



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

**Проблемный подход к обучению диалогической 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:
79,12 % авторского текста
Работа рекомендуется к защите
рекомендована/не рекомендована
«14» июня 2025 г.
зав. кафедрой английского
языка Афанасьева О.Ю.

Выполнил:
студент группы ОФ-503-091-5-1
Горностаев Вениамин Александрович
Научный руководитель:
доцент кафедры английского языка,
кандидат педагогических наук
Болина Марина Владимировна

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА.....	8
1.1 Место и роль говорения в процессе обучения речевой деятельности.....	8
1.2 Проблемный подход в обучении иностранным языкам.....	13
1.3 Особенности обучения диалогической речи с использованием проблемного подхода	18
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ....	24
2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по развитию диалогической речи с использованием проблемного подхода	24
2.2 Описание опытно-экспериментального обучения по развитию диалогической речи с использованием проблемного подхода.....	27
2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	44
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	49

ВВЕДЕНИЕ

В современном образовательном процессе всё большее внимание уделяется развитию коммуникативных навыков у учащихся, особенно диалогической речи, поскольку именно способность вести диалог, находить общий язык и выражать свои мысли эффективно является ключевой для успешной социальной и профессиональной адаптации в будущем. Овладение навыками диалогической речи необходимо не только для общения, но и для активного участия в культурной и образовательной деятельности, что подчеркивает её важную роль в развитии личности и повышении её межкультурной компетентности.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования, обучение иностранному языку должно способствовать формированию у школьников навыков и умений вести диалог на иностранном языке, что предполагает умение выстраивать логически связные высказывания и реагировать на реплики собеседника. В реальном процессе обучения диалогической речи учащиеся сталкиваются с рядом трудностей, таких как нехватка лексики, грамматические затруднения, неуверенность и недостаточный навык быстрой реакции в реальной речевой ситуации. Данные аспекты затрудняют процесс овладения диалогической речью, и ведет к низким предметным результатам.

В связи с вышеизложенным, существует противоречие между требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и текущим уровнем развития диалогических умений иноязычного говорения обучающихся в основном общем образовании.

На этом основании мы можем сформулировать проблему исследования, которая заключается в необходимости выявления способов, которые могли бы способствовать более успешному овладению диалогической речью. Решение данной проблемы позволит не только

усилить мотивацию к изучению иностранного языка, но и обеспечить учащимся более высокий уровень коммуникативной компетенции, что создаст основу для их дальнейшего личностного и профессионального развития.

Актуальность проблемы, ее теоретическая и практическая значимость обусловили выбор темы исследования: «Проблемный подход к обучению диалогической речи в среднем общем образовании».

Гипотеза исследования основывается на предположении, что процесс формирования диалогических умений говорения на уроках иностранного языка в среднем общем образовании будет протекать более эффективно, если будет осуществляться с помощью разработанного нами комплекса заданий, основанного на применении проблемного подхода.

Цель исследования заключается в разработке комплекса проблемных заданий, призванного обеспечить развитие диалогических умений иноязычного говорения в среднем общем образовании.

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

Предметом исследования является процесс обучения диалогической речи в среднем общем образовании.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы и методологические аспекты проблемного подхода в обучении.
2. Проанализировать особенности формирования диалогической речи у школьников среднего общего образования.
3. Разработать комплекс заданий, основанных на проблемном подходе, для обучения диалогической речи.
4. Провести экспериментальное обучение и оценить эффективность предложенной методики.

5. Провести анализ результатов экспериментального обучения.

Для достижения поставленных целей и задач использовались следующие методы исследования:

1. Теоретические методы: анализ, систематизация и обобщение научной литературы по теме обучения диалогической речи и проблемного подхода.

2. Эмпирические методы: наблюдение, экспериментальное обучение, тестирование, анкетирование, направленные на сбор и обработку данных о степени сформированности диалогических навыков у обучающихся.

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных исследователей:

1) по проблеме обучения говорению:

– Ляховицкий М. В. - «Методика преподавания иностранных языков»;

– Маслыко Е. А. - «Настольная книга преподавателя иностранного языка»;

– Миролубов А. А. - «Методика обучения иностранным языкам»;

– Милованова Л. А., Давыденко В. В. - «Компенсаторная компетенция как компонент содержания обучения иностранному языку в условиях естественнонаучного профиля».

2) по проблемному подходу к говорению:

– Махутова Г. М. - «Проблемный подход к обучению иноязычному общению студентов лингвистических специальностей»;

– Махмутов М. И. - «Проблемное обучение: основные вопросы теории»;

– Матюшкин А. М. - «Проблемные ситуации в мышлении и обучении»;

– Мельникова Е. Л. - «Проблемное обучение: от теории к практике».

Научная новизна исследования заключается в разработке комплекса проблемных заданий для обучения диалогической речи, ориентированного на решение речевых задач общения.

Теоретическая значимость работы состоит в обосновании значимости проблемного подхода как средства развития диалогической речи и в выявлении методических особенностей применения данного подхода в средней школе. Она также заключается в расширении и углублении знаний о возможностях проблемного подхода в обучении диалогической речи в контексте преподавания иностранных языков.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и апробации методики применения проблемного подхода, которая может быть использована учителями английского языка в средней школе для повышения эффективности обучения диалогической речи. Разработанные в ходе эксперимента материалы (поурочные планы, проблемные задания, оценочные инструменты) могут быть непосредственно использованы в педагогической практике. Результаты исследования могут быть внедрены в образовательный процесс и использованы для подготовки методических пособий, направленных на развитие диалогической речи. Двойной акцент на теоретической и практической значимости в представленных документах подчеркивает стремление исследования преодолеть разрыв между педагогической теорией и практикой в классе. Это означает, что исследование направлено не только на вклад в академический дискурс, но и на предоставление осязаемых инструментов и стратегий для педагогов, способствуя немедленному положительному влиянию на результаты обучения учащихся.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложений. В первой главе рассматриваются теоретические основы проблемного подхода и особенности диалогической речи в обучении

иностранным языкам. Вторая глава посвящена экспериментальной части работы, описанию методики, разработанной автором, и анализу полученных результатов.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА

1.1 Место и роль говорения в процессе обучения речевой деятельности

Говорение как самостоятельный вид речевой деятельности включено в сферу коммуникативно-общественной деятельности человека и обеспечивает устную форму словесного общения [15]. В свою очередь, речевая деятельность тесно связана с понятиями языковой системы, речевого общения и взаимодействия, а также в целом деятельности человека [8].

Под речевой деятельностью, по определению Л. В. Щербы, понимают весь языковой материал, включающий сумму отдельных актов говорения и понимания [21]. Согласно Е. И. Пассову, речевая деятельность – это способность воспроизводить речь под влиянием речевого общения [16]. Л. С. Выготский рассматривает речевую деятельность как вид деятельности (наряду с трудовой, познавательной, игровой и др.), который характеризуется предметным мотивом, целенаправленностью и состоит из нескольких последовательных фаз [5]. Наиболее полное определение дает И. А. Зимняя, объединяя содержательный и психологический аспекты рассмотренных выше трактовок. Автор представляет речевую деятельность как процесс передачи и приема сообщения через активное, целенаправленное и опосредованное воздействие языковой системой, обусловленное ситуацией общения [9].

Для углубленного анализа особенностей процесса говорения и его отличий от других видов речевой деятельности необходимо раскрыть сущность понятия «говорение», поскольку в методике обучения иностранному языку существуют разнообразные трактовки этого термина.

По определению Г. В. Роговой, говорение – сложный многогранный процесс, позволяющий путем выражения мыслей в устной форме осуществлять вместе с аудированием вербальное общение [17]. Э. Г. Азимов называет говорение средством устного вербального общения, подчеркивая продуктивный характер данного вида речевой деятельности [1]. И. Л. Бим рассматривает говорение как составной компонент устно-речевого общения, которое осуществляется при непосредственном контакте собеседников или может быть опосредовано техническим средством [4]. Согласно Н. Д. Гальсковой и Н. И. Гез, говорение, как форма устного общения, является процессом обмена информацией, во время которого, с помощью различных средств языка, говорящий устанавливает контакт с собеседником и оказывает на него воздействие в соответствии со своим коммуникативным намерением [6]. В нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения И. А. Зимней, поскольку она предлагает объемное понимание говорения как внутренне мотивированного, строго организованного и активного процесса формулирования и передачи мысли [9].

Рассмотрим некоторые особенности процесса говорения. Говоря о говорении как в первую очередь о деятельности, следует отметить структуру данного процесса, которая включает в себя три ступени:

1. Мотивационно-побудительная – отражает желание и мотивы субъекта использовать этот вид деятельности, то есть говорить, для достижения конкретной цели говорения и решения различного рода задач [10]. На этом этапе формируется коммуникативное намерение, определяющее, что именно и зачем хочет сказать говорящий.

2. Аналитико-синтетическая – включает в себя психическую сторону протекания процесса говорения и направлена на реализацию замысла высказывания путем отбора хранящихся в памяти слов (анализ) и

включения их в речевое целое (синтез) [10]. Здесь происходит выбор языковых средств, их грамматическое и лексическое оформление.

3. Контрольно-исполнительная – заключается в звуковом и интонационном оформлении и переносе внутренней мысли-высказывания во внешний план с последующим контролем речи, нахождением и корректировкой ошибок [10]. Этот этап включает самоконтроль и самокоррекцию, что особенно важно в спонтанной речи.

Следует также отметить специфические признаки говорения как вида речевой деятельности. Говорение всегда:

– мотивированно – стремится удовлетворить потребность в непосредственно общении (коммуникативная мотивация) и потребность в реализации конкретной речевой ситуации (ситуативная мотивация) [10]; это означает, что речь всегда имеет цель и контекст.

