



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ 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

**Комплекс проблемных заданий при обучении иноязычной  
монологической речи в среднем общем образовании**

**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:  
75,79% авторского текста  
Работа рекомендована к защите  
«10» июня 2024 г.  
зав. кафедрой английского  
языка и МОАЯ Челпанова Е.В.

Выполнил:  
студентка группы ОФ-503/088-5-1  
Рамазанова Эльвира Радиковна  
Научный руководитель:  
старший преподаватель  
Закирова Флюра Каримовна

Челябинск  
2024

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ .....	7
1.1 Сущность проблемного обучения .....	7
1	
.	
2.3 Анализ учебно-методических комплексов .....	24
Выводы по первой главе .....	32
ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ .....	16
2.1 Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по развитию умений монологической речи .....	34
2.2 Разработка и апробация комплекса проблемных заданий для развития монологической речи в ходе опытно-экспериментальной работы. ....	43
2.3 Анализ опытно-экспериментальной работы .....	54
Выводы по второй главе .....	60
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	61
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	63
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	70
ПРИЛОЖЕНИЕ 3 .....	75

## ВВЕДЕНИЕ

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования обучение иностранным языкам должно быть направлено на разностороннее развитие учащихся и подготовку их к успешной коммуникации в международном контексте с носителями языка, а также на приобщение школьников к культуре стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей страны и умение представлять её в процессе общения.

Предметные результаты освоения программы по иностранным языкам отражают «сформированность иноязычной коммуникативной компетенции, которая в свою очередь состоит из совокупности речевой, языковой, социокультурной, компенсаторной, метапредметной компетенций» [22]. Обучающиеся должны уметь создавать связные монологические высказывания, представлять результаты проектов, используя различные средства для говорения; классифицировать предметы и явления, сравнивать их, рассматривать варианты решений коммуникативных задач и прогнозировать возможные трудности в речевой деятельности.

Исследование, охватившее 152 страны [44], выявило, что наибольшее внимание в мировых образовательных стандартах уделяется компетенциям в области коммуникации, креативности, критического мышления и решения проблем. Эти компетенции опираются на умение воображать, генерировать идеи, строить аргументацию, оценивать информацию, формулировать и развивать идеи, а также оценивать свои суждения и сотрудничать в группе для достижения результатов [28].

При этом, опираясь на результаты ОГЭ и ЕГЭ прошлых лет можно говорить о недостаточной сформированности у школьников коммуникативных умений, критического мышления и креативности [6]. Наиболее проблемными для них являются задания устной части творческой направленности, в которых учащимся нужно устной форме развёрнуто

ответить на вопросы и продемонстрировать своё умение продуцировать связное тематическое монологическое высказывание с элементами рассуждения (обоснование выбора фотографий-иллюстраций к предложенной теме проектной работы и выражение собственного мнения по теме проекта). Согласно статистике, приведённой Федеральным институтом педагогических измерений, с этим заданием не справились более 30% обучающихся, сдающих экзамен по английскому языку [5].

Соотношение требований ФГОС и социума отражено в проблемном обучении. Обучающиеся становятся участниками процесса поиска решения, ищут пути достижения цели, понимают причины возникновения задачи. Такой подход помогает формировать не только языковую компетенцию, но и коммуникативные и социокультурные навыки, необходимые для успешного общения на иностранном языке. Однако, наш анализ показал, что современные учебно-методические комплексы содержат недостаточное количество проблемных заданий. Наблюдения за уроками иностранного языка привели нас к выводу о том, что проблемное обучение, несмотря на свою ценность, не широко применяется в обучении иностранному языку и используется лишь в редких случаях.

Таким образом актуальность исследования обусловлена:

- потребностью общества в компетентных личностях, обладающих критическим мышлением, креативностью и навыками решения проблемных ситуаций;
- трудностями, возникающими у обучающихся при выполнении заданий творческой направленности на ОГЭ и ЕГЭ;
- потребностью в создании системы проблемных заданий, способствующих развитию умений монологической речи на уроках английского;
- необходимостью формирования в соответствии с ФГОС универсальных коммуникативных действий: формулировать суждения в соответствии с целями и условиями общения, выражать свою точку зрения;

высказывать идеи, нацеленные на решение задачи и поддержание благожелательности общения, обнаруживать различие и сходство позиций.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость, существующее противоречие обусловили выбор темы исследования – «Комплекс проблемных заданий при обучении иноязычной монологической речи».

Объект исследования: процесс обучения английскому языку в основной школе.

Предмет исследования: процесс реализации комплекса проблемных заданий в монологической речи

Цель исследования: разработка комплекса проблемных заданий для использования в обучении иноязычной монологической речи.

Гипотеза: мы предположили, что развитие умений монологической речи на английском языке будет проходить эффективнее если целенаправленно использовать разработанный комплекс проблемных заданий.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач исследования:

1. Изучить сущность проблемного обучения, его составляющих, особенности его реализации при обучении монологической речи.
2. Проанализировать действующие УМК по английскому языку для среднего общего образования на предмет наличия проблемных коммуникативных заданий.
3. Разработать и апробировать комплекс проблемных заданий для развития монологической речи.
4. Провести анализ опытно-экспериментальной работы.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составляют работы отечественных и зарубежных исследователей, а именно:

– Проблемный подход (понятие «проблемное обучение», этапы и особенности использования на уроках) представлены в работах таких

ученых, как: Махмутов М.И., Кудрявцев Т.В., Оконь В., Матюшкин А. М., Сафонова В. В., Никандров Н. Д., и др.

– Системно-деятельностный подход в образовании уделяет основное внимание активной и разносторонней самостоятельной учебной деятельности ученика, базируется на теоретических положениях Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина.

– Коммуникативный подход ставит в качестве главной цели обучения овладение языком как средством общения, или коммуникацией: Гальскова, Н.Д., Зимняя И. А., Соловова Е. Н., Колесникова, И. Л., Пассов, Е.И.

Для успешной реализации поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы использовались следующие методы исследования:

– Теоретические методы: изучение и анализ научной, психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования; обобщение передового педагогического опыта в сфере использования проблемного обучения в обучении ИЯ.

– Эмпирические: наблюдение за процессом обучения, отбор материалов по теме исследования, проведение опытно-экспериментальной работы статистическая обработка данных.

Теоретическая значимость данной работы состоит в уточнении теоретических основ реализации проблемного обучения в обучении монологической речи.

Практическая значимость заключается в том, что материалы и результаты исследования, представленная разработка комплекса проблемных заданий могут быть использованы в образовательном процессе в школе, а также при разработке школьных программ.

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

Библиографический список включает 45 наименований.

# ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

## 1.1 Сущность проблемного обучения

Одной из главных целей современного образования, согласно стандартам ФГОС, является активная познавательная деятельность обучающихся, развитие научного мышления, а также умения самостоятельного получения новых знаний, а также формирование всесторонне развитой личности.

Для реализации познавательной и творческой активности обучающегося в учебном процессе используются современные образовательные технологии, (такие как технология развитие критического мышления и креативности, проектной деятельности, развивающие, разноуровневое, проблемное обучение) дающие возможность повышать качество образования, более эффективно использовать учебное время. Если раньше обучающийся на уроке выступал лишь в роли объекта, то на современном этапе он становится субъектом обучения. Учащийся теперь может и должен принимать активное участие в учебном процессе, не только воспринимать получаемую информацию, но и учиться искать ее самостоятельно [11].

Проблемный подход – это стратегия обучающей деятельности, которая предполагает создание условий для максимального напряжения творческих сил обучающегося. Проблемный подход к обучению помогает сделать процесс изучения иностранного языка более эффективным, так как стимулирует умственную деятельность, самостоятельный поиск информации и стремление к анализу, систематизации и обобщению [32].

Проблемный подход имеет в своей основе идеи проблемного обучения.

Изучением проблемного обучения занимались многие зарубежные и отечественные учёные (Махмутов М.И., Кудрявцев Т.В., Оконь В., Матюшкин А.М., Сафонова В. В., Никандров Н.Д., Мельникова Е.Л). При этом существуют разные подходы к определению понятия «проблемное обучение». Рассмотрим некоторые из них:

1. На сегодняшний день под проблемным обучением принято понимать такой «тип обучения, при котором преподаватель, систематически создавая проблемные ситуации и организуя деятельность учащихся по решению учебных проблем, обеспечивает оптимальное сочетание их самостоятельной поисковой деятельности с усвоением готовых выводов науки» [27].

2. Согласно позиции В.Т. Кудрявцева, суть проблемного обучения состоит в выдвижении перед обучающимися учебных проблем, в их решении и овладении учениками знаниями и принципами решения проблемных задач [16].

3. М.И. Махмутов, в свою очередь, считал, что проблемное обучение представляет такой тип развивающего обучения, где объединяются самостоятельная поисковая деятельность учащихся и усвоение ими готовых выводов науки, а вся система методов выстроена с учётом целеполагания и принципа проблемности. Он отмечал, что процесс взаимодействия преподавания и учения имеет целью формирование познавательной самостоятельности учащихся, устойчивых мотивов учения и мыслительных способностей в процессе усвоения научных понятий и способов деятельности, продиктованных проблемной ситуацией [18].

Подходя к проблемному обучению как к средству развития умственных сил, познавательной самостоятельности и творчества учащихся, Т.А. Ильина отмечает, что проблемное обучение не представляет собой новый подход, а является современным вариантом метода

активизации и исследовательского метода, который был разработан Дж. Дьюи в начале 20-х гг. XX века [12].

Согласно педагогическому словарю А. М. Новикова, проблемное обучение как дидактическая система отличается тем, что преподаватель выдает материал ученикам не в готовом виде, а в форме проблемных ситуаций [21].

Наиболее ориентированным на практику, нам представляется определение, данное В. Оконем. Под проблемным обучением он понимал «совокупность таких действий, как организация проблемных ситуаций, формирование проблем, оказание ученикам необходимой помощи в решении этих проблем, проверка решений, систематизация и закрепление полученных знаний» [23].

Сопоставление различных трактовок проблемного подхода позволяет выявить такие общие для всех элементы:

- творческая мыслительная деятельность и творческое решение проблем;
- активная самостоятельная деятельность обучающихся;
- передача знаний не в готовом виде, а в виде проблемных ситуаций;
- овладение навыками критического мышления;
- повышение мотивации, активизация обучающихся.

На основе проанализированных определений нами было составлено модифицированное определение, которое учитывает все особенности проблемного подхода. В нашей работе мы будем придерживаться следующего определения ПО: проблемное обучение — это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей.

К числу центральных понятий в проблемном обучении относятся: проблема, проблемный вопрос, проблемная задача и проблемная ситуация.

Проблема появляется на стыке известного и неизвестного. Она требует решения за счет поиска и получения новых знаний и умений. Проблема является, по мнению Никандрова Н.Д. «конкретным знанием о незнании» [20]. Говоря иначе, проблема для человека существует лишь тогда, когда он знает, что именно и как следует искать, когда он может выдвинуть проблему.

При этом к выдвигаемой проблеме предъявляется ряд требований. Они важны в своей совокупности, то есть если одно из этих требований не будет выполнено, то проблемная ситуация не возникнет:

- проблема должна быть понятной учащимся,
- проблема должна быть посильной для большей части учащихся,
- формулировка проблемы должна быть интересной.

Если проблема сформулирована верно, с учетом всех предъявляемых к ней требований, то возникает проблемный вопрос.

Проблемный вопрос представляет собой «одноактное» действие, которое стимулирует мысль, активизирует мышление и заставляет учащегося думать. На основе проблемного вопроса в дальнейшем формулируется проблемная задача, которая предполагает, что учащийся должен предпринять ряд действий для ее решения, в результате чего учащийся должен самостоятельно выполнить частичный поиск [36].

После постановки проблемного вопроса возникает проблемная задача — задача творческого характера, требующая от обучающихся большой инициативности в суждениях, поиска не испытанных ранее путей решения.

Проблемная задача состоит из условия и задания. Условие имеет количественные и качественные характеристики. Информация может быть необходимой и достаточной для решения задач или некорректно предоставленной – противоречивой, избыточной, недостаточной. Задание

может вычленять проблему и каким-то образом нацеливать её на решение либо ставить перед учащимся задачу самому найти проблему и способы её решения. Задание может также содержать определённые ограничения, повышающие проблемность задачи, например: ограничения по времени, способу решения задачи, требования дать несколько вариантов решения.

Проблемная задача в свою очередь является важнейшим компонентом создания проблемной ситуации.

Изучив различные определения понятия «проблемная ситуация» мы остановились на определении А.М. Матюшкина [29]. Мы считаем, что проблемная ситуация как «психическое состояние интеллектуального затруднения, которое возникает у человека, когда он, решая проблему (задачу), не может объяснить новый факт при помощи имеющихся знаний, или выполнять известное действие прежними, знакомыми способами и должен найти новый способ действия» наиболее точно отвечает теме нашего исследования.

«Чтобы создать проблемную ситуацию в обучении, – отмечает А.М. Матюшкин, – нужно поставить ребенка перед необходимостью выполнения такого задания, при котором подлежащие усвоению знания будут занимать место неизвестного» [29]. Сам факт столкновения с трудностью, невозможностью выполнить предложенное задание с помощью имеющихся знаний и способов действия рождает потребность в новом знании. Эта потребность и является основным условием возникновения проблемной ситуации, одним из главных ее компонентов.

Мы также согласны с мнением Т.А. Бабаковой, которая определяет проблемную ситуацию как ситуацию, когда при столкновении с проблемой у ученика возникает интеллектуальное затруднение, сопровождаемое желанием решить данную проблему [30].

