

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Историко-филологический
факультет

Кафедра «Иностранные языки
и методика преподавания
иностранных языков»

Направление подготовки 44.03.01
«Педагогическое образование»

Профиль подготовки
«Английский язык»

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему

**«Обучение иноязычному говорению с использованием проблемных
ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе»**

Студент _____ Ляушина Гулнара Исмаиловна

Руководитель _____ к.ф.н., доцент Ерёмина Н.К.

Нормоконтролёр _____ к.п.н., доцент Шурыгина Ю.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № ____)

Заведующий кафедрой _____ к.и.н., доцент Алешина Е.Ю.

Работа защищена с отметкой _____ *(протокол заседания ГЭК от _____ № ____)*

Секретарь ГЭК _____ Павлова О.А.

Пенза 2017

Содержание

Введение.....	2
Глава 1. Теоретические основы обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе.....	6
1.1. Обучение иноязычному общению как проблема современных научных исследований.....	6
1.2 Проблемное обучение как способ организации учебно-воспитательного процесса в средней общеобразовательной школе...	15
Выводы по первой главе	23
Глава 2. Практические основы обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе	25
2.1 Использование проблемных ситуаций при обучении иноязычному говорению на старшем этапе обучения английскому языку.....	25
2.2 Методические рекомендации по организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы.....	32
Выводы по второй главе.....	39
Заключение.....	41
Список литературы.....	43

Введение

Обучение иноязычному говорению является важной задачей современного языкового образования. Иностранный язык – реальное средство общения между людьми разных стран, средство познания мира, а также популяризации своей культуры.

Особую актуальность приобретает проблема организации общения на всех этапах обучения иностранному языку. Обучение иноязычному общению в контексте диалога культур является одной из основных целей обучения иностранным языкам, в том числе в старшем школьном возрасте.

Решением проблемы эффективной организации процесса обучения иноязычному общению в старшем школьном возрасте является использование элементов проблемного обучения.

По мнению В. И. Загвязинского, проблемное обучение последовательно реализует принцип проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого, организацию на этой основе поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, речемышления и других сфер личности).

Активизация познавательной деятельности слушателей, развитие интереса к предмету «Иностранный язык», формирование самостоятельности, творческого отношения к изучаемому происходят успешнее, если преподаватель не декларирует, а постоянно рассуждает, размышляет, полемизирует с представителями других точек зрения, с аудиторией, вовлекает обучающихся в активный процесс доказательства, обоснования. Такие занятия превращаются в диалог, совместные размышления, исследовательскую работу. Познаваемое не преподносится в готовом виде, оно служит предметом исканий, оно создается,

конструируется с участием обучающихся или ими самими в так называемых проблемных ситуациях.

В психолого-педагогической литературе проблемная ситуация представляет собой ощущение мыслительного затруднения.

Развитие продуктивного мышления, обеспечение прочных результатов обучения иностранному языку, формирование умений монологической и диалогической речи в процессе решения проблемных ситуаций являются важными задачами обучения иностранному языку на старшем этапе и подтверждают **актуальность исследования**.

Необходимость более глубокого изучения проблемы организации обучения иноязычному общению с использованием проблемных ситуаций обусловило **тему исследования**: «Обучение иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе», **цель** которого состоит в изучении теоретических и практических основ использования проблемных ситуаций в процессе обучения иноязычному говорению учащихся старших классов.

Объект исследования – процесс обучения иноязычному говорению в старших классах средней общеобразовательной школы.

Предмет исследования – организация процесса обучения иноязычному говорению в старших классах средней общеобразовательной школы с использованием проблемных ситуаций.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- выявить особенности обучения иноязычному общению в средней общеобразовательной школе;
- охарактеризовать проблемное обучение как способ организации учебно-воспитательного процесса в средней общеобразовательной школе;
- выявить и описать возрастные особенности старших школьников;

– разработать фрагменты уроков по обучению иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе;

– сформулировать методические рекомендации по организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования**: теоретические (анализ, сравнение, обобщение, синтез, систематизация); эмпирические (изучение и обобщение передового педагогического опыта организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе).

Теоретической основой исследования являются педагогические концепции, раскрывающие сущность проблемного обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.), исследования, выявляющие аспекты организации обучения иноязычному говорению (И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Г.В. Рогова, В.М. Филатов, С.Ф. Шатилов и др.).

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций по организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы.

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

Глава 1. Теоретические основы обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе

Иноязычное говорение – многоаспектное явление, требующее пристального внимания со стороны учителей иностранного языка. Учёные отмечают, что говорение является средством общения, которое может протекать как в устной, так и в письменной форме. По мнению Е. И. Пассова, говорение – это «выражение своих мыслей в целях решения задач общения» [18, с. 6].

Согласимся с учёным в том, что «говорение как вид речевой деятельности требует обязательного обучения ему в рамках общения» [18, с. 6]. С другой стороны, цель обучения иноязычному говорению на разных этапах обучения в средней общеобразовательной школе – обучение иноязычному общению. Старший этап обучения приобретает в контексте рассматриваемой проблемы особую значимость. Важным приёмом обучения иноязычному общению старшеклассников является использование проблемных ситуаций. Рассмотрим в данной главе особенности обучения *иноязычному говорению* с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе, обратившись первоначально к понятию «иноязычное общение».

1.1 Обучение иноязычному общению как проблема современных научных исследований

Общение – многогранный процесс, изучаемый философией, социологией, общей и социальной психологией, лингвистикой, педагогикой и другими науками. Какие бы классификации методов обучения и воспитания не предлагались, воздействие педагога на личность учащегося и

взаимодействие и ним осуществляются, прежде всего, через живое и непосредственное общение.

Рассмотрим теоретические основы обучения иноязычному общению старших школьников, обратившись к философским, психолого-педагогическим и методическим источникам.

Философский энциклопедический словарь под редакцией Л. Ф. Ильичёва определяет общение как «процесс взаимосвязи и взаимодействия обществ, субъектов, в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности» [23, с. 447-448].

В психологическом словаре под редакцией Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко и педагогическом словаре В. И. Загвязинского общение рассматривается как «взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного и/или аффективно-оценочного характера» [5, с. 345-346; 19, с. 235].

Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко, характеризуя педагогическую составляющую данного процесса, отмечают, что «общение обучающего с обучающимся исторически возникло вместе с началом процесса передачи социального опыта. Организация общения, достаточного по количеству и адекватного по содержанию, служит важным условием правильного воспитания детей в любом возрастном периоде» [5, с. 345-346].

В педагогических источниках, в том числе педагогическом словаре Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова, общение рассматривается как «сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнёра) [10].

Значительный вклад в осмысление сущности общения внесли психологические исследования Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна и др., в которых общение определяется как специфическая форма и как самостоятельный процесс взаимодействия, необходимый для реализации других видов деятельности [1, 4, 12, 13, 14, 22].

А. А. Леонтьев определяет общение как «процесс установления и поддержания целенаправленного, прямого и опосредованного теми или иными средствами контакта между людьми, так или иначе связанными друг с другом в психологическом отношении» [12, с. 63].

Б. Ф. Ломов отмечает, что общение – «это не просто ряд последовательных отдельных действий общающихся субъектов. Любой акт непосредственного общения – это воздействие человека на человека, а именно – их взаимодействие. Процесс общения строится как система сопряжённых актов взаимодействия» [14].

Обычно общение включено в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т. п.), обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Вместе с тем общение удовлетворяет особую потребность человека в контакте с другими людьми [5, с. 345-346].

