

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Маторкина Лариса Сергеевна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ПРОБЛЕМНО-КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК МЕТОД
ОБУЧЕНИЯ ГОВОРЕНИЮ НА УРОКЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
В 8 КЛАССЕ

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (немецкий язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Руководитель:

канд. пед. наук, доцент Селезнева И.П.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Обучающийся Маторкина Л.С.

« ____ » _____ 2020 г. _____

Дата защиты « ____ » _____ 2020 г.

Оценка _____

Красноярск, 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Теоретические основы обучения говорению на уроке иностранного языка в 8 классе	7
1.1 Методы обучения говорению как виду речевой деятельности	7
1.2 Особенности обучения говорению на уроке иностранного языка в 8 классе.....	14
Выводы по главе 1	18
2. Разработка комплекса заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе.	20
2.1 Использование проблемного подхода к обучению говорению на уроках иностранного языка	20
2.2 Комплекс заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе (на основе УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс.)	28
Выводы по главе 2	36
Заключение	37
Список использованных источников	39
Приложение А	42
Приложение Б	44

Введение

Актуальность данной работы обуславливается в первую очередь тем фактом, что говорение считается наиболее сложным видом речевой деятельности, являющимся, тем не менее ключевым фактором умения общаться на иностранном языке, что является основной целью обучения иностранному языку [Федеральный Государственный..., 2015].

Методика обучения различным видам иноязычной речевой деятельности, в том числе говорению на иностранном языке, рассмотрена в работах Э.П. Шубина, Е.И. Пассова, А.А. Леонтьева, Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, С. Торнберри, П. С. Вествуда. Однако, большинство методистов (Е.И. Пассов, А.Р. Лурия, А.А. Миролюбова) описывают работу над обучением говорению на начальном этапе обучения иностранному языку, средний и старший этапы обучения исследованы в меньшей степени.

Широко обсуждаемой темой многих современных исследований в области методики обучения иностранным языкам является проблемное обучение: Б.В. Беляев, А.М. Матюшкин, Е.Л. Мельникова, П.С. Вествуд.

Проблемные ситуации в контексте обучения иностранным языкам рассматривают Г.М. Махутова, Е.А. Путилина, Е.О. Ускова, Л.В. Павлова.

Тем не менее, проблемно-ситуативный подход к обучению говорению на иностранном языке, по нашим данным, исследован в недостаточной степени, что позволило определить **тему исследования**: «Проблемно-коммуникативная ситуация как метод обучения говорению на уроке английского языка в 8 классе».

Объектом исследования являются методы обучения говорению на уроке иностранного языка.

В качестве **предмета** исследования рассматриваются проблемно-коммуникативные ситуации, направленные на обучение говорению на уроке иностранного языка.

Цель исследования: определить возможности использования проблемно-коммуникативной ситуации как метода обучения говорению на уроке английского языка в 8 классе.

С учетом поставленной цели решаются следующие **задачи исследования:**

1. Рассмотреть методы обучения говорению как виду речевой деятельности.
2. Описать особенности обучения говорению на уроках иностранного языка в 8 классе.
3. Определить закономерности использования проблемного подхода к обучению говорению на уроках иностранного языка.
4. Выявить методический потенциал проблемно-коммуникативных ситуаций при обучении говорению на уроках иностранного языка.
5. Разработать комплекс заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе (на основе УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс).

Теоретико – методологическую базу исследования представляют работы, посвященные проблеме обучения говорению на иностранном языке (Н.Д. Гальскова, В.А. Крутецкий, А.А. Миролубова, С. Торнберри); использования проблемного обучения (О.И. Алиева, Б.В. Беляев, А.М. Матюшин, М.И. Махмутов, П.С. Вествуд); обучению продуктивным видам речевой деятельности с использованием проблемных ситуаций (Е.Л. Мельникова, Ю.В. Беляев, О.И. Алиева); нормативные документы ФГОС основного общего образования, Примерная основная образовательная программа основного общего образования.

Научная новина исследования заключается в разработке авторского комплекса заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе (на основе УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс).

Практическая ценность работы состоит в возможности использования ее результатов при обучении английскому языку в 8 классе.

Методы, используемые в ходе исследования: изучение методической литературы по теме исследования, теоретический анализ и синтез, изучение документации.

Апробация и этапы исследования: Изучение вопросов, связанных с темой исследования последовательно осуществлялось в период с сентября 2018 года по май 2020 года и включало этап педагогической практики, сбор фактического материала, написание курсовой работы по проблемному подходу к обучению иностранным языкам, разработку собственного методического материала, оформление результатов исследования в выпускной квалификационной работе.

Объем и структура исследования: работа состоит из Введения, двух глав, Заключения, списка использованных источников. Работа изложена на 43 страницах машинописного текста.

Во **Введении** обосновываются актуальность работы, формулируются ее цель, задачи и практическая значимость, определяются объект и предмет исследования, описываются методы, структура и содержание работы.

Первая глава посвящена рассмотрению методов обучения говорению как виду речевой деятельности и особенностям обучения говорению на уроке иностранного языка в 8 классе.

Вторая глава описывает закономерности использования проблемного подхода к обучению говорению на уроках иностранного языка и методический потенциал проблемно-коммуникативных ситуаций при обучении говорению. Практическая часть главы содержит разработанный автором исследования комплекс заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе (на основе УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс).

В **Заключении** обобщаются результаты проведенного исследования, излагаются основные выводы, намечается перспектива дальнейшего изучения проблемы.

Список использованных источников включает 31 наименование работ отечественных и зарубежных авторов, а также словари и справочные издания.

Приложение А содержит таблицу «Соотношение критериев обучающего и проблемного обучения (по В. Оконю)».

Приложение Б содержит авторский квиз к УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс

Глава 1 Теоретические основы обучения говорению на уроке иностранного языка в 8 классе

1.1 Методы обучения говорению как виду речевой деятельности

Одной из основных задач обучения говорению является формирование вторичной языковой личности, способной успешно осуществлять социальное взаимодействие с носителями иной культуры [Гальскова, Современная методика обучения..., 2020].

Среди видов речевой деятельности говорение чаще всего признается наиболее сложным аспектом, поскольку этот вид речевой деятельности напрямую связан с созданием речевого высказывания и формулированием мыслей средствами языка. Исходя из этого, говорение зачастую представляет некоторые трудности для обучающихся.

Под говорением понимается экспрессивная речь, т.е. сложный, многогранный процесс, который позволяет осуществить устное вербальное общение. Одной из отличительных характеристик говорения является наличие сложной мыслительной деятельности, опирающейся на речевой и фонематический слух, память, внимание и прогнозирование. Е.И. Пассов определяет его как выражение своих мыслей в целях решения задач общения [Пассов, 1989, с. 51].

Психологи и методисты, рассматривавшие в своих трудах проблему специфики говорения как вида речевой деятельности (А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.), несмотря на разногласия в системе понятий, единогласно признавали наличие трехфазной структуры речевых действий:

1. *Фаза планирования* или мотивационно-побудительный этап.
2. *Фаза осуществления*, аналитико-синтетический этап осуществления речевых действий.

3. *Фаза контроля* или контрольно-исполнительский этап реализации речевых действий.

А.А. Леонтьев разработал модель речевых действий, согласно которой одним из компонентов фазы или этапа планирования является речевое намерение, которое в свою очередь появляется благодаря наличию мотива и некоторых других факторов [Леонтьев, 2015, с. 65]. То есть можно сказать, что речевое намерение выступает пусковым механизмом речевого высказывания.