Условием возникновения проблемной ситуации, по мнению Матюшкина, является необходимость в выполнении поставленного задания (потребность), которая может определяться как непосредственными

практическими обстоятельствами выполнения действия, так и широкими общественными потребностями.

На сегодняшний день в дидактике разработаны и подробно описаны разные классификации проблемных ситуаций.

Типы проблемных ситуаций, наиболее часто возникающих в учебном процессе по классификации Т.В. Кудрявцева это:

1. Проблемная ситуация из-за несоответствия между имеющимися уже системами знаний у учащихся и новыми требованиями (между старыми знаниями и новыми фактами, между знаниями более низкого и более высокого уровня, между житейскими и научными знаниями). Эти типы проблемных ситуаций получили значительное распространение в практике обучения.

2. Проблемные ситуации, возникающие по причине многообразия выбора из систем имеющихся знаний единственно необходимого варианта, использование которого может обеспечить правильное решение предложенной проблемной задачи.

3. Проблемные ситуации возникающие, когда учащиеся попадают в новые практические условия использования уже имеющихся знаний, когда нужно найти путь применения знаний на практике.

4. Проблемная ситуация на основании противоречия между теоретически возможным путем решения задачи и практической неосуществимостью или нецелесообразностью избранного способа, или между практически достигнутым результатом выполнения задания и отсутствием теоретического обоснования.

5. Проблемные ситуации при решении технических задач возникающие, т.к. между схематическим изображением и конструктивным оформлением технического устройства отсутствует прямое соответствие.

6. Проблемные ситуации на основе объективно заложенного в принципиальных схемах противоречия между статическим характером

самих изображений и необходимостью прочесть в них динамические процессы [16].

В свою очередь Е.Л. Мельникова проблемные ситуации классифицирует по двум основаниям: эмоциональному переживанию и виду противоречия [19]. По основанию переживания проблемные ситуации делятся на два типа: с удивлением и с затруднением. Данная классификация представлена в виде таблицы 1.

Таблица 1 — Классификация проблемных ситуаций по Е.Л. Мельниковой

Тип проблемной ситуации	Тип противоречия	Приемы создания проблемной ситуации
С удивлением	Между двумя (или более) положениями	1. Одновременно предъявить противоречивые факты, теории или точки зрения. 2. Столкнуть разные мнения вопросом или практическим заданием
	Между житейским представлением и научным фактом	Шаг 1. Обнажить житейское представление вопросом или практическим заданием «на ошибку». Шаг 2. Предъявить научный факт сообщением, экспериментом или наглядностью
С затруднением	Между необходимостью и невозможностью выполнить задание	1. Дать практическое задание, не выполнимое вообще. 2. Дать практическое задание, не сходное с предыдущими. Шаг 1. Дать невыполнимое практическое задание, сходное с предыдущими. Шаг 2. Доказать, что задание учениками не выполнено

Выбирая конкретные типы проблемных ситуаций, которые педагог будет использовать на уроке, мы считаем важным учитывать возрастные особенности, уровень знаний и интересы обучающихся для их мотивации к речевому общению, снятия языковых трудностей и обеспечения комфортную психологической обстановки. Кроме того, мы согласны с А.А. Леонтьевым, который отмечает в своих исследованиях, что важно преобразовывать процесс учения в систему проблемных ситуаций, а содержание образования превращать в систему средств, которые нацелены

на разрешение данных проблемных ситуаций [17]. В условиях учебной деятельности проблемная ситуация должна соответствовать трем главным условиям: выполнение проблемного задания должно вызвать потребность в усваиваемом знании; наличие неизвестного, которое должно быть раскрыто в возникшей проблемной ситуации.

Большинство экспертов признают, что проблемные задания играют основополагающую роль в процессе мышления, развитии речи, формировании и поддержании мотивации к учебной деятельности. Преимущество проблемного обучения заключается в стимуляции мыслительной активности, ускорении процесса обучения и достижении более устойчивых результатов. Оно способствует глубокому усвоению знаний, укреплению убеждений и креативному применению полученных знаний на практике. Кроме того, такой подход способствует формированию мотивации к достижению успеха и развитию навыков самостоятельной работы и мыслительных способностей у учащихся.

С другой стороны, применение педагогом проблемного обучения предполагает большие затраты времени на достижение запроектированных целей, трудность вовлечения учащихся со слабой языковой подготовкой в обсуждение, а также слабую управляемость познавательной деятельностью обучающихся. Поскольку возникновение проблемной ситуации — акт индивидуальный, от учителя требуется использование дифференцированного и индивидуального подхода. Само по себе это не плохо, но требует предварительного анализа группы и является препятствием для формирования единой (универсальной для данного уровня) системы упражнений [14].

Стоит также отметить, что обучающиеся не всегда рассматривают учебную или социальную проблему как основу для учебной коммуникации. Для того чтобы вызвать у них интерес к решению проблемы, важно придерживаться следующих принципов: естественность в постановке и по возможности в ходе решения проблемы; системность в отборе содержания

и форм обучения; прагматическую направленность и высокую эмоциональную значимость рассматриваемого материала.

Стратегия проблемного изучения достаточно сложна в использовании для формирования практических навыков, требует больше времени на усвоение знаний по сравнению с другими методами обучения. Кроме того, проведение уроков по методике проблемного изучения возможно только на таком материале, который допускает неоднозначные решения, различные мнения и суждения. И всё же, мы придерживаемся мнения, что ПО является перспективным методом обучения, так как достоинства в данном случае перевешивают недостатки. Все вышеназванные трудности можно преодолеть, имея набор заданий, которые можно адаптировать под потребности и особенности конкретной группы.

Возникает вопрос о том, когда и на каком этапе следует использовать задания проблемного характера. Соотношение репродуктивных и продуктивных задач в процессе обучения изменяется на разных этапах. На начальном этапе обучения количество репродуктивных заданий должно быть значительным, однако со временем стоит уделить внимание большему количеству продуктивных задач, которые могут способствовать развитию самостоятельного творческого мышления и использования усвоенных знаний.

Таким образом, проблемное обучение является эффективным инструментом современного педагогического процесса, способствующим развитию учащихся, их самостоятельности, творческого мышления, критического мышления, и мотивации к обучению. Различные подходы к определению проблемного обучения подчеркивают его важность в развитии познавательной самостоятельности, творческого мышления и активной деятельности обучающихся. Ключевыми элементами проблемного обучения являются творческое мышление, активная самостоятельная деятельность обучающихся, передача знаний через проблемные ситуации, развитие критического мышления и повышение мотивации. Проблемные

задания, предлагаемые обучающимся на уроках, могут быть основаны на проблеме, проблемном вопросе, проблемной задаче или проблемной ситуации.

Важно отметить, что применение проблемного обучения требует времени, индивидуализированного подхода и усилий со стороны педагога для создания подходящих проблемных ситуаций. Однако, преимущества метода, такие как активное вовлечение студентов в учебный процесс, развитие мыслительных способностей и повышение мотивации, перевешивают его недостатки.

## 1.2 Особенности обучения монологической речи на иностранном языке с помощью проблемного обучения

В современном образовании особое внимание уделяется развитию монологической речи на английском языке среди учащихся в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) основного общего образования. Данные требования включают такие аспекты, как способность строить связные монологические высказывания, умение представлять результаты проектов и выражать личные впечатления, а также использование различных средств выражения и умение аргументировать свою точку зрения.

Изучением монологической речи занимались многие отечественные учёные. Е.И. Пассов утверждает, что монологическая речь – «это особый вид речевого общения людей, который включает в себя формирование мыслей с помощью звуковой системы языка» [25]. По мнению Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина, монолог – «форма речи, обращенной к одному или группе слушателей (собеседников), иногда – к самому себе» [1] О.А. Долгина и И.Л. Колесникова определяют монолог как «речь человека, обращенную к другому человеку или группе лиц, целью которой служит передача информации в более или менее развернутой форме, выражение его мысли,

намерений, оценки, событий, явлений, которая может влиять на учащихся с помощью убеждения или побуждения их к каким-либо действиям» [8]. В нашей работе мы будем придерживаться последнего определения, так как оно больше всего соответствует дальнейшей направленности нашей работы.

Исследователи выделяют несколько видов монологической речи. Монологическая речь бывает устной и письменной. К.В. Фокина также определяет такую классификацию монологической речи как: репродуктивная (непродуктивная) и продуктивная речь. В репродуктивной речи уже определено содержание самого сообщения: устный пересказ текста. Продуктивная речь представляет собой говорение на обозначенную тему, формирующее у изучающего ИЯ самостоятельное высказывание [39].

Также монологическая речь может быть подготовленной и неподготовленной. Подготовленная монологическая речь требует предварительной подготовки, будь то письмо, составление конспекта, заучивание и т.д. и осуществляется этот вид монолога посредством каких-либо опор, например: память, зрительная опора, письменный краткий конспект, схема, ситуация и т.д. Неподготовленная речь является спонтанной, поэтому требует более высокий уровень владения языком, так как обучающемуся нужно уметь использовать имеющиеся знания в новой ситуации [10].

Монолог всегда является средством выражения информации, извлеченной из высказывания говорящего. Поэтому при обучении монологической речи рассматриваются различные типы монологов, которые актуальны для общения в реальной жизни. Выделяют следующие типы монологов:

- монолог-приветственная речь;
- монолог-похвала;
- монолог-порицание;
- монолог-лекция;

- монолог-рассказ;
- монолог-характеристика;
- монолог-описание;
- монолог-обвинительная или оправдательная речь.

Вышеизложенное позволяет говорить о многообразии подвидов монолога, однако мы в нашем исследовании будем стремиться к развитию продуктивной устной монологической речи и монолога-рассказа.

Пассов Е.И. и Кузовлева Н.Е. выделяют следующие характеристики монологического высказывания:

1. целенаправленность (определённая цель решить определенную речевую задачу);
2. логичность (развитие идеи ключевой фразы в последующих, т.е. в уточнении мысли, дополнении к ней, пояснении её, обосновании и т.п.);
3. структурность или связность (последовательность изложения);
4. завершённость (законченность мысли в содержательном и тематическом плане);
5. продуктивность (новая комбинация речевых единиц на уровне сверхфразового единства);
6. непрерывность (отсутствие ненужных пауз);
7. выразительность (наличие логических ударений, интонации, языковых средств, невербальных средств: мимики, жестов и т.п.) [26].

Характеристики монологической речи помогают поставить задачи обучения ей, как то, к чему нужно стремиться. Пассов Е.И. выявляет следующие задачи:

1. научить обучающегося выражать законченную мысль, обладающую коммуникативной направленностью;
2. научить высказыванию фраз, лишенных неосновательных пауз, с приемлемой скоростью;
3. научить логике развертывания мысли.

При постановке задач на каждом этапе обучения иностранному языку учителю необходимо отслеживать стадии прогресса обучающегося.

По словам Е.Н. Солововой, российская методика преподавания иностранных языков, включает в себя два наиболее традиционных метода обучения монологу на уроках иностранного языка: «сверху вниз» и «снизу вверх» [31].

Путь «сверху вниз» заключается в многократном воспроизведении уже готового монологического текста, который является неким «шаблоном» монологического высказывания. Работа с текстом происходит через его чтение, прослушивание, заучивание наизусть целого текста или отдельных его частей. После тщательного знакомства с текстом и его запоминания, обучающийся преобразует его согласно определенной цели высказывания: меняет или дополняет лексические единицы текста, прорабатывает речевые клише и создает новые, самостоятельные высказывания.

Путь «снизу вверх» включает в себя формулирование монологического высказывания в отрыве от определенного текста. Обучающийся овладевает отдельными речевыми действиями, монологическими высказываниями разного уровня сложности, затем происходит их комбинирование. Овладение это происходит поэтапно и в итоге приводит к умению генерировать связные высказывания как в устной, так и в письменной форме. Чтобы этот способ успешно работал на практике, учитель должен убедиться в том, что обучающиеся обладают достаточной информацией по заданной теме, а именно:

- учащиеся имеют необходимый информационный запас по данной теме (с учетом межпредметных связей);
- уровень языка (лексический и грамматический) достаточен для успешного обсуждения данной темы на иностранном языке;
- в речевом репертуаре учащихся имеется разнообразный запас средств реализации различных речевых функций (согласия, несогласия, передачи или запроса информации и т. д.);

– учащиеся владеют речевыми умениями (способами связи различных речевых высказываний, дискурсивными приемами, композицией речи, грамматическими и фонетическими основы владения языком и т. д.).

Изучив предложенные выше пути обучения монологической речи, мы считаем наиболее подходящим цели нашего исследования путь «снизу вверх».

Рассмотрим процесс овладения монологической речью более детально. «В соответствии с принципами интеграции и дифференциации обучение практически всем аспектам языка и видам речевой деятельности тесно взаимосвязаны. При обучении монологу «снизу вверх» можно проследить параллели с формированием лексических навыков, особенно на этапе работы на уровне предложения и сверхфразового единства» [9].

Согласно Солововой Е.Н. продуктивное обучение монологу на уровне состоит из трех этапов. На первом этапе обучающийся учится использовать лексические единицы на уровне слова и словосочетаний. Второй этап предполагает умение обучающихся связывать изученную лексику в предложения. На третьем этапе происходит работа на уровне сверхфразового единства, развивается умение логически связывать произнесенные фразы, причем эти фразы не должны быть построены по одной и той же модели. Для дальнейшего развития требуется наличие новых логических задач (обучающийся должен уметь рассуждать, аргументировать свой ответ) и увеличение объема высказывания. Постепенно перед обучающимся должны ставиться новые задачи, а объем монолога увеличиваться [31].

