



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

**ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ
КАФЕДРА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА И МОАЯ**

Тема

**Обучение ведению дискуссии с помощью создания проблемных
ситуаций**

Выпускная квалификационная работа

по направлению _44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность программы бакалавриата

«Иностранный (английский) язык. Иностранный (французский) язык»

Проверка на объем заимствований

_____ % авторского текста

Работа _____ к защите

рекомендована/не рекомендована

Выполнила:

Студентка группы ОФ-503/091-5-1

Завьялова Марина Викторовна

Научный руководитель:

кандидат педагогических наук, доцент

Болина Марина Владимировна

« ____ » _____ 20 __ г.

зав. кафедрой английского языка и МОАЯ

Кунина Наталья Ефимовна

Челябинск

2017 год

Оглавление

Введе-ние.....	3
Глава 1. Теоретические основы использования метода проблемных ситуаций для развития умения ведения дискуссии	7
1.1. Анализ исторического развития проблемы в трудах учёных-классиков... ..	7
1.2. Трактовка основных понятий исследования учёными классиками и со-временными авторами.....	12
1.3. Основные характеристики метода проблемных ситуаций.....	21
1.4. Особенности ведения дискуссии.....	30
1.5. Психологические особенности учащихся 10-11 классов.....	35
Выводы по первой главе	37
Глава 2. Методические основы обучения ведению дискуссии.....	39
2.1. Цели и задачи комплекса.....	39
2.2. Важность использования фраз для выражения своего мнения.....	42
2.3. Комплекс проблемных заданий и методические рекомендации по работе с ним.....	45
2.3.1. Задания тренировочного уровня	46
2.3.2. Задания ролевого уров-ня.....	48
2.3.3. Задание заключительного уровня	53
Выводы по Главе II	56
Заключение	57
Библиографический список.....	59

Введение

В настоящее время все большее распространение получает ориентация на такой тип обучения, который стимулирует интеллектуальное и нравственное развитие личности учащегося, активизирует его потенциальные возможности, формирует критическое мышление.

Научить людей выражать свои мысли (устно и письменно) на английском языке, убеждать, аргументировано доказывать свою позицию и одновременно выслушивать и понимать речь собеседника - это трудная задача, осложненная еще и тем, что общение — это не просто вербальный процесс. Его эффективность, помимо знания английского языка, зависит от множества факторов: условий, ситуаций и культуры общения, правил речевого этикета, речевого поведения, знания невербальных форм выражения, наличия глубоких фоновых знаний и многого другого.

В основе обучения английскому языку должен лежать деятельностный подход, что означает, что процесс обучения должен быть максимально приближен к будущей профессиональной деятельности обучаемого. Работа с информацией на английском языке требует формирования определенных интеллектуальных умений: умения анализировать информацию, отбирать необходимые факты, выстраивая их в логической последовательности, умения выдвигать аргументы и контраргументы. Как правило, начиная работать по специальности, при общении со своими иностранными коллегами молодой специалист сталкивается с необходимостью решения проблем теоретической и практической значимости, требующих четкой и ясной мысли, умения сформулировать эту мысль устно или письменно на английском языке. Поэтому процесс обучения английскому языку можно эффективно актуализировать путем проблематизации учебного процесса с использованием информационных источников. Формирование специалиста нового уровня, обладающего творческими способностями, критическим мышлением, профессиональной компетентностью, способным вырабатывать и принимать решения в неустойчивой быстро-

меняющейся ситуации, предполагает применение методов активизации и проблематизации языкового образования.

Важно предоставить ученикам возможность мыслить, решать какие-то проблемы, которые порождают мысли, рассуждать над возможными путями решения этих проблем с тем, чтобы учащиеся акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал в своей прямой функции - формирования и формулирования этих мыслей. Потребность в разрешении данной проблемы определила выбор темы ВКР: «Обучение ведению дискуссии с помощью создания проблемных ситуаций».

Объектом данного исследования является процесс обучения иностранному языку в школе.

Предмет исследования – использование метода проблемных ситуаций на уроках английского языка для обучения ведению дискуссии.

Гипотеза: мы предположили, что если мы будем использовать метод проблемных ситуаций на уроках английского языка, то это будет способствовать развитию умений ведения дискуссии.

Цель исследования: теоретическое обоснование и разработка комплекса заданий, направленных на развитие умений ведения дискуссии у учащихся старших классов на уроках английского языка с помощью использования метода проблемных ситуаций.

Исходя из понимания цели и предмета исследования, были поставлены следующие задачи:

- изучить и проанализировать научную литературу по данной теме;
- определить роль метода проблемных ситуаций в процессе обучения английскому языку;

- проанализировать взаимосвязь между использованием метода проблемных ситуаций и развитием умений ведения дискуссии;
- разработать комплекс заданий для обучения старшеклассников ведению дискуссии.

Для решения поставленных задач мы использовали следующие методы исследования:

- а) анализ методической и психолого-педагогической литературы;
- б) систематизация полученных результатов;
- в) анализ педагогического опыта;
- г) наблюдение.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что оно вносит вклад в разработку вопроса проблемного обучения, выявляя специфику функционирования одного из его методов в обучении иностранным языкам. Полученные методические разработки могут быть использованы на уроках английского языка при последующем изучении и дальнейшей разработке более полной теории метода проблемных ситуаций в отношении обучения иностранным языкам.

Практическая ценность исследования заключается в том, что полученные методические разработки могут быть использованы непосредственно на уроках английского языка.

Новизна исследования – это разработка комплекса заданий с использованием метода проблемных ситуаций для развития умений ведения дискуссии по теме: «Relationship» в 10 классе.

Частичная апробация разработанного комплекса заданий проводилась в 10 классах МБОУ Гимназии №1 г. Челябинска.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и библиографического списка.

Первая глава содержит теоретические основы метода проблемных ситуаций и ведения дискуссии.

Во второй главе представлены методические основы обучения ведению дискуссии с помощью создания проблемных ситуаций на уроках английского языка в старших классах.

В заключении содержатся основные выводы нашего исследования.

ГЛАВА 1.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДА ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ ВЕДЕНИЯ ДИСКУССИИ

1.1. Анализ исторического развития проблемы в трудах учёных-классиков

Проблемное обучение – это неабсолютно новое педагогическое явление. Элементы проблемного обучения можно увидеть в эвристических беседах Сократа, в разработках уроков для Эмиля у Ж.Ж. Руссо. Особенно близко подходил к этой проблеме К.Д. Ушинский. Он, например, писал: «Лучшим способом перевода механических комбинаций в рассудочные мы считаем для всех возрастов, и в особенности для детского, метод, употреблявшийся Сократом и названный по его имени Сократовским. Сократ не навязывал своих мыслей слушателям, но, зная, какие противоречия ряда мыслей и фактов лежат друг подле друга в их слабо освещённых сознанием головах, вызывал вопросами эти противоречащие ряды в светлый круг сознания и, таким образом, заставлял их сталкивать, или разрушать друг друга, или примеряться в третьей их соединяющей и уясняющей мысли [Вилькеев 1967 : 38].

Проблемное обучение возникло как результат достижения передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

История собственно проблемного обучения начинается с введения так называемого исследовательского метода. Разработка способов активизации мыслительной деятельности учащихся привела во второй половине 19 – начале 20 вв. к внедрению в преподавание отдельных учебных предметов эвристического (Г.Э. Амстронг), опытно-эвристического (А.Л. Герд), лабораторно-эвристического (Ф.А. Винтергальтер), метода лабораторных уроков (К.П. Ягод-

ский) и других методов, которые Б.Е. Райков в силу общности их существа заменил термином «исследовательский метод».

В американской педагогике в начале 20 в. известны две основные концепции проблемного образования. Дж. Дьюи предполагал все виды и формы обучения заменить самостоятельным учением школьников путем решения проблем [Кудрявцев 1985 : 55].

В XX столетии идеи проблемного обучения получили интенсивное развитие и распространение в образовательной практике. В зарубежной педагогике концепция проблемного обучения развивалась под влиянием идей Дж. Дьюи. В работе «Как мы мыслим» (1909) американский философ, психолог, педагог отвергает традиционное догматическое обучение и противопоставляет ему активную самостоятельную практическую деятельность учащихся по решению проблем. Мышление, утверждает Дж. Дьюи, есть решение проблем.

Во втором издании указанной книги (1933) Дж. Дьюи обосновывает психологические механизмы способности решать проблемы. Он утверждает, что в основе способности учащихся решать проблемы лежит их природный ум. Мысль индивида движется к состоянию, когда все в задаче ясно, проходя определенные этапы [Матюшкин 1972 : 34]:

- принимаются во внимание все возможные решения или предположения;
- индивид осознает затруднение и формулирует проблему, которую необходимо решить;
- предположения используются как гипотезы, определяющие наблюдения и сбор фактов;
- проводится аргументация и приведение в порядок обнаруженных фактов;
- проводится практическая или воображаемая проверка правильности выдвинутых гипотез.

Существенную роль в развитии теории проблемного обучения сыграла концепция американского психолога Дж. Брунера [Там же : 34]. В ее основе лежат идеи структурирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний. Особое внимание Дж. Брунер уделяет следующим вопросам:

- значение структуры знаний в организации обучения;
- готовность ученика учиться как фактор учения;
- интуитивное мышление как основа развития умственной деятельности;
- мотивация учения в современном обществе.

Ключевой для ученого является проблема структуры знаний, включающая, по его мнению, все необходимые элементы системы знаний и определяющая направление развития ученика.

Общее, что сближает американских авторов, сводится к следующему: признавая целью обучения развитие логического мышления, Дж. Дьюи и Дж. Брунер указывают на важность проблемного подхода в обучении.

Суть второй концепции заключается в механическом переносе выводов психологии на процесс обучения. В. Бертон считал, что обучение есть приобретение новых реакций или изменение старых, и сводил процесс обучения к простым и сложным реакциям, не учитывая влияние на развитие мышления ученика среды и условий воспитания [Там же : 35].

