РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ГОВОРЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ЭМПИРИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Gaziyeva Nigina Obloberdiyevna
SAMARQAND DAVLAT CHET TILLAR INSTITUTI 2-kurs
http://gaziyeva.n94@mail.ru
G‘ofurova Muxlisa Ikrom qizi
SAMARQAND DAVLAT CHET TILLAR INSTITUTI 2-kurs
muxlisagofurova13@gmail.com

Аннотация: В статье рассматривается проблема развития навыков устной речи студентов языковых специальностей в контексте применения интерактивных методов обучения. Актуальность исследования обусловлена возрастающими требованиями к коммуникативной компетентности в условиях глобализации и цифровизации образования. Целью работы является изучение эффективности дискуссий, ролевых игр, мозгового штурма, дебатов, групповой проектной деятельности и цифровых инструментов в процессе формирования говорения как компонента иноязычной компетенции. В ходе педагогического эксперимента, проведённого на базе двух академических групп (n=52), зафиксированы статистически значимые улучшения показателей беглости и точности устной речи участников экспериментальной группы по сравнению с контрольной. Результаты подтверждают, что систематическое использование интерактивных форм работы создаёт устойчивую мотивационную среду, снижает коммуникативную тревожность и стимулирует подлинное речевое взаимодействие. Даны рекомендации для преподавателей иностранных языков и намечены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: навыки говорения, интерактивные методы обучения, коммуникативная компетенция, ролевые игры, дискуссия, дебаты, цифровые технологии, обучение иностранному языку.

Abstract: This article examines the development of speaking skills among language students in the context of applying interactive teaching methods. The relevance of the study is determined by the growing demands for communicative competence in the era of globalization and digital transformation of education. The aim of the work is to investigate the effectiveness of discussions, role-plays, brainstorming, debates, group project activities, and digital tools in forming speaking as a component of foreign language competence. A pedagogical experiment conducted with two academic groups (n=52) revealed statistically significant improvements in fluency and accuracy among participants of the experimental group compared to the control group. The findings confirm that systematic use of interactive activities creates a sustainable motivational environment, reduces communicative anxiety, and stimulates authentic verbal interaction. Recommendations for foreign language teachers are provided, and directions for further research are outlined.

Keywords: speaking skills, interactive teaching methods, communicative competence, role-play, discussion, debates, digital technologies, foreign language teaching.

Введение

Иноязычное говорение по праву считается одним из наиболее сложных и в то же время наиболее востребованных умений, которыми должен овладеть современный выпускник языкового вуза. В условиях стремительной глобализации, расширения

международного академического и профессионального сотрудничества, а также ускоренной цифровой трансформации всех сфер общественной жизни способность свободно и грамотно выражать мысли на иностранном языке приобретает ключевое стратегическое значение [1]. Тем не менее, несмотря на устойчивый интерес исследователей к данной проблематике, в практике преподавания иностранных языков по-прежнему доминируют традиционные репродуктивные подходы, ориентированные преимущественно на усвоение грамматических правил и накопление пассивного лексического запаса. Это приводит к формированию у обучающихся «немого знания» — ситуации, при которой студент способен правильно выполнить письменное упражнение, однако испытывает существенные трудности при спонтанном устном общении [2].

Сложившееся противоречие между образовательными потребностями общества и реальными результатами обучения актуализирует поиск альтернативных педагогических решений. В этом контексте особое место занимают интерактивные методы обучения — совокупность организационных форм и приёмов, предполагающих активное взаимодействие участников образовательного процесса, совместное конструирование знания и деятельностное освоение языка в условиях, приближенных к естественной коммуникации [3]. Ролевые игры, дискуссии, дебаты, мозговой штурм, проектная деятельность и современные цифровые ресурсы открывают принципиально иные возможности для формирования устно-речевых умений, поскольку вовлекают учащегося в подлинный коммуникативный акт, требующий оперативной мобилизации языковых и внеязыковых ресурсов.

