



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ

Способы проблематизации при обучении иноязычному говорению

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.05 Педагогическое образование
(с двумя профилями подготовки)**

**Направленность программы бакалавриата
«Английский язык. Иностранный язык»
Форма обучения очная**

Проверка на объем заимствований:
80,49% авторского текста
Работа рекомендована к защите
«13» июня 2024 г.
зав. кафедрой английского
языка и МОАЯ Челпанова Е.В.

Выполнила:
студентка группы ОФ-503-092-5-1
Лёзина Галина Евгеньевна
Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Челпанова Елена Владимировна

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	8
1.1 Суть понятий «проблематизация», «проблемное обучение», «	
1.2 Разработка модели проблематизации при обучении иноязычному р	
1.3 Выявление педагогических условий функционирования модели	
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЁ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ	37
2.1	
2.2 Внедрение модели проблематизации при обучении иноязычному говорению в среднем общем образовании и педагогических условий её	
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	66
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	72
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	74
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	76

ВВЕДЕНИЕ

В современных условиях развития образовательной системы вопрос об обеспечении качественного обучения иностранному языку, особенно в развитии умений иноязычного говорения, приобретает ключевое значение. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) выдвигает перед образовательными учреждениями цель формирования у обучающихся умений и навыков, необходимых для успешной коммуникации на иностранном языке. Он подчеркивает важность овладения различными видами речевой деятельности, включая способность вести диалог в различных ситуациях и овладение монологическим высказыванием с аргументацией своего мнения (утверждённого приказом Министерства Просвещения России от 12 августа 2022 г. N 732). Данный стандарт распространяется как на базовый, так и на углублённый уровень изучения языка. Предполагается, что выпускник, получивший среднее общее образование, должен демонстрировать уверенное владение иностранной речью, что является отражением важности развития иноязычной коммуникативной компетенции.

В соответствии с ФГОС, школьный курс изучения иностранного языка должен быть направлен на формирование и развитие умений говорения и навыков критического мышления, позволяющих искать нестандартные способы решения проблемных коммуникативных ситуаций. Ученик должен уметь вести диалог в ситуациях неофициального и официального общения, создавать устные связные монологические высказывания с изложением своего мнения и краткой аргументацией. Однако, даже школы с углубленным изучением английского не всегда обеспечивают достаточный уровень овладения речевыми умениями, требуемыми ФГОС СОО. Согласно данным проведённого в нашем исследовании диагностического среза, ученики отвечают по шаблону, используют только выученные фразы и способны выразить своё мнение только в знакомой, искусственно созданной

в пределах класса ситуации общения. Это расхождение с требованиями ФГОС подчеркивает актуальность нашего исследования на законодательном уровне.

На практическом уровне актуальность исследования вытекает из наблюдаемых проблем в реализации образовательных стандартов. Опыт практической работы в среднем общем образовании выявил недостаточное внимание к развитию у учеников способности вести спонтанный диалог на иностранном языке с использованием выражения личного мнения. Школьники оказались неспособны обсудить проблему или поделиться своей точкой зрения в тех ситуациях, где для них не был подготовлен алгоритм ведения диалога и шаблоны используемых фраз. Эти наблюдения подчеркивают необходимость поиска методов и подходов, способствующих более эффективному формированию коммуникативных компетенций у обучающихся. Обучение иноязычной речи не должно ограничиваться усвоением фраз и шаблонов, а должно также включать в себя анализ и осмысление языковых средств в различных контекстах. Проблематизация в данном контексте означает создание ситуаций, где ученики вынуждены рассматривать язык не только как набор готовых конструкций, но и как инструмент для выражения собственной мысли и точки зрения. Этот подход способствует не только углубленному усвоению языковых структур, но и развитию критического мышления и коммуникативной компетенции, что является важным элементом в современном образовании.

На теоретико-методологическом уровне актуальность обосновывается несовершенством существующих теоретических и методологических основ в области преподавания иностранного языка, особенно в контексте способов проблематизации при обучении говорению. Благодаря множеству исследований по данной тематике, мы можем ознакомиться с теоретическим описанием необходимости применения проблемного подхода в обучении иноязычному говорению. Однако на данный момент не существует определённого метода, адаптированного для подросткового возраста и

учитывающего их психологические и когнитивные особенности. Использование проблематизации в обучении иноязычной речи может стать ключевой методикой, способствующей развитию коммуникативных, аналитических навыков и навыков критического мышления у подростков, в соответствии с требованиями современных образовательных стандартов.

Таким образом, актуальность темы исследования обусловлена противоречием между требованиями ФГОС, согласно которым выпускник среднего общего образования должен уверенно говорить на иностранном языке, использовать аналитические умения и умения критического мышления и отсутствием понимания того, как интегрировать проблематизацию в процесс обучения, соответствуя современным требованиям и стандартам.

Вышеизложенное противоречие привело к выявлению проблемы, суть которой заключается в том, чтобы определить, какие способы проблематизации при обучении иноязычному говорению будут наиболее эффективными в среднем общем образовании.

Выявленное противоречие и поставленная проблема приводят к следующей формулировке темы исследования: «Способы проблематизации при обучении иноязычному говорению в среднем общем образовании».

Объектом исследования является процесс обучения иностранному языку в среднем общем образовании.

Предметом исследования является проблематизация учебного материала и заданий к нему для обучения иноязычному говорению на уроках английского языка в среднем общем образовании.

Гипотеза исследования: если реализовать модель проблематизации учебного материала и заданий к нему на уроках английского языка и обеспечить педагогические условия её функционирования, то развитие умений иноязычного говорения будет более эффективным.

Цель исследования заключается в разработке, обосновании и реализации модели проблематизации учебного материала и заданий к нему

и педагогических условий её функционирования при обучении иноязычному говорению.

Указанная цель исследования предполагает решение следующих задач:

1. Проанализировать методическую, педагогическую, психологическую литературу по проблеме проблематизации при обучении иноязычному говорению.

2. Разработать модель проблематизации при обучении

и
н 3. Выявить педагогические условия эффективного функционирования модели проблематизации при обучении иноязычному говорению в среднем общем образовании.

з 4. Провести опытно-экспериментальную работу по внедрению модели проблематизации при обучении иноязычному говорению и педагогических условий её функционирования, подвести итоги опытно-экспериментальной работы.

о Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

у 1. Теоретические – анализ методической, психологической и педагогической литературы, синтез, сравнение, обобщение.

г 2. Эмпирические – экспериментальное обучение, метод математической статистики χ^2 Пирсона, табличная и графическая обработка данных, опрос, тестирование.

о Теоретическая значимость исследования состоит в разработке способов реализации и в теоретическом обосновании внедрения технологии проблематизации на уроках иностранного языка.

н Теоретико-методологическую основу исследования составляют работы авторов, раскрывающих основные положения и принципы:

ю — проблемного подхода: Е.В. Ковалевская, Л.И. Колесник, М.И. Меркулов, общем образовании.

— системного подхода: Я. А. Коменский, Л. фон Бергаланфи, Р. Л. Акоф, А. Раппопорт, М. Месаревич, Р. Уотерман;

— лично-деятельностного подхода: И.А. Зимняя, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев.

База исследования. Апробация и внедрение результатов проводилось на базе МАОУ ОЦ №5 г. Челябинска в 10-х классах в 2023 году. В исследовании приняли участие 52 обучающихся.

Цели и задачи данной работы определили её структуру. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы и приложений.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, формулируется цель, задачи исследования, выдвигается гипотеза, устанавливается теоретическая и практическая значимость работы, обосновывается достоверность полученных результатов.

В первой главе представлены теоретические основы использования проблематизации при обучении иноязычному говорению.

Во второй главе описывается организация процесса опытно-экспериментального обучения, его результаты.

В заключении подводятся итоги проведённого исследования, формулируются выводы.

Список литературы состоит из 56 наименований использованной литературы, среди них 5 на английском языке.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМАТИЗАЦИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Суть понятий «проблематизация», «проблемное обучение», «проблемная ситуация», композиционный состав и характеристики

Проблематизация рассматривается в исследовании контексте реализации проблемного обучения, которое в свою очередь является перспективным направлением, используемым во многих современных образовательных учреждениях. Помимо большого количества образовательных задач, с которыми сталкивается педагог, в круг его обязанностей также входит работа над всесторонним развитием личности обучающегося, в том числе над развитием его аналитических умений и умений критического мышления, что обусловлено требованиями ФГОС. Проблемное обучение, направленное в первую очередь на активизацию мыслительной активности, развитие поисковых умений и обеспечивающее изучение и усвоение нового материала через решение проблемных задач лучшим образом отвечает современным требованиям. Проблематизация является основой для реализации проблемного обучения. Эти понятия тесно связаны между собой, поэтому вопрос проблематизации невозможно рассматривать при игнорировании базовых определений проблемного обучения.

Вопросами проблемного обучения занимались такие исследователи как А.В. Брушлинский [3], Т.В. Кудрявцев [31], И.Я. Лернер [33], А.М. Матюшкин [35], М.И. Махмутов [38] и В. Оконь [42]. В своих работах они анализировали понятия проблемного обучения, проблемной задачи и проблемной ситуации, описывали уровни проблемности. Сравнительный анализ их трудов помог нам выявить сходства и различия между этими определениями, что способствовало более глубокому пониманию проблемного подхода в контексте современного образования.

В. Оконь рассматривает проблемное обучение в контексте комплексного взаимодействия таких методов как создание проблемных ситуаций в совокупности с формулировкой проблем, помощь и направление обучающихся в решении подобных ситуаций, контроль полученных результатов, а также руководство в процессе структуризации и усвоения изученного материала [42]. В этом определении можно усмотреть процессуальный характер метода проблемного обучения, предполагающего выполнения последовательности определённых шагов.

А.М. Матюшкин описывает проблемное обучение как регуляцию процесса усвоения нового знания и управление алгоритмом действий в проблемной ситуации [35]. Он проводит параллели между проблемным обучением и начальным этапом учебного процесса, подчёркивая, что именно на этом этапе осуществляется усвоение принципа проблемного подхода.

И.Я. Лернер утверждает, что основа проблемного обучения лежит в процессе творческого решения обучающимися проблемных вопросов и задач, в следствие чего происходит развитие творческих умений, личностное формирование, овладение творческим подходом как инструментом познания и усвоение знания, накопленного обществом [33]. Автор выделяет три вида проблемного обучения:

1. Педагог формулирует проблемный вопрос, подсказывает обучающимся логику его решения, но при этом решает его самостоятельно и представляет готовый ответ.

2. Педагог формулирует проблемный вопрос, ответ на который появляется в ходе его совместного решения учителем и обучающимся.

3. Педагог предлагает обучающимся проблемную задачу и не вмешивается в процесс её решения, способствуя таким образом развитию творческих умений у учеников [33].

А.В. Брушлинский даёт ещё одну характеристику проблемного обучения, отмечая, что его цель – реализация творческого потенциала

обучающихся. Ученик должен самостоятельно пытаться находить пути решения посильных для него проблемных задач, что в свою очередь способствует как развитию интереса к изучаемому предмету, так и развитию личностных характеристик учеников [3].

Т.В. Кудрявцев описывает проблемное обучение как процесс, который моделирует естественный процесс поискового мышления, характерный для решения бытовых задач, предполагающий активизацию поисковых навыков обучающихся. Реализуя метод проблемного обучения, педагог подбирает такие проблемные ситуации, которые ученики могут понять, осознать, увидеть их практическое применение и решить самостоятельно при наличии не вмешательства, а руководства со стороны учителя [31]. По мнению исследователя, проблемное обучение можно разделить на уровни, которые классифицируются следующим образом:

1. Формулирование педагогом проблемной задачи.
2. Совместное решение проблемной задачи педагогом и обучающимися.
3. Самостоятельное решение проблемной задачи учениками.
4. Самостоятельное выявление и формулировка проблемной задачи учениками на основе работы с аналогичными заданиями [31].

Так, многие авторы затрагивали определения проблемной задачи и проблемной ситуации в контексте категорий метода проблемного обучения. Согласно новейшему философскому словарю, категория – это «общее понятие, отражающее наиболее существенные связи и отношения реальной действительности и познания» [49, с. 82]. Категории проблемного обучения представляют собой ключевые понятия, отражающие основные связи и отношения в процессе обучения, ориентированного на решение проблем.

Под общим термином задача В. Оконь понимает такую задачу, которая не только не требует творческих навыков для её, но и тормозит их развитие, так как представляет собой лишь механическую деятельность по воспроизводству уже имеющегося знания [41]. Однако автор подчёркивает,

что в обучении задачи тем не менее нужны для усвоения и закрепления изученного материала. Задачу можно сделать проблемной, формулируя её таким образом, чтобы она представляла для обучающихся трудность, соотносимую с практическим опытом, и требовала для её решения использование поисковых навыков. При этом проблемная задача является таковой только в том случае, если она представляет собой действительную трудность для того, кто её решает, а это может быть субъективным. Одна и та же проблемная задача может быть сложной, и соответственно, интересной в решении для одних, и полностью понятной, соответственно, неинтересной для других. Также, если проблемная задача представляется слишком большой трудностью, без понимания со стороны обучающихся как её можно решить, она теряет свой творческий потенциал, поскольку у учеников отсутствует мотивация для её решения. По мнению исследователя, педагогу необходимо найти такой баланс между сложностью проблемной задачи и способностями обучающихся, чтобы она представляла для них достаточный уровень сложности и способствовала приобретению новых знаний и опыта в процессе её решения [41].

В. Оконь разделяет решение проблемной задачи на следующие этапы: формулирование, собственно решение и проверка полученных результатов.

По мнению А.М. Матюшкина, задача – это «метод выражения поручения, который включает формулирование цели и условия её выполнения» [36, с. 14]. Особенность проблемной задачи и её отличие от обычной заключается в необходимости работы с самой формулировкой задачи, рассмотрение её с разных углов в попытке найти такие условия, которые не были явно изложены, и которые могут помочь в её решении. Такие условия могут быть неизвестны обучающемуся, но сам процесс работы с проблемной задачей предполагает их нахождение в результате поисковой и исследовательской деятельности [36]. Автор также выделяет следующие этапы решения проблемной задачи:

1. Знакомство и выявление проблемной задачи в представленной ситуации.
2. Попытки использования известных ранее методов решения (на данном этапе поисковая деятельность ограничена рамками имеющегося знания).
3. Поиск новых решений и подходов (этап поисковой и исследовательской деятельности, возможность найти новые условия, рассмотрев проблемную задачу под другим углом).
4. Реализация обнаруженного ранее незнакомого подхода в решении проблемной задачи.
5. Контроль, проверка получившегося результата [36].