Гальскова Н.Д. и Гез Н.И. отмечают, что существует возможность использовать элементы проблемного обучения на каждом этапе обучения монологической речи, варьируя тип проблемных задач в зависимости от целей этапа [7]. Специфика создания проблемных ситуаций для обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности связана с триадой «мышление, язык, речь» как основой для построения задач на

уровне языка, речевой деятельности, решения собственных личностно значимых проблем. То есть, при обучении различным видам РД неизвестным или частично неизвестным в проблемном задании может быть мысль или смысловое содержание продуцируемого текста – предмет действия (о чем и для чего говорят); средства – язык как способ формирования и формулирования мысли, условия – ситуация общения [15].

То, насколько верно была сформулировано проблемное задание, определяет не только эффективность, но и саму возможность последующего проблемного обучения. В случае правильной постановки проблемной задачи или ситуации, у обучающихся возникает и развивается мотивация и интерес к ее анализу и изучению. В подтверждение этой мысли Е. В. Ковалевская говорит, что освоение языковых средств «должно идти параллельно с видами речевой деятельности» [13].

Анализируя литературу по теме исследования, мы столкнулись с отсутствием чёткой классификации проблемных заданий в обучении иностранному языку и, в частности, обучению монологической речи. Наиболее часто встречаются отдельные примеры проблемных заданий в обучении грамматическим аспектам языка или работе с иноязычным текстом. Так В.В. Сафонова разработала комплекс познавательно-исследовательских задач для обучения грамматико-стилистическими средствами языка [33], а позднее рассмотрела возможности проблемного обучения для формирования социокультурной компетенции, также приведя комплекс проблемных заданий.

Наиболее структурированная на наш взгляд классификация проблемных заданий в обучении монологической речи «сверху-вниз» представлена у исследователя В. В. Чистяковой [40]. В след за Г. И. Гонтарь, она делит проблемные задания на языковые, коммуникативные и лингвометодические. В нашей работе наиболее интересными для нас являются языковые и коммуникативные задания:

Языковые проблемные задания направлены на знакомство с языковым материалом и закреплении автоматизма в его использовании. Данные задания соотносятся с первым и вторым этапами развития умений монологической речи на уровне слова, словосочетания и предложения. К ним относятся:

- задачи на прогнозирование формы речевого произведения, отвечающей коммуникативным потребностям говорящего (выбор, составление высказывания);
- обобщение, сопоставление, классификация, абстракция, конкретизация;
- перестановка, расширение, структурирование, аналогия.

Развитие монологической речи на уровне сверхфразового единства происходит с помощью речевых упражнений, которые можно соотнести в классификации Чистяковой с коммуникативными заданиями. Коммуникативные проблемные задания в свою очередь делятся на условно-коммуникативные и собственно коммуникативные. Условно-коммуникативные задачи нацелены на обеспечение связности текста, усвоение модели общения на базе реплики, микротекста, сверхфразового единства и могут быть представлены в следующем виде:

- анализ ситуации общения;
- приёмы начала текста (мозговой штурм, поток мыслей, карта мыслей);
- задания на порождение коммуникативно и стилистически целесообразных фраз и сверхфразовых единств;
- задания на синтаксическое варьирование формы речевого высказывания в соответствии с изменяющимися целью высказывания и условиями вербального общения;
- задачи на выбор определённой тактики речевого поведения в заданной ситуации вербального общения;

- функционально-смысловая обработка текста.

Говоря о коммуникативных упражнениях, исследователь приводит следующие примеры заданий:

- уточнить и переформулировать тезис (с учётом мнения собеседника);
- конкретизировать содержание терминов;
- классифицировать аргументы;
- противопоставить аргументы;
- установить логические связи между высказываниями;
- обобщить сказанное (используя индуктивный, дедуктивный способ развития мыслей);
- сформулировать условие, при котором мнение может быть признано оппонентом;
- развитие информационно-поисковых умений;
- ролевая игра (интервью, программа).

Для развития выбранной нами неподготовленной продуктивной монологической речи методом «снизу вверх» наиболее подходящими из данной классификации являются коммуникативные упражнения. Именно они легли в основу комплекса заданий, составленного в ходе опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, изучение и развитие монологической речи на английском языке среди учащихся в соответствии с требованиями ФГОС основного общего образования является важным аспектом современного образования. Монологическая речь представляет собой особый вид речевого общения и оказывает влияние на способность учеников выражать свои мысли, использовать различные средства выразительности и аргументировать свою точку зрения. Среди типов монологов выделяют такие как приветственная речь, похвала, порицание, лекция, рассказ, характеристика, описание, обвинительная или оправдательная речь. Это

разнообразие позволяет учащимся развивать различные навыки и умения в области монологической речи. В нашем исследовании мы будем работать над умение составлять монолог-рассказ с элементами рассуждения. Ключевые характеристики монологического высказывания, выделенные в нашей работе, включают в себя целенаправленность, логичность, структурность, завершённость, продуктивность, непрерывность и выразительность. Эти характеристики помогают учителям формулировать цели и задачи обучения монологической речи учащихся. Соловова Е.Н. описывает обучение монологу на трех уровнях: слов и словосочетаний, предложений, сверхфразового единства. Исследователи также отмечает важность проблемного обучения на каждом этапе, связывая его с мышлением, языком и речью. Чистякова предлагает классификацию проблемных заданий на языковые, условно-коммуникативные и коммуникативные, которые можно соотнести с каждым этапом работы над развитием умений монологического высказывания. Сформулированные правильно проблемные задания могут мотивировать обучающихся и способствовать развитию монологической речи.

### 1.3 Анализ учебно-методических комплексов

Учебно-методические комплексы, используемые в образовательном процессе в школах и других учебных учреждениях страны, утверждаются Министерством образования и науки Российской Федерации. Эти учебники выбираются на основе утвержденных образовательных стандартов и программ и являются обязательными для использования в обучении. Федеральная рабочая программа основного общего образования определяет обязательное содержание предмета, его распределение по годам обучения, разработана для развития речевых умений, языковых навыков, коммуникативной культуры учеников [37]. Программа строится на нелинейном принципе, с учетом концентрического подхода, включая новые

элементы содержания и требования в каждом классе и обеспечивая повторение и закрепление изученного. В предметных результатах учитываются: происходящие изменения в условиях работы с информацией, возрастающая роль функциональной грамотности обучающихся (в частности, читательской грамотности), усиление роли личностных и метапредметных результатов, необходимость обновления тематики общения на иностранном языке в связи с появлением новых реалий. Достижение всех вышеизложенных результатов должно быть основой каждого учебно-методического комплекса.

При обобщении существующего педагогического опыта по теме исследования [35], а также нашей личной подготовкой уроков во время практики, мы столкнулись с тем, что проблемные задания для развития монологической речи недостаточно представлены в учебных курсах, реализуемых на средней и старшей ступенях обучения. Целью рассмотрения УМК является выявление проблемных заданий направленных на развитие речевых умений.

Мы провели сравнительный анализ двух учебно-методических комплексов, входящих в Федеральный перечень учебников:

1. УМК «Spotlight 9» или «Английский в фокусе» для обучающихся общеобразовательных учреждений [2];
2. УМК «Starlight» или «Звездный английский» для обучающихся школ с углубленным изучением английского языка [3].

В рамках нашего исследования интерес представляет анализ УМК с точки зрения лексического содержания, формирования и развития навыков говорения. Мы отметили, что во всех УМК предлагается большое количество современной лексики, упор делается на обучение речевым средствам, в том числе средствам выразительности речи, и современному разговорному языку. Выделяются две линии в обучении говорению. Во-первых, развиваются имеющиеся навыки и умения говорения в рамках ситуаций повседневного общения. Во-вторых, приобретение и развитие

навыков и умений формулирования и аргументации мнения обучающихся, формирование навыков речевого взаимодействия, а именно умения вести дискуссию, начинать и заканчивать беседу.

Рассмотрим приведённые выше УМК более подробно:

Учебно-методический комплекс «Английский в фокусе» построен в соответствии с базисным учебным планом (3 часа в неделю).

УМК состоит из следующих компонентов:

- учебник,
- книга для учителя,
- рабочая тетрадь,
- звуковое пособие для работы в классе,
- звуковое пособие для учащихся для работы дома,
- вебсайт курса (companion website),
- сборник контрольных заданий.

В курсе используются аутентичные материалы, что помогает учащимся погрузиться в языковую среду. УМК строится на модульной структуре и учитывает все этапы познавательной деятельности учащихся: мотивацию, постановку целей, деятельность по их достижению, самоконтроль, самооценку и самокоррекцию. Курс включает в себя современные методики обучения, которые помогают сделать процесс изучения английского языка более интересным, эффективным и актуальным для современных учащихся. Курс также предусматривает систему работы по формированию общих учебных умений и навыков, обобщенных способов учебной, познавательной, коммуникативной и практической деятельности. Кроме того, курс «Английский в фокусе» предоставляет возможности дифференцированного подхода к организации образовательного процесса, учитывая индивидуальные особенности и потребности учащихся. Материалы курса не только обладают воспитательной и развивающей ценностью, но и предоставляют широкие

возможности для социализации учащихся, способствуя формированию навыков коммуникации и сотрудничества.

Учебник «Английский в фокусе» для 9 класса состоит из 8 тематических модулей, каждый из которых включает 10 уроков (а также домашнее чтение) и один резервный урок – для планирования по усмотрению учителя – с учетом особенностей освоения материала и данных педагогической диагностики в конкретной группе учащихся.

Следуя принципу интеграции и дифференциации, авторы спланировали уроки модуля, выделяя ведущий вид речевой деятельности. Так, урок «а» – это урок развития навыков чтения и устной речи, «b» – аудирования и устной речи, урок «с» – урок освоения нового грамматического материала, урок «е» – урок развития навыков и умений продуктивного письма. В каждом модуле учебников «Английский в фокусе 9» представлены уроки культуроведческого и страноведческого характера (Culture Corner, Spotlight on Russia), которые обеспечивают учащихся релевантными возрасту учебными материалами для развития социокультурной и межкультурной компетенции. Следуя традициям учебного курса, в составе каждого второго модуля есть урок дополнительного чтения на межпредметной основе (Extensive Reading. Across the Curriculum), что в значительной мере обеспечивает мотивацию учащихся к освоению английского языка как средства познания окружающего мира. В учебнике 8 класса появляется новая регулярная рубрика, посвящённая экологии (Going Green).

Завершает каждый модуль материал для самопроверки и рефлексии учебных достижений учащихся, который, как правило, объединён в один урок с вводной страницей следующего модуля, выполняющей мотивирующую функцию и обеспечивающей целеполагание.

Задания на развитие умений говорения занимают четвертую часть от общего количества, раздел Speaking представлен отдельным уроком.

Самыми часто повторяющимися типами заданий в УМК являются:

1. Задания на обмен мнениями между обучающимися внутри пар/групп/класса: «Think of some most popular superstitions in your country. Discuss them with your partner». «Discuss the questions in small groups».
2. Задания с использованием заданной лексики или выражений: «Use the phrases in the box to act out a dialogues as in examples». «Use the language in the table and the ideas below to make exchanges as in the example».

В учебнике также встречаются проблемные коммуникативные задания, направленные на развитие умений монологической речи. Среди них мы можем выделить следующие:

1. Задание на согласие/несогласие и выражение собственного мнения. Например: «Read the quotation. What does it mean to you? «War does not determine who is right – only who is left».
2. Задания на дополнение предложений: Например: «Complete the sentences using relative pronouns: I often go to places. I enjoy meeting people.»
3. Проблемные вопросы. Например: «Would you like to live in space? Why? Why not?» «How can we make sure that the countryside remains unspoiled and more habitats are not destroyed? Spend three minutes to write a few sentences on the topic. Tell them to your partner».
4. Задания на приведение разработку идей и примеров. Например: «Use any of your own ideas to act out exchanges as in example»
5. Задания на обобщение и сравнение.
6. Например: «Look at the pictures in the picture. What do they have in common? Why?»

Сопоставительный анализ заданий, представленный в Таблице 2, показал, что в УМК «Английский в фокусе» достаточно часто встречаются проблемные вопросы, они есть в каждом модуле. При этом, соотношение количества проблемных заданий, направленных на развитие монологической речи, к общему числу заданий – низкое, типы заданий недостаточно разнообразны повторяются.

Таблица 2 – Анализ заданий УМК «Английский в фокусе 9»

№ модуля	Общее количество заданий	Количество заданий на развитие умений говорения	Количество коммуникативных проблемных заданий	Процентное соотношение проблемных заданий к общему количеству
1. Celebrations	70	27	3	4,2%
2. Life and living	71	25	3	4,2%
3. See it to believe it	75	27	4	5,3%
4. Technology	73	23	3	4,1%
5. Art & Literature	77	24	4	5,1%
6. Town & Community	72	22	3	4,1%
7. Staying safe	77	24	4	5,1%
8. Challenges	73	21	3	4,1%

УМК «Starlight 9» или «Звездный английский» предназначен для обучающихся предназначен для учащихся общеобразовательных учреждений и школ с углублённым изучением английского языка и рассчитан на 4 – 5 часов в неделю.

По окончании курса по данному УМК, ученики достигают уровня В1 в соответствии с общеевропейским стандартам изучения английского языка. Они способны использовать новые и ранее изученные лексические единицы, понимать и отличать трудные для понимания слова и словосочетания, активно употреблять в речи фразовые глаголы, принимать участие в различного рода диалогах, планировать свою монологическую речь в виде доклада, сообщения по заданной проблеме, делать презентации, участвовать в дискуссиях, принимать решения, работая в команде.