В процессе общения передаётся и усваивается социальный опыт, происходит изменение структуры и сущности взаимодействующих субъектов, формируются исторически конкретные типы личностей и всё разнообразие человеческих индивидуальностей, происходит социализация личности. В общении осуществляется процесс формирования личности, её сознания и самосознания. В общении индивид получает не только рациональную информацию, формирует способы мыслительной деятельности, но и посредством подражания и заимствования, сопереживания и идентификации усваивает человеческие эмоции, чувства, формы поведения.

Социально-практический аспект общения как специфического субъект-субъектного отношения и взаимодействия, в котором объектом деятельности для каждого человека является другой человек, проявляется не только в формировании индивидуального, но и группового, коллективного субъекта деятельности. В процессе общения достигается необходимая организация и единство действий индивидов, входящих в группу, осуществляется рациональное, эмоциональное и волевое взаимодействие индивидов, формируется общность чувств, настроений, мыслей, взглядов, достигается взаимопонимание и согласованность действий, сплочённость и солидарность, характеризующие групповую и коллективную деятельность [5, с. 447-448].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выделить наиболее традиционные подходы к определению понятия «общение»:

1. Общение рассматривается как процесс передачи информации при помощи коммуникативных средств (С. Л. Рубинштейн и др.).
2. Общение выступает одним из видов человеческой деятельности (А. А. Леонтьев и др.).
3. Общение характеризуется как процесс взаимодействия. Смысл общения состоит в установлении взаимопонимания, в объединении людей в рамках определённого социума (А. А. Бодалев, Б. Ф. Ломов и др.).
4. Стремление к общению часто занимает ведущее место среди мотивов человека (С. Л. Рубинштейн и др.).

В существующих моделях порождения речи (Л. С. Выготский, А. А. Леонтьев, Ф. Кайнц и др.), несмотря на расхождения в системе понятий, принципиальной признается трехфазность структуры речевых действий: *фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля* [12, 22].

Рассмотрим содержание каждого этапа подробнее.

Фаза планирования связана с формированием интенции, которая, по мнению Ф. Кайнца, включает два этапа: стимулирующее переживание и суждение.

Речевое намерение возникает под влиянием окружающих нас предметов и явлений, наших представлений и чувственных переживаний. Они создают техническую основу предречевой фазы и способствуют формированию суждения.

В модели А. А. Леонтьева речевое намерение возникает на основе мотива и других факторов, опосредуется речевым субъективным (предметным) кодом и формируется как замысел (или программа) речевого высказывания [12].

Интенция определяет цель общения, отбор и комбинацию языковых средств для её достижения. Иными словами, мотивы задают варианты поведения, а интенция определяет отбор и комбинацию вербальных и невербальных средств из ряда допустимых вариантов.

Мотивы оказывают большое влияние на успешность реализации задач этой фазы.

А. Н. Леонтьев указывает, что «мотивы открываются сознанию только объективно, путем анализа деятельности, ее динамики. Субъективно же они выступают только в косвенном выражении – в форме переживания, хотения, стремления к цели». Поскольку любая деятельность является полимотивированной, автор делит мотивы на две основные группы: мотивы-цели, являющиеся смыслообразующими, и мотивы-стимулы, выполняющие роль побудительных факторов. Мотивы-цели являются ведущими, так как они осознаются субъектом в качестве общей цели деятельности, делают ее значимой, придают ей то, что А. Н. Леонтьев называет личностным смыслом деятельности. Мотивы-стимулы представляют собой группу вторичных факторов, побуждающих деятельность, и субъектом деятельности не осознаются [12].

Формирующая фаза (или фаза осуществления), аналитико-синтетическая по своему характеру, представлена в говорении в виде свернутых внутренних умственных действий по программированию и структурированию речевого высказывания в соответствии с замыслом.

Здесь функционирует операционный механизм «внутреннего оформления», обеспечивающий актуализацию вербальных средств, грамматическое структурирование фраз и их трансформацию.

Мысль, как утверждают психологи, появляется при возникновении определенной проблемы или конфликта и формируется под влиянием обстановки, возникающих задач и целей общения, а также внутреннего состояния человека. В интеллекте (а не в языке) создается общий смысловой образ [12].

Н. И. Жинкин считает, что на данном этапе порождения высказывания говорящий оперирует элементами предметно-изобразительного кода (или языком семантических комплексов), которые могут включать как наглядные образы, так и редуцированные слова и предложения [14].

Из сказанного выше явствует, что процесс движения от мысли к слову связан с ориентировкой в ситуации и речевым планированием, т. е., по сути, с прогнозированием предстоящего текста. Приступая к речевому планированию, говорящий исходит из некоторого первичного понимания ситуации общения. В этом первичном понимании выделены, как полагает В. В. Андреевская, предметные компоненты ситуации, отмечены пространственные и частично причинно-следственные связи, создана общая смысловая концепция ситуации. При этом совершается сложная умственная деятельность, так как говорящий обязан:

- а) выявить для слушающего все основные компоненты ситуации, которые очевидны для него самого;
- б) адекватно обозначить эти компоненты в словах;
- в) обеспечить коммуникативную полноценность текста.

Речемыслительный процесс на этом этапе происходит во внутренней речи, которая является орудием осуществления мысли, связующим звеном между интенцией, внутренним планированием и развертыванием мысли.

Что касается последней фазы (*фазы контроля*), то контроль начинается на уровне определения общего семантического образа. Контроль

собственного высказывания имеет место на всех этапах порождения речи, слух же как часть этого «следающего устройства» возникает на уровне громкой речи.

Для решения методических задач важное значение приобретают положения о результате говорения, который определяется как ответное действие участника общения вне зависимости от того, имеет ли это действие внешнее выражение или нет, осуществляется ли оно сразу же или спустя некоторое время. Этот результат проявляется в реакциях, действиях, поведении слушающего и реализуется в его практической деятельности [7, с. 190-196].

Способность человека понимать и ***порождать иноязычные высказывания*** в разнообразных социально детерминированных ситуациях с учетом лингвистических и социальных правил, которых придерживаются носители языка, определяют в методических источниках как понятие «коммуникативная компетенция».

В обобщённом виде коммуникативную компетенцию составляют:

1) знания о системе изучаемого языка и сформированные на основе навыки оперирования языковыми (лексико-грамматическими и фонетическими) средствами общения – лингвистический компонент коммуникативной компетенции;

2) знания, навыки и умения, *позволяющие понимать и порождать иноязычные высказывания в соответствии с конкретной ситуацией общения, речевой задачей и коммуникативным намерением*, — прагматический компонент коммуникативной компетенции.

3) знания, навыки и умения, позволяющие осуществлять речевое и неречевое общение с носителями изучаемого языка в соответствии с национально-культурными особенностями чужого лингвосоциума – социолингвистический компонент коммуникативной компетенции [7].

И. Л. Бим определяет следующие функции иноязычного общения:

– познавательная (приобретение знаний, умений и навыков как в самом изучаемом языке, так и применительно к страноведческой информации, сообщение и запрос информации, её извлечение при чтении и аудировании и др.);

– регулятивная (побуждение к действиям, речевым и неречевым, к взаимодействию, понимание аналогичных речевых действий, реакция на них, выражение просьбы, совета и др.);

– ценностно-ориентационная (выражение мнения, оценки, умение принять мнение другого, формирование взглядов и убеждений и др.);

– этикетная (усвоение норм речевого поведения народа – носителя данного языка, соблюдение речевого этикета, умение вступать в речевой контакт, умение оформлять своё высказывание и реагировать на чужое в соответствии с нормами речевого этикета и др.) [3].