А.М. Матюшкин подчёркивает, что проблемная ситуация предполагает активную деятельность со стороны обучающегося в поиске возможных ранее неизвестных решений, что подразумевает нахождение, усвоение и закрепление полученного знания.

И.Я. Лернер под задачей понимает такое задание, способ решения которого не должен быть известен заранее. От обучающегося ожидается поиск такого решения в рамках заданных условий [33]. В проблемной задаче заложено противоречие между имеющимся знанием и желаемым, которое обнаруживается в процессе интеллектуальной деятельности. Автор выделяет следующие шаги решения проблемной задачи:

1. Анализ данных, представленных в условии проблемной задачи и их соотношение с заданным вопросом.
2. Продумывание последовательности решения проблемной задачи, составление связи между шагами её решения.
3. Проверка полученного решения на соответствие вопросу задачи.
4. Обоснование необходимости каждого шага решения проблемной задачи, анализ предполагаемых результатов.

5. Доказательство достаточности обнаруженного алгоритма решения задачи.

6. Оценка достаточности найденного решения проблемной задачи [33].

И.А. Лернер утверждает, что проблемная ситуация является основой проблемного обучения и трактует её как сложность, требующая активного поиска нового знания для её решения [33]. Однако автор также отмечает, что не все проблемные задачи способствуют развитию аналитических и поисковых навыков у обучающихся. Ученик должен заинтересоваться вопросом, поставленным в задаче и принять активное участие в нахождении способов её решения. Так проблема по определению содержит в себе проблемную ситуацию, но то, будет ли проблемная ситуация представлять проблему для конкретного ученика, субъективно.

А.В. Брушлинский предлагает собственное определение главных понятий проблемного обучения. В своих работах автор понимает проблемную ситуацию как некое ощущение, подсказывающее, что заданный вопрос имеет проблемный характер, понимание несостыковок между вопросом и имеющимися у субъекта представлениями [3]. Это внутреннее противоречие стимулирует процесс мышления и подталкивает к анализу представленной проблемной ситуации. В результате этого процесса появляется формулировка проблемной задачи. Появление такой формулировки означает успешное вычленение неизвестного знания, материала, с которым ученик ранее не был знаком, что приводит к вербализации проблемного вопроса.

А.В. Брушлинский классифицирует проблемные ситуации по двум признакам – очевидные и неочевидные (возникающие в ходе поисковой и аналитической деятельности). Существенным отличительным признаком определения А.В. Брушлинского является то, что исследователь явно не определяет последовательность решения проблемной задачи, и лишь

указывает, что она появляется в результате анализа и синтеза, и может иметь индивидуальный характер [3].

В. Оконь считает, что проблемность является основой организации учебного процесса. По мнению автора, можно достигнуть полной самостоятельности обучающегося в решении проблемных задач только тогда, когда он умеет находить проблемный характер в поставленном вопросе, анализировать и оценивать пути его решения и полученные результаты. В случае, когда педагог заранее формулирует проблемный вопрос, а ученик не контролирует результат решения, самостоятельность не развивается [42].

А.В. Брушлинский также подчёркивает важность самостоятельного выявления трудности в поставленной задаче и нахождение способов её решения в соответствии с представленными требованиями. Однако уровень проблемности задачи может варьироваться как у разных обучающихся, так и у одного обучающегося в рамках разных этапов решения [3].

Подводя итог, можно сказать, что большинство исследователей, занимавшихся вопросами проблемного обучения, определяют проблемность основу обучения, выделяя различные этапы решения проблемных задач и разные способы взаимодействия обучающегося и учителя в процессе их решения.

Стоит отметить, что на современном этапе исследований проблемного обучения активно вводится понятие проблематизации. Это концепция, которая описывает вскрытия или создания проблем в учебном процессе и учебных материалах. Также основные аспекты проблемного обучения подвергаются анализу в контексте лично-деятельностного подхода, разработанного И.А. Зимней [11].

Говоря о том, что объединяет проблемное обучение и лично-деятельностный подход, стоит упомянуть такие принципы как проблемность, целеполагание, мотивация, целеполагание, осознанность и

бинарность. Однако в зависимости от предмета обсуждения, данные принципы могут трактоваться по-разному.

В проблемном обучении под проблемностью понимается принцип усвоения нового знания, тогда как в лично-деятельностном подходе она рассматривается в качестве принципа обучения. В данном исследовании мы сравнили определения понятий «проблемность», «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема» и «проблематизация» в этих подходах, чтобы найти сходства и различия между ними.

Под проблемностью М.И. Махмутов понимает основу процесса познания на психологическом уровне, которая происходит из отношения субъекта к изучаемому объекту. Также автор подчёркивает, что проблемность является ядром процесса образования [39]. Проблемная ситуация, по М.И. Махмутову, представляет собой мыслительное противоречие, которое активизирует у ученика развитие поисковых умений и служит мотивацией для получения и усвоения новых знаний. По мнению исследователя, в образовательном процессе естественным образом существует потенциал для формулирования различного рода проблемных задач [39].

В зависимости от уровня сложности изучаемого материала и самостоятельности обучающихся в процессе его изучения, М.И. Махмутов классифицирует проблемные ситуации по следующим уровням:

1. Ситуации, требующие механического выполнения заданий по образцу с низким уровнем самостоятельности.
2. Новые, незнакомые ситуации, предложенные учителем, которые требуют применения изученного ранее материала.
3. Самостоятельный поиск заданий, через выполнение которых возможно использование ранее изученных тем.
4. Использование креативного мышления в самостоятельной формулировке заданий, требуемых для решения предложенной ситуации [39].

По мнению М.И. Махмутова, проблемные задачи не могут быть решены механически, как обычные задачи, потому что они всегда связаны с проблемной ситуацией. Он утверждает, что задача представляет собой проблему, сначала выраженную в словесной форме, которая становится объектом познания для ученика только после его восприятия [39].

Автор также вводит понятие «учебная проблема», под которым подразумевает некое противоречие, возникающее в процессе обучения, которое вызывает у ученика интерес и задаёт направление мыслительного поиска, что в конечном итоге приводит к усвоению нового знания. М.И. Махмутов делает особый акцент на том, что без самостоятельного решения проблемы усвоение нового знания невозможно [39].

Исследователь выделяет следующие этапы решения учебной задачи:

1. Планирование решения проблемы.
2. Формулирование и обоснование гипотезы решения проблемы.
3. Доказательство гипотезы решения проблемы.
4. Оценка и анализ сформулированной гипотезы.
5. Анализ процесса решения проблемы [39].

Однако в своих работах М.И. Махмутов не рассматривал понятие проблематизации учебного материала.

И.А. Зимняя, напротив, считает проблематизацию ключевым принципом в рамках личностно-деятельностного подхода к проблемному обучению. Она утверждает, что проблематизация занимает центральное место в контексте современного учебного процесса изучения иностранных языков и является его основой [14].

Согласно определению автора, проблемность – это процесс решения задач, в ходе которого ученик самостоятельно находит способы решения с помощью анализа и синтеза [14].

Она также различает объективные и субъективные проблемные ситуации, утверждая, что учебный процесс становится эффективным, когда ученик испытывает потребность решить проблему. И.А. Зимняя

подчеркивает необходимость создания условий, при которых объективные проблемы превращаются в субъективные ситуации, мотивирующие ученика к самостоятельному решению задачи.

Также автор выделяет ключевые условия создания и решения проблемных ситуаций: потребность в изучении и получении новой информации, понимание взаимосвязи между заданной проблемой и желаемым решением, наличие когнитивных и интеллектуальных возможностей на уровне, требуемом для решения поставленной задачи [12]. Проблемные задачи рассматриваются в работе как мыслительные задачи, при решении которых происходит процесс обучения.

По мнению И.А. Зимней, проблематизация важна не только для проблемного обучения, но и для выявления очевидных или неявных проблем в материале, как учителем на начальном этапе, так и обучающимися на последующих этапах образовательного процесса.

Продолжая изучение проблемного обучения в рамках личностно-деятельностного подхода Е.В. Ковалевская подчёркивает, что проблемная деятельность способствует активизации мыслительных процессов и является важным инструментом в обучении и развитии. В своей работе автор даёт определения главным понятиям проблемного обучения, включая такие термины как «проблемность», «проблемная ситуация», «проблемная задача», «проблема» и «проблематизация» [25].

Представим проанализированные понятия проблемного обучения в рамках личностно-деятельностного подхода в таблице 1.

Таблица 1– Сравнение понятий проблемного обучения и личностно-деятельностного подхода

Понятия	По М.И. Махмутову	По Е.В. Ковалевской	По И.А. Зимней
Проблемность	Закономерность процесса познания.	Условие развития объекта и субъекта.	Принцип построения учебного процесса.
Проблемная ситуация	Противоречие в мышлении, субъективное затруднение.	Способ вскрытия проблемности.	Интеллектуальное затруднение, из которого нужно найти выход.

Продолжение таблицы 1

Понятия	По М.И. Махмутову	По Е.В. Ковалевской	По И.А. Зимней
Проблемная задача	Задача, составленная на основе проблемного содержания.	Средство создания проблемной ситуации.	Задача, возникшая в результате анализа проблемной ситуации. Мыслительная задача.
Проблема	Отражение логико-психологического противоречия процесса усвоения.	Единица содержания в материальном и идеальном пространствах.	Задача, решаемая учащимися в проблемной ситуации.
Проблематизация		Механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности.	Лежит в основе усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной проблемы.

Определение проблематизации как механизма вскрытия проблемности заложены в работах Е.В. Ковалевской [22] и Л.И. Колесник [28], которые обосновали необходимость рассмотрения данного процесса на разных уровнях. Е.В. Ковалевская понимает под проблематизацией процесс, осуществление которого происходит на следующих уровнях:

1. Проблематизация учебного содержания.
2. Проблематизация процесса обучения.
3. Одновременная проблематизация учебного содержания и процесса обучения [22].

По мнению автора, проблематизация учебного содержания является первичной и ключевой составляющей проблемного обучения. Выделение проблемы в тексте или учебном материале позволяет студентам активно включиться в процесс обучения, поскольку они должны разобраться в проблеме, выделенной автором, и предложить свои решения или интерпретации. Также Е.В. Ковалевская обосновывает важность включения проблемных задач в учебный процесс. Такие задачи ставят перед студентами конкретные проблемы или задачи, которые требуют активного поиска решения. Это способствует развитию аналитических и критических

навыков, а также мотивирует студентов к самостоятельной активности и поиску знаний. Е.В. Ковалевская подчеркивает важность создания проблемных ситуаций, которые объединяют в себе проблематизацию как учебного материала, так и учебного процесса. Проблемные ситуации представляют собой контексты или сценарии, в которых студенты сталкиваются с реальными проблемами, требующими интегрированного подхода к их решению. Это способствует формированию комплексного мышления и применению знаний на практике.

Л.И. Колесник полагает, что проблематизация содержания обучения чтению реализуется через три стадии: проблематизация текста, проблематизация упражнений к тексту, и одновременная проблематизация текста и заданий. Таким образом, первоначально преподаватель лишь даёт обучающимся задание, после помогает с его решением и только на последней стадии процесс переходит на самостоятельное выполнение студентом задания без помощи учителя. Эти этапы можно сопоставить со следующими аналитическими умениями и умениями критического мышления обучающихся:

1. Умение самостоятельно находить и формулировать проблему.
2. Способность найти решение проблемы, аргументированно его обосновать и подвергнуть критической оценке.
3. Способность адаптироваться под изменение условий в процессе решения проблемы, находить новые пути и не придерживаться строгого алгоритма.
4. Умение критически оценивать доводы собеседника, выражать сомнение и аргументировать его, совместно находить решение проблемы [28].

Выделение нескольких уровней проблематизации, а также описание их характеристик и связей между собой позволяет глубже понять суть данного подхода и его роль в обучении. Изучение проблематизации на различных уровнях позволяет не только раскрыть суть проблемы в учебном

материале, но и осуществить её активное рассмотрение и решение студентами. Этот подход развивает критическое мышление обучающихся, их аналитические навыки и способствует формированию комплексного подхода к решению задач.

Переходя к идее проблематизации в контексте обучения говорению, стоит отметить, что данная методика выступает важным инструментом для развития навыков общения на иностранном языке. Обучение говорению включает в себя не только освоение лингвистических навыков, но и развитие умения аргументированно выразить своё мнение и точку зрения. Проблематизация позволяет обучающимся использовать язык не просто как средство передачи информации, но как инструмент общения и выражения своей индивидуальности. В современных условиях актуальной остается проблема обучения говорению на уроках иностранного языка. Этот процесс требует разработки новых подходов и методик, включая использование проблематизации как главного инструмента развития умений говорения обучающихся.

Аудирование, чтение, письмо и говорение составляют четыре основных умения, на которые делается упор при обучении любому иностранному языку. Под наличием навыка говорения подразумевается способность выражать свои мысли и понимать высказывания на изучаемом языке. В методических терминах речевое умение определяется как «способность выполнять различные устные речевые задачи в условиях коммуникации на основе приобретенных навыков» [44, с. 53].

Устную речь обычно разделяют на монологическую и диалогическую. Умение владеть монологической речью имеет вид способности создавать и излагать логичные, связные, последовательные и цельные тексты, соответствующие языковым нормам и коммуникативным целям. Монолог отличается развернутостью, непрерывностью и относительной завершенностью по смыслу, и для его понимания обычно не требуется знание контекста [50].

Способность чётко выражать законченные мысли, развивать своё мнение в высказываниях и пояснять значение аргументов является показателем сформированности умений монологической речи. Сформированность навыков диалогической речи предполагает способность понимать собеседника в момент речи, умение отвечать согласно контексту речевой ситуации, реагировать на реплики собеседника, подвергать их сомнению и способность поддерживать разговор. Высокий уровень развития навыков диалогической речи демонстрируется в способности вести беседу на разные тематики, отвечая на вопросы, появляющиеся в ходе обсуждения и задавая собственные [16].