– целенаправленно – каждое высказывание преследует цель [10]; Будь то информирование, убеждение, запрос или выражение эмоций.

– активно – в рамках говорения проявляется личное отношение участников процесса к окружающей действительности [10]; Говорящий не просто передает информацию, но и выражает свою позицию.

– эвристично и ситуативно, так как каждое новое речевое действие в постоянно меняющихся ситуациях общения непредсказуемо и самостоятельно [10]; это подчеркивает спонтанность и адаптивность говорения.

– отражает речемыслительные задачи [10]; Речь является внешним проявлением мыслительных процессов.

– тесно связано с другими видами человеческой деятельности, ведь ими обусловлен содержательный аспект речи [10]. Например, в процессе совместной работы или игры.

Аналогично любой деятельности, говорение целенаправленно. Целью процесса говорения является развитие у учащихся способности

осуществлять устное речевое общение в различных социально определенных ситуациях в соответствии с их потребностями и интересами [10]. Так, цель иноязычного говорения – умение использовать иностранный язык в реальном общении, адекватно реагировать в различных коммуникативных ситуациях [19]. В основе говорения лежат произносительные, лексические и грамматические навыки [10]. Содержание говорения – речевое высказывание, устная форма выражения мысли – может протекать в форме монолога или диалога [10]. Каждая форма, в свою очередь, имеет индивидуальные психологические и лингвистические особенностями, учет которых необходим в процессе обучения говорению [10].

Рассмотрим их подробнее. Навыки и умения подготовленной речи, ее инициативность, логичность и последовательность вырабатываются в монологе; умения и навыки неподготовленной речи с ее реактивностью и спонтанностью – в диалоге [10].

Монологическая речь – это форма речи, обращенная к одному или группе слушателей (собеседников). В отличие от диалогической, монологическая речь характеризуется своей развернутостью, то есть стремлением широко охватить тематическое содержание высказывания. Также для монолога свойственно наличие распространенных конструкций, целостность, грамматическая оформленность.

Цель обучения монологической речи – формирование речевых монологических умений:

- 1) пересказать текст, сделать описание, сообщение на заданную тему, составить рассказ;
- 2) логически последовательно раскрыть заданную тему;
- 3) обосновать правильность своих суждений, включая в свою речь элементы рассуждения и аргументации.

Монологическая речь используется с разной коммуникативной целью: для убеждения, сообщения информации, побуждения к действию или для его предотвращения. К признакам монологической речи относят: непрерывность – высказывание не ограничивается одной фразой, а выступает сверхфразовым единством; логичность речи; последовательность; коммуникативную направленность высказывания; относительную смысловую законченность [10].

Диалог – это интерактивная форма речи, в основе которой лежит процесс непосредственного обмена высказываниями между двумя или несколькими участниками [18]. В ходе диалога происходит постоянное переключение со слушания на говорение, с восприятия, понимания, прогнозирования, на планирование и порождение собственной речи [7]. Поскольку каждый из собеседников может выступать как в роли слушающего, так и в роли говорящего, диалогическая речь является рецептивно-продуктивным видом речевой деятельности [11]. Диалог организует мышление логически, учит создавать высказывания с целью довести свои мысли до слушателя [20].

Условиями протекания диалога определены особенности этой формы говорения:

- краткость [20]; Реплики часто бывают лаконичными, что требует умения быстро формулировать мысль.

- широкое использование неречевых средств общения [20]; Мимика, жесты, позы, взгляды, интонация играют огромную роль в передаче смысла и понимании собеседника.

- большая роль интонации [20]; интонация может полностью изменить смысл высказывания.

- разнообразие усеченных грамматических конструкций, предложений неполного состава [20]; это делает речь более естественной и быстрой.

– свободное от строгих норм книжной речи синтаксическое оформление высказывания [20]; диалог менее формален, чем монолог.

– преобладание простых предложений [20]; способствует легкости восприятия и быстроте реакции.

– неподготовленность, спонтанность [20]. Это ключевая особенность, которая отличает диалог от заранее спланированного монолога и создает основные трудности для изучающих иностранный язык.

Говорение само по себе, согласно многим методам обучения, является целью обучения языку, поэтому формированию и совершенствованию умений говорения в методике преподавания иностранных языков уделяется значительное внимание [10]. Направленность на тренировку и улучшение как отдельных, так и целых групп умений говорения и включение этих задач в процесс обучения иноязычному говорению составляет эффективность процесса обучения [10].

Таким образом, говорение выступает сложным процессом речевой деятельности, одним из интерактивных способов коммуникации в реальной среде [10]. Цель и предполагаемый результат говорения – возможность четко донести свои мысли и идеи и, что немаловажно, среагировать на ответы собеседника быстро, спонтанно, с учетом конкретной речевой ситуации и с использованием разнообразных языковых и неязыковых средств общения [10]. Это и составляет трудность для говорящих даже на родном языке, а в особенности – при иностранном говорении, ведь фактически знание языка не измеряется границами идеального или всеобъемлющего знания, а достигается путем постоянного развития и совершенствования определенных умений говорения [10].

1.2 Проблемный подход в обучении иностранным языкам

Проблемный подход в обучении, направленный на преодоление подобных барьеров, помогает развить способность самостоятельно

находить решения, стимулирует мышление и помогает сформировать активные речевые стратегии, обеспечивая тем самым более устойчивые и глубокие навыки общения.

Проблемный подход представляет собой особую методику, в рамках которой учащимся предлагаются задания и ситуации, требующие не пассивного заучивания и воспроизведения материала, а активного включения в процесс решения определённых задач. Основной задачей такого подхода является стимулирование познавательной активности учеников, что способствует выработке у них самостоятельности, критического и аналитического мышления. Учащиеся учатся находить способы выхода из сложных ситуаций и приобретать навыки, которые они смогут применять в различных контекстах общения.

Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью совершенствования образовательного процесса в области обучения диалогической речи. Проблемный подход, предполагающий создание ситуаций, требующих самостоятельного нахождения решений, становится востребованным методом, так как позволяет преодолевать традиционные барьеры в общении и учит учащихся использовать язык более гибко и уверенно. В условиях глобализации и растущей потребности в межкультурном взаимодействии развитие у школьников навыков диалогической речи на иностранном языке является приоритетной задачей образовательной политики.

Сущность проблемного обучения заключается в создании проблемных ситуаций, требующих от учащихся активной самостоятельной деятельности для поиска и открытия новых знаний и способов действий [13]. В процессе проблемного обучения новые знания не передаются в готовом виде от учителя к ученику, а добываются учащимися самостоятельно в ходе анализа проблемной ситуации и поиска путей ее решения [13]. Такой подход стимулирует познавательную активность

учащихся, способствуя выработке у них самостоятельности, критического и аналитического мышления [13]. Учащиеся учатся находить способы выхода из сложных ситуаций и приобретать навыки, которые они смогут применять в различных контекстах общения [13].

Теоретические основы проблемного обучения глубоко укоренены в конструктивистских теориях познания, которые подчеркивают активную роль учащегося в процессе построения знаний. Такие исследователи, как Джон Дьюи, Лев Выготский, Дэвид Колб и Джером Брунер, внесли значительный вклад в развитие этого подхода. Джон Дьюи, основоположник прагматизма в педагогике, разработал теорию обучения через опыт (Inquiry-Based Learning), подчеркивая важность активного взаимодействия учащихся с реальными проблемами и их самостоятельного решения в аутентичном контексте [12]. Лев Выготский внес значительный вклад в понимание роли социального взаимодействия в процессе обучения, разработав концепцию зоны ближайшего развития (ZPD), которая подчеркивает важность поддержки и сотрудничества с более компетентными участниками для решения проблем и освоения новых знаний [5]. Дэвид Колб разработал теорию обучения на опыте, описывающую циклический процесс познания, включающий конкретный опыт, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование, что находит отражение в проблемном обучении [14]. Джером Брунер, представитель когнитивной психологии, разработал теорию Discovery Learning, акцентируя внимание на активном построении знаний учащимися через самостоятельное исследование и решение проблем [3]. Говард Барроуз является одним из пионеров проблемно-ориентированного обучения (Problem-Based Learning), предложившим модель, где обучение начинается с предъявления учащимся сложной, неструктурированной проблемы, решение которой требует поиска и применения знаний из различных областей [2].

Основные принципы проблемного обучения:

1. Создание проблемной ситуации: вызывает у учащихся познавательную потребность и активизирует их мыслительную деятельность [13]. Проблемная ситуация должна быть достаточно сложной, чтобы вызвать затруднение, но при этом посильной для решения учащимися.

2. Активная самостоятельная деятельность: обеспечивает активное участие учащихся в процессе решения проблемы [13]. Учащиеся не просто воспринимают информацию, а активно ищут, анализируют и синтезируют знания.

3. Развитие мышления: способствует развитию у учащихся аналитического, критического и творческого мышления [13]. В процессе решения проблем учащиеся учатся рассуждать, выдвигать гипотезы, проверять их и делать выводы.

4. Связь с практикой: устанавливает связь между теоретическими знаниями и их практическим применением [13]. Проблемы часто берутся из реальной жизни, что делает обучение более осмысленным и мотивирующим.

5. Изменение роли учителя: учитель выступает не как транслятор готовых знаний, а как организатор и координатор познавательной деятельности учащихся [13]. Его задача – направлять, фасилитировать, создавать условия для самостоятельного поиска.

6. Внутренняя мотивация: знания, полученные в результате самостоятельного поиска и преодоления трудностей, усваиваются более глубоко и прочно [13]. Успешное решение проблемы приносит удовлетворение и стимулирует дальнейший интерес к обучению.

Поэтапное внедрение и адаптация: введение новых методов обучения требует времени для адаптации [13]. Это позволяет учащимся и учителям постепенно привыкать к новому формату работы.