Наибольшее влияние на развитие современной концепции проблемного обучения оказала работа Дж. Брунера («Процесса обучения», 1960) [Там же: 36]. В ее основе лежат идеи инструктирования учебного материала и доминирующей роли интуитивного мышления в процессе усвоения новых знаний как основы эвристического мышления.

В отечественной педагогической литературе идеи проблемного обучения актуализируются, начиная со второй половины 50-х гг. XX века [Махмутов 1975 : 47].

Виднейшие дидакты М.А. Данилов и В.П. Есипов формулируют правила активизации процесса обучения, которые отражают принципы организации проблемного обучения:

- вести учащихся к обобщению, а не давать им готовые определения, понятия;
- эпизодически знакомить учащихся с методами науки;
- развивать самостоятельность их мысли с помощью творческих заданий.

Глубокие исследования в области проблемного обучения начались в 60-х годах, когда в литературе настойчиво начала развиваться мысль о необходимости усиления роли исследовательского метода в обучении естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам [Там же : 49].

Крупные ученые снова поднимают вопрос о принципах организации проблемного обучения. Встает задача более широкого применения элементов исследовательского метода, а точнее, исследовательского принципа. Задача состоит в том, чтобы постепенно подводить учащихся к овладению методом науки, будить и развивать у них самостоятельную мысль. Можно ученику формально сообщать знания, и он их усвоит, и можно преподавать творчески, сообщать знания в их развитии и движении.

Именно мысль сообщать знания в их развитии и развитии выступила важнейшим принципом проблемного изложения учебного материала и признака одним из способов организации проблемного обучения. Со второй половины 60-х гг. идея проблемного обучения начинает всесторонне и глубоко разрабатываться. Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы отечественных психологов, развивших положения о том, что умственное развитие характеризуется не только объемом и качеством усвоенных

знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий (С.Л. Рубинштейн, Н.А. Менчинская, Т.В. Кудрявцев). Существенное значение в развитии теории проблемного обучения имело положение о роли проблемной ситуации в мышлении и обучении (А.М. Матюшкин). Особый вклад в разработку теории проблемного обучения также внесли М.И. Махмутов, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, И.Я. Лернер, И.А. Ильницкая и другие.

Опыт применения отдельных элементов в школе исследован М.И. Махмутовым, И.Я. Лернером и другими. Исходными при разработке теории проблемного обучения стали положения теории деятельности (С.А. Рубинштейн, Л.С. Выгодский, А.Н. Леонтьев). Проблемность в обучении рассматривалась как одна из закономерностей умственной деятельности учащихся. Были разработаны способы создания проблемных ситуаций в различных учебных предметах и найдены критерии оценки сложности проблемных познавательных задач. Постепенно распространяясь, проблемное обучение проникло из общеобразовательной школы в среднюю и высшую профессиональные школы [Гальперин 1985 : 28].

1.2.Трактовка основных понятий исследования учёными классиками и современными авторами

Рассмотрим сначала понятие «проблемная ситуация» с позиции С.Л. Рубинштейна. Несмотря на то, что С.Л. Рубинштейн успел в основном лишь начать исследование проблемной ситуации, в его трудах даны и первые определения этого понятия.

"Мышление исходит из проблемной ситуации, - пишет С.Л. Рубинштейн. - Проблемной является ситуация, в которой имеется нечто имплицитно в нее включающееся, ею предполагаемое, но в ней неопределенное, неизвестное, эксплицитно не данное, а лишь заданное через свое отношение к тому, что в ней дано... Отношение неизвестного, заданного, искомого к исходным данным проблемы определяет направление мыслительного процесса. Единство этого направления обуславливает единство мыслительного процесса, направленного на разрешение определенной проблемы". В качестве основного компонента проблемной ситуации С.Л. Рубинштейн выделяет неизвестное. Причем ученый подчеркивал, что отношение искомого, неизвестного к исходным данным проблемы определяет движение мысли, так как именно это отношение побуждает человека к анализу объектов и явлений.

Второй значимый компонент проблемной ситуации - содержащееся в ней противоречие. "Особенно острую проблемность, - пишет С.Л. Рубинштейн, - ситуация приобретает при обнаружении в ней противоречий. Наличие в проблемной ситуации противоречивых данных с необходимостью порождает процесс мышления, направленный на их "снятие". [Рубинштейн 1958 : 45]

В определениях С.Л. Рубинштейна очень хорошо выявляется предметная сторона проблемной ситуации, тогда как для того, чтобы мыслительный процесс совершался, нужны какие-то мотивы, побуждающие человека мыслить. Именно мотив, потребность является движущей силой, которая помогает человеку включаться в мыслительную деятельность.

Итак, в проблемной ситуации, как ее понимает С.Л. Рубинштейн, выделяются три основных признака: неизвестное, противоречие и потребность.

Рассмотрим теперь позицию психолога А.М. Матюшкина. "Проблемной, - отмечает А.М. Матюшкин, - называется ситуация, возникающая в процессе выполнения практического... или теоретического действия при расхождении (несоответствии) требуемого и известного знания, способа или действия..." [Матюшкин 1972 : 32-33].

Проблемная ситуация носит объективно - субъективный характер, это логическая и психологическая ситуация. Она вытекает из логики изучения учебного предмета и отражает объективные противоречия в его содержании. Но вне субъекта мышления - ученика - возникновение проблемной ситуации невозможно. В связи с этим А.М. Матюшкин определяет проблемную ситуацию как "специфический вид взаимодействия субъекта и объекта. Она характеризует определенное состояние учащегося, возникающее в процессе выполнения такого задания, которое требует открытия (усвоения) новых знаний о предмете, способе или условиях выполнения задания" [Там же : 34-35]. Усвоение и открытие нового совпадает в данном случае с таким изменением психического состояния субъекта, которое составляет микроэтап в его развитии. Открытие неизвестного в проблемной ситуации, таким образом, совпадает с процессом становления элементарных психических новообразований. Эти новообразования относятся к самым различным элементам усваиваемого действия или чертам личности человека. Условием возникновения проблемной ситуации становится необходимость в раскрываемом новом отношении, свойстве или способе действия.

Главным элементом проблемной ситуации А.М. Матюшкин, вслед за С.Л. Рубинштейном, считает неизвестное, новое, то, что должно быть открыто для правильного выполнения задания, для выполнения нужного действия. А.М. Матюшкин считает, что для создания проблемной ситуации в обучении "нужно поставить учащегося перед необходимостью выполнить такое практическое

или теоретическое задание, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного" [Там же : 34-35].

Важнейшей характеристикой неизвестного в проблемной ситуации является степень обобщения. Поэтому степень трудности проблемной ситуации характеризуется степенью обобщенности того неизвестного, которое должно быть в ней открыто. Именно этой особенностью неизвестного в проблемной ситуации объясняется тот факт, что поиск неизвестного дает учащимся качественно иные знания, более обогащенные, чем при обычном обучении.

Итак, выделение неизвестного в качестве компонента проблемной ситуации отражает предметно - содержательную сторону мышления.

Следующим элементом проблемной ситуации являются возможности учащегося, включающие как его творческие способности, так и достигнутый им уровень знаний. Главная характеристика возможностей заключается в том, что они должны быть достаточными для самостоятельного понимания поставленного задания и условий выполнения.

Таким образом, А.М. Матюшкин в психологическую структуру проблемной ситуации включает три главных компонента: 1) необходимость выполнения такого действия, при котором возникает познавательная потребность в новом, неизвестном отношении, способе или условии действия; 2) неизвестное, которое должно быть раскрыто в проблемной ситуации; 3) возможности учащегося в выполнении поставленного задания, в анализе условий и открытии неизвестного. [Там же : 35-36]

Таков психологический аспект определения понятия "проблемная ситуация".

Как же рассматривается проблемная ситуация в педагогических исследованиях?

В дидактике нет единого, общепринятого определения проблемной ситуации.

Однако употребляется это понятие в дидактической и методической литературе довольно часто, особенно в связи с вопросами побуждения учащихся к умственной деятельности. Большинство дидактов рассматривают проблемную ситуацию прежде всего как ситуацию интеллектуального затруднения (Ю.К. Бабанский, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов). Махмутов писал: "Под проблемными ситуациями имеются в виду такие учебные ситуации затруднения, которые возникают в моменты, когда учащийся принимает задачу, пытается ее решить, но чувствует недостаточность прежних знаний. Эти ситуации вызывают активную мыслительную деятельность учащегося, направленную на преодоление затруднения, т.е. на приобретение новых знаний, умений, навыков" [Махмутов 1967 : 8].

"Ситуация познавательного затруднения, вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы, носит название проблемной ситуации," - считает Ю.К. Бабанский [Бабанский 1970 : 9].

Однако многие ученые, определяя это понятие, обращают внимание не только на затруднение - в качестве основного звена проблемной ситуации они выделяют противоречие (Д.В. Вилькеев, Б.Г. Зильберман, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, С.И. Мелешко, М.Н. Скаткин и др.).

М.Н. Скаткин писал по этому поводу: "Неудовлетворенность существующим и осознание затруднений, стоящих на пути к достижению целей, порождает активную работу мысли. Возникает проблемная ситуация, в основе которой лежит противоречие между знанием и незнанием. В голове человека это противоречие отражается в виде задачи, которую нужно решить, он ищет пути ее решения. Для этого ему нужно понять объективные связи" [Скаткин 1970 : 34.].

Противоречие помогает субъекту определить неизвестное, побуждает к поиску его и, таким образом, активизирует мыслительную деятельность человека.

В дидактике роль противоречий в учебном процессе исследовалась Д.В. Вилькеевым, М.А. Даниловым, М.Н. Еникеевым, В.И. Загвязинским, И.Я. Лернером, М.Н. Скаткиным и др. М.А. Данилов считал движущими силами процесса обучения противоречия между познавательными задачами, выдвигаемыми ходом учебного процесса, и достигнутым уровнем знаний и умственного развития учащихся [Данилов 1960 : 30].