В нашем исследовании о проблематизации обучения говорению на уроках иностранного языка предпочтительно акцентирование на диалогической речи, поскольку диалог способствует активному взаимодействию между участниками, обеспечивает наличие более приближенной к реальности ситуации общения, развивает коммуникативные навыки, характеризуется динамичностью и гибкостью, требует развитых навыков креативного мышления, поскольку диалог предполагает возможность изменения темы обсуждения в процессе и необходимости быстро подстраиваться под изменяющуюся ситуацию, что позволяет более глубоко и полно раскрыть данную проблему.

В старших классах при обучении диалогической речи главной задачей является возможность научить детей вести длительный, саморазвивающийся диалог, который не требует вмешательства педагога или использования заранее составленного плана. Такой диалог должен быть мотивирован взаимным интересом говорящих друг к другу и к обсуждаемой теме. От обучающихся ожидается проявление интереса в возможности обменяться информацией, высказать своё мнение и услышать противоположную точку зрения. Подготовка к речевому взаимодействию – главная задача обучения диалогу. Традиционно в методике обучения

иностранным языкам выделяют два подхода к обучению диалогической речи – дедуктивный и индуктивный [6].

Основой дедуктивного подхода является диалог-образец, структура которого используется как шаблон для составления собственных вариантов. Он представляет собой диалогический комплекс, состоящий из нескольких диалогических единств. Сначала обучающиеся прослушивают либо читают диалог-образец и учат его наизусть. Затем некоторые лексические элементы исходного диалога могут заменяться так, чтобы новый диалог структурно был похожим на образец, но затрагивал обсуждение другой, смежной темы. Далее модифицированная версия отрабатывается некоторое количество раз, и только после этого ученики переходят к самостоятельному составлению и ведению диалогов на аналогичные темы.

Индуктивный подход строится несколько иначе. Его основой является учебно-речевая ситуация, а переход к самостоятельному ведению диалога начинается с усвоения отдельных частей и элементов диалога. Так, сначала изучаются отдельные лексические и грамматические единицы и конструкции, и только потом они выстраиваются в общую структуру диалога. Промежуточным этапом могут являться отдельные реплики, которые не представляют собой диалог как таковой, а являются лишь вопросно-ответной формой взаимодействия в рамках ограниченного количества высказываний. Ученикам может быть предложено дать ответ на какой-либо вопрос, который в последующем станет также частью диалога, либо же наоборот, составить вопрос на основе ответа. Речевые навыки при индуктивном подходе развиваются в процессе общения, и благодаря этому данный подход обретает всё большую популярность.

Однако, что индуктивный, что дедуктивный подходы имеют свои недостатки. Дедуктивный подход сосредоточен скорее на механическом запоминании диалогов и не способствует развитию самостоятельных речевых умений, хоть и позволяет быстрее освоить диалогическую форму речи как способ общения. Его использование может привести к тому, что

студенты ограничатся заучиванием готовых фраз и выражений, недостаточно развивая свое креативное мышление и способность к адаптации к различным коммуникативным ситуациям. С другой стороны, индуктивный подход, хоть и ставит перед студентами задачу развития навыков общения и взаимодействия, предлагает использование диалога-образца в качестве опоры, что также ограничивает возможность возникновения непредвиденных речевых ситуаций, характерных для естественного общения, и не даёт пространства для возникновения ситуаций, в которых от ученика требуется нестандартный подход к решению проблемы.

Проблематизация в данном контексте представляет собой важный инструмент, способствующий преодолению указанных недостатков обоих подходов. Подход к обучению через проблематизацию позволяет развивать креативное мышление студентов, поскольку они вынуждены активно размышлять над возникающими проблемами и находить нестандартные решения. Кроме того, проблематизация способствует формированию у студентов умения адаптироваться к различным коммуникативным ситуациям, так как они вынуждены самостоятельно строить аргументацию и вести диалог, руководствуясь собственными знаниями и опытом. Таким образом, использование проблематизации обогащает процесс обучения, делая его более интерактивным, творческим и эффективным.

1.2 Разработка модели проблематизации при обучении иноязычному говорению в среднем общем образовании

Как было выяснено ранее, на данный момент существует противоречие между требованиями ФГОС, согласно которым выпускник среднего общего образования должен уверенно говорить на иностранном языке, и неразработанностью методологических материалов и, как следствие, отсутствием понимания того, как интегрировать проблематизацию в процесс обучения, соответствуя современным

требованиям и стандартам. Недостаточное внимание к данной проблеме привело нас к разработке модели проблематизации учебного материала при обучении иноязычному говорению обучающихся среднего общего образования. При её разработке мы опирались на работы Л.И. Колесник и Е.В. Ковалевской.

Термин «модель» в психопедагогическом словаре определяется как «схема, образ или описание какого-либо природного или социального явления или процесса» [43, с. 144]. В контексте образования, под образовательной моделью подразумевается графическое изображение образовательного процесса, разделённого на логические блоки, в совокупности составляющие систему [8].

Образовательные модели в свою очередь разделяются на прогностические, функциональные и описательные. С помощью прогностических моделей можно предсказывать направление развития образования как в общем, так и на примере конкретной узкой направленности. Функциональные модели демонстрируют место каждого отдельного элемента в образовательной системе, взаимосвязь между ними и способы взаимодействия. Описательные модели отражают структуру образования и описывают его свойства [15].

Рассматривая понятие модели с педагогической точки зрения, М.В. Кларин определяет её как описательную схему, последовательность действий педагога в образовательном процессе [20]. Говоря, в частности, о модели обучения, мы можем заметить, что в ней упор делается на учащихся, а именно на разнообразие различных видов их деятельности, организацией которых занимается педагог. Такие модели могут расширяться за счёт описания способов взаимодействия учителя с обучающимися, ожидаемых результатов их деятельности, но это является дополнением и может присутствовать не всегда. По мнению И.Б. Ворожцовой, педагогическая модель в первую очередь позволяет оценить эффективность

образовательного процесса за счёт прогнозирования оптимальной организации процесса обучения с учётом всех его составляющих [4].

По мнению Е.А. Лодатко, педагогические модели подразделяются на содержательные, функциональные и структурные [34]. Предметом содержательной педагогической модели является моделируемое содержание изучаемого образовательного объекта, состоящее из определенного набора атрибутов (характеристик, признаков, свойств и т.д.).

Структурная модель – это вид педагогической модели, объектом которой представляется структура изучаемого педагогического объекта и атрибуты, связывающие его компоненты. Функциональная модель – это педагогическая модель, моделирующая состояние изучаемого педагогического объекта с точки зрения достижения некоторой важной педагогической функции.

Основываясь на приведённой классификации, целям нашего исследования наиболее подходит составление описательной структурно-содержательной модели, которая позволит наглядно продемонстрировать процесс проблематизации в процессе обучения иноязычной речи в СОО. Разрабатывая собственную модель, мы опирались на модели проблематизации, представленные в работах Л.И. Колесник [27] и Е.В. Ковалевской [25].

Обе модели авторов реализуют механизм проблематизации через три стадии, которые были описаны нами в параграфе 1.1. Однако эти модели, в первую очередь, направлены на развитие умений чтения на иностранном языке, а также ориентированы на студентов высших учебных заведений. В нашем исследовании мы, ориентируясь на схожую структуру данных моделей, составили собственную модель проблематизации, которая направлена на обучение иноязычному говорению и адаптирована под среднее общее образование.

На основе анализа говорения как вида речевой деятельности, нами были выделены следующие умения говорения, которые будут развиваться через проблематизацию содержания и процесса обучения:

1. Лексическо-грамматические умения (знание и умение отбирать подходящие лексическо-грамматические средства для различных ситуаций общения, умение использовать разнообразные лексические и грамматические единицы для повышения выразительности речи).

2. Коммуникативные умения (умение аргументировать своё мнение в диалогах и дискуссиях, способность эффективно слушать и понимать собеседника, задавать уточняющие вопросы, навыки ведения беседы, поддержания диалога и разрешения конфликтных ситуаций).

3. Умения проблемного мышления (умение находить и формулировать проблемную задачу, способность анализировать ситуацию, выявлять ключевые вопросы и формулировать проблемы для обсуждения, развитие проблемного мышления, позволяющего находить нестандартные решения).

4. Критические и рефлексивные умения (умение создавать гипотетические решения, оценивать их и переходить к новому, если первоначальное не работает, умение направлять и изменять ход дискуссии в соответствии с собственными интересами, способность к рефлексии, позволяющая оценивать свои решения и решения собеседника, а также делать выводы для дальнейшего совершенствования).

Модель проблематизации в обучении разговорному иностранному языку в средней общеобразовательной школе представляет собой процесс, элементы которого взаимосвязаны и включают ряд конкретных этапов, реализуемых в определенной последовательности. Основные этапы модели

и

и

х

с

о



Рисунок 1 – Этапы модели проблематизации

В процессе разработки модели проблематизации в обучении иноязычному говорению мы использовали следующие подходы:

1. Системный подход использовался для создания целостной модели развития умений говорения, с учётом интеграции различных её элементов и взаимосвязи между ними.

2. Проблемный подход позволил рассмотреть процесс обучения говорению как комплексную деятельность, развивающую не только навыки говорения, но и навыки аналитического и критического мышления.

3. Личностно-деятельностный подход ставит в центр обучающегося как активного участника образовательного процесса, ориентируясь на его возрастные особенности, что помогает выстраивать образовательный процесс в соответствии с интересами учеников.

Свой выбор мы можем аргументировать, проанализировав содержание каждого из подходов.

Системный подход – это совокупность общих научно-методологических принципов (требований), основанных на рассмотрении объектов как систем. Специфика системного подхода заключается в том, что его исследования направлены на раскрытие целостности объекта и

поддерживающих его механизмов, выявление различных типов связей сложных объектов и объединение их в единую теоретическую картину [24].

Я.А. Коменский [29] является основоположником системного подхода. Современный взгляд на принципы системного подхода был изложен в работах зарубежных мыслителей этого направления Л. фон Берталанфи [53] и его последователей Р.Л. Акоффа [52], А. Раппопорта [55], М. Месаревича [54], Р. Уотермена [56].

Жизнь в современном обществе характеризуется сложностями, для эффективного решения которых требуется системный подход. В наше время образовательный процесс становится все более интегрированным, различные области и аспекты взаимосвязаны друг с другом, так что решение одной проблемы может зависеть от решения множества других проблем. Таким образом, сами проблемы носят системный и комплексный характер.

Проблемный подход подразумевает создание проблемной ситуации, требующей решения. В этом случае задаются исходные данные, разрабатываются задания, формируется отношение учащихся к проблеме. С.Л. Рубинштейн указал на условия, необходимые для организации проблемного обучения [48], которые более подробно были описаны в параграфе 1.1. По мнению Н.А. Меншинской, проблемное обучение связано с уровнем развития мышления учащихся. Сама постановка проблемных вопросов уже предполагает наличие определённого уровня развития интеллектуальных способностей обучающихся, однако, в то же время является способом развития этих способностей [37].

Личностно-деятельностный подход, обозначенный в работах выдающихся отечественных ученых, таких как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский [5], А.Н. Леонтьев [32], С.Л. Рубинштейн [47], а также их последователей, представляет собой организацию обучения, при которой ученик рассматривается как активный участник образовательного процесса. В этом подходе придается важное значение формированию учебных умений, таких как планирование, регулирование, самоконтроль, анализ и оценка

результатов деятельности. Учащиеся активно участвуют в процессе обучения, осознавая цели и задачи, планируя их выполнение, а также контролируя и оценивая свои действия. Полученные знания и навыки становятся личностно значимыми и интересными не только с внешней стороны, но и в смысловом аспекте. Личностно-деятельностный подход в образовании способствует развитию не только когнитивных, но и эмоционально-личностных аспектов личности обучающегося, способствуя его полноценному интеллектуальному и социальному развитию.

Модель проблематизации при обучении иноязычному говорению представлена на рисунке 2.

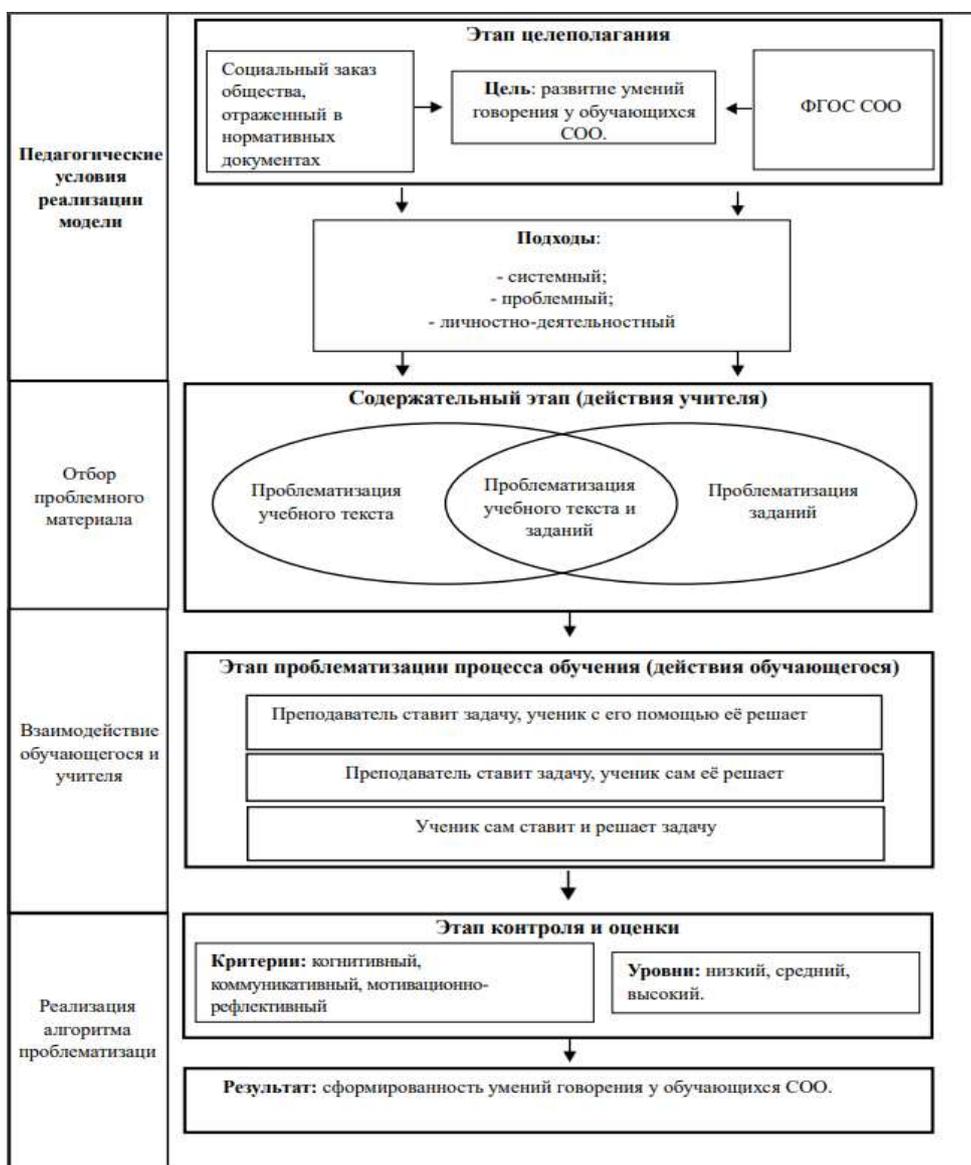


Рисунок 2 – Модель проблематизации при обучении иноязычному говорению

Таким образом, процесс применения модели проблематизации при обучении разговорному иностранному языку в средней общеобразовательной школе включает в себя внедрение трех методологических подходов и последовательную реализацию в трех этапах: этап целеполагания, содержательный этап, этап проблематизации образовательного процесса, а также этап контроля и оценки.