Психологи утверждают, что условием возникновения мысли является наличие некоторой проблемы или конфликта. Мысль оформляется под влиянием возникающих задач, среды и цели общения, и под воздействием внутреннего психологического состояния человека.

Внутренняя речь не только способствует правильной интерпретации речи оппонента, но и подготавливает самостоятельное высказывание, поэтому для эффективной организации учебного процесса следует учитывать психологические особенности внутренней речи.

Основой для динамической организации речевого мышления выступают физиологические механизмы, которые исследовали в своих работах А.Р. Лурия и Э.П. Шубин.

1. *Механизм репродукции.* Большинство психологов, занимающихся исследованием речи признают, что речь говорящего не может существовать без каких-либо элементов репродукции.

Репродукция происходит двупланово, т.е. для реализации коммуникативной задачи говорящий может использовать некоторые готовые элементы, но так же имеет место быть чистая репродукция, в ситуациях, когда необходимо вспомнить какую-то конкретную информацию [Лурия, 2009, с. 148].

В процессе обучения педагогу необходимо различать репродукцию как контроль заученного, и как предпосылку или одну из предпосылок говорения.

2. *Механизм выбора.* Данный механизм, как и механизм репродукции включает в себя два подвида. Выбор может касаться лексического материала, то

есть непосредственно выбора слов, и выбора грамматических структур для организации речевого высказывания. Э.П. Шубин утверждает, что на механизм выбора влияет обширный ряд факторов: смысловое задание сообщения; коммуникативная цель; знаковое и ситуативное окружение; а также: отношения между говорящими, особенности реципиента, общность - жизненного опыта и т. д. [Шубин, 2016, с. 37].

3. *Механизм комбинирования* – это процесс формирования словосочетаний и предложений, при котором говорящий использует знакомые ему языковые компоненты в новых, не встречавшихся в прошлом опыте сочетаниях.

От комбинирования зависят продуктивные качества речи (беглость, новизна и т.д.). Э.П. Шубин утверждает, что речевой механизм «вертится на оси комбинированности» [Там же, с. 41].

4. *Механизм конструирования* – предполагает, что говорящий меняет формулировку фразы или сверхфразового единства, возникающих во внутренней речи, с целью формулировки адекватного высказывания, подходящего внешним условиям.

Конструирование, как уже было отмечено, может происходить на уровне фразы и сверхфразового единства (высказывания).

5. *Механизм упреждения* – это своеобразное предвидение результатов в речевых ситуациях, он обеспечивает подходящий заданным условиям темп и беглость речи.

6. *Механизм дискурсивности* управляет процессом функционирования речевого высказывания, т.е. осуществляет речевую стратегию и тактику говорящего. Данный механизм работает полностью на уровне актуального осознания.

Опираясь на информацию о механизмах организации речевого мышления, можно сделать вывод о том, что при организации устно-речевого общения на уроке иностранного языка педагогу необходимо учитывать и активизировать

работу над выше представленными механизмами, поскольку, согласно позиции А.Р. Лурия, полного переноса этих операций из родного языка не происходит.

Важно осознавать, что говорение представляет собой две ключевые формы – это диалогическая и монологическая речь. Согласно И.А. Бредихиной, под монологом понимается речь одного лица, выражающего в более или менее развернутой форме свои мысли, намерения, оценку событий и т.д. Единицей монологического высказывания является сверхфразовое единство, т.е. сложное синтаксическое целое, представляющее собой одно или несколько предложений, имеющих общую тематику и находящихся в едином смысловом блоке [Бредихина, 2018, с. 33]. Под диалогом принято понимать форму речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами [Щубин, 2016, с. 65].

Принято считать, что монологическая речь является более сложной нежели диалогическая, поскольку имеет большую сложность с точки зрения композиции и логики, а также ее развернутые формы формируются позднее в процессе онтогенеза [Цит. по: Абаева, 2014, с. 3].

Таким образом, обучение говорению на иностранном языке рассматривается как обучение коммуникативной деятельности, умению общаться. Исходя из этого, возникает перманентная необходимость поиска новых инновационных методов обучения говорению.

В отечественной методике преподавания иностранных языков под методом принято понимать принципиальное направление в обучении иностранным языкам, характеризующееся определенными целями, содержанием и принципами обучения (грамматико–переводной метод, прямой метод и др.) [Сакаева, 2016, с. 25].

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», метод является общеметодическим понятием, под которым подразумевается совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся,

направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся [Новый словарь..., 2020].

Однако принципиальные различия в подходе к определению метода обучения в разных странах практически отсутствуют. Согласно определению С. Торнберри, метод – это система для преподавания языка, которая основана либо на конкретной теории языка, либо на конкретной теории обучения, или же на обеих вышеупомянутых. Эти теории будут лежать в основе выбора типа учебного плана, материалов, форм организации занятий в классе (A method is a system for the teaching of a language that is based either on a particular theory of language on both. These theories will underpin choices of syllabus type, materials, an classroom activities – *перевод автора исследования*) [Thornbury, 2016, p. 131].

Существует множество подходов к классификации методов обучения говорению.

Классификация методов обучения говорению на иностранном языке, предложенная И.Л. Бим до сих пор считается одной из наиболее значительных в отечественной методике преподавания иностранных языков. Согласно позиции И.Л. Бим, различаются 8 основных методов обучения:

- метод организации наглядно-чувственного коммуникативно-ориентированного ознакомления учащихся с единицами иноязычного учебного материала и действиями реализации;
- организация активного коммуникативно-ориентированного, по возможности, самостоятельного осмысления учащимися иноязычного материала и действий реализации с целью осознания их существенных признаков;
- организация коммуникативно-направленного оперирования иноязычным учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на порождение речи;

- организация коммуникативно-направленного оперирования иноязычным учебным материалом в целях тренировки, ориентированной на восприятие речи;
- организация коммуникативно-мотивированного общения продуктивного плана;
- организация коммуникативно-мотивированного общения рецептивного плана;
- организация адекватного контроля речевых действий продуктивного плана;
- организация адекватного контроля речевых действий рецептивного плана [Бим, 1988, с. 86].

Исходя из анализа современных методических публикаций, рассматриваемых в ходе нашей работы, можно сделать вывод о том, что основу наиболее актуальных на сегодняшний день методов обучения говорению на иностранном языке составляют категории ситуации, позиции, роли, общности, вида и сферы коммуникации.

Так, например, Е.Н. Соловова подразделяет все методы обучения иностранным языкам, включая обучение говорению на иностранном языке на две категории- традиционные методы и активные методы обучения [Соловова, 2016, с. 118].

Е.Н. Соловова выделяет коммуникативный метод обучения говорению не как подход к обучению на иностранном языке, а как отдельную методическую категорию, в которую включены ситуативные задания как одна из форм коммуникативной методики [Там же, с. 121].

В.А. Васильцова считает активными методами те методы, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом. К этой категории методов обучения говорению относятся игровые методики, метод использования проблемной ситуации, проектирование и информационно-коммуникативные технологии [Васильцова, 2018, с. 80].

В своей работе «Методы активного обучения» А.М. Смолкин, опираясь на категорию характера учебно-познавательной деятельности обучающихся, подразделяет все методы на две крупные категории- имитационные и не имитационные.

