

**А. П. Пониматко**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СИТУАЦИОННЫХ ЗАДАЧ  
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ  
УЧАЩИХСЯ В ОБЛАСТИ КОММУНИКАЦИИ  
НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

На современном этапе развития системы образования в Республике Беларусь осуществляется переход на новый государственный образовательный стандарт общего среднего образования, который предъявляет дополнительные требования к результатам освоения основной образовательной программы общего среднего образования. В данном нормативном документе помимо предметных результатов учебной деятельности важное внимание уделяется достижению личностных и метапредметных результатов, среди которых значительная роль отводится задачам, связанным с формированием универсальных учебных действий. Особое значение при этом приобретает языковое образование, которое в контексте учебного предмета «иностранный язык» предполагает формирование функционально грамотной личности, осознающей свою гражданскую и национальную идентичность, способной и готовой осуществлять иноязычное межкультурное общение посредством овладения иноязычной коммуникативной компетенцией и универсальными компетенциями, востребованными в современном обществе. Данные универсальные компетенции, по сути, составляют функциональную грамотность выпускника школы, способного использовать приобретенные знания, навыки и умения «для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [1; 35].

Вместе с тем анализ содержания национальных УМК по иностранным языкам, а именно текстового материала, представленного преимущественно сплошными учебными текстами беспроблемного характера и соответствующими заданиями к ним, аудиоматериалами, ситуациями иноязычного общения, в которых акцент делается на достижение прежде всего предметных образовательных результатов, свидетельствует о необходимости внесения определенных корректив в содержание обучения.

Одним из путей разрешения данного противоречия может быть внедрение в образовательный процесс ситуационных задач. Отличительной особенностью ситуационных задач является их ярко выраженная практическая направленность, требующая, со всей очевидностью применения для их решения, не только предметных знаний и умений, но и метапредметных и метапредметных. Использование таких задач направлено на актуализацию предметных знаний с целью решения учащимися лично — значимых проблем на деятельностной основе с целью освоения социокультурной среды и познания окружающего мира. По сути, данные задачи являются функционально ориентированными заданиями, предусматривающими наличие в них

проблемной ситуации, реального жизненного контекста и актуализации для решения проблемы определённых компетенций/группы учебно-познавательных действий, присущих конкретному направлению функциональной грамотности [2; 5]. Данные задания в рамках национального исследования качества образования (НИКО) рассматриваются как средство формирования и диагностирования уровня сформированности функциональной грамотности учащихся.

В методической литературе определилось несколько подходов к проектированию ситуационных задач: на основе текста и вопросов учебника, практико-ориентированного материала, реально существующих жизненных проблем или актуализации витагенного опыта обучающихся [3]. Полагаем, что все эти варианты трудно назвать подходами, поскольку они, по сути, отражают определенный аспект ситуационной задачи как вида учебного задания, имитирующего условия, которые могут возникнуть в реальной действительности с учетом жизненного опыта учащихся, отличающегося практико-ориентированным характером и содержащего проблемный вопрос, сформулированный учителем или в учебнике.

Процесс решения ситуационных задач имеет определенное сходство с проектной деятельностью обучающихся – видом образовательной деятельности, предполагающим самостоятельное приобретение обучающимися знаний в процессе решения практических задач, завершающихся результатом в виде определенного продукта. Решаемая в рамках ситуационной задачи проблема также может завершаться созданием определенного продукта, но данный продукт не является конечной целью, а представляет собой один из этапов ответа на личностно-значимый вопрос.

В содержательном плане ситуационные задачи схожи с проблемными задачами, поскольку направлены на выявление и осознание способа деятельности. Обе задачи требуют многостороннего анализа и, следовательно, неоднозначных, а может и несколько решений, что, в свою очередь, формирует умения рационального поведения в условиях неполной информации, характерных для большинства практических ситуаций [4].

Вместе с тем, большинство исследователей утверждает, что ситуационные задачи имеют главное преимущество, которое состоит в том, что при их конструировании применяется таксономия целей полного усвоения знаний Б. Блума, при помощи которой можно пошагово, осмысленно, преемственно двигаться к конечной цели как новому результату. Эти этапы познавательного пути включают: ознакомление, понимание, применение, анализ, синтез и оценку. Л. Андерсон, пытаясь улучшить данную классификацию, включает в свою таксономию несколько иные компоненты – «знание», в рамках которого автор определяет четыре категории – фактическое, концептуальное, процедурное и метакогнитивное и «когнитивные процессы» – помнить, понимать, применять, анализировать, оценивать, создавать [5]. Исходя из предположения о том, что в своей иерархии таксономия подразумевает, тот факт, что каждая операция более высокого уровня базируется на предшествующих ей операциях, то есть понимание требует ознакомления, применение –

ознакомления и понимания и так далее, позволим себе не согласиться с предложенными таксономиями, хотя бы уже потому, что С. Л. Рубинштейн определяет понимание как процесс, как психическую мыслительную деятельность, суть которой заключается в дифференцировке, анализе вещей, явлений в соответствующих контексту качествах (анализ) и реализации связей (синтез), образующих этот контекст [6, с. 235].