1.3 Выявление педагогических условий функционирования модели проблематизации при обучении иноязычному говорению

Известно, что любая система может успешно функционировать и развиваться только при соблюдении определенных условий. Поэтому для того, чтобы разработанная модель была эффективной, необходимо определить специальные педагогические условия. Термин «условия» в философской литературе выражает отношение субъекта к окружающим явлениям, без которых он не может существовать. Условия составляют ту среду, ту обстановку, в которой возникает, существует и развивается субъект [49].

Отличительной особенностью понятия «педагогические условия» является то, что оно охватывает все компоненты учебного процесса: цели, содержание, методы, формы и средства.

Это понятие и его составляющие менялись в период становления и развития науки, особенно педагогической. В трудах российских педагогов трактовка педагогических условий неоднозначна.

В работах разных авторов можно встретить определение педагогических условий как:

1. Комплекса способов взаимодействия субъектов образовательного процесса [40].
2. Совокупности содержания, различных форм и методов обучения [23].

3. Набора различных форм и методов, направленных на решение поставленной педагогической задачи [18].

4. Структуры объективных показателей процесса обучения [21].

Некоторые исследователи, такие как М.И. Зверева [7] и Н.В. Ипполитова [19], отмечают важность учёта педагогических условий при проектировании обучающих систем.

Под педагогическими условиями Н.М. Поретко понимает внешнюю среду, оказывающую существенное влияние на образовательный процесс, которая сознательно проектируется педагогом определенным образом для достижения определенного эффекта [30].

Обобщая приведённые выше термины, можно сказать, что педагогические условия – это комплекс мер, направленных на оптимизацию эффективности образовательной деятельности.

Н.И. Яковлева выделила необходимые и достаточные педагогические условия реализации модели [51]. Любая система должна иметь определенные условия, при выполнении которых она функционирует корректно. Эти условия определяются на основе анализа литературы в области психологии и педагогики, опыта работы в образовательных учреждениях, положений, отображённых в образовательном законодательстве, а также с учётом особенностей предлагаемой системы и результатами практического эксперимента по её реализации. Без обеспечения этих условий невозможно достичь желаемых результатов, поэтому они крайне важны для эффективности системы. Такие условия являются необходимыми условиями реализации модели. Достаточность же условий означает, что их достаточно для нормального функционирования системы. Достаточность условий можно также определить по результатам опытно-экспериментальной работы. Если эксперимент показывает устойчивый рост качества формируемых характеристик и существенное превосходство студентов экспериментальной группы, где были реализованы все условия, то можно сделать вывод об эффективности

функционирования модели. Исходя из этого, можно сказать, что предложенные условия являются достаточными.

Мы выделили три педагогических условия, которые обеспечивают эффективное функционирование модели проблематизации при обучении говорению на иностранном языке:

1. Отбор проблемного материала.
2. Взаимодействие обучающегося и учителя.
3. Реализация алгоритма проблематизации.

В нашем исследовании вывод о достаточности и необходимости выявленных условий будет сформирован на основании опытно-экспериментальной работы, представленной во второй главе работы. Теперь подробнее рассмотрим сущность представленных педагогических условий.

Первое педагогическое условие заключается в отборе проблемного материала, на основе которого будет проходить обучение иноязычной речи. Это условие предполагает деятельность учителя по нахождению и отбору проблемных упражнений и заданий из предложенных школьной программой УМК, а также их адаптации в рамках лично-деятельностного подхода к интересам и психическим особенностям обучающихся в соответствии с изучаемым материалом. Ключевым моментом реализации данного условия является использование проблематизации как умения найти проблему в имеющемся материале, либо при отсутствии таковой – способность педагога самостоятельно трансформировать его так, чтобы оно содержало в себе элементы проблемности (проблемные задачи или ситуации).

В модели проблематизации при обучении иноязычному говорению, представленной в параграфе 1.2, была продемонстрирована одновременная проблематизация учебного текста, который является основой для составления собственных диалогов, и заданий к нему. Проблематизация учебного текста предполагает нахождение или формулирование проблемного вопроса, обсуждению которого посвящён текст, который

может соответствовать интересам обучающихся среднего общего образования и который требует владения аналитическими навыками и навыками креативного мышления для его решения. Также в тексте необходимо наличие фраз аргументации, сомнения, высказывания собственного мнения, которые составляют основу механизма вскрытия проблемности. При отсутствии текстов необходимого формата в УМК педагог имеет возможность самостоятельно переформулировать и преобразовывать материал, добавляя проблемный вопрос или задачу и фразы, наиболее подходящие к контексту обсуждаемой ситуации.

Второе педагогическое условие предполагает взаимодействие обучающегося и учителя на трёх уровнях: сначала педагог явно указывает на проблему в предложенном тексте, и ученик старается её решить с его помощью, затем преподаватель формулирует проблему и даёт ученикам возможность самостоятельно её решить, и только после этого ученики находят или формулируют проблемный вопрос самостоятельно и также самостоятельно его решают. Стоит отметить, что на всех уровнях у обучающихся есть опора в виде фраз аргументации, сомнения и высказывания собственного мнения, которые они могут использовать в процессе вскрытия проблемности. Данное условие направлено на деятельность обучающихся, и участие педагога должно постепенно сводиться к минимуму, приводя к полному его отсутствию на последнем третьем уровне. Это не отменяет необходимость корректировки устной речи учащихся при наличии в ней лексико-грамматических ошибок, однако педагог должен дать возможность ученикам научиться использовать собственные аналитические навыки и навыки критического мышления при вскрытии проблемности без помощи со стороны.

Третье педагогическое условие представляет собой этап реализации алгоритма проблематизации и является также этапом контроля и оценки реализуемой деятельности. В педагогике алгоритм рассматривается как набор инструкций для выполнения учебных задач в строго определённой

последовательности, что обеспечивает их успешное решение на высоком уровне [45]. Алгоритмы используются для планирования учебного процесса, проведения занятий, оценки успеваемости учащихся, а также для адаптации образовательного процесса к индивидуальным потребностям учащихся. Они структурируют учебную деятельность, повышают эффективность обучения и обеспечивают систематизацию учебного материала. Особенность алгоритма заключается в его цикличности, что подразумевает возможность повторения определенных шагов или действий в процессе выполнения. В случае, если один из этапов не выполняется или получается неудовлетворительный результат, алгоритм предполагает возвращение на предыдущий шаг для коррекции и продолжения выполнения программы. Это позволяет эффективно обнаруживать и исправлять ошибки.

Таким образом, реализация алгоритма проблематизации состоит из последовательного выполнения блоков действий, направленных на деятельность обучающегося. После выполнения каждого блока предусмотрен контроль деятельности со стороны учителя. Результаты контроля делятся на три уровня: высокий, средний и низкий уровни усвоения материала. При получении высоких и средних результатов, педагог переходит к следующему блоку алгоритма. При получении низкого результата, учитель возвращается на первоначальный блок и повторяет комплекс действий этого блока с использованием других текстов по похожей тематике и аналогичных заданий. Далее, процесс повторяется. Подобная зацикленность и наличие контроля на каждом блоке алгоритма проблематизации позволяет отслеживать уровень понимания материала и развитие аналитических и критических навыков обучающихся, что, в теории обеспечивает более эффективное обучение, по сравнению с обычным линейным процессом обучения.

Подводя итог, работа над развитием устной речи на иностранном языке и применением проблематизации в учебном процессе должна быть организована систематически и последовательно, следуя определенным

этапам, которые были раскрыты в параграфе 1.2 в рамках представленной модели. Выводы о необходимости и достаточности педагогических условий реализации модели проблематизации представлены во второй главе исследования на основе результатов опытно-экспериментальной работы.

Выводы по первой главе

В данной главе мы провели анализ теоретико-методологической основы исследования, изучили концепцию проблемного обучения, которой занимались такие ученые, как А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов и В. Оконь. Также мы рассмотрели понятия проблемности, проблемной ситуации, проблемной задачи, проблемы и проблематизации, выявив как различия, так и взаимосвязь между ними.

За основу исследования было решено взять определение проблематизации, предложенное Е.В. Ковалевской, которая определяет её как механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности.

Далее мы проанализировали два подхода к обучению диалогической речи на иностранном языке: дедуктивный и индуктивный, а также возможность использования проблематизации в этом процессе. Из проведенного анализа мы выявили, что дедуктивный подход ограничен заучиванием образцов диалогов и не способствует развитию креативного мышления студентов. С другой стороны, индуктивный подход, хоть и нацелен на развитие навыков взаимодействия, также имеет ограничение в виде использования образца диалога в качестве опоры. В контексте обучения диалогической речи на иностранном языке мы рассмотрели проблематизацию как эффективный метод, направленный на развитие аналитических навыков и навыков креативного мышления, что может быть более продуктивным подходом, чем дедуктивный или индуктивный методы.

Также, опираясь на модели проблематизации Е.В. Ковалевской и Л.И. Колесник мы составили собственную описательную структурно-

содержательную модель проблематизации учебного материала при обучении иноязычному говорению, адаптированную под среднее общее образование. На основе анализа говорения как вида речевой деятельности, были выделены следующие умения говорения, которые будут развиваться через проблематизацию содержания и процесса обучения: лексико-грамматические, коммуникативные, умения проблемного мышления, критические и рефлексивные умения. Модель проблематизации при обучении иноязычному говорению в СОО включает в себя внедрение трёх методологических подходов и последовательную реализацию в трёх этапах: этап целеполагания, содержательный этап, этап проблематизации образовательного процесса, а также этап контроля и оценки. Кроме того, мы

и

з

у

ч

и

л

и

п

о

н

я

т

и

е

п

е

д

а

г

о

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ПРОБЛЕМАТИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОЯЗЫЧНОМУ ГОВОРЕНИЮ В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ЕЁ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

2.1 Цели, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы

Теоретико-методологические выводы, сделанные в первой главе нашего исследования, легли в основу опытно-экспериментальной работы.

Чтобы обучающиеся успешно освоили учебную программу и достигли предметных результатов, педагог при составлении плана урока должен использовать конкретный учебно-методический комплекс, рекомендованный Министерством просвещения. Грамотный выбор и правильное использование УМК поможет сделать процесс обучения более эффективным. При выборе учебно-методического комплекса необходимо проводить анализ на наличие в нём проблемных заданий, направленных на обучение устной речи, развивающих у обучающегося умения критического и проблемного мышления. В рамках нашего исследования для анализа были выбраны наиболее распространённые УМК, рекомендованные Министерством просвещения Российской Федерации к изучению в общеобразовательных школах в 2023 году. Среди них УМК для 10-го класса «Spotlight» («Английский в фокусе»), авторы О.В. Афанасьева, Д. Дули, И.В. Михеева, Б. Оби, В. Эванс, «Starlight» («Звёздный английский»), авторы: К.М. Баранова, Д. Дули, В.В. Копылова, Р.П. Мильруд, В. Эванс. Результат анализа представлен в таблице 2.

Таблица 2 – Анализ УМК на наличие заданий проблемного характера

Критерии оценки		S
Количество разделов		
Темы разделов с учётом проблемности формулировок	Living & spending, schooldays & work, Earth alert, technology (в 4 разделах из 8; 50%).	Food & health, environmental issues, modern living (в 3 разделах из 5; 60%).

Продолжение таблицы 2

Критерии оценки	S	S
Наличие текстов и диалогов, вызывающих спорные, противоречивые, неоднозначные суждения, содержащих недосказанности и дилеммы.	<p>Classes should not have more than 30 children.</p> <p>All children should expect to be helped when they have difficulties at school.</p> <p>What should we do to protect the environment?</p> <p>Should cars be banned from city centers?</p> <p>Young people these days eat more unhealthy foods.</p> <p>Information and Communication Technology skills are more useful in life than Art and Music (в 4 разделах из 8; 50%).</p>	<p>What should we do to live longer?</p> <p>Would you ever do a risky job?</p> <p>Is tourism destroying the Himalayas?</p> <p>How do you think we could help reduce crime?</p> <p>Do you think nanotechnology will change people's lifestyles?</p> <p>What is happiness and how do you attain it?</p> <p>How do clothes change a person's appearance?</p> <p>Cars should be banned in urban areas and people should use public transport.</p> <p>Old buildings should be pulled down to find place for new projects.</p> <p>Children and young teenagers should not be allowed to use mobile phones.</p> <p>The more electronic appliances we use, the better our life is. (в 3 разделах из 5; 60%).</p>
Задания проблемного характера	<ul style="list-style-type: none"> • дебаты и дискуссии (в 4 разделах из 8; 50%), • решение глобальных мировых проблем (в 2 разделах из 8; 25%). 	<ul style="list-style-type: none"> • дебаты и дискуссии (в 3 разделах из 5; 60%), • проектные работы (в 2 разделах из 5; 40%), • решение глобальных мировых проблем (в 2 разделах из 5; 40%), • исследовательские задания (в 3 разделах из 5; 60%).
Задания на развитие умений критического мышления	<ul style="list-style-type: none"> • анализ и оценка информации (в 6 разделах из 8; 75%), • аргументация (в 5 разделах из 8; 62%). 	<ul style="list-style-type: none"> • анализ и оценка информации (в 4 разделах из 5; 80%), • критический анализ текстов (в 1 разделе из 5; 20%), • оценка аргументов и доказательств (в 1 разделе из 5; 20%), • прогнозирование и моделирование (в 1 разделе из 5; 20%).
Задания на развитие поисковых умений	<ul style="list-style-type: none"> • сбор и анализ информации (в 3 разделах из 5; 60%). 	<ul style="list-style-type: none"> • поиск и анализ информации (в 3 разделах из 5; 60%).