Имитационный метод обучения отличается тем, что в нем присутствует своеобразная модель деятельности, которую обучающиеся в той или иной степени повторяют в ходе обучения. Данная категория в свою очередь подразделяется на игровые (деловая игра и все отдельные ее фрагменты) и неигровые методы (например, действия, согласно инструкции и анализ предложенных ситуаций) [Смолкин, 2011, с. 64].

Не имитационные методы говорения не предполагают наличия готовой модели деятельности для обучающихся. В статье «Современные методы обучения студентов говорению на иностранном языке» Ф.Б. Абаева относит к не имитационным методам обучения говорению на иностранном языке проблемное обучение, дискуссии и «брейн сторминг», методику круглого стола [Абаева Ф.Б. Современные методы ...].

В данном исследовании мы опираемся на концепцию П. Вествуда, согласно которой методы обучения говорению на иностранном языке можно разделить на следующие категории:

- активное-непрямое обучение (active learning);
- прямое обучение (direct teaching and direct instruction);
- интерактивное обучение (interactive whole-class teaching) [Westwood, 2018, p. 4].

Классификация П. Вествуда выбрана в качестве рабочей, поскольку П. Вествуд предпочитает не выделять активное обучение из контекста коммуникативного подхода. Согласно концепции П. Вествуда, подгруппа методов активного обучения является частью коммуникативного подхода (который некоторые методисты, например, Е.Н. Соловова и В.А. Васильцова, выделяют как

отдельный «коммуникативный метод»), что исключает ряд противоречий при рассмотрении методов обучения говорению на иностранном языке.

Активное обучение, по мнению П. Вествуда, является крайне «студенто-ориентированным», в отличие от классического прямого метода обучения иностранным языкам. В понятие активного обучения он включает:

- проблемное обучение;
- метод проектного обучения;
- обучение путем открытия;
- ресурсное обучение (RBL);
- компьютерное обучение (CAL) [Там же, р. 34].

1.2 Особенности обучения говорению на уроке иностранного языка в 8 классе

Согласно Федеральному государственному стандарту основного общего образования, формирование и совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции, а также дальнейшее овладение общей речевой культурой являются одними из основных требований к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования [Федеральный Государственный..., 2015].

Анализ методических подходов и приемов, используемых ранее и в настоящее время для обучения иностранному языку, наглядно показывает важность особого подхода к обучению говорению как одному из видов речевой деятельности обучающихся, и, следовательно, необходимость использования преимущественно коммуникативного подхода в контексте выбора методов обучения говорению.

Как было отмечено ранее, говорение по-прежнему рассматривается как наиболее востребованный вид речевой деятельности, овладение которым практически всегда предполагает некоторые трудности, возникающие перед обучающимися. Однако, как показывает практика, навыки говорения не способны

формироваться сами собой, без использования специально ориентированных упражнений и заданий, так, например, по мнению ряда методистов, грамматико-переводной метод обучения дискредитировал себя как метод обучения говорению на иностранном языке [Плотникова, 2018, с. 14]. Поскольку навыки говорения являются важной составляющей курса изучения иностранного языка, для их развития и совершенствования педагогам необходимо использовать специальные задания, в ходе выполнения которых у обучающихся появляется способность к свободной ориентации в типичных ситуациях общения на иностранном языке.

Важно также отметить, что изучение первого иностранного языка происходит по пути от частного к общему, и к 8 классу обучающиеся уже имеют достаточное понимание принципов функционирования языка, свободно умеют пользоваться словарем и справочным материалом, осознают четкую градацию грамматических категорий и т.д. Следовательно говорение как вид речевой деятельности не является для них новой категорией, однако именно в этот возрастной период крайне важно продолжать развивать и совершенствовать навыки говорения обучающихся.

Развитие навыков говорения обучающихся предполагает дальнейшую возможность использования полученных умений и знаний в установленных речевых ситуациях, а также способность поддержать разговор с носителем изучаемого языка.

Согласно позиции Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, обучение говорению на уроке иностранного языка в 8 классе, как и обучение иностранному языку на более ранних этапах, предполагает наличие трех основных компонентов лингвистического, методического и психологического.

Под лингвистическим компонентом принято понимать языковые и речевые единицы (лексический, грамматический и фонетический материал), используя которые обучающиеся поддерживают общение на иностранном языке. Кроме того, в категорию лингвистического компонента входят также экстралингвистические элементы [Гальскова, 2006, с. 73].

Методологический компонент, в который Г.В. Рогова включает умения обучающихся использовать всевозможные средства изучения иностранного языка и самостоятельное планирование своей работы в рассматриваемой области, предположительно не вызывает затруднения у обучающихся 8 класса при изучении первого иностранного языка [Методика обучения..., 2020].

Психологический компонент обучения говорению на иностранном языке предполагает наличие навыков и умений экспрессивной речи. Согласно А.А. Леонтьеву, умения, необходимые для осуществления общения на иностранном языке предполагают прямую связь с мышлением и эмоциями, проявляющимися в ходе творческой деятельности [Леонтьев, 2015, с. 75].

Обучающиеся 7-8 классов относятся к группе среднего школьного возраста, т.е. периода 11-15 лет, который, согласно А. А. Леонтьеву, является самым сложным в жизни обучающегося, поскольку представляет собой «своеобразный переход между периодом детства и взрослостью» [Там же, с. 83].

Необходимость овладения разными средствами общения, в том числе средствами речевого общения, обусловлена в первую очередь интенсивным увеличением объема и изменением качества общения со сверстниками. Следовательно, стоит учитывать необходимость осуществления целенаправленной деятельности по развитию коммуникативных навыков.

Обучающиеся начинают овладевать формальным, теоретическим и другими видами мышления, не проявлявшимися до данного возрастного этапа. Формируется умение рассуждать логически, основываясь на дедуктивном методе. Исчезает опора на действия с конкретными предметами [Баранова, 2016. 87 с.].

Тот факт, что в пубертатном периоде любые темы, касающиеся личности и интересов обучающихся, стимулируют активное, порой даже протестное обсуждение, непосредственно влияет на уровень развития навыков говорения.

Процесс взросления также связан с кардинальными изменениями во взглядах и приоритетах. Согласно Е.Л. Мельниковой, несмотря на то что в этот период учебная деятельность уступает свое место интересам из сферы личной

жизни, обучение тем не менее остается важным процессом в жизни обучающегося, поскольку возникает осознанная мотивация к учению, связанная с осознанием необходимости получения образования и поступления в высшие учебные заведения [Мельникова, 2015, с. 96].

Примерная основная образовательная программа основного общего образования отводит немаловажную роль характерным особенностям развития обучающихся средней школы: в связи с началом периода полового созревания, обучающиеся имеют низкую работоспособность, повышенную утомляемость, раздражительность; подростки становятся более чувствительными в эмоциональном плане и часто испытывают депрессивные состояния [Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2015, с. 8].

Кроме того, Федеральный Государственный Образовательный Стандарт общего образования определяет конкретные требования в области формирования навыков говорения.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом по иностранным языкам иноязычная коммуникативная компетенция должна включать следующие важнейшие умения:

- читать и понимать несложные, аутентичные тексты (с пониманием основного содержания и с полным пониманием);
- умение письменно оформить и передать элементарную информацию (письмо);
- устно общаться в стандартных ситуациях учебно-трудовой, культурной, бытовой сфер;
- в устной форме кратко рассказать о себе, окружении, выразить мнение, дать оценку [Федеральный Государственный..., 2015].