1. Связь с жизненным опытом: проблемные ситуации, основанные на реальных жизненных контекстах, более значимы и мотивирующи [13]. Это помогает учащимся видеть применимость изучаемого материала.

2. Ценность каждой идеи: даже частично ошибочное мнение может стать отправной точкой для дальнейшего поиска [13]. В проблемном обучении поощряется любое высказывание, способствующее продвижению к решению.

3. Гибкость и неоднозначность решений: многие проблемные ситуации не имеют единственно верного ответа, что способствует развитию критического мышления [13]. Учащиеся учатся оценивать различные варианты и аргументировать свой выбор.

4. Принципы CCCS: конструктивное, коллаборативное, контекстное и самонаправленное обучение [13]. Конструктивное обучение предполагает активное построение знаний учащимися на основе их опыта и взаимодействия с окружающей средой. Коллаборативное обучение подчеркивает важность обучения в сотрудничестве с другими учащимися и обмена идеями. Контекстное обучение ориентировано на изучение проблем, имеющих значение в реальном мире и способствующих переносу теории на практику. Самонаправленное обучение предполагает развитие у учащихся навыков самостоятельного планирования, мониторинга и оценки своего учебного процесса.

Процесс проблемного обучения обычно включает несколько этапов:

1. Создание проблемной ситуации: инициируется учителем [13]. На этом этапе учитель предъявляет учащимся противоречие или затруднение, которое вызывает у них познавательный диссонанс и желание найти решение. Это может быть демонстрация необычного факта, постановка вопроса, на который нет готового ответа, или описание ситуации, требующей выбора.

2. Формулирование проблемы: учащиеся осознают и формулируют проблему [13]. После того как проблемная ситуация создана, учащиеся под руководством учителя или самостоятельно формулируют учебную проблему в виде вопроса или задачи, которую им предстоит решить.

3. Выдвижение гипотез и поиск решения: учащиеся самостоятельно ищут пути решения [13]. На этом этапе учащиеся предлагают различные варианты решения проблемы, выдвигают гипотезы, ищут информацию, проводят эксперименты или рассуждают, чтобы найти наиболее подходящий путь.

4. Обсуждение и анализ полученных результатов: учащиеся обмениваются мнениями и выбирают оптимальный вариант [13]. Найденные решения обсуждаются в группе или всем классом, анализируются их сильные и слабые стороны, происходит коллективный выбор наиболее эффективного решения.

5. Оценка работы учащихся: позволяет определить уровень усвоения знаний и развития умений [13]. Оценка включает не только правильность решения, но и активность участия, качество аргументации, умение сотрудничать и самостоятельность в поиске.

1.3 Особенности обучения диалогической речи с использованием проблемного подхода

Обучение диалогической речи на уроках английского языка в средней школе направлено на развитие коммуникативной компетенции учащихся [11]. Однако этот процесс часто сопряжен с рядом типичных трудностей:

1. Психологические барьеры: учащиеся могут стесняться говорить на иностранном языке, бояться сделать ошибки или подвергнуться критике. Этот страх часто приводит к избеганию устного общения, что замедляет развитие беглости и уверенности.

2. Недостаток языковых средств: учащимся может не хватать словарного запаса и грамматических знаний для выражения своих мыслей. Это проявляется в частых паузах, использовании русского языка или упрощении высказываний, что снижает качество коммуникации.

3. Трудности в понимании: учащиеся могут испытывать трудности в понимании речевой задачи или высказываний собеседника. Это может быть связано с быстрым темпом речи, незнакомой лексикой или акцентом, что препятствует адекватному реагированию.

4. Недостаток мотивации: Отсутствие интереса или цели в общении может снижать активность учащихся в диалоге. Если учащиеся не видят практической ценности в диалоге или тема не вызывает у них отклика, их вовлеченность падает.

5. Недостаточный навык быстрой реакции: В реальных речевых ситуациях. Диалог требует мгновенной реакции, что сложно для учащихся, привыкших к обдумыванию ответов.

Диалогическая речь характеризуется своей спонтанностью и зависимостью от реакции собеседника. Учащимся необходимо развивать умения не только продуцировать собственные высказывания, но и адекватно реагировать на реплики партнера, задавать уточняющие вопросы и поддерживать разговор.

Для преодоления этих трудностей в методике преподавания английского языка используются различные приемы и подходы, многие из которых могут быть усилены проблемным обучением:

1. Использование диалогов–образцов для ознакомления учащихся с типичными моделями общения. Проблемный подход может трансформировать это в анализ образцов для выявления проблемных элементов или альтернативных решений.

2. Пошаговое составление диалогов с опорой на ключевые фразы и ситуации. Проблемные задания могут включать создание диалогов для решения конкретной коммуникативной проблемы.

3. Создание на уроках искусственных ситуаций общения, максимально приближенных к реальным. Проблемное обучение делает эти ситуации еще более аутентичными, требуя от учащихся поиска нестандартных решений.

4. Применение ролевых игр и дискуссий для активизации речевой деятельности учащихся. В проблемном обучении ролевые игры и дискуссии строятся вокруг конкретных проблем, что повышает их целесообразность и мотивацию.

5. Организация парной и групповой работы, способствующей взаимодействию и обмену мнениями. Проблемные задачи по своей природе требуют совместного решения, что стимулирует активный диалог.

6. Эффективным является использование функциональных опор и речевых клише, помогающих учащимся строить свои высказывания в соответствии с коммуникативной целью. В проблемном обучении эти опоры могут быть представлены как инструменты для преодоления коммуникативных затруднений.

7. Важную роль играет развитие у учащихся умений задавать вопросы различных типов, логично и последовательно отвечать на них, а также использовать разнообразные реплики для выражения своего отношения к услышанному. Проблемные ситуации естественным образом стимулируют эти умения, поскольку для решения проблемы необходимо задавать вопросы и реагировать на информацию.

Преодоление психологических и лингвистических барьеров требует от учителя создания на уроке доброжелательной и поддерживающей атмосферы, поощрения речевой активности учащихся и обеспечения достаточного количества практики в диалогической речи [11]. Проблемный

подход, ориентированный на процесс, а не только на результат, снижает страх ошибки и поощряет экспериментирование с языком.

Для эффективного преодоления трудностей, возникающих в процессе диалогического общения, особую значимость приобретают стратегии преодоления коммуникативных трудностей. Эти стратегии позволяют учащимся успешно взаимодействовать в условиях нехватки языковых средств или недостаточного владения иностранным языком.

К таким стратегиям относятся:

1. Аппроксимация. Приближенная передача желаемой идеи с помощью неточных лексических единиц или грамматических конструкций, сходных по семантическим признакам (например, употребление синонимов, слов-субститутов, перифразы, родового имени, усеченных фраз, описания вместо названия).

2. Перенос: Применение знаний и представлений о семантических и формальных признаках искомых языковых единиц к подобранным заменам (например, использование ассоциаций, буквальный перевод, заимствование слов из другого иностранного языка, словотворчество).

3. Обращение за помощью. Умение грамотно и адекватно взаимодействовать с речевым партнером для получения необходимой помощи (например, умение задавать вопросы, извиняться за незнание, переспрашивать).

4. Ожидание. Использование пауз или слов-заполнителей для выигрыша времени на вспоминание нужного слова или явления (например, маскировка пауз).

5. Антиципация. Вероятностное прогнозирование; умение догадаться о значении слов и речевых структур по формальным и прагматическим показателям, а также умение игнорировать информацию, не являющуюся необходимой для понимания основного содержания.

Связь с проблемным подходом и диалогической речью: Стратегии преодоления коммуникативных трудностей играют решающую роль в преодолении трудностей, возникающих в спонтанной, неподготовленной диалогической речи, где происходят неожиданные реакции и сдвиги в логике разговора [11]. Развитие этих стратегий напрямую связано с обучением диалогической речи, особенно через индуктивный подход. Проблемное обучение создает контекст (проблемные ситуации), который требует использования и развития этих стратегий, особенно в спонтанной и непредсказуемой диалогической речи. Это формирует мощную причинно-следственную связь: проблемные ситуации вызывают коммуникативные затруднения, что, в свою очередь, вынуждает учащихся применять стратегии, тем самым укрепляя эти умения. Такой подход выходит за рамки простого обучения языку; он направлен на развитие коммуникативной устойчивости и стратегической компетенции, которые жизненно важны для реального использования языка.

Выводы по первой главе

В первой главе выпускной квалификационной работы мы рассмотрели сущность и особенности говорения, его место и роль в процессе обучения. Было установлено, что говорение является сложным процессом речевой деятельности, одним из интерактивных способов коммуникации в реальной среде. Цель говорения – возможность четко донести свои мысли и идеи, а также быстро и спонтанно реагировать на ответы собеседника, что представляет трудность как для носителей языка, так и для изучающих иностранный язык.

Изучив методический материал в области обучения говорению, мы выяснили, что специфические признаки процесса говорения, а именно ситуативность и эвристичность, наряду с постоянным развитием и изменением языка, становятся причиной возникновения различного рода

трудностей у обучающихся при достижении главной цели иноязычного говорения.

Проблемный подход в обучении, основанный на создании проблемных ситуаций и активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся, представляет собой эффективную педагогическую стратегию для развития навыков диалогической речи. Он стимулирует познавательную активность учащихся, способствуя выработке у них самостоятельности, критического и аналитического мышления.