Новые явления не могут быть поняты с помощью имеющихся у учащихся знаний и логических приемов мышления, поэтому школьники испытывают трудность, в которой выражается противоречие между познавательной задачей и их готовностью к ее решению. Если трудность сильна, она вызывает мобилизацию сил учащихся. Этот момент особенно благоприятен для их умственного развития. Следовательно, ведущая роль в активизации познавательной деятельности школьника и его умственном развитии принадлежит противоречиям. Следует обратить внимание на то, что лишь осознанное противоречие побуждает учащихся к деятельности.

Рассмотренные выше положения, данные экспериментов помогают раскрыть дидактический смысл применения в учебном процессе проблемной ситуации как психологической категории, характеризующей начальный момент мышления.

Во-первых, систематическое создание проблемных ситуаций на уроке заставляет учителя предусматривать противоречия, которые могут возникнуть в сознании учащихся в процессе обучения.

Во-вторых, для того, чтобы проблемная ситуация возникла, необходимо обнаружить противоречие, а это, как правило, пробуждает у школьников интерес, приводит в движение прежние знания, направляет на поиск неизвестного и

тем самым активизирует познавательную самостоятельность учащихся, давая учителю возможность управлять ею.

В-третьих, именно в проблемной ситуации происходит осознание противоречия, преднамеренно заостренного учителем. Лишь осознав противоречие в результате анализа проблемной ситуации, учащиеся смогут принять сформулированную учителем проблему, задачу или самостоятельно сформулировать ее.

Таким образом, противоречие в проблемной ситуации, являясь движущей силой обучения, способствует активизации всей познавательной деятельности учащихся.

Исходя из сущности проблемной ситуации, ее психологической структуры, учитывая тот факт, что она может направить мысль учащегося на поиск неизвестного, лишь преломляясь через определенное психическое состояние субъекта, видимо, будет правомерным и в дидактике при определении проблемной ситуации обратить внимание на то, что она характеризует прежде всего психическое состояние субъекта. Поэтому дидакты вносят два дополнения в приведенное выше определение проблемной ситуации, предложенное А.М. Матюшкиным, что дает возможность подчеркнуть дидактический аспект проблемной ситуации. Это прежде всего дополнение о противоречиях, так как они составляют центральное звено проблемной ситуации, которое дает возможность максимально активизировать познавательную деятельность учащихся. Второе дополнение - о потребности в знаниях, которая возникает в результате осознания противоречия, что очень важно для обучения.

Итак, "проблемная ситуация характеризует определенное психическое состояние ученика, возникающее в процессе выполнения задания, которое помогает ему осознать противоречие между необходимостью выполнить задание и невозможностью осуществить это с помощью имеющихся знаний; осознание противоречия пробуждает у учащегося потребность в открытии (усвоении) но-

вых знаний о предмете, способе или условиях выполнения действия" [Матюшкин 1972 : 26].

Необходимо обратить внимание на еще одну сторону проблемной ситуации, которая имеет исключительное значение для активизации познавательной деятельности учащихся.

В этом аспекте важно рассмотреть положение М.А. Данилова, касающееся логики обучения, логики объяснения нового материала. Так, он отмечал, что постановка учебного процесса в целом может побуждать или не побуждать школьников к активному учению. Основными приемами побуждения учащихся на уроке он считал занимательность, логику обучения, возбуждение стремления изучить новое и др. Раскрывая процесс восприятия учащимися нового учебного материала, М.А. Данилов уделял внимание подготовке их к активному восприятию новых знаний, которая должна заключаться в том, чтобы вызвать движущие силы школьников. (Эту роль выполняет, как было сказано выше, проблемная ситуация.) Одно из главных условий осознанного восприятия учебного материала учащимися, по мнению ученого, составляет логика объяснения учителя, которая должна отражать логику соответствующей науки, дидактически преломленную применительно к уровню мышления школьников определенного возраста.

"Важнейшим признаком правильной логики объяснения нового материала учащимся является то, что каждое новое понятие, закон оформляется в сознании учащегося как ответ на возникший у них или поставленный учителем вопрос и как необходимое логическое построение, обусловленное анализом фактического материала, предлагаемого учителем". [Данилов 1960 : 63]

В свете этих важных положений, характеризующих процесс обучения, особенно четко вырисовывается значение проблемной ситуации, для создания которой учитель и ставит перед учащимися вопрос, проблему, задачу.

Именно проблемные ситуации дают возможность создать такую логику объяснения нового материала, которая отражает логику соответствующей науки, дидактически преломленную применительно к уровню мышления учащихся определенного возраста.

Таким образом, проблемная ситуация должна создаваться с учетом реальных противоречий, значимых для учащихся. Только в этом случае она является мощным источником мотивации познавательной деятельности школьников, активизирует их мышление, направляет его. Это положение, имеющее принципиальное значение для практики проблемного обучения, учитывалось дидактами и при создании систем проблемных ситуаций. К анализу дидактических возможностей проблемной ситуации мы и переходим.

Учитывая все выше упомянутые психолого-педагогические и методические определения понятия «проблемная ситуация», мы в нашем исследовании возьмём за основу определение данное Ю.К. Бабанским и немного его доработаем:

Проблемная ситуация – это ситуация познавательного затруднения, направленная на разрешение определённой проблемы и таким образом либо вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы, либо побуждающая их на более осознанное и более глубокое изучение уже знакомой им темы.

Другим ключевым понятием нашего исследования является «ведение дискуссия», которое подразумевает владение учеником определённых умений и уровень их развития. Сначала разберёмся в том, что собой представляет понятие «дискуссия».

В толковом словаре русского языка [Евгеньева, Разумникова 1999 : 198] и словаре иностранных слов [Бурцева, Семенова 2003 : 156] встречается определение слова "дискуссия", но, несмотря на то, что словари разные, определения этого слова почти ничем не отличаются друг от друга:

"Дискуссия – свободное публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса"; "Дискуссия – обсуждение какого-либо спорного вопроса на собрании, в печати, в беседе; спор".

Если их объединить в одно общее и дополнить, получится вот что:

Дискуссия - вид диалогической речи, публичный спор на научную или разговорно-бытовую тему. Дискуссия характеризуется большим количеством участников, выражающих различные мнения и суждения по одному и тому же вопросу. Обязательным условием является наличие какого-либо спорного вопроса, проблемы. Дискуссия может проходить в форме диалога, когда партнеры дополняют друг друга, и в форме спора, когда они отстаивают свои точки зрения. Как правило, в дискуссии присутствуют оба элемента в той или иной степени". [М.Н. Кожина 2003 : 215]

Исходя из вышеуказанных определений, мы выделили следующие умения, от владения которыми зависит успешность проведения дискуссии:

- умение выражать своё мнение;
- умение аргументировать свою позицию;
- умение приводить примеры в защиту своей позиции;
- умение делать заключение;
- умение реагировать на реплики собеседников.

1.3. Основные характеристики метода проблемных ситуаций

Исследования в области подростковых интересов показали, что большинство современных детей не любят говорить. Естественно, что перед учителями встаёт вопрос, как разбудить интерес, какими методами приобщить учащихся к говорению на иностранном языке. М.Г. Габдуллина считает, что в данной ситуации может помочь проблемный подход, так как он способствует развитию способности к прогнозированию, творческого воображения и повышает мотивацию. [Габдуллина 2005 : 34] При проблемно – поисковой организации урока создаются такие условия, которые побуждают ученика самостоятельно искать необходимую информацию, анализировать, сопоставлять и обобщать ее на иностранном языке.

Проблемная ситуация, как отмечалось ранее, - один из основных элементов проблемного обучения, «с помощью которого пробуждается мысль, познавательная потребность учащихся, активизируется мышление». [Кукушкин 2005 : 134]

Поскольку проблемные ситуации предъявляются в форме проблемных задач, рассмотрим эти задачи:

1. познавательно-лингвистические (наглядность, шарады, кроссворды и т.д.);
2. познавательно-коммуникативные (могут создаваться на основе моделирования жизненных ситуаций, которые были бы интересны и посильны для школьников);
3. духовно-познавательные (должны основываться на решении проблем внутреннего мира ребёнка).

Проблемные ситуации и проблемные задачи должны отвечать требованиям, соотносимым с познавательно-коммуникативными, интеллектуальными возможностями и потребностями учащихся. Для того, чтобы учебная ситуация

отвечала потребностям учащихся разрешать её на родном и иностранном языках, она должна соответствовать определённым требованиям. Основываясь на положении М.И. Махмутова, считаем, что проблемная ситуация на иностранной речи должна соответствовать следующим требованиям:

1. содержать элементы новизны в плане содержания;
2. включать преграду на пути к достижению цели, а также неизвестные компоненты в структуре смыслового содержания в соответствии с потребностями и возможностями школьников;
3. содержать проблемы, предъявляемые с логической последовательности.

Кроме этого, для того, чтобы познавательные-коммуникативные потребности учащихся не приходили в конфликт с их возможностями, необходимо моделировать такие ситуации, какие учащийся мог бы реализовывать в повседневной жизни, прежде всего на родном языке. Ситуации должны соответствовать жизненному опыту и фоновым знаниям учащихся, их способностям решать проблемы. Для того, чтобы проблемная ситуация стала дидактическим инструментом педагога, необходимо знание типов проблемных ситуаций.

В.Т. Кудрявцев подразделяет проблемные ситуации по нескольким основаниям [Кудрявцев 1985 : 57]:

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

Наибольшим признанием в педагогической практике пользуется классификация М.И. Махмутова. Он выделяет следующие типы проблемных ситуаций:

1. Наиболее общий и распространенный: проблемная ситуация возникает при условии, если учащийся не знает способа решения поставленной задачи, не может ответить на проблемный вопрос, дать объяснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания учащимися недостаточности прежних знаний для объяснения нового факта.