Для продуктивной работы в области обучения говорению на иностранном языке с обучающимися рассматриваемой возрастной группы, чьими особенностями, как мы выяснили в ходе анализа научно-методической литературы по теме, являются эмоциональность и высокая степень важности

мотивационного компонента в обучении, необходимо также отбирать соответствующий их интересам материал для работы над заданиями. Кроме того, на наш взгляд при работе с обучающимися, обладающими так называемым «клиповым мышлением», в ходе урока необходимо задействование достаточного количества визуальных опор и технических средств, в целях вовлечения в ход занятия эмоционально-чувственной сферы обучающихся.

Результат обучения говорению на иностранном языке во многом зависит от рационально отобранных методов и подходов к обучению, поэтому педагогам при выборе методов и технологий обучения необходимо учитывать возрастные изменения и психологические особенности обучающихся.

Выводы по главе 1

Рассмотрев теоретические основы обучения говорению на уроке иностранного языка в 8 классе, мы можем сделать следующие выводы:

Под говорением нами, вслед за Е.И. Пассовым, понимается выражение своих мыслей в целях решения задач общения [Пассов, 1989, с. 51]. Говорение – сложный, многогранный процесс, позволяющий осуществить устное вербальное общение.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий», метод является общеметодическим понятием, под которым подразумевается совокупность способов взаимосвязанной деятельности преподавателя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся [Новый словарь..., 2020].

В ходе исследования будет использоваться классификация методов П. Вествуда, согласно которой методы обучения говорению на иностранном языке можно разделить на следующие категории:

- активное-непрямое обучение (active learning);
- прямое обучение (direct teaching and direct instruction);

- интерактивное обучение (interactive whole-class teaching) [Westwood, 2018, p. 4].

Примерная основная образовательная программа основного общего образования характеризует особенности развития обучающихся средней школы следующим образом: в связи с началом периода полового созревания, обучающиеся имеют низкую работоспособность, повышенную утомляемость, раздражительность; подростки становятся более чувствительными в эмоциональном плане и часто испытывают депрессивные состояния [Примерная основная образовательная программа основного общего образования, 2015, с. 8].

Поскольку, согласно Е.Л. Мельниковой, в период обучения в 8 классе обучающиеся ставят на первое место скорее интересы из сферы личной жизни, нежели учебную деятельность, демонстрируя, однако осознанную мотивацию к обучению, работу над обучением говорению необходимо выстраивать с использованием методов активного-непрямого обучения, стимулирующих включение эмоциональной сферы обучающихся.

Глава 2 Разработка комплекса заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе

2.1 Использование проблемного подхода к обучению говорению на уроках иностранного языка

Процесс обучения иностранному языку, в том числе говорению на иностранном языке, может быть оптимизирован с использованием актуальных в настоящее время методов, связанных технологией проблемного обучения. Согласно О.С. Виноградовой, к ним относятся «целый ряд проблемных по своему характеру методов, таких как исследовательские, поисковые, дискуссионные методы, метод ролевых игр, метод проектов, а также метод решения создания проблемных ситуаций» [Виноградова, 2016, с. 6].

А. В. Брушлинский настаивает на том, что основным элементом проблемного обучения всегда выступает проблемная ситуация, которая и подталкивает обучающихся к самостоятельному поиску решения [Брушлинский, 2013, с.54]. Роль педагога в этом случае состоит в том, чтобы помочь обучающимся понять проблему на более высоком уровне в их собственной формулировке и оказать помощь и сопровождение в решении проблемной задачи.

Проблемное обучение базируется на том, что обучающиеся в отличие от сообщающего обучения, получают новые знания через самостоятельное решение теоретических и практических проблем и задач специально созданных для этого проблемных ситуациях.

В.С. Оконь в своей книге «Основы проблемного обучения» также пишет, что результат проблемного обучения напрямую зависит от стремления обучающихся овладеть навыками исследовательского мышления [Оконь, 2018, с. 138]. Суть проблемного обучения, согласно теории Е.Л. Мельниковой, которая в свою очередь ссылается на труды А.М. Матюшина, заключается в том, что перед обучающимися ставится проблема, познавательная задача, и обучающиеся (при непосредственном участии учителя или самостоятельно) исследуют пути и

способы ее решения. Они строят гипотезу, намечают и обсуждают способы проверки ее истинности, аргументируют, проводят эксперименты, наблюдения, анализируют их результаты, рассуждают, доказывают. Сюда относятся, например, задачи на самостоятельное выведение грамматических правил, после работы на соответствующими упражнениями и т.д. [Мельникова, 2015. с. 83].

Согласно Б.В. Беляеву, проблемное обучение можно условно разделить на следующие этапы:

- 1) осознание общей проблемной ситуации;
- 2) ее анализ, формулировка конкретной проблемы;
- 3) решение проблемы (выдвижение, обоснование гипотез, последовательная проверка их);
- 4) проверка правильности решения проблемы [Беляев, 2014. с. 75].

Этот процесс разворачивается по аналогии с тремя фазами мыслительного акта; структура проблемного обучения частично совпадает со структурой речевых действий.

Проблемное обучение базируется на аналитико-синтетической деятельности обучающихся, которая реализуется в рассуждении, размышлении. «Мышление, – отмечает А. В. Брушлинский, – берет свое начало в проблемной ситуации, которая означает, что в ходе своей деятельности человек начинает испытывать какие-то непонятные трудности, препятствующие успешному продвижению вперед... Так возникшая проблемная ситуация переходит в осознаваемую человеком задачу» [Брушлинский, 2013, с.35]. В противоположность сообщающему обучению, проблемное обучение представляет собой эвристический, исследовательский тип обучения с большим развивающим потенциалом.

Соотношение критериев сообщающего и проблемного обучения, по В. Оконю, приведены в Приложении А (Таблица 1).

Дидактические основы проблемного обучения определяются содержанием и сущностью его понятий. По мнению М.И. Махмутова, основными понятиями

теории проблемного обучения должны быть «учебная проблема», «проблемная ситуация», «гипотеза», а также «проблемное преподавание», «проблемное учение», «проблемность содержания», «умственный поиск», «проблемный вопрос», «проблемное изложение» [Махмутов, 2015, с.37].

Проблемное обучение можно также классифицировать согласно уровням трудности, которые находятся в прямой зависимости от качества и объема действий, необходимых для выполнения обучающимися. В.А. Крутецкий предложил схему уровней проблемности обучения, состоящую из четырех уровней:

Первый уровень: педагог ставит проблемную задачу и он же производит ее решение при активном слушании и обсуждении обучающимися.

Второй уровень: учитель разрабатывает проблему, обучающиеся самостоятельно или под его руководством находят решение. Учитель выступает медиатором, направляя обучающегося на самостоятельные поиски путей решения (частично-поисковый метод). Здесь наблюдается отрыв от образца, открывается простор для размышлений.

Третий уровень: педагог ставит проблему, помогает ее решить. У обучающихся тем не менее появляется возможность самостоятельно формулировать проблему.

Четвертый уровень: обучающийся сам ставит проблему и сам ее решает, он должен увидеть ее самостоятельно, а увидев, сформулировать и исследовать возможности и способы ее решения [Крутецкий, 2016, с. 127].