Проблемное обучение создает контекст (проблемные ситуации), который требует использования и развития стратегий преодоления коммуникативных трудностей, особенно в спонтанной и непредсказуемой диалогической речи. Это формирует мощную причинно-следственную связь: проблемные ситуации вызывают коммуникативные затруднения, что, в свою очередь, вынуждает учащихся применять стратегии, тем самым укрепляя эти умения. Такой подход выходит за рамки простого обучения языку; он направлен на развитие коммуникативной устойчивости и стратегической компетенции, которые жизненно важны для реального использования языка.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОБЛЕМНОГО ПОДХОДА В СРЕДНЕМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1 Цель, задачи и условия проведения опытно-экспериментального обучения по развитию диалогической речи с использованием проблемного подхода

Целью опытно-экспериментальной работы является подтверждение выдвинутой гипотезы о том, что процесс развития диалогической речи на уроках иностранного языка в среднем общем образовании будет протекать более эффективно, если будет осуществляться на основе разработанного комплекса заданий с использованием проблемного подхода.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

1. Определение основных этапов реализации опытно-экспериментальной работы.
2. Выявление уровня развития диалогической речи обучающихся.
3. Определение критериев оценки полученных результатов в ходе опытно-экспериментальной работы.
4. Проверка гипотезы исследования о том, что процесс развития диалогической речи на уроках иностранного языка в среднем общем образовании будет протекать более эффективно, если будет осуществляться на основе разработанного комплекса заданий с использованием проблемного подхода.

Условия проведения опытно-экспериментального обучения:

Опытно-экспериментальное обучение проводилось в естественных условиях на базе МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска с 16 ноября по 20 декабря 2024 года в 10-х классах. Выбор естественных условий проведения эксперимента обусловлен стремлением максимально приблизить учебный

процесс к реальной образовательной среде, что повышает валидность полученных результатов. Работа предполагала намеренное внесение изменений в учебный процесс согласно выдвинутой гипотезе исследования, цели и поставленным задачам. Эти изменения касались внедрения разработанного комплекса проблемных заданий в экспериментальной группе, в то время как контрольная группа продолжала обучение по традиционной методике. На всем протяжении опытно-экспериментального обучения производился контроль качества усвоения материала, что обеспечивало объективность оценки прогресса учащихся.

Этапы эксперимента:

Опытно-экспериментальное обучение проходило в три этапа:

1. Констатирующий (диагностический) этап: выполнял диагностическую, прогностическую и организационную функции. Включал отбор контрольной и экспериментальной групп, разработку критериев и показателей уровня развития диалогической речи, а также проведение диагностического среза для определения исходного уровня. На этом этапе были собраны исходные данные, позволяющие оценить начальный уровень сформированности диалогической речи у учащихся обеих групп до начала экспериментального воздействия. Методы: тестирование, математическая обработка данных, систематизация.

2. Формирующий этап: выполнял аналитическую и преобразующую функции. Содержание заключалось в применении разработанного комплекса заданий по развитию диалогической речи с использованием проблемного подхода как средства достижения предметных результатов в обучении английскому языку. Этот этап представлял собой непосредственное экспериментальное обучение, в ходе которого в экспериментальной группе целенаправленно применялись проблемные ситуации и задания, стимулирующие диалогическую речь, а в контрольной

группе обучение велось по стандартной программе. Методы: опытно-экспериментальное обучение, наблюдение.

3. Обобщающий этап: выполнял аналитическую и преобразующую функции. Включал проведение контрольного среза для определения итогового уровня развития диалогической речи, анкетирование обучающихся, анализ полученных результатов, оценку эффективности разработанного комплекса заданий и формулировку итогов. На этом этапе проводилось повторное тестирование и сбор данных для сравнения с исходными показателями и оценки эффективности примененной методики. Методы: тестирование, анкетирование, математическая обработка данных, обобщение.

Выбор контрольной и экспериментальной групп осуществлялся на основе анализа успеваемости по предмету «Английский язык» в 10-1 и 10-2 классах (по 10 обучающихся в каждой группе). Средний балл в 10-1 классе составил 4,2, в 10-2 классе – 4,1. Для сравнения уровня достижения предметных результатов был применен статистический U-критерий Манна-Уитни. Этот непараметрический критерий был выбран для проверки гипотезы о равенстве распределений двух независимых выборок, что позволило установить однородность групп по начальному уровню успеваемости. Эмпирическое значение U-критерия составило 46, критическое значение – 23. Поскольку $23 < 46$, нулевая гипотеза о незначительности различий между выборками была принята с вероятностью 95%. Это свидетельствовало об однородности групп по уровню достижения предметных результатов, что является важным условием для чистоты эксперимента. В связи с этим в качестве экспериментальной группы (ЭГ) был выбран 10-2 класс, в качестве контрольной (КГ) – 10-1 класс.

Варьируемым условием служило использование разработанного комплекса заданий в экспериментальной группе. Это было единственное

существенное отличие в учебном процессе между двумя группами, что позволило приписать наблюдаемые изменения именно влиянию проблемного подхода. Неварьируемыми условиями были: соответствие обучения в обеих группах программе, постановка единых дидактических задач и использование унифицированных критериев оценки. Соблюдение этих условий гарантировало, что любые различия в результатах могли быть отнесены к воздействию варьируемого условия, а не к другим факторам.

2.2 Описание опытно-экспериментального обучения по развитию диалогической речи с использованием проблемного подхода

Применение проблемного подхода в обучении диалогической речи предполагает глубокую интеграцию его основных принципов в процесс формирования коммуникативных умений учащихся. Проблемные ситуации выступают в качестве эффективного стимула для диалогического общения, мотивируя учащихся к активному поиску решения [27, с. 10]. Когда перед учащимися возникает проблема, требующая решения, они естественным образом испытывают потребность в обсуждении с другими для поиска возможных путей выхода из сложившейся ситуации.

Активное вовлечение учащихся в обсуждение проблем и поиск совместных решений является ключевым элементом проблемного обучения, который напрямую способствует развитию диалогической речи [27, с. 10]. В процессе совместной работы над проблемой школьники вынуждены обмениваться мнениями, аргументировать свою позицию, слушать и понимать собеседников, что является основой диалогического взаимодействия [27]. Создание на уроках ситуаций, требующих обмена мнениями и аргументации, также является важным методическим приемом [27]. Проблемные задания могут быть специально разработаны таким образом, чтобы вызвать у учащихся различные точки зрения и

стимулировать дискуссию. В процессе аргументации и контраргументации школьники развивают умение четко и логично выражать свои мысли, убеждать собеседников и находить компромиссные решения [27].

Решение проблем, связанных с реальными жизненными ситуациями, способствует развитию коммуникативных навыков, имеющих практическую значимость [27]. Когда учащиеся сталкиваются с проблемами, которые могут возникнуть в их повседневной жизни, они лучше понимают необходимость развития умений эффективного общения для успешного взаимодействия с окружающим миром.

Важную роль в применении проблемного подхода к развитию диалогической речи играют побуждающий и подводный диалоги [74]. Побуждающий диалог используется учителем для того, чтобы помочь учащимся осознать противоречие, заложенное в проблемной ситуации, и самостоятельно сформулировать проблему. Подводный диалог представляет собой систему вопросов и заданий, которая активизирует логическое мышление учащихся и постепенно подводит их к формулированию темы урока или поиску решения проблемы [74].

Эффективное развитие диалогической речи на основе проблемного подхода требует от педагога умения создавать проблемные ситуации, которые стимулируют учащихся к активному общению. Важно, чтобы проблема была интересна и релевантна для учащихся, вызывала у них познавательный интерес и потребность в ее решении [74].

Принципы разработки проблемных заданий:

1. Проблемная ситуация должна вызывать познавательный интерес [75]. Это достигается за счет актуальности темы, ее связи с личным опытом учащихся или элемента неожиданности.

2. Проблема должна быть связана с реальным контекстом [75]. Задания, имитирующие реальные жизненные ситуации, повышают мотивацию и практическую значимость обучения.

3. Задание должно стимулировать диалог и обмен мнениями [75]. Формулировка задания должна предполагать необходимость обсуждения, аргументации и совместного поиска решения.

4. Предполагать несколько вариантов решения [75]. Отсутствие единственно верного ответа способствует развитию критического мышления и умения обосновывать свою позицию.

Существует множество типов проблемных заданий, которые могут быть использованы для активизации диалогической речи учащихся средней школы на уроках английского языка:

1. Задания на поиск и сравнение информации. Стимулируют учащихся к обмену найденными сведениями и обсуждению различных точек зрения. Например, учащимся может быть предложено найти информацию о различных способах решения экологической проблемы и обсудить их эффективность [44]. Это развивает умение запрашивать и предоставлять информацию, а также сравнивать и анализировать данные.

2. Задания на проведение интервью и опросов. Непосредственно включают учащихся в диалогическое взаимодействие. Школьники могут брать интервью друг у друга или у учителей по интересующей их проблеме, а затем представлять результаты своих исследований классу [2]. Такие задания формируют навыки постановки вопросов, активного слушания и обобщения информации.

3. Задания на обсуждение проблемных вопросов и аргументацию своей точки зрения. Способствуют развитию умения вести дискуссию и убеждать собеседников. Учащимся может быть предложена для обсуждения актуальная социальная проблема, по которой существуют различные мнения, и им необходимо будет высказать свою позицию и аргументировать ее [27, с. 12]. Это развивает навыки логического построения высказывания и контраргументации.

4. Задания на совместное создание проектов, планов, схем. Требуют от учащихся постоянного диалога и согласования своих действий. Например, при планировании школьного мероприятия учащиеся должны будут совместно обсудить различные аспекты его организации [44]. Эти задания формируют умения договариваться, распределять обязанности и совместно принимать решения.

5. Задания, включающие элементы неожиданности или противоречия. Могут вызвать немедленную реакцию и стимулировать диалог, направленный на поиск объяснения возникшей ситуации. Например, учитель может представить учащимся два противоречивых факта по изучаемой теме и предложить им обсудить, какой из них является верным [44]. Такие задания развивают спонтанность речи и умение быстро реагировать на новую информацию.