Продолжение таблицы 2

Критерии	S	S
Задания на развитие поисковых умений	<ul style="list-style-type: none"> критическая оценка источников (в 0 разделах из 5); представление результатов исследований (в 3 разделах из 8; 37%). 	<ul style="list-style-type: none"> критическая оценка источников (в 0 разделах из 5; 0%); способы представления результатов исследований (в 3 разделах из 5; 60%).
Задания на развитие умений диалогической речи	<ul style="list-style-type: none"> задания на составление диалогов по аналогии (в 0 разделах из 8; 0%), наличие визуальных или вербальных опор (в 8 разделах из 8; 100%), задания, направленные на использования разнообразия лексических и грамматических единиц для повышения выразительности речи (в 3 разделах из 8; 25%), задания на аргументацию собственного мнения (в 6 разделах из 8; 75%). 	<ul style="list-style-type: none"> Задания на составление диалогов по аналогии (в 0 разделах из 5; 0%), Наличие визуальных или вербальных опор (в 4 разделах из 5; 80%), Задания, направленные на использования разнообразия лексических и грамматических единиц для повышения выразительности речи (в 1 разделе из 5; 20%), Задания на аргументацию собственного мнения (в 5 разделах из 5; 100%).

Как видно из таблицы 2, оба методических комплекса содержат тексты и задания проблемного характера, однако их не так много. Учебник «Spotlight» включает тексты с противоречивыми суждениями только в 50% разделов, а «Starlight» – в 60%. Это свидетельствует о недостаточном внимании к заданиям, стимулирующим критическое мышление и аналитические навыки, что требует улучшения. Кроме того, оба учебника явно нуждаются в большем количестве заданий, направленных на развитие аналитических навыков и навыков критического мышления. В «Spotlight» такие задания охватывают 62% разделов, тогда как в «Starlight» – лишь 20%, при этом количество подобных заданий внутри самих разделов также невелико. Помимо этого, задания проблемного характера достаточно сильно разбросаны между самыми разными темами и разделами, между ними отсутствует логическая связь. Игнорирование систематического подхода

может ограничивать возможности учащихся в их способности критически оценивать информацию и аргументировать свои суждения.

Таким образом, на основании проведенного анализа был сделан вывод о недостаточности заданий проблемного типа в представленных УМК и необходимости проведения экспериментальной работы по реализации модели проблематизации при обучении иноязычному говорению в среднем общем образовании и педагогических условий её эффективного функционирования на основе работы с диалогической речью.

Под экспериментом мы понимаем метод эмпирического исследования, при котором в объект изучения (в данном случае в образовательный процесс) вносятся намеренные изменения с целью получения лучших результатов.

Итак, экспериментальная работа представляет собой метод изучения управляемого учебного процесса, в который намеренно вносятся изменения для оценки достижения поставленных целей.

Различают лабораторные и естественные эксперименты. Практические исследования, которые мы реализуем в рамках данного исследования, относятся к естественным экспериментам, поскольку они выполняются на испытуемых в естественных условиях, с определением контрольной и экспериментальных групп. Количественные обобщения, проведенные с использованием статистических и математических методов исследования, позволяют определить уровень развития у обучающихся умений говорения, что отражено в результатах эксперимента.

Целью опытно-экспериментальной работы было выявление условий эффективного функционирования разработанной модели проблематизации при обучении иноязычному говорению (на основе диалога). Исходя из поставленной проблемы, была сформулирована гипотеза, на основе которой была и проведена опытно-экспериментальная работа: если реализовать модель проблематизации учебного материала и заданий к нему на уроках английского языка и обеспечить педагогические условия её

функционирования, то развитие умений иноязычного говорения будет более эффективным.

Для того чтобы выявить, как обозначенные педагогические условия влияют на развитие умений говорения обучающихся 10-х классов, была проведена опытно-экспериментальная работа. Чтобы выполнить цель проводимого исследования, нами были сформулированы следующие задачи:

1. Определить исходный уровень развития умений говорения у обучающихся на констатирующем этапе в контрольной и экспериментальной группах, сделать вывод о возможности сравнения групп в ходе экспериментальной работы.

2. Провести формирующий этап опытно-экспериментальной работы: в экспериментальных группах внедрить модель проблематизации при обучении иноязычной речи и протестировать эффективность реализации педагогических условий функционирования модели.

3. На обобщающем этапе опытно-экспериментальной работы организовать мониторинг развития умений говорения в контрольной и экспериментальных группах с использованием критериально-диагностического аппарата.

При планировании и реализации опытно-экспериментальной работы были учтены следующие аспекты:

1. Экспериментальная работа проходила в обычных условиях школьной среды, строго следуя утвержденной учебной программе по английскому языку для среднего общего образования.

2. В ходе исследования в учебный процесс вносились произвольные и намеренные изменения для достижения поставленных целей и подтверждения гипотез.

3. Опытнo-экспериментальная работа была направлена на оценку эффективности педагогических условий разработанной модели проблематизации при обучении говорению в рамках среднего общего образования.

4. Опытнo-экспериментальная работа проводилась на одних и тех же группах учащихся на каждом этапе.

Опытнo-экспериментальная работа проводилась в 2023 году в «МАОУ ОЦ №5 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 52 обучающихся 10-х классов. Из рассматриваемой категории обучающихся были отобраны контрольная группа (КГ), в которую вошли 14 человек, и три экспериментальных группы, общим количеством 38 человек: ЭГ-1 (13 человек), ЭГ-2 (12 человек), ЭГ-3 (13 человек).

Исследование проводилось в несколько этапов. Каждый этап имел свои задачи: первый этап включал констатирующий эксперимент, второй – формирующий эксперимент, третий – обобщающий, на котором проводился сравнительный анализ и обобщение полученных результатов. Посмотрим на этапы проведения опытнo-экспериментальной работы в таблице 3.

Таблица 3 – Этапы проведения опытнo-экспериментальной работы

Название этапа	Деятельность	Методы
1.Констатирующий.	Определение контрольной группы (КГ) и трёх экспериментальных групп (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3). Установлены условия для проведения опытнo-экспериментальной работы.	Нулевой срез: диалог, лексико-грамматический тест.
2.Формирующий.	Реализация модели проблематизации при обучении иноязычному говорению и педагогических условий её функционирования.	Экспериментальное обучение.
3.Обобщающий этап.	Итоговый контроль уровня развития умений говорения у обучающихся в КГ и в экспериментальных группах. Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы.	Итоговый срез: диалог, лексико-грамматический тест.

Обучение в экспериментальных группах было осуществлено Лёзиной Галиной, а в контрольной группе – Валерией Фазлыевой.

В контрольной группе были проведены первичное и итоговое тестирования для определения текущего уровня развития навыков говорения. Система упражнений, разработанная в ходе исследования, не использовалась. Чтобы оценивать эффективность реализации модели, стоит ввести понятие критериев и показателей оценки эффективности.

Критерий – это признак, обоснование или правило, которое используется для определения соответствия или несоответствия чего-либо каким-либо требованиям [2]. Под критерием результативности понимается такой качественный, либо количественный показатель, с помощью которого возможно оценить результат деятельности. Критерии, в свою очередь, определяются на основе показателей.

Показатели – это результаты, которые можно наблюдать и регистрировать. Среди признаков показателей можно выделить достоверность, комплексность и диагностичность.

Педагогические критерии и их показатели должны быть краткими, четкими и точными, а также отображать структурный характер изучаемого явления. В нашем исследовании были выявлены следующие критерии сформированности умений говорения:

1. Когнитивный. Данный критерий оценивается по таким показателям как грамотность речи, включая правильное произношение и использование слов, способность строить грамматически корректные предложения и использовать разнообразные языковые конструкции и соответствие ответов контексту высказывания.

2. Коммуникативный. Показателем данного критерия является способность обучающегося понятно и логично выражать свои мысли, подбирать корректные слова и выражения, соблюдать логику и структуру высказывания.

3. Мотивационный. Показателями оценки данного критерия является интерес обучающегося к общению на иностранном языке, его способности высказывать и аргументировать свое мнение, активность и готовность вступать в диалог.

Для оценки изначального уровня развития умений говорения у обучающихся, им был предложен тест, включающий в себя лексико-грамматические упражнения, а также задание на составление диалога по

проблемой теме. Тест представлен в приложении 1. Показатели и методы измерения каждого критерия представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Критерии и показатели развития умений говорения

Критерии	Показатели	Способ измерения
Когнитивный (предметные результаты).	Знание лексики по изучаемой теме, знание грамматических правил оформления речи, понимание недостающего знания.	Лексико-грамматический тест (на составление диалогических единств).
Коммуникативный (метапредметные результаты).	Умение применять лексические единицы в новых ситуациях общения, умение искать пути решения проблемы, владение способами построения корректного высказывания с ситуацией общения.	Диалог (применение изученных лексических и грамматических структур).
Мотивационный (личностные результаты).	Выражение собственного мнения, поиск путей решения проблемы и восполнения пробелов в знаниях.	Диалог (использование в диалоге клише и фраз для выражения коммуникативных интенций).

Результаты, полученные обучающимися в ходе тестирования, подразделяются на низкий, средний и высокий уровни и могут быть определены следующим образом (таблица 5):

Таблица 5 – Описание уровней развития умений говорения

Критерии	Низкий	Средний	Высокий
Когнитивный	Речь обучающегося недостаточно грамотна, допускается много лексических и грамматических ошибок. Нарушена структура предложения. Предложения однотипны, составлены по одной схеме. Отсутствие разнообразия лексико-грамматических форм. Часто делает дословные переводы без учета контекста.	Речь еще недостаточно грамотна. Допускаются некоторые ошибки в лексике и грамматике. Не всегда правильно подбирает языковые конструкции для описания нужной ситуации. Предложения краткие, не распространённые.	Речь более или менее грамотна. Практически не допускаются лексические и грамматические ошибки. В ответе используются полные развернутые предложения. Корректно подбирает языковые конструкции, учитывая контекст. Речь разнообразна.

Продолжение таблицы 5

Критерии	Низкий	Средний	Высокий
Коммуникативный	Не умеет эффективно выражать свои мысли на иностранном языке, испытывает трудности в поиске и использовании нужных слов и выражений. На поставленный вопрос отвечает не полным предложением, а отдельным словом или кратким словосочетанием.	Может выражать свою мысль только в рамках знакомой ситуации, на основе предлагаемого диалога-образца. Способен выражать своё мнение, но не всегда подкрепляет его аргументами, иногда затрудняется с подбором слов.	Способен выстроить высказывание без опоры на текст по незнакомой теме. Выражает мысли четко и лаконично. Умеет и готов вступать в иноязычное общение.
Мотивационный	Не проявляет интереса к самостоятельному поиску информации на иностранном языке. Испытывает трудности с выражением и аргументацией собственного мнения.	Проявляет умеренный интерес к поиску информации на иностранном языке, но не всегда доводит процесс до конца. Способен выразить собственное мнение, но не всегда верно подкрепляет его аргументами, либо аргументация недостаточна.	Активно интересуется поиском информации на иностранном языке, способен уверенно аргументировать собственное мнение.

Одной из основных задач эмпирической работы было определение начального уровня развития навыков говорения у студентов. Для решения этой задачи были проанализированы материалы, изученные студентами, и составлены задания, соответствующие критериям оценки. Результаты проведённой работы представлены в таблице 6.

Для расчета разницы в уровне развития устной речи между студентами группы КГ и экспериментальной группы был использован критерий χ^2 Пирсона. Степень свободы равна 6, стандартное значение χ^2 - 2,795, критическое значение χ^2 - 12,592 при уровне значимости $p < 0,05$, связь между факторами и результатами не является статистически значимой при

уровне значимости $p > 0,05$, а связь между факторами и результатами не является статистически значимой при уровне значимости $p > 0,05$.

Таблица 6 – Результаты тестирования умений говорения на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

	Низкий	Средний	Высокий
ЭГ-1	5	5	3
ЭГ-2	8	3	1
ЭГ-3	6	6	1
КГ	8	4	2

По данным χ^2 (табл. 4), разница не является статистически значимой, поэтому группы идентичны и сопоставимы.

Подводя итог, на констатирующем этапе эксперимента нами была выявлена необходимость повышения уровня умений говорения у обучающихся, для чего была разработана модель проблематизации и выявлены педагогические условия её эффективного функционирования.

2.2 Внедрение модели проблематизации при обучении иноязычному говорению в среднем общем образовании и педагогических условий её эффективного функционирования

В процессе формирующего этапа экспериментальной деятельности

Данная модель имеет структуру, состоящую из следующих этапов: этап целеполагания, содержательный этап, этап проблематизации процесса обучения, этап контроля и оценки. Мы выделили три педагогических условия, необходимых для успешной работы модели проблематизации: отбор проблемного материала, взаимодействие между обучающимся и учителем, реализация алгоритма проблематизации.

Первый этап, сопоставимый с реализацией первого педагогического условия, предполагает деятельность учителя, состоящую в проблематизации учебного материала. Данный этап реализуется через

е
н
а

поиск и адаптацию заданий на развитие умений говорения, которые содержат в себе элемент проблемности.

Второй этап, включающий в себя реализацию второго педагогического условия, представляет собой деятельность обучающегося, направленную на самостоятельное нахождение и вскрытие проблемности. На этом этапе фокус направлен на развитие умений говорения, аналитических навыков и навыков критического мышления.