Таким образом, на основании предложенной выше классификации В. А. Крутецкого можно проследить развитие когнитивной активности обучающихся в условиях проблемного подхода. От действий, которые изначально были простимулированы установкой педагога, обучающиеся продвигаются к самостоятельной постановке проблемного вопроса. Самостоятельный поиск решения проблемной ситуации так же исходит из изначально данных педагогом путей и способов решения проблемы.

Как уже было упомянуто выше, в ходе проблемного обучения естественным образом возникает необходимость использования исследовательского типа обучения, при котором обучающиеся осваивают научные методы добывания знаний, овладевают умением осуществлять поисковую деятельность и без сторонней помощи добывать новые знания.

В процессе обучения крайне необходимо постепенно переводить обучающихся последовательно на более высокий уровень проблемно-эвристического обучения. Необходимо понимать, что способность к выявлению, формулировке и решению проблемы или проблемной ситуации является результатом эффективного обучения, а не изначально заложенным талантом. Самостоятельной постановке и решению проблем учит педагог, самостоятельное мышление складывается при решающей и руководящей роли учителя. Однако, одновременно с этим мы не можем не согласиться с позицией Д. Дьюи, который утверждал, что прирожденное и неиспорченное состояние детства, отличающееся любовью к опытным исследованиям, находится очень близко к научному мышлению [Дьюи, 1997, с. 134].

Использование проблемного обучения в процессе обучения говорению на иностранном языке в период подросткового возраста обучающихся является рациональным исходя еще и из того факта, что когнитивисты настаивают на положительных качественных изменениях в развитии памяти человека в возрасте 11-15 лет. Согласно Е.Л. Мельниковой, память начинает носить сепаративный и логический характер [Мельникова, 2015. с. 57].

Проблемное обучение, по мнению ряда методистов- Б.В. Беляева, А.М. Матюшкина, П.С. Вествуда, безусловно, стимулирует продуктивные виды речевой деятельности обучающихся. Один из наиболее значимых компонентов проблемного обучения – это проблемная ситуация.

Теоретически обосновывая понятие «проблемная ситуация», А.А. Леонтьев справедливо отмечает, что проблемная ситуация является совокупностью языковых и неязыковых условий, необходимых и достаточных для того, чтобы

совершить речевое высказывание по намеченному плану [Леонтьев, 2015, с. 89]. В определении ситуации, которое предложил А.А. Леонтьев, особо выделяется её функция ориентирования; ситуацией считается комплекс таких факторов доречевой ориентировки, которые являются постоянными в разнообразных конкретных условиях и смена которых влияет на изменение плана или операционной структуры речевого поступка.

В свою очередь Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин определяют термин «проблемная ситуация» как совокупность речевых и неречевых условий, стимулирующих обучающихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации [Азимов, 2016, с. 234].

Для того, чтобы познавательная задача, возникающая у обучающихся не резонировала с их возможностями в области реализации собственного высказывания, педагогу следует создавать такие ситуации, которые сильны обучающимся с точки зрения их жизненного опыта и базовых знаний. Чтобы использовать проблемную ситуацию в качестве дидактического приема, следует понимать различия проблемных ситуаций.

В.Т. Кудрявцев подразделяет проблемные ситуации по нескольким основаниям:

- по направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);
- по уровню проблемности (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия);
- по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т.п.) [Кудрявцев, 1985, с. 57].

Проблемные ситуации подразделяются А.М. Матюшкиным по критериям структуры действий, которые должны быть реализованы в процессе решения проблемы (например, поиск способа действия); по уровню развития этих

действий у человека, решающего проблему; и по критерию интеллектуальных возможностей обучающегося.

А. М. Матюшкин описывает проблемную ситуацию как особый вид умственного взаимодействия объекта и субъекта (обучающегося), характеризующийся таким психическим состоянием субъекта при решении задач, который требует обнаружения (открытия или усвоения) новых, ранее субъекту не известных знаний или способов деятельности. Иначе говоря, проблемная ситуация – это такая ситуация, при которой субъект хочет решить трудные для него задачи, но ему не хватает данных, и он должен сам их искать [Матюшкин, 2018, с. 198].

Кроме того О.И. Алиева настаивает на том, что использование проблемных ситуаций в ходе обучения речевым видам деятельности оказывают положительное влияние на концентрацию внимания обучающихся [Алиева. Использование технологии проблемного..., 2020].

Основными функциями проблемных ситуаций на уроках иностранного языка, по мнению Е.В. Борзовой, являются обучающая и стимулирующая [Борзова, 2009, с. 83]. В данном случае предполагается искусственное создание таких условия иноязычного говорения, в которых можно не только реализовать необходимые методические цели, но и стимулировать положительную мотивацию обучающихся к говорению на иностранном языке.

При разработке проблемных ситуаций следует учитывать основные условия формирования речевых навыков и умений для реализации их обучающей функции. Реализация стимулирующей функции во многом определяет результаты обучающей функции, т.к. эффективность любой деятельности зависит от мотивационно-побудительной фазы. Следовательно, при моделировании внешних условий проблемной ситуации обязательно нужно учитывать их воздействие на обучающихся.

Под внешними условиями понимаются общая атмосфера и психологический климат на занятии, который определённым образом влияет на взаимоотношения обучающихся с педагогом и между собой.

К внешним условиям О.С. Виноградова так же относят компоненты конкретной ситуации:

1) Объект речи - то, о чем будет говориться. Содержание высказывания может быть связано с прочитанным или прослушанным текстом, с визуальной наглядностью, с фактами из личной жизни, действительными и воображаемыми событиями, оно может относиться к одной или к нескольким темам.

2) Характер обсуждения - он может быть нейтрально-информативным, эмоциональным, дискуссионным и т.д.

3) Характеристика места, времени и роли учащегося - они могут быть реальными или полностью воображаемыми, или частично воображаемыми.

4) Характеристика собеседника или слушателей - ими могут быть учитель, весь класс, один обучающийся или группа обучающихся [Виноградова, 2016, с. 9].

Почти все исследователи в области проблемного обучения (Б.В. Беляев, А.М. Матюшкин, Е.Л. Мельникова) настаивают на том, что необходимо различать между собой проблемные задачи и проблемные ситуации.

Очевидно, что проблемная ситуация является структурной частью проблемного задания, которые А.М. Матюшкин, в свою очередь, подразделяет на задания:

- а) на усвоение,
- б) на формулировку вопроса,
- в) на реализацию практических заданий [Матюшкин, 2018, с. 216].

В том случае, если проблемная ситуация представляет собой чрезмерное затруднение для обучающегося, педагог совместно с обучающимся разбирает причины, по которым тот не смог выполнить задание через решение проблемной ситуации.

Определение понятия «проблемно-коммуникативная ситуация» важно в целях дифференциации заданий, в основе которых лежит использование проблемных ситуаций с целью обучения говорению на иностранном языке и формировании коммуникативной компетенции, от других видов проблемно-развивающего обучения. Поскольку, например, ролевая игра также является методом проблемного обучения и относится некоторыми методистами (Б.В. Беляевым и Е.Л. Мельниковой), к группе проблемных ситуаций, становится очевидной необходимость использования отдельного термина «проблемно-коммуникативной ситуации» для обозначения различий в содержании, формировании и разработки заданий с использованием данного метода говорения на иностранном языке.