6. Задания на основе кейс-стади и разбора конкретных ситуаций. Побуждают учащихся к обсуждению и поиску решений в контексте реальных или смоделированных сценариев [30]. Примером является ролевая игра по технике «jigsaw», где участники имеют разные коммуникативные задачи и информацию, что создает элемент ситуативности и эвристичности, имитируя реальные коммуникативные затруднения (например, бронирование номера в отеле) [30].

Задания, стимулирующие умения преодоления коммуникативных трудностей (на основе индуктивного подхода к обучению диалогической речи [6]):

1. Антиципация. Задания направлены на использование догадки с опорой на лингвистические и контекстуальные подсказки. Например, «Прочитайте текст и догадайтесь о значении выделенных слов», «Догадайтесь, о чем идет речь, и расставьте реплики по смыслу» [6].

2. Аппроксимация. Задания требуют от студентов умения создавать и выражать мысли, не обращаясь к родному языку, передавать понятия и идеи

другими языковыми средствами. Например, «Опишите картинку/изображение», «Дайте определение словам», «Перефразируйте, используя предложенные слова» [6].

3. Ожидание. Задания помогают студентам «выигрывать время» и заполнять паузы. Например, «Вставьте слова-заполнители», «Ответьте на вопросы, используя слова-заполнители» [6].

4. Перенос. Задания требуют воображения, развивают ассоциативное мышление. Например, «Назовите ассоциации», «Завершите ассоциативную цепочку», «Преобразуйте монолог в диалог» [6]. Обращение за помощью. Предполагают развитие коммуникативных навыков и реализуются главным образом вопросно-ответными заданиями. Например, «Выразите сомнение, непонимание, затруднение», «Задайте уточняющие вопросы», «Используйте фразы и вопросы из списка, воспроизведите диалог по схеме» [6].

Пример методической разработки урока английского языка с использованием проблемного подхода (на основе [44]):

Тема: “The Impact of Plastic Pollution on Our Planet” (Влияние пластикового загрязнения на нашу планету).

Цель: развитие навыков диалогической речи и критического мышления учащихся через решение проблемной задачи, связанной с экологией.

Задачи: активизировать лексику учащихся по теме «экология» и «пластиковое загрязнение»; развивать умение вести дискуссию, выражать свое мнение и аргументировать его; совершенствовать навыки работы в группе и поиска информации; способствовать формированию экологической ответственности.

Ход урока:

1. Создание проблемной ситуации (10 минут).

Учитель показывает короткое видео или презентацию о проблеме пластикового загрязнения, затем задает проблемный вопрос: “What can we do to reduce plastic pollution?” (Что мы можем сделать, чтобы уменьшить пластиковое загрязнение?). Этот этап направлен на вызов познавательного диссонанса и формирование внутренней мотивации к поиску решения.

2. Работа в группах (25 минут).

Учащиеся делятся на группы, каждая получает карточку с конкретной проблемной ситуацией (например, «Ваша школа использует много одноразовой пластиковой посуды в столовой. Предложите решение этой проблемы.»). Учащиеся обсуждают проблему, ищут решения. Учитель выступает в роли фасилитатора, направляя дискуссию, но не предлагая готовых ответов. Это стимулирует коллаборативное обучение и активное использование диалогической речи.

3. Презентация решений (15 минут).

Каждая группа представляет свое решение классу, объясняет идею и аргументирует ее. На этом этапе учащиеся практикуют монологическую речь (представление) и диалогическую речь (ответы на вопросы, аргументация).

4. Общее обсуждение и подведение итогов (10 минут).

Учитель подводит итоги, подчеркивая важность проблемы и роль каждого человека. Этот этап позволяет обобщить полученные знания и закрепить навыки диалогического взаимодействия.

Оценка: осуществляется на основе наблюдения за работой учащихся в группах, их активности в обсуждении и качестве предложенных решений. Оценивается умение учащихся выражать свои мысли на английском языке, аргументировать свою точку зрения, взаимодействовать с другими участниками дискуссии и находить эффективные решения проблемных ситуаций.

Представленная таблица демонстрирует, как различные типы проблемных заданий могут быть интегрированы в процесс обучения диалогической речи на уроках английского языка, стимулируя при этом развитие умений преодоления коммуникативных трудностей. Обратимся к таблице 1.

Таблица 1 – Примеры проблемных заданий для развития диалогической речи и умений преодоления коммуникативных трудностей

Тип задания (фокус на проблемной ситуации)	Цель развития диалогической речи и умений преодоления коммуникативных трудностей	Пример сценария на уроке английского языка
Задания на поиск и сравнение информации.	Стимулирование обмена информацией, обсуждение разных точек зрения, развитие умений антиципации и аргументации.	Учащимся предлагается найти информацию о влиянии социальных сетей на подростков из разных источников и обсудить различные точки зрения на эту проблему.
Задания на проведение интервью и опросов.	Непосредственное диалогическое взаимодействие, развитие умений обращения за помощью и формулирования вопросов.	Учащимся необходимо провести опрос среди одноклассников на тему их любимых занятий и представить результаты в классе, отвечая на вопросы.
Задания на обсуждение проблемных вопросов и аргументацию.	Развитие умения вести дискуссию, аргументировать свою точку зрения, использование слов-заполнителей (умения ожидания) и перифразы (аппроксимация).	Учащимся предлагается обсудить вопрос о введении школьной формы: «За» и «против», приводя аргументы в поддержку своей позиции.
Задания на совместное создание проектов, планов, схем.	Требуют согласования действий, постоянного обмена мнениями, развития умений переноса (ассоциации) и аппроксимации (описание).	Учащиеся в группах разрабатывают проект школьного мероприятия (например, тематической недели) и представляют свой план классу, отвечая на вопросы.
Задания с элементами неожиданности или противоречия	Стимулируют немедленную реакцию и диалог, направленный на объяснение ситуации, развитие умений антиципации и обращения за помощью.	Учитель показывает учащимся видеоролик с необычным природным явлением и предлагает им обсудить увиденное и выдвинуть гипотезы о причинах.

Продолжение таблицы 1

Задания на основе кейс-стадий и разбора конкретных ситуаций.	Побуждают к обсуждению и поиску решений в контексте реальных или смоделированных сценариев, развитие всех видов умений преодоления коммуникативных трудностей.	Учащимся предлагается кейс о конфликте между двумя учениками, и им необходимо обсудить возможные причины и предложить варианты разрешения. Пример: ролевая игра «Бронирование отеля» [30].
Задания, стимулирующие умения преодоления коммуникативных трудностей (общие)	Целенаправленное развитие конкретных умений преодоления коммуникативных трудностей в контексте диалога.	Аппроксимация: «Опишите картинку, используя структуру «Я вижу - Я думаю - Я чувствую»» [6]. Антиципация: «Догадайтесь, о чем диалог, восстановите пропущенные реплики» [6]. Перенос: «Назовите ассоциации к слову путешествие» [6]. Ожидание: «Заполните пропуски словами-заполнителями» [6]. Обращение за помощью: «Составьте комбинации извинение + вопрос» [6].

Эффективное развитие диалогической речи на основе проблемного подхода требует не только продуманных заданий, но и грамотной организации учебного процесса, а также создания благоприятной атмосферы в классе.

Одним из ключевых методических приемов является организация работы учащихся в парах и малых группах [31]. Работа в парах создает более комфортную и непринужденную обстановку для общения, особенно для застенчивых учащихся. Обсуждение проблемы с одним собеседником может быть менее волнительным, чем выступление перед всем классом. Учитель может специально подбирать пары таким образом, чтобы более сильные ученики помогали более слабым [31].

Работа в малых группах (3-5 человек) предоставляет учащимся возможность услышать различные точки зрения и научиться работать в команде для решения общей проблемы [31]. При этом важно распределять роли в группе (например, ведущий дискуссии, секретарь, критик), чтобы

каждый ученик имел определенную зону ответственности и был заинтересован в активном участии в обсуждении [31]. При организации групповой работы важно четко формулировать задание и определить критерии оценки. Необходимо также обучить учащихся правилам эффективного взаимодействия в группе, таким как умение слушать друг друга, уважительно относиться к чужому мнению, аргументировать свою позицию и приходить к общему решению [31]. Учитель должен выступать в роли фасилитатора, который направляет дискуссию, задает наводящие вопросы, но не навязывает свое мнение [31].

Рольевые игры и дискуссии являются эффективными методами развития диалогической речи в контексте проблемного обучения [20, с. 145]. Рольевые игры позволяют учащимся примерить на себя различные социальные роли и отработать навыки общения в смоделированных жизненных ситуациях. Учитель может предложить учащимся разыграть проблемную ситуацию, например, конфликт между друзьями или разговор с администрацией школы [20]. После завершения ролевой игры необходимо провести обсуждение, в ходе которого учащиеся смогут проанализировать свои действия и оценить эффективность использованных коммуникативных стратегий [20].

Дискуссии представляют собой форму организованного диалога, направленного на обсуждение спорного вопроса и поиск истины [60]. При подготовке к дискуссии учащимся можно предложить изучить различные точки зрения на проблему, подобрать аргументы в поддержку своей позиции и продумать контраргументы. Важно научить учащихся вести цивилизованную дискуссию, уважать мнение оппонента, внимательно слушать его доводы и корректно формулировать свои возражения [60].

Создание поддерживающей образовательной среды является важным условием для успешного развития диалогической речи на основе проблемного подхода [25]. Учащиеся должны чувствовать себя комфортно

и безопасно в классе, не бояться высказывать свое мнение и задавать вопросы [25]. Учитель должен проявлять уважение к каждому ученику, независимо от уровня его знаний и коммуникативных способностей. Важно поощрять активность учащихся и положительно реагировать на их попытки вступить в диалог, даже если они не всегда бывают удачными. Ошибки следует рассматривать не как повод для критики, а как возможность для дальнейшего обучения и совершенствования [25]. Учителю следует демонстрировать сам пример эффективного диалогического общения, быть внимательным слушателем, задавать открытые вопросы, побуждать учащихся к размышлению и поддерживать их инициативу [25]. Для создания поддерживающей среды можно использовать различные формы работы, способствующие сплочению коллектива и развитию эмпатии, такие как тренинги общения, игры на командообразование, совместное решение проблем [25]. Важно также обеспечить обратную связь, которая помогала бы учащимся осознавать свои сильные и слабые стороны в области диалогической речи и определять направления для дальнейшего развития. Обратная связь должна быть конструктивной, конкретной и ориентированной на прогресс ученика [25].

Для оценки уровня сформированности диалогической речи учащихся, а также умений преодоления коммуникативных трудностей, был использован метод критериального оценивания [59]. Были выделены следующие критерии и их показатели [59]:

1. Когнитивный критерий. Отражает результат познавательной деятельности обучающихся – владение суммой знаний, необходимых для решения коммуникативных трудностей.

Показатели: знание приемов преодоления языковых трудностей, теоретических основ построения устного диалогического высказывания, приемов понимания устного общения, социокультурных особенностей; способность связывать вербальную и невербальную информацию [59].

2. Деятельностный критерий. Отражает используемые умения и обобщенные способы действия.

Показатели: Умение использовать приемы преодоления трудностей при недостаточном знании/отсутствии опыта, делать простые умозаключения, задавать вопросы, взаимодействовать с речевым партнером; готовность и способность преодолевать сбой в общении [59].

3. Личностный критерий. Отражает необходимые качества личности для решения трудностей общения, рефлексия.

Показатели: Умение самоанализа и самооценки, умение планирования собственной деятельности, способность работать по плану, способность самоконтроля [59].

Для измерения указанных критериев использовались следующие методы: тестирование, анкетирование, наблюдение [61].

Уровни развития диалогической речи (с учетом умений преодоления коммуникативных трудностей) были определены следующим образом [59]:

1. Высокий уровень: Глубокие знания приемов преодоления трудностей, их оптимальный выбор в соответствии с конкретной ситуацией, широкий спектр языковых и грамматических средств, позволяющих вступать в беседу и поддерживать ее, достаточно бегло формулировать продолжительные высказывания; поддержание инициативы процесса общения; осознание и предвидение возможных трудностей в процессе иноязычного общения; развитый навык самоанализа, умение планирования собственной деятельности [59].

2. Средний уровень: Слабые знания приемов преодоления трудностей; недостаточные умения их употребления, не всегда точный выбор умения в соответствии с конкретной ситуацией, а также не всегда корректное прогнозирование возможных трудностей; понятные, но неточные высказывания, или значительные паузы в продолжительных репликах; вступление и поддержание беседы при условии знания темы, при решении

коммуникативной задачи – ошибки, малая инициативность; слаборазвитый навык самоанализа, затруднено умение планирования собственной деятельности [59].

3. Низкий уровень: Недостаточные знания и умения употребления приемов преодоления трудностей, неумение обратиться за помощью к речевому партнеру, редко определяет правильно способ преодоления трудностей; частые ошибки, паузы, исправления и изменения формулировок; неспособность задавать вопросы и реагировать на простые высказывания, поддерживать беседу самостоятельно; в случае затруднения – переход на русский язык; безынициативность; неразвитый навык самоанализа, неумение планирования собственной деятельности, отсутствие рефлексии [59].

Данные критерии, показатели и уровни отображены в таблице 2.

Таблица 2 – Критерии, показатели и уровни развития диалогической речи (адаптировано из [59])

Уровни	Когнитивный критерий	Деятельностный критерий	Личностный критерий
Высокий	Глубокие знания приемов преодоления трудностей, их оптимальный выбор, широкий спектр языковых и грамматических средств, осознание и предвидение трудностей.	Развитые умения употребления приемов преодоления трудностей, умение обратиться за помощью к речевому партнеру, способность вступать в беседу и поддерживать ее, беглое формулирование высказываний.	Поддержание инициативы, контроль и коррекция речи, развитый навык самоанализа, умение планирования собственной деятельности.
Средний	Слабые знания приемов преодоления трудностей; не всегда точный выбор умения, не всегда корректное прогнозирование трудностей.	Недостаточные умения употребления приемов преодоления трудностей, вступление и поддержание беседы при знании темы, ошибки, малое обращение за помощью, слабое поддержание беседы, неточные высказывания, паузы.	Малая инициативность, слаборазвитый навык самоанализа, затруднено умение планирования собственной деятельности.

Продолжение таблицы 2

Низкий	Недостаточные знания приемов преодоления трудностей, некорректное определение способа компенсации, незнание реакций общения и норм взаимодействия с партнером.	Неумение употреблять приемы преодоления трудностей, обратиться за помощью к речевому партнеру, частые ошибки, паузы, неспособность задавать вопросы, поддерживать беседу; переход на русский язык.	Безинициативность, неразвитый навык самоанализа, неумение планирования собственной деятельности, отсутствие рефлексии.
--------	--	--	--

Диагностический срез (Приложение 1) включал три задания, аналогичные заданиям устной части ЕГЭ: условный диалог-расспрос, интервью, описание и сравнение картинок [14]. Максимальное количество баллов диагностического среза составляло 24, с дополнительными баллами за использование умений преодоления коммуникативных трудностей [14]. Шкала оценивания: «отлично» (21-24 балла), «хорошо» (16-20 баллов), «удовлетворительно» (10-15 баллов), «неудовлетворительно» (1-9 баллов) [14].

2.3 Обсуждение результатов опытно-экспериментального обучения

По итогам проведенного диагностического тестирования, средний балл в контрольной группе (10-1 класс) составил 13,0 из 24 возможных, а в экспериментальной группе (10-2 класс) – 13,2 балла. Эти результаты свидетельствуют о том, что на начальном этапе эксперимента обе группы имели примерно одинаковый, средний уровень сформированности диалогической речи, что подтверждает их однородность, установленную с помощью U-критерия Манна-Уитни.

Распределение учащихся по уровням развития диалогической речи (с учетом умений преодоления коммуникативных трудностей) на констатирующем этапе показало, что в контрольной группе 7 учащихся находились на среднем уровне, 3 – на низком, и ни одного – на высоком. В

экспериментальной группе 8 учащихся были на среднем уровне, 2 – на низком, и также ни одного – на высоком. Эти данные свидетельствуют о том, что обе группы имели примерно одинаковый, недостаточный уровень развития диалогической речи, при этом система знаний была развита недостаточно. Это подтверждает актуальность проведения экспериментального обучения, направленного на повышение уровня диалогической речи. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностического тестирования в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе (адаптировано из [14])

Группа	Средний балл	Высокий уровень (18-24 балла)	Средний уровень (7-17 баллов)	Низкий уровень (0-6 баллов)
КГ (10-1)	13,0	0% (0 уч.)	70% (7 уч.)	30% (3 уч.)
ЭГ (10-2)	13,2	0% (0 уч.)	80% (8 уч.)	20% (2 уч.)

После проведения формирующего этапа, в ходе которого в экспериментальной группе применялся разработанный комплекс заданий, был проведен контрольный срез (Приложение 2) и анкетирование обучающихся (Приложение 3).

Средний балл в контрольной группе (10-1 класс) составил 13,9, в то время как в экспериментальной группе (10-2 класс) он значительно вырос до 18,5 баллов. Этот рост среднего балла в экспериментальной группе на 5,3 балла (с 13,2 до 18,5) по сравнению с незначительным ростом в контрольной группе (с 13,0 до 13,9) уже наглядно демонстрирует положительное влияние примененной методики.

Распределение учащихся по уровням на обобщающем этапе показало существенные изменения в экспериментальной группе. В контрольной группе 8 учащихся остались на среднем уровне, 2 – на низком, и ни одного – на высоком. В экспериментальной группе 6 учащихся достигли высокого уровня, 4 – среднего, и ни одного учащегося не осталось на низком уровне. Эти результаты демонстрируют отчетливое изменение показателей уровня развития диалогической речи (с учетом умений преодоления

коммуникативных трудностей) в экспериментальной группе, что указывает на эффективность разработанного комплекса заданий. Переход 60% учащихся экспериментальной группы на высокий уровень и полное отсутствие учащихся на низком уровне является убедительным доказательством эффективности проблемного подхода. Обратимся к результатам в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты контрольного среза в контрольной и экспериментальной группах на обобщающем этапе (адаптировано из [14])

Группа	Средний балл	Высокий уровень (18-24 балла)	Средний уровень (7-17 баллов)	Низкий уровень (0-6 баллов)
КГ (10-1)	13,9	0% (0 уч.)	80% (8 уч.)	20% (2 уч.)
ЭГ (10-2)	18,5	60% (6 уч.)	40% (4 уч.)	0% (0 уч.)

Для статистического подтверждения значимости различий между группами был использован t-критерий Стьюдента [61]. Этот критерий позволяет оценить, являются ли различия между средними значениями двух выборок статистически значимыми или они обусловлены случайностью.

На констатирующем этапе показатель t-критерия Стьюдента составил 0,09, что было меньше контрольного показателя 2,1. Это свидетельствовало о статистически незначительной разнице между контрольной и экспериментальной группами в начале эксперимента, подтверждая их исходную однородность.

На обобщающем этапе показатель t-критерия Стьюдента составил 2,52, что превысило контрольный показатель 2,1. Это указывает на статистически значимую разницу между контрольной и экспериментальной группами после проведенного экспериментального обучения, что позволяет отвергнуть нулевую гипотезу о равенстве средних и принять гипотезу о положительном влиянии экспериментального воздействия.

Коэффициент эффективности (КЭ):

Для определения эффективности применяемого комплекса заданий был рассчитан коэффициент эффективности (КЭ) по формуле: $KЭ =$

(средняя оценка в экспериментальной группе) / (средняя оценка в контрольной группе).

$$КЭ = 4,1 / 3,4 = 1,2.$$

Полученный коэффициент, равный 1,2, больше 1, что подтверждает эффективность разработанного комплекса заданий и выдвинутую гипотезу о том, что процесс развития диалогической речи на уроках иностранного языка в среднем общем образовании будет протекать более эффективно при его применении. Значение $КЭ = 1,2$ означает, что средний балл в экспериментальной группе на 20% выше, чем в контрольной группе.

Социально-педагогическая привлекательность разработанного комплекса заданий также подтверждается результатами анкетирования [61]. 100% обучающихся экспериментальной группы отметили, что работа с методическим комплексом заданий была полезной и позволила им усовершенствовать владение некоторыми умениями преодоления коммуникативных трудностей в иноязычном говорении. Это свидетельствует не только об объективном улучшении навыков, но и о высоком уровне удовлетворенности учащихся процессом обучения, что является важным фактором для устойчивого развития мотивации [25].

Выводы по второй главе

Во второй главе исследования нами был разработан и описан комплекс заданий, направленный на развитие диалогической речи с использованием проблемного подхода, и организовано и проведено опытно-экспериментальное обучение с целью проверки эффективности разработанного нами комплекса заданий.

Цель опытно-экспериментального обучения состояла в проверке выдвинутой гипотезы и теоретических выводов исследования. Апробация разработанного комплекса заданий проходила в МБОУ «Гимназия №1» г. Челябинска с участием 20 обучающихся.

Результаты констатирующего этапа показали недостаточный уровень развития диалогической речи (с учетом умений преодоления коммуникативных трудностей): 75% обучающихся находились на среднем уровне, 25% – на низком [59].

Результаты контрольного среза продемонстрировали отчетливое изменение показателей уровня развития диалогической речи в экспериментальной группе, что указало на эффективность разработанного нами комплекса заданий и позволило сформулировать вывод о том, что развитие диалогической речи по представленному выше комплексу заданий эффективно и способствует повышению предметных результатов обучающихся, чем подтверждается правильность выдвинутой гипотезы [14, 59].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование позволило всесторонне рассмотреть теоретические и методические аспекты обучения диалогической речи на основе проблемного подхода в среднем общем образовании. Было установлено, что диалогическая речь является важнейшей формой речевого общения, играющей ключевую роль в формировании коммуникативной компетенции учащихся [42, 60, 65]. Проблемный подход, основанный на создании проблемных ситуаций и активизации самостоятельной познавательной деятельности учащихся [74, 75], представляет собой эффективную педагогическую стратегию для развития навыков диалогической речи [66, 67]. Теоретические основы проблемного обучения опираются на конструктивистские теории, подчеркивающие активную роль учащегося в процессе познания и важность создания проблемных ситуаций для стимулирования мыслительной деятельности [15, 63, 64].

В работе были изучены сущность, принципы и особенности проблемного подхода [74, 75], а также исследованы возможности его применения для развития диалогической речи у школьников среднего звена [27, 40]. Были рассмотрены примеры использования различных проблемных ситуаций и заданий, стимулирующих диалогическое общение на уроках английского языка [2, 44]. Практическая реализация проблемного подхода в обучении диалогической речи предполагает использование различных методических приемов и типов проблемных заданий, направленных на активизацию коммуникативной деятельности учащихся и развитие их критического мышления [20, 30]. Разработанный пример урока английского языка по теме «Влияние пластикового загрязнения на нашу планету» демонстрирует возможности применения проблемного подхода для развития диалогической речи и формирования экологической ответственности учащихся [44].

Предложены методические рекомендации по организации учебного процесса, направленного на развитие диалогической речи на основе проблемного подхода, включая организацию работы в парах и группах [31], использование ролевых игр и дискуссий [20], а также создание поддерживающей образовательной среды [25].

Анализ существующих исследований и публикаций по теме [1, 5, 10, 11, 22, 23, 24, 48, 78] показал, что проблема обучения диалогической речи с использованием проблемного подхода является актуальной и вызывает интерес у многих исследователей и педагогов-практиков.

Можно выделить преимущества и недостатки использования проблемного подхода для обучения диалогической речи.

Использование проблемного подхода в обучении диалогической речи обладает рядом значительных преимуществ:

1. Повышение мотивации и вовлеченности учащихся [74, 75]. Проблемные ситуации вызывают естественный интерес и желание найти решение, что делает процесс обучения более увлекательным.

2. Развитие критического мышления и коммуникативных навыков [16, 43, 73]. Учащиеся учатся анализировать информацию, формулировать аргументы, слушать и понимать собеседника, а также эффективно взаимодействовать в процессе обсуждения.

3. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся [34, 53, 57]. Проблемное обучение стимулирует учащихся к самостоятельному поиску знаний и принятию решений, формируя навыки самообразования.

4. Формирование способности к принятию решений [30, 75]. В условиях проблемных ситуаций учащиеся вынуждены оценивать различные варианты и выбирать наиболее оптимальные решения.

5. Практическая направленность обучения и формирование ключевых компетенций [48]. Задания, связанные с реальными жизненными

проблемами, обеспечивают применимость полученных знаний и навыков в повседневной жизни.

6. Развитие навыков сотрудничества и командной работы [31]. Групповая работа над проблемными задачами способствует формированию умений взаимодействовать, распределять роли и достигать общих целей.

Вместе с тем, необходимо учитывать и потенциальные **недостатки**, связанные с необходимостью тщательной подготовки, возможной когнитивной перегрузкой учащихся и сложностью оценки [45, 58, 76].

1. Требуется тщательной подготовки от учителя. Для преодоления этой трудности необходимо повышать квалификацию учителей в области проблемного обучения [45, 58], а также разрабатывать и распространять методические материалы и рекомендации по созданию проблемных ситуаций [35].

2. Сложность организации групповой работы. Для эффективной организации групповой работы необходимо обучать учащихся навыкам взаимодействия в группе [31], четко формулировать задания и критерии оценки [59], а также осуществлять наблюдение и корректировку процесса работы групп.

3. Может потребоваться больше времени. Для решения этой проблемы необходимо тщательно планировать учебный процесс [45], выделять достаточно времени на обсуждение проблемных вопросов и поиск решений, а также использовать различные формы организации учебной деятельности для оптимизации времени урока.

4. Не все учащиеся могут быть готовы к активной самостоятельной работе и участию в дискуссиях. Для вовлечения всех учащихся в процесс проблемного обучения необходимо создавать поддерживающую образовательную среду [25], использовать дифференцированный подход к обучению [12, 13], учитывать индивидуальные особенности и потребности

учащихся, а также постепенно формировать у них навыки самостоятельной работы и участия в диалоге [68].

5. Сложность оценки результатов. Необходимо использовать разнообразные методы оценки [59, 61], которые позволяли бы учитывать не только уровень усвоения знаний, но и степень развития коммуникативных умений [28, 29, 32, 39, 49, 50, 51, 52, 55, 62, 77, 79], способности к решению проблем и самостоятельной работе.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность проблемного подхода как средства развития диалогической речи учащихся среднего общего образования [14]. Использование проблемных ситуаций и заданий на уроках английского языка способствует активизации коммуникативной деятельности школьников [4, 7, 38], развитию их самостоятельности [57], критического мышления [16, 73] и умения взаимодействовать в процессе общения [27, 46, 60, 69].

Направления для дальнейших исследований:

1. Более глубокое изучение влияния проблемного подхода на различные аспекты диалогической речи учащихся [2, 18, 19, 40, 54]. Это может включать исследование влияния на беглость, точность, лексическое разнообразие, социолингвистическую адекватность и другие параметры.

2. Разработка эффективных методов оценки результатов обучения в рамках данного подхода [59, 61]. Необходимо совершенствовать инструментарий для объективной и всесторонней оценки коммуникативных умений, формируемых в условиях проблемного обучения.

3. Разработка и апробация конкретных методических моделей и технологий обучения диалогической речи на основе проблемного подхода с учетом специфики различных возрастных групп и образовательных контекстов [9, 14, 47, 71, 72]. Это позволит адаптировать методику для разных уровней владения языком и образовательных учреждений.

Таким образом, проведенное исследование позволило достичь поставленной цели, подтвердить выдвинутую гипотезу и успешно решить все сформулированные задачи. Полученные результаты подтвердили актуальность выбранной темы и могут быть использованы в дальнейших научных исследованиях.

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. – 448 с.
2. Агаева О. В. Обучение диалогической речи на уроках английского языка / О. В. Агаева // Актуальные задачи педагогики: материалы I Междунар. науч. конф. – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 92–94.
3. Агафонова И. В. Проблемное обучение как средство развития коммуникативной компетенции учащихся на уроках русского языка / И. В. Агафонова // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. (г. Казань, май 2015 г.). – Казань : Молодой ученый, 2015. – С. 86–88.
4. Аксенова М. В. Принципы обучения иноязычному говорению в рамках коммуникативно-деятельностной парадигмы / М. В. Аксенова // Молодой ученый. – 2022. – № 44. – С. 324–326.
5. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / составители И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – Москва : Дрофа, 2008. – 431 с.
6. Антоненко С. П. Обучение компенсаторным умениям говорения на уроках иностранного языка в общеобразовательной школе / С. П. Антоненко // Актуальные проблемы лингводидактики и методики организации обучения иностранным языкам: сб. науч. статей / Чуваш, гос. пед. ун-т; отв. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. – Чебоксары : Чувашский гос. педагогический университет, 2014. – С. 116–121.
7. Аторина О. А. Говорение как вид речевой деятельности / О. А. Аторина // Молодой ученый. – 2022. – № 3 (398). – С. 67–69.