2. Проблемные ситуации возникают при столкновении учащихся с необходимостью использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Как правило, учителя организуют эти условия не только для того, чтобы учащиеся сумели применить свои знания на практике, но и столкнулись с фактом их недостаточности. Осознание этого факта учащимися возбуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний.

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, если имеется противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью избранного способа. При этом задача учителя сводится к тому, чтобы учащиеся поняли суть и причины возникновения противоречий, увидели столкновение различных точек зрения, рождение новых взглядов. Проблемные ситуации данного типа можно создать и при изучении текущих вопросов программы.

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда имеется противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебного задания и отсутствием у учащихся знаний для его теоретического обоснования. [Махмутов 1975 : 123]

При создании на уроке проблемной ситуации учитель играет немаловажную роль: он направляет обучающихся на решение проблемы, организует поиск этого решения. Таким образом, ученик становится в позицию субъекта

своего обучения и как результат у него образуются новые знания, он овладевает новыми способами действий. В этом и заключается творческий подход к познанию. Обучающийся сам проявляет инициативу, ищет путь решения, самостоятельно анализирует и делает вывод. Трудность управления проблемным обучением в том, что возникновение проблемной ситуации – акт индивидуальный, поэтому от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода.

Выделим общие приемы создания проблемных ситуаций:

- учитель подводит школьников к противоречию и предлагает им самим найти способ его разрешения;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- сталкивает противоречия практической деятельности;
- предлагает классу рассмотреть явление с различных позиций (например, командира, юриста, финансиста, педагога...);
- побуждает обучающихся делать сравнения, обобщения, выводы из ситуации, сопоставлять факты;
- ставит конкретные вопросы (на обобщение, обоснование, конкретизацию, логику рассуждения...);
- определяет проблемные теоретические и практические задания (например, исследовательские..);
- ставит проблемные задачи (например, с недостаточными или избыточными исходными данными, с неопределенностью в постановке вопроса, с противоречивыми данными, с заведомо допущенными ошибками, с ограниченным временем решения, на преодоление « психологической инерции» и др.).

Проблемы, предлагаемые для обсуждения, различаются по содержанию. Типичными являются поведенческие, нравственно – этические, социальные, познавательные проблемные ситуации. Тип проблемы учитывается при выборе способа организации её обсуждения на уроке.

Для организации обсуждения проблемы поведенческого типа можно создать преграду на пути к цели. Так, например, при обсуждении проблемы летнего отдыха детей организация обсуждения проблемы может состоять из нескольких последовательных действий учителя. Вначале он предлагает текст с общепринятой информацией о летнем отдыхе. Далее он просит учеников подкрепить эту информацию примерами из жизни класса, определить цели, которые они ставили перед собой на время летних каникул. Проблемная ситуация возникает тогда, когда учитель создаёт преграду на пути достижения одной из целей: «Imagine that you cannot go to the summer camp and have to stay at home. What will you do?». («Представьте, что вы не можете поехать в летний лагерь и вынуждены остаться дома. Что вы будете делать?»). Преграда на пути к привычной и легко достигаемой цели служит стимулом для иноязычной речемыслительной деятельности обучающихся.

Важное место в обучении иноязычной речевой деятельности занимают нравственно – этические проблемные ситуации. Они оказывают не только обучающее, но и воспитывающее воздействие на школьников. Для организации обсуждения нравственно – этической проблемы учитель сообщает ученикам неполные исходные данные. Так, для создания одной из проблемных ситуаций «Что произошло?» учитель готовит небольшое вступление и презентацию, состоящую из нескольких последовательных картинок. В кратком вступлении учитель поставил перед обучающимися проблему в форме речемыслительной задачи: «One day some pupils went to the theatre. They were two boys and three girls. The performance was splendid, but the girls did not like their visit to the theatre. Explain why the girls did not like it. Find the answer in the slideshow.» («Однажды несколько школьников отправились в театр. Это были 2 мальчика и 3 де-

вочки. Представление было замечательным, но девочкам не понравился их поход в театр. Объясните, почему. Найдите ответ в презентации»). После этого ученики просматривают презентацию и анализируют поведение мальчиков в театре: «Мальчики не помогли девочкам снять пальто, задержались в кафе и опоздали на начало второго акта». Эти факты позволяют обучающимся восполнить информацию, которая отсутствовала при постановке проблемы, и сделать выводы о некоторых нравственно – этических нормах поведения. Неполные исходные данные, без которых поиск ответа на поставленный учителем вопрос был затруднён, служат стимулом для их речемыслительной деятельности. Таким способом, можно организовать нравственно – этические проблемные ситуации, связанные с поведением школьников на улице, в библиотеке, в кинотеатре и других общественных местах, выполнением ими правил дорожного движения, их отношением к малышам и пожилым людям и т.д.

С учётом возрастных особенностей обучающихся, их уровня интеллектуального развития и социальной зрелости можно организовать обсуждение некоторых социальных проблем. В содержании обсуждаемых проблем находит отражение борьба противоположных по идеологическому, политическому содержанию взглядов, что стимулирует речемыслительную активность учеников и является способом организации социальных проблемных ситуаций. Так, организуя обсуждение проблемы «Who won the victory over fascist Germany?» («Кто победил фашистов?»), учитель предлагает обучающимся прочитать следующий текст: «Once I met an English schoolboy. He said that he did not know anything about the victory of the Red Army over fascist Germany. This English pupil was sure that American and English soldiers defeated the fascists. What can we say to him?». («Однажды я встретил английского школьника. Он сказал, что ничего не знает о том, что Красная Армия одержала победу над фашистами. Английский школьник был уверен, что американцы и англичане разгромили немцев. Что бы вы ему сказали?»). Перед учениками была поставлена задача подготовить ответ английскому школьнику, используя имеющиеся у них фактические и языковые знания, а также самостоятельно найденный материал. Обсуждение социальных

проблем оказывает воспитывающее и развивающее воздействие на детей: оно способствует росту их социальной зрелости, формированию политических убеждений, развивает умение вести несложную дискуссию на социальные темы.

При организации познавательных проблемных ситуаций используется неадекватность имеющегося опыта знаний обучающихся для быстрого и беспрепятственного решения задачи. Это требует от них выхода за пределы известного, самостоятельного поиска, сообразительности, то есть поиска нестандартных решений проблемы, творческого подхода к поставленной задаче. В качестве образца решения одной из таких проблем можно использовать текст – головоломку: «Sam Jones lives on the 18th floor of an apartment building. Every morning when he goes to work, he gets into elevator, presses the ground-floor button and rides down. Every night when he comes home, if he is the only one in the elevator, he gets off at the 6th floor and walks up the rest of the way. He would prefer to ride. Why does he walk?». («Сэм Джонс живёт на 18 этаже многоэтажного дома. Каждый день, когда он идёт на работу, он заходит в лифт, нажимает кнопку «1 этаж» и едет вниз. Каждый вечер, когда он идёт домой, и если он один в лифте, он выходит на 6 этаже и идёт наверх пешком, хотя он бы предпочёл ехать. Почему он идёт пешком?»). Обучающиеся могут предлагать всевозможные решения данной проблемы, не бояться высказывать свое мнение, потому что любая точка зрения будет правильной. Таким образом, на уроке будет присутствовать элемент творчества, и у учителя появиться возможность послушать мнение каждого школьника.

Перечисленные выше способы создания проблемной ситуации: преграда для пути к цели, неполные исходные данные, столкновение противоположных по содержанию взглядов – не всегда неизменно закреплены за определённым типом проблемной ситуации. Использование того или иного способа организации проблемной ситуации в большой степени определяется содержанием материала, положенного в его основу.

Важно, чтобы поставленная перед обучающимися проблема была по- сильной, иначе цель учителя не реализуется. Для облегчения речевой задачи учитель может использовать разнообразные приёмы. Например, те, которые будут не прямой подсказкой, но помогут обучающимся найти правильный от- вет. Примером такой подсказки может служить картинка. В ряде случаев об- легчения речевой задачи, а также для активизации речемыслительной деятель- ности учитель может рекомендовать ученикам свободно высказывать свои мысли, предлагать оригинальные, пусть самые невероятные, решения. Этот приём, называемый «брейнсторминг», применяется при обсуждении познава- тельных проблем и некоторых других. Использование этого приёма требует со- блюдения следующих правил:

- принимаются и одобряются любые идеи, как бы далеки от искомого ре- шения они ни были;
- подчёркивается важность не только качества, но и количества идей;
- критические замечания полностью исключаются из обихода учителя;
- работа класса оценивается только по окончании обсуждения проблемы.

Речемыслительная активность обучающихся в ходе обсуждения пробле- мы во многом зависит от того, насколько они подготовлены к нему. Поэтому перед обсуждением проблемы ученики получают задание найти необходимый иллюстративный материал (например, рисунки, фотографии из журналов, газет, интернета). Этот элемент исследования в речемыслительной деятельности при- даёт обсуждению творческий характер – их высказывания становятся более са- мостоятельными и оригинальными, кроме того, возникает «информационное равновесие» между участниками обсуждения, необходимое для обмена инфор- мацией.

Важным условием успешной организацией обсуждения является забота о формировании у школьников аналитико-синтетических свойств интеллекту-

альной деятельности. С этой целью учитель должен помогать им детализировать предмет высказывания, обращать их внимание на различные аспекты обсуждаемой проблемы, совместно с учениками разрабатывать лексико-грамматическую схему высказывания, слова и выражения которой служат для них смысловыми ориентирами.

Но также очень важно сформировать у обучающихся умение констатировать факты, комментировать их, аргументировать и контраргументировать в ходе дискуссии. Вначале обсуждения проблемы проходит в форме обмена информацией. Используемые обучающимися факты дополняют друг друга и в своей совокупности становятся достаточными для подтверждения того или иного положения. Далее факты, собранные воедино, позволяют сделать обобщение и сформулировать вывод в конце коллективной работы.