В контексте обучения говорению на иностранном языке термин «проблемно-коммуникативная ситуация» не имеет четких границ. Для определения термина «проблемно-коммуникативная ситуация», мы опираемся на работу Л.В. Павловой. В статье, посвящённой использованию реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам, она определяет проблемно-коммуникативную ситуацию как ситуацию, которая побуждает обучающихся к продуктивной речевой деятельности, выражающейся в собственных мыслях и продуктивных высказываниях обучающихся в результате активного осмысления и решения поставленной речемыслительной задачи [Павлова, 2018, с. 30]. Таким образом использование заданий, в основе которых лежат проблемно-коммуникативные ситуации, в целях обучения говорению на иностранном языке является весьма значимым с точки зрения требований Федерального государственного стандарта основного общего образования, поскольку данный тип ситуаций стимулируют обучающихся к созданию собственных речевых высказываний, лично значимых персонально для каждого обучающегося, что помогает педагогу в достижении основной цели обучения иностранному языку, т.е. в формировании иноязычной коммуникативной компетенции.

Использование проблемных ситуаций значительно облегчает работу педагога, поскольку они отвечают актуальным интересам обучающихся, и мотивируют их на свободное использование пассивного и активного лексического запаса. В качестве опор педагог может подготовить список слов и паттернов, которые помогут обучающимся формулировать высказывания по теме [Мельникова, 2015, с. 135].

На основании исследований Е.В. Борзовой и Е.Л. Мельниковой можно утверждать, что непроблемные ситуации концентрируют внимание обучающихся на формальной стороне высказывания (отработка лексических единиц и определенных грамматических конструкций), в то время, как формулировки в заданиях, разработанных с использованием технологий проблемного обучения, вовлекают в процесс мышления эмоционально-оценочную сферу деятельности обучающихся, естественным образом мотивируя их к осуществлению процесса говорения и организации своих собственных высказываний (языковые средства для выражения своих идей обучающиеся выбирают самостоятельно или же, в случаях с более низким уровнем владения языком, с помощью предоставленных опор), что является основной целью и запросом в области обучения говорению на сегодняшний день.

2.2 Комплекс заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе (на основе УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс)

Для выявления наличия заданий, направленных на обучение говорению на иностранном языке с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций проведен анализ учебника в составе УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс.

В состав данного учебно-методического комплекса входит:

1. Учебник «Student's book».
2. Рабочая тетрадь «Workbook».

3. Аудиоприложение - CD MP3.
4. Электронное приложение - ВВУУ Tutor .
5. Книга для учителя «Teacher's book» (книга для учителя с ключами).
6. Методическое пособие «Проектирование учебного курса»

Опираясь на определение проблемности обучения В. Оконя, исходя из определения проблемно-коммуникативной ситуации Л.В. Павловой, представленных в предыдущем параграфе, проанализированы задания тематических блоков «Who am I?» и «Globetrotter!» УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс и выведены следующие результаты: из 32 заданий на говорение тематических блоков «Who am I?» и «Globetrotter!» 25% заданий составлены по методике проблемного обучения: задания, сформированные на основе поискового метода и метода проектов, составляют 3 и 2 задания соответственно; на метод проблемно-коммуникативные ситуации выделяется лишь 1 задание (в соответствии с Рисунком 1).

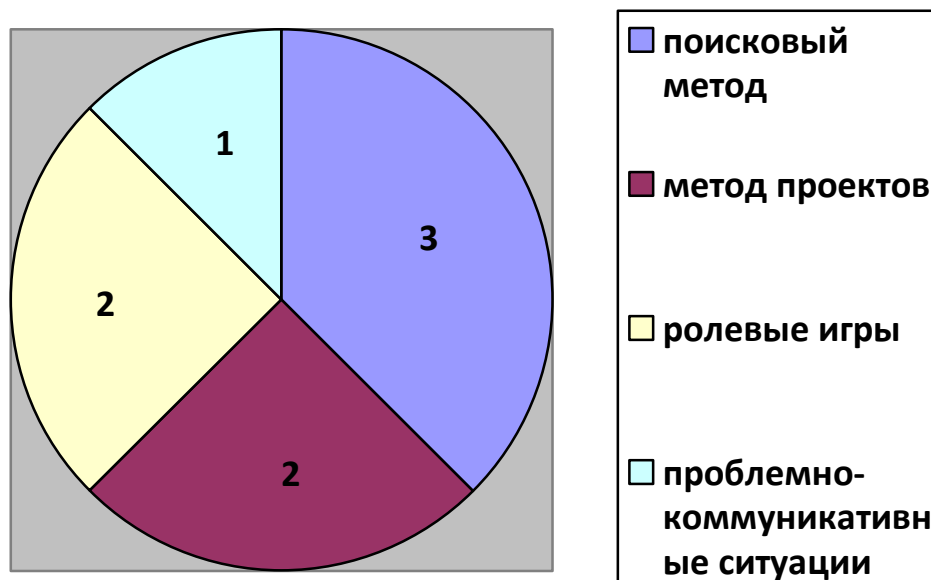


Рисунок 1 – Процентное соотношение количества заданий с использованием методики проблемного обучения говорению в учебнике «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс.

При прохождении практики в 8 классе МАОУ СШ№93 г. Красноярска, где английский язык изучается как первый иностранный, разработан комплекс проблемно-коммуникативных заданий, направленных на обучение говорению на иностранном языке в дополнение к двум тематическим блокам учебника «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс: «Who am I?» и «Globetrotter!».

Всего разработано 6 заданий на основе метода проблемно-коммуникативных ситуаций.

Задания направлены на формирование монологической и диалогической речи, представляют собой проблемность различной степени остроты (от низкого – до высокого уровня); в списке заданий представлены как «ситуации с затруднением», так и «ситуации с удивлением» на основании различных противоречий (задания 1, 3: житейские представления-научные знания; задание 2: затруднение между несколькими положениями).

Задание 1.

Обучающимся необходимо составить монологическое высказывание по теме с опорой на слова и визуальной опорой (Рис. 2). По уровню проблемности данное задание представляет собой проблемную ситуацию средней остроты, однако акцент ставится на противоречия между житейскими представлениями и имеющимся знанием обучающихся.

Установка: Look at the pictures and say, which of these types of transport are:

- (un)expensive
- interesting
- safe
- dangerous
- your favourite
- you don't like at all

Can you explain your opinion?



Рисунок 2 – Виды транспорта

Комментарий учителю: данное задание выполняется индивидуально. После решения приведенной проблемно-коммуникативной ситуации, обучающиеся смогут составить самостоятельно монологическое высказывание, используя в качестве опоры это задание.

Задание 2.

Данное задание представляет собой проблемно-коммуникативную ситуацию средней остроты. В ходе выполнения задания учителю необходимо разделить обучающихся по парам, их задача – высказать свои предположения относительно предложенных ситуаций. (Для составления высказывания могут быть использованы фразы о способах путешествий и транспорте из учебника).

Установка:

Work in pairs. Read the information about each person and discuss the way they can travel:

1. British family - wife, husband and two children want to go to Canada on holiday.
2. A student living in New York wants to go to Mexico.

3. Three teenagers want to go to a party in a country house 7 kilometers from the city.

Комментарий учителю: данное задание выполняется в парах. Карточки с проблемно-коммуникативными ситуациями могут готовиться заранее и использоваться как все три для одной пары обучающихся, так и индивидуально – для каждой пары.

Задание 3.

Данное задание – проблемно-коммуникативная ситуация с высокой степенью остроты составлено с целью использования при обучении монологической речи. В ходе выполнения задания обучающимся необходимо составить краткие монологические высказывания, касающиеся лично каждого обучающегося, с опорой на представленные вопросы, касательно их решений по поводу небольшого путешествия.