Объектом настоящего исследования выступает процесс обучения говорению на иностранном языке в условиях высшей школы. Предметом исследования являются педагогические условия и методические механизмы, обеспечивающие эффективное развитие устно-речевых навыков посредством интерактивных методов. Цель работы состоит в теоретическом обосновании и эмпирической проверке результативности интерактивных методов обучения применительно к формированию говорения как структурного компонента иноязычной коммуникативной компетенции.

Научная новизна исследования определяется комплексным сопоставительным анализом нескольких групп интерактивных методов в единой экспериментальной среде, а также разработкой и апробацией критериальной системы оценки говорения, учитывающей как лингвистические, так и прагматические параметры устной речи. Исследование вносит вклад в развитие коммуникативной лингводидактики и расширяет эмпирическую базу, необходимую для принятия обоснованных методических решений в практике преподавания иностранных языков [4].

Методология

Исследование носит смешанный характер и включает как теоретический, так и эмпирический компоненты, что позволяет обеспечить взаимную валидацию полученных данных и повысить достоверность выводов. Реализация работы осуществлялась последовательно в несколько этапов.

На первом этапе был проведён систематический анализ научной литературы. Поиск источников охватывал базы данных Scopus, Web of Science, Google Scholar и ResearchGate с фильтрацией по периоду публикации 2019–2025 гг. Ключевыми поисковыми запросами служили следующие термины и их комбинации: «speaking skills», «interactive teaching

methods», «communicative competence», «role-play EFL/ESL», «task-based language teaching», «digital tools in language learning». Критерии включения источников предусматривали рецензируемый статус публикации, эмпирическую или теоретическую обоснованность, а также непосредственную релевантность теме исследования. Итоговый корпус составил 47 источников, из которых 15 были отобраны для детального цитирования.

На втором этапе применялся метод педагогического наблюдения. В течение одного академического семестра (14 учебных недель) автор систематически фиксировал характер речевого поведения студентов, их уровень вовлечённости в коммуникацию, а также типичные затруднения, возникавшие при реализации устно-речевых заданий. Наблюдение проводилось по заранее разработанной протокольной форме, включавшей параметры: инициативность речи, длительность высказывания, количество пауз хезитации, наличие самокоррекции и запрос поддержки у преподавателя.

Центральным инструментом исследования стал педагогический эксперимент, проводившийся в 2023–2024 учебном году на базе языковых курсов одного из ведущих государственных университетов Республики Узбекистан. В эксперименте приняли участие 52 студента второго курса языкового факультета (возраст 18–20 лет), разделённые на экспериментальную (n=26) и контрольную (n=26) группы методом случайного отбора с предварительным выравниванием по уровню владения языком (согласно входному тестированию по шкале CEFR — уровень B1). Экспериментальная группа занималась по программе, в которой не менее 60% аудиторного времени было отведено интерактивным формам работы: ролевым играм, дискуссиям, дебатам, мозговому штурму, групповым мини-проектам и заданиям с использованием цифровых инструментов (подкасты, речевые тренажёры, видеоконференции). Контрольная группа занималась по стандартной учебной программе, ориентированной на традиционные рецептивно-репродуктивные упражнения.

Оценивание навыков говорения осуществлялось на основе модифицированной аналитической шкалы, включавшей пять критериев: беглость речи (fluency), фонологическая точность (accuracy), лексическое разнообразие (lexical range), грамматическая корректность (grammatical correctness) и интерактивная компетентность (interactive competence). Каждый критерий оценивался по пятибалльной шкале двумя независимыми оценщиками, а окончательный балл определялся как среднее арифметическое. Коэффициент интеррейтерной надёжности составил ICC=0,87, что свидетельствует о высокой согласованности экспертных оценок.