Таким образом, создание проблемной ситуации может использоваться как эффективный прием развития творческих способностей обучающихся на уроке английского языка. Для этого необходимо учитывать типы проблем, специфику их обсуждения на уроке, особенности стимулирования интеллектуальной и речевой деятельности школьников. Важно также формировать аналитико – синтетические свойства интеллектуальной деятельности учеников, гибкость мышления, способности находить нестандартные решения проблем, применять творческие умения, необходимые для участия в обсуждении проблемы на уроке, которые позволяют активизировать иноязычную речевую деятельность обучающихся, повышает роль урока иностранного языка в интеллектуальном развитии школьников, усиливает воспитательное значение предмета. Это делает актуальным обсуждение проблем на уроке иностранного языка.

1.4 Особенности ведения дискуссии

Проведение дискуссии может быть сопровождено некоторыми трудностями. Часто встаёт перед учителем вопрос: как начать дискуссию. Сама по себе дискуссия не имеет каких-то жёстких рамок по сравнению с другими видами учебной работы, поэтому перед её проведением учитель должен прояснить ученикам предмет дискуссии и её ход. Залогом успешного проведения дискуссии, по мнению западных педагогов, является благоприятная, психологически комфортная обстановка, включающая в себя, например, рассадку учеников по кругу, чтобы все участники дискуссии могли видеть лицо друг друга. Что касается содержательного плана, то очень важно правильно организовать вводную часть, целью которой является создать интерес к проблеме, актуализировать имеющиеся у учеников сведения, ввести необходимую информацию.

На начальном этапе дискуссии учащимся необходим как эмоциональный, так и интеллектуальный настрой на предстоящее обсуждение. Существуют разные способы организации вводной части:

- предварительное краткое обсуждение вопроса в группах по 4-6 человек;
- выступление одного или нескольких учеников перед классом с вводным проблемным сообщением, раскрывающим постановку проблемы;
- проведение краткого опроса по теме;
- демонстрация кинофильма;
- описание конкретного случая;
- инсценировка, ролевое разыгрывание какого-либо эпизода;
- приглашение экспертов (в качестве экспертов выступают люди, достаточно хорошо и широко осведомленные в обсуждаемых вопросах);
- стимулирующие вопросы – особенно вопросы типа «что?», «как?», «почему?» и «что произошло, если бы...?» и т.д.

Естественно, что каждый из данных вводных приемов предполагает небольшие затраты времени.

Педагоги советуют не заикливаться на вводном моменте, чтобы не затруднить дальнейший ход дискуссии.

Во время дискуссии участие учителя не сводится к директивным репликам или высказыванию собственного мнения. Главным средством управления ходом дискуссии для учителя являются вопросы, которые могут разного характера. Как показывают многолетние исследования и практика, стимулирование мышления учеников достигается за счёт вопросов открытого типа, которые по содержанию делятся на «дивергентные» и «оценочные». «Открытые» вопросы (вопросы типа «как?», «почему?», «при каких условиях?», «что может произойти, если...?» и т.д.) предполагают распространённых неоднозначных ответов. Целью «дивергентных» вопросов является побудить учеников к поиску и творческому мышлению, тогда как целью «оценочных» вопросов является выработка учеником собственного взгляда на те или иные предметы, явления или события.

Рассмотрим приёмы, помогающие такому переходу. По большей части, они заключаются в прямом обращении учителя к детям с вопросами, побуждающими к поисковому мышлению, активному формированию и критическому осмыслению собственной точки зрения.

Дети генерируют идеи быстрее при ряде условий:

- когда учитель даёт ученикам время на обдумывание ответа;
- когда учитель не задаёт двусмысленных вопросов;
- когда учитель не игнорирует ни одного ответа, данного его учениками;
- когда учитель расширяет мысль или меняет ее направленность, чтобы изменить ход рассуждений ученика (например, задает вопрос типа: «Какие еще све-

дения можно использовать?», «Какие еще факторы могут оказывать влияние?», «Какие здесь возможны альтернативы?» и т.д.);

- когда учитель уточняет, проясняет высказывания детей, задавая уточняющие вопросы (например: «Ты сказал, что здесь есть сходство; сходство в чем?», «Что ты имеешь в виду, когда говоришь...?» и т.д.);

- когда учитель предостерегает от чрезмерных обобщений (например: «На основании каких данных можно доказать, что это справедливо при любых условиях?», «Когда, при каких условиях это утверждение будет верно?» и т.д.).

Неотъемлемой и важной частью дискуссии являются вопросы учителя и ответы учащихся. Исследования учёных показывают, что от продолжительности паузы, даваемой учителем на обдумывание ответа на обращенный к ученику вопрос, зависит эффективность учебного диалога и взаимодействие в классе, в целом.

Во второй половине XX века группа американских педагогов заметила, что на уроках учителя давали своим ученикам меньше секунды на то, чтобы ответить на поставленный перед ними вопрос. Однако были педагоги, которые были более терпеливы в этом плане, и ответы их учеников были более глубокими и полными. В ходе исследований, проводившихся с преподавателями естествознания, в программу обучения самих учителей был включен пункт, который заключался в том, чтобы учителя давали ученикам больше времени на обдумывание ответа. Результаты исследований показали, что, когда учитель в ожидании ответа на свой вопрос делает паузу от трех до пяти секунд, количество и качество ответов учеников разительно меняется.

В то же время увеличение продолжительности пауз сказалось и на преподавании в целом, повышая разнообразие действий учителя и меняя ожидания учителя по отношению к возможностям детей —учителя меньше сосредоточивались на способных учениках и благожелательнее относились к отстающим, стараясь их вовлечь в учебный процесс.

Значимость эффекта, достигаемого увеличением продолжительности интервала времени между вопросом и ответом и получившего название «пауза ожидания», была большой, поэтому в семидесятые годы был проведён ряд исследований, посвящённых этому эффекту. Учителя, принявшие участие в этих исследованиях, проходили особые курсы подготовки и тренинга по увеличению «паузы ожидания».

Вопросы и паузы – это неединственные приёмы побуждения учеников к высказыванию. Часто бывают, что они приводят не стимулированию обсуждения, а, наоборот, к его остановке. В моменты подобного замешательства в ходе дискуссии учёные советуют применять парафраз для разъяснения исходных понятий и сведений. Этот приём особенно эффективен, когда мысль ученика недостаточно ясна. В таком случае учитель прямо, но тактично говорит об этом (например: «Кажется, я не очень понимаю, что ты имеешь в виду», «Я не уверен(а), что правильно понимаю тебя», «Мне не совсем понятно, каким образом, то, что ты говоришь, связано с данным случаем (вопросом)» и т.д.).

Еще один способ побудить ученика к высказыванию – это предложить продолжить высказывание, формулируемое в косвенной форме. Например: «Эта мысль звучит многообещающе. Интересно было бы развить ее подробнее» или: «Это очень интересно. Ты не мог(ла) бы немного подробнее поделиться впечатлениями?» Смысл данного приёма заключается в том, что учащийся стремится лучше, полнее и яснее выразить свои мысли и чувства; к тому же, ученики более внимательны к такого рода высказываниям, чем к прямым ответам на вопросы учителя.

Очень важно создать атмосферу доброжелательности и внимания к каждому из участников при проведении дискуссии. Учитель должен стараться выслушивать каждого из учеников с равным вниманием и уважением – как к личности, так и к высказываемой точке зрения.

В ходе проведения дискуссии перед учителем возникает проблема реакции на ошибки учащихся. В зарубежной педагогике считается, что учителю лучше воздерживаться от высказывания одобрения или неодобрения.

Учитель должен также уметь сосредотачивать внимание учеников на теме дискуссии и фокусировать внимание и мысли участников на обсуждаемых вопросах. Порой в случае отклонения от темы достаточно сказать: «Кажется, мы отошли от темы дискуссии...».

Что касается подведения итогов, то учитель должен это делать кратко и содержательно, стараясь отразить весь спектр высказанных мнений. В конце дискуссии нужно подвести общий итог, который представляет собой не столько конец раздумий над данной проблемой, сколько ориентир в дальнейших размышлениях, способный служить отправной точкой для перехода к изучению следующей темы.

1.5 Психологические особенности учащихся 10-11 классов

В отличие от этических бесед дискуссии имеют возрастные ограничения, их уместнее использовать в воспитательной работе примерно с восьмого-девятого классов, так как участие в дискуссии предполагает наличие своих взглядов, убеждений, а они у младших подростков в большинстве случаев или весьма расплывчаты, или неустойчивы.

Старшие школьники уже включаются в новый тип деятельности — учебно-профессиональный. Учебная деятельность для учащихся 10-11 классов является средством реализации жизненных планов, поэтому она направлена на структурную организацию и систематизацию индивидуального опыта путем его расширения и пополнения. В этом возрасте учебная информация может быть осмыслена самостоятельно и ученики способны самостоятельно выбирать формы получения информации.

Развитие познавательных процессов достигает достаточно высокого уровня и дети наравне со взрослыми выполняют умственную работу. Качественно меняется мышление, достигая теоретического уровня. Подростки теперь всегда пытаются сопоставить различные теории, точки зрения, т.е. «докопаться до истины».

Основной задачей учителя в этот период — предоставить учащимся информацию для размышления, которая будет иметь высокую степень проблемности, обеспечит свободный выбор и необходимость определения собственной точки зрения. Информация лучше усваивается, если она построена по принципу «гипертекстовости», что способствует ее самостоятельной обработке.

В это время формируется индивидуальный стиль деятельности, который опирается на стиль мышления конкретного человека. Важной задачей педагога является обеспечение разнообразного содержания обучения путем наполнения его аналитико-логической, образной, практической, аналитической по содержа-

нию информации. Ещё одной характерной особенностью учеников старших классов является попытка избежать излишней опеки, поэтому учителю стоит учитывать при построении плана урока.