В качестве условий успешного обучения иноязычному говорению Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез выделяют следующее:

а) сформированность технических навыков говорения – наличия фонетических и лексико-грамматических автоматизмов, редукции внутренней речи, умения пользоваться эквивалентными заменами и ассоциациями;

б) создание мотивов учения;

в) реализация ситуативной обусловленности;

г) прогнозирование зон интерференции и переноса [7, с. 196].

По мнению В. А. Кан-Калика, одним из условий успешного иноязычного общения является также поэтапная организация упомянутого процесса:

– моделирование предстоящего общения;

– организация непосредственного общения;

– управление общением в развивающемся педагогическом процессе;

– анализ осуществленной системы общения;

– моделирование общения в предстоящей деятельности [9].

Кратко рассмотрим содержательные и процессуальные особенности выделенных этапов общения.

1. В процессе моделирования общения осуществляется планирование коммуникативной структуры будущей деятельности, соответственно педагогическим целям и задачам; общей педагогической и психологической ситуации в аудитории; творческой индивидуальности самого педагога; индивидуальным особенностям учащихся; предлагаемой системе методов обучения и воспитания. Все это вместе взятое представляет собой опережающую стадию педагогического общения.

2. Организация непосредственного взаимодействия с учащимися – начало контакта, во многом определяющего успешность дальнейшего развития содержательного и социально-психологического аспекта педагогической деятельности.

Важнейшими элементами этого этапа являются:

- а) конкретизация спланированной модели общения;
- б) уточнение условий и структуры предстоящего общения;
- в) осуществление изначальной стадии непосредственного общения.

Преподаватель должен уточнить с первых мгновений общее настроение учащихся и возможности работы с помощью избранных на предварительном этапе методов работы.

3. Управление развивающимся педагогическим процессом. Методы обучения и система общения должны быть адекватны, что обеспечит эффективность совместной работы преподавателя и учащихся.

4. Преподаватель анализирует использованную им систему общения, уточняет возможные варианты организации общения в данном коллективе, анализирует содержание занятия и тем самым прогнозирует предстоящее общение с аудиторией. На четвертом этапе цикл общения заканчивается и осуществляется переход к первому этапу.

Считаем, что для успешного иноязычного общения учителю иностранного языка следует учитывать ряд условий:

1. Знать содержание понятий «Иноязычное общение», «иноязычное говорение»;
2. Знать фазы порождения высказывания;
3. Знать этапы организации иноязычного общения на уроке;
4. Владеть эффективными приёмами и способами организации иноязычного общения (в том числе с использованием проблемных ситуаций).

1.2 Проблемное обучение как способ организации учебно-воспитательного процесса в средней общеобразовательной школе

По мнению И. П. Подласого, проблемное обучение отличается «организация обучения путём самостоятельного добывания знаний в процессе решения учебных проблем, развития творческого мышления и познавательной активности обучающихся [20, с. 251-252].

Е. А. Байер, С. В. Стародубцев утверждают, что суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия [2, с. 58-61].

Принципиально важен тот факт, что новые знания даются не для сведений, а для решения проблемы или ряда проблем. При традиционной педагогической стратегии – от знаний к проблеме – учащиеся не могут выработать умений и навыков самостоятельного научного поиска, поскольку им даются для усвоения его готовые результаты. Решение проблемы требует включения творческого мышления. Репродуктивные психические процессы, связанные с воспроизведением усвоенных шаблонов, в проблемной ситуации просто неэффективны.

Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности –

«разучить» думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач.

Важнейшей чертой содержательного аспекта проблемного обучения является отражение объективных противоречий, закономерно возникающих в процессе научного знания, учебной или любой другой деятельности, которые и есть источник движения и развития в любой сфере. Именно в связи с этим проблемное обучение можно назвать развивающим, так как его цель – формирование знания, гипотез, их разработки и решения. При проблемном обучении процесс мышления включается лишь с целью разрешения проблемной ситуации; оно формирует мышление, необходимое для решения нестандартных задач.

Важным элементом проблемного обучения является создание *проблемной ситуации*, представляющей собой ощущение мыслительного затруднения. Учебная проблема, которая вводится в момент возникновения проблемной ситуации, должна быть достаточно трудной, но посильной для учащихся.

Примерами проблемных ситуаций, в основу которых положены противоречия, характерные для познавательного процесса, могут служить следующие:

- проблемная ситуация как следствие противоречий между школьными знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими теорию;
- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения;
- многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;
- практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования;

- противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа [2, с. 58-61].

Все указанные противоречия возникают из-за дисбаланса между теоретической и практической информацией, избытком одной и недостатком другой, или наоборот.

Проблемная ситуация имеет педагогическую ценность лишь в том случае, когда она позволяет разграничить известное и неизвестное и наметить пути решения, когда человек, столкнувшись с проблемой, точно знает, что именно ему неизвестно.

Проблемная ситуация на основе анализа преобразуется в проблемную задачу. Проблемная задача ставит вопрос или вопросы: «Как разрешить это противоречие? Чем это объяснить?» Серия проблемных вопросов трансформирует проблемную задачу в модель поисков решения, где рассматриваются различные пути, средства и методы решения [2, с. 58-61].

Проблемное обучение – не новое явление в педагогике, в прошлом с ним связаны известные имена – Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, А. В. Дистервег, К. Д. Ушинский и др.

В российской системе образования идеи проблемного обучения получили распространение с 60-х годов XX века в связи с поиском эффективных способов активизации, стимулирования познавательной деятельности учащихся, развития самостоятельности школьника.

Большое значение для становления теории проблемного обучения имели работы психологов, сделавших вывод о том, что умственное развитие характеризуется не только объёмом и качеством усвоенных знаний, но и структурой мыслительных процессов, системой логических операций и умственных действий, которыми владеет ученик (В. В. Давыдов,

С. Л. Рубинштейн, Т. В. Кудрявцев и др.), и раскрывших роль проблемной ситуации в мышлении и обучении [21, с.197].

Рассмотрим психологические аспекты проблемного обучения, ориентируясь на взглядах В. В. Давыдова.

Природа учебного процесса, а отсюда и подходы к его построению и реализации определяются тем, что выбрано в качестве элементарной единицы обучения. Если исходить из того, что такой единицей, «клеточкой» обучения является учебно-познавательная задача, то весь процесс обучения можно представить как систему задач. Задача как «клеточка», реализующая цели обучения, выступает как узловый момент, фокус всего учебного процесса, аккумулирующий, собирающий все содержание предстоящего акта обучения, который и развертывается из задачи [21].

Задача всегда основана на исходном, но направлена на достижение заданного перспективного уровня знаний, развития, отношения к изучаемому учащимся, т. е. в задаче всегда присутствует исходная сторона и сторона перспективная. В этом и заключается ее двойственный характер, ее внутренняя противоречивость, которая является источником движущих сил обучения.

В качестве движущих сил обучения выступают его противоречия, основное среди которых – это противоречие между новыми перспективными потребностями учащихся и достигнутым (исходным) уровнем овладения средствами их удовлетворения. Задача, таким образом, создает условия для проявления внешних противоречий (между требованиями задачи и уровнем познавательной деятельности учащихся) и перевода их во внутренние противоречия (между потребностями учеников и их возможностями) [21].

Для учащихся учебные задачи выступают как задачи познавательные, среди которых можно выделить различные виды: перцептивные, речевые, коммуникативные, мыслительные и т. д. Задачу в познании можно определить как ситуацию, требующую от субъекта некоторого действия,

направленного на нахождение неизвестного на основе использования его связей с известным. Источником задачи является проблемная ситуация: субъект в своей деятельности встречает препятствие. Если субъект осознал эту преграду и захотел ее устранить, то он «вошел» в проблемную ситуацию, принял её [21].

Анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, закрепленных в языке, выражаются в виде задач. Процесс усвоения и понимания знаний не может осуществляться без постановки и решения задач. Даже читая текст, слушая учителя, учащимся приходится решать те или иные задачи. Любой текст – это совокупность задач, т. е. скрытых проблемных ситуаций, условия которых не переведены в характерный для задач состав условий и требований. Сформулированная задача создает внешние условия для осознания проблемной ситуации. Мышление начинается с проблемной ситуации, с ее осознания и принятия, поэтому, чтобы пробудить ситуацию мыслительной активности при чтении текста, нужно его «увидеть» как систему задач, систему скрытых проблемных ситуаций. Слушание готового объяснения учителя также должно восприниматься как последовательность задач. Учащиеся, которые «видят» задачи и отраженные в них проблемные ситуации в тексте, изложении, воспринимают преподносимую информацию как ответы на вопросы, которые у них возникли при восприятии текста. Эти вопросы включают механизм их мыслительной активности, поэтому усвоение даже «готовых» заданий является для них эффективным и в плане функциональности этих знаний, т. е. усвоение и развитие (превращение знаний и действий по овладению ими в психические новообразования) осуществляются у таких учеников одновременно.

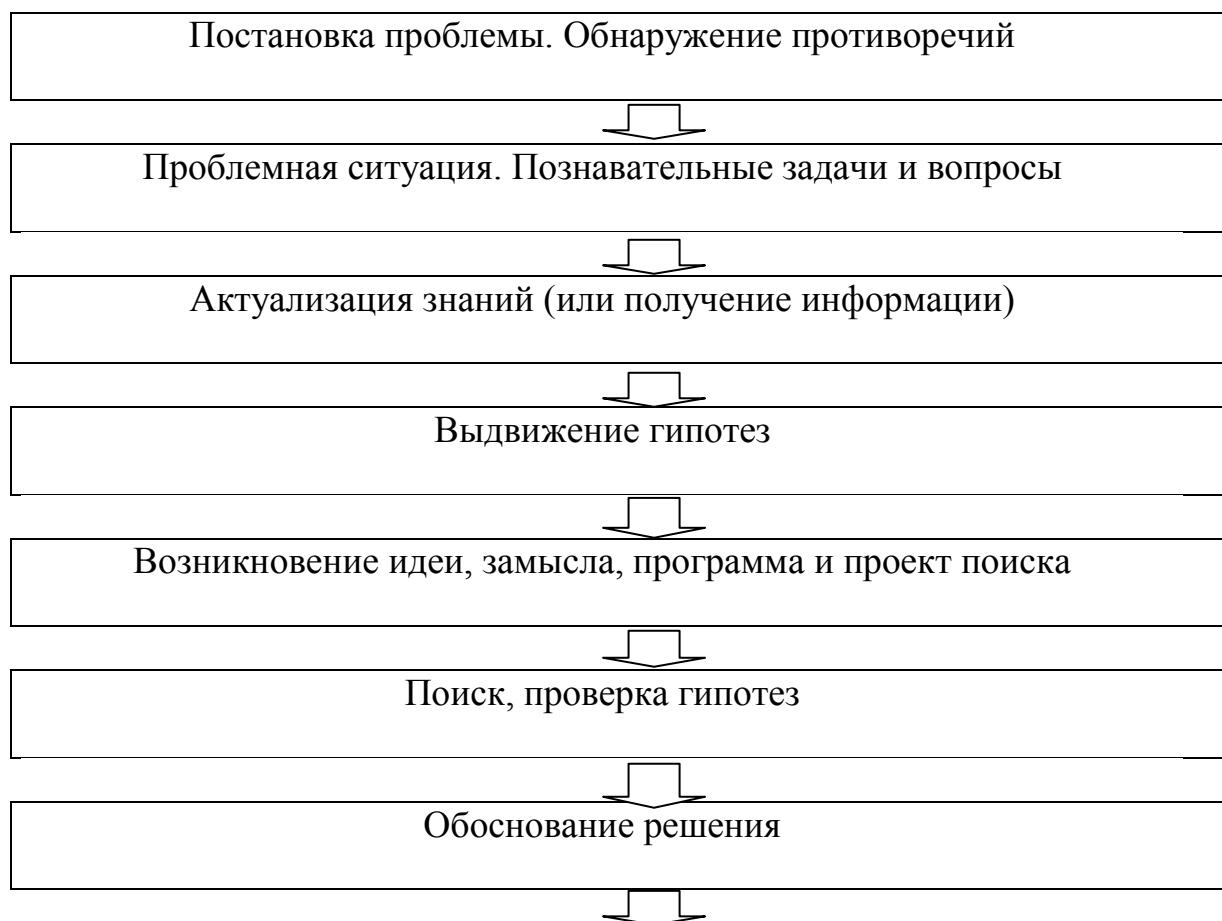
Структурной единицей проблемного обучения следует считать проблемную ситуацию и процесс ее разрешения.

Чтобы разобраться в том, что такое, проблемная ситуация, нужно понять, что такое проблема. Философы очень точно определяют проблему

как конкретное знание о незнании. В данном парадоксальном на первый взгляд суждении скрыто глубокое содержание. Действительно, проблема для человека существует лишь тогда, когда ее условие или известно, или вполне доступно, а требование, вопрос понятны, т. е. человек знает, что искать. Осознание известного и неизвестного в ситуации, принятие проблемы создают состояние озадаченности, психологического дискомфорта, что и побуждает искать выход из создавшегося положения неопределенности, дефицита информации. Это и есть проблемная ситуация. Конкретным способом выражения проблемы служат познавательные задачи и вопросы (вопрос – та же задача, в которой условие подразумевается, так как известно познающему или может быть им реконструировано, а потому не приводится) [21].

Организация проблемного обучения имеет ряд последовательных этапов (Рис. 1.):

Рисунок 1. Структура проблемного обучения



Рассмотрим подробнее содержание перечисленных этапов:

- 1) обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формирование задачи;
 - 2) анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;
 - 3) членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;
 - 4) актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;
 - 5) выдвижение гипотезы (или гипотез); поиск «ключа», идеи решения;
 - 6) выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение);
 - 7) проверка решения;
 - 8) конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.
- [20, с. 251-252; 8].

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор практических ситуаций, диспут, собеседование, деловая игра. Все они должны быть проблемными, прежде всего, по своему содержанию. Внимание учащихся концентрируется на основных проблемах изучаемой науки или практической сферы, их ведущих положениях, методах и перспективах развития. Но современное проблемное занятие должно быть проблемно и *по методическому исполнению*. В нем серьезные научные проблемы, ведущие

идеи и методы деятельности рассматриваются с использованием поисковых методик на основе воспроизведения логики научного или научно-практического поиска, разбора полемических и дискуссионных моментов. [16, с. 42-43.].