УМК способствует развитию всех видов речевой деятельности с помощью разнообразных коммуникативных заданий. В учебно-методическом комплексе также организована рециркуляция изученного материала, что позволяет регулярно повторять основные изученные лексико-грамматические единицы.

В состав УМК входят следующие компоненты: учебник, рабочая тетрадь, книга для учителя, контрольные материалы, аудиоматериалы для работы в классе и самостоятельной работы дома, рабочие программы.

Учебник является основным компонентом курса и имеет модульную систему. Каждый модуль имеет чёткую структуру:

- новый лексико-грамматический материал (уроки a, b, e, f);
- уроки культуроведения и страноведения (Culture Corner, Russia);
- уроки для развития умений аудирования;
- уроки для развития умений говорения;
- уроки для развития умений письменной речи (Writing);
- урок речевого этикета (Everyday English);
- уроки для развития умений во всех видах речевой деятельности (Skills);
- уроки для развития межпредметных связей (Curricular);
- уроки самоконтроля, рефлексии учебной деятельности (Language Review/Language in Use).

Рабочая тетрадь содержит разделы, соответствующие тем, которые содержатся в Учебнике и обеспечивает дополнительную практику всех видов речевой деятельности.

Книга учителя содержит пошаговые планы уроков, рекомендации по организации работы с другими компонентами УМК, ответы на задания учебника и тесты.

В УМК «Starlight» для 9 класса находится 6 модулей для обучения.

Здания на развитие умений говорения действительно встречаются часто, раздел Speaking встречается в каждом уроке. При этом практически все задания построены на обучении речи сверху вниз, то есть с опорой на ранее изученный текст. Самые распространённые задания достаточно

однообразны и предполагают обмен мнениями между обучающимися внутри пар/групп/класса. Например:

1. Read the text again. Tell your partner two things that impressed you most about each community.

2. Imagine you are one of the members of the tribe who visited London. Use information in the text to describe your experience to the class or your partner.

4. Imagine you were on the Titanic when it hit the iceberg. In three minutes write a few sentences describing the scene and your feelings. Tell the class.

5. Tell your partner how the following are related to the Hermitage museum: Saint Petersburg, the Winter Palace, Cathrine the Great, Kandinsky.

При этом в УМК встречаются и проблемные задания, однако их процентное соотношение к общему количеству заданий коммуникативной направленности низкое. Например:

1. Проблемные вопросы.

«Why is it important to preserve archeological sites like these? Do you enjoy visiting them? Why? Why not?»

«What do you think can be a cause of stress for people your age? Do you think they are the same to older people? What do you think is a good way to deal with stress? Write a few sentences and tell the class.»

2. Задания на сравнение. In three minutes write a few sentences comparing and contrasting England to life today. Tell the class.

3. Задание на выражение согласия/несогласия. Look at the Chaplin's quote «A day without laughter is a day wasted». In three minutes write a few sentences expressing your opinion on the topic. Tell the class.

4. Задания на дополнение предложений «I admire Stuart because... I find his job ... because...»

5. Задания на приведение доказательств и примеров: «Suggest your own reasons/examples for the following viewpoints: All young people should take part in sport».

Несмотря на плюсы данного пособия и его коммуникативную направленность, проведённый анализ показал, что количество проблемных заданий недостаточно. Результаты анализа представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Анализ заданий УМК «Звёздный английский 9»

№ модуля	Общее количество заданий	Количество заданий на развитие умений говорения	Количество проблемных коммуникативных заданий	Процентное соотношение проблемных заданий к общему количеству
1. Lifestyles	76	25	3	3,9%
2. Extreme facts	81	27	4	4,9%
3. Body and soul	80	23	4	5%
4. Art and entertainment	84	22	3	3,5%
5. Breakthroughs	77	19	2	2,5%
6. Back in time	78	21	3	3,8%

Таким образом, становится ясно, что оба анализируемых УМК построены на коммуникативном методе, весь изученный лексико-грамматический материал постоянно предполагает выведение в речь. Задания, направленные на развитие умений говорения, составляют чуть больше четвертой части УМК «Английский в фокусе» и «Звёздный английский». При этом процент проблемных заданий, которые акцентируют внимание на говорении в общем, и, в частности, монологе, составляет в среднем 4,5% – их количество недостаточно. Для решения проблемы был разработан комплекс проблемных заданий, который представлен в практической части нашего исследования.

#### Выводы по первой главе

Проблемный подход в обучении иностранным языкам основан на идеях проблемного обучения. Проблемное обучение – это такая организация учебных занятий, которая предполагает создание проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность обучающихся по их

разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями и навыками и развитие мыслительных способностей.

Проблемные задания могут быть представлены в виде проблемных вопросов, задач или ситуаций, требующих решения. Важно отметить, что внедрение проблемного обучения требует дополнительного времени, индивидуального подхода к каждому обучающемуся и усилий со стороны преподавателя для создания подходящих проблемных заданий. Однако преимущества этого метода, такие как активное вовлечение обучающихся в учебный процесс, развитие их умственных способностей, критического мышления и повышение мотивации, значительно превосходят его недостатки.

Монолог – речь человека, обращенную к другому человеку или группе лиц, целью которой служит передача информации в более или менее развернутой форме, выражение его мысли, намерений, оценки, событий, явлений, которая может влиять на учащихся с помощью убеждения или побуждения их к каким-либо действиям.

Основные характеристики монолога, которые мы выделили, включают целенаправленность, логичность, структурированность, завершённость, продуктивность, непрерывность и выразительность. Эти качества помогают преподавателям определять цели и задачи обучения монологической речи учащихся. Е.Н. Соловова описывает процесс обучения монологу на трёх уровнях: слова и словосочетания, предложения, сверхфразовые единства [34]. Исследователи также подчеркивают значение проблемного обучения на каждом этапе, связывая его с развитием мышления, языка и речи. Чистякова предлагает классификацию проблемных заданий на языковые, условно-коммуникативные и коммуникативные. Процент проблемных заданий в анализируемых УМК слишком мал, а их количество недостаточно. Для решения проблемы был разработан комплекс проблемных заданий, который представлен в практической части нашего исследования.

## **ГЛАВА II. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

2.1 Цели, задачи, условия проведения опытно-экспериментальной работы по развитию умений монологической речи

Опытно-экспериментальная работа представляет собой комплекс методов исследования, направленных на проверку гипотезы путем проведения контролируемых экспериментов. Она обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности выдвинутой гипотезы путем систематического наблюдения, измерения и анализа данных. Этот подход широко используется в научных исследованиях для получения объективных результатов и подтверждения или опровержения предположений.

Педагогический эксперимент – это «научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях», также предназначенный для доказательной проверки достоверности гипотезы в управляемых условиях специально преобразованного педагогического процесса [24].

Цель нашей опытно экспериментальной работы: подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что развитие умений монологической речи на английском языке будет проходить эффективнее если целенаправленно использовать разработанный комплекс проблемных заданий.

В соответствии с поставленной целью и предложенной гипотезой были поставлены необходимые задачи для опытно-экспериментальной работы:

1. Определить уровень сформированности речевых умений у обучающихся.

2. Разработать и апробировать комплекс проблемных заданий по обучению монологической речи.

3. Проанализировать и обобщить результаты опытно-экспериментальной работы.

При организации опытно-экспериментальной работы были предусмотрены следующие положения:

1. Исследование состояло из преднамеренного внесения корректировок в учебный процесс, которые соответствуют цели и гипотезе.
2. Экспериментальная работа проводилась в естественных для учеников условиях и в соответствии с утвержденной программой обучения английскому языку в среднем общем образовании.
3. Опытная-экспериментальная работа проводилась с целью изучения эффективности разработанного комплекса проблемных заданий, направленных на развитие умений монологической речи.
4. Эксперимент проводился на одной и той же группе обучающихся.

Опытно-экспериментальная работа велась в три этапа: констатирующий, формирующий и обобщающий. Каждый этап имел свои задачи и ожидаемые результаты, представленные в таблице 4.

Таблица 4 – Этапы опытно-экспериментальной работы

Этапы	Задачи	Применяемые методы	Ориентировочный результат
1	2	3	4
Констатирующий	1. Распределение обучающихся на контрольную и экспериментальную группы 2. Разработка критериев оценки умений монологической речи 3. Оценка уровня развития данных умений	Наблюдение, анализ устных ответов, опрос	1. Выбор экспериментальной и контрольной групп. 2. Определение исходного уровня развития монологической речи 3. Формирование системы критериев оценки

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
Формирующий	Апробирование подготовленного комплекта заданий на обучающихся ЭГ	Анализ, систематизация полученных результатов	Эффективная работа предложенного комплекса заданий
Обобщающий	6.Завершающий контроль 7.Оценка результатов исследования	Контроль, анализ, классифицирование	Подтверждение выдвинутой гипотезы

I. Первый этап (констатирующий)

Опытно-экспериментальная работа была проведена в 2023 году. В исследовании приняли участие обучающиеся 9-1 класса, которые были поделены на две группы по 14 человек в каждой. Для проверки выдвинутой гипотезы нами были определены контрольная и экспериментальная группы. Основанием послужили итоговые оценки обучающихся за предыдущий учебный год, представленные в таблице 5.

Таблица 5 – Успеваемость обучающихся за 2022-2023 учебный год

Имя, Фамилия обучающегося ЭГ	Оценка	Имя, Фамилия обучающегося КГ	Оценка
Станислав Б.	4	Анжелика Б.	3
Мария В.	4	Фёдор Б.	5
Ольга Г.	5	Артур В.	5
Андрей Г.	4	Виктория Д.	4
Марк Г.	5	Давид З.	3
Анастасия З.	5	Даниил З.	3
Дарья К.	4	Павел К.	5
Милана К.	3	Вадим К.	4
Михаил П.	5	Клим М.	5
Виталина Х.	5	Василиса М.	4
Полина Ш.	5	Михаил Н.	5
Анастасия Ш.	3	Семён Н.	5
Матвей Ш.	5	Мария Ч.	4
Алиса Я.	4	Ульяна Ю.	5
Средний балл	4,36	Средний балл	4,29

Количественное соотношение оценок показывает, что группы являются однородными: они имеют одинаковое количество учащихся,

оценки которых тоже примерно одинаковы, т.е. они имеют приблизительно равный уровень знаний. Средний бал в ЭГ равен 4,36, в КГ – 4,29.

Качественный анализ (рисунок 1) успеваемости показал, что в первой группе количество получивших «отлично» – 7, «хорошо» — 5, «удовлетворительно» — 2. В то время как во второй группе оценку «отлично» получили 7 учащихся, «хорошо» — 4, «удовлетворительно» — 3 также свидетельствует о незначительном расхождении в оценках групп.

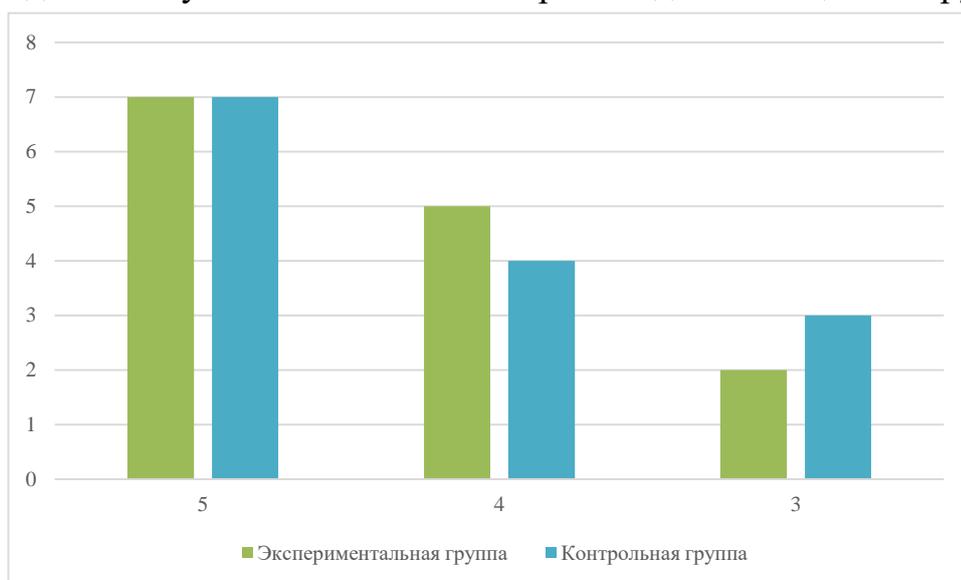


Рисунок 1 – Качественный анализ успеваемости

Также на констатирующем этапе было необходимо установить изначальный уровень владения умениями монологической речи у обучающихся. Критерии оценивания были сформированы в соответствии с методическими рекомендациями оценки тематического монологического высказывания Федерального института педагогических измерений в 2024 году [5].

На контроль были вынесены такие умения монологической речи как:

1. умение строить монологическое высказывание в объеме 10 –12 предложений в контексте коммуникативной задаче;
2. умение выражать свое мнение / отношение к теме обсуждения; умение логично и связно строить монологическое высказывание;
3. умение точно и правильно употреблять языковые средства оформления монологического высказывания.

Критерии оценивания:

- 1) решение коммуникативной задачи (максимальный балл – 3);
- 2) организация высказывания (максимальный балл – 2);
- 3) языковое оформление речи (максимальный балл – 2).

При правильном выполнении всех заданий каждый обучающийся мог получить 7 баллов.

Важно отметить, что следующие критерии отражают все ключевые характеристики, которыми должно обладать монологическое высказывание, а именно его целенаправленность, логичность, структурированность и связность, тематическую и содержательную завершённость, продуктивность, непрерывность и выразительность [38].

