

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ НАУК  
кафедра английского языка

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ  
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ  
ЗАИМСТВОВАНИЯ

Заведующий кафедрой

д-р фил. наук, проф.

 Н.Н. Белозерова

14 июня 2018 г.

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**  
(магистерская диссертация)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНЫХ И АУДИАЛЬНЫХ СТИМУЛОВ ДЛЯ  
АКТИВИЗАЦИИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЗРОСЛЫХ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

45.04.02 Лингвистика

Магистерская программа «Теория и практика преподавания иностранных  
языков и культур»

Выполнил работу  
Студент 2 курса  
очной формы обучения



Третьякова  
Светлана  
Юрьевна

Руководитель работы  
д-р. пед. наук, проф.



Пчелинцева  
Ирина  
Геннадьевна

Рецензент  
канд. фил. наук, доцент  
кафедры английского языка  
института социально-гуманитарных  
наук Тюменского государственного  
университета



Антонова  
Светлана  
Николаевна

г. Тюмень, 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения активизации речевой деятельности.....	7
1.1 Теория речевой деятельности в отечественной и зарубежной науке.....	7
1.2 Принципы активизации речевой деятельности в современной методике обучения иностранным языкам.....	18
1.3 Современные интерактивные технологии активизации речевой деятельности взрослых обучающихся на уроке иностранного языка.....	21
Выводы по главе 1.....	34
Глава 2. Использование визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности взрослых обучающихся.....	36
2.1 Факторы, оказывающие влияние на активизацию речевой деятельности взрослых на иностранном языке.....	36
2.2 Роль визуальных и аудиальных невербальных стимулов в активизации речевой деятельности взрослых на уроках иностранного языка.....	43
2.3 Реализация системы использования визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности взрослых обучающихся.....	50
Выводы по главе 2.....	66
Заключение.....	68
Список использованной литературы.....	70
Приложения	

## **Введение.**

Настоящая диссертация посвящена исследованию возможностей активизации речевой деятельности взрослых учащихся на уроках иностранного языка.

Исследование и описание речевой деятельности человека является одним из актуальных вопросов современной науки и находится в сфере интересов таких ее направлений как психолингвистика, когнитивная лингвистика, теория и методика преподавания иностранных языков. Осмысление феномена речевой деятельности человека и ее связи с деятельностью мыслительной выводит на первый план проблему возможностей влияния на их развитие и функционирование.

**Актуальность:** несмотря на то, что данная тема была многократно исследована, ученым-лингвистам, психолингвистам и лингвопедагогам не удалось прийти к единому мнению о речемыслительных процессах, стоящих за теми или иными речевыми актами, и возможностями оказывать на них влияние. Трудность данного исследования состоит в том, что процесс порождения речи связан с мышлением, и степень взаимодействия и взаимовлияния этих двух феноменов человеческого сознания до сих пор остается под вопросом. Актуальность темы исследования определяется недостаточным научным анализом в области факторов, влияющих на активизацию речевой деятельности человека в целом и при обучении иностранным языкам в частности. Проблематика работы вызывает интерес большого круга ученых, как в России, так и за рубежом. Изучение возможностей активизации речевой деятельности позволяет приблизиться к пониманию универсальных законов продуцирования речи человеком, а также дает возможность выявить глубинные связи между языком и мышлением.

**Объектом** исследования является процесс активизации речевой деятельности на уроке иностранного (английского) языка.

**Предмет** исследования: использование визуальных и аудиальных (невербальных) стимулов для активизации речевой деятельности взрослых

обучающихся на уроке иностранного языка (термин «невербальные» относится как к визуальным, так и к аудиальным стимулам).

**Цель** исследования - разработать и апробировать на практике систему использования визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности на уроках английского языка. Для реализации цели поставлены следующие **задачи**:

- 1) уточнить содержание понятия речевой деятельности, выявить ее отличительные характеристики
- 2) выявить эффективные визуальные и аудиальные невербальные стимулы для активизации речевой деятельности взрослых в процессе обучения иностранному языку
- 3) проанализировать современные аутентичные учебно-методические комплексы, предназначенные для обучения взрослых английскому языку на предмет эффективности представленных в них речевых упражнений для активизации речевой деятельности обучающихся
- 4) разработать систему упражнений с использованием визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности взрослых обучающихся на уроке английского языка

**Методы**, используемые в работе: дефиниционный анализ при изучении понятия речевой деятельности; метод сплошной выборки и сопоставительный метод – для сравнительного анализа заданий на говорение; эксперимент – для апробации предлагаемой системы упражнений; анкетирование – для установления результатов эксперимента; статистический анализ – для интерпретации результатов анкетирования.

**Теоретической базой** данной выпускной работы являются:

1. Идеи понимания речи как одного из видов человеческой деятельности, сформулированные Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, И.А. Зимней.

2. Научные труды, посвящённые психолингвистике как области науки о речевой деятельности человека, над которыми работали такие выдающиеся теоретики как, П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин и др.
3. Основные принципы и задачи обучения иностранным языкам, сформулированные в работах Е.Н. Солововой, А.Н. Щукина В.В. Краевского.
4. Коммуникативный подход в обучении иностранным языкам, основы которого раскрыты в работах Р.П. Мильруда, И.А. Скворцовой и др.
5. Представления о современных интерактивных технологиях для активизации речевой деятельности обучающихся на уроках иностранного языка, разработанные в трудах М.А. Ковальчук, В.В. Петрусинского, А. Маламах-Томас.
6. Основные положения теории речевых упражнений по иностранному языку, над развитием которой работали Г.А. Китайгородская, М.С. Ильин, Б.А. Лapidус.
7. Обоснование целесообразности использования визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности, представленное в работах Н.В. Изотовой, Е.В. Поляковой, А. Коржибского и др.

**Теоретическая значимость** работы заключается в том, что она вносит вклад в обоснование целесообразности использования визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности обучающихся на уроке иностранного языка.

**Научная новизна** работы заключается в попытке анализа невербальных стимулов речепорождения с точки зрения эффективности их влияния на активизацию речевой деятельности на иностранном языке.

**Практическая значимость** исследования состоит в возможности использования его результатов для организации эффективного обучения взрослых речевой практике на уроках иностранного языка.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

Во **введении** обосновываются выбор и актуальность темы исследования, характеризуются источники исследования, указываются объект и предмет исследования, описываются методы исследования, ставятся цели и задачи.

**Глава 1** содержит теоретические аспекты активизации речевой деятельности, ее определение, классификации, а также рассматривает базовые принципы активизации речевой деятельности в современной методике обучения иностранным языкам и наиболее эффективные интерактивные технологии активизации речевой деятельности взрослых обучающихся на уроке иностранного языка.

**Глава 2** рассматривает роль визуальных и аудиальных невербальных стимулов в активизации речевой деятельности в контексте факторов, способствующих активизации речевой деятельности взрослых обучающихся на уроках иностранного языка и представляет разработанную систему упражнений, основанных на целенаправленном использовании данных стимулов активизации речевой деятельности для работы с УМК «New English File Pre-Intermediate» (Oxford University Press), а также приводит анализ результатов ее экспериментального использования.

**Заключение** содержит общие выводы по работе.

**Библиографический список** включает 66 наименований.

В **приложениях** представлены упражнения для УМК «New English File Pre-Intermediate» (Oxford University Press), разработанные на основе предлагаемой нами системы, а также анкеты для студентов и преподавателей учебных групп, в которых они использовались.

## Глава 1. Теоретические аспекты изучения активизации речевой деятельности.

### 1.1 Теория речевой деятельности в отечественной и зарубежной науке.

Речь как процесс интересовала людей с древнейших времен. Так, в античный период речь рассматривалась как процесс говорения. Вместе с тем утверждалось, что она всегда вызывает некое ответное действие.

Древнегреческий философ и общественный деятель Платон считал, что язык служит для **деятельности и общения** и выступает средством выражения действительности. В диалоге «Кратил, или О правильности имен» он задается вопросом: «А говорить – не есть ли одно из действий?» [Платон 1968, т. 1, 617.]

Развернутую систему представлений о речи создает Аристотель. Он впервые при изучении речи применил эксперимент, сравнив строение и функцию звукообразующих аппаратов у человека и животных. Философ одним из первых обращает внимание на коммуникативный характер речи: «Человек обладает ... речью, чтобы сообщать что-то другим» [Аристотель 1976, т.2, 448]

В задачи грамматического искусства, одного из направлений в области изучения речи в античных школах риторики, входило формирование у человека правильного (т. е. нормативного) употребления языковых средств и приобретение с помощью языка необходимых знаний. «Риторы формировали речь не как замкнутое в себе явление, но в связи с задачами неречевой (прежде всего общественной) **деятельности** и в разных ситуациях речевой **коммуникации**» [Выготский 1934, 27]

Ученых Средневековья в изучении речи занимал ее семантический компонент. Речь изучалась рационально, без исследования поведения конкретных людей или социальных групп. Однако и в это время теория речевой деятельности обогатилась несколькими продуктивными идеями. Так, Св. Августин Гиппонский высказал идею универсальной всеобщей грамматики. В языке он различал, «с одной стороны, «речь сердца»,

«внутреннее слово» (то, что сейчас называется внутренним планом речевого сообщения), с другой стороны – «внешнее слово», т.е. внешнюю речь.

«Внутреннее слово», по Августину, представляет собой универсальный язык, свойственный всем людям, независимо от специфики языка, на котором они говорят» [Хомский 1972, 17].

В эпоху Возрождения изучение речи не получило серьезного развития, поскольку перед исследователями языка стояли иные, более значимые в тот исторический период задачи: закрепление в культуре национальных языков, создание их грамматик, определение языковых норм и т.п.

В период Нового времени процессы порождения речи прямо или косвенно обсуждаются в научных трудах многих ученых. «Обсуждение идет в рамках различных областей знания (философии, психологии, семиологии, лингвистики, неврологии, логопатологии и др.) и с позиций различных научных направлений (механицизма, функционализма и др.) Рене Декарт, исходя из понимания мира как машины, предложил создать философский язык, в основе которого должны лежать исходные неразложимые понятия и отношения между ними. По определенным правилам они реализуются в едином способе выражения (лексическом, морфологическом и синтаксическом). Иначе говоря, вслед за св. Августином, им постулируется идея ядерных и поверхностных структур при порождении и восприятии речи» [Горелов 1987, 12]

В XIX в. Вильгельм фон Гумбольдт выдвинул идею определения речи как сознательной **деятельности**: «Язык есть не продукт деятельности (*ergon*), а деятельность (*energeia*)» [Звегинцев 1964, ч. 1, 91] В. Гумбольдт подчеркивает коммуникативный и активный характер речевой деятельности, ее зависимость от потребностей человека.