Использование проблемных ситуаций на уроках иностранного языка позволяет формировать мотивацию и стимулировать интерес за счёт сотрудничества в обучении, психологического комфорта (общение носит непринуждённый характер), организовать взаимодействие учителя и ученика как равноправных партнёров. Подобная форма организации учебно-воспитательного процесса позволяет формировать навыки и умения слушать, принимать иную точку зрения, разрешать конфликты, работать сообща для достижения общей цели, избегать негативизма

Выводы по первой главе

Решение первой и второй задач исследования позволило прийти к следующим выводам:

1. Коммуникативная цель обучения иностранным языкам предполагает обучение общению в устной и письменной форме. Говорение как способ устно-речевого общения – многоаспектное и сложное явление. В процессе говорения осуществляется выражение мысли. Его результатом является устное высказывание. В существующих моделях порождения речи, несмотря на расхождения в системе понятий, принципиальной признается трехфазность структуры речевых действий: *фаза планирования, фаза осуществления и фаза контроля.*

2. Процесс речевой деятельности тесно связан с мыслительной деятельностью. Любая коммуникативная задача является речемыслительной задачей.

3. Ощущение мыслительного затруднения, целенаправленно организованное учителем, обозначено в научной литературе как *проблемная ситуация.*

4. Использование проблемных ситуаций при обучении иностранному языку позволяет организовать взаимодействие учителя и ученика как равноправных партнёров, проявить активную жизненную позицию, выразить отношение к окружающей действительности. Анализ проблемной ситуации, выявление ее связей, отношений, закрепленных в языке, выражаются в виде задач (в том числе коммуникативных).

5. Структура проблемного обучения включает в себя ряд этапов:

Постановка проблемы. Обнаружение противоречий.

Проблемная ситуация. Познавательные задачи и вопросы.

Актуализация знаний (или получение информации).

Выдвижение гипотез.

Возникновение идеи, замысла, программа и проект поиска.

Поиск, проверка гипотез.

Обоснование решения.

Проверка решения и его введение в систему знаний.

6. Использование проблемных ситуаций на уроках иностранного языка позволяет формировать мотивацию и стимулировать интерес за счёт сотрудничества в обучении, психологического комфорта (общение носит непринуждённый характер), организовать взаимодействие учителя и ученика как равноправных партнёров.

Глава 2. Практические основы обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе в средней общеобразовательной школе

Рассмотрим в данной главе особенности использования проблемных ситуаций при обучении иноязычному говорению на старшем этапе обучения английскому языку, первоначально рассмотрев понятие «учебная речевая ситуация», её функции и компоненты. Выявим отличия устных речевых ситуаций и проблемных ситуаций, обоснуем значение преднамеренно создаваемых проблемных ситуаций для обучения устному общению на старших этапах. В данной главе представлены фрагменты уроков английского языка по использованию проблемных ситуаций, сформулированы соответствующие методические рекомендации.

2.1 Использование проблемных ситуаций при обучении иноязычному говорению на старшем этапе обучения английскому языку

В. М. Филатов утверждает, что ситуативность говорения как деятельности проявляется в соотнесённости речевых единиц с основными компонентами процесса общения. Говорение неотделимо от условий, в которых оно протекает: от целей и мотивов общения, характерных особенностей участников общения, социальной ролью в общении, возрастом уровнем развития, от конкретного содержания речевого акта и пр. [15, с. 260-261].

Невозможно всякий раз в новой неожиданной ситуации говорить заученными фразами, говорение как деятельность не может быть алгоритмизировано, программа говорения создаётся самим автором. В свою очередь, учебная ситуация отличается от естественной определенной детализацией в описании компонентов ситуаций, наличием вербального стимула, возможностью многократного воспроизведения, наличием опор [15, с. 260-261].

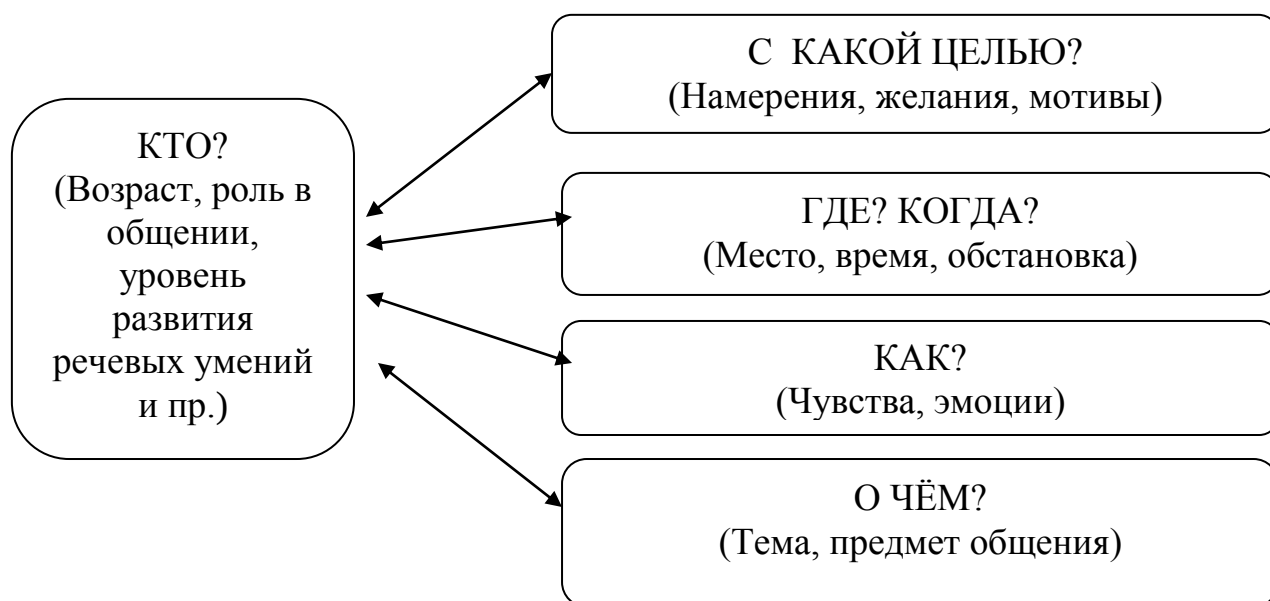
Согласимся с Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез в том, что учебный процесс «не может провести учащихся через все возможные, реально существующие ситуации общения, поэтому умения говорения должны формироваться в условиях учебных коммуникативных ситуаций, моделирующих и имитирующих реальное речевое общение» [7, с. 200-201].

И.В. Одинцова отмечает, что в учебном процессе обучающиеся имеют дело, прежде всего, с искусственно созданными ситуациями, в каждой из которых преследуются определённые методические цели [17].

Учебная речевая ситуация призвана обеспечить потребности учащихся в речевом общении. Она представляет собой совокупность условий, побуждающих к выражению мыслей и использованию при этом определённого языкового материала.

Схематично компоненты речевой ситуации можно представить следующим образом (Рис. 2).

Рисунок 2. Компоненты речевой ситуации (по В. М. Филатову).



Обучение говорению на уровне фразы, сверхфразового единства, текста, безусловно, предполагает ситуативную основу.

Приведём примеры заданий на карточках, представляющих собой учебные речевые ситуации и стимулирующих использование иноязычных средств общения:

– на уровне фразы

Тема	Мир вокруг меня // The World Around Me
Ситуация	Вы встречаете знакомого А, который пригласил вас в парк. // You meet a familiar person A, who invites you to the park.
Задание	Ответьте на приветствие А и согласитесь погулять в парке. // Greet the person back and accept his invitation.

Тема	День рождения // Your Birthday
Ситуация	У Вас день рождения. Ваша подруга А поздравляет Вас. // It's your birthday. Your friend congratulates you.
Задание	Примите поздравления от А по поводу дня рождения. // Accept your friend's congratulations on your birthday

– на уровне сверхфразового единства

Тема	Жильё. Квартира // Housing. Flat.
Ситуация	Вы переехали в новую квартиру. // You've moved into a new flat.
Задание	Расскажите другу о своей комнате. // Tell your friend about your room.