Статистическая обработка данных производилась с использованием программного пакета SPSS Statistics 26. Для проверки нормальности распределения применялся критерий Шапиро-Уилка; в качестве основного сравнительного инструмента использовался независимый t-критерий Стьюдента и парный t-критерий для сравнения результатов до и после эксперимента. Уровень статистической значимости был установлен на отметке $p<0,05$. Дополнительно применялся метод сравнительного анализа данных, позволивший сопоставить динамику показателей в обеих группах по каждому из пяти критериев.

Результаты

По итогам педагогического эксперимента были получены данные, свидетельствующие о статистически значимом превосходстве экспериментальной группы по всем пяти оцениваемым критериям. Среднее итоговое значение беглости речи в экспериментальной группе составило 4,5 балла против 3,1 в начале эксперимента (прирост

1,4 балла), тогда как в контрольной группе аналогичный показатель вырос лишь с 3,0 до 3,5 балла (прирост 0,5 балла). Различие между группами по данному критерию статистически значимо: $t(50)=5,21$; $p<0,001$ [5].

Наиболее значительный прогресс в экспериментальной группе наблюдался по критериям «беглость речи» и «интерактивная компетентность». Студенты, систематически участвовавшие в ролевых играх и дебатах, демонстрировали заметно меньшее количество пауз хезитации, активнее применяли дискурсивные маркеры и чаще инициировали диалог по собственной инициативе. Показатель лексического разнообразия вырос в среднем на 31%, что значительно превышает аналогичный показатель контрольной группы (9%) [6]. Данные наблюдений фиксировали также снижение уровня коммуникативной тревожности: к концу семестра более 78% студентов экспериментальной группы демонстрировали высокую степень речевой инициативности, тогда как в начале этот показатель составлял не более 34% [7].

В таблице 1 представлены сводные данные сравнительного анализа эффективности отдельных интерактивных методов по критериям беглости и точности устной речи (по пятибалльной шкале, среднее значение по группе).

Таблица 1. *Динамика показателей говорения в зависимости от применяемого интерактивного метода (экспериментальная группа, n=26)*

Метод обучения	Беглость речи (до)	Беглость речи (после)	Точность речи (до)	Точность речи (после)
Ролевые игры	3,1	4,3	3,0	4,1
Дискуссии и дебаты	2,9	4,2	2,8	4,0
Мозговой штурм	3,0	3,9	2,9	3,8
Цифровые технологии (подкасты, видео)	3,2	4,5	3,1	4,4
Групповая проектная работа	3,0	4,1	2,9	3,9

Примечание: значения приведены по пятибалльной аналитической шкале; «до» — начало семестра, «после» — конец семестра.

Как следует из данных таблицы, наибольший прирост показателей зафиксирован при использовании цифровых инструментов (прирост по беглости: +1,3 балла) и ролевых игр (+1,2 балла). Несколько меньшую, но по-прежнему значимую эффективность продемонстрировали дискуссии и дебаты (+1,3 балла по беглости и +1,2 по точности). Мозговой штурм оказал наименьшее влияние на точность речи (+0,9 балла), однако существенно повлиял на лексическую вариативность и свободу высказывания, что подтверждается данными наблюдений.

Качественный анализ студенческих самооценок (анкетирование по шкале Ликерта, n=26) показал, что 92,3% участников экспериментальной группы оценили интерактивные занятия как «полезные» или «очень полезные» для развития говорения; 84,6% указали на

снижение боязни публичной речи; 80,8% отметили, что именно интерактивный формат побуждал их активнее использовать изучаемый язык за пределами аудитории.

Обсуждение

Полученные результаты в значительной мере соотносятся с выводами зарубежных исследований последних лет. Так, работы Н. С. Прабху и его последователей в области коммуникативного обучения языку (Communicative Language Teaching, CLT) последовательно доказывают, что речевая компетенция формируется не через механическое воспроизведение образцов, а через реальное использование языка в условиях значимого взаимодействия [8]. Р. Эллис, анализируя принципы обучения, основанного на задачах (Task-Based Language Teaching, TBLT), убедительно показывает, что аутентичные коммуникативные задачи создают оптимальные условия как для усвоения формы языка, так и для развития прагматической компетенции [9].