Рассмотрим критерии более подробно. Успешное решение коммуникативной задачи заключается в:

- полном и точном раскрытии содержания в соответствии с ситуацией общения, указанной в задании;
- создание связного монологического высказывания;
- умение выражать свое отношение к теме высказывания и аргументировать его;
- соответствие высказывания объему, установленному ФГОС: 10-12 предложений.

Правильная организация высказывания означает:

- наличие вступления и заключения, завершенность высказывания;
- логичность и правильность использования средств логической связи (вводные слова, местоимения, союзы, и т.п.);

При оценивании языкового оформления речи учитывается:

- соответствие использованных лексических единиц и грамматических структур поставленной коммуникативной задаче;
- правильность оформления лексических словосочетаний, разнообразие используемой лексики;

- разнообразие и правильность используемых грамматических средств;
- соблюдение норм произношения английского языка: звуки в потоке речи, соблюдение ударения и норм интонационного оформления речи.

Соотношение критериев с баллами оценки представлено в таблице 6.

Таблица 6 – Критерии оценивания монологического высказывания

Решение коммуникативной задачи	Организация высказывания	Языковое оформление высказывания	Баллы
1	2	3	4
Задание выполнено полностью: цель общения достигнута; тема раскрыта в полном объеме (полно, точно и развернуто раскрыты все 4 аспекта, указанные в задании) Объем высказывания – 10–12 фраз			3 балла
Задание выполнено: цель общения достигнута, НО тема раскрыта не в полном объеме (1 аспект раскрыт не полностью). Объем высказывания: 8–9 фраз	Высказывание логично и имеет завершённый характер; имеются вступительная и заключительная фразы, соответствующие теме. Средства логической связи используются правильно	Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более 4 негрубых лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ не более 3 негрубых фонетических ошибок)	2 балла

Продолжение таблицы 6

1	2	3	4
Задание выполнено частично: цель общения достигнута частично; тема раскрыта в ограниченном объеме (1–2 аспекта не раскрыты, ИЛИ 2 аспекта раскрыты не в полном объеме, остальные аспекты раскрыты полно и точно). Объем высказывания: 6–7 фраз	Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершённый характер, НО отсутствует вступительная ИЛИ заключительная фраза, имеются 1–2 нарушения в использовании средств логической связи	Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче (допускается не более 5 негрубых лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ не более 4 негрубых фонетических ошибок)	1 балл
1 Задание не выполнено: цель общения не достигнута: 3 аспекта содержания не раскрыты. Объем высказывания: 5 и менее фраз	Высказывание нелогично И/ИЛИ не имеет завершённого характера, вступительная и заключительная фразы отсутствуют; средства логической связи практически не используются или допущены многочисленные ошибки в их использовании	Понимание высказывания затруднено из-за многочисленных лексико-грамматических и фонетических ошибок (6 и более лексико-грамматических ошибок И/ИЛИ 5 и более фонетических ошибок) ИЛИ более 3 грубых ошибок	0 баллов

Для оценки уровня развития умений монологической речи обучающимся было предложено выполнить задание и составить монологическое высказывание (приложение 1).

На основании выделенных нами критериев обучающиеся были разделены на три уровня владения умениями монологического высказывания. Обучающиеся, имеющие высокий уровень, выполнили задание 6 – 7 баллов, средний уровень – от 4 до 5 баллов, низкий уровень – меньше 3 баллов. Результаты констатирующего этапа представлены в таблице 7.

Таблица 7 — Результаты констатирующего этапа

Имя, Фамилия обучающегося ЭГ	Баллы	Имя, Фамилия обучающегося КГ	Баллы
Станислав Б.	3	Анжелика Б.	3
Мария В.	5	Фёдор Б.	7
Ольга Г.	4	Артур В.	6
Андрей Г.	3	Виктория Д.	4
Марк Г.	6	Давид З.	5
Анастасия З.	5	Даниил З.	4
Дарья К.	4	Павел К.	7
Милана К.	3	Вадим К.	3
Михаил П.	5	Клим М.	5
Виталина Х.	5	Василиса М.	2
Полина Ш.	7	Михаил Н.	4
Анастасия Ш.	4	Семён Н.	3
Матвей Ш.	6	Мария Ч.	5
Алиса Я.	3	Ульяна Ю.	3
Средний балл	4,5	Средний балл	4,4

Количество учащихся, имеющих высокий, средний и низкий уровень, а также их соотношение представлены в таблице 8 и диаграмме (рисунок 2).

Таблица 8 – Уровень сформированности знаний у обучающихся

Уровень	Кол-во обучающихся (ЭГ)	Кол-во обучающихся (КГ)
Высокий	3	3
Средний	7	6
Низкий	4	5

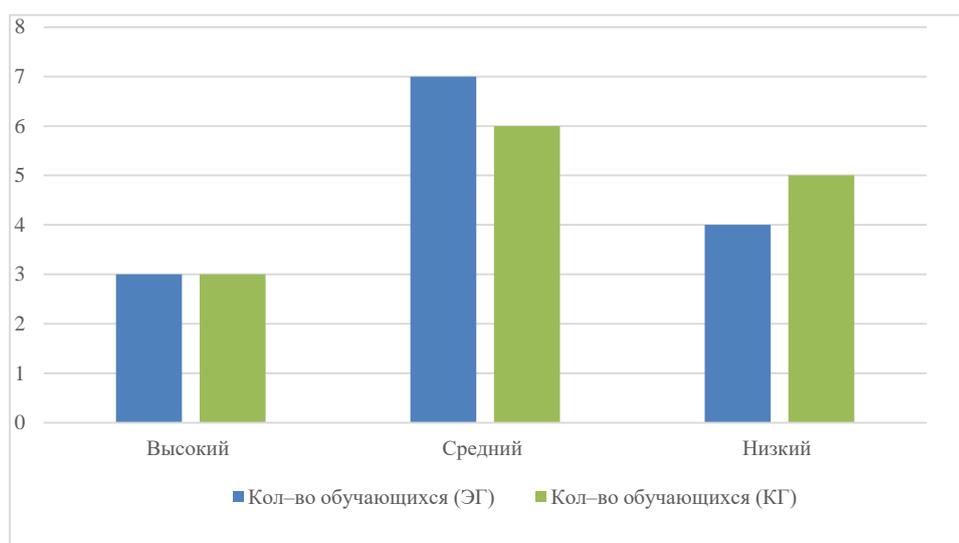


Рисунок 2 – Результаты констатирующего этапа

По результатам анализа констатирующего эксперимента можно сделать вывод, что 3 учащихся в контрольной группе и 3 в экспериментальной достигли высокого уровня. Они легко строят монологическое высказывание на английском языке, полностью раскрывают тему, умело отвечают на дополнительные вопросы, сохраняют логическую связность и непрерывность речи. Шесть обучающихся экспериментальной группы и семь контрольной показали средний уровень развития умений. Они достигли цели общения, но не полностью раскрыли тему, совершая небольшие ошибки. Наконец, четверо обучающихся в контрольной группе и три в экспериментальной продемонстрировали низкий уровень, с трудом достигали цели общения, их высказывания имело частично завершённый или незавершённый характер, средства логической связи практически не использовались.

Сравнение данных двух групп позволило утверждать, что разница набранных баллов небольшая, группы – однородные.

В ходе опытно-экспериментальной работы среди обучающихся основного общего образования были определены неизменные и изменяемые условия обучения для контрольной (КГ) и экспериментальной групп (ЭГ).

Неизменные условия включали:

1. примерно одинаковый уровень подготовки обучающихся;
2. постановку единых дидактических целей;
3. изучение одинакового объема учебного материала как в контрольной, так и в экспериментальной группах;
4. проведение контроля в одинаковые сроки;
5. использование общих итоговых контрольных заданий для обеих групп с целью оценки уровня владения обучающимися монологической речью.

Изменяемые условия исследования учитывали следующие аспекты: уроки иностранного языка в контрольной группе (КГ) проводились по традиционной методике, а в экспериментальной группе (ЭГ) проводилось

опытно-экспериментальное обучение с применением разработанного нами комплекса проблемных заданий.

Для анализа данных, полученных в ходе экспериментального исследования, был применен метод математической статистики. Для оценки эффективности, разработанного нами комплекса заданий, направленного на повышение развитие речевых умений обучающихся, использовался соответствующий коэффициент оценки, определяемый по формуле 1:

$$K_o = \frac{K_{\text{ЭГ}}}{K_{\text{КГ}}} \quad (1)$$

где « $K_{\text{ЭГ}}$ » – это средняя оценка, полученная в экспериментальной группе, « $K_{\text{КГ}}$ » – средний оценка в контрольной группе.

Предложенную нами методику, основанную на проблемном обучении, можно будет считать эффективной в том случае, если  $K_o$  будет больше 1.

Таким образом, наше опытно-экспериментальная работа состоит из трех этапов: констатирующего, формирующего и обобщающего. На констатирующем этапе нами были выделены экспериментальная и контрольная группы, сформированы критерии оценки умений монологической речи и успешности нашего исследования, определён исходный уровень обучающихся.

2.2 Разработка и апробация комплекса проблемных заданий для развития монологической речи в ходе опытно-экспериментальной работы.

На формирующем этапе нашей опытно-экспериментальной работы главной задачей являлось развитие умений монологического высказывания экспериментальной группы с применением разработанного комплекса проблемных заданий. Нами было принято решение проводить обучение методом «снизу вверх», поэтому работа над заданиями опиралась на изученный лексико-грамматический материал.

Согласно Е.Н. Солововой «обучение различным аспектам языка и разным видам речевой деятельности тесно связаны и взаимодействуют друг с другом в соответствии с принципами интеграции и дифференциации. При обучении монологу индуктивным методом можно заметить аналогии с развитием лексических навыков» [34]. Таким образом, можно выделить следующие этапы работы над умением высказываться:

1. Этап активизации лексических единиц по теме на уровне слова и словосочетания.
2. Этап отработка лексических единиц на уровне предложения (фразы).
3. Этап отработки лексических единиц на уровне сверхфразового единства.

На первом этапе обучающимся предлагаются задания для повторения и закрепления изученного лексического материала на уровне слов и словосочетаний. Тем самым ученики готовятся к последующей работе с данным языковым материалом. Н. Д. Гальскова отмечала, что уже на первых этапах развития речевой компетенции учащимся стоит предлагать задания творческого характера, требующие критического мышления для их выполнения [7]. В теоретической части нашей работы мы рассмотрели классификацию проблемных заданий и установили, что на первом этапе развития умений монологической речи возможно использование языковых проблемных заданий, а именно заданий на обобщение, сопоставление, классификацию, абстракцию, конкретизацию.

В первом задании нашего комплекса обучающимся предстояло сопоставить дефиниции лексических единиц по теме со словами и по первым буквам получившихся слов узнать тему занятия (рисунок 3).

Task 1. Guess the words and from the first letters make a new word which is related to travelling.

1. Pieces of paper that show that you have paid for a journey.
2. A place where trains where trains stop for people to get on or off.
3. An unusual, exciting, and possibly dangerous activity.
4. A long journey by sea.
5. To travel to a new place to learn about it.
6. Bags, suitcases taken when you travel.

Ответы: Tickets, Railway station, Adventure, Voyage, Explore, Luggage  
– TRAVEL

### Рисунок 3 – Задание 1

Выполняя задания, обучающиеся легко подобрали определения, повторили лексические единицы, которые им понадобились при последующей работе по теме.

Второе задание (рисунок 4) было направлено на обобщение, систематизацию и классификацию изученных ранее лексических единиц. и предложили учащимся указать понятие, объединяющее всё перечисленное. После мы предложили ученикам самостоятельно придумать похожие списки слов.

Task 2. Find what is in common. Create your own examples.

Ex. single, return, first-class, economy class ticket

1. train, boat, plane, car, bus \_\_\_\_\_
2. air, land, sea \_\_\_\_\_
3. hotel, hostel, guest house \_\_\_\_\_

### Рисунок 4 – Задание 2

Приём обобщения позволил обучающимся ещё раз повторить слова по теме, а также активизировать мыслительную активность. Попытка самостоятельно обобщить слова помогла дополнительно систематизировать знания по теме.

Третье задание (рисунок 5) было направлено на структурирование изученных слов и работу над составлением словосочетаний и связностью лексических единиц в речи. Обучающимся было нужно выбрать лишнее определение, которое не подходит главному слову.

**Task 3. Find the odd word out.**

Ex. local, ~~national~~, friendly, interesting **people**

1. seaside, luxurious, accommodation, family **hotel**

2. fresh, crystal-clear, salty, deep **water**

3. breathtaking, beautiful, various, panoramic **scenery**

4. dark, calm, open, closed **sea**

Рисунок 5 – Задание 3

Выполнение данного задания вызвало некоторые трудности у обучающихся, так как они первый раз выполняли задачу подобного типа. Обучающимся было сложно выбрать неподходящие слова и объяснить, почему именно данное слово является лишним. Однако совместная фронтальная работа с учителем позволила ученикам справиться и закрепить возможные словосочетания, которые в последующем они использовали в своих монологических высказываниях.

Работая с лексическими единицами на уровне слова и словосочетания, обучающиеся закрепили и систематизировали изученный лексический материал. На данном этапе нами были использованы языковые проблемные задания на обобщение, классификацию, систематизацию, классификацию. Кроме того, обучающиеся познакомились с лексической сочетаемостью слов в словосочетании по теме и научились самостоятельно строить свои примеры.

II. Второй этап работы над развитием умений монологического высказывания представляет собой отработку лексических единиц на уровне предложения (фразы).

Четвёртое задание комплекса (рисунок 6) направленно на развитие творческого мышления обучающихся, умение дополнять и расширять фразы. Задание выполнялось в формате языковой игры «Снежный ком». Учащимся было необходимо по очереди расширять представленное простое предложение. Каждый последующий участник произносил предложение с добавленными к нему предыдущим учеником новыми словами или словосочетаниями.