Установка: Read the text and answer the questions.

Now you are in London at the main station. You are going to spend two days in the city. What places are you going to visit? Where will you stay? Why?

Комментарий учителю: данное задание выполняется индивидуально. Предполагается использовать задание на завершающем этапе в ходе серии уроков по теме. Задание позволяет автоматизировать лексические и грамматические умения обучающихся в монологической речи.

Задание 4.

Обучающимся предварительно предлагается выполнить тематический лично-ориентированный квиз (разработан автором исследования, приложение Б), и затем приступить непосредственно к работе с проблемно-коммуникативной ситуацией. В ходе выполнения квиза обучающиеся получают краткую характеристику своей личности. Проблемность данного задания заключается в большой степени в наличии противоречий у обучающихся между их собственным представлением о себе и полученными данными. Им необходимо

не только выбрать наиболее и наименее важные ситуации из квиза и объяснить свою позицию, но и дать оценочное суждение полученному результату.

В данном случае перед обучающимися стоит задача не только пройти тестирование (квиз), которое касается их личных качеств, но и выполнить задание, сформулированное в виде проблемно-коммуникативной ситуации. По уровню проблемности данное задание представляет собой проблемность средней остроты, в зависимости от ответов обучающихся здесь могут прослеживаться как явные, так и слабовыраженные противоречия. По типу и характеру содержательной стороны противоречий, задание представляет собой противоречие между предположительно неожиданным фактом и необходимостью его объяснить.

Установка: Do the quiz.

1. Which of the situations in the quiz is the most/least serious? Why do you think so?
2. Do you agree with the results say about you? How do you think, can any test describe your personality quite well? Why?

Комментарий учителю: данное задание выполняется индивидуально. После решения приведенной проблемно-коммуникативной ситуации, обучающиеся смогут составить самостоятельно монологическое высказывание, используя в качестве опоры квиз из представленного задания.

Задание 5.

В данном случае обучающиеся самостоятельно выбирают проблемно-коммуникативную ситуацию, с которой они будут работать, и самостоятельно в парах варьируют ее остроту. Использование приведенного ниже задания, основанного на методе проблемно-коммуникативных ситуаций невозможно без предварительного выполнения Задания 4 из разработанного комплекса заданий.

Установка: work in pairs, choose three of the questions in the quiz. Discuss with your partner possible consequences for each option. To simplify the task, you can fill in the table, as in the example.

Example:

Question	Action	Consequence
1.	I read the text message,	My friend gets upset and does not trust me anymore.
	I do not read the text message.	I do not find out what the message is about and I worry about it.

Комментарий учителю: задание выполняется в парах или мини-группах, по усмотрению учителя. При работе с заданием предполагается возможность использования визуальной текстовой опоры, составленной обучающимися индивидуально, если это необходимо.

Задание 6.

Обучающимся необходимо составить и проиграть диалог, основываясь на предложенной проблемной ситуации. В данном задании перед обучающимися ставится ряд вопросов, связанных с путешествиями, которые им необходимо обсудить и прийти к общему, наиболее подходящему данной конкретной паре обучающихся, решению. В основе задания лежит проблема между житейскими представлениями обучающихся по теме и существующими культурными реалиями.

Установка: You want to go abroad, but you don't know where. Discuss this with your partner. Where are you going? What do you take with you? What are you going to ask a travel agent?

stay in a guest house/on a campsite, drive/trek, flight is delayed, to pack the suitcases, to book, caravan, bed and breakfast, snorkeling, sunbathing, climbing
--



Рисунок 3 – Визуальная опора к разделу «Globetrotter!»

Комментарий учителю: для организации данного задания возможно как использование интерактивной доски с выведением визуальной опоры (рисунок 3) и опоры в виде лексического материала, представленного в таблице, так и работа с индивидуальными карточками.

Применение приведенных выше заданий, разработанных с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций в ходе серии уроков английского языка в 8 классе, на наш взгляд, может способствовать достижению более высокого результата в обучении говорению, поскольку данный комплекс заданий включает задания, направленные на формирование монологической и диалогической речи, которые представляют различные уровни трудности, в списке заданий представлены как проблемно-коммуникативные ситуации с затруднением, так и проблемно-коммуникативные ситуации, в основе которых лежит удивление на основании различных противоречий.

Выводы по главе 2

Под проблемно-коммуникативными ситуациями нами, вслед за Л.В. Павловой, понимаются ситуации, которые побуждают обучающихся к продуктивной речевой деятельности, выражающейся в собственных мыслях и

продуктивных высказываниях обучающихся в результате активного осмысления и решения поставленной речемыслительной задачи [Павлова, 2018, с. 30].

В своей работе мы опираемся на классификацию М.И. Махмутова, который подразделяет проблемные ситуации по трем основаниям:

- по направленности на поиск недостающего нового (новых знаний, способов действия, выявления возможности применения известных знаний и способов в новых условиях);

- по уровню проблемности (очень острые противоречия, средней остроты, слабо или неявно выраженные противоречия);

- по типу и характеру содержательной стороны противоречий (например, между житейскими представлениями и научными знаниями, неожиданным фактом и неумением его объяснить и т.п.) [Махмутов, 2015, с.37].

Проанализировав учебник УМК УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс, мы пришли к выводу о том, что в данном учебнике представлено недостаточное количество заданий на обучение говорению на иностранном языке, разработанных на основе метода проблемно-коммуникативных ситуаций.

Разработано 6 дополнительных заданий данного типа. Следовательно, к имеющимся в учебнике 20 заданиям на обучение говорению, среди которых 6 заданий составлены по методу проблемного обучения, и из которых только 1 (т.е. 5% от общего числа проблемных заданий) представляет собой проблемно-коммуникативную ситуацию, тематических блоков «Who am I?» и «Globetrotter!» добавятся 6 новых проблемно-коммуникативных ситуаций.

Мы предполагаем, что данного количества заданий с использованием метода проблемно-коммуникативных ситуаций достаточно при обучении говорению на английском, как на первом иностранном языке.

Заключение

В выпускной квалификационной работе рассмотрены задания с проблемно-коммуникативными ситуациями для обучения говорению на иностранном языке.

Для достижения цели исследования – определить возможности использования проблемно-коммуникативной ситуации как метода обучения говорению на уроке английского языка в 8 классе, поставлены задачи, ход решения которых представлен в первой и второй главе выпускной квалификационной работы.

В ходе проведенного исследования выявлено, что преобладание заданий для обучения говорению, разработанных на основе метода проблемно-коммуникативных ситуаций, стимулирует более успешное развитие речевой деятельности обучающихся.

На основе полученных данных разработан комплекс заданий с использованием проблемно-коммуникативных ситуаций, направленных на обучение говорению на уроке английского языка в 8 классе (на основе УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс) к тематическим блокам «Who am I?» и «Globetrotter!».

Предполагается, что при использовании проблемных ситуаций на занятиях по обучению говорению на иностранном языке, даже небольшой словарный запас не является преградой для выражения мыслей на иностранном языке, поскольку активизация мыслительной деятельности и актуальность вопроса относительно речевой ситуации помогает обучающимся преодолеть неуверенность и языковой барьер, что поддерживает интерес к иностранному языку. Опыт показывает, что проблемные ситуации максимально приближенные к реальной жизни активизируют речевую деятельность обучающихся.