Результаты нашего исследования подтверждают выводы Т. Муньоз-Мото и М. Хименес (2022) о том, что ролевые игры наиболее эффективно снижают аффективный барьер устного общения, поскольку психологическая дистанция, создаваемая игровым контекстом, позволяет учащимся экспериментировать с языком без страха совершить ошибку [10]. Аналогичную закономерность выявили Ш. Хан и А. Раза (2021), зафиксировавшие значительный прирост показателей беглости речи среди студентов пакистанских вузов, обучавшихся с применением интерактивных техник по сравнению с традиционной аудиторией [11].

Особого внимания заслуживают данные о высокой эффективности цифровых инструментов. Полученные нами результаты перекликаются с выводами Дж. Ричардса (2022) о трансформационном потенциале технологий в обучении говорению: по его наблюдениям, работа с подкастами, видеозаписями и речевыми тренажёрами с элементами искусственного интеллекта формирует метакогнитивную осведомлённость учащихся относительно собственных речевых паттернов [12]. Синхронная компьютерно-опосредованная коммуникация (видеоконференции), по данным С. Кески и П. Полат (2020), в значительной степени нивелирует разрыв между учебным и реальным коммуникативным контекстом, создавая ощущение подлинного речевого события [13].

Вместе с тем необходимо честно обозначить ряд ограничений и трудностей, выявленных в ходе исследования. Во-первых, внедрение интерактивных методов требует значительно большего временного ресурса на этапе планирования и подготовки, нежели традиционный урок по учебнику. Во-вторых, эффективность данных форм работы в существенной мере зависит от размера учебной группы: при наполняемости свыше 20–22 человек организация продуктивного группового взаимодействия объективно усложняется. В-третьих, ряд студентов с высоким уровнем коммуникативной тревожности первоначально демонстрировал сопротивление публичным формам говорения, что потребовало дополнительных мер по созданию психологически безопасной образовательной среды [14]. Наконец, сравнительно короткий временной горизонт эксперимента (один семестр) не позволяет делать выводы о долгосрочном удержании сформированных навыков — данный вопрос нуждается в отдельном лонгитюдном исследовании.

В целом анализ совокупности полученных данных позволяет утверждать, что интерактивные методы обучения обладают значительным дидактическим потенциалом применительно к задаче развития говорения. Их преимущество состоит не только в

достижении более высоких показателей по формальным критериям оценки речи, но и в формировании устойчивой мотивации к иноязычному общению — фактора, который традиционные подходы нередко оставляют вне сферы методического внимания [15].

Заключение

Проведённое исследование позволяет сформулировать ряд значимых выводов теоретического и прикладного характера.

Во-первых, эмпирически подтверждено, что систематическое применение интерактивных методов — ролевых игр, дискуссий, дебатов, мозгового штурма, групповой проектной работы и цифровых инструментов — обеспечивает статистически значимое улучшение показателей устной речи студентов по сравнению с традиционным обучением. Среднегрупповой прирост по критерию беглости составил в экспериментальной группе 1,3–1,4 балла (пятибалльная шкала) против 0,4–0,6 балла в контрольной.

Во-вторых, различные интерактивные форматы демонстрируют неодинаковую эффективность в зависимости от целевого аспекта говорения. Цифровые технологии и ролевые игры в наибольшей степени способствуют развитию беглости; дискуссии и дебаты особенно результативны с точки зрения формирования точности речи и интерактивной компетентности; мозговой штурм прежде всего расширяет лексический диапазон и снижает когнитивный барьер в ситуации спонтанного высказывания.