Переход от подростка к юношеству характеризуется стабилизацией эмоционального фона, повышением самоконтроля, саморегуляции. В задачах можно использовать эмоционально-образный стиль, изображения типичных отношений человека и общества.

Активно идет развитие мотивированной сферы. Главное место в обучении теперь занимают мотивы, связанные с самоопределением и подготовкой к самостоятельной взрослой жизни. Формируются интересы к теоретическим проблемам и исследований, научной деятельности, поискам, самостоятельной исследовательской деятельности.

Суммируя всё вышесказанное, мы делаем вывод, что при обучении ведению дискуссии учителю нужно принимать во внимание следующие факты:

- предоставлять каждому из учеников высказать свою точку зрения на тот или иной предмет, так как для учеников старшего звена характерно наличие определённого опыта, который необходимо помочь ученикам структурировать, и стремление критически подходить к доказательствам учителя и своих товарищей;
- предлагать вопросы, касающиеся разных сторон жизни, чтобы избежать однообразия и рутинности при ведении дискуссии и показать непосредственную связь обучения с жизнью;
- стараться предоставить максимум свободы в выборе образа мышления, каким бы странным и порой эксцентричным он ни казался на первый взгляд, так как именно на этом этапе формируется индивидуальный взгляд на вещи и явления, и одной из задач учителя является помочь ему раскрыться.

Выводы по Главе I:

1. Проблемное обучение возникло как результат достижения передовой практики и теории обучения и воспитания в сочетании с традиционным типом обучения является эффективным средством общего и интеллектуального развития учащихся.

2. Проблемная ситуация – это ситуация познавательного затруднения, направленная на разрешение определённой проблемы и таким образом либо вовлекающая учащихся в самостоятельное познание элементов новой темы, либо побуждающая их на более осознанное и более глубокое изучение уже знакомой им темы.

3. Успешность проведения дискуссии в большой степени зависит от сформированности у учеников определённого ряда умений таких, как

- умение выражать своё мнение;
- умение аргументировать свою позицию;
- умение приводить примеры в защиту своей позиции;
- умение делать заключение;
- умение реагировать на реплики собеседников.

4. Исследования в области подростковых интересов показали, что большинство современных детей не любят говорить, поэтому для решения данного рода проблемы, по мнению М.Г. Габдуллиной, учителям стоит прибегать к методу проблемных ситуаций, который способствует развитию способности к прогнозированию, творческого воображения и повышает мотивацию к говорению.

5. Успешное ведение дискуссии зависит не только от уровня развития тех или иных умений у учащихся, но от способностей учителя как ведущего создать благоприятную атмосферу среди участников дискуссии, задать нужный вопрос, чтобы направить ход дискуссии в правильное русло и т.д.

6. Проведение дискуссий имеет возрастные ограничения, их уместнее использовать в воспитательной работе с учениками старших классов, так как участие в дискуссии предполагает наличие своих взглядов, убеждений, самоконтроля, саморегуляции, что является характерной возрастной особенностью учеников 10-11 классов.

ГЛАВА 2.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ВЕДЕНИЮ ДИСКУССИИ.

2.1. Цели и задачи комплекса.

Предлагаемый комплекс проблемных заданий является логическим дополнением к учебному предмету «Иностранный язык» в основном образовании школьников. Комплекс предназначен учащимся 10 класса школы с углублённым изучением иностранного языка для развития умений ведения дискуссии посредством решения проблемных ситуаций.

Проанализировав содержание первого раздела учебника и рабочей тетради «Laser B2 » Малькольма Манна и Стива Тэйлора-Ноулза «Relationship», мы пришли к выводу, что в данном пособии не хватает заданий, обладающих коммуникативной направленностью.

Упражнения к текстам не соответствуют принципу ситуативности в полной степени. Сравнительно малое количество упражнений носит проблемно-поисковый характер, являющийся отличительной чертой общения, которое по своей природе эвристично.

Следует отметить, что в данном УМК большое количество репродуктивных упражнений, связанных с заучиванием новых речевых фраз, что отнюдь не способствует подготовке учащихся к реальному общению и не отвечает речевой направленности урока.

По форме организации упражнения достаточно однообразны, чувствуется нехватка работы в паре и в группе, что крайне необходимо для развития дискуссионных умений.

Таким образом, проанализировав содержание первого раздела учебника и рабочей тетради «Laser B2 » Малькольма Манна и Стива Тэйлора-Ноулза «Relationship», мы решили разработать собственный комплекс проблемных за-

даний, острая нехватка которых чувствуется в учебнике. Новизна комплекса заключается в расширении коммуникативной компетенции по английскому языку за счёт практико-ориентированных приёмов познавательной деятельности, активизирующей познавательный интерес учащихся через мотивационный подход и концепцию коммуникативного обучения. Комплекс выстроен таким образом, чтобы способствовать развитию следующих умений:

- умение выражать своё мнение;
- умение аргументировать свою позицию;
- умение приводить примеры в защиту своей позиции;
- умение делать заключение;
- умение реагировать на реплики собеседников.

При разработке комплекса проблемных заданий мы преследовали следующие цели:

- 1) Активизация познавательной деятельности учащихся
- 2) Формирование коммуникативной компетенции учеников по английскому языку через развитие и совершенствование дискуссионных умений

Для достижения вышепоставленных целей мы должны были решить следующие задачи:

- 1) Формирование умений, способствующих коммуникативному общению,
- 2) Развитие способностей к выражению различных видов оценки фактов, событий, мнений, высказываний, отдавая предпочтение продуктивной речевой деятельности.
- 3) Формирование потребности к способности понимать чужую точку зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия и сотрудничать в условиях различия взглядов и убеждений.

4) Воспитание через речемыслительную активность учащихся, способствующую формированию гуманитарного мировоззрения.

Так как предлагаемый комплекс проблемных заданий предназначен для старшего подросткового возраста, необходимо обозначить основные психологические особенности детей данной возрастной группы. Старший подростковый возраст является переходным к юности, и именно в этот период возникают благоприятные и социальные, и психологические предпосылки для воспитания у подростка качеств, необходимых для профессионального самоопределения. Среди данных качеств следует отметить способность воспринимать и понимать чужую точку зрения на социальные и гуманитарные проблемы, достигать согласия и сотрудничать в условиях различных взглядов и убеждений, способность к выражению различных видов оценки фактов, событий, мнений, высказываний, а также наличие знаний и умений, способствующих общению, самооценке собственной деятельности. Среди актуальных потребностей подростков можно выделить следующие: потребность в самопознании, в самооценке, в самоопределении, в самовоспитании, в психологической и эмоциональной независимости, в достижении определенного социального статуса. Таким образом, подростки очень нуждаются в общении с друзьями (в том числе и с иностранными друзьями), в любви и понимании родителей, близких людей, во внимании окружающих к себе, в самопознании. Их основными особенностями можно считать следующие: концентрация на собственной личности, стремление к самостоятельности, независимости.

Важно отметить, что в этот период становится возможным самовоспитание, благодаря развитию у подростка саморегуляции. В этом случае подростками будет актуально восприниматься помощь в разрешении возникающих противоречий. Урок, являясь неотъемлемой частью учебного процесса, призван помочь педагогу целенаправленно развивать у подростка новые потребности и цели, наполненные положительным социальным смыслом, его нравственные и волевые качества.

2.2. Важность использования фраз для выражения своего мнения

Выступление каждого из участников дискуссии представляет собой аргументированное высказывание. Чтобы речь учащегося звучала как единая законченная мысль, рекомендуется использовать вводные слова и словосочетания. Они подразделяются на вводные фразы:

- для выражения своего мнения

I think (that) ...

I thought ...

I believe (that) ...

I feel (that) ...

I consider (that) ...

In my opinion/To my mind ...

If you ask me, ...

- для выражения последовательности аргументов, как например

First of all / Firstly ...

To begin with ...

Secondly...

Moreover...

In addition to...

After all...

Finally...

- для приведения примеров и обоснований

Therefore...

As a result...

Such as ...

For example...

- для выдвижения контраргументов на мнения оппонентов

Even so,...

Even if that is so,...

That may be so, but..

That's probably true, but...

Possibly, but...

On the other hand ...

But then again,...

Look at it this way,...

Anyway,...

But in the long run,...

To make up for it,

- для подведения итогов

In conclusion/ To conclude ...

To sum up ...

All in all

On the whole ...

All things considered

Как мы видим, вводные слова и словосочетания могут выражать разные значения, помогая оформить речь говорящего в единое, законченное высказывание.

2.3. Комплекс проблемных заданий и методические рекомендации по работе с ним.

Основной целью данного комплекса заданий является развитие дискуссионных умений учащихся.

Этот комплекс разделён на три уровня:

- 1) тренировочный
- 2) ролевой
- 3) заключительный

Целью заданий тренировочного уровня является развитие и тренировка дискуссионных умений.

Задания ролевого уровня нацелены на подготовку учеников к решению проблемных ситуаций.

Задание заключительного уровня представляет собой дискуссию.

2.3.1. Задания тренировочного уровня

Как мы уже сказали, основной задачей начального уровня является развитие каждого из 5 выделенных нами умений

Мы предлагаем тренировать заявленные нами умения с помощью использования пословиц, поговорок и высказываний известных людей на уроках английского языка. Рекомендуем начинать каждый урок с данного вида деятельности, так как это послужит хорошей речевой зарядкой для учащихся и может настроить их на работу на уроке.

Задание 1 . Express your opinion on the following statement.

When love is not madness, it is not love. (Pedro Calderon de la Barca)

Перед выполнением этого задания учителю стоит напомнить ряд вводных фраз, которые сделают ответ ученика более полным.

Будет лучше, если учитель покажет пример того, что нужно сделать. Итак, выше данная цитата может быть прокомментирована следующим образом.