Task 4. Let's play. Enlarge the statement «Let's travel». Add a word or 2 at each step.

Ex. **Let's travel.**

Let's travel to Altai.

Let's travel to Altai in June.

Let's travel to Altai by car in June.

Let's travel to beautiful Altai by car in June.

Let's travel to beautiful Altai by car in June and go hiking there.

Рисунок 6 – Задание 4

Хотелось бы отметить, что работа в группах проходила более активно в группах, чем индивидуально. Обучающимся было комфортно взаимодействовать друг с другом, делиться идеями и систематизировать знания.

В пятом задании (рисунок 7) учащимся нужно перефразировать предложения так, чтобы смысл фразы не изменился.

Task 5. Paraphrase the following statements.

Ex. We chose St Petersburg as our honeymoon destination. => We decided to go St Petersburg for our honeymoon.

1. Travelling by bicycle makes you fit.
2. There is nothing like camping with your friends.
3. I like travelling by train.
4. The budget hotel was an ideal place to rest.
5. My sister often feels ill on long trips.

Рисунок 7 – Задание 5

Данное задание помогло учащимся в развитии умения варьировать форму речевого высказывания, а также позволило включить в работу компенсаторные речевые навыки.

Шестое задание (рисунок 8) было направлено на развитие умения сравнивать и противопоставлять предметы и явления, приводить собственные примеры. Задание состояло из двух этапов. Сначала обучающимся было предложено заполнить диаграмму, написав разные характеристики, присущие слову «путешествие» (например: романтическое, долгое, утомительное, доставляющее удовольствие, дорогое, дешёвое и т.д.). После это им нужно было сравнить путешествия на разных видах транспорта, рассмотрев каждое с разных сторон. Для сравнения были предоставлены вербальные опоры.

Task 6. a) Complete the diagram.



b) Consider travelling by different means of transport. Make up 3 examples according to the pattern.

Ex. Travelling by train may be cheap but it is not convenient when you have to change trains.

Travelling by \_\_\_\_\_ may be \_\_\_\_\_ but it is not \_\_\_\_\_ when \_\_\_\_\_.

Рисунок 8 – Задание 6

Это задание помогает обучающимися научиться строить сложносочинённые предложения, противопоставлять явления и кратко аргументировать своё мнение. У некоторых обучающихся задание вызвало затруднения, связанные с формулировкой условий, при которых их точка

зрения является верной. В этом случае, преподавателю важно стимулировать речь обучающихся наводящими вопросам.

III. Третьим этапом работы над развитием умений монологической речи является активизация лексических единиц по теме на уровне сверхфразового единства. Задания на данном этапе построены таким образом, чтобы объём монологического высказывания постепенно увеличивался и достиг 10-12 предложений, в соответствии с требованиями ФГОС.

В задании №7 (рисунок 9) делается упор на умение устанавливать логические связи между высказываниями. Обучающимся было предложено расширить высказывание, добавив 2 логично связанных предложения.

Task 7. Enlarge the following sentences. Add 2-3 logically connected sentences. Use linking words.

Ex. Sometimes planes are delayed. It happens when the weather is bad. Then passengers stay in the airport for a long time. Unfortunately, it may change people's travel plans.

- My friend is fond of travelling.
- Businessmen usually travel by air.
- A lot of people spend their holiday at the seaside.
- There is nothing like flying.

Then...	Fortunately/unfortunately
Anyway...	Besides...
Also...	...but...
...because...	...or...

Рисунок 9 – Задание 7

Задание №8 (рисунок 10) направлено на противопоставление аргументов. Учитель предлагает ученикам не согласиться с

распространёнными негативными установками по теме и сформулировать условие, при котором мнение может быть признано оппонентом.

Task 8. Disagree and express an opposite opinion. Use formulas of disagreement.

Ex. Travelling is expensive. — I don't agree. Travelling is not always expensive. There are chip hostels where you can stay. You can also save money by cooking your own meals instead of eating out.)

I disagree with you.	By no means.
I'm not sure about that.	Far from me.
I don't think so.	I cannot agree with you.

- People feel bored when travelling.
- They feel homesick.
- Travelling is dangerous.
- It is hard to organize an interesting trip.

Рисунок 10 – Задание 8

Учителю стоит обратить внимание обучающихся на представленную в задании рамку со способами выражения несогласия. Педагогу следует стимулировать обучающихся приводить как можно больше аргументов, создавать развёрнутые высказывания.

В девятом задании (рисунок 11) мы использовали приём ранжирования. Обучающимся был предложен материал для изучения и анализа. Ученикам необходимо оценить содержимое, распределить его согласно личным предпочтениям и объяснить почему первый вариант для них наиболее привлекателен.

Task 9. Rank the following types of travelling in the order of attractiveness for you. Explain your first point. Make up 4-5 sentences.

- sunbathing and swimming in Sochi
- camping in the Urals
- sight-seeing in Saint Petersburg
- eco-tourism, horse-riding in Altai
- a voyage on the Volga

Рисунок 11 – Задание 9

В данном задании обучающимся необходимо было составить монологическое высказывание объёмом не менее 5-6 предложений, точно аргументировать свой выбор.

Задание №10 (рисунок 12) представлено проблемным вопросом «Почему люди путешествуют?». Обучающимся предлагалось ответить на вопрос и привести три причины, раскрыв каждую из них. В данном задании педагог предварительно напомнил обучающимся фразы речевой связности, используемые также в задании 7.

Task 10. Why do people travel? Point out 3 reasons.

Ex. People travel to relax. Traveling helps them to have a rest, forget about their problems and feel more peaceful.

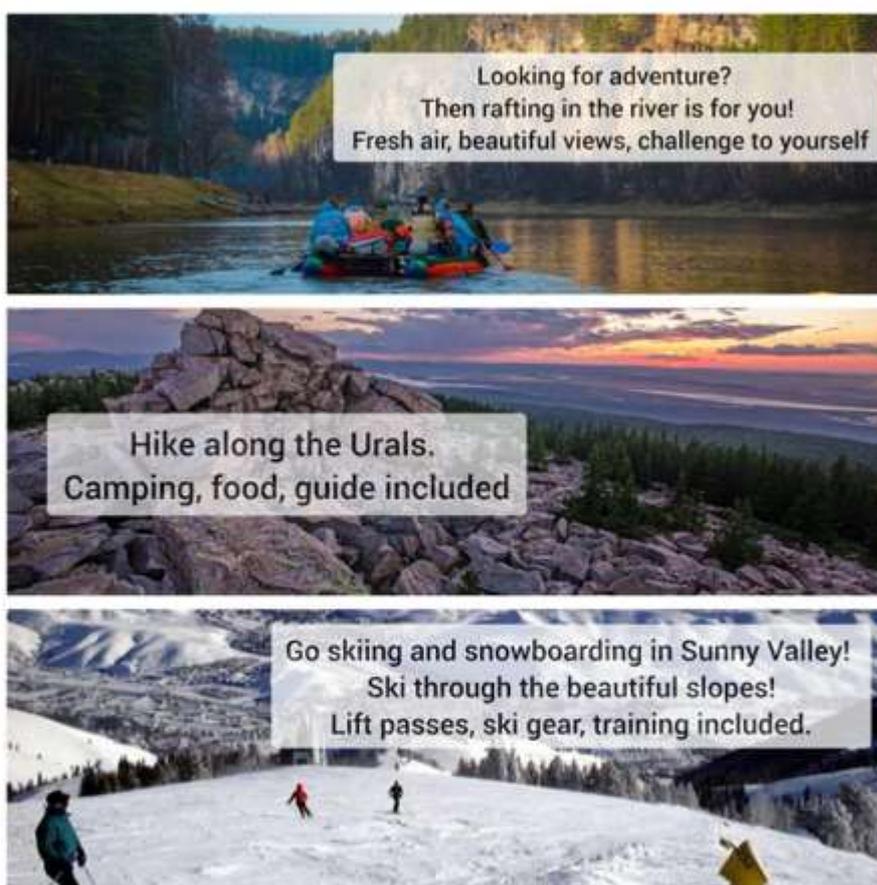
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

Рисунок 12 – Задание 10

Обучающиеся тренировали умение классифицировать и приводить аргументы, устанавливать логические связи между высказываниями. Кроме того, развивалось умение обобщать сказанное, делать выводы. При этом некоторые ученики забыли о начинающей и завершающей фразах, начиная монолог сразу с аргументации. В данном случае учителю нужно напомнить о структуре монологического высказывания, возможно вывести её на экран или доску.

В последнем 11 задании (рисунок 13) нашего комплекса обучающимся было предложено спланировать свой отдых на Урале. На выбор было дано несколько вариантов путешествий, однако учащиеся могли дополнить их своим предложением. Во время подготовки монолога учащиеся могли пользоваться дополнительными материалами для того, чтобы тщательнее изучить вопрос. Кроме того, обучающимся был предложен план, того, что нужно учесть.

Task 11. Imagine you are planning a holiday in the Urals. What are your options? Use ideas below or suggest your own variant.



Don't forget to say:

- which type of holiday you choose
- why did you choose this type of holiday
- what season is the best for it
- who you would like to go with
- what you are going to do on this holiday

Рисунок 13 – Задание 11

Данное задание позволяет обучающимся закрепить у умение логично и связно строить монологическое высказывание, выражать отношение к теме обсуждения. точно и правильно употреблять языковые средства оформления монологического высказывания.

Задания третьего этапа имели творческий характер, который привлёк интерес и активизировал обучающихся. Наиболее интересным учащимся показались задания на ранжирование и составление своего собственного маршрута путешествия. В них обучающиеся смогли проявить свою фантазию, умение расставлять приоритеты и обосновывать их. Возможность выбрать и представить свой вариант способствовало развитию информационно-поисковых умений. Наличие вербальной и визуальной опор позволило каждому успешно справиться с заданием.

Таким образом, на формирующем этапе нашего исследования был апробирован комплекс проблемных заданий для обучения монологической речи. Развитие умений проходило в несколько этапов: активизация изученных лексических единиц на уровне слова, словосочетания, фразы и сверхфразового единства. Постепенно обучающимся предлагалось подготовить монологические высказывания всё большего объема. В следствие этого, в последнем задании обучающиеся успешно составляли свои монологи объёмом 12 предложений по заданной теме, приводили аргументы, обосновывали своё мнение.

В обучении были использованы языковые проблемные задания на умения обобщать, конкретизировать, систематизировать и классифицировать изученный материал; условно-коммуникативные задания на порождение коммуникативно и стилистически целесообразных фраз и сверхфразовых единств, на варьирование формы речевого высказывания в соответствии с изменяющейся целью высказывания; коммуникативные проблемные задания на классификацию и противопоставление аргументов, установление логических связей между высказываниями и развитие информационно-поисковых умений.

### 2.3 Анализ опытно-экспериментальной работы

Задачей обобщающего этапа была проверка сформированности у обучающихся умений монологической речи и проверка нашей гипотезы о том, что развитие умений монологической речи у обучающихся будет проходить эффективнее если применять разработанный нами комплекс проблемных заданий. Работа проводилась с контрольной и экспериментальной группами в равных условиях урока. Комплекс заданий контрольного среза представлен в приложении 3.

Для начала обучающимся были предложены задания, связанные с работой над монологическим высказыванием на уровне фразы и сверхфразового единства.

В первом задании обучающиеся должны были закончить предложение «An ideal holiday is when ...» и привести 3 разных варианта окончания. Ученики обеих групп успешно справились с заданием, предложив свои варианты:

«An ideal holiday is when:

- the weather is sunny and hot;
- you travel with your friends;
- you can relax;
- you travel to the beach and swim in the sea;
- you have a good time» и т.д.

Стоит отметить, что обучающимся экспериментальной группы, по нашим наблюдениям, требовалось меньше времени на придумывание окончания, некоторые из них с лёгкостью приводили больше 3 вариантов. В то время, как обучающиеся контрольной группы, хоть и справились с заданием, подошли к нему менее творчески, представляли более однообразные ответы, требовали большего времени на подготовку.

Второе задание было направлено на ранжирование и умение обосновывать свой выбор. Обучающимся было необходимо выбрать пять из

10 предметов, которые им бы понадобились в походе и рассказать для чего нужен каждый из них.

При выполнении этого задания мы наблюдали, что обучающиеся экспериментальной работы легче приводили соответствующие аргументы, назвали в ходе выполнения задания все из предложенных предметов, найдя каждому своё применение. При этом не все обучающиеся контрольной группы смогли справиться с заданием: у некоторых возникла трудность с обоснованием своего выбора. Наиболее часто обучающиеся выбирали «простые» предметы: tent to sleep in, camera to make photos, water to drink, так как к их использованию легче найти доказательство.

На финальном этапе нашего исследования, для оценки эффективности реализации гипотезы и анализа изменений в уровне владения монологом на английском языке в ходе опытно-экспериментальной работы было проведено итоговое тестирование учащихся. Им было предложено задание, аналогичное тому, что выполнялось на констатирующем этапе. Каждый обучающийся должен был подготовить монолог объёмом 10-12 предложений и рассказать о запланированном путешествии. Для помощи в составлении монологического высказывания учащимся предлагались визуальная и вербальные опоры.