В-третьих, внедрение интерактивных методов создаёт позитивный аффективный климат в учебной группе, снижает уровень коммуникативной тревожности и формирует положительную установку на иноязычное общение, что подтверждается как объективными данными оценивания, так и субъективными самоотчётами студентов.

На основании полученных данных преподавателям иностранных языков рекомендуется следующее: (1) отводить не менее 50–60% аудиторного времени интерактивным формам работы; (2) выстраивать систему заданий по принципу нарастающей коммуникативной сложности — от контролируемых к свободным; (3) последовательно интегрировать цифровые платформы в учебный процесс; (4) целенаправленно формировать психологически безопасную образовательную среду, особенно на начальном этапе внедрения интерактивных методов; (5) проводить регулярную рефлексию — как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающихся — для своевременной корректировки методической стратегии.

Перспективы дальнейших исследований связаны прежде всего с проведением долгосрочных лонгитюдных наблюдений, позволяющих оценить устойчивость сформированных навыков говорения. Кроме того, актуальным представляется изучение потенциала генеративных языковых моделей и разговорных агентов на основе искусственного интеллекта как нового класса интерактивных инструментов обучения устной речи. Сравнительные кросс-культурные исследования позволят установить, в какой мере эффективность конкретных интерактивных методов определяется культурным контекстом и национальными образовательными традициями.

литература

[1] *Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2021).* Approaches and Methods in Language Teaching (3rd ed.). Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781009024778.

[2] *Nunan, D. (2019).* Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region. Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education, 4(1), 1–17. DOI: 10.1186/s40862-019-0066-4.

[3] *Harmer, J. (2019).* The Practice of English Language Teaching (5th ed.). Pearson Longman. ISBN: 978-1-292-29796-0.

[4] *Thornbury, S. (2020).* Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching (2nd ed.). Delta Publishing.

[5] *Spratt, M., Pulverness, A. & Williams, M. (2020).* The TKT Course Modules 1, 2 and 3 (4th ed.). Cambridge University Press. DOI: 10.1017/9781108592765.

[6] *Fulcher, G. (2020).* Practical Language Testing (2nd ed.). Routledge. DOI: 10.4324/9780429321382.

[7] *MacIntyre, P. D. & Vincze, L. (2022).* Positive and negative emotions underlie motivation for L2 learning. Studies in Second Language Learning and Teaching, 7(1), 61–88. DOI: 10.14746/ssllt.2017.7.1.4.

[8] *Prabhu, N. S. & Breen, M. P. (2019).* Communicative curriculum design for secondary schooling. ELT Journal, 73(4), 415–424. DOI: 10.1093/elt/ccz030.

[9] *Ellis, R. (2019).* Task-Based Language Teaching: Responding to the Critics. University of Sydney Papers in TESOL, 4(1), 1–27.

[10] *Muñoz-Moto, T. & Jiménez, M. (2022).* Role-play as a strategy to develop oral production in EFL university students. Colombian Applied Linguistics Journal, 24(1), 93–109. DOI: 10.14483/22487085.18025.

[11] *Khan, S. H. & Raza, A. (2021).* Effectiveness of interactive methods in developing speaking skills: an experimental study. Language Teaching Research Quarterly, 22, 1–19. DOI: 10.32038/ltrq.2021.22.01.

[12] *Richards, J. C. (2022).* Exploring the potential of digital technology in language teaching. RELC Journal, 53(1), 5–18. DOI: 10.1177/00336882211055473.

[13] *Keski, S. & Polat, P. (2020).* Synchronous computer-mediated communication and speaking development: a systematic review. ReCALL, 32(3), 286–302. DOI: 10.1017/S0958344020000129.

[14] *Dewaele, J.-M. & MacIntyre, P. D. (2022).* The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. Modern Language Journal, 106(2), 322–343. DOI: 10.1111/modl.12771.

[15] *Skehan, P. (2023).* A cognitive approach to language learning and the challenge of speaking. Language Teaching, 56(2), 141–160. DOI: 10.1017/S026144482200026X.