missed.

***Bee and Honey:*** tends to direct their attention at those aspects of the message that are personally interesting or important.

**Darts:** listens until the other person says something that he/she can target and attack at.

**Insertion:** ignores what he/she does not want to react to or deal with. Pretends not to have heard something or understood what was said.

#### ***Завдання 4.***

Мета: тренування прийомів активного слухання.

Тип: комунікативна, продуктивна вправа.

Завдання: Respond to your partner's statements them. Use the phrases below:

*I understand you make a point of...*

*If I get it right you...*

*Do you mean to say that...*

*So, you are trying to say that...*

Основний етап проблемного навчання полягав у власне обговоренні проблемних ситуацій професійного змісту різних типів – від проблемного запитання до розробки стратегії дій. Номенклатуру проблемних ситуацій тематичного змісту складали ПС за типом обговорення і за типом проблемної задачі. Обговорення ґрунтувалося на попередньо опрацьованому завданні, яке виконувалося в позааудиторний час і яке слугувало мовним матеріалом для створення діалогів під час заняття. Робота над проблемними ситуаціями проходила в активному діалогічному режимі з опорою на ті знання, які студенти отримали впродовж підготовчого етапу і з застосуванням тих мовних моделей, які забезпечують формат діалогу дискусійного характеру.

#### ***Problem situation 1***

Тип: ПС на основі проблемного запитання. Діалог-обмін судженнями.

Завдання: Many students with disabilities, have had no access to the mainstream classroom. What disabilities, mental and physical should and should not be included in the list allowing children to join in the mainstream classes? Search for the information in the Internet. Analyze it and decide whether you agree or disagree with the list composition. Should disabilities be differentiated between physical and mental?



### ***Problem situation 2***

Тип: ПС із проблемною задачею. Діалог-обговорення.

Завдання: You are planning to teach first-graders among whom is a child with an orthopedic impairment. However, the room is not adapted to this situation. What classroom configuration and facilities are necessary for making the classroom inclusive?

### ***Problem situation 3***

Тип: ПС з розробкою стратегії дій. Діалог-обговорення.

Завдання: There is a refugee child preparing to enter your classroom. For the rest of the children in your class it is going to be a new experience. Develop a strategy of making the class inclusive. What exactly should you say to the children?

### ***Problem situation 4***

Тип: проблемна ситуація вибору. Діалог-обмін міркуваннями.

Завдання: You are a group of investors allocating funds for inclusive education projects. There is a number of issues that need funding. Discuss them and decide which issue needs immediate funding and which of them can be financed later.

### ***Problem situation 5***

Тип: ПС з прийняттям рішення. Діалог-переконування.

Завдання: Your friend is going to apply to the local school administration for permission to educate her autistic daughter at home. You believe that home schooling will be less effective than learning in a mainstream class. Try to persuade your friend to apply for her daughter's admission to primary school.

Діалогічна спрямованість проблемних завдань передбачала і відповідну логістику в рамках проведення занять. Діалоги створювалися і як класичний парний вид роботи, і у режимі speed dating, survey і concentration circles. Формат взаємодії обирався у відповідності до типу проблемної ситуації. Проблема ситуація на основі проблемного запитання проходила у формі дискусії і відповідно полілогу під керівництвом викладача. Дискусії як розробка стратегії

дій виконувалася студентами самостійно під керівництвом обраного ними лідера.

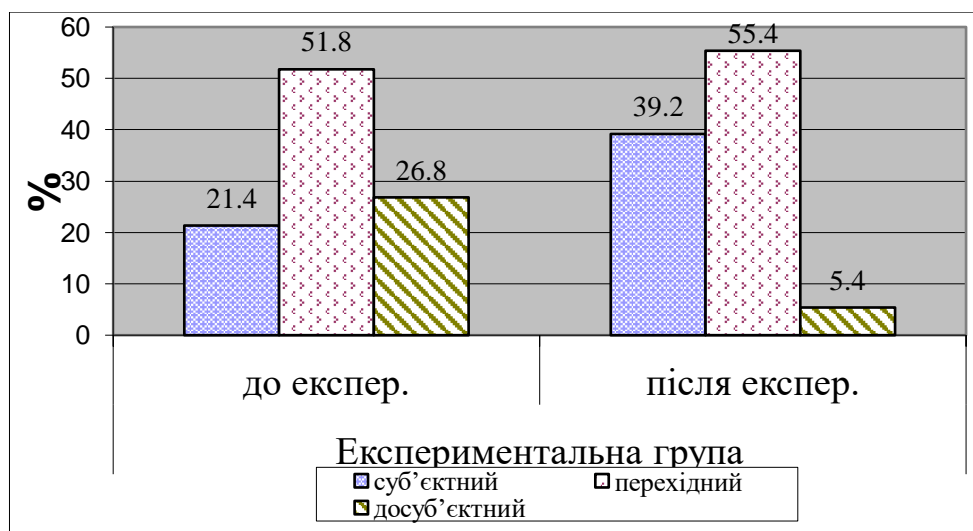
### 2.3. Аналіз ефективності впровадження проблемних ситуацій для формування компетентності у діалогічному мовленні

На підсумково-рефлексивному етапі був здійснений аналіз ефективності застосування проблемних ситуацій у розвитку КДМ та у вивченні іноземної мови взагалі.

В експериментальній групі суттєво зменшилась кількість студентів з досуб'єктним рівнем готовності до діалогічного спілкування (з 26,8% до 5,4%). Натомість зросла кількість студентів із суб'єктним рівнем (з 21,4% до 39,2%). Позитивна динаміка спостерігається також у зміні кількості студентів з перехідним рівнем готовності до діалогічного спілкування: перед проведенням формувального експерименту їх було 51,8%, після його завершення – 55,4%.

Рис. 2

*Динаміка розвитку компетентності у діалогічному спілкуванні у студентів 2 курсу спеціальності «Початкова освіта. Інклюзивна освіта»*



Згідно з принципом суб'єктності, рефлексивно-підсумковий період був проведений у співпраці зі студентами. За спільними висновками, проблемний формат діалогу якнайкраще відповідає цілям навчання іноземній мові і слугує потужним фактором мотивації до англomовного спілкування. Окрім того,

необхідність роботи з автентичними джерелами різного формату є сприятливим фактором кращого засвоєння лексичного матеріалу, в тому числі термінології та специфічної лексики. За висновкам студентів, слід варіювати тематичний матеріал для дискусії, не обмежуючись вузько професійними темами: це можуть бути і теми, пов'язані зі студентським життям, суспільними проблемами, працевлаштуванням як студентів, так і фахівців тощо.

Спільним висновком є також і те, що студенти поки що не готові повністю брати на себе ініціативу у груповій дискусії, викладач все ж відіграє провідну роль у цьому процесі. Це частково пов'язано з тим, що навички керування дискусією вимагають окремої підготовки і тренування, а також з тим, що студенти часто переходять на рідну мову у процесі дискусії через недостатність словникового запасу. У цьому випадку викладач може виконувати роль асистента і фасилітатора.

Важливим є і логістичний аспект – відповідне розміщення мікрогруп, створення пар для діалогів, організація простору, переміщення по аудиторії, регламент, частота взаємодії один з одним, залучення кожного до процесу діалогу, індивідуальний мовленнєвий внесок тощо.

Найважчим аспектом студенти визначили застосування прийомів активного слухання на рівні перефразування і «договорювання» думки іншого. Однак, після проходження пробного навчання студенти виявили більш свідоме ставлення до власних реактивних реплік, респонсивності та навичок активного слухання і могли більш успішно здійснювати відповідне реплікування.

Більш активними під час обговорення виявилися студенти з високим рівнем мовленнєвих компетенцій. Важливим, однак, було дотримання принципу рівномірного розподілу мовленнєвої ініціативи і мовленнєвої продукції. Студенти уникали монополізації та перебивань, заохочуючи менш активних учасників до діалогу.

На етапі оцінювання студенти ділилися враженнями і здобутками, які вони отримали по завершенні тренінгового етапу. Серед позитивних аспектів були виділені такі, як зростання рівня усвідомлення механізмів діалогу та пізнання, отримання знань про навички, які потрібно розвивати у собі для успішного здійснення діалогічної взаємодії, а також мотивацію до критичного

мислення і аналізу ситуацій фахового спрямування та інформаційного масиву взагалі. Принцип 3К – комплімент-критика-комплімент – дозволив повно і доцільно з психолого-педагогічної точки зору оцінити роботу кожного студента у процесі проблемного діалогу з огляду на багатоаспектність цього виду навчальної діяльності.

Окремим аспектом рефлексивно-підсумкового етапу було само оцінювання та взаємне оцінювання учасників проблемного діалогу. Кожен учасник отримав рекомендації від групи та визначив власні слабкі сторони та перспективи розвитку в плані вивчення англійської мови і функціонування у ролі співрозмовника.

Загалом, проведене нами пробне навчання підтвердило ефективність застосування проблемних ситуацій у розвитку КДМ. У студентів експериментальної групи відбулися статистично достовірні кількісні та якісні зміни, що проявилися в позитивній динаміці загальних рівнів їх готовності до діалогічного спілкування. Студенти здобули та застосували знання з правил проведення проблемної дискусії, підвищили рівень компетентності у діалогічному мовленні на рівні дискусії, а також етичність у спілкуванні.

Найбільшим здобутком практичного етапу пробного навчання ми вважаємо підвищення рівня критичного мислення та мотивації до діалогічного спілкування англійською мовою.

## **Висновки до розділу II**

З метою перевірки визначених нами педагогічних умов, а також для проектування подальших перспектив дослідження нами було проведено пробне навчання за участі студентів II курсу спеціальності «Початкова освіта. Психологія» та «Початкова освіта. Інклюзивна освіта».

Пробне навчання здійснювалося за традиційною моделлю із залученням елементів тренінгу, технології оберненого навчання і методики CLIL.

Констатувальний зріз здійснювався у поєднанні методу анкетування, експертної оцінки й дискурс-аналізу.

Спираючись на теоретичні засади проблемного навчання у контексті вивчення іноземних мов, на складові компетентності у діалогічному мовленні, а

також виходячи із завдань власне курсу англійської мови для немовних спеціальностей, ми визначили наступні критерії готовності майбутніх учителів немовних спеціальностей:

- 1) мотиваційна складова: усвідомлення важливості діалогічного мовлення у професійному спілкуванні; наявність внутрішньої мотивації до здійснення діалогічного спілкування англійською мовою;
- 2) когнітивна складова: знання про правила ведення діалогу англійською мовою, соціокультурні параметри діалогу, структурні відмінності між діалогічним і монологічним мовленням;
- 3) операційна складова: мовне оформлення і комунікативна поведінка.

Констатувальний зріз уможливив здійснення критеріально-рівневої характеристики сформованості КДМ у проблемному форматі. З огляду на те, що учасники проблемної дискусії є повноцінними суб'єктами діалогу, рівні, які були визначені під час експертної оцінки, отримали назви суб'єктний, перехідний і досуб'єктний. Під час включеного спостереження ми виявили наступні проблеми: труднощі у функціонуванні у ролі учасника дискусії, що зумовлено браком досвіду такої форми комунікації; труднощі у здійсненні етичної взаємодії через брак мовних навичок; брак навичок мовної репрезентації прогностичного, аналітичного і критичного мислення, необхідних для ведення дискусії.

Пробне навчання здійснювалося у взаємодії предметно-мовного інтегрованого навчання, технології оберненого класу та тренінгу. При цьому підготовчий етап полягав у виконанні розробленого нами системи завдань, що були спрямовані на чотири основних аспекти: діалогічне мовлення; мислення вищого порядку; етика спілкування; проблемна дискусія; навички аналітичного читання. Діалогічне мовлення відпрацьовувалося на основі вузькопрофесійного контенту, а також тих питань, які є актуальними та релевантними з точки зору майбутньої професійної діяльності студентів і власне студентського життя. Алгоритмом розвитку навичок діалогічного мовлення склали три основних етапи: створення діалогу на основі зразка, створення діалогу на основі шаблону з діалогічних єдностей, створення діалогу на основі рольової карти, створення діалогу на основі певної проблемної задачі чи проблемного питання.

Серед функціональних типів проблемних ситуацій, які були застосовані з дослідницькою метою, були ситуації, пов'язані з визначенням позитивних і негативних аспектів, прийняттям рішення, формулюванням поради, згодою чи незгодою, вибором, розв'язання проблемної задачі і розробкою стратегії. Найбільший комунікативний потенціал у ході пробного навчання відзначився у ситуаціях вибору і розв'язання проблемної задачі.

Результати пробного навчання свідчать про доцільність застосування проблемних ситуацій у розвитку КДМ. У студентів експериментальної групи розвинулася свідома і стійка суб'єктна позиція стосовно здійснення діалогічного спілкування, рефлексивно-критичне ставлення до наявного рівня відповідних навичок. Компетентність у діалогічному мовленні зросла за рахунок інтенсивного тренування навичок діалогічного мовлення у різноманітних форматах та залучення матеріалу, який сприяв діалогічному мовленню за рахунок актуалізації мотиваційних параметрів.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Проблемне навчання як формат діалогу у контексті вивчення іноземної мови має багатофункціональний характер і забезпечує розвиток одразу цілої низки компетенцій, які є вимогою сучасності: аналітичне мислення, критичне мислення, комунікативні навички, готовність до співпраці тощо. Водночас, власне виклад завдання у проблемному форматі є фактором мотивації до формулювання власних висловлювань і вираження думки у різному вигляді: згода, незгода, аргументація, порівняння, прогностичні висловлювання тощо.

Здійснивши аналіз науково-методичної літератури та провівши пробне навчання, спрямоване на дослідження ефективності застосування проблемних ситуацій з метою розвитку діалогічного мовлення, ми прийшли до таких висновків.

1. Застосування проблемних ситуацій є оптимальних не для всіх функціональних типів діалогічного мовлення, а лише для тих, що передбачають дискусійний формат взаємодії із залученням вищих форм мислення – аналізу, порівняння, творчої трансформації, категоризації, оцінки та висновку. При цьому кількість і об'єм ініціативних та реактивних реплік суттєво відрізняється від інших типів діалогу, таких, як діалог-розпитування чи діалог-домовленість. Також специфічним є і характер діалогічних єдностей: домінантними типами є повідомлення-спонукання, повідомлення-згода/незгода, спонукання-повідомлення.

2. Проблемні ситуації підвищують мотивацію до діалогічного мовлення і їхнє використання є в однаковій мірі доцільним для студентів, що демонструють різні рівні мовленнєвої компетентності: для студентів з високим рівнем мовленнєвої компетентності вони є можливістю максимальної реалізації творчого потенціалу і вдосконалення мовленнєвих навичок, а студентам з низьким рівнем мовленнєвої компетентності вони забезпечують активізацію наявних знань завдяки природному мовному середовищу і необхідності пошуку рішення і знаходження у режимі мозкового штурму.

3. Ефективне застосування проблемних ситуацій у процесі підготовки майбутніх учителів немовних спеціальностей утруднюється тим, що теми, які є релевантними для обговорення, подаються, згідно навчальних програм фахових

дисциплін пізніше, що зумовлює недостатню компетентність студентів у певних питаннях професійного змісту. Це означає, що мотивація до діалогу може бути заниженою, а певна позиція щодо того чи іншого питання може бути відсутньою. Окрім того, застосування проблемних ситуацій передбачає або діалог на основі рольових карт, або природний діалог, при чому обидва типи діалогів здійснюються шляхом вільного спонтанного мовлення. Отже, проблемні ситуації у структурі заняття є доречними лише тоді, коли студенти володіють необхідними мовленнєвими компетенціями взагалі.

4. Проблемні ситуації фахового змісту є релевантними у предметно-мовному інтегрованому навчанні і розвитку навчально-стратегічної компетентності. Застосування проблемних ситуацій на заняттях з англійської мови у контексті фахової підготовки повинно здійснюватися на основі попередньо засвоєного матеріалу з теми та після спеціальної підготовки-тренінгу з розвитку навичок ведення проблемної дискусії.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Аніконова Є.В. Формування освітньої компетенції через призму проблемного навчання / Є. В. Аніконова. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: збірник наукових праць* / ред. кол.: [В. Г. Кремень, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Г. Романовський]. Харків, 2007. Вип. 15-16 (19-20). С. 373-379.
2. Близнюк О. І., Панова Л. С. Ігри у навчанні іноземних мов: посібник для вчителів. – К: Освіта, 2003. – 64 с.
3. Богомаз И. В. Система высшего инженерного образования с позиции проективной философии / И.В. Богомаз // Открытое образование. – 2006. – № 1. – С. 3-7.
4. Богомазов Г. Г. Активизация преподавания посредством использования метода проблемного обучения / *Активные методы преподавания политической эконо-мии*. Л.: Лениздат, 1989. –С.29–39.
5. Буш Г. Я. Диалогика и творчество. Рига: Авотс, 1985. – 313с.
6. Викладання англійської граматики: філософські аспекти, комунікативні методи.// Англійська мова та література. – 2003. – № 17-18.
7. Вишневський О.І. Методика навчання іноземних мов. – К.: Знання, 2013. – 206 с.
8. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5 изд., испр. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
9. Гапонова С.В. Сучасні методи викладання іноземних мов за рубежом / С. В. Гапонова // *Іноземні мови*. 1998. № 1. С. 24-31.
10. Гарбузняк Т.В. Использование кейс-метода на уроках английского языка в старших классах . *Таврійський вісник освіти* .2013. №3(43). С. 184-191
11. Гін А. Безкровна атака: Технологія проведення навчального мозкового штурму: Цікава і проста форма навчальної діяльності. *Завуч (Перше вересня)*. 2000. №8. С.7-11.
12. Гладун Ю. Підвищення ефективності навчального процесу. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2013. № 11. С. 24-29.

13. Горбань О. В., Горбань Г. П. Парадигма проблемного навчання в сучасній моделі вищої освіти. *Науковий вісник національної академії статистики, обліку та аудиту*. – 2015. - № 4. – С. 93-100.
14. Дига Н. Проблемні завдання та запитання як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів. *Українська література в загальноосвітніх школах*. 2002. №2. С. 28 – 31.
15. Дон О. М. Ефективність застосування дидактичних ігор у навчально-виховному процесі. *Наша школа*. 2000. №2-3. С. 86.
16. Железняк Л. Кейс-технологія. *Відкритий урок*. 2012. №12. С.23-25.
17. Жолобова Н.О. Проблемні ситуації та їх створення на заняттях іноземної мови. URL: [osvita.ua/school/lessons\\_summary/edu\\_technology/37785/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/37785/)
18. Зайцева І. В., Писанко М. Л. Методика навчання майбутніх філологів ведення дискусії англійською мовою на основі проблемних ситуацій. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. 2017. Випуск 27. С. 52-61.
19. Зайченко І.В. Педагогіка : Навч. Посібник. Чернігів, 2003. 528 с.
20. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов/ М.: Издательская корпорация “Логос”, 1999. - 384 с.
21. Идиатулин В.С. Принцип проблемности в обучении / В.С. Идиатулин. *Школьные технологии*. – 2010. – №4. – С. 29 – 42.
22. Калошин В. Ф. Розвиток творчості учнів: методичний посібник. Х. : Основа, 2008. 111с.
23. Кобзар О.І., Лешньова Н.О. Психологічні аспекти проблемного навчання у викладанні іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. Вип 21. 2012. С. 53-59
24. Коваленко О. Концептуальні зміни у викладанні іноземних мов у контексті трансформації іншомовної освіти . *Іноземні мови в навчальних закладах*. Педагогічна преса, 2003. С. 4-10.
25. Колошин В. Ф. Проблемне навчання – перспективний напрям формування творчих здібностей учнів. *Географія*. 2008. Вересень (№ 18). С. 2-4.

26. Комуникативні методи та матеріал для викладання англійської мови. *Перекл. з англ. мови та адаптація Л. В. Биркун.* Oxford Univ. Press, 1998. С. 20-48.
27. Кондратюк І. Г. Активізація навчальної діяльності учнів на уроці. *Англійська мова та література.* 2006. № 15. С. 2.
28. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам. Продуктивные образовательные технологии: учеб. пособие для студентов вузов/Н.Ф. Коряковцева – М.: Академия, 2010. – 192 с.
29. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва : навч. посіб. для студ. пед. закладів / В. Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
30. Крамаренко С.Г. Інтерактивні техніки навчання, як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок.* 2012. № 5-6. С.7-10.
31. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. М.: Знание, 1991. 80 с.
32. Лернер И. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. 96 с.
33. Лукша И.В. Создание проблемных ситуаций при использовании материалов англоязычных средств массовой информации. *Иностранные языки в школе.* 2007. №2. С. 69 – 71.
34. Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. М.: Просвещение, 1977. 374 с.
35. Максимова В.Н. Проблемный підхід до навчання в школі: методичний посібник по спецкурсу. – Л.,1973
36. Мартинова Р. Ю. Сутність технологій навчання іноземній мові. *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Полтава: ПДПУ, 2011. С. 63 – 64.
37. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972. 392 с.
38. Медведюк О. Проблемно-пошукові ситуації на уроках як мотиваційний компонент. *Початкова школа.* 2007. № 4. С. 5-7.

39. Мисковець Н.О. Переваги використання проблемного методу у професійній підготовці магістрів. *Молодий вчений* № 5.1 (45.1) травень, 2017. С.69-72
40. Мілютіна З. Т. Впровадження інтерактивних технологій навчання на уроках іноземної мови. *Управління школою*. 2005. № 19 – 21. С. 49 – 51.
41. Оконь В. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 1968. 204 с.
42. 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.К.: Київ. ун-т Б. Грінченка, 2013. С.126-134
43. Павленко В.В. Методи проблемного навчання . *Нові технології навчання: наук.-пед. зб.* Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ, 2014. – Вип.81 (спецвипуск). – С. 75-79.
44. Павленко В.В. Проблемні ситуації: поняття і типи. *Нові технології навчання: Збірник наукових праць*. Київ, 2014. Вип.83. С. 196-202
45. Панова Л.С. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. К.: Академія, 2010. 328 с.
46. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті : навчальний посібник . – Рівне : Редакційно-видавничий центр «Тетіс» Міжнародного університету «РЕГІ», 2003. 200 с.
47. Полещук І.Ф. Методи активного навчання – один із шляхів удосконалення педагогічного процесу у ВНЗ. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. – Вінниця : Діло, 2007. Вип. 20. С. 30-34.
48. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: *Наук.-метод. посібн.* За ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.
49. Поплавцева Л. Е. Психологические особенности технологии проблемного обучения в старших классах. *Англійська мова та література*. 2007. Листопад № 33). С. 30-31.

50. Потапенко С., Тезікова С. Пошук нових лінгво-педагогічних технологій навчання англійської мови . Рідна школа. Серпень, 2005. С. 65 – 67.
51. Резнік Н. В., Ткачова О. О. Проблемне навчання на уроках англійської мови. – *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 12 (271), Ч. I, 2013. С. 208-214.
52. Ромашкіна Г.І. Шляхи створення проблемних ситуацій на уроках англ. мови. *Іноземні мови – 2009*. – №3. – С. 18 – 19.
53. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
54. Серякова В. І. Індивідуальний підхід в умовах проблемного навчання. *Історія та правознавство*. 2014. № 24. С. 2-5.
55. Скляренко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмій. *Іноземні мови*. 2001. №3. С. 3-7.
56. Скляренко Н.К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов. *Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов: Збірник наукових праць*. К.: Київський держ. пед. інст. іноз. мов, 2001. С. 9-14.
57. Скорик О. П. Практичні поради викладачу щодо реалізації проблемного навчання. *Географія*. 2016. № 21/22. С. 6-10.
58. Скорнякова М. Є. Сучасні методи викладання англійської мови. *Англійська мова та література*. 2015. №28. С. 2 – 12.
59. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навч. посібн. для студ.вищ. навч. закл. / укладач О.Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені ІванаФранка, 2011. – 104 с.
60. Солодар Л. В. Діалогічне мовлення – основний вид мовленнєвої діяльності при вивченні української мови як іноземної. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Гуманізм та освіта»*. – Вінницький національний політехнічний університет, 2008 р. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2010/txt/Solodar.php>
61. Тимофеева Л. Л. Проблемный урок в контексте личностно ориентированного образования. *Биология в школе*. 2010. № 6. С. 32-38.

62. Титарчук М. Технологія проблемного навчання як шлях до формування творчої особистості. *Фізика*. 2014. серпень (№ 16). С. 1-14.
63. Топузов О. М. Моделювання методів проблемного підходу – шлях до розвитку творчих здібностей школярів. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. К. ; Запоріжжя, 2000. Вип. 17. С. 55–58.
64. Топузов О. М. Становлення проблемного навчання в педагогічній науці / О. М. Топузов. *Рідна школа*. 2005. № 1. С. 57–60.
65. Ходос Б. Метод проектів як один з прийомів активізації пізнавальної діяльності учнів у викладанні іноземної мови. *Рідна школа*. 2015. №5. С. 79 – 80.
66. Холодна М.А. Завдання інтелектуального виховання учнів в умовах сучасної школи. URL: [http://fp.nsk.fio.ru/works/022/mpi/psihol\\_2\\_2.htm](http://fp.nsk.fio.ru/works/022/mpi/psihol_2_2.htm)
67. Цуркан Т. Г. Шлях до успіху особистості – через проблемне навчання / Т. Г. Цуркан, Н. Б. Красій // *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 10. С. 313-318.
68. Черненко О. Використання технології методів проектів у навчанні іноземної мови. *Англійська мова та література*. 2005. № 12. С. 7– 8.
69. Черниш В.В. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2012. №4. С. 11-27.
70. Ellet W. *The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases*. Harvard Business School Press, 2007. 273 p.
71. Enterprise Plus III /Virginia Evans, Jenny Dooley // Express Publishing. – 2002. – P. 58-68.
72. Grosse U.C. *The Case Study Approach to Teaching Business English // English for Specific Purposes*. 1988. Vol. 7. P. 131–132.
73. Hickman L., Longman C. *Case Method: Business Interviewing (Case Method)*. Addison-Wesley Professional, 2004. 220 p.
74. Wijnia L. *The Problem With Problems in Problem-Based Learning: Difference Between Problem Explaining Versus Problem Solving // Health Professions Education*, Vol. 2, Issue 2. – Dec., 2016. – P. 59-60.



## ДОДАТКИ

Додаток А

### FUNCTIONAL EXPRESSIONS FOR DISCUSSION AND DEBATE

<b>Introducing the Subject</b>	<b>Encouragement to Participation</b>	<b>Concluding</b>	<b>Presenting arguments</b>
<p>Today we are talking about...</p> <p>We are going to talk about...</p> <p>The situation we are going to discuss is this:...</p>	<p>Let us start with the following:...</p> <p>What is your view on this issue?</p> <p>What do you think of...?</p> <p>What is your opinion...</p> <p>Let us consider some other aspects of this issue...</p>	<p>So, our conclusion is that...</p> <p>So, we have agreed that...</p> <p>Let's sum up what we have:...</p>	<p>First of all...</p> <p>You can't ignore the fact that...</p> <p>On the other hand,...</p>
<b>Agreement</b>	<b>Partial agreement</b>	<b>Disagreement</b>	<b>Delaying Strategies</b>
<p>I completely agree with you.</p> <p>There is no doubt that...</p> <p>I completely agree...</p> <p>Exactly!</p> <p>Absolutely!</p> <p>You are absolutely</p>	<p>I agree up to the point of...</p> <p>That's true but...</p> <p>You could be right if...</p> <p>I see your point, but...</p> <p>I'm not sure that...</p> <p>That seems logical,</p>	<p>I cannot share this point of view.</p> <p>I totally disagree.</p> <p>I must disagree with you.</p> <p>No way!</p> <p>I'm afraid I can't agree with you.</p> <p>It is out of the</p>	<p>We'll need to get back to this issue.</p> <p>I need time to think about it.</p> <p>Sorry to interrupt, but...</p> <p>Let's discuss it later.</p>



<p>right!</p> <p>That's a good point!</p> <p>I don't think so either.</p> <p>That's true.</p> <p>Me too/Me neither.</p> <p>That's just what I was thinking.</p>	<p>but...</p> <p>That is not always so.</p> <p>Well, you could be right about that.</p>	<p>question.</p> <p>That's different.</p> <p>However...</p> <p>Yes, but don't you think...</p> <p>What I disagree with is that...</p>	
---	---	---	--

## PREPARATORY EXERCISES FOR PROFESSIONAL LEXIS

**Завдання 1.**

**Мета:** введення та активізація тематичної лексики.

**Тип:** мовна, рецептивна, некомунікативна.

**Інструкція:** insert the following words into the table according to the categories *Equipment, Special Education policies, Disabilities/Disorders*.

Attention Deficit and Hyperactivity Disorder (ADHD), Assistive technology, Augmentative and Alternative Communication Device, autism, Behavior Support Plan, Child Find Program, semi-circle table, collaborative teaching, hearing impairment, deafness, developmental delay, reading fluency deficit, Individualized Education Program, wheelchair, Emotional Disturbance, speech impairment, visual impairment, multiple disabilities, fidget spinner, basketball stand, Indirect Assessment, dyslexia.

Equipment	Special Education Policies	Disabilities/Disorders

**Завдання 2.**

**Мета:** активізація тематичної лексики.

**Тип:** рецептивна, умовно-комунікативна.

**Інструкція:** read and analyse the descriptions from the Indirect Assessment report and identify the disability or a condition by the definition.

- a) Tristan obviously has difficulty communicating with other children. He needs help while eating, dressing himself and seems to react to what he observes inadequately.
- b) Jim is unable to interact with others. He needs stability in his life and has routines and habits that he does repeatedly at the same time every day. He suffers when the usual order of things gets broken.
- c) It is hard for Laura to sit still, control behavior and pay attention. I can't make her stay on task.

- d) Reading is a challenge for Willie, he is unable to spell words and read quickly, he can't pronounce words when reading and he can't explain what he has read.

### **Завдання 3.**

**Мета:** введення та засвоєння лексичних одиниць теми та ознайомлення з матеріалом теми.

**Тип:** некомунікативна, рецептивна вправа.

**Інструкція:** Analyse the text and mark which problems of pursuing inclusive policies are and are not mentioned in the text. Circle M or NM accordingly:

- additional challenges for teachers M/NM
- possible discrimination M/NM
- not enough money M/NM
- possible bullying and violence M/NM
- conflict with parents M/NM
- lack of proper configuration M/NM
- standard program not adapted to special needs M/NM
- no books for students with visual impairments M/NM

## **BARRIERS TO THE INCLUSIVE CLASSROOM**

Despite the benefits, there still are many barriers to the implementation of inclusive education. A UNESCO article, "Inclusive Education," outlined many of them, including:

**Attitudes:** Societal norms often are the biggest barrier to inclusion. Old attitudes die hard, and many still resist the accommodation of students with disabilities and learning issues, as well as those from minority cultures. Prejudices against those with differences can lead to discrimination, which inhibits the educational process. The challenges of inclusive education might be blamed on the students' challenges instead of the shortcomings of the educational system.

**Physical Barriers:** In some districts, students with physical disabilities are expected to attend schools that are inaccessible to them. In economically-deprived school systems, especially those in rural areas, dilapidated and poorly-cared-for buildings can restrict accessibility. Some of these facilities are not safe or healthy for any students. Many schools don't have the facilities to properly accommodate students with special needs, and local governments lack either the funds or the resolve to provide financial help. Environmental barriers can include doors, passageways, stairs

and ramps, and recreational areas. These can create a barrier for some students to simply enter the school building or classroom.

**Curriculum:** A rigid curriculum that does not allow for experimentation or the use of different teaching methods can be an enormous barrier to inclusion. Study plans that don't recognize different styles of learning hinder the school experience for all students, even those not traditionally recognized as having physical or mental challenges.

**Teachers:** Teachers who are not trained or who are unwilling or unenthusiastic about working with differently-abled students are a drawback to successful inclusion. Training often falls short of real effectiveness, and instructors already straining under large workloads may resent the added duties of coming up with different approaches for the same lessons.

**Language and communication:** Many students are expected to learn while being taught in a language that is new and in some cases unfamiliar to them. This is obviously a significant barrier to successful learning. Too often, these students face discrimination and low expectations.

**Socio-economic factors:** Areas that are traditionally poor and those with higher-than-average unemployment rates tend to have schools that reflect that environment, such as run-down facilities, students who are unable to afford basic necessities and other barriers to the learning process. Violence, poor health services, and other social factors make create barriers even for traditional learners, and these challenges make inclusion all but impossible.

**Funding:** Adequate funding is a necessity for inclusion and yet it is rare. Schools often lack adequate facilities, qualified and properly-trained teachers and other staff members, educational materials and general support. Sadly, the lack of resources is pervasive throughout many educational systems.

**Organization of the Education System:** Centralized education systems are rarely conducive to positive change and initiative. Decisions come from the school system's high-level authorities whose initiatives focus on employee compliance more than quality learning. The top levels of the organization may have little or no idea about the realities teachers face on a daily basis.

**Policies as Barriers:** Many policymakers don't understand or believe in inclusive education, and these leaders can stonewall efforts to make school policies more inclusive. This can exclude whole groups of learners from the mainstream educational system, thereby preventing them from enjoying the same opportunities for education and employment afforded to traditional students.

Overcoming the many barriers to inclusive education will require additional funding, but even more importantly, it requires the change of old and outdated attitudes. Studies support what many classroom teachers know by experience: that the benefits inclusion provides to all students easily justifies the effort.

#### *Завдання 4*

**Мета:** активізація лексичних одиниць теми та ознайомлення з матеріалом теми.

**Тип:** некомунікативна, рецептивна-продуктивна вправа.

**Інструкція:** Match the parts of myths and real situations.

#### **Myths about inclusive education**

- **Myth #1:** The general education classrooms won't provide the support that students with disability need.
  - **Myth #2:** Students with disability do better when they are educated in separate schools or classrooms.
  - **Myth #3:** Students with disability in the general classroom have a negative impact on the learning of other students.
  - **Myth #4:** A student can't be included unless they can keep up with the pace of the general education curriculum.
  - **Myth #5:** Schools include students with disability as a favour, to help them feel part of society.
- 
- **REAL DEAL:** Inclusion is a fundamental right, enshrined in international, Commonwealth and State legislation and instruments.
  - **REAL DEAL:** Universal design for learning and adapted teaching are about making the general curriculum and learning in a regular classroom accessible to ALL learners!
  - **REAL DEAL:** 40 years of research emphatically disproves this myth.
  - **REAL DEAL:** Our laws provide for supports in regular schools and good inclusive practices happen in schools in Australia and elsewhere (eg Italy has been educating ALL students together since 1977!).
  - **REAL DEAL:** Research shows no academic detriments and some academic benefits plus socio-emotional gains for ALL students.

#### *Завдання 5*

**Мета:** активізація лексичних одиниць теми та ознайомлення з матеріалом теми.

**Тип:** некомунікативна, рецептивна-продуктивна вправа.

**Інструкція:** Go through the infographic image and make a mind map with the key ideas expressed by the author.

# 7 ways to IMPROVE INCLUSION outside the classroom

- ▶ Start a Lunch Bunch to encourage social interactions between students with and without disabilities.
- ▶ Create interest tables in the cafeteria. Print popular student interests on colorful cards and place them on lunch tables so students with similar interests can find each other.
- ▶ Nurture budding friendships between students; encourage them to play on the same dodgeball team at recess, or join the same afterschool group.
- ▶ Identify gaps in extracurriculars. What new groups could your school create to encourage more participation by students with and without disabilities?
- ▶ Improve accessibility. Do extracurriculars take place in easily accessible locations? If not, help arrange for transportation and accommodations.
- ▶ Use peer buddies to support student participation in afterschool activities. (Be sure peer buddies receive training to provide supports effectively.)
- ▶ Keep parents in the loop and involve them in strategies for expanding their child's social opportunities. Send a flyer out each month with a list of upcoming afterschool activities, from fundraisers to football games.

**Get more tips here: [bit.ly/Incl10Ways](http://bit.ly/Incl10Ways)**