Отечественные исследователи предлагают использовать таксономию П.Я.Гальперина, в основе которой лежит теория поэтапного формирования умственных действий, включающая этапы мотивации, формирования ориентировочной основы действия, материализованных действий, внешнеречевого действия (интериоризации) и внутриречевого действия (экстериоризации). В данном случае хотелось бы отметить, что установленные ученым закономерности и механизмы формирования элементов психической деятельности человека основывались на его предположении о том, что мышление ребенка развивается при помощи непосредственной манипуляции с предметами. С этим можно согласиться, учитывая виды мышления, формируемые в процессе психического развития ребенка, а именно наглядно-действенное (до 3 лет) и наглядно-образное (до 9 лет). Вместе с тем, по утверждению психологов, с 8 лет начинается активное развитие абстрактного мышления: у ребенка появляется умение легко оперировать формами, числами, словами, делать умозаключения и выводы, создавать и воплощать абстрактные идеи и генерировать новые. Данный факт позволяет предположить, что у детей данного возраста и старше этап практического освоения действия с использованием предметов может заменяться внешнеречевыми и внутреннеречевыми действиями, способствующими переходу процесса формирования умственных действий во внутренний план.

Предлагаемая Н. Г. Еленским вариативная модель решения ситуационной задачи, основывающаяся на таксономии П. Я. Гальперина, включает этап формирования ориентировочной основы действий (знакомство с ситуационной задачей (учебным текстом, в центре которого – сюжет-коллизия с наличием противоречия), формирующей личностно значимый познавательный вопрос), этап материализованных действий с реальными предметами, этап познавательной деятельности (внешнеречевая поисковая деятельность, направленная на разрешение противоречия и осознание культурно-исторического образца (интериоризация), этап практической деятельности (перевод действий во внутренний план) в соответствии с целеполаганием урока (экстериоризация), этапы самоактуализации и контроля (оценка, рефлексия). В данной модели представляется не совсем логичным выполнение на втором этапе материализованных действий с реальными предметами и остается не совсем понятным содержание этапов практической деятельности и самоактуализации.

Анализ предлагаемых моделей, алгоритмов, методических конструкторов (Л. С. Илюшин) ситуационных задач, примеров разработанных ситуационных задач, а также учет особенностей учебного предмета «Иностранный язык» позволяют предположить, что более логичной представляется модель,

включающая этапы ознакомления (фактическое, концептуальное, процедурное, метакогнитивное знание), понимания, создания, применения (презентации) и оценки. С учетом данной модели можно выделить следующие компоненты ситуационных задач: целевой (мотивационное обеспечение, ориентировочная информация, целеполагание); содержательный (предметная сфера и стоящая в ней задача, система задач); операционально-деятельностный (способы взаимодействия участников, вид и направления деятельности) и рефлексивно-оценочный (ценностное содержание деятельности, навыки взаимодействия, рефлексия собственного опыта). Два первых компонента можно соотнести с этапами ознакомления и понимания, операционально-деятельностный компонент включает создание и применение, а рефлексивно-оценочный предполагает оценку как предложенных способов решения поставленной задачи, так и содержание деятельности, направленной на поиск данных способов.

При более детальном рассмотрении содержание модели ситуационной задачи может выглядеть следующим образом:

1. Мотивация обеспечивается за счет привлекательного названия в виде неоднозначного утверждения или альтернативного вопроса. Ориентировочная информация, описывающая и детализирующая ситуацию, призвана заострить внимание на ситуационной задаче, показать ее неоднозначность. Целеполагание реализуется с помощью личностно-значимого познавательного вопроса.

2. Содержательный компонент может быть представлен набором сплошных и несплошных текстов, часто прагматического характера, направленных на более глубокое ознакомление с предметной ситуацией (часто межпредметного содержания), существующими проблемами и возможными способами их решения. Действия учащихся с данной информацией путем вычленения, анализа, синтеза, сравнения, сопоставления, обобщения и др. позволяет им найти способы достижения поставленной цели.

3. Операционально-деятельностный компонент включает индивидуальную или совместную деятельность учащихся по формулированию и подготовке ответа на главный личностно-значимый вопрос ситуационной задачи в виде проекта, памятки, серии советов, правил, рекомендаций и др. и его презентацию.

4. Рефлексивно-оценочный компонент предполагает совместную оценку предложенных способов решения поставленной задачи с учетом их реальности, прагматичности, оригинальности и др., а также качественных характеристик иноязычной речевой деятельности учащихся.

Таким образом, предлагаемый алгоритм решения ситуационных задач создает основы для формирования функциональной грамотности учащихся: создает условия для актуализации предметных знаний с целью решения личностно – значимых проблем на деятельностной основе с целью освоения социокультурной среды и познания окружающего мира, интеграции знаний

из разных областей и опыта в ходе поиска способов их решения; стимулируют их поисковую деятельность; формируют читательскую, информационную и социокультурную грамотности – ключевые интегративные виды функциональной грамотности в области коммуникации на иностранном языке.