Третий этап, соотносящийся с третьим педагогическим условием, является этапом контроля, на котором через реализацию алгоритма проблематизации педагог способен оценить уровень сформированности развиваемых навыков учеников.

В каждой экспериментальной группе был реализован разный набор педагогических условий. В ЭГ-1 реализовывалось только первое педагогическое условие, в ЭГ-2 – первое и второе педагогические условия, а в ЭГ-3 – все три педагогических условия.

Первое педагогическое условие состояло в отборе проблемного материала учителем. Оно заключалось в составлении и реализации плана проблематизации, а именно:

1. Отбор тематики диалогов, имеющих в себе проблемный, каверзный вопрос, требующий обсуждения и высказывания разных точек зрения.
2. Преобразование диалога, его адаптация в соответствии с необходимостью наличия проблемного содержания – учитель продумывает план, языковой материал или опору для составления диалога, а также задания проблемного характера для предварительной отработки диалога.
3. Имитация собственного проблемного диалога по похожей тематике обучающимися, с опорой на диалог-образец и с использованием фраз аргументации, сомнения, выражения собственного мнения.

Реализуя первое педагогическое условие в ЭГ-1, мы выбрали тему «The role of technology in education», которая встречалась в нескольких УМК,

соответствующих образовательной программе 10 класса. Обучающимся был представлен диалог, в котором была продемонстрирована тема и пример её обсуждения, а также список фраз для аргументации, выражения сомнения и собственного мнения (рисунок 3).

Exercise 1. Read the dialogue. Find phrases that help characters express their opinion, doubt and prove their argumentation.

The necessity of mobile phones in school education

Anna: Hi Ben, I noticed you're against using mobile phones during school. Personally, I feel that they are essential tools for modern education.

Ben: Hey Anna, I have some doubts about that. Mobile phones can be more of a distraction than a benefit. Students might use them to play games or browse social media during class.

Anna: I understand your concern, but I believe that if used responsibly, mobile phones can greatly enhance learning. For example, they provide quick access to information and educational apps.

Ben: I'm not convinced that the benefits outweigh the risks. It's questionable whether students will use their phones strictly for educational purposes.

Anna: In my opinion, teaching students how to use technology responsibly is part of their education. Furthermore, mobile phones can be powerful tools for collaboration on group projects.

Ben: I doubt that every student will use their phone productively. Are you sure that this approach will work for everyone? What makes you think so? Are you sure that this approach will work for everyone?

Anna: According to a study by the Pew Research Center, students who use their phones for educational purposes tend to perform better academically. This clearly shows the potential benefits.

Ben: I suppose you have a point. Maybe with the right rules and education on responsible use, mobile phones could be more helpful than harmful.

Anna: Exactly. It's a complex issue, but finding a middle ground might be the best solution for everyone.

Рисунок 3 – Пример первого задания при реализации первого педагогического условия

Список фраз для аргументации, выражения сомнения и собственного мнения представлен в приложении 2.

Далее, ученикам было предложено задание следующего характера: ориентируясь на представленный диалог, обсудить пользу или вред использования других технических устройств в процессе обучения (рисунок 4).

Поскольку в ЭГ-1 предполагалась реализация только первого педагогического условия, далее структура заданий не менялась, менялись только изучаемые темы, соответствующие школьной программе.

Exercise 2. Form small groups and discuss the pros and cons of using the following technological devices in the classroom:

- laptops,
- tablets,
- smartboards,
- virtual reality (VR) headsets,
- online learning platforms.

Consider the following questions during your discussion:

- How can these devices enhance learning?
- What are the potential drawbacks?
- How can the use of these devices be managed effectively in the classroom?
- Can you think of any other technological devices that might raise similar questions about their use in education?

Рисунок 4 – Пример второго задания при реализации первого педагогического условия

Реализуя второе педагогическое условие, взаимодействие обучающегося и учителя, мы сфокусировались на заданиях, позволяющих ученику самостоятельно решить проблемную задачу, которая предоставляется педагогом. Так, в ЭГ-2 были также представлены диалогообразцы проблемного характера и фразы для аргументации, выражения сомнения и собственного мнения. Однако существенным отличием является то, что непосредственно в самом диалоге данные фразы отсутствовали. В первом задании обучающимся требовалось подобрать ответы, на задаваемые в диалоге вопросы, используя образец фраз как опору (рисунок 5).

Exercise 1. Read the dialogue. Fill in the gaps using phrases of argumentation, expressing doubt and expressing your opinion.

The role of artificial intelligence (AI) in personalized learning

Emma: Hi Jack, I believe that AI has a significant role to play in personalized learning. It can tailor education to meet each student's individual needs.

Jack: Hi Emma, I'm not sure if AI is the best solution. How can you be sure that AI can truly understand each student's unique needs?

Emma: (1) _____, AI systems can analyze data from a student's performance and identify their strengths and weaknesses. This clearly shows that AI can personalize the learning experience effectively.

Jack: (2) _____, but I have some doubts about the reliability of AI. What if the data used by AI is not accurate or biased?

Emma: I understand your concern. (3) _____, continuous monitoring and updates can improve the accuracy of AI systems. Furthermore, teachers can review AI recommendations to ensure they are appropriate.

Jack: (4) _____. I'm still not convinced that AI can replace the human element in teaching. Do you really believe that AI can provide the same level of support and empathy as a human teacher?

Emma: (5) _____. AI is not meant to replace teachers but to assist them. For instance, AI can handle repetitive tasks, allowing teachers more time to focus on individual student needs.

Jack: (6) _____. It's about using AI as a tool to support teachers and provide a more customized learning experience for students.

Рисунок 5 – Пример первого задания при реализации второго педагогического условия

Во втором задании ученики уже самостоятельно формулировали вопросы к тем ответам, которые они видели в тексте (рисунок 6).

Exercise 2. Read the dialogue. Guess the questions that were asked in this conversation. Fill in the gaps with your ideas.

The impact of virtual reality (VR) in education

Lucas: In my opinion, Virtual Reality can revolutionize education by providing immersive learning experiences that traditional methods can't match.

Mia: I'm not convinced that VR is practical for everyday classroom use. (1) _____?

Lucas: I believe that the investment is worthwhile because VR can enhance student engagement and motivation. For instance, students can explore historical sites or conduct virtual science experiments, which makes learning more interactive and enjoyable.

Mia: It's questionable whether VR can be as effective as traditional teaching methods in conveying complex concepts. (2) _____?

Lucas: According to recent studies, VR can improve retention and understanding of complex subjects by providing a hands-on learning experience. This clearly shows the potential benefits of VR in education.

Mia: I find it hard to believe that VR can address the individual learning needs of every student. (3) _____?

Lucas: VR can be tailored to different learning styles and paces. Furthermore, it allows for experiential learning, which is particularly beneficial for students who struggle with traditional methods.

Mia: I have some doubts about the health implications of prolonged VR use. (4) _____?

Lucas: It's important to set limits on VR use to ensure it is safe. In addition, regular breaks and guidelines can help mitigate any potential negative effects on health.

Mia: I'm not sure if VR can integrate well with the existing curriculum and teaching practices. (5) _____?

Lucas: VR should complement traditional teaching methods rather than replace them. Therefore, teachers can use VR as a supplementary tool to enhance their lessons and provide diverse learning experiences.

Рисунок 6 – Пример второго задания при реализации второго педагогического условия

В ЭГ-3 помимо выполнения двух предыдущих педагогических условий, было также выполнено третье – реализация алгоритма

проблематизации. Данное условие предполагает наличие контроля при выполнении каждого блока модели проблематизации и оценки результатов. В случае получения результатов высокого и среднего уровня, педагог переходил к следующему блоку, при получении низких результатов, возвращался к первоначальному блоку.

Успешное последовательное выполнение всех блоков модели проблематизации позволило перейти к заданию, в котором обучающимся предлагался только проблемный вопрос и список фраз аргументации, выражения сомнения и собственного мнения. Далее предлагалось обсудить эту проблему самостоятельно, без помощи педагога, используя изученные фразы, высказать разные точки зрения, аргументировать собственную позицию и отстоять её, высказывать сомнения касательно противоположных мнений (рисунок 7).

The image shows a digital interface for an exercise. At the top, a light blue box contains the text 'Exercise 1. Discuss one of the following topics:'. Below this, there are four rounded rectangular boxes, each containing a numbered topic and a discussion prompt. The topics are: 1. «Digital divide in education», 2. «Social media in education», 3. «Artificial intelligence in education», and 4. «Online learning vs. traditional classroom education».

Exercise 1. Discuss one of the following topics:

- 1. «Digital divide in education»**
Discuss the issue of access to technology and the internet in schools. Is it fair that some students have access to better technology at home, while others do not? How does this impact their learning experience and academic success?
- 2. «Social media in education»**
Should social media platforms be integrated into the classroom as tools for learning and communication, or do they pose too many distractions and risks for students? How can teachers effectively incorporate social media into the curriculum while maintaining a safe and productive learning environment?
- 3. «Artificial intelligence in education»**
Explore the potential benefits and challenges of integrating AI technology into the classroom. Can AI help personalize learning for students, or does it threaten to replace human teachers and diminish the quality of education?
- 4. «Online learning vs. traditional classroom education»**
Debate the advantages and disadvantages of online learning compared to traditional classroom education. Is online learning a more flexible and convenient option, or does it lack the interactive and social aspects essential for students' development?

Рисунок 7 – Пример задания при реализации третьего педагогического условия

Таким образом, в трёх экспериментальных группах были реализованы три педагогических условия функционирования проблематизации при обучении иноязычному говорению.

В ЭГ-1 выполнялось только первое педагогическое условие, заключающееся в отборе проблемного материала, в ЭГ-2 – первое и второе педагогические условия, составляющие отбор проблемного материала и взаимодействие обучающегося и учителя, а в ЭГ-3 был реализован весь комплекс педагогических условий, включая реализацию алгоритма проблематизации, что позволило выйти в данной группе на более высокий уровень заданий, направленных на диалогическую речь.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

После апробации модели проблематизации при обучении иноязычному говорению и педагогических условий её функционирования был проведен контрольный этап педагогического эксперимента.

Целью экспериментальной работы являлось подтверждение выдвинутой нами гипотезы о том, что если реализовать модель проблематизации учебного материала и заданий к нему на уроках английского языка и обеспечить педагогические условия её функционирования, то развитие умений иноязычного говорения будет более эффективным.

После анализа данных, полученных на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что уровень развития умений говорения у обучающихся в выделенных группах был преимущественно низким.

Апробировав модель проблематизации и педагогические условия её функционирования на формирующем этапе, мы готовы приступить к обобщающему этапу эксперимента, на котором будет произведена оценка эффективности проведенных мероприятий.

Главной задачей контрольного-обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы, является определение уровня развития умений говорения обучающихся по результатам проведенного исследования.

Среди задач данного этапа исследования можно выделить следующие пункты:

1. Проведение итоговой диагностики с целью определения уровня развития навыков говорения у обучающихся в контрольной и экспериментальных группах.
2. Анализ полученных результатов.
3. Проведение корреляционного и сравнительного анализа результатов констатирующего и контрольного этап опытно-экспериментальной работы с помощью математико-статистических методов.

На последнем уроке обучающимся было предложено пройти тест, аналогичный тому, который мы использовали на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы. Данный тест направлен на определение уровня развития умений говорения. Тест представлен в приложении 3.

Результаты тестирования в трёх экспериментальных и одной контрольной группе на контрольно-обобщающем этапе исследования представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Итоговые данные уровня развития умений говорения в экспериментальных (ЭГ) и контрольной группах (КГ)

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности умений говорения					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ-1	13	4	30%	5	38%	4	30%
ЭГ-2	12	3	25%	4	33%	5	41%
ЭГ-3	13	0	0%	3	23%	10	76%
КГ	14	7	50%	4	28%	3	21%

Для более полного понимания динамики изменений в развитии умений говорения в экспериментальных группах, сравним результаты, полученные на констатирующем и контрольно-обобщающем этапах опытно-экспериментальной работы. Для начала рассмотрим данные, полученные в ЭГ-1. Они представлены в таблице 8 и на рисунке 8.

Исходя из этих представленных данных, сравним динамику развития умений говорения в ЭГ-1 при условии выполнения первого педагогического условия реализации модели проблематизации с помощью метода математической статистики χ^2 .

Таблица 8 – Результаты сформированности умений говорения в ЭГ-1 в после опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольно-обобщающем этапе

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности умений говорения					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ-1 (констатирующий этап)	13	5	38%	5	38%	3	23%
ЭГ - 1 (контрольный этап)	13	4	30%	5	38%	4	30%

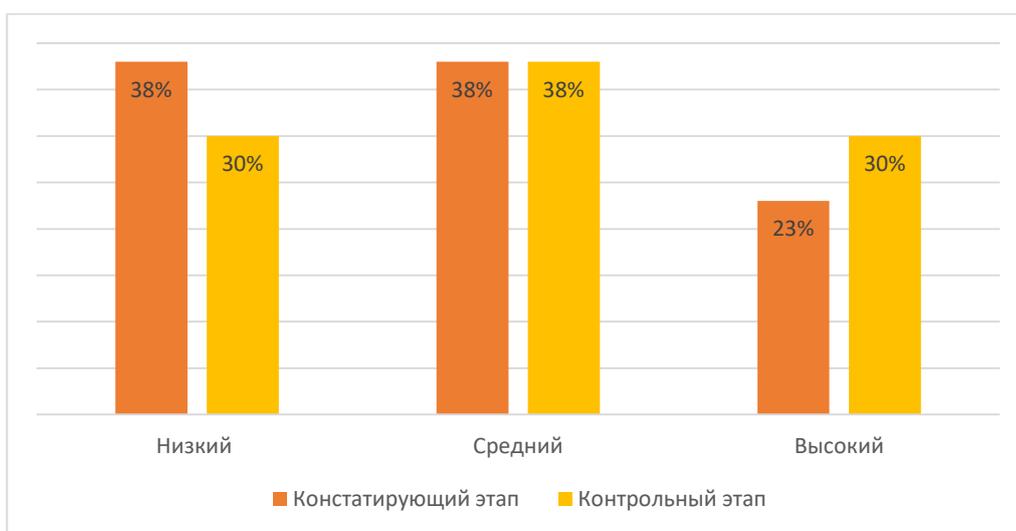


Рисунок 8 – Сравнительный анализ уровня развития умений говорения в ЭГ-1 до и после обучения при выполнении первого педагогического условия реализации модели проблематизации

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 3.905. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.142$.