Со второй половины XIX в. большой вклад в понимание процессов речеобразования внесли исследователи, работавшие в области логопатологии. В частности, И. А. Бодуэн де Куртенэ призывал исследовать разнообразные языковые нарушения для понимания нормальных механизмов



языка и дал блестящий пример такого исследования, проанализировав динамику усвоения языка у ребенка с экспрессивной алалией. «Призыв И.А. Бодуэна изучать патологию языка был подхвачен многими представителями петербургской (впоследствии – ленинградской) лингвистической школы: прежде всего его учеником и выдающимся лингвистом Л.В. Щербой, а также Л.Р. Зиндером, Л.В. Бондарко, В.К. Орфинской, Е.Ф. Собонович, Р. И. Лалаевой, Ю.И. Кузьминым и др.» [Гальперин 2008, 14–58]

В XX в. внимание ученых к процессам речевой деятельности значительно возрастает, что связано не только с теоретическими потребностями ряда наук (прежде всего лингвистики, семиотики и психологии), но и с практическими социальными нуждами: расширением и видоизменением носителей информации, всеобщим обучением грамоте, проблемами диагностики и лечения психических заболеваний, преодоления речевых нарушений и т. д. «При этом на характер изучения речевой деятельности оказали существенное влияние различные направления развития научной мысли: функционализм, гештальт-психология, ассоцианизм, бихевиоризм и др.» [Леонтьев 2003,57]

Весомый вклад в развитие теории речевой деятельности внесло одно из ведущих направлений в мировой психологии начала XX в. известное как бихевиористский подход. «Согласно бихевиоризму, речь представляет собой специфическую форму поведения. Предполагается, что люди приучаются употреблять определенную речевую форму в некоторых повторяющихся ситуациях. Исходя из этой концепции, речевое поведение – это обусловленная внешними воздействиями вербальная реакция. Она подкрепляется взаимным пониманием людей и их адекватными действиями в ответ на обращенную к ним речь» [БЭС, 1991]

Важнейшее значение в создании теоретических и методологических основ теории речевой деятельности человека имели труды Л. С. Выготского, одного из величайших ученых XX столетия. Он много занимался изучением данного феномена, и его психологический подход к речевой деятельности

был не просто своеобразным итогом и обобщением всех предшествующих исследований в этом направлении, но и первой попыткой построить ее общую теорию. Как отмечает А.А. Леонтьев, «главное, что делает Л.С. Выготского предтечей и основателем современной теории речевой деятельности, – это его трактовка внутренней психологической организации процесса порождения (производства) речи как последовательности взаимосвязанных фаз деятельности» [Леонтьев 2003, 65]

Научные идеи Л.С. Выготского, связанные с изучением речи как важнейшего вида деятельности человека получили развитие в трудах его учеников и соратников (А. Р. Лурия, А.Н. Леонтьева и др.). Виднейший представитель отечественной психологической школы А. Н. Леонтьев последовательно развивал концепцию речевой деятельности, вводя в психологическую науку развернутое теоретическое представление о структуре и единицах этой деятельности.

С середины 1930-х гг. в рамках психологической школы Л.С. Выготского интенсивно развивался деятельностный подход к трактовке психической сферы человека, в наиболее полной и завершенной форме представленный в работах А.Н. Леонтьева. Согласно его концепции, «всякая предметная деятельность отвечает потребности, но всегда опредмеченной в мотиве; ее главными образующими являются цели и, соответственно, отвечающие им действия, средства и способы их выполнения и, наконец, те психофизиологические функции, реализующие деятельность, которые часто составляют ее естественные предпосылки и накладывают на ее протекание известные ограничения, часто перестраиваются в ней и даже ею порождаются» [Леонтьев 1974, 79]. В структуру деятельности, по А.Н. Леонтьеву, входят «*мотив, цель, действия, операции* (как способы выполнения действий). Кроме того, в нее входят *личностные установки и результаты* (продукты) деятельности» [Леонтьев, 1974, 91]

Большинство отечественных психологов и лингвистов рассматривает речь как речевую деятельность, «выступающую или в виде *целого акта деятельности* (если она имеет специфическую мотивацию, не реализуемую другими видами деятельности), или в виде *речевых действий*, включенных в какую-либо неречевую деятельность (Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя и др.)» [Леонтьев 2003, 98]

По мнению А. А. Леонтьева, речевая деятельность представляет собой специфический вид деятельности, не соотносимый непосредственно с классическими видами деятельности, например, с трудом или игрой. Речевая деятельность «в форме отдельных речевых действий обслуживает все виды деятельности, входя в состав актов трудовой, игровой, познавательной деятельности. Речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда речь самоценна, когда лежащий в ее основе побуждающий ее мотив не может быть удовлетворен другим способом, кроме речевого» [Леонтьев 2003, 63] Речевые действия и даже отдельные речевые операции могут входить и в другие виды деятельности, в первую очередь – в познавательную деятельность. Таким образом, *речевая деятельность* определяется как «одно из средств осуществления неречевой деятельности, речевой (языковой) *процесс*, процесс порождения (производства) и восприятия (понимания) речи, обеспечивающий все другие виды деятельности человека» [Леонтьев 1975, 52]

Отличительными признаками речевой деятельности (РД) по А.Н. Леонтьеву являются:

- «*Предметность*. Она определяется тем, что РД, по его образному выражению, протекает «с глазу на глаз с окружающим миром» [Леонтьев 1974, 25] Иначе говоря, «в деятельности происходит как бы размыкание круга внутренних психических процессов навстречу объективному предметному миру, властно врывающемуся в этот круг, который, вовсе не замыкается» [Леонтьев 1974, 27]

- *Целенаправленность*, которая означает, что «любой акт деятельности характеризуется конечной, а любое действие – промежуточной целью, достижение которой, как правило, планируется субъектом заранее» [Леонтьев 1974, 29]
- *Мотивированность*. Она определяется тем, что «в реальной действительности акт любой деятельности побуждается одновременно несколькими мотивами, слитыми в одно целое» [Леонтьев 1974, 29]
- *Иерархическая (вертикальная) организация речевой деятельности*, включая иерархическую организацию ее единиц. А.А. Леонтьев разграничил понятия «макроопераций и микроопераций» [Леонтьев 1970, 347] и ввел понятие о трех видах системности деятельностей.
- *Фазная (горизонтальная) организация деятельности»* [Леонтьев 1974, 31]

Еще одно, на наш взгляд очень полное определение речевой деятельности было предложено известным отечественным ученым-психолингвистом И.А. Зимней: «Речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредованного языком и обусловливаемого ситуацией общения взаимодействия людей между собой (друг с другом). Речевая деятельность может входить в другую, более широкую деятельность, например общественно-производственную (трудовую), познавательную. Однако, она может быть и самостоятельной деятельностью; каждый вид РД имеет свое «профессиональное воплощение», например РД говорения определяет профессиональную деятельность лектора, письмо – писателя и т.д.» [Зимняя 1978, 78]

Ясно, что в этих случаях РД рассматривается как собственно коммуникативная, так и как профессиональная деятельность людей. Она выступает в качестве самостоятельной, социально зафиксированной деятельности человека. Исходя из этого положения, И.А. Зимняя делает очень важный методический вывод, который имеет самое непосредственное отношение к методике развития речи (а соответственно, и к теории и практике обучения иноязычной речи): «обучение речевой деятельности

должно осуществляться с позиции формирования ее как самостоятельной, обладающей всей полнотой своих характеристик деятельности» [Зимняя 1978, 96]

Следует подчеркнуть, что любая деятельность включает этап, на котором происходит осознание цели и выработка плана ее достижения. «Весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата... и требует, поэтому, планирования и контроля исполнения» [Рубинштейн 2002, 572]

Особой проблемой является соотношение речевой деятельности и деятельности общения. «*Общение* определяется в психологии как деятельность по решению задач социальной связи. *Деятельность* общения выступает как *общий тип* специфически человеческой деятельности, *частными проявлениями* которой являются все виды взаимодействия человека с другими людьми и предметами окружающей действительности» [Леонтьев 2003, 196]

Следует учитывать, что речевая деятельность не ограничивается рамками общения в человеческом обществе. Она играет огромную роль в жизни человека. Становление и развитие РД теснейшим образом связано со становлением и развитием личности в целом. Как справедливо указывает И.А. Зимняя, «речь, речевая деятельность является неотъемлемой составной частью *личности* человека, она теснейшим образом связана с его сознанием. Таким образом, РД является одним из важнейших условий осуществления интеллектуальной деятельности (познание, осознание, аналитико-синтетическая деятельность, творчество)» [Зимняя 2001, 112]

Из сказанного следует, что речевая деятельность имеет два основных варианта своего осуществления. Первый – процесс речевой *коммуникации*; второй – индивидуальная *речемышлительная деятельность*, реализуемая посредством внутренней речи.

В общей структуре речевой деятельности выделяются *способы* ее осуществления – различные способы формирования и формулирования

мысли. Им отвечают различные *формы организации* речевого общения и, соответственно, различные *формы речи* - « типовые способы структурно-семантической организации речевых высказываний на основе соответствующего варианта использования языковых средств построения речевых сообщений» [Леонтьев 1974, 281]

Таких форм три:

- «внешняя устная,
- внешняя письменная и
- внутренняя речь» [Леонтьев 1974, 279]

*Внешняя* (устная и письменная) *речь* представляет собой внешний способ формирования и формулирования мысли и передачи информации.

Основными *формами внешней устной речи* являются:

- диалогическая,
- монологическая и
- полилогическая (групповая) речь.

В теории РД существует еще одна классификация форм речи – «по характеру используемых знаков (средств выражения мысли). В данной классификации выделяются:

- устная,
- кинетическая и
- письменная речь» [Зимняя 1984, 123]

***Речь устная*** «(звуковая или звучащая) реализуется *звуковыми средствами*. К ним относятся:

- сегментные средства – звуки, их ряды (звукосочетания), и
- надсегментные (просодические) – темп, ритм, паузация, акцентуация, мелодика и интонация» [Зимняя, 1984, 123]

***Кинетическая*** (мимико-жестикуляторная) *речь* включает в свой состав «*выразительные* (выражающие *нечто*, выполняющие обозначающую функцию) *жесты и позы* (мимические и пантомимические)» [Зимняя 2001, 134]

«По степени автоматизированности речь подразделяется на:

- *неавтоматизированную* (все варианты спонтанной речи: ненаписанная речь лектора, обыденный диалог, письмо другу и т. п.);
- *автоматизированную* (порядковый счет, перечисление дней недели, а также некоторые шаблонные эмоциональные восклицания: «О!», «Ну и ну!», «Не может быть!», пословицы, выученные тексты, бранные выражения и др.)» [Жинкин 1958, 217]

По признаку «*дистантности* (пространственная организация речевой коммуникации) речь подразделяется на

- *непосредственную* (коммуниканты имеют возможность непосредственно наблюдать друг друга; речевой акт при этом предстает во всех своих *визуальных* и *акустических* характеристиках),
- *опосредованную* (коммуниканты общаются, не наблюдая друг друга, а сама речь ограничена в некоторых характеристиках – это речевое общение посредством печати, радио, телевидения, общение по телефону)» [Жинкин 1965, 3]

«В зависимости от степени *развернутости* (*сентенциональности*) речи выделяются:

- *неразвернутая* (*несентенциональная*) речь, к которой можно отнести синтаксические структуры простого нераспространенного предложения, например: «Да»; «Нет»; «Добежал»; «Красивый цветок»;
- *развернутая* (*сентенциональная*) речь, языковой формой выражения которой является простое распространенное или сложное предложение: «Он быстро добежал до дома, стоявшего на краю села»;
- *полностью развернутая* (*суперсентенциональная*) речь, диапазон которой колеблется от двух высказываний (фраз, предложений) до текста как развернутого связного высказывания; от короткой заметки в газете до большого романа» [Леонтьев 1974, 305]