– на уровне текста

Тема	Кинематограф // Cinematography
Ситуация	Вы персонаж фильма А. // You're a character of the movie A.

Задание	Передайте сюжет фильма от лица персонажа А. // Speak on the plot/ the storyline of the movie on behalf of the character A
---------	---

Овладение различными аспектами иноязычного устно-речевого общения предусматривается в коммуникативных условиях, максимально приближенных к условиям реального межличностного общения носителей языка. Для решения данной проблемы на начальном и среднем этапе традиционно используются коммуникативные этюды, инсценировки, драматизации, а на старшем этапе – ролевые игры и дискуссии.

Отметим, что различные этапы обучения предполагают разную степень участия преподавателя в описании ситуаций. На начальном этапе ситуации создаются, как правило, преподавателем, который, опираясь на иллюстративную наглядность и тему, определяет коммуникативную задачу и языковой материал.

На продвинутых этапах применяются ситуации, частично управляемые преподавателем, и свободные, возникающие в ходе спонтанных высказываний в ролевых играх, дискуссиях, диспутах.

В первом случае тема, время и место общения, а отчасти и языковой материал задаются преподавателем, учащиеся же должны использовать самостоятельно ранее усвоенный материал, включая речевые, этикетные и речеобразующие формулы. В так называемых свободных (проблемных) ситуациях выбор обстоятельств общения (компонентов ситуации), стратегии поведения и языковое наполнение высказывания предоставляются учащимся, преподаватель же контролирует происходящее, обращая внимание на нормативную и узуальную правильность.

Существенным для данного исследования является точка зрения И.В. Одинцовой, которая утверждает, что «в условиях учебной речевой ситуации реализуется опосредованная форма общения в устной или письменной форме. В устной речевой ситуации есть речевая деятельность, но нет коммуникативной деятельности» [17].

Речевое взаимодействие в условиях проблемной ситуации отличается, прежде всего, коммуникативностью. Участник общения совершает речевой поступок, направленный на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений с целью определённого воздействия на партнёра, что приближает подобное общение к естественному. Приведём примеры устных речевых ситуаций, носящих проблемный характер.

Тема	Охрана окружающей среды // Environmental Protection
Ситуация	Вы репортёр местной газеты, берёте интервью у директора химического комбината А. // You're a journalist from a local newspaper. You're interviewing the director A of the Chemical Combine.
Задание	Расспросите А о мерах защиты окружающей среды. // Ask A about environment protection activities

Тема	Карманные деньги // Pocket money
Ситуация	Как школьники могут заработать свои карманные деньги?// How can the school students earn their pocket money?
Задание	Выскажите и обоснуйте своё мнение. // Express and prove your opinion.

Тема	Город // City
Ситуация	Вы работник туристического агентства А. // You're a worker in the travel agency A.
Задание	Убедите клиента вашего агентства Б посетить город С. // Try to convince your client B to visit city C.

Тема	Любовь // Love
Ситуация	Большая любовь или короткий флирт? – когда два человека встретили друг друга. // One great love or just a short flirt? – When two people meet each other?
Задание	Выскажите и обоснуйте своё мнение. // Express and prove your opinion.

Тема	Молодёжь и общество // Young generation and Society
Ситуация	Есть ли у ваших друзей проблемы с родителями? Почему? // Do your Friends have any problems with their parents? Why?
Задание	Выскажите и обоснуйте своё мнение. // Express and prove your opinion.

Тема	Свободное время // Free time and rest
Ситуация	Что может вызвать скуку? // What usually gets you bored?
Задание	Выскажите и обоснуйте своё мнение. // Express and prove your opinion.

Тема	Здоровье // Health
Ситуация	Курение. Ну и что? // Smoking. So what?
Задание	Выскажите и обоснуйте своё мнение. // Express and prove your opinion.

Тема	Здоровье // Health
Ситуация	Что каждый должен знать о СПИДе? // What everyone should

Задание	about AIDS. Выскажите и обоснуйте своё мнение. // Express and prove your opinion.
---------	--

По мнению А. А. Вербицкого, **преднамеренно создаваемые проблемные ситуации имеют особое значение для обучения устному общению на старших этапах [6].**

Данное положение обусловлено рядом причин:

1. Мышление старшеклассников представляет собой завершающую ступень зрелости, оно становится, с одной стороны, детализирующим, а с другой стороны, связывающим, генерализирующим, способным работать планомерно и по правилам (Гальскова, с. 198)

2. Старшеклассник отличается относительно высоким культурным уровнем и кругозором, высокой степенью познавательно-логического поведения, определившимися склонностями и интересами, самостоятельностью, умением сосредоточиться, отрицательным отношением к механическим приемам закрепления. Это проявляется в возрастании интереса и способности к отвлечённой мысли, к обобщению, стремлению понять смысл действительности, смысл самой жизни. Потребность в общении обусловлена, прежде всего, проблемами перспективного жизненного самоопределения. Содержанием общения становятся вопросы взаимоотношения людей.

3. Наблюдается решительная нерасположенность к заучиванию наизусть, а воспроизведение текстов связано нередко с полным преобразованием информации. Интерес старшеклассников меньше всего связан с внешней занимательностью. У старшеклассника возникает интерес к стране изучаемого языка, ее истории и культуре. Особый интерес здесь вызывает проблематика нравственных ценностей человеческих отношений, таких тем и текстов, которые позволяли бы сопоставлять разные точки зрения, альтернативные подходы, высказывать собственные суждения, отстаивать свою точку зрения, спорить и дискутировать. (Гальскова, с. 198)

4. Старшеклассники могут свободно и аргументировано, логично и эмоционально излагать свои мысли по предложенным темам и ситуациям, опираясь на опорные слова, схемы высказывания, устойчивые выражения, фразы речевого этикета, оказывать требуемое воздействие на речевого партнёра и пр.

Считаем, что при организации учебного процесса в старших классах следует стремиться к тому, чтобы упражнения и ситуации содержали как можно больше проблемных вопросов, позволяющих учащимся высказывать противоположные точки зрения, спорить и убеждать. Активное участие в решении проблем повышает интерес к занятию языком, а удовлетворение от самостоятельно найденного решения является сильным мотивирующим фактором, развивающим умственную деятельность учащихся.

Считаем необходимым использовать проблемные ситуации для обучения устному иноязычному общению учащихся старших классов в наибольшем объёме.

2.2 Методические рекомендации по организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы

Завершающий этап обучения иноязычному общению, по мнению С. С. Куклиной, предполагает вовлечение школьников в разные формы деятельности, а именно:

- познавательную (получение и передача информации по интересующей проблеме);
- преобразовательную (подготовка проектов, выступлений, инсценировок, праздников, выпуск газеты, плаката);
- ценностно-ориентационную (обсуждение результатов выполненных заданий, важности полученной информации, проблем, волнующих учащихся).

В этом случае говорение выступает как средство общения, без которого невозможно выполнение этих видов деятельности [11, с. 37-41].

Для организации процесса обучения старшеклассников особенно важно, что для получения результата необходимо не только иметь разнообразную информацию, но и уметь работать с ней, ясно осознавая собственные цели, выбирая или находя соответствующие знания, организуя как самостоятельную, так и коллективную поисковую деятельность. Ситуация неопределённости ставит процесс самоопределения учащегося в условия бесконечного выбора путей, альтернатив и возможностей. Умение принимать решения, связанные с выстраиванием последовательности действий к достижению цели на основе преобразования исходной информации, особенно важно, так как является базовым для успешного овладения материалом.

Поэтому в зависимости от обсуждаемой проблемы и ступени обучения учитель организует коллективную деятельность. Представим фрагменты уроков английского языка в 10-11 классе с использованием проблемных ситуаций.

Тема: *«What Are You Good at?» «В чём Вы хороши?»*

Цель: научиться выражать точку зрения на предложенную тему, воспринимать и оценивать мнение собеседников, оказывать им помощь в случае необходимости.

1. Imagine you all think that it's good to be a Jack-of-All Trades. Give your reasons // Предположите, что Вы все думаете, что хорошо быть мастером на все руки. Приведите свои причины.

2. Imagine that none of you are sure if it is good or bad to be a Jack-of-All Trades. // Предположите, что ни один из Вас не уверен, хорошо ли это или плохо, чтобы быть мастером на все руки.

3. Imagine you all think that it is bad to be a Jack-of-All Trades. // Предположите, что Вы все думаете, что это плохо, чтобы быть мастером на все руки.

4. Express your own opinion on the problem (you have 3 minutes to prepare). Listen to each other and then give marks. // Выразите свое собственное мнение о проблеме (у Вас есть 3 минуты, чтобы подготовиться). Слушайте друг друга и затем дайте отметки.

5. Summarize what you have found out and express your cooperative opinion on the problem. // Суммируйте то, что Вы узнали и выразите свое совместное мнение о проблеме.

Тема: «What Kind of a Person Are You?» // «Какой Вы человек?»

Цель: научить школьников сообщать информацию, высказывая свое отношение к ней, давать рекомендации о возможных путях решения проблем.

1. Speak about your groupmates', problems that worry you and say how you feel about them: I want ...; My biggest problem is ...; ... makes me ...; But I'm not allowed ...; And I feel ...; But I don't want to ...; That's why it makes me ...; And I feel // Расскажите о своих одноклассниках, проблемах, которые волнуют Вас и скажите, что Вы думаете о них: Я хочу...; Моя самая большая проблема...;... делает меня...; Но мне не разрешают...; И я чувствую...; Но я не хочу...; Вот почему это делает меня...; И я чувствую....

2. Give your groupmates advice how to cope with their problems: Your problem ...; You may talk to ...; You could ...; I ask you ...; She /he ...; I'm sure she /he ...; She /he ...; And you ...; Because // Дайте своим одноклассникам совет, как справиться с их проблемами: Ваша проблема...; Вы можете говорить...; Вы могли...; я спрашиваю Вас...; Она / он...; я уверен она / он...; Она / он...; И Вы...; поскольку....

3. Organize a hotline counselling service. Let pupils of other groups «call» you, and you together will help him or her to cope with the problem. // Организуйте службу экстренной связи. Позвольте ученикам других групп обращаться к вам, и Вы вместе поможете ему или ей справиться с проблемой.

Тема: «Free Time ... for What?» // «Свободное время..., для чего?»

Цель: научить сообщать информацию, высказывая свое отношение к ней и к мнению товарищей по группе.

1. Tell your groupmates what you do in rainy weather; in nice sunny weather; when you are a little ill; when your friend comes to see you; when you go to your friend's place; when you have lots of free time. Don't forget that your TV doesn't work: As for me ... in ...; In my opinion ...; I think ...; I prefer ...; Because ...; Because when...; I enjoy ...; For example ...; I can ...; ...if you have nothing else to do. // Расскажите своим одноклассникам, что Вы делаете в дождливую погоду; в хорошую солнечную погоду; когда Вы - немного больны; когда Ваш друг приезжает, чтобы увидеть Вас; когда Вы идете вместо своего друга; когда у Вас есть много свободного времени. Не забывайте, что Ваш телевизор не работает: Что касается меня... в...; По-моему...; я думаю...; я предпочитаю...; поскольку...; поскольку, когда...; я наслаждаюсь...; Например...; я могу...;..., если у Вас нет ничего иного, чтобы сделать.

2. Choose a stay-at-home, the most sociable person, a chatter-box, a traveller, the most hard-working person, a walking enthusiast, a sports fan, etc. in your group and give reasons for your choice: We think ...; We've found ...; We've decided ...; We know // Выберите домоседа, самого общительного человека, пустомелю, путешественника, самого трудолюбивого человека, энтузиаста, любителя спорта, и т.д. в вашей группе и приведите причины для своего выбора: Мы думаем...; мы нашли...; мы решили...; Мы знаем....

Проведённый анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил сформулировать **методические рекомендации** по организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы:

1. *Процесс обучения иноязычному говорению старшеклассников сопровождается учётом возрастных особенностей: выработка мировоззрения, убеждений и жизненного самоопределения.*

Потребность в значимых для жизненного успеха знаниях – одна из самых характерных черт старшеклассника. Мышление старшеклассников отличается более высоким уровнем обобщения и абстрагирования, постепенно приобретает теоретическую и критическую направленность.

Юность – это период расцвета всей умственной деятельности. Старшеклассники стремятся проникнуть в сущность явлений природы и общественной жизни, объяснить их взаимосвязи и взаимозависимости. Почти всегда этому сопутствует стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям, в том числе на иностранном языке. Их собственная точка зрения не всегда сходна с общепринятой, это заключение, добытое собственным трудом, напряжением мысли. Самостоятельность мышления в этом возрасте приобретает определяющий характер и крайне необходима для самоутверждения личности. Решением данной проблемы может послужить предоставление возможности создания учениками собственного индивидуального образовательного продукта. Это может быть свой способ решения, своё видение проблемы и т. д., который необязательно будет оптимальным.

2. Предлагаемые проблемные ситуации должны ставить учащегося старших классов в условия множественного выбора путей и альтернатив их решения, предоставлять возможность принимать самостоятельные решения, связанные с языковым и структурным оформлением высказывания.

Как видно из вышеизложенного, ученик в процессе обучения иностранному языку предстаёт как активный субъект, происходит переориентация обучения с конечного результата на сам процесс оперирования информацией, осознание способов деятельности и значимости для него самого процесса учения. Демократический, поощряющий стиль руководства, поддержка учителем личной инициативы ученика, открытость, установка на сотрудничество, толерантное отношение к мнению учащегося (пусть даже ошибочному), искренняя заинтересованность способствуют его самоутверждению, активному осмыслению происходящего, свободному

выражению и обоснованию мыслей на иностранном языке. Необходима иная роль учителя: отказ от авторитарности, поучающе-назидательной роли в учебном процессе. Следует учесть следующее: учитель может либо непосредственно принимать участие во взаимодействии, либо помогать учащимся осуществлять речевое взаимодействие, принимая в нём участие косвенно, являясь консультантом.

Проблемные ситуации способствуют развитию умений иноязычного общения, логического мышления, формирует языковые автоматизмы в структурном оформлении речи, помогает совершенствовать навыки и умения творческого применения языковых средств, выбору правильного стиля изложения в различных сферах общения, использованию формул речевого этикета и пр.

3. Организуя процесс обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы, следует использовать коллективную форму работы.

Так, коллективные формы работы рассматриваются как формы работы, при которых выполнение предлагаемых коммуникативных задач подчинено общей цели и обязательно требует кооперации, распределения обязанностей, делового общения учащихся по поводу и средствами учебного материала.

Коллективная форма обучения решает несколько задач:

- коммуникативно-развивающую, направленную на формирование у учеников таких коммуникативных навыков, как умение слушать, становиться на точку зрения другого, разрешать конфликты;
- социально ориентированную задачу, направленную на формирование личностно-профессиональных качеств учащихся, таких, как умение работать сообща для достижения общей цели, самоуважение, дружеская взаимопомощь, умение избегать негативных сторон соревнования между партнёрами по общению;

- конкретно-познавательную, непосредственно связанную с учебной ситуацией [16, с. 41-42].

Организация учебной деятельности учащихся старших классов с помощью коллективной формы необходима, поскольку это помогает разрешить противоречия [16, с. 41-42]:

- между мотивацией и стимуляцией учения за счет сотрудничества в обучении;
- между пассивно-созерцательными и активно-преобразовательными видами учебной деятельности, поскольку учащиеся работают не в статических объединениях, а в парах сменного состава и микрогруппах;
- между психологическим комфортом и дискомфортом, так как общение носит живой, непринужденный характер;
- между воспитанием и обучением, ведь совместная деятельность базируется на правиле безусловной нормы, благодаря которому в процесс взаимодействия вступают субъекты, равноправные партнёры.

Выводы по второй главе

Решение третьей, четвёртой и пятой задач исследования позволило прийти к следующим выводам:

1. Речевое взаимодействие в условиях проблемной ситуации отличается от учебной речевой ситуации, прежде всего, коммуникативностью. Участник общения совершает речевой поступок, направленный на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений с целью определённого воздействия на партнёра, что приближает подобное общение к естественному. Преднамеренно создаваемые проблемные ситуации имеют особое значение для обучения устному общению на старших этапах.

2. Старший школьный возраст характеризуется особой расположенностью для использования проблемных ситуаций. Старшеклассники могут свободно и аргументировано, логично и эмоционально излагать свои мысли по предложенным темам и ситуациям, опираясь на опорные слова, схемы высказывания, устойчивые выражения, фразы речевого этикета, оказывать требуемое воздействие на речевого партнёра и пр.

3. Изучение источников по проблеме исследования позволило сформулировать методические рекомендации по организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы:

- Процесс обучения иноязычному говорению старшеклассников сопровождается учётом возрастных особенностей: выработка мировоззрения, убеждений и жизненного самоопределения;
- Предлагаемые проблемные ситуации должны ставить учащегося старших классов в условия множественного выбора путей и альтернатив их решения, предоставлять возможность принимать самостоятельные решения, связанные с языковым и структурным оформлением высказывания;

- Организуя процесс обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы, следует использовать коллективную форму работы.

Заключение

Обучение общению в устной форме (говорению) – важная составляющая иноязычной коммуникативной компетенции. В процессе говорения осуществляется выражение мысли. Процесс речевой деятельности тесно связан с мыслительной деятельностью. Любая коммуникативная задача является речемыслительной задачей.

Однако, учебная речевая ситуация отличается от естественной определенной детализацией в описании компонентов ситуаций, наличием вербального стимула, возможностью многократного воспроизведения, наличием опор. Проблемная ситуация отличается от учебной речевой ситуации, прежде всего, коммуникативностью. Участник общения совершает речевой поступок, направленный на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений с целью определённого воздействия на партнёра, что приближает подобное общение к естественному. Преднамеренно создаваемые проблемные ситуации имеют особое значение для обучения устному общению на старших этапах, что обусловлено возрастными особенностями (стремление выработать собственную точку зрения, дать свою оценку происходящим событиям и пр.).

Проблемная ситуация рассматривается в научной литературе как ощущение мыслительного затруднения, целенаправленно организованное учителем, это сложнейшая система активности субъекта и одновременно результат этой активности, наполняющая его жизнь предметным содержанием и смыслом. Каждая ситуация предполагает особую позицию субъекта, соответствующий опыт, пути и способы выхода из неё.

Использование проблемных ситуаций при обучении иностранному языку способствуют развитию умений иноязычного общения, логического мышления, формирует языковые автоматизмы в структурном оформлении речи, помогает совершенствовать навыки и умения творческого применения

языковых средств, выбору правильного стиля изложения в различных сферах общения, использованию формул речевого этикета и пр.

В работе представлены фрагменты уроков по обучению иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций для учащихся 10-11 классов, сформулированы методические рекомендации по организации процесса обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы:

- Процесс обучения иноязычному говорению старшеклассников сопровождается учётом возрастных особенностей: выработка мировоззрения, убеждений и жизненного самоопределения;
- Предлагаемые проблемные ситуации должны ставить учащегося старших классов в условия множественного выбора путей и альтернатив их решения, предоставлять возможность принимать самостоятельные решения, связанные с языковым и структурным оформлением высказывания;
- Организуя процесс обучения иноязычному говорению с использованием проблемных ситуаций на старшем этапе средней общеобразовательной школы, следует использовать коллективную форму работы.

Результаты и общие выводы свидетельствуют о том, что цели и задачи исследования достигнуты.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2010. 288 с.
2. Байер Е. А., Стародубцев С. В. Педагогика для студентов вуза. Ростов н / Д: Феникс, 2006. 156 с.
3. Бим И. Л. Теория и практика обучения немецкому языку в средней школе: проблемы и перспективы. – М.: Просвещение, 1988. 256 с.
4. Бодалев А. А. Личность и общение. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1983. 271 с.
5. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. 672 с.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М. 1991.
7. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. 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. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. 336 с.
8. Загвязинский В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учебн. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. 192с.
9. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1987. 190 с.
10. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. 176 с.
11. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность в группе на завершающих этапах овладения иноязычным общением // Иностранные языки в школе. 2000. №6. С. 37-41.
12. Леонтьев А. А. Психология общения: М.: Смысл, 1999. 365 с.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., Политиздат, 1975. 304 с.
14. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии: Сб. Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975.
15. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: учебн. пособие для студентов педагогических колледжей (Под ред. В. М. Филатова). – Ростов н/Д: Феникс, 2004. 416 с.
16. Морева Н. А. Современная технология учебного занятия. М.: Просвещение, 2007. 158 с.
17. Одинцова И. В. Учебная коммуникативно-речевая ситуация и учебно-речевая ситуация как методические категории // Вестник центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. Том 1. 2010. С. 44-51. [URL:https://elibrary.ru/item.asp?id=13219559](https://elibrary.ru/item.asp?id=13219559) (дата обращения 15.05.2017).
18. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. 223 с.
19. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В. И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. 342 с.
20. Подласый П. И. Педагогика: уч. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Дата Сквер, 2010. – 464 с.
21. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т.т. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с., ил. Т. 2. – Н-Я.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: В 2т. / С. Л. Рубинштейн. – Т 1. – М.: Педагогика, 1989. 488 с.
23. Философский энциклопедический словарь / Под ред. Л. Ф. Ильичёва. – М.: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
24. Харламов И. Ф. Педагогика: учеб.пособие – 4-е изд., перераб. и дополн. / И.Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 2003. – 519 с.

25. Цетлин В. С. Работа над словарем // Иностранные языки в школе. – 2002. – №3. – С. 33–36.
26. Чернина Л. Г. Из опыта управления самостоятельной работой учащихся по усвоению газетной лексики // Иностранные языки в школе. – 1983. – №1. – С. 58-61.
27. Шадриков В. Д. Психологический анализ деятельности. – Ярославль, 1979. – 91 с.
28. Шарафутдинова Т. М. Обучающие игры во внеклассной деятельности // Иностранные языки в школе. – 2006. – №3. – С. 66-70.
29. Шепелева В. И. Принципы организации внеклассной работы. – М.; 1991. 117 с.
30. Эверт Н. Критерии мастерства учителя // Директор школы. Спецвыпуск. –1996. – № 3. – С. 42-48.
31. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.