Таким образом, у обучающихся в ЭГ-1 при условии выполнения первого педагогического условия реализации модели проблематизации выявлены лишь незначительные изменения в динамике развития умений говорения. Количество обучающихся с высоким уровнем выросло на 7%, количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось на 8%, количество обучающихся со средним уровнем не изменилось.

Это позволяет нам сделать вывод о том, что выполнение только одного педагогического условия не является достаточным для эффективного функционирования модели.

Теперь рассмотрим данные, полученные в ЭГ-2. Они представлены в таблице 9 и на рисунке 9. Исходя из этих представленных данных, сравним динамику развития умений говорения в ЭГ-2 при условии выполнения первого и второго педагогических условий реализации модели проблематизации с помощью метода математической статистики χ^2 .

Таблица 9 – Результаты сформированности умений говорения в ЭГ-2 в после опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольно-обобщающем этапе

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности умений говорения					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ-2 (констатирующий этап)	12	8	66%	3	25%	1	8%
ЭГ - 2 (контрольный этап)	12	3	25%	4	33%	5	41%

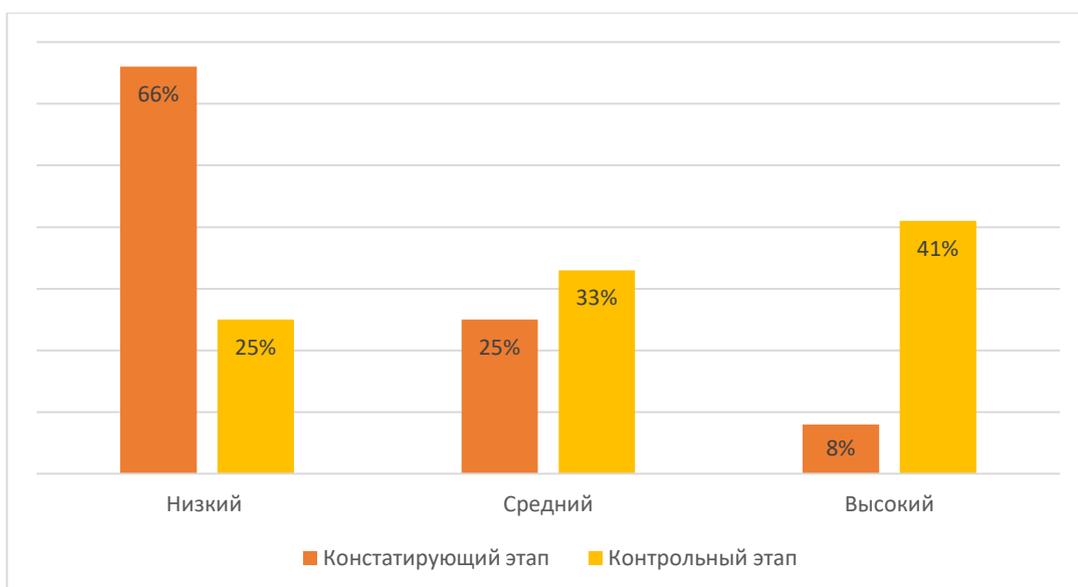


Рисунок 9 – Сравнительный анализ уровня развития умений говорения в ЭГ-2 до и после обучения при выполнении первого и второго педагогических условий реализации модели проблематизации

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 41.800. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p<0,001$.

Таким образом, у обучающихся в ЭГ-2 при условии выполнения первого и второго педагогических условий реализации модели проблематизации выявлены изменения в динамике развития умений говорения. Количество обучающихся с высоким уровнем выросло на 33%, количество обучающихся с низким уровнем уменьшилось на 41%, количество обучающихся со средним уровнем возросло на 49%. Это позволяет нам сделать вывод о том, что совместное выполнение первого и второго педагогических условий достаточно для эффективного функционирования модели.

Перейдём к данным, полученным в ЭГ-3. Они представлены в таблице

1

0

и

н

а

Таблица 10 – Результаты сформированности умений говорения в ЭГ-3 в после опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольно-обобщающем этапе

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности умений говорения					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ-3 (констатирующий этап)	13	6	46%	6	46%	1	7%
ЭГ - 3 (контрольный этап)	13	0	0%	3	23%	10	76%



Рисунок 10 – Сравнительный анализ уровня развития умений говорения в ЭГ-3 до и после обучения при выполнении трёх педагогических условий реализации модели проблематизации

Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 111.028. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$. Уровень значимости $p<0,001$.

Можно сделать вывод, что у обучающихся в ЭГ-3 при условии выполнения трёх педагогических условий реализации модели проблематизации выявлены значительные изменения в динамике развития умений говорения. Количество обучающихся с высоким уровнем выросло на 69%, количество обучающихся со средним уровнем уменьшилось на 23%,

обучающихся с низким уровнем не выявлено. Это позволяет нам сделать вывод о том, что комплексная реализация всех трёх педагогических условий необходимо для эффективного функционирования модели.

Сравним результаты, полученные в КГ на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы. Они представлены в таблице 11 и на рисунке 11.

Таблица 11 – Результаты сформированности умений говорения в КГ в после опытно-экспериментальной работы на констатирующем и контрольно-обобщающем этапе

Группа	Количество испытуемых	Уровни сформированности умений говорения					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
КГ (констатирующий этап)	14	8	57%	4	28%	2	14%
КГ (контрольный этап)	14	7	50%	4	28%	3	21%

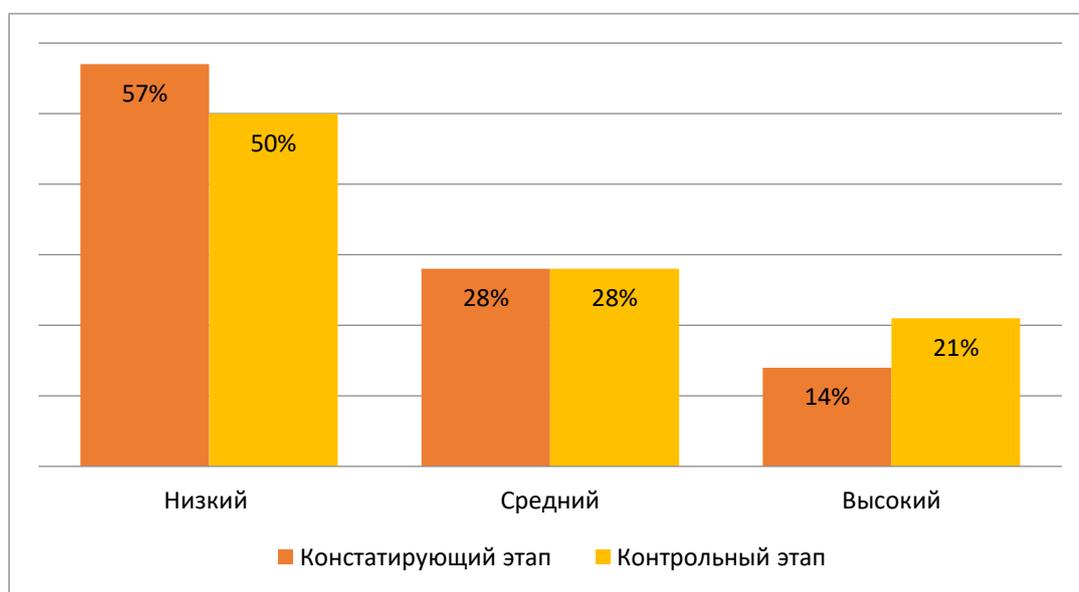


Рисунок 6 – Сравнительный анализ уровня развития умений говорения в КГ до и после обучения без реализации модели проблематизации

Исходя из этих представленных данных, сравним динамику развития умений говорения в контрольной группе после стандартного обучения без

реализации модели проблематизации с помощью метода математической статистики χ^2 . Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 1.858. Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$. Уровень значимости $p = 0.395$. Таким образом, у обучающихся в КГ без реализации модели проблематизации не выявлены изменения в развитии умений говорения.

Сравнивая результаты, полученные во время проведения первого и контрольного тестирования, мы определили, что уровень развития умений говорения у ЭГ-3 находится на высоком уровне, а результаты в ЭГ-1 и ЭГ-2 значительно лучше, чем в КГ.

Также, в ЭГ-1 наблюдались положительные изменения, связанные с выполнением первого педагогического условия, предполагающего деятельность учителя по отбору проблемного материала.

В ЭГ-2 было реализовано второе и первое педагогические условия: больший фокус был направлен на деятельность ученика, обучающиеся выполняли проблемные задания среднего уровня сложности и учились реализовывать механизм вскрытия проблемности самостоятельно.

В ЭГ-3 обеспечивались все три педагогических условия: отбор проблемного материала, взаимодействие обучающегося и учителя, реализация алгоритма проблематизации. Ключевым элементом в данной группе являлась самостоятельность в нахождении и решении проблемного вопроса, а также контроль со стороны педагога при прохождении блоков алгоритма проблематизации и оценка получаемых результатов.

На основании собранных данных, в ЭГ-3, где были выполнены все три педагогических условия, наблюдается наивысший уровень развития навыков говорения. Поэтому целесообразно сравнить результаты ЭГ-3 с результатами КГ. Достоверность полученных результатов была проверена с помощью критерия χ^2 Пирсона. Число степеней свободы равно 2. Значение критерия χ^2 составляет 8.045. Критическое значение χ^2 при уровне

значимости $p=0.05$ составляет 5.991. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.05$. Уровень значимости $p=0.018$. По χ^2 различия статистически значимы. Из этого следует, что в ЭГ-3, при выполнении всех трёх педагогических условий реализации модели проблематизации, произошла положительная динамика в уровне развития умений говорения обучающихся.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие умений говорения стало более эффективным, чему способствовала разработанная и реализованная нами модель проблематизации, основанная на совокупности системного, проблемного и личностно-деятельностного подходов. Также максимальная эффективность была достигнута в группе при комплексной реализации всех трёх педагогических условий функционирования модели: отбор проблемного материала, взаимодействие обучающегося и учителя, реализация алгоритма проблематизации.

Выводы по второй главе

Основной целью опытно-экспериментальной работы явилась проверка выдвинутой гипотезы. Опытно-экспериментальная работа проводилась с обучающимися 10-х классов в МАОУ «ОЦ №5» г. Челябинска. Результаты констатирующего этапа показывают, что развитие умений говорения осуществляется в недостаточной степени. Нами выделены три уровня развития умений говорения: низкий, средний, высокий.

Опытно-экспериментальная работа показала, что развитие умений говорения проходит эффективнее при использовании разработанной нами модели проблематизации при обучении иноязычному говорению и выполнении трёх педагогических условий её реализации.

На констатирующем этапе эксперимента был проведен количественный анализ уровней развития умений говорения с

преобладанием среднего и низкого уровней в контрольной и экспериментальных группах. Был сделан вывод о том, что развитие умений говорения осуществляется не на достаточном уровне в рамках общего среднего образования на уроках по иностранному языку.

Задачей формирующего этапа было апробирование модели проблематизации и педагогических условий ее функционирования.

Анализ результатов обобщающего этапа опытно-экспериментальной работы показал, что процент обучающихся с высоким уровнем развития умений говорения значительно вырос в ЭГ-3, а также показал положительную динамику в ЭГ-1 и ЭГ-2. Это свидетельствует об эффективных результатах внедрения модели проблематизации при обучении иноязычному говорению на уроках английского языка в среднем общем образовании.

Следует отметить, что по окончании эксперимента повышение уровня развития умений говорения наблюдалось только в экспериментальных группах. Развитие умений говорения в контрольной группе не наблюдалось. Сравнив результаты контрольного и итогового этапов эксперимента и проведя математические расчеты, можно сказать, что предложенная модель проблемного обучения разговорному иностранному языку и педагогические условия ее применения эффективны, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена, задачи исследования решены.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблематизация – это механизм, лежащий в основе вскрытия проблемности. В контексте обучения диалогической речи на иностранном языке мы рассмотрели проблематизацию как эффективный метод развития аналитических навыков и навыков креативного мышления. Модель проблематизации при обучении иноязычному говорению в СОО функционирует на основе системного, проблемного и лично-деятельностного подхода, включает компоненты – мотивационный, когнитивный и коммуникативный, состоит из блоков – этап целеполагания, содержательный этап, этап проблематизации процесса обучения, этап контроля и оценки.

Педагогическими условиями функционирования разработанной модели выступают:

1. Отбор проблемного материала.
2. Взаимодействие обучающегося и учителя.
3. Реализация алгоритма проблематизации.

Целью экспериментальной работы являлось апробация эффективности функционирования модели проблематизации при обучении иноязычному говорению в среднем общем образовании при соблюдении разработанных педагогических условий.

Экспериментальная работа осуществлялась в 2023 году на базе «МАОУ ОЦ №5 г. Челябинска». В исследовании приняли участие 52 обучающихся 10-х классов. Из рассматриваемой категории обучающихся были отобраны контрольная группа (КГ), в которую вошли 14 человек, и три экспериментальных группы, общим количеством 38 человек: ЭГ-1 (13 человек), ЭГ-2 (12 человек), ЭГ-3 (13 человек). В рамках опытно-экспериментальной работы были определены следующие критерии уровня развития устной компетенции учащихся в ГОС: мотивационный, когнитивный и коммуникативный.

Одной из основных задач в начале экспериментальной работы было определение начального уровня развития устной компетенции учащихся. Для решения этой задачи был проведен анализ и тестирование изученного учащимися материала в соответствии с критериями оценки. Различия в уровне развития навыков устной речи между КГ и экспериментальной группами были рассчитаны с помощью критерия χ^2 Пирсона. Данные показатели не были статистически значимыми, поэтому мы могли сравнивать четыре группы.

Таким образом, на начальном этапе исследования было выявлено, что у обучающихся имеется недостаточный уровень развития умений говорения. Для решения этой проблемы мы разработали модель проблематизации и определили условия, при которых она будет эффективно функционировать. Проведя анализ результатов, мы пришли к выводу, что существует потребность в реализации разработанной нами модели в процессе обучения студентов СОО. На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы мы приступили к непосредственной реализации модели и проверке эффективности педагогических условий её функционирования.