Дальнейшая перспектива исследования состоит в разработке комплекса условно-речевых и речевых упражнений для формирования и развития диалогических навыков и умений на уроке немецкого языка как второго

иностранного в 8 классе ко всем тематическим блокам УМК «Forward. Английский язык. 8 класс». Авторы: М.В. Вербицкая, С. Маккинли, Б. Хастингс.

Мы предполагаем, что включение представленных заданий в ход работы на уроке существенным образом повлияет на успешное формирование и развитие диалогических навыков и умений обучающихся.

Список использованных источников

1. Абаева Ф.Б. Современные методы обучения студентов говорению на иностранном языке [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyye-metody-obucheniya-studentov-govoreniyu-na-inostrannom-yazyke> (дата обращения: 15.05.2020).
2. Алиева О.И. Использование технологии проблемного обучения на уроках иностранного языка как средства саморазвития личности учащихся [Электронный ресурс]. URL:<http://216.239.59.104/search?q=cache:vflmib:oldteacher.org/documents/278/11>(дата обращения: 13.05.2020).
3. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар 2016. 448 с.
4. Баранова А.Р., Сакаева Л.Р., Методика обучения иностранным языкам. Казань: КФУ, 2016. 189 с.
5. Беляев Б. В. Сущность проблемного обучения и его место на занятиях разных структурных типов // Пути реализации проблемного подхода в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе. М.: МГЛУ, 2014. С. 63-89.
6. Борзова Е. В. Иноязычное личностно ориентированное образование в старших классах средней школы. М.: Просвещение 2009. 134 с.
7. Бредихина И.А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. 104 с.
8. Брушлинский А.В., Тихомиров О.К. О тенденциях развития современной психологии мышления // Национальный психологический журнал. 2013. № 7. С. 32-36.
9. Виноградова О.С. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции с использованием проблемных методов обучения ИЯ на продвинутом этапе

- специализированного вуза (на материале английского языка). Автореф... дис. канд. пед. наук. М.: РАО Институт общего и среднего образования, 2016. 97 с.
10. Гальскова, Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр "Академия", 2006. 336 с.
 11. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам как наука: проблемы и перспективы // Вестник Московского государственного областного университета. 2013. №1. [Электронный ресурс] URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/View/281> (дата обращения 15.05.2020).
 12. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления. М.: Совершенство, 1997. 208 с.
 13. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Изд-во Москва, 2016. 237 с.
 14. Леонтьев А. А. Общая методика обучения иностранным языкам. М.: Русский Язык, 2015. 360 с.
 15. Лурия А. Р. Язык и сознание. Под редакцией Е. Д. Хомской. М.: Моск. ун-т, 2009. 320 с.
 16. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Послесловие к кн. В. Оконя. Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 2018. С. 137-181.
 17. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 2015. 275 с.
 18. Мельникова Е.Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС: учебное пособие. М.: АПК и ППРО, 2013. 138 с.
 19. Методика обучения английскому языку [Электронный ресурс]. URL: http://library.ntspi.ru/CGI/irbis64r_01/cgiirbis_64.exe (дата обращения: 01.05.2020).
 20. Новый словарь методических терминов и понятий [Электронный ресурс]. URL: https://methodological_terms.academic.ru/905 (дата обращения: 14.04.2020).
 21. Оконь В.С.: Основы проблемного обучения. М.: Просвещение, 2018. 263 с.
 22. Павлова Л.В. Реализация проблемного подхода в обучении иностранным языкам в парадигме новых ФГОС Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. С. 26–31.

23. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: Пособие для учителей иностранного языка. М.: Просвещение, 2010. 327 с.
24. Плотникова М.В. «Методы преподавания английского языка: история, обзор». Иркутск: Дворец творчества. 2018. 72 с.
25. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. [Электронный ресурс]. URL: <https://минобрнауки.рф> (дата обращения: 01.05.2020).
26. Смолкин А.М. Методы активного обучения. Науч.-метод. пособие. М.: Высшая школа, 2011. 176 с.
27. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс. М.: АСТ, 2016. 272 с.
28. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования от 17 декабря 2010 г. № 1897 [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 04.04.2020).
29. Шубин Э.П. Основные принципы методики обучения иностранным языкам. М.: Просвещение 2016. 192 с.
30. Thornbury S., An A-Z of ELT (Methodology). Cambridge: Macmillan, 2016, 263 p.
31. Westwood P.S., What teachers need to know about teaching methods. Camberwell, Vic.: ACER Press, 2008, 114 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Таблица 1- Соотношение критериев сообщающего и проблемного обучения (по В. Оконю)

СООБЩАЮЩЕЕ ОБУЧЕНИЕ	ПРОБЛЕМНОЕ ОБУЧЕНИЕ
1. Материал дается в готовом виде, учитель обращает внимание прежде всего на программу	1. Новую информацию обучающиеся получают в ходе решения теоретических и практических проблем
2. В устной подаче материала или через учебник возникают пробелы, преграды и трудности, вызванные временным выключением учащегося из дидактического процесса	2. В ходе решения проблемы обучающийся преодолевает все трудности, его активность и самостоятельность достигают здесь высокого уровня
3. Темп передачи информации ориентирован на более сильных, средних или слабых обучающихся	3. Темп передачи сведений зависит от учащегося или группы обучающихся
4. Контроль школьных достижений только частично связан с процессом обучения; он не является его органической частью	4. Повышенная активность обучающихся способствует развитию позитивных мотивов и уменьшает необходимость формальной проверки результатов

<p>5. Отсутствует возможность обеспечения всем учащимся стопроцентных результатов; наибольшую трудность представляет применение информации в практике</p>	<p>5. Результаты преподавания относительно высокие и устойчивые. Учащиеся легче применяют полученные знания в новых ситуациях и одновременно развивают свои умения и творческие способности</p>
---	---

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Quiz. What do you usually do?



What do you usually do?

WHAT DO YOU USUALLY DO, WHEN...

- 1. you hear a text message arrive at your girlfriend's or boyfriend's phone when he or she is out of the room?
A. I never open it.
B. I read it and always pretend I didn't.
- 2. you find some money in a cash machine outside a bank?
A. I do into the bank and give it to someone who works there.
B. I keep it and buy myself something nice.
- 3. you notice your teacher has made a mistake marking your test and given you a better mark?
A. I always tell my teachers about their mistakes!
B. I hardly ever say something.
- 4. you broke your mum's vase while playing football in the house?
A. I can't lie and say it was me.
B. I always say that it was someone else.
- 5. you buy a shirt, but dived you don't really like it?
A. I often give it to my friends.
B. I usually take it back to the shop.
- 6. there is a party you really want to go to, but your parents might not let you go?
A. I always tell them why I want to go and accept their decision.
B. I actually can say, that I stay at a friend's house and go to the party, hiding the truth from them.



7. you are stuck in a difficult Maths test and notice that you can easily copy from your friend's paper?

- A. I never look. I just try harder to answer the question myself.
- B. I sometimes look at my friend's paper.

- 8. you don't have enough money for a full-price cinema ticket?

- A. I definitely leave and go home.
- B. I lie about my age, try and get in for a cheaper price.



More "A"s than "B"s:

You're basically an honest person. You understand that if you always tell the truth, people will trust you.

More "B"s than "A"s:

Sometimes you take the easy way out. Be careful because it may cause you problems. You don't want people to think of you as dishonest.