As for me, I completely disagree with this quotation because the feeling that is mentioned here is passion.

Следующее задание заключается в аргументировании своей позиции.

На примере той же самой фразы мы продемонстрируем, как можно дальше развить мысль.

Задание 2. Give arguments in favour of your opinion.

As I already said, the feeling that is mentioned in this quotation is passion that has nothing to do with love as to my mind passion is about belonging while love is about care.

Задание 3. Give examples in favour of your arguments.

There are dozens of examples when a woman or a man that are crazy in love with somebody resort to various tricks in order to make them stay although the heart of their lovers wasn't involved in that relationship and they loved somebody else. And as for supporting my view on love as care, I'd like to tell you about an inscription that I've recently come across in vkonakte where a girl asked a boy whether he would die for her? And he asked her then who was going to love her and to take care of her.

Задание 4. Making a conclusion.

To conclude, I'd like to say that real love is very prosaic and it isn't about crazy things the purpose of which is to attract your lover's attention like in films but about a quiet service to your sweetheart in reality.

Задание 5. Contradicting an opponent.

Well, I see your point of view, but in my opinion, love presupposes a little share of madness, especially when two young people are involved in the relationship.....

Здесь показан пример того ответа, которого учитель должен добиваться от учеников. Мы разделили обычное аргументированное высказывание на части не просто так. Мы предлагаем, чтобы каждое из заданий выполнял отдельный ученик, таким образом, никто из учеников не будет отвлекаться, так как кому-то из них придётся продолжить высказывание.

2.3.2 Задания ролевого уровня

Целью заданий данного уровня является погружение учащегося в «проблемный» контекст с помощью примерки на себе разных социальных ролей. По ходу решения поставленных перед учеником проблем он учится формулировать и выражать своё мнение.

Итак, первое задание заключается в том, что ученику нужно «применить» на себе роль ведущего колонки советов в журнале или газете.

***Упражнение.** Nicole is a teenager who has written to an advice column of some magazine for help in a difficult situation she has turned to be. The answer to her letter is given below and you need to put the pieces of information in the right order. Do you agree with the advice she has been given? Why?*

How do I know if he is interested/ should I make the first move? by Nicole

So while at the gym a month ago, my mom pointed out a guy who constantly looked my way and seemed interested (as she put it). And at first I didn't really pay much attention to him. After running into him several times I noticed that he seemed like such a good guy. He would smile and make eye contact, help correct me on machines (as embarrassing as that was), allow me to cut him in line to get water, etc. Soon after becoming completely attracted to him I came to find that he actually worked at the gym too. It made going to the gym my favorite part of the day. Here is the problem though, I don't know how to talk to him. We have shared small talk occasionally and he has showed signs that he might be trying to get my attention, but I have a feeling that he might be as hesitant as I am to make any serious moves. I'm usually not the type to get giddy or tongue tied around someone I'm attracted to, but with him it is different. It is noticeable that he is years older than me, it is honestly really intimidating. What can I do to figure him out, and see if he really is into me or not?

It might take him some time to build up the courage to ask you out, but he'll figure out his true feelings through the process. And you'll have more confidence knowing that he is interested in you.

Hi Nicole,

I still think that if a man is seriously interested in a woman there is no room for confusion or second-guessing because he will make his interest known.

Time will tell if whether you'll end up with a hot date or a good friend. Continue showing interest, enjoying his company and see where HE takes it. That's how you'll know if he's really into you or not.

He sounds nice and I understand why you feel intimidated that he is older than you, but maybe he feels the same way about approaching you.

I hope this will help!

My suggestion would be to continue being yourself, enjoy his company, and flirt with him. When he's clear about how he feels he will ask you out. If he never does he might just be a nice guy, and that's also good.

Сначала учитель вместе с классом разбирают данный пример и восстанавливают ответ на вопрос, в процессе разбирая структуру написания совета, а потом ученик сам уже должен найти решение поставленной перед ним проблемы.

***Упражнение.** Now imagine that you are an advice columnist. Write the answer to the letter of one of the readers. After that compare your advice and the advice that has been given.*

My family doesn't want my boyfriend, how do I deal with this? by Daisy (Miami, FL)

Just recently, my family confronted me and told me to break up with my boyfriend. They do not want me to date him because they found out that he dropped out of college, and he is now drag racing. He is a good man, but my family sees him the other way around. I want him to win my family over. I just can't let go of either of them because they are both very important to me. Can you give me tips on how to go about this?

Согласно Рубинштейну проблемная ситуация состоит из следующих КОМПОНЕНТОВ:

- противоречия
- неизвестного
- поиску решения данного противоречия.

В данном упражнении в роли неизвестного выступает совет, который тебе нужно дать читателю колонки. В роли противоречия выступает проблема, с которой читатель столкнулся и не может разрешить. Твоя роль ведущего рубрики советов – мотив к разрешению возникшей проблемы.

Следующее задание представляет собой придуманную и апробированную нами ролевою игру в рамках темы «Relationship». Выполнение данного задания предполагает работу в парах.

1. You have a consultation with the psychologist. You have come to tell him your problems and ask for advice. You are to tell him the following issues:

a) your younger 10 year-old sister is getting more and more irresponsible, she has stopped studying diligently and she is having arguments with her parents. Explain the difference in her behavior: what it was like before and what it's like now.

b) your middle 19 year-old brother has recently fallen out with his sweetheart, and since that moment he has been sitting in his room. Ask for advice.

First you are to discuss the a) section, then move to the b) section.

2. You are a psychologist. At the reception you have a person who has come to consult and ask for advice. He or she will talk to you about:

- his or her younger sister who is getting more and more irresponsible, she has stopped studying diligently and she is having arguments with her parents;

- his or her middle brother who has recently fallen out with his sweetheart.

You are to:

a) ask about

- traditions they follow in their family;

- the way they are bringing up the sister;

- what her friends are like;

- whether her parents know her friends and their families.

b) ask:

- what his or her brother is (does he have a job or any other occupation):

- what his or her brother's hobby is:

- whether his brother has the best friends.

According to the answers of the patient try and give a piece of advice about the way out of the problem.

First you are to discuss the a) section, then move to the b) section.

В данном задании противоречием является различие в поведении брата и сестры, в роли неизвестного выступает совет, который психологу нужно дать пациенту по поводу брата и сестры, а сама роль психолога является отличной мотивацией к решению возникшей проблемы. Очень хорошо, что в этом задании есть 2 секции. Это даёт возможность каждому ученику в паре «примерить»

на себе роль и психолога, и пациента. Лексика, которую дети могут использовать в ходе задания, представлена в приложении.

Итак, за счёт максимальной приближенности заданий данного уровня к жизни и за счёт возможности высказать свою точку зрения, что очень важно для учащихся старших классов достигается актуализация знаний и опыта учеников, что позволяет сделать урок английского языка полезным и интересным.

2.3.3. Задание заключительного уровня.

Задание конечного уровня представляет собой дискуссию. Предложенная нами дискуссия носит название «Is it a good or a bad thing when the circle of our contacts changes together with the conditions of our life?" »

Смысл дискуссии заключается в том, что на разных этапах нашей жизни сокращается общение с людьми, которые раньше играли важную роль в нашей жизни – друзья, родители и родные, любимые и наши дети. Целью данной дискуссии является выяснить, на пользу ли происходят все эти перемены.

Мы предлагаем данную дискуссию разделить на 4 этапа:

- 1) the change of the role of the friends at a definite point in a person's life
- 2) the change of the role of the relatives at a definite point in a person's life
- 3) the change of the role of the beloved at a definite point in a person's life
- 4) the change of the role of the children at a definite point in a person's life

Как правило, для уроков английского языка класс делится на две группы, число учеников которых не превышает 14-15 человек. Мы предлагаем задействовать каждого из учеников, распределив роли между ними следующим образом.

Итак, мы предлагаем для каждого выделенного этапа дискуссии выбрать по 2 человека, один из которых будет приводить аргументы «за» изменение роли тех или иных близких нам людей на определённых этапах нашей жизни, а другой «против». Учитывая, что у подростков не такой большой жизненный опыт в плане отношений и что один из основных способов его получить являются фильмы и книги, мы предлагаем перед проведением дискуссии дать задание, которое заключается в просмотре фильма или прочтении определённого литературного произведения, где данный им аспект дискуссии представляется в

позитивном или негативном свете. Таким образом, у них не будет проблем с приведением аргументов в защиту своей позиции.

Остальные ученики будут разделены на следующие группы:

- фиксирующую,
- аналитическую,
- управляющую.

Задачей фиксирующей группы является запись ценных мыслей, идей, предложений. Мы считаем, что одного человека будет достаточно для выполнения данной функции.

Задачей аналитической группы является обобщение идей, результатов дискуссии. Мы также считаем, что один человек способен справиться с данным типом задания. Мы также предлагаем, чтобы эти два человека сидели друг с другом, так как их функции взаимосвязаны, а их работа предполагает взаимодействие друг с другом.

В задачи управляющей группы входит «подбрасывание» вопросов и проблемных ситуаций для обсуждения, уточнение или повторение отдельных высказываний, поддержка или одобрение тех или иных идей. Мы также предлагаем включить в задачи одного человека из управляющей группы подведение к теме дискуссии, а в задачи остальных – переход от одного этапа дискуссии к другому, таким образом, задачи учителя будут сводиться к следующему:

- следить за тем, чтобы ученики не отклонялись от темы и
- создавать атмосферу доброжелательности и внимания к каждому из участников при проведении дискуссии
- побуждать ученика к высказыванию, предлагая продолжить высказывание или применяя парафраз для разъяснения исходных понятий и сведений.

Итак, при проведении дискуссии мы предлагаем свести функции учителя к минимуму, таким образом, дав ученикам проявить свою креативность и почувствовать себя самостоятельными.