Реализуя первое педагогическое условие в ЭГ-1, отбор проблемного материала, мы выбрали тему «The role of technology in education», которая встречалась в нескольких УМК, соответствующих образовательной программе 10 класса. Обучающимся был представлен диалог, в котором обсуждалась тема и обсуждение разных точек зрения, а также список фраз для аргументации, выражения сомнения и собственного мнения. Далее, ученикам было предложено задание следующего характера: ориентируясь на представленный диалог, обсудить пользу или вред использования других технических устройств в процессе обучения.

Реализуя первое и второе педагогические условия в ЭГ-2, отбор проблемного материала и взаимодействие обучающегося и учителя, мы сфокусировались на заданиях, позволяющих ученику самостоятельно решить проблемную задачу, которая предоставляется педагогом. В первом

задании обучающимся требовалось подобрать ответы, на задаваемые в диалоге вопросы, используя образец фраз как опору. Во втором задании ученики уже самостоятельно формулировали вопросы к тем ответам, которые они видели в тексте.

В ЭГ-3 помимо выполнения двух предыдущих педагогических условий, было также выполнено третье – реализация алгоритма проблематизации. Обучающимся предлагался проблемный вопрос и список фраз аргументации, выражения сомнения и собственного мнения. Далее предлагалось обсудить эту проблему самостоятельно, без помощи педагога, используя изученные фразы, высказать разные точки зрения, аргументировать собственную позицию и отстоять её, высказывать сомнения касательно противоположных мнений.

После апробации модели проблематизации при обучении говорению в СОО и педагогических условий её функционирования был проведен контрольный этап педагогического эксперимента. Целью данного этапа было проведение сравнительного анализа уровня развития умений говорения в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 и КГ после начала эксперимента. На контрольном этапе студентам контрольной группы было предложено пройти тесты, аналогичные тем, что проводились на начальном этапе. Согласно полученным данным, при реализации всех трех педагогических условий в ЭГ-3 показатели уровня развития навыков говорения в целом были выше, что свидетельствует о положительной динамике развития, в то время как в ЭГ-1 и ЭГ-2 был больше выражен средний уровень развития навыков говорения, а в КГ он изменился совсем незначительно.

Анализ количественных и качественных опытно-экспериментальной работы подтверждает, что реализация модели проблематизации и педагогические условия её функционирования приводят к положительному развитию умений говорения, а также аналитических навыков и навыков креативного мышления. Таким образом, цель исследования была достигнута, а гипотеза подтверждена.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Андреев В.И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 033400 – «Педагогика» и доп. квалификации «Преподаватель высш. шк.ы» / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновац. технологий, 2005 (Центр инновац. технологий). – 499 с. – ISBN 5-93962-0937.
2. Борытко Н.М. Педагогика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А.М. Байбаков. – 2-е изд., стер. – Москва: Академия, 2009. – 491 с. – ISBN 978-5-7695-6617-2.
3. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
4. Ворожцова И.Б. Личностно-позиционно-деятельностная модель обучения иностранному языку на материале обучения французскому языку в средней школе : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ворожцова Ирина Борисовна ; МГПУ. – Москва, 2002. – 413 с.
5. Выготский Л. В. Педагогическая психология / Л. В. Выготский. – М.: АСТ, 2005. – 670 с. – ISBN 5-17-027239-1.
6. Заборцева Ю. Г. Методы обучения диалогической речи на уроках английского языка [Электронный ресурс] / Ю. Г. Заборцева. // режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/551396> (Дата обращения: 18.05.2024).
7. Зверева М.И. Организационно-педагогические условия использования информационных компьютерных технологий в образовательном процессе гимназии : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зверева Милия Ивановна ; Ин-т повышения квалификации и переподготовки работников народного образования Моск. обл. – Москва, 1999. – 26 с.

8. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – 13. – ISBN 5-09-001716-6.
9. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1970. – №1. – С. 37-47. – ISBN 0130-6073.
10. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с. – ISBN 5-89502-253-7.
11. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход в структуре существующих подходов к обучению / И.А. Зимняя // Современные подходы к обучению. Материалы III Московской международной конференции «Образование в 21 веке глазами детей и взрослых». – М.: МПГУ, Лингвастарт, 2001. – С. 5-6. – ISBN 5-89395-330-4.
12. Зимняя И.А. Особенности создания проблемной ситуации при обучении иностранному языку: тезисы 12-й научно-методической конференции / И.А. Зимняя // Проблемное обучение в специальном вузе. – М.: Изд-во военного института иностранных языков, 1977. – С. 102-105. – ISBN 5-09-001716-6.
13. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 1999. – №2. – 384 с. – ISBN 978-5-9770-0518-0.
14. Зимняя И.А. Проблемность в обучении неродному языку / И.А. Зимняя // Проблемность в обучении иностранным языкам в вузе. – Пермь: Изд-во Пермского ГТУ, 1994. – С. 10-17. – ISBN 5-200-00793-3.
15. Зимняя И.А. Психологический анализ урока иностранного языка / И.А. Зимняя, Е.С. Ильницкая // Иностранные языки в школе. – 1991. – №3. – С. 29-30. – ISBN 5-09-001617-0.
16. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с. – ISBN 5-09-001716.

17. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя. – М.: Русский язык, 1989. – 219 с. – ISBN 5-200-00793-3.

18. Зимняя И.А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И.А. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986. – №3. – 7. – ISBN 5-200-008593-0.

19. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова, Н.С. Стерхова // General and professional education. – 2012. – № 1. – С. 8-14.

20. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Арена, 1994. – 222 с. – ISBN 978-5-88915-113-5.

21. Ковалевская Е.В. Экспериментальное исследование учебной ценности, проблемных ситуаций в ускоренном курсе французского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ковалевская Елена Витальевна ; МГПУ. – Москва, 1988. – 321 с.

22. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения: общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Ковалевская Елена Витальевна ; МГПУ. – Москва, 2000. – 36 с.

23. Ковалевская Е.В. Духовно-познавательный уровень в проблемном обучении иностранному языку / Е.В. Ковалевская // Современные подходы к обучению: теория и практика. – М.: Изд-во Лингвастарт, 2001. – С. 12-14. – ISBN 5-89619-018-2.

24. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение иностранным языкам / Е.В. Ковалевская // Проблемный метод в обучении иностранным языкам: материалы региональной научно-практической конференции. – Нижневартовск, 2003. – С. 33-35. – ISBN 5-89395-330-4.

25. Ковалевская Е.В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам) / Е.В. Ковалевская. – М.: МНПИ, 2000. – 247 с. – ISBN 5-89619-018-2.
26. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы / Е.В. Ковалевская. – М.: МНПИ, 1999. – 119 с. – ISBN 5-89619-015-8.
27. Колесник Л.И. Проблематизация учебного текста и заданий к нему на материале обучения чтению на иностранном языке : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.02 / Колесник Людмила Ивановна ; МИСиС. – Москва, 2004. – 23 с.
28. Колесник Л.И. Проблемный подход в обучении чтению на иностранном языке / Л.И. Колесник // Психология, педагогика и социология чтения. Материалы 5-ой Международной конференции. – М., 2001. – С. 52-53.
29. Коменский Я.А. Великая Дидактика / Я.А. Коменский. – М.: Государственное Учебно-педагогическое издательство Наркомпроса РСФСР, 1939. – 320 с.
30. Кудрявцев Т.В. Итоги дискуссии и пути дальнейшей работы / Т.В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – 1984. – №4. – С. 27-33.
31. Кудрявцев Т.В. О проблемном обучении как способе умственного развития / Т.В. Кудрявцев // Обучение и развитие. – М.: Просвещение, 1966. – С. 54-60.
32. Кудрявцева Т.Е. Проблемное и программированное обучение / Т.Е. Кудрявцева, А.М. Матюшкина. – М.: Советская Россия, 1973. – 223 с.
33. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1972. – 243 с.
34. Лодатко Е.А. Типология педагогических моделей / Е.А. Лодатко. – М.: Просвещение, 2014. – 204 с.

35. Матюшкин А.М. Актуальные вопросы проблемного обучения / А.М. Матюшкин // Послесловие к кн. В. Оконя. Основы проблемного обучения. – М.: Знание, 1968. – 208 с.
36. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
37. Махмутов М.И. Еще раз к вопросу о проблемном обучении / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1984. – №2. – 110 с.
38. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
39. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И. Махмутов. – Казань: Магариф-Вақыт, 2016. – 423 с.
40. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А.Я. Найн // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
41. Оконь В. Введение в общую дидактику / В. Оконь. – М.: Высшая школа, 1990. – 350 с. – ISBN 5-06-001654-4.
42. Оконь В. Основы проблемного обучения / В. Оконь. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
43. Психолого-педагогический словарь-справочник : [для студентов негуманитарных вузов, изучающих курс «Педагогика и психология», а также обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»] / сост. Ю.А. Лобейко, Н.М. Борозинец Н. М. – Москва : Народное образование, 2004. – 255 с. : ил. – ISBN 5-9596-0097-8.
44. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В. Г. Панов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 607 с. – ISBN 5-85270-140-8.
45. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-педагогические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 463 с. – ISBN 5-02-013550-X.
46. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Акад. пед. наук СССР, 1958. – 147 с.

47. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн.
—
- М 48. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — М.: Акад. пед. наук СССР, 1973. — 423 с.
- : 49. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. — М.: Сов. энциклопедия, 1983. — 839 с.
- П 50. Юткина С.В. Развивающее обучение на уроке иностранного языка в школе (на материале понимания иноязычного текста) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Юткина Светлана Владимировна ; МГПУ. — Москва, 1995. — 16 с.
- р 51. Яковлева Н.И. Педагогические условия развития коммуникативных умений учащихся 4-5-х классов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Яковлева Наталья Ивановна ; Санкт-Пет. акад. постдип. вед. образ. — Санкт-Петербург, 2005. — 24 с.
- 0 52. Ackoff R.L. Redesigning the future: a systems approach to societal problems / R.L. Ackoff. — New York: Wiley, 1974. — 260 с. — ISBN 10: 0471002968.
- . 53. Bertalanffy L. General system theory: foundations, development, applications / L. Bertalanffy. — New York: G. Braziller, 1969. — 289 с.
- 54. Mesarovic M.D. General systems theory: mathematical foundations / M.D. Mesarovic. — New York: Academic Press, 1975. — 268 с. — ISBN 012491540X.
- 0 55. Rapoport A. Fights, games, and debates / A. Rapoport. — Internet Archive, 1960. — 400 с.
56. Waterman R.H. Structure is not organization / R.H. Waterman, T.J. Peters, J.R. Phillips. — New York, 1980. — 13 с.
-

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Test

Task 1. Put the words in the correct order.

1. Can / you / provide / this / evidence / solution / the / for?
2. reasons / What / for / main / the / are / this?
3. To / efforts / illustrate, / by / the / reduced / have / costs.
4. if / I'm / not / this / sure / true / is.
5. I / this / wonder / if / is / correct.
6. There's / that / this / possibility / a / true / is.

Task 2. Choose the correct answer.

1. What is the main reason for implementing renewable energy sources?
 - a) one reason for this is that renewable energy reduces greenhouse gas emissions,
 - b) a one reason this is because renewable energy reduce greenhouse gases emission.
2. Why do you think this theory is questionable?
 - a) I'm not sure if this theory is supported by enough evidence,
 - b) I not sure if this theory supported by enough evidences.
3. Why do you believe this solution is the best?
 - a) to my opinion, this solution address all the major issues effective,
 - b) in my opinion, this solution addresses all the major issues effectively.

Task 3. Fill in the gaps.

- Why do you think we should invest more in renewable energy?
- Firstly, it is important to note that renewable energy sources are _____.
- Can you provide an example to support your argument?
- For _____, wind and solar power have significantly reduced carbon emissions in many countries.

— That's interesting, but what are the other benefits of renewable energy?

— In _____ to reducing emissions, renewable energy also decreases our dependence on fossil fuels.

Task 4. Discuss one of the following topics with your partner. Prove your point.

1. Should genetically modified foods be labeled differently?
2. Is it ethical to eat meat from animals raised in factory farms?

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Argumentation:

- According to (source),
- It is evident that...
- This clearly shows that...
- One reason for this is...
- Another important point is...
- To illustrate,
- Therefore,
- Consequently,
- As a result,

Expressing doubt:

- I'm not sure if...
- I have some doubts about...
- I wonder if...
- There's a possibility that...
- It's questionable whether...
- Are you sure?
- What makes you think so?
- Do you really believe that...?
- How can you be sure that...?
- How do you explain...?
- Can you provide evidence for...?
- What are the reasons for...?

Expressing own opinion:

- I believe that...
- I think that...
- Personally, I feel that...
- From my perspective,

- It seems to me that...
- I would argue that...
- As far as I'm concerned,
- To my mind,
- I am convinced that...
- My impression is that...
- What I mean is...
- The way I see it is...

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Test

Task 1. Put the words in the correct order.

1. It's / questionable / whether / this / is / correct
2. I / to / it / hard / find / believe / that.
3. I'm / skeptical / about / this / decision.
4. believe / Do / you / really / this / is / true?
5. Can / you / certain / about / this / be?
6. How / sure / you / can / be / that / this / is / true?

Task 2. Choose the correct answer.

1. How do you justify the importance of this policy?
 - a) this clearly shows that the policy has significant benefits,
 - b) this clearly show that policy have significant benefit.
2. Why are you uncertain about the results of the study?
 - a) it's uncertain if the results are accurate due to the small sample size,
 - b) it uncertain if the results are accuracy due to the small sample sizes.
3. Why do you think this approach is innovative?
 - a) I think that this approach introduces new and effective techniques,
 - b) I think this approach introduce new and effective technique.

Task 3. Fill in the gaps.

— Why do you believe that online education is more effective than traditional classroom education?

— Firstly, it is _____ that online education offers greater flexibility for students.

— Can you give an example to illustrate your point?

— For _____, online courses allow students to learn at their own pace, which is particularly beneficial for those with busy schedules.

- What about the quality of education? How is it ensured?
- In _____ to flexibility, many online platforms provide interactive and personalized learning experiences.

Task 4. Discuss one of the following topics with your partner. Prove your point.

1. Is organic food really worth the extra cost?
2. What are the environmental impacts of our food choices?