8. Батракова С. Н. Педагогическое общение : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / С. Н. Батракова. – Москва : Академия, 2004. – 208 с.
9. Берман И. М. Методика обучения английскому языку в неязыковых вузах / И. М. Берман. – Москва : Высш. школа, 1970. – 230 с.
10. Биболетова М. З. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / М. З. Биболетова. – Москва : Титул, 2010. – 464 с.
11. Бим И. Л. Методика обучения иностранному языку как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.
12. Бим-Бад Б. М. Психология и педагогика: Просто о сложном: Популярные очерки и этюды : учеб. пособие / Б. М. Бим-Бад. – Москва : МПСУ, МОДЭК, 2010. – 144 с.
13. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Москва : Просвещение, 1968. – 464 с.
14. Бредихина И. А. Методика преподавания иностранных языков: Обучение основным видам речевой деятельности : учеб. пособие / И. А. Бредихина. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 104 с.
15. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – Москва : Прогресс, 1977. – 413 с.
16. Брыкова Т. Г. Проблемное обучение на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетентности учащихся / Т. Г. Брыкова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2014. – № 10-1 (40). – С. 34–37.
17. Бухарова Г. Д. Опыт-поисковая, опыт-экспериментальная работа и педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях / Г. Д. Бухарова. – Научные исследования в образовании. – 2012. – № 11.

18. Вайсбург М. Л. Обучение диалогической речи / М. Л. Вайсбург // Иностранные языки в школе. – 1965. – № 4. – С. 12–21.
19. Верещагина И. Н. Обучение диалогической речи учащихся восьмилетней школы : автореф. дис.... канд. пед. наук / И. Н. Верещагина. – Москва, 1969. – 147 с.
20. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.
21. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва ; Ленинград : Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 324 с.
22. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2003. – 391 с.
23. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова. – Москва : Академия, 2009. – 336 с.
24. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с.
25. Гин С. И. Приемы педагогической техники: Свобода выбора. Открытость. Деятельность. Обратная связь. Идеальность : пособие для учителя / С. И. Гин. – 6-е изд. – Москва : ВИТА-ПРЕСС, 2005. – 88 с.
26. Граник Г. Г. Русский язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / Г. Г. Граник, С. М. Бондаренко, Р. Н. Концевая. – Москва : Мнемозина, 2010. – 320 с.
27. Гупта А. Диалогический подход к обучению английскому языку учащихся для улучшения навыков устной речи в предметных областях / А.

Гупта, Г.-Л. Ли // Международный журнал языка и лингвистики. – 2015. – № 2 (5). – С. 10–17.

28. Давыденко В. В. Компенсаторная компетенция как целевая доминанта иноязычного профильного обучения старших школьников / В. В. Давыденко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 86–89.

29. Данцева М. В. Развитие компенсаторных умений как способ формирования речевых навыков при изучении английского языка / М. В. Данцева, Ю. А. Глазина, П. В. Невская // ПНИО. – 2018. – № 4 (34).

30. Долгоруков А. М. Кейс-метод как один из способов организации проблемного обучения / А. М. Долгоруков. – Практическое руководство для преподавателей-тьюторов. – Москва : Центр интенсивных технологий образования, 2012. – 26 с.

31. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении. Дидактика в диалогах / В. К. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 1991. – 192 с.

32. Евстигнеева И. А. Развитие компенсаторных умений в процессе обучения иностранному языку в рамках интернет-дискурса на примере социальных сетей / И. А. Евстигнеева // Социально-экономические явления и процессы. – 2014. – № 12. – С. 284–289.

33. Жиренко О. Е. Интегрированные уроки русского языка и литературы / О. Е. Жиренко, Л. А. Обухова. – Москва : ВАКО, 2008. – 240 с.

34. Занков Л. В. Обучение и развитие (экспериментально-педагогическое исследование) / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1975. – 440 с.

35. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. С. Заир-Бек. – Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1995. – 115 с.

36. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 222 с.
37. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – Воронеж : Модек, 2001. – 432 с.
38. Золотарёва С. А. Обучение говорению как виду речевой деятельности в контексте международного взаимодействия студентов / С. А. Золотарёва, М. В. Межова // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 48.
39. Иванов А. В. Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению: на материале преподавания английского языка : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / А. В. Иванов ; науч. рук. Г. С. Трофимова. – Нижний Новгород : Пермский государственный национальный исследовательский университет, 2012. – 169 с.
40. Иванова В. А. Обучение диалогической речи на уроках русского языка в 5 классе / В. А. Иванова // Молодой ученый. – 2016. – № 5. – С. 547–549.
41. Ильина Т. А. Проблемное обучение: понятие и условия применения / Т. А. Ильина // Вестник высшей школы. – 1976. – № 2. – С. 35–41.
42. Каган М. С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1988. – 319 с.
43. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учебное пособие / О. М. Казарцева. – Москва : Флинта, 2003. – 496 с.
44. Карлина Н. В. Проблемный метод в обучении английскому языку / Н. В. Карлина. – Инфоурок. – URL: <https://infourok.ru/statya-po-teme-problemnyj-metod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-6085331.html> (дата обращения: 15.04.2025).

45. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин. – Москва : Знание, 1989. – 80 с.
46. Колшанский Г. В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г. В. Колшанский. – Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10–14.
47. Конышева Н. М. Методика обучения изобразительной деятельности в начальных классах / Н. М. Конышева. – Москва : Академия, 2000. – 208 с.
48. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе: пособие для учителей / под ред. Е. И. Пассова, В. Б. Царьковой. – Москва : Просвещение, 1993.
49. Коренева М. Р. Методика формирования компенсаторных умений говорения у студентов языкового вуза (II курс, французский язык) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. Р. Коренева. – Улан-Удэ, 2003. – 233 с.
50. Коренева М. Р., Карбаинова М. Ю. Методическая система формирования компенсаторной компетенции говорения / М. Р. Коренева, М. Ю. Карбаинова. – Вестник БГУ. – 2017. – № 7. С. 9–12.
51. Коренева М. Р. Компенсаторная стратегия и компенсаторное умение как лингводидактические категории и проблема их разграничения / М. Р. Коренева. – Вестник БГУ. – 2012. – № 15. С. 24–26.
52. Корзун О. О. Развитие компенсаторной компетенции учащихся средней (полной) общеобразовательной школы при обучении говорению на английском языке / О. О. Корзун, Е. В. Штанько // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 1. С. 8–12.
53. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык : пособие для учителей / Н. Ф. Коряковцева. – Москва : АРКТИ, 2002. – 176 с.

54. Косицына Е. Ф. Методика обучения диалогической речи на занятиях по английскому языку : выпускная квалификационная работа / Е. Ф. Косицына. – 2020. – 95 с.
55. Крекнин С. А. Сущностная характеристика компенсаторных стратегий обучения разговорной речи / С. А. Крекнин // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 1 (105). – С. 94–96.
56. Кругликов В. Н. Проблемное обучение : учеб. пособие / В. Н. Кругликов, В. В. Кругликов. – Москва : Университетская книга, 2018. – 254 с.
57. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В. Т. Кудрявцев. – Москва : Знание, 1991. – 80 с.
58. Кудряшов А. Ф. Технология проблемного обучения / А. Ф. Кудряшов. – Москва : Педагогический поиск, 2008. – 160 с.
59. Кузнецова М. И. Оценка учебных достижений учащихся по русскому языку: Методическое пособие / М. И. Кузнецова. – Москва : Вентана-Граф, 2009. – 160 с.
60. Кучинский Г. М. Психология диалогического общения / Г. М. Кучинский. – Минск : Университетское, 1978. – 128 с.
61. Кыверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверляг. – Таллин : Валгус, 2008. – 335 с.
62. Лаптева Е. И. Система формирования коммуникативно-компенсаторной компетенции обучающихся основной школы / Е. И. Лаптева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 1. С. 5–7.
63. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
64. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : МГУ, 1981. – 584 с.

65. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. 3-е изд., доп. / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 1999. – 287 с.
66. Лернер И. Я. Проблемное обучение / И. Я. Лернер. – Москва : Знание, 1974. – 64 с.
67. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 186 с.
68. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144 с.
69. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – 2-е изд. – Москва : Издательство Московского университета, 1998. – 336 с.
70. Львова С. И. Уроки словесности. 5-9 классы: пособие для учителя. 5-е изд., испр. и доп. / С. И. Львова. – Москва : Мнемозина, 2005. – 272 с.
71. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков : [Учеб. пособие для филол. спец. вузов] / М. В. Ляховицкий. – Москва : Высш. школа, 1981. – 159 с.
72. Маслыко Е. А. Настольная книга преподавателя иностранного языка : Справ. пособие / Е. А. Маслыко. – Минск : Вышэйш. шк., 1992. – 445 с.
73. Махутова Г. М. Проблемный подход к обучению иноязычному общению студентов нелингвистических специальностей / Г. М. Махутова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Том 5. – № 3. С. 18–24.
74. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. – Москва : Педагогика, 1975. – 368 с.
75. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с.
76. Мельникова Е. Л. Проблемное обучение: от теории к практике / Е. Л. Мельникова. – Москва : ТЦ Сфера, 2010. – 144 с.

77. Милованова Л. А. Компенсаторная компетенция как компонент содержания обучения иностранному языку в условиях естественнонаучного профиля / Л. А. Милованова, В. В. Давыденко. – 2022. – № 5-100. С. 49-52.

78. Миролубов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / А. А. Миролубов. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с.

79. Молчанова Ю. А. Формирование компенсаторной компетенции в процессе изучения иностранного языка в вузе / Ю. А. Молчанова, Е. В. Терентьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. С. 15–17.

80. Недолуг Н. С. Методика проблемного обучения иностранному языку / Н. С. Недолуг // Языковое образование сегодня - векторы развития: материалы V международной научно-практической конференции-форума, 17-18 апреля 2014 года, Екатеринбург, Россия. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т иностр. яз., 2014. – С. 45–50.