Выводы по Главе II

1. Предлагаемый комплекс заданий является логическим дополнением к учебному предмету «Иностранный язык» в основном образовании школьников. Комплекс предназначен учащимся 10 класса школы с углублённым изучением иностранного языка для развития умений ведения дискуссии посредством решения проблемных ситуаций.

2. Чтобы речь учащегося звучала как единая законченная мысль, мы рекомендуем использовать вводные слова и словосочетания

3. Мы разделили наш комплекс заданий на три уровня:

- тренировочный
- ролевой
- заключительный (дискуссия)

4. Целью заданий тренировочного уровня является развитие умений, выделенных нами в качестве основы, необходимой для ведения дискуссии.

5. Целью заданий ролевого уровня является погружение учащегося в «проблемный» контекст с помощью примерки на себе разных социальных ролей.

6. Задание заключительного уровня включает в себя проведение дискуссии.

Заключение

Форма современного урока английского языка постоянно меняется, так как владение английским языком становится обязательным требованием современного специалиста, поэтому основной задачей современной школы является научить учеников выражать свои мысли на английском языке, что подразумевает формирование у учащихся определённого набора умений, которые пригодятся ему в будущей жизни, такие, как, например, умение аргументировать своё мнение, умение анализировать ситуацию, умение реагировать на реплики собеседника и т.д. Данные умения возможно сформировать, используя метод создания проблемных ситуаций. Данный метод, как и любой другой, имеет свои достоинства и недостатки.

Достоинства метода проблемных ситуаций:

1. Высокая самостоятельность учащихся;
2. Формирование познавательного интереса и личностной мотивации учащегося;
3. Развитие мыслительных способностей учащихся;

Основной недостаток данного метода заключается в том, что он требует больших затрат времени, но, несмотря на это, метод проблемных ситуаций является наиболее эффективным.

В данной работе мы рассмотрели историю и основные характеристики метода проблемных ситуаций, раскрыли понятия «проблемная ситуация» и «дискуссия», проанализировали особенности ведения дискуссии с учительской и ученической точки зрения. Цели и задачи, поставленные в ходе нашего исследования, выполнены.

На основе анализа изученной литературы, мы разработали и апробировали комплекс заданий, направленных на формирование дискуссионных умений у учащихся старших классов, и пришли к выводу, что данный комплекс заданий является эффективным.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

Учебники, монографии, брошюры

1. Mann Malcolm, Taylore-Knowles Steve. Laser B2, Student's Book [Текст] / Malcolm Mann, Steve Taylore-Knowles. – Macmillan, 2013. – 214с.
2. Бабанский, Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников [Текст] / Ю.К. Бабанский. – Ростов-на-Дону, 1970. – 300 с.
3. Басова, Н. В. Педагогика и практическая психология [Текст] / Н. В. Басова - Ростов- на-Дону: Феникс, 2009. – 416 с.
4. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника [Текст] / И.Л. Бим.- М. : Русский язык, 2004. – 288 с.
5. Брушлинский, А.В. Психология мышления и проблемное обучение [Текст] / А.В. Брушлинский – М.: Педагогика, 1983. – 96 с.
6. Брушлинский А.В. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников [Текст] / А.В. Брушлинский – Ростов-на-Дону: Феникс, 1970. – 153 с.
7. Вилькеев, Д.В. Познавательная деятельность учащихся при проблемном характере обучения основам наук в школе [Текст] / Д.В. Вилькеев. Казань, 1967 – 214 с.
8. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка [Текст] / П.Я. Гальперин. - М.:Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.
9. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам [Текст] / Н.Д. Гальскова – М.: «АРКТИ», 2003. – 192 с.

10. Гальскова Н.Д., Гез, Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика [Текст] / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез – М.: Академия, 2006. – 336 с.
11. Гез, Н.И. Обучение говорению [Текст] / Н.И. Гез - М.: 1980. – 176 с.
12. Данилов, М.А. Процесс обучения в советской школе [Текст] / М.А. Данилов. - М., 1960. – 296 с.
13. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления [Текст] / Дж. Дьюи. - Берлин, 1922. – 196 с.
14. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация [Текст] / В.И. Загвязинский – М.: Академия, 2007. – 160с.
15. Кудрявцев. Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания [Текст] / Т. В. Кудрявцев - М., 1985. – 108 с.
16. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы [Текст] / Т. В. Кудрявцев – М.: Знание, 1991. – 80 с.
17. Кукушкин, В.С. Теория и методика обучения [Текст] / В.С. Кукушкин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. – 474 с.
18. Лернер И.Я. Проблемное обучение [Текст] / И.Я. Лернер. - М.: Знание, 1974.- 64 с.
19. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А.М. Матюшкин. - М.: Педагогика, 1972. - 392 с.
20. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории [Текст] / М.И. Махмутов - М.: Педагогика, 1975. – 368с.
21. Махмутов, М.И. Организация проблемного обучения в школе [Текст] / М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1977.-240с.
22. Оконь, В. Основы проблемного обучения [Текст] / В. Оконь – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.

23. Осмоловская, И.М. Дидактика [Текст] / И.М. Осмоловская. – М.: Академия, 2006. – 210 с.
24. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования [Текст] / С.Л. Рубинштейн. - М., 1958. – 146 с.
25. Слостенин, В.А. Педагогика [Текст] / В.А. Слостенин. – М.: Академия, 2007. – 512 с.
26. Слостенин, В. А., Каширин, В. П. Педагогика и психология [Текст] / В.А. Слостенин, В. П. Каширин. - М.: Академия, 2001. - 480 с.
27. Смолкин, А.М. Формирование мотивации учения: книга для учителя [Текст] / А.М. Смолкин. – М.: Просвещение, 2005. – 242 с.
28. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам [Текст] / Е.В. Соловова. – М., 2004. – 215 с.
29. Соловова, Е.Н. Методическая подготовка и переподготовка учителя иностранного языка: интегративно-рефлексивный подход [Текст] / Е.Н. Соловова. – М.: Глосса-Пресс, 2004. – 336 с.
30. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. – 544 с.
31. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н.Ф. Талызина. - М., 1998,- 447 с.
32. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М., 2006. – 96 с.

Периодические издания

33. Вайсбурд М. Л., Ариян М. А. Ситуативная роль как методическое понятие [Текст] / М.Л. Вайсбурд, М.А. Ариян // Иностранные языки в школе. – 1984. - №5. - с.23 – 28.
34. Габдуллина, М.Г. Разработка проблемных заданий в процессе преподавания литературы на английском языке в X-XI классах [Текст] / М.Г. Габдуллина // Иностранные языки в школе. – 2005. - №4. – с. 33 – 36.

35. Елухина Н.В. Устное общение на уроке, средства и приемы его организации [Текст] / Н.В. Елухина // Иностранные языки в школе. – 1995. - №4. – с.9 – 11.
36. Ильина Т.А. Проблемное обучение — понятие и содержание [Текст] / Т.А. Ильина // Вестник высшей школы . — 1976. — № 2. – с. 25 – 29.
37. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение – понятие и содержание: итоги дискуссии и пути дальнейшей работы [Текст] / Т.В. Кудрявцев // Вестник высшей школы. – 1984. - №4. – с. 27 – 33.
38. Кудрявцев Т.В. Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения [Текст] / Т.В. Кудрявцев // Советская педагогика. – 1967. - № 8. – с.61 – 72.
39. Махмутов, М.И. Проблемное обучение в опыте передовых учителей Татарии [Текст] / М.И. Махмутов // Народное образование. - 1967. - № 4. - С.4-12.
40. Махмутов М.М. Еще раз к вопросу о проблемном обучении [Текст] / М.М. Махмутов // Политическое самообразование. – 1984. - № 2. – с.109 – 117.
41. Миролубив А.А. Изучение иностранных языков в школе: новые перспективы [Текст] / А.А. Миролубов // Иностранные языки в школе. – 1998. - № 1. – с.45 – 48.
42. Скаткин, М.Н. Современные проблемы дидактики [Текст] / М.Н. Скаткин // Советская педагогика. - 1970. - № 5. - С.34-40.

Словари и энциклопедии:

43. Словарь иностранных слов / [Текст] В.В. Бурцева, Н.М. Семенова. – М.: Русский язык-Медиа, 2003. - 819 с.
44. Словарь русского языка. – В 4 томах том 1, / [Текст] А. П. Евгеньева, Г. А. Разумникова. – М.: Русский язык: Полиграфресурсы, 1999. – 695 с.
45. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / [Текст] М.Н. Кожина. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 696 с.

Электронные ресурсы

1. Dating, relationship and love [Электронный ресурс]/ Relationship Advice for Men and Women/ Режим доступа: <http://www.datingrelationshipsandlove.com/>, свободный
2. All Great Quotes [Электронный ресурс]/ Topic: Relationship Quotes - Sayings about Relationships/ Режим доступа: http://www.allgreatquotes.com/relationship_quotes2.shtml, свободный
3. IELTS-up [Электронный ресурс]/Relationships writing task 2 questions for IELTS/ Режим доступа:<http://ielts-up.com/writing/task-2-relationship-questions.html>, свободный
4. kopilkaurokov.ru – сайт для учителей [Электронный ресурс]/ Английский язык/ Прочее /Способы создания проблемных ситуаций на уроке английского языка/ Режим доступа:<https://kopilkaurokov.ru/angliiskiyYazik/prochee/sposoby-sozdaniia-problemnykh-situatsii-na-urokie-anghliiskogho-iazyka>, свободный
5. ped-kopilka.ru – учебно-методический кабинет [Электронный ресурс] / Библиотека / Классному руководителю /Как подготовить и провести дискуссию/ Режим доступа:<http://ped-kopilka.ru/klasnomu-rukovoditelyu/kak-podgotovit-i-provesti-diskusiyu.html> , свободный
- 6.studopedia.ru [Электронный ресурс] / Методика проведения дискуссии / Режим доступа: http://studopedia.ru/12_148685_metodika-provedeniya-diskussii.html, свободный