Обобщающий этап показал, что обучающимся экспериментальной группы было легче строить монологическое высказывание, выражать своё мнение и приводить аргументы. Обучающиеся ЭГ давали более интересные ответы, легче подбирали лексические и языковые средства выражения своего мнения, строили высказывание более структурированно. Обучающиеся контрольной группы выполняли задание в соответствии со своим первоначальным уровнем владения монологической речью. Те, у кого был изначально высокий уровень – успешно справились с заданием. Однако, обучающиеся со средним и слабым уровнями давали не полные ответы, раскрывали не все заданные аспекты. У обучающихся с низким уровнем практически отсутствовала логическая связность речи,

предложения были оторваны друг от друга, мысль не являлась законченной. Стоит отметить, что учащиеся обеих групп иногда совершали грамматические и фонетические ошибки. Однако преподавателю не стоит акцентировать на них внимание, так как важнее правильное и полное решение коммуникативной задачи.

Критерии оценивания соответствовали критериям констатирующего этапа. Максимальное количество баллов за выполнение задания составляло 7.

Низкий уровень сформированности иноязычного говорения составляет от 0 до 3 баллов. Средний уровень сформированности иноязычного говорения, соответственно составляет от 4 до 5 баллов. Высокий уровень – 6-7 баллов. Результаты обобщающего этапа представлены в виде таблицы 9 и диаграммы (рисунок 14).

Таблица 9 – Результаты обобщающего этапа

Имя, Фамилия обучающегося ЭГ	Баллы II этап	Имя, Фамилия обучающегося КГ	Баллы II этап
Станислав Б.	3	Анжелика Б.	3
Мария В.	5	Фёдор Б.	7
Ольга Г.	4	Артур В.	6
Андрей Г.	3	Виктория Д.	4
Марк Г.	6	Давид З.	5
Анастасия З.	5	Даниил З.	4
Дарья К.	4	Павел К.	7
Милана К.	3	Вадим К.	3
Михаил П.	5	Клим М.	5
Виталина Х.	5	Василиса М.	2
Полина Ш.	7	Михаил Н.	5
Анастасия Ш.	4	Семён Н.	3
Матвей Ш.	6	Мария Ч.	5
Алиса Я.	3	Ульяна Ю.	3
Средний балл	5,7	Средний балл	4,4

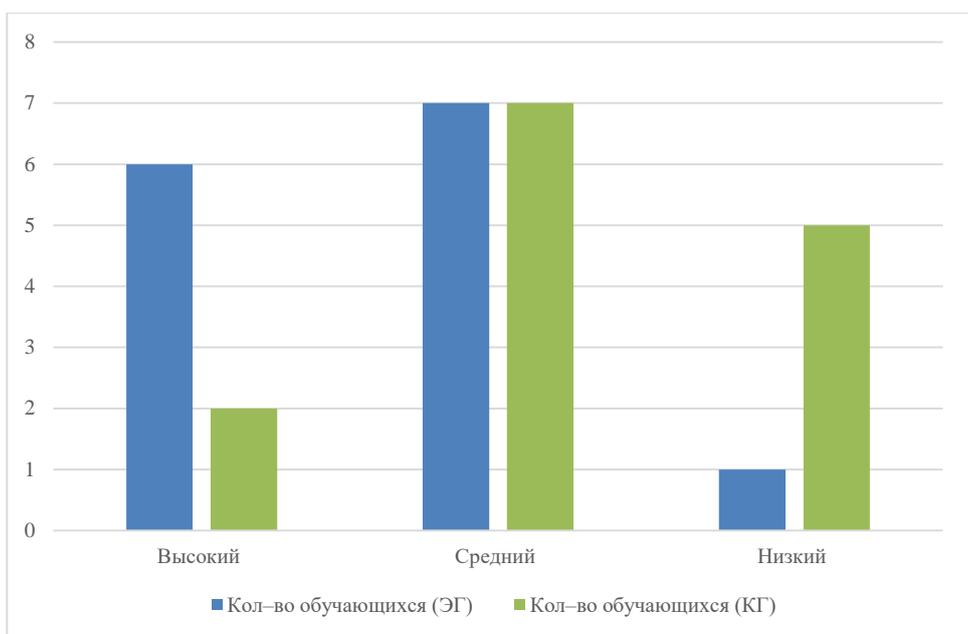


Рисунок 14 – Результаты обобщающего этапа

Мы провели сопоставительный анализ результатов экспериментальной и контрольной группы до и после апробации комплекса заданий. Результаты анализа представлены в таблицах 10 и 11 и на графике (рисунок 15) ниже.

Таблица 10 – Результаты констатирующего и обобщающего этапов

Имя, Фамилия обучающегося ЭГ	Баллы I этап	Баллы II этап	Имя, Фамилия обучающегося КГ	Баллы I этап	Баллы II этап
Станислав Б.	3	3	Ангелика Б.	3	3
Мария В.	5	5	Фёдор Б.	7	7
Ольга Г.	4	5	Артур В.	6	5
Андрей Г.	3	5	Виктория Д.	4	4
Марк Г.	6	7	Давид З.	5	5
Анастасия З.	5	5	Даниил З.	4	4
Дарья К.	4	5	Павел К.	7	7
Милана К.	3	5	Вадим К.	3	4
Михаил П.	5	7	Клим М.	5	5
Виталина Х.	5	7	Василиса М.	2	3
Полина Ш.	7	7	Михаил Н.	4	4
Анастасия Ш.	4	6	Семён Н.	3	3
Матвей Ш.	6	7	Мария Ч.	5	5
Алиса Я.	3	5	Ульяна Ю.	3	3
Средний балл	4,5	5,7	Средний балл	4,4	4,4

Таблица 11 – Сопоставительный анализ результатов констатирующего и обобщающего этапов

Уровень	Кол-во обучающихся (ЭГ) до апробации	Кол-во обучающихся (ЭГ) после апробации	Кол-во обучающихся (КГ) до апробации	Кол-во обучающихся (КГ) после апробации
Высокий	3	6	3	2
Средний	7	7	6	7
Низкий	4	1	5	5

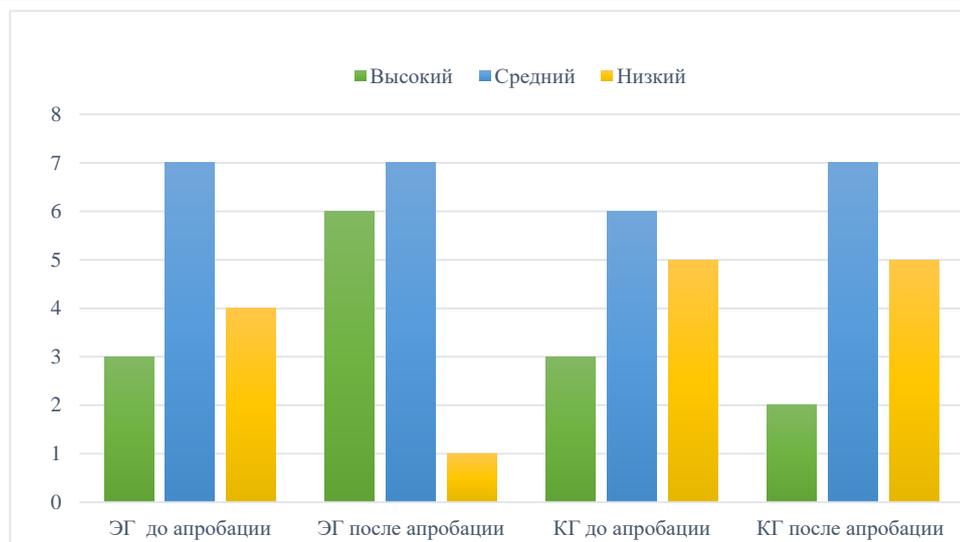


Рисунок 15 — Сопоставительный анализ результатов констатирующего и обобщающего этапов

Средний балл экспериментальной группы увеличился на 1,2 — что говорит о повышении уровня умения монологической речи в данной группе. Средний балл КГ не изменился, из чего можно сделать вывод, что прогресс в этой группе отсутствует.

Сравнительный анализ уровней владения показывает значительное сокращение числа учащихся с низким уровнем и увеличение числа обучающихся с высоким уровнем владения монологической речью на английском языке. У большинства учащихся экспериментальной группы уровень владения монологической речью на английском языке после проведения опытно-экспериментальной работы повысился.

Для оценки эффективности, разработанного нами комплекса заданий, направленного на повышение развитие речевых навыков обучающихся, использовался соответствующий коэффициент оценки (формула 1):

$$K_o = \frac{K_{\text{ЭГ}}}{K_{\text{КГ}}} \quad (1)$$

где « $K_{\text{ЭГ}}$ » – это средняя оценка, полученная в экспериментальной группе, « $K_{\text{КГ}}$ » – средняя оценка в контрольной группе.

Подставив полученные нами данные в формулы мы получили:

$$K_o = \frac{5,7}{4,4} = 1,3$$

Предложенная нами методика, основанная на проблемном обучении, является эффективной так как  $K_o = 1,3 > 1$ .

Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента для контрольной и экспериментальной групп показывает, что в экспериментальной группе к концу исследования число учащихся с низким уровнем уменьшилось на 20,9%, а с высоким уровнем увеличилось на 21,4%.

Наше исследование позволяет определить следующие дидактические условия успешного применения проблемных заданий в обучении монологической речи на иностранном языке:

- 1) систематическое использование проблемных заданий;
- 2) готовность педагога использовать и разрабатывать проблемные задания;
- 3) естественность в постановке и по возможности в ходе решения проблемы;
- 4) использование материала, который допускает неоднозначные решения, различные мнения и суждения;
- 5) ясная формулировка проблемы, постановка чёткой задач;
- 6) стимулирование обучающихся к высказыванию своей точки зрения и проявлению творчества.

Таким образом, анализ результатов опытно-экспериментальной работы свидетельствует о более высоком уровне сформированности умений монологической речи у обучающихся экспериментальной группы и тем самым подтвердил эффективность предложенного нами комплекса заданий. Мы считаем, что поставленные нами задачи опытно-экспериментальной работы были достигнуты.

#### Выводы по второй главе

Опытно-экспериментальное исследование состояло из трёх этапов.

На констатирующем этапе обучающиеся были распределены в соответствии с успеваемостью по предмету на однородные контрольную и экспериментальную группы, был определён уровень сформированности умений монологического высказывания у обучающихся обеих групп. Большинство из них имело средний уровень развития умений.

На формирующем этапе обучающимся экспериментальной группы был предложен разработанный нами комплекс проблемных заданий, направленных на развитие умений монологической речи. Комплекс соответствует возрасту и способностям обучающихся., задания построены по принципу от простого к сложному и сопоставляются с этапами развития монологической речи индуктивным способом.

На обобщающем этапе обучающимся контрольной и экспериментальной группы были предложены задания для повторной оценки уровня сформированности умений монологически высказываться. Анализ результатов исследования показал, что обучающиеся экспериментальной группы успешнее справились со всеми заданиями, а также повысили свой собственный средний бал.

Таким образом, апробация комплекса заданий прошла успешна, гипотеза исследования была доказана.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность данного исследования обусловлена потребностью общества в компетентных личностях, обладающих критическим мышлением, креативностью и навыками решения проблемных ситуаций и одновременно с этим проблемой недостаточной сформированности умений монологической речи у обучающихся основной общей школы.

В данной работе были рассмотрены понятия «проблемный подход», «проблемное обучение» и «монологическая речь», были изучены и соотнесены с технологией проблемного обучения этапы обучения монологической речи. Кроме того, был разработан и апробирован комплекс проблемных заданий, направленных на развитие умения высказываться.

В теоретической главе нашего исследования было сформулировано понятие «проблемное обучение», детально рассмотрена сущность понятия «монолог», его ключевые характеристики, разновидности и этапы формирования умений монологической речи. Кроме того, нами были рассмотрены проблемные задания и соотнесены с каждым из этапов для правильного применения в процессе обучения. Также мы проанализировали действующие УМК для 9 классов общеобразовательных школ и школ с углублённым изучением английского языка и сделали вывод о том, что коммуникативные проблемные задания представлены слишком редко.

В практической главе нашего исследования мы провели опытно-экспериментальную работу. Для эффективного развития умений монологической речи у обучающихся средней школы нами был разработан и апробирован комплекс проблемных заданий. Анализ результатов эксперимента показывает, что обучающиеся экспериментальной группы повысили свои коммуникативные умения, продемонстрировав более высокий уровень владения монологической речью. Это подтверждает эффективность предложенного нами комплекса упражнений.

Для успешного применения проблемного подхода в обучении монологической речи на иностранном языке педагогу необходимо регулярно использовать проблемные задания на уроках, быть готовым к самостоятельной разработке и применению проблемных заданий, использовать материалы, допускающие неоднозначные решения и различные мнения, стимулировать обучающихся творчески подходить к выполнению заданий и активно выражать своё мнение по теме. Значительного прогресса можно достичь, если проблемные задания используются систематически.

Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза – доказана, поставленные задачи решены, цель исследования достигнута.

Разработанный комплекс проблемных заданий может быть применен преподавателями английского языка для формирования навыка монологической речи у обучающихся и активизации их творческой деятельности. В перспективе использование проблемных в изучение английского языка может соответствовать любому из результатов, достижение которых требуется по ФГОС. При этом задания могут строиться на основе разработанного нами комплекса. Результаты проведенного исследования могут быть использованы при разработке школьных программ и методических пособий для учителей.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий: (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
2. Английский язык. 9 кл. : учеб. для общеобразоват. орг. / Ю. Е. Ваулина, Дж. Дули, О. Е. Подоляко, В. Эванс. – 6-е изд. – Москва : Express Publishing : Просвещение, 2023. – 216 с. : ил. – (Английский в фокусе) (ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт)). – На обл. авт. и загл. на англ. яз. – ISBN 978-5-09-037696-9.
3. Английский язык. 9 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений и шк, с углубл. изучением англ. яз. / К. М. Баранова, Д. Дули, В. В. Копылова [и др.] – М. Express Publishing : Просвещение, 2022. – 216 с. : ил. – (Звёздный английский). – ISBN 978-5-09-027658-0.
4. Бароненко Е. А. Роль проблемного обучения в процессе подготовки студентов к межкультурному взаимодействию / Бароненко Е. А., Быстрой Е. Б., Райсвих Ю. А. // Вестник ЮУрГГПУ. 2020. №2 (155). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-problemnogo-obucheniya-v-protsesse-podgotovki-studentov-k-mezhkulturnomu-vzaimodeystviyu> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Вербицкая М. В. Методические материалы для предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения заданий с развернутым ответом экзаменационных работ ОГЭ 2024 года, / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, И. В. Трешина. – Москва : [б. и.], 2024. – 94 с.
6. Вербицкая М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2023 года по иностранным языкам / М. В. Вербицкая, К. С. Махмурян, И. В. Трешина. – Москва : [б. и.], 2024. – 46 с.

7. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез – 8-е изд., – Москва : Издательский центр «Академия», 2015. – 336 с. – ISBN 978-5-4468-1721-4.
8. Долгина, О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / О. А. Долгина, И. Л. Колесникова. – Москва : Дрофа : Cambridge university press, 2008. – 56 с. – ISBN 978-5-358-02636-0.
9. Еременко В. О. Метод и стратегия обучения иностранному языку в средней школе: проблема взаимосвязи в теории и практике / В. О. Еременко // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 83-89.
10. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : Кн. для учителя. / Зимняя И. А. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
11. Иванова, Т. В. Теория и методика обучения иностранному языку: Базовый курс лекций. Часть II. / Т. В. Иванова, И. А. Сухова – Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. – 102 с.
12. Ильина Т. Ю. Проблемное обучение информатике младших школьников : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Ильина Татьяна Юрьевна; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург, 1995. - 15 с.
13. Ковалевская Е. В. Проблемное обучение: подход, метод, тип, система (на материале обучения иностранным языкам) / Е. В. Ковалевская – Москва : МНПИ, 2000. – 247 с. – ISBN 5-89619-018-2.
14. Конышева, А.В. Теория и методика организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов технических специальностей (на материале английского языка) : монография / А. В. Конышева. – Новополюцк : ПГУ, 2008. – 292 с.

15. Корчевская О. В. Из опыта создания проблемных ситуаций на занятиях по английскому языку в малой академии гимназистов / О. В. Корчевская // Иностранные языки в школе. – 2020. – № 1. – С. 11-16.
16. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 79 с. – ISBN 5-07-001687-3.
17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. - 304 с.
18. Махмутов М. И. Проблемное обучение : основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 364 с. – ISBN 978-5-905943-94-2.
19. Мельникова Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение как средство реализации ФГОС : пособие для учителей / Е. Л. Мельникова ; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГАОУ Акад. повышения квалификации и проф. переподготовки работников образования ; – Москва : Academia : АПК и ППРО, 2013. – 136 с. – ISBN 978-5-8429-1236-0.
20. Никандров Н. Д. Проблемное обучение / Н. Д. Никандров // Воспитание школьников. – Москва, 1993. - № 2, С. 34-38.
21. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков – Москва : Эгвес, 2013. – 267 с. – ISBN 978-5-906-29401-2.
22. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования : Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 287 от 31.05.2021. – Москва : 2021. – 126 с.
23. Оконь В. Основы проблемного обучения : пер. с пол. / В. Оконь ; отв. ред. А. М. Матюшкин. – Москва : Просвещение, 1968. — 208 с.
24. Олешков М. Ю. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины : [краткий терминологический словарь] / Олешков М. Ю., Уваров В. М. – Москва : Компания Спутник+, 2006. – 189 с. – ISBN 5-364-00329-9.

25. Пассов Е. И. Основы методики обучения иностранным языкам : монография / Е. И. Пассов, М. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1977. – 214 с.
26. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Кузовлева Н. Е. – Ростов н/Д : Феникс; Москва : Глосса-Пресс, 2010 – 223 с. ISBN: 978-5-222-15995-8.
27. Педагогический терминологический словарь : [сайт]. — С.-Петербург, 2010 – URL : <https://rus-pedagogical-dict.slovaronline.com/?ysclid=lx4oo1fox8474179046> (дата обращения 10.04.2024).
28. Пинская М. А. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / М. А. Пинская, А. М. Михайлова. – Москва : Российский учебник, 2019. – 76 с. – ISBN 978-5-358-23602-8.
29. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее : коллективная монография : в 3 кн. / А. М. Матюшкин, А. А. Матюшкина, И. А. Зимняя [и др], под ред. Е.В. Ковалевской ; – Нижневартовск : НВГУ, 2019. – 310 с. – ISBN 978-5-00047-500-3.
30. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в университете / Т. А. Бабакова, Е. А. Раевская, А. С. Сухоруков, Ю. Ю. Терюшкова ; под редакцией Т. А. Бабаковой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования Петрозав. гос. ун-т. — Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2015. — 102 с. — URL: <http://elibrary.petrso.ru/books/23475> (дата обращения: 08.04.2024).
31. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 161 с. – ISBN 5-09-001029-3.
32. Рослякова, Л. М. Проблемное обучение как образовательная технология / Л. М. Рослякова // Актуальные вопросы современной

педагогика : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Уфа, март 2015 г.). — Уфа, 2015. — С. 206-210. — URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/148/7499/> (дата обращения: 06.05.2024).

33. Сафонова В. В. Проблемные задания на уроках английского языка в школе : Учеб. пособие / В. В. Сафонова. — 3. изд., доп. и перераб. — Москва : Еврошкола, 2001. — 271 — ISBN 5-93285-022-1.

34. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: Пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. И. Соловова — Москва: Просвещение, 2002. — 239 с. — ISBN 5-09-015202-0.

35. Твердохлебова И. П. Современный учебник иностранного языка : вопросы концептуального моделирования / Е. Г. Тарева, И. П. Твердохлебова. // Иностранные языки в школе. — 2021. — № 7. — с. 2- 4.

36. Тузинек А. Две концепции проблемного обучения: В. Оконь и М. И. Махмутов / Тузинек А. // Вестник Московского государственного лингвистического университета: образование и педагогические науки. — 2020. — №3. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dve-kontseptsii-problemnogo-obucheniya-v-okon-i-m-i-mahmutov> (дата обращения: 05.04.2024).

37. Федеральная рабочая программа. Иностранный (английский) язык. 5–9 классы. : [сайт]. — 2023. — URL: [https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03\\_frp\\_anglijskij-yazyk\\_5-9-klassy-1.pdf](https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/03_frp_anglijskij-yazyk_5-9-klassy-1.pdf) (дата обращения: 01.04.2023).

38. Федеральный Институт Педагогических Измерений : официальный сайт. — Москва, 2004 — . — URL: <https://fipi.ru/oge/demoversii-spesifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 18.05.2024).

39. Фокина К. В. Методика преподавания иностранного языка: конспект лекций / К. В. Фокина, Л. Н. Терентьева, Н. В. Костычева. — Москва : Юрайт : Высш. образование, 2009. — 156 с. — ISBN 978-5-9916-0121-4.

40. Чистякова В. В. Оптимизация обучения иноязычному монологическому высказыванию в языковом вузе : английский язык как

второй иностранный : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Чистякова Вера Васильевна; науч. рук. Т. Н. Иванова; С.-Петерб. гос. ун-т. – Санкт-Петербург, 2012. - 244 с.

41. Чистякова В. В. Проблемные задания как средство оптимизации обучения монологу-убеждению (английский язык как второй иностранный, средний этап) / Чистякова В. В. // Вестник СПбГУ. Язык и литература. [сайт] – 2011. – №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemnye-zadaniya-kak-sredstvo-optimizatsii-obucheniya-monologu-ubezhdeniyu-angliyskiy-yazyk-kak-vtoroy-inostrannyy-sredniy-etap> (дата обращения: 07.04.2024).

42. Klippel F. Keep Talking : Communicative Fluency Activities for Language Teaching Cambridge Handbooks for Language Teachers / Friederike Klippel – Cambridge : Cambridge University Press, 1984. – 202 с. – ISBN 9780521278713.

43. Littlewood, William Communicative language teaching : an introduction / Littlewood, William. – New York : Cambridge University Press, 1982. – 108 p. – ISBN 9780521281546.

44. School and teaching practices for twenty-first century challenges: lessons from the Asia-Pacific region, regional synthesis report // UNESCO : официальный сайт – 2016. – URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244022.locale=ru> (дата доступа: 20.05.2024).

45. Ur P. A course in English language teaching / P. Ur. – Cambridge University Press, 2012. – 336 p. – ISBN 0335193242.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

### Задание констатирующего этапа

You are going to give a talk about travelling. You will have to start in 1.5 minutes and speak for not more than 2 minutes (10 – 12 sentences). Remember to say:

- why most people like travelling;
- which season is the best for travelling in your opinion;
- what means of transport is the best for travelling and why;
- what your attitude to travelling is.

You have to talk continuously.



Task 4. Let's play. Enlarge the statement «Let's travel». Add a word or 2 at each step.

Ex. Let's travel.

Let's travel to Altai.

Let's travel to Altai in June.

Let's travel to Altai by car in June.

Let's travel to beautiful Altai by car in June.

Let's travel to beautiful Altai by car in June and go hiking there.

Task 5. Paraphrase the following statements.

Ex. We chose St Petersburg as our honeymoon destination. => We decided to go St Petersburg for our honeymoon.

1. Travelling by bicycle makes you fit.
2. There is nothing like camping with your friends.
3. I like travelling by train.
4. The budget hotel was an ideal place to rest.
5. My sister often feels ill on long trips.

Task 6. a) Complete the diagram (рисунок 2.1).



Рисунок 2.1 – Задание 6

b) Consider travelling by different means of transport. Make up 3 examples according to the pattern.

Ex. Travelling by train may be cheap but it is not convenient when you have to change trains.

Travelling by \_\_\_\_\_ may be \_\_\_\_\_ but it is not \_\_\_\_\_ when\_\_\_\_\_.

Task 7. Enlarge the following sentences. Add 2-3 logically connected sentences. Use linking words.

Ex. Sometimes planes are delayed. It happens when the weather is bad. Then passengers stay in the airport for a long time. Unfortunately, it may change people's travel plans.

- My friend is fond of travelling.
- Businessmen usually travel by air.
- A lot of people spend their holiday at the seaside.
- There is nothing like flying.

Then...	Fortunately/unfortunately
Anyway...	Besides...
Also...	...but...
...because...	...or...

Task 8. Disagree and express an opposite opinion. Use formulas of disagreement.

Ex. Travelling is expensive. — I don't agree. Travelling is not always expensive. There are cheap hostels where you can stay. You can also save money by cooking your own meals instead of eating out.)

I disagree with you.	By no means.
I'm not sure about that.	Far from me.
I don't think so.	I cannot agree with you.

- People feel bored when travelling.
- They feel homesick.
- Travelling is dangerous.
- It is hard to organize an interesting trip.

Task 9. Rank the following types of travelling in the order of attractiveness for you. Explain your first point. Make up 4-5 sentences.

- sunbathing and swimming in Sochi
- camping in the Urals
- sight-seeing in Saint Petersburg
- eco-tourism, horse-riding in Altai
- a voyage on the Volga

Task 10. Why do people travel? Point out 3 reasons.

Ex. People travel to relax. Traveling helps them to have a rest, forget about their problems and feel more peaceful.

Task 11. Imagine you are planning a holiday in the Urals (рисунок 2.2). What are your options? Use ideas below or suggest your own variant.



Рисунок 2.2 – Задание 11

Don't forget to say:

- which type of holiday you choose
- why did you choose this type of holiday
- what season is the best for it
- who you would like to go with
- what you are going to do on this holiday

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3

### Контрольный срез

Task 1. Complete the sentence. Give 3 different variants.

An ideal holiday is when \_\_\_\_\_.

Ex. An ideal holiday is when you travel with your friends.

Task 2. You decided to go hiking. Name 5 most useful thing from the list, you would take with you and explain.

Ex. I'd take a box of matches to make a fire.

a camera	a tent	a pocket knife	first aid kit (medicine)	a cap
a suitcase	water	wet wipes	mosquito spray	an umbrella

Task 3. Plan a holiday in Sochi (рисунок 3.1) . Remember to say:

- how you get there and who with
- where you'd like to stay
- what activities you plan to do
- what makes it enjoyable.

Give your reasons!



**See you in Sochi**

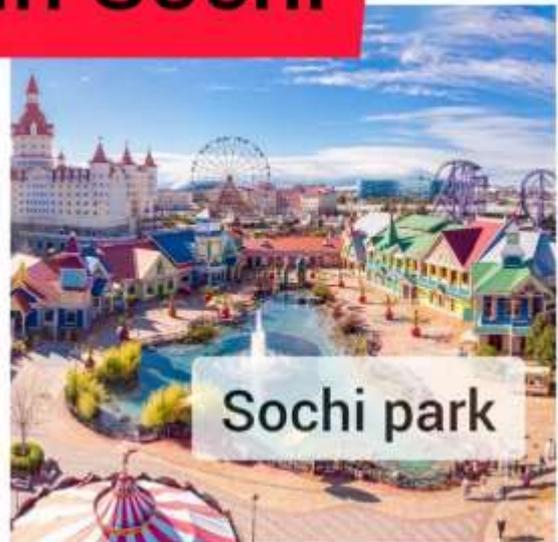


Рисунок 3.1 – Задание 3, обобщающий этап