Проблема порождения речи относится к числу ключевых не только в теории РД. Потребности практики педагогической работы определяют необходимость выбора концептуальной модели речепорождения, которая могла бы быть использована в качестве базовой для методики обучения речи. Нам представляется, что в качестве базовой модели может быть использована концептуальная схема-модель, разработанная А.А. Леонтьевым. Ее отличительными признаками являются гармоничное сочетание глубокого научного анализа и относительной простоты, наглядность изложения предметного содержания, цельность и четкое структурное построение. По мнению Т.В. Ахутиной, модель речепорождения А.А. Леонтьева «является в полном смысле этого слова перспективной, открытой моделью, поскольку на ее основе за последние три десятилетия в отечественной и зарубежной психолингвистике было создано несколько новых интересных моделей» [Ахутина 1989, 151]

По модели А.А. Леонтьева процесс порождения речевого высказывания включает **пять** последовательных, взаимосвязанных **этапов (фаз)**:

1. Исходным моментом высказывания является *мотив*. «Мотивация порождает речевую интенцию (намерение) – направленность сознания, воли, чувства индивида на какой-либо предмет (в нашем случае – на предмет речевой деятельности)» [Леонтьев 1969, 113]

2. На следующем этапе порождения речевого высказывания мотив к речевому действию вызывает к жизни *замысел*, который, в свою очередь, трансформируется в обобщенную смысловую схему высказывания. Основываясь на теоретической концепции А.Р. Лурии, А.А. Леонтьев считает, что «на этапе замысла впервые происходит выделение **темы и ремы** будущего высказывания и их дифференциация, т. е. определяется – **о чем надо сказать** (предмет высказывания или его тема) и **что** именно надо сказать об этом предмете – рема высказывания. На данной фазе порождения речи эти два основных структурно-семантических компонента высказывания



существуют в т. н. симультанном, нерасчлененном виде» [Леонтьев 1969, 115]

3. Следующий ключевой этап порождения речи – этап *внутреннего программирования*. А.А. Леонтьевым было выдвинуто положение о внутреннем программировании высказывания, рассматриваемом как процесс построения некоторой смысловой схемы, на основе которой порождается речевое высказывание. «Такое программирование может быть двух типов: программирование отдельного конкретного высказывания и речевого целого» [Леонтьев 1969, 116]

Данный этап реализуется на основе определенных *операций* построения речевого высказывания, к которым относятся:

– Операции *определения основных смысловых элементов (единиц)* предметного содержания речевого высказывания. «Эти элементы соответствуют реально существующим элементам предметного содержания того фрагмента окружающей действительности, который должен быть отображен в данном речевом высказывании» [Леонтьев, Рябова 1970, 29]

– Операция определения *иерархии смысловых единиц* в контексте будущего РВ, «определение главного и второстепенного, основного и уточняющих моментов в содержании речевого высказывания» [Леонтьев, Рябова 1970, 30]

– Операция «определения *последовательности отображения смысловых элементов* в речевом высказывании» [Леонтьев, Рябова 1970, 30]

Составление смысловой программы на этапе внутреннего программирования осуществляется на основе особого, весьма специфического *кода внутренней речи*. «Кодом внутреннего программирования является предметно-схемный или предметно-изобразительный код. Иначе говоря, в основе программирования лежит *образ*, которому приписывается некоторая смысловая характеристика. Эта смысловая характеристика и есть предикат к данному элементу. А вот

что происходит дальше – зависит от того, какой компонент является для нас основным» [Жинкин 1964, 58]

4. Следующим этапом речепорождения является этап *лексико-грамматического развертывания* высказывания. Основными *операциями*, реализующими этот этап, являются:

-«операция *отбора слов* (реже – целых словосочетаний) для обозначения элементов смысловой программы – смысловых единиц субъективного кода» [Леонтьев 1969, 131]

- процесс грамматического структурирования, который включает нахождение (выбор из имеющихся эталонов) грамматической конструкции и определение места элемента, выбранного по значению слова, в синтаксической структуре» [Леонтьев 1969, 131]

5. Заключительным этапом порождения речевого высказывания является этап его *реализации во внешней речи*. «Этот этап осуществляется на основе реализации *фонационной, артикуляционной, ритмико-слоговой* и *темпо-ритмической* «автоматизированных» программ внешней реализации речи, в основе которых лежат соответствующие речепроизносительные навыки» [Леонтьев 1969, 132]

Как подчеркивает А.А. Леонтьев, представленная выше схема процесса речепорождения «в более или менее полном виде выступает в спонтанной (неподготовленной) устной монологической речи: в других видах речи она может редуцироваться или существенно изменяться – вплоть до включения первосигнальных (по И.П. Павлову) речевых реакций» [Леонтьев 1969, 141]

## **1.2 Принципы активизации речевой деятельности в современной методике обучения иностранным языкам**

Активизация речевой деятельности может быть достигнута различными средствами, в частности за счет специальной организации учебного материала, его концентрации и распределения, специфических форм и методов, приемов обучения, а также за счет мобилизации и более

продуктивного использования потенциальных возможностей обучающего и обучаемого и их взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

По мнению В.В. Краевского, «каждой из составляющих той или иной методической системы обучения, целям обучения, содержанию учебного процесса, средствам и методам (совокупности приемов) обучения — соответствуют определенные методические принципы, согласно которым строится данный компонент системы» [Краевский 1977, 63] Рассмотрим основные методические принципы, которым следуют современная теория и практика обучения иностранным языкам с целью активизации речевой деятельности в концепции Г.А. Китайгородской.

**Принцип личностно-ориентированного общения**, вытекающий из основной цели обучения языкам, предполагает, что главной формой учебной деятельности является не слушание, говорение или чтение, а живое и активное общение преподавателя с учащимися и учащимися между собой. «В общении с учащимися преподаватель передает им информацию, в общении между собой и с преподавателем учащиеся усваивают ее. Слово «основа» в формулировке принципа означает, что общение явно преобладает над всеми средствами передачи и усвоения знаний, касающихся изучаемого языка» [Китайгородская 2009, 37]

**Принцип поэтапно-концентрической организации учебного предмета и процесса обучения** подразумевает овладение иноязычной речью в естественной среде. «Данная модель соответствует пути обучения, подразумевающему движение «сверху вниз», т. е. от уровня деятельности через уровень речевых действий к уровню речевых операций. Когда в процессе обучения для этого существуют соответствующие условия, именно на уровне деятельности и следует подавать языковой материал» [Китайгородская 2009, 43] При этом отмечается, что компенсация и воссоздание особенностей естественной среды сделало бы процесс обучения иноязычной речи более эффективным.

**Принцип коллективного (группового) взаимодействия** можно определить как такой способ организации учебного процесса, при котором «а) учащиеся активно и интенсивно общаются друг с другом, обмениваясь учебной информацией, расширяя за счет этого свои знания, совершенствуя умения и навыки; б) между участниками общения складываются благоприятные взаимодействия и формируются характерные для коллектива взаимоотношения, служащие условием и средством повышения эффективности обучения; в) условием успехов каждого являются успехи остальных членов коллектива» [Китайгородская 2009, 62]

**Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса** отражает особо тесную взаимосвязь содержания учебного материала и учебного процесса. Концентрированность учебного материала и учебного процесса находит свое воплощение в предлагаемой Г.А. Китайгородской трехуровневой модели овладения иноязычным общением: «Синтез 1 – Анализ – Синтез 2» [Китайгородская 2009, 71] Синтез 1 подразумевает, что обучающийся впервые сталкивается с тем или иным языковым явлением в речи – как правило, в тексте (для чтения или для аудирования). На этапе анализа происходит более детальное знакомство с изучаемыми лексическими и грамматическими структурами. Затем на этапе синтеза 2 обучающиеся используют осознанно изученные структуры в собственной свободно продуцируемой речи. Данный принцип является основополагающим во всех аутентичных УМК.

Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса приводит нас к **принципу коммуникативной связанности**, которая понимается как «интегрирующая функция коммуникативного взаимодействия, позволяющая обеспечить овладение учащимися большими объемами материала, создавая легкость в восприятии новых учебных текстов, снимая монотонию и поддерживая мотивацию при отработке большого количества лексико-грамматического и речевого материала. Коммуникативные связи – это прежде всего смысловые связи,

которые создают смысловую коммуникативную канву, способствующую запоминанию большого количества языкового и речевого материалы»

[Китайгородская 2009, 74]

Принцип концентрированности напрямую связан с **принципом избыточности языкового материала**, который подразумевает наличие некоторого избытка изучаемых лексико-грамматических структур с тем, чтобы было что забыть, поскольку сторочентное запоминание изучаемой информации в принципе не возможно. Преподаватель концентрируется на том материале, который необходимо вывести в сферу активного использования, тогда как определенная часть изучаемого материала играет роль некоего фона.

И, наконец, **принцип полифункциональности учебной деятельности (упражнений)** тесно связан с двумя предыдущими, так как концентрированность и коммуникативная связанность в организации учебного материала и учебного процесса определяют специфику учебной деятельности и коммуникативных упражнений, а именно их полифункциональность, которая означает «одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью, а не последовательное овладение сначала языковым материалом, а затем речью, что было характерным для лингводидактики предшествующих десятилетий» [Китайгородская 2009, 77]

Все вышеперечисленные принципы в той или иной мере находят свое отражение в современных учебно-методических комплексах – как отечественных, так и зарубежных.

### **1.3 Современные интерактивные технологии развития речевой деятельности взрослых обучающихся на уроке иностранного языка**

Акцент на развитие устных речевых умений в лингводидактике последних лет обусловлен тем, что обучающиеся иностранным языкам считают своей первичной и самой важной задачей именно обретение способности свободно изъясняться устно на изучаемом языке, поэтому в

нашей работе мы рассматриваем именно развитие навыков устной речи на уроках иностранного языка. Таким образом, под речевой деятельностью на иностранном языке мы далее подразумеваем развитие ее устных форм – монолога, диалога, полилога.

Е.Н. Соловова обращает внимание на тот факт, что в отечественной методике обучения иностранным языкам при обучении говорению акцент в течение долгого времени был смещен в сторону монолога, что вполне объяснимо ограниченностью контактов наших граждан с представителями иноязычных культур, которые сводились, в основном, к выступлениям на конференциях, симпозиумах и семинарах. «Сегодня речь идет о подготовке учащихся к диалогу культур, где навыки монологического и диалогического общения очень важны, но перевес в сторону диалога значительно сильнее. Это и понятно, ведь в реальном общении нам редко приходится выступать с продолжительными монологами. Общение, в большинстве своем, либо диалогично, либо полилогично» [Соловова 2002, 165]

В этой связи особую важность приобретают интерактивные технологии обучения речи на уроках иностранного языка и, в первую очередь, определение самого понятия «интерактивный».

Большой толковый словарь русского языка под редакцией С.А. Кузнецова определяет его как «основанный на двусторонней связи между зрителем(слушателем, пользователем) и центральным узлом какой-л. системы (телестудии, радиостанции, компьютера и т.п.)» [Кузнецов и др. 2010]

Вообще, в русскоязычной культуре понятие «интерактивный» так или иначе связано с компьютерными технологиями. Такая трактовка представляется нам слишком узкой, поэтому в нашей работе мы будем отталкиваться от англоязычных понятий «interactive/interaction».

Словарь “Merriam-Webster” определяет понятие *interaction* как

«1. the act of talking or doing things with other people;

2. the action or influence of things on one another» [Merriam-Webster Online Dictionary, URL]

Прилагательному *interactive* словарь Merriam-Webster дает следующее определение:

« 1. mutually or reciprocally active;  
2. involving the actions or input of a user; *especially* : of, relating to, or being a two-way electronic communication system (as a telephone, cable television, or a computer) that involves a user's orders (as for information or merchandise) or responses (as to a poll)» [Merriam-Webster Online Dictionary, URL]

Из приведенного определения видно, что понятие интерактивности в первую очередь представляет собой взаимодействие. В этом значении мы и будем применять его далее, т.е. под интерактивными технологиями мы понимаем технологии взаимодействия.

Понятие интерактивности на уроке иностранного языка всесторонне рассматривается в работе Анн Маламах-Томас (Ann Malamah-Thomas) «Classroom Interaction». «Learning a language, like learning anything else, is essentially an individual achievement. But typically this private process takes place in the public context of the classroom, the individual is one of a group, a member of the class, and the activities which are to set the process in train are determined by the teacher. The assumption is that this internal process of learning will come about as a consequence of the external interaction which takes place between the two kinds of participant: the teacher on the one hand and the learners on the other. The classroom interaction serves an enabling function: its only purpose is to provide conditions for learning» [Malamah-Thomas 1991, vii] (Изучение языка, как и любого другого явления, является, в основном, индивидуальным достижением. Однако обычно этот приватный процесс происходит в публичном контексте урока, каждый человек является членом группы, класса, и виды деятельности, которые должны запустить процесс, определяются преподавателем. Можно

предположить, что внутренний процесс обучения является следствием внешних взаимодействий, которые происходят между различными участниками процесса: преподавателем с одной стороны и обучающимися – с другой. Основная функция взаимодействия в классе – обеспечение возможностей и создание условий для обучения. – Пер. наш)

Автор понимает под интерактивностью не просто действия и реакцию на них: «Action and reaction are not interaction» [Malamah-Thomas 1991, 6] (Действие и реакция на него еще не являются взаимодействием. – Пер. наш) «Interaction is more than this, more than action followed by reaction. Interaction means acting reciprocally, acting upon each other» [Malamah-Thomas 1991, 7] (Взаимодействие представляет собой нечто большее, чем просто действие, за которым следует реакция. Взаимодействие – это обоюдное действие, действие, направленное друг на друга. – Пер. наш)

Идеи А. Маламах-Томас о взаимодействии на уроке перекликаются, на наш взгляд, с принципом диалогизации педагогической деятельности, описанным А.Б. Орловым и являющимся, по его мнению, одним из основных принципов современного образования: «Диалогизация педагогического взаимодействия – это личностное равноправие педагога и ученика в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, со-трудничающих людей» [Орлов 2002, 147]

Рассмотрим наиболее популярные интерактивные технологии, используемые для активизации речевой деятельности взрослых на современном уроке иностранного языка.

По мнению авторов оксфордского методического пособия «Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку», одним из самых эффективных приемов организации говорения на уроке является **поиск недостающей информации (communication gap)**. «Такие задания обычно выполняются парами, где один ученик



знает то, чем другой не владеет, но должен получить для выполнения задания. Например, у обоих учащихся есть карта, но у одного из них на ней указано место, которое должен найти другой ученик. Таким образом, второй ученик просит первого сказать ему, как найти это место на своей карте. Происходит реальное общение на АЯ. Такие задания могут выполняться и под контролем учителя, и в более свободной форме» [Скворцова 1998, 33]

**Ролевые игры** как вид учебной деятельности используются на уроке для симуляции взаимодействия собеседников в реальном мире, что отражает идею П. Бурдые об обучении в ситуациях и обучении на практике. «Ролевые игры способны подтолкнуть обучающихся к взаимодействию с разными собеседниками в реальном мире путем репетиции в классе языковых ситуаций, которые могут иметь место за его пределами. Такие репетиции оказывают положительный эффект на развитие социального самосознания обучающегося в сообществе, говорящем на изучаемом языке» [Бурдые 2007, 192]

Р.П. Мильруд дает следующее определение ролевой игры: «Role-play presents an activity replicating reality for language study purposes. It can be described with at least four features:

- closeness (the plot can be close to one's own experience or distant),
- situation (the situation can be everyday or unusual),
- realism (the circumstances can be realistic or imaginary),
- personality (the characters can resemble the participants or be alien to them)» [Мильруд 2005, 121]

(Ролевая игра представляет собой вид деятельности, имитирующий реальность с целью изучения языка. Она имеет четыре отличительных характеристики:

- близость (сюжет может быть близок личному опыту участников или далек от него),
- ситуация (может быть повседневной или необычной),

- реализм (обстоятельства могут быть реалистичными или воображаемыми),

- личность (персонажи могут быть похожими на участников или совершенно другими. – Пер. наш)

По степени свободы речевой деятельности обучающихся Р.П. Мильруд выделяет следующие виды ролевой игры:

«Role play can be

- **controlled** ( the participants are responsible for using the prescribed language),

- **semi-controlled** (participants are partly expected to use the prescribed language),

- **free** (participants are responsible for the message and not for the prescribed language)» [Мильруд 2005, 121]

(Ролевая игра может быть

- **контролируемой** (участники ответственны за использование только предписанного языкового материала),

- **частично контролируемой** (участники должны частично использовать предписанный языковой материал),

- **свободной** (участники ответственны только за содержание, а не за использование предписанного языкового материала. – Пер. наш.)

По продолжительности он выделяет два вида ролевых игр:

«**small-scale** (lasting for a lesson or less) and

**large-scale** (lasting for more than a lesson or perhaps for the whole term)»

(**краткосрочные**, длящиеся не более урока, и

**долгосрочные**, которые могут длиться более одного урока, возможно даже весь период обучения. –Пер. наш)

К долгосрочным ролевым играм можно отнести организацию курсов по методике Г.А. Китайгородской, которые предполагают роли обучающимся и преподавателю на весь период обучения.

Сью-лан Ли (Китайский университет Гонг-Конга) одной из важнейших идей в ролевых играх считает импровизацию, которую он определяет как драматичную гипотетическую ситуацию, в которой два говорящих взаимодействуют без какой-либо специальной подготовки: «*Improvisation is a dramatic hypothetical situation in which two speakers interact without any special preparation*» [Lee Siu-lun, URL]

Следующим важным моментом он считает необходимость давать обучающемуся роль, то есть подталкивать его к изменению самоидентификации: «*Role-plays are exercises where the student has been assigned a fictitious role from which he has to improvise some kind of behaviour towards the other role characters in the exercise. The two basic requirements for role-play are improvisation and fictitious roles*» [Lee Siu-lun, URL] (Ролевые игры – это упражнения, в которых обучающемуся дается придуманная роль, исходя из которой он должен импровизировать определенный вид поведения по отношению к другим персонажам этого упражнения. Два базовых требования к ролевой игре – импровизация и придуманные роли. – Пер. наш).

Сью-лан Ли предлагает четко разграничивать такие виды деятельности, как ролевая игра и **симуляция**. Последняя отличается, прежде всего, отсутствием изменения самоидентификации участника: «*In some role plays the student may simply be assigned the role of playing himself, but then you have a simulated situation rather than real role-play*» [Lee Siu-lun, URL] (В некоторых ролевых играх обучающемуся дается задание просто играть роль самого себя, но в таком случае мы имеем дело скорее с симулятивной ситуацией, чем с настоящей ролевой игрой. – Пер. наш).

Одним из видов симуляции Р.П. Мильруд считает **дискуссию**, которую он определяет как имитацию реальности в учебных целях, включающую –

- постановку проблемы,
- сотрудничество или взаимное оспаривание точек зрения участников,
- поляризацию мнений,
- принятие решений и

-решение поставленной проблемы:

«Discussion is a simulation of reality for study purposes with

- problem-raising task,

- cooperating or challenging viewpoints of participants,

- polarization of opinions,

- decisions-making and

- problem resolution» [Мильруд 2005, 122]

Дискуссия может проходить в форме *ролевой игры* или *симуляции*.

Другими популярными формами дискуссии на уроке иностранного языка являются *круглый стол* и *панельная дискуссия* (panel discussion).

М.А. Ковальчук выделяет две составляющих учебной дискуссии – коммуникативную и интерактивную. Под **коммуникативной стороной** дискуссии она понимает процесс обмена информацией между партнерами по общению. Слово «информация» при этом трактуется достаточно широко: «Имеется в виду, что происходит не только обмен мыслями, идеями, но также и чувствами, состояниями, настроениями» [Ковальчук 2008, 22] Под **интерактивной стороной** понимается обмен действиями и организация взаимодействия партнеров по общению: «Общение между людьми трудно отделить от их совместной деятельности. Будучи включенными в нее, люди обмениваются не только информацией, но и действиями. Собственно, первоначально процессы общения и возникают для обсуждения совместной деятельности» [Ковальчук 2008, 22]

Положение о том, что взаимодействие – неотъемлемая сторона общения, приобретает особое значение при обучении иностранному языку. В первую очередь, это происходит потому, что одним из проявлений интерактивной стороны общения является определение *позиций* его участников. Эта идея получила развитие в таком популярном направлении современной психологии как транзактный анализ, концепция которого излагается, в частности, в книге Э. Берна «Игры, в которые играют люди». В соответствии с этим подходом, участники общения могут занимать три

позиции: Родитель, Взрослый, Ребенок. В наши задачи не входит подробное знакомство с транзактным анализом, мы упомянули это направление лишь в той связи, что процесс общения в нем трактуется исключительно как «действия, направленные на изменение своей собственной позиции в общении или позиции партнера» [Берн 1988, 31] Таким образом, сам факт существования такого подхода показывает, сколь большое значение придается интерактивному аспекту общения.

Данный подход к общению является важным при использовании собственно **игр** как одной из интерактивных технологий развития речевой деятельности. Именно мотивация достижения в совместной учебной деятельности является основной целью применения игровых форм ведения занятия и собственно игр в системе обучения взрослых. Подчеркнем, речь не идет о языковых играх, целью которых является усвоение лексического и грамматического материала. Во вступительной статье к сборнику «Игры для интенсивного обучения» его авторы отмечают, что применение игр позволяет решить вопрос компенсации информационной перегрузки и организовать психологический и физиологический отдых. «Игровые формы, особенно коллективные, целесообразны для отработки функционального состояния глубокой релаксации – наиболее благоприятного фона интенсивного обучения (концертная пассионарность, по терминологии Г. Лозанова). Отработка физиологической релаксации и элементов психической саморегуляции, ведущих к медитативным состояниям сознания, способствует, в свою очередь, позитивным изменениям личностной, смысловой сферы обучаемого» [Петрусинский и др. 1991, 6]

Авторы сборника выделяют два игровых вида деятельности со специальной целью обучения взрослых:

- психотехнические игры и
- социально-психологический тренинг.

Первые представляют собой процедуры группового разучивания упражнений на развитие разнообразных психических функций – внимания, памяти, воображения, эмпатии и т.п.

«Социально-психологический тренинг ведет свою историю от техники психодрамы Дж. Морено и представляет собой развитие сюжетной игры; он направлен на решение внутренних конфликтов индивида в ситуации отработки навыков тех или иных социальных функций (выработка и закрепление социокультурных норм)» [Петрусинский и др. 1991, 6-7]

Близок к интерактивным технологиям, основанным на имитации реальной жизни, метод **суггестопедии**, поскольку он предполагает роли для обучающихся – каждому дается иностранное имя и престижная профессия на весь период обучения. Однако данную методику никак нельзя свести к ролевой игре. Технологии суггестопедии возникли в рамках гуманистического подхода к образованию в середине 1970х. «Толчком к созданию таких методик послужили исследования болгарского психотерапевта Г. Лозанова. Он создал новое направление в педагогике – суггестопедию, которая базировалась на суггестологии – науке о психических резервах личности» [Китайгородская 2009, 22-23]

Важнейшим моментом данной методики является устранение всех негативных ощущений на уроке, которые могут помешать процессу обучения: «Comfortable seating and pleasant classroom décor play a part in achieving this ends. The teacher maintains an air of benign authority throughout, exuding self-confidence and encouraging self-confidence in the students» [Malamah-Thomas 1991, 82] (Комфортные места для сидения и приятный интерьер класса играют роль в достижении этих целей. Преподаватель все время сохраняет вид благосклонного авторитета, излучая уверенность в себе и поощряя чувство уверенности в своих учениках. – Пер. наш)

Все учебные материалы для курсов с использованием суггестопедии состоят, в основном, из диалогов и полилогов, которые презентуются особым

способом с использованием музыки и затем в результате работы с ними должны воспроизводиться обучающимися.

П. Дж. Митчелл в своей недавней статье в журнале «Язык и культура» представляет методику обучения английскому языку под названием «Storyline» и оценивает ее потенциал для лингводидактики.

Автор отслеживает историю развития данного метода, который уходит корнями в Шотландию 1960-х годов, время, когда преподаватели пытались освоить новое направление, указанное в постановлении Департамента Образования Шотландии «Начальная школа в Шотландии» (1965). Ключевые направления развития образования согласно данному документу включали подход, в центре которого был ученик (обучение через различные виды деятельности и метод открытий, различные виды работы в группах, межпредметную интеграцию). Претворение в жизнь данной директивы и привело к развитию метода «Storyline», который был разработан профессорами Стивом Беллом и Салли Харкнесс, на которых, в свою очередь, оказали влияние работы Д. Дьюи, Ж. Пьяже и Л.С.Выготского.

Данный метод основан на принципах конструкторизма. Автор напоминает его основные положения:

- обучение – процесс субъективный, только обучающийся может его осуществлять, остальные – лишь облегчать;
- обучение – процесс активный, обучающийся должен что-то делать;
- обучение связано с мышлением, следовательно, виды учебной деятельности должны задействовать мышление;
- обучение – феномен социальный, который требует социально значимого контекста;
- обучение должно развивать новые компетенции: знания, умения, понимание;
- рефлексия в обучении должна исходить от обучающегося.

Суть метода «Storyline» заключается в том, что обучающийся самостоятельно создает сюжет обучения (атмосферу, персонажи, события),

который он излагает в форме дескриптивного нарратива, обеспечивая структурирование исследования разнообразных тем.

Одной из определяющих характеристик метода «Storyline», отличающих его от других видов тематической и проектной деятельности является центральная роль персонажей – гуманистический элемент. Это позволяет обучающимся рассматривать не только факты, но и чувства и дает возможность учителю поднять вопрос о моральных ценностях, связанных с каждым видом деятельности [Mitchell 2013, 101-109]

Многие педагоги относят к интерактивным технологиям театральные постановки. Языковой барьер становится легко преодолимым, как только учащиеся попадают в ситуацию игры, ролевого взаимодействия, оказываются вовлеченными в общий творческий процесс. «Театр превращает неуверенного в себе, запинаящегося на каждом слове «вечного троечника» во вдохновенного Ромео, произносящего монологи на одном дыхании. Язык Шекспира становится не просто предметом изучения, а необходимым средством для выражения мыслей, чувств, эмоций героя» [Громушкина 2003, 3]

Немаловажным является и то, что совместная работа над спектаклем или подготовка к празднику развивает у участников умение слушать партнера, создает условия для взаимодействия и взаимовыручки (сильные ученики помогают слабым), укрепляет чувство ответственности за успех общего дела. В то же время «для учителя работа над сценарием, репетиции, помимо дополнительного времени для отработки произношения, введения и закрепления лексических единиц, представляет уникальную возможность общения с учениками, причем в новом для обеих сторон контексте. Привычные роли учитель-ученики преобразуются в иную модель отношений – режиссера и актеров» [Громушкина 2003, 3]



Театральные постановки могут успешно применяться не только с детьми (как многие ошибочно полагают), но и со взрослыми. В методике Г.А. Китайгородской, например, группа взрослых студентов к последнему занятию курса обязательно готовит спектакль.

Ну и, разумеется, нельзя не упомянуть технологию развития иноязычной речи, которая является интерактивной во всех смыслах – **использование интерактивной доски**. «The chance to use this technology in teaching speaking is appreciated mostly in connection with using visual and audio stimuli for students' speech production» [Craven 2012, 12] (Возможности данной технологии в обучении говорению особенно ценны с точки зрения использования визуальных и аудиальных стимулов порождения речи обучающимся. – Пер. наш) Такая визуальная поддержка может быть использована во всех упомянутых выше видах деятельности, но особенно хорошо это работает при обучении нарративу и описаниям. Процесс использования данной технологии облегчается тем, что все солидные издатели учебников иностранного языка предлагают многочисленные (и очень качественные) учебные материалы для интерактивной доски.

## Выводы по Главе 1.

Изучение исторических источников дает полное основание говорить о том, что еще в античные времена ученые высказывали весьма интересные и продуктивные идеи о процессе речеобразования, а первые модели порождения и восприятия речи были предложены уже в середине XIX в. В начале XX в. наблюдается настоящий расцвет в области различных речеведческих наук (психологии речи, языкознания, практической лингвистики, логопедии и др.) Такой интерес ученых к данной теме говорит о ее важности с практической точки зрения, и не в последнюю очередь для лингводидактики.

Речевая деятельность является одновременно средством коммуникации и одним из ключевых видов деятельности человека. При этом речь как вид деятельности характеризуется рядом специфических особенностей.

Базовая модель речепорождения включает 5 последовательных фаз, каждая из которых, в свою очередь, включает серию последовательных операций.

Разнообразие форм и вариантов реализации речевой коммуникации и индивидуальной речемыслительной деятельности определяется многогранными социальными потребностями использования: социально-культурными, общественно-производственными, социально-бытовыми, витальными и пр., что, в свою очередь, определяет необходимость присвоения их как способов реализации речевой деятельности в ходе образовательного процесса.

Рассмотрение вопроса о многообразии форм реализации речевой деятельности позволяет сделать следующий методический вывод: педагогам иностранного языка в рамках речевой подготовки обучающихся необходимо обеспечить у них формирование всех основных функций и форм речи в их взаимосвязи друг с другом. При этом приоритеты развития тех или иных видов и форм речевой деятельности должны расставляться в соответствии с целями изучения иностранного языка.

К основным методическим принципам, которым следуют современная теория и практика обучения иностранным языкам с целью активизации речевой деятельности обучающихся относятся следующие:

- принцип личностно-ориентированного общения;
- принцип поэтапно-концентрической организации учебного предмета и процесса обучения;
- принцип коллективного (группового) взаимодействия;
- принцип концентрированности в организации в организации учебного материала и учебного процесса;
- принцип коммуникативной связанности;
- принцип избыточности языкового материала;
- принцип полифункциональности учебной деятельности (упражнений).

Современные интерактивные технологии развития речевой деятельности на иностранном языке представляют собой прежде всего технологии взаимодействия. К наиболее продуктивным интерактивным технологиям обучения говорению относятся:

- поиск недостающей информации (communication gap);
- ролевая игра;
- симуляция;
- дискуссия;
- суггестопедия;
- психологические игры;
- театрализация;
- метод «Storyline»;
- использование интерактивной доски.

Выбор определенной технологии зависит от целей обучения, уровня владения иностранным языком обучающихся, а также индивидуального стиля преподавателя.

## **Глава 2. Система использования визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности взрослых обучающихся**

### **2.1 Факторы, оказывающие влияние на активизацию речевой деятельности взрослых на иностранном языке.**

В лингвистике и лингвопедагогике последних десятилетий стремительно растет интерес к факторам, способствующим либо препятствующим развитию навыков речевой деятельности на иностранном языке. Приведем несколько примеров таких исследований.

Ученые из университета Южной Флориды Аманда Хвенщ и Николь Трэйси-Вентура попытались проанализировать, до какой степени развитие речи на родном языке, различия между родным и изучаемым языками, а также речевой опыт, сформированный в течение жизни, способны спрогнозировать речевое поведение на иностранном языке. Авторами был проведен эксперимент, в процессе которого англоязычные студенты, изучающие испанский и французский языки, должны были представить устный нарратив на основании использования картинок на Л2 до и после пяти месяцев проживания за границей и затем на Л1 после возвращения домой. Результаты эксперимента показали, что вариации в речевом поведении на Л2 объясняются не только вариациями в речевом поведении на Л1, но связаны, также, с другими факторами, такими как речевой опыт говорящего и системные различия между родным и иностранным языками. Полученные учеными сведения дают основания полагать, что выше перечисленные факторы влияют на беглость речи на Л2 не в равной степени – максимальное влияние на беглость речи на Л2 оказала беглость речи на Л1. [Huensch, URL]

Джудит Кормос (университет Ланкастера) и Золтан Дорнией (университет Ноттингема) провели эксперимент, целью которого было проанализировать взаимодействие лингвистической и мотивационной составляющих в выполнении устных заданий на втором языке. Ученые

рассматривают вопрос влияния мотивации к изучению иностранного языка, а также некоторых других соотносимых с ней различных индивидуальных составляющих, таких как желание и стремление к общению, на качество и количество речевой продукции на иностранном языке. При этом под качеством авторы подразумевают грамматическую корректность, полноту, лексическое богатство и количество аргументов и контраргументов, представленных в речи обучающихся. Авторы исследования рассчитали взаимосвязь между мотивационной и лингвистической составляющими как в полной выборке участников эксперимента, так и двух ее подгруппах, состоявших из обучающихся, выполнявших задания с удовольствием и без оного. Также оценивался эффект партнерской мотивации. Результаты эксперимента показали, что мотивация в большей степени оказывает влияние на количество говорения, чем на качество производимой речи. В полной выборке единственным фактором, оказавшим положительное влияние на грамотность речи участников, оказалось их отношение к учебному курсу. Когда все участники эксперимента были разделены на две группы (с высоким и низким интересом к выполняемым заданиям), авторы обнаружили, что даже если студентам не нравились те или иные специфические задания, которые им приходилось выполнять, грамматическая корректность их речи возрастала, если их отношение к языковому курсу было в целом позитивным. Также было обнаружено, что при негативном отношении обучающегося к конкретному заданию его собственная мотивация оказывала очень незначительное влияние на качество и количество производимой речи, только партнерская мотивация играла роль в выполнении задания. Если же отношение обучающегося к выполняемому заданию было позитивным, его собственная мотивация становилась главным стимулом качества речевой продукции, отодвигая роль собеседника на второй план. Результаты эксперимента также показали, что среди обучающихся с низким интересом к заданиям наилучшие результаты в плане количества используемых

аргументов продемонстрировали те, чьей задачей являлось мотивирование партнера. [Dörnyei, URL]

Н.А. Роговая (Дальневосточный федеральный университет) считает основополагающим фактором успешности развития навыков устной речи на иностранном языке личностный интерес обучающегося—предлагаемый ей комплекс упражнений по речевой практике базируется именно на принципе персонализации обучения [ Rogovaya, URL]

Наталья Янковская и Ольга Неклюдова (Российская Президентская Академия Национальной Экономики и Общественного Администрирования) провели исследование курса бизнес английского в рамках программы МБА и рассмотрели проблему развития навыков профессиональной коммуникации на иностранном языке. Успешность программы, по мнению авторов, в первую очередь обеспечили компетентностный и деятельностный подходы к обучению. Разработана целостная система упражнений, основанных на ситуациях, симулирующих реальный профессиональный контекст, и позволяющих научиться решать бизнес проблемы, используя иностранный язык. Такой подход оказался весьма результативным и с точки зрения мотивации студентов к речевой деятельности на иностранном языке, поскольку каждая задача, поставленная перед ними в рамках языкового курса, представляла для них профессиональный интерес и давала возможность использовать иностранный язык как средство общения, а не как дидактическую цель [Neklyudova, URL]

К проблеме развития коммуникативной мобильности профессионалов в контексте BELF (Business English as Lingua Franca) обращаются Ольга Марина (Российская Федерация) и Крич Раджпрасит (Тайланд). Исследователи рассматривают проблему развития коммуникативной мобильности как один из ключевых элементов сложной конструкции профессиональной коммуникативной компетенции в устной речевой практике на английском языке. Понятие коммуникативной мобильности означает способность использовать специфический набор коммуникативных

стратегий с целью облегчить профессиональную коммуникацию между не носителями английского языка. Исследование указанных авторов имело целью идентифицировать уровни коммуникативной мобильности, воспринимаемые российскими и тайскими профессионалами, работающими в международных компаниях, а также исследовать взаимосвязь между личностными факторами (возраст, опыт работы, осознаваемый уровень владения устной речью на английском языке, частота посещения собраний, проводимых на английском языке, частота использования английского языка на рабочем месте) и коммуникативной мобильностью; сравнить данные факторы и условия, в которых коммуникативная мобильность может развиваться внутри названных групп профессионалов; предусмотреть возможности развития коммуникативной мобильности. В исследовании использовался количественный метод; оценивались ответы 60 участников на вопросы специально разработанной анкеты. По результатам исследования, российские участники эксперимента были признаны более коммуникативно мобильными, чем тайские. Для обеих групп единственным фактором, влияющим на коммуникативную мобильность, оказалась частота использования английского языка на рабочем месте. Данный вывод, по мнению авторов, поможет в организации курсов ESP (английский для специальных целей), одной из важнейших задач которых должно стать использование симуляции профессиональных коммуникативных ситуаций, которые ставят перед обучающимися проблему, требующую решения.

[Marina, URL]

Кен Беатти (университет Анахайма, США) рассматривает фактор аутентичности языкового материала, заданий и учебных ситуаций на уроке языка. Исследователь напоминает, что аутентичность является относительно новым понятием в обучении иностранным языкам, оно вошло в сферу лингводидактики лишь в 1970-е годы. С тех пор не утихают дебаты по поводу использования аутентичности при подборе языкового материала, учебных заданий и ситуаций. Проблема аутентичности языкового материала

прошла достаточно долгий путь – от использования не аутентичных материалов, полностью создаваемых преподавателем или авторами учебников, к сконструированным материалам, представляющим собой модификацию языка реального мира, и вплоть до материалов на Л1, служащих не педагогическим целям. Проблема аутентичности заданий относится к вопросу, работают ли обучающиеся с материалом, который может им встретиться за пределами класса, тогда как проблема аутентичности ситуаций относится к внеклассному контексту. Автор подробно рассматривает вопросы аутентичности языка, заданий и учебных ситуаций на уроке и приходит к выводу о том, что процессу отбора материалов свойственна глубокая не аутентичность. Исходя из этого, он предлагает 4 способа решения проблемы:

- конструировать учебные материалы только на основе аутентичных источников с целью познакомить обучающихся с языком (лексикой, структурами, сферой употребления);

- научить студентов не бояться трудностей в работе с аутентичными материалами, в частности, выводить значение незнакомой лексики из контекста;

- создавать педагогические сценарии для ролевых игр, в которых обучающиеся играли бы роли, связанные с их повседневной реальностью;

- использовать на уроках языковой материал, с которым обучающийся вполне может столкнуться в реальной жизни. [Beatty, URL]

Эстуко Тойода (университет Мельбурна, Австралия) рассматривает вопрос соотношения между развитием высших психических функций и речевой деятельностью на иностранном языке. Исследователь подразумевает под речевой деятельностью выражение знаний о языке и использование языка, в то время как высшие психические функции включают мышление, установление связей, интерпретацию и оценивание. По мнению Э. Тойода, названные навыки являются ядром языковой и межкультурной компетенции. Только с их помощью знания и опыт становятся осознанием и пониманием.



Поскольку высшие психические функции являются определяющими в улучшении языковой компетенции, была высказана гипотеза о том, что их развитие способно улучшить речевую деятельность. Таким образом, качество речевой деятельности на Л2 соотносимо с уровнем развития этих функций. [Toyoda, URL]

Элма Керц (Ахенский университет) и Дэниэл Вичмэнн (университет Амстердама) ставят своей задачей рассмотреть связь между изучением языковых структур иностранного языка с продуктивной речевой деятельностью на нем. В своем исследовании они отталкиваются от идеи изучения языка на основе его использования, которая, по их мнению, представляет собой не только длительный процесс изучения и отработки языковых конструкций, но и функционально мотивированную адаптацию системы языка на всех уровнях речевой деятельности. В их статье представлен проект, основанный на натуралистическом продуцировании письменной речевой деятельности на втором иностранном языке, нацеленный на то, чтобы восстановить знания о языковых конструкциях обучающихся продвинутого уровня через статистический анализ их речевой деятельности. В результате анализа переноса изученных языковых конструкций Л2 в практику речи на Л2 авторы приходят к выводу, что даже обучающиеся продвинутого уровня склонны в большей степени опираться на языковые конструкции Л1. Авторы представляют методику совершенствования письменной речевой деятельности обучающихся продвинутого уровня, которая, по их мнению, послужит исследованиям имплицитного и эксплицитного изучения Л2, связанного с когнитивными процессами, а также имплицитных и эксплицитных знаний Л2, связанных с продуктами процесса обучения. Поскольку имплицитные знания не всегда осознаются и выражаются словами, в то время как эксплицитные знания осознанны и декларативны, первые, соответственно, труднее продемонстрировать, чем вторые. Исследователи подчеркивают, что любые формы использования языка создаются, управляются, ограничиваются,

усваиваются и применяются в соответствии с их коммуникативными функциями, что ведет к существенным различиям в алгоритмах, используемых в определенных доменах (регистрах) языка. Со временем, постоянное знакомство с новыми языковыми доменами приводит к обусловленной регистром адаптации уже усвоенных языковых конструкций и их использованию в соответствии с дискурсивными функциями того или иного языкового домена. [Kerz, URL]

Л.А. Вовси-Тиллье и Д.А. Миронова (Плехановский Российский университет экономики, Москва) одним из основополагающих факторов развития речевой деятельности на иностранном языке считают среду обучения (*learning environment*). В данный термин они включают широкий ряд видов деятельности и различных составляющих процесса обучения, начиная с организации учебного пространства, оборудования, материалов, видов деятельности в классе и дома, до социального, культурологического и гуманитарного контекстов изучения иностранного языка [Mironova, URL]

Из приведенного выше обзора научных статей видно, что какие бы факторы ни рассматривали авторы исследований, среди них всегда присутствует фактор мотивации. Это не удивительно, если учесть тот факт, что в своей модели речепорождения А.А. Леонтьев в качестве ее первой фазы выделяет именно мотивацию (см. 1.1)

Фактору мотивации уделяет большое внимание Е.Н. Соловова. В своем базовом курсе лекций по методике обучения иностранным языкам она подчеркивает, что преподаватель обязательно должен использовать различные источники мотивации и приводит их классификацию по П.Б. Гурвичу:

- *целевая мотивация* основана на четком осознании как конечной цели изучения ИЯ, так и цели выполнения каждого конкретного задания;
- *мотивация успеха*: «Если предмет удастся, его изучают с удвоенным интересом» [Соловова 2002,167];

- *страноведческая мотивация* основана на пробуждении интереса к традициям и культуре страны изучаемого языка;

- *эстетическая мотивация*: изучение иностранного языка должно приносить эстетическое наслаждение (использование музыки, литературы, живописи, фильмов и т.д.);

- *инструментальная мотивация* «состоит в том, чтобы дать возможность каждому ученику максимально выразить себя в любимом и наиболее удающемся виде работ» [Соловова 2002,168].

Из всего выше сказанного можно делать следующий вывод: мотивирование обучающихся к продуцированию речи является одной из важнейших задач преподавателя иностранного языка.

## **2.2 Роль визуальных и аудиальных невербальных стимулов в активизации речевой деятельности взрослых обучающихся на уроке иностранного языка**

Лингвопедагоги давно оценили возможности использования невербальных стимулов в качестве мотива для речевой деятельности обучающихся на уроке, поскольку «они упрощают понимание дидактической задачи, позволяют быстро адаптироваться к коммуникативной ситуации, делают обучающегося более самостоятельным. Они фокусируют внимание обучающегося и делают его речевое поведение более упорядоченным и предсказуемым» [Полякова 2012, 120-124].

Визуальные стимулы давно используются в психотерапии для лечения тех или иных расстройств, в том числе речевых. Исследования показывают, что «многие дети с аутизмом демонстрируют хорошие визуально-когнитивные способности и приобретают навык речи быстрее, если им предлагаются визуальные подсказки и стратегии обучения» [Мелешкевич, URL]

Применение визуальных средств в обучении иностранным языкам становится все более популярным. «Принцип наглядности всегда был одним из основополагающих принципов обучения, его использование характерно

для всех этапов обучения, однако область применения наглядности постоянно расширяется. В современных условиях лингвопедагоги все больше говорят не просто о средствах наглядности, но о средствах *визуализации*, в основе создания которых лежат различные способы обработки и компоновки информации, позволяющие представлять ее в компактном и удобном для восприятия и использования виде» [Изотова, URL]

Проблема заключается в том, что, несмотря на значительное распространение визуальных средств, их использование в процессе обучения зачастую является бессистемным и хаотичным. В этой связи, мы следуем за учеными, которые предлагают использовать *системный подход* для разработки комплексов упражнений, основанных на использовании визуальных стимулов в обучении речи на иностранном языке. «Именно системное мышление дает возможность выявить все определяющие параметры и взаимосвязи компонентов, оптимизировать процессы познания, осмысления и практического применения знаний» [Камянова 2008, 183], а значит, повысить качество обучения иностранному языку в целом и выработки речевых навыков в частности.

А.Н. Щукин отмечает, что «совокупность определенных элементов учебного процесса объединяется в систему при условии достижения единой цели (в данном случае цели обучения речи): элементы системы тесно связаны между собой и объединяются друг с другом посредством цели обучения как системообразующего компонента» [Щукин 2006, 71].

Н.В. Изотова и Е.Ю. Буглаева выделяют наиболее значимые, по их мнению, «принципы использования средств наглядности (визуальных стимулов):

**1) принцип целенаправленности** – знание основной цели использования данного средства визуализации в конкретной ситуации в учебном процессе;

**2) принцип функциональности** – любое средство визуализации выполняет в процессе обучения определенные функции, обеспечивая практическое овладение языком;

**3) принцип комплексности** – включение в содержание визуального стимула информации и/или знаний, позволяющих обеспечить одновременное обучение трем сторонам речи (лексической, грамматической и произносительной);

**4) принцип системного квантования** – всевозможные типы моделей представления знаний в сжатом компактном виде соответствуют свойству человека мыслить образами, следовательно, учебный материал, расположенный компактно в определенной системе, лучше воспринимается, а выделение в нем смысловых опорных пунктов способствует эффективному запоминанию;

**5) принцип когнитивной визуализации** – эффективность усвоения информации и знаний повышается, если в обучении используются когнитивные графические учебные элементы, выполняющие не только иллюстративную, но и когнитивную функцию. В этом случае к процессу усвоения подключается «образное» правое полушарие. В то же время «опоры» (рисунки, схемы, модели), компактно иллюстрирующие содержание, способствуют системности знаний  
[Изотова, URL]

Нам представляется целесообразным руководствоваться выше перечисленными принципами при разработке системы упражнений, направленных не только на усвоение иностранного языка, но и на ее применение в речи.

Важно понимать, как устанавливается взаимосвязь между продуцированием речи и визуальной подсказкой. Н.В. Изотова и Е.Ю. Буглаева считают, что эта связь имеет когнитивную природу: визуальный стимул требует вербального осмысления, которое проявляется в речи.

Что может послужить визуальным стимулом при обучении речи? По мнению Е.П. Пфейфер, «абстрактный учебный материал, прежде всего, требует конкретизации, и этой цели соответствуют различные виды наглядности – от предметной, до весьма абстрактной, условно-знаковой» [Пфейфер, URL] Ученый предлагает следующую последовательность визуальных невербальных стимулов в обучении языку – от наиболее конкретных к наиболее абстрактным:

- конкретные предметы,
- предметные визуальные карточки,
- цветные фотографии,
- черно-белые фотографии,
- символические рисунки.

В последнее время всё большую популярность стал набирать метод инфографики, т. е. графический способ подачи данных и знаний, цель которого — быстро и чётко преподнести сложную информацию.

«Использование инфографики в обучении иностранному языку имеет ряд преимуществ: во-первых, она содержит достаточное количество информации при минимальном (или нулевом) количестве лексики; во-вторых, инфографика воспринимается легче, чем текст, поскольку представленная информация уже обработана и систематизирована. Кроме того, она может послужить стимулом к дискуссии (например, насколько представленная в инфографике информация соответствует действительности?) или к написанию резюме/ эссе». [Толстова, URL]

Многие творческие педагоги прибегают к использованию принципиально иных невербальных стимулов – аудиальных. К невербальным аудиальным стимулам относятся все шумы, природного и антропогенного происхождения (музыка, звуки работающих механизмов, природные шумы, звуки, производимые животными и т.д.).

Стоит отметить, что по сложности использования такое стимулирование речепорождения стоит на порядок выше работы с

визуальными стимулами. «Слуховые каналы, которые соединяют нас с внешним миром, являются куда менее утонченными и эффективными, чем визуальные. Глаз – это не просто «сенсорный орган». Эмбриология показывает, что глаз является частью самого мозга, и то, что именуется «оптическим нервом», должно рассматриваться не как нерв, а как настоящий нервный тракт. Данный факт, конечно же, придает глазу особую семантическую важность, не сравнимую с важностью каких-либо других «сенсоров» или рецепторов. Не следует удивляться тому открытию, что визуальные типы лучше приспособлены к этому миру, чем слуховые» [Коржибский, URL]

Из выше сказанного следует, что при активизации речевой деятельности с помощью аудиальных невербальных стимулов огромную роль играет способность обучающегося к визуализации, т.е. эти два вида речевых стимулов очень тесно связаны. Приведем пример. Преподаватель ставит задачу обучающемуся описать погоду, опираясь на звуки, которые он слышит. Обучающийся слышит шум дождя, звук грома, завывание ветра, шум листьев, пение птиц. Чтобы описать погоду вербально, он должен сначала представить данную картину окружающей действительности, т.е. прибегнуть к визуализации. Еще более высокий уровень визуализации потребуется, если преподаватель вместо природных шумов использует «Времена года» П.И. Чайковского или А. Вивальди.

Стоит отметить, что использование визуальных и аудиальных невербальных стимулов для активизации речевой деятельности способствует развитию воображения и образного мышления, а также таких высших психических функций как установление связей и интерпретация, что, согласно исследованию Эстико Тойода (2.1), само по себе способно улучшить речевую деятельность на иностранном языке

Несмотря на некоторые сложности применения, визуальное и аудиальное невербальное стимулирование порождения речи является одним из самых сильных мотиваторов в ситуации искусственной коммуникации,

которая создается на уроке иностранного языка. Мотив же является первой и самой важной фазой базовой модели речепорождения А.А. Леонтьева (1.1). Во второй фазе речепорождения обучающийся также может опираться на невербальные подсказки (напомним, то на данном этапе говорящий видит свое будущее высказывание как цельный, нерасчлененный образ), равно как и в третьей фазе (представление смысловой схемы будущего высказывания). Что касается четвертой (выбор лексико-грамматических средств для высказывания) и пятой (фонетическая реализация) фаз речевого акта, то здесь говорящий использует уже имеющиеся языковые знания и произносительные умения.

Говоря об использовании невербальных стимулов в речевых упражнениях по иностранному языку, необходимо отталкиваться от классификации упражнений по уровню самостоятельности речепорождения.

Одним из первых уровневый подход к разграничению упражнений на говорение предложил Б.А. Лапидус. Он выделяет четыре уровня, из которых первые три предполагают целенаправленную активизацию языкового материала и последний, четвертый – нерегулируемую, ненаправляемую активизацию [Лапидус 1975, 10]. Именно упражнения этого уровня он считает истинно речевыми. Это, несомненно, так, однако мы, вслед за М.С. Ильиным, полагаем, что «упражнение, независимо от своего ранга в учебных условиях, есть всегда деятельность целенаправленная, и его типовая принадлежность определяется, следовательно, не наличием или отсутствием целенаправленности, а самим характером целенаправленности и постоянным наличием намеренной регуляции, управляемости» [Ильин 1975, 122]

В нашей работе мы отталкиваемся от классификации упражнений, предложенной Г.А. Китайгородской, в системе обучения которой, как и у М.С. Ильина, уровни определяются мерой вынужденности или свободы обучаемого в употреблении того или иного речевого материала. «Если мы хотим, чтобы учащийся продуцировал в условиях учебного процесса то или



иное высказывание, можно задать ему такие внутренние и внешние обстоятельства, в которых он будет *вынужден* употребить желательное для нас речевое высказывание, по К.С. Станиславскому – предлагаемые обстоятельства» [Китайгородская 2009, 143]

Классификация коммуникативных упражнений Г.А. Китайгородской предполагает три основных уровня:

- 1) *«жесткого (максимального) управления* речевой деятельностью обучаемых – задания в упражнениях определяют выбор и употребление конкретных языковых и речевых средств;
- 2) *частичного управления* речевой деятельностью обучаемых, реализуемого за счет отсутствия готовой речевой модели решения коммуникативной задачи; при этом учащимся строго предписывается линия их речевого поведения.
- 3) *минимального управления* речевой деятельностью обучаемых, т.е. задания предполагают свободный выбор языковых и речевых средств в рамках заданной ситуации. Выбор языковых и речевых средств определяется самими учащимися также, как и линия их речевого поведения» [Китайгородская 2009, 143-144]

Использование невербальных стимулов представляется нам наиболее целесообразным в упражнениях третьего уровня, хотя вполне возможно и в первых двух.

Обращаясь к невербальным стимулам активизации речевой деятельности на уроке иностранного языка, стоит учитывать и типы (жанры) заданий на говорение, представленные в современных УМК. В нашей работе мы будем опираться на классификацию жанров устной речи, представленную в учебнике Р.П. Мильруда:

«Among the genres of speaking are:

1. **description** – telling the details to an active listener;
2. **narration** – telling the development of events to an active listener;
3. **reasoning** – telling one's train of thought to an active listener;

4. **identification** – talking about one’s likes and dislikes;
5. **language-in action** – people doing things and talking;
6. **comment** – opinions and points of view;
7. **service encounters** – buying and selling goods and services;
8. **debate and argument** – seeking a solution and pursuing one’s point;
9. **learning** – use of language in learning;
10. **decision-making** – people working towards a decision» [Мильруд 2005, 111]

(Из жанров говорения можно выделить:

1. **описание** – передача деталей активному слушателю;
2. **нарратив** – рассказ о развитии событий активному слушателю;
3. **аргументация** – рассказ о течении своих мыслей активному слушателю;
4. **идентификация** – рассказ о своих предпочтениях;
5. **язык в действии** – люди делают что-то вместе и говорят;
6. **комментарий** – мнения и точки зрения;
7. **встречи в сфере услуг** – покупка и продажа товаров и услуг;
8. **дебаты и споры** – поиск решений и отстаивание своей точки зрения;
9. **обучение** – использование иностранного языка для обучения;
10. **принятие решений** – люди работают над принятием решения. – Пер. наш)

Нам представляется наиболее целесообразным использование невербальных стимулов говорения в заданиях типа описание, нарратив и идентификация. При выполнении обучающимися заданий остальных жанров предпочтительнее, на наш взгляд, предлагать им вербальные стимулы.

### **2.3 Реализация системы использования визуальных и аудиальных (невербальных) стимулов активизации речевой деятельности взрослых обучающихся**

При обучении устной речи, как и при обучении всем остальным видам деятельности на иностранном языке ключевую роль играет использование адекватных средств обучения.

«Средства обучения – это комплекс учебных пособий и технических приспособлений, с помощью которых осуществляется управление деятельностью преподавателя по обучению языку и деятельностью учащихся по овладению языком. Средства обучения относятся к базисным категориям методики. Они облегчают процессы обучения и овладения иностранным языком и делают их более эффективными» [Щукин 2006, 225]

Базовым средством обучения является «учебно-методический комплекс (УМК), предназначенный для работы «с конкретным контингентом учащихся в условиях определенного профиля обучения» [Щукин 2006, 226]

В настоящее время в России при обучении иностранным языкам взрослых используются, как правило, аутентичные (изданные в стране изучаемого языка) учебно-методические комплексы.

Базовыми компонентами современных аутентичных УМК, изданных в Великобритании (именно такой УМК представляет предмет анализа в нашей работе) являются:

- пособие для учащегося (Student's Book)
- рабочая тетрадь (Work Book)
- книга для учителя (Teacher's Book)
- аудио диски для работы на уроке (Class CDs)
- DVD курс
- пособие для работы на уроке с интерактивной доской (Digibook).

**Пособие для учащегося (Student's Book)** содержит изучаемый на уроке материал и задания для его закрепления. Для повышения интереса к обучению включает цветные иллюстрации высокого качества.

**Рабочая тетрадь (Work Book)** представляет собой сборник упражнений для дополнительной работы над грамматикой и лексикой, изучаемой на занятиях, а также задания для развития речевых умений, в

первую очередь чтения и письма. Как правило, учащиеся должны выполнять задания прямо в рабочей тетради, поэтому их выпускают черно-белыми.

**Книга для учителя (Teacher's Book).** Методические руководства к некоторым британским УМК включают полностью **Пособие для учащегося**, каждая страница которого сопровождается пояснениями для учителя, чтобы все необходимое для работы было в одной книге. В других случаях **Книга для учителя** содержит только методические рекомендации по работе с курсом. В ней, как правило, имеется:

- содержание курса обучения на данном уровне;
- подробные поурочные планы, включающие описание подготовки к урокам, его этапов, домашнего задания,
- необходимые социокультурные и лингвистические сведения,
- ответы к заданиям в **Пособии для учащегося** и **Рабочей тетради**;
- дополнительные задания для случаев, когда остается время до конца урока;
- текстсты для аудирования в печатном виде;
- краткий обзор изученного лексико-грамматического материала;
- справочный раздел, куда включается международный транскрипционный алфавит, список неправильных глаголов и т.д.;
- тесты, разрешенные для ксерокопирования.

**Аудио диски для работы на уроке (Class CDs)** содержат тексты и задания для аудирования, песни, рифмовки, упражнения для работы над произношением. Запись всегда выполняется профессиональными звукооператорами с участием специально приглашенных актеров.

**DVD курсы.** К некоторым УМК выпущено видео, которое является прекрасным дополнением к основному курсу обучения, где показаны социокультурные реалии: мимика и жесты, одежда, окружающая обстановка. Кроме того, на базе видеокурса можно провести ролевые игры и организовать повторение пройденного материала.

### **Пособие для работы на уроке с интерактивной доской (Digibook)**

содержит полностью Пособие для учащегося в электронном виде, а также широкий выбор интерактивных видов деятельности для работы в классе и самостоятельно.

Выбор подходящего УМК – дело чрезвычайной важности. Я.М. Колкер и его соавторы дают на этот счет несколько рекомендаций:

1. «Цели и программа, предложенные в УМК, должны соответствовать целям и потребностям учащихся.
2. УМК должен охватывать все аспекты языка.
3. Темп изучения материала должен соответствовать целям обучения.
4. Повторение материала и отслеживание результатов обучения должны быть тщательно и регулярно организованы.
5. Темы и задания должны быть интересны, разнообразны и повышать мотивацию учащихся.
6. Для успешного использования УМК в нем должно быть достаточно методических рекомендаций.
7. Вам должно быть легко с ним работать» [Колкер и др. 2000, 57]

В практической части нашей работы мы попытаемся представить систему упражнений для активизации речевой деятельности взрослых обучающихся, которую мы предлагаем использовать в работе с УМК New English File Pre-Intermediate издательства Oxford University Press. Данный УМК предназначен для работы со взрослыми обучающимися, задача которых – овладение языком с целью коммуникации в ситуациях повседневного общения. УМК выпускаются одним из самых лучших британских методических центров, используется российскими (в том числе тюменскими) центрами обучения иностранным языкам уже более 10 лет и прекрасно зарекомендовал себя. Мы выбрали учебно-методический комплекс уровня Pre-Intermediate (A2+ по международной шкале), поскольку, на наш взгляд, только с этого уровня владения языком можно говорить о навыке свободной речи.

Проанализируем типы заданий на говорение, представленные в названном учебнике. В нашем анализе мы будем опираться на факт использования-не использования наиболее эффективных интерактивных технологий, описанных во второй главе нашей работы, а также на классификацию жанров устной речи, представленную в учебнике Р.П. Мильруда (см. 2.3).

УМК New English File в качестве заданий на практику речи чаще всего предлагает **поиск недостающей информации (communication gap)**. В рассматриваемом нами учебнике их 13 (при этом в учебнике 9 модулей, т.е. задание такого типа встречается в каждом из них, в некоторых чаще). Однако не все из этих заданий подталкивают к общению и взаимодействию.

Наиболее интересными и мотивирующими заданиями на поиск недостающей информации нам представляются следующие:

1. **Описание – рисование.** Учащиеся работают в парах. Каждый из них по очереди должен описать картину, которую видит только он, партнер не видит. Партнер по описанию первого учащегося должен нарисовать эту картину на листе бумаги. Затем учащиеся меняются ролями. Цель коммуникации – передать информацию о композиции картины настолько правильно, чтобы партнер смог ее точно изобразить. Оценить результат своей деятельности студенты способны самостоятельно, просто сравнив свои рисунки с оригиналом. Задание дается после изучения и отработки следующих тем: грамматика: время Present Continuous, структура there is/are, предлоги места; лексика: описание внешности и характера человека. Выполнение данного вида деятельности, на наш взгляд, дает возможность преподавателю оценить у учащихся степень свободы оперирования изученными языковыми единицами, а учащимся – получить удовольствие и от процесса взаимодействия, и от результата совместной деятельности.
2. **Split crosswords (разбитый кроссворд).** Учащиеся работают в парах. У каждого из них имеется кроссворд, в котором половина слов присутствует, вторая половина отсутствует (отсутствующие слова – у

партнера). Задача каждого из них – докомплектовать кроссворд отсутствующими словами. Называть слова нельзя – только их определения. Там, где это возможно, разрешается использовать мимику, так что общение происходит совершенно естественно.

3. **The best and the worst (лучшее и худшее).** Учащиеся сначала индивидуально заполняют карточку, на которой пишут определенные слова, предписанные заданием. Например, лучшая книга, которую я читал; худший фильм, который я смотрел и т.д. Затем учащиеся обмениваются карточками в парах, каждый видит только слова, написанные партнером, а вот что стоит за этими словами, им предстоит выяснить в ходе разговора.

Остальные задания этого типа, на наш взгляд, не способствуют свободному общению на английском языке. Это задания, не представляющие личностного интереса для учащихся. Например, узнать недостающую информацию о девушке, заполнить предложения определенными грамматическими формами и попросить партнера зачитать правильные варианты для проверки. Поиск такого рода информации не может послужить причиной настоящей беседы. Принимая во внимание тот факт, что из 13 представленных в учебнике заданий на поиск недостающей информации лишь 3 по-настоящему выполняют задачу простимулировать интерес к говорению, можно сделать вывод о недостаточно результативном применении данной интерактивной технологии.

Второй часто применяемый тип заданий на говорение в данном УМК – **говорение, основанное на трансформациях уже готовых предложений.** Приведем несколько примеров.

1. Даны предложения, описывающие отношение человека, изучающего английский язык, к английскому языку как к изучаемому предмету. В предложениях пропущены наречия образа действия (*incredibly, really, very, quite, a bit*). Учащиеся на первом этапе упражнения должны

индивидуально заполнить предложения нужными наречиями, чтобы предложение оказалось верным в отношении их самих. На втором этапе в парах учащиеся зачитывают друг другу получившиеся варианты.

2. Даны подсказки (prompts) для составления вопросов. Задание: опираясь на данные подсказки расспросите вашего партнера о его последнем отпуске.
3. Даны предложения, в которых сказуемое (глагол) представлено в скобках в начальной форме. Учащиеся в парах задают друг другу эти вопросы, устно трансформируя сказуемое в правильную временную форму.

Именно подобные задания в учебнике *New English File* преобладают в разделе обучения говорению, при этом их нельзя назвать заданиями на практику речи – скорее, это устная отработка структур.

Еще больше в разделе «Говорение» заданий на устную отработку структур, даже не требующих трансформации предложений. Например, в уроке 6B, грамматической темой которого является структура *Second Conditional*, в разделе обучения говорению представлено следующее задание. Дано начало вопроса (*What would you do if...*) и далее следует восемь различных вариантов придаточного условия. Учащиеся должны задать друг другу все восемь вариантов одного вопроса.

В количественном отношении ситуация следующая: заданий, основанных на трансформации предложения и добавлении информации – 12 ; заданий, основанных на использование уже готовой структуры – 15.

В УМК *New English File* присутствует раздел *Practical English*, цель которого определяется в «Книге для учителя» как обучение навыкам разговорной речи в ситуациях повседневного общения: «*developing speaking skills for everyday communication situations*» [Oxenden 2006, 8]

В каждом уроке этого раздела представлен образец диалога для восьми интерактивных ситуаций:



1. прохождение таможни
2. проблемы в номере в отеле
3. проблемы в ресторане
4. спросить дорогу в городе
5. совершить и вернуть покупку в магазине
6. купить лекарство в аптеке
7. купить билеты и получить информацию о морской прогулке
8. провести телефонный разговор с вышестоящим коллегой.

Ситуации общения, как видно из списка, выбраны самые актуальные для взрослого человека за границей. Рассмотрим, каким образом строится деятельность обучающегося по адаптации к данным коммуникативным ситуациям.

В каждом из указанных разделов представлен образец типичного диалога. Сначала он прослушивается без опоры на текст с заданием ответить на два вопроса, проверяющих понимание общего смысла диалога. Затем диалог прослушивается во второй раз с заданием заполнить пробелы во фразах собеседника (*phrases you hear*). Следующий этап – слушание и повторение за диктором тех фраз в диалоге, которые понадобятся самому обучающемуся (*phrases you say*). Затем учащиеся читают диалог по ролям, обмениваясь ролями (*practice the dialogue*). Следующий шаг – пересказать диалог без опоры на текст.

Описанный выше вид деятельности однозначно нельзя отнести к свободному типу упражнения – учащиеся просто заучивают модель. Заучивание модели, в которой представлены широко используемые разговорные штампы, является, безусловно, полезным упражнением, но это упражнение на усвоение лексико-грамматического материала, а не на его применение в ситуации живого общения. Заданий на свободное общение в интерактивной ситуации данный раздел УМК вообще не предусматривает, что никак нельзя отнести к его сильным сторонам.

Не является сильной стороной УМК New English File и обучение монологу. В учебнике представлено 9 заданий на развитие монологической речи, из них 2 задания на обучение нарративу.

Задания на обучение нарративу базируются на пересказе текстов с использованием визуальной опоры – картинок. В первом случае речь идет о пересказе текста для чтения, во втором – для аудирования. Ни одного задания на порождение собственного текста-нарратива в данном УМК не представлено.

Что касается остальных семи заданий на обучение монологической речи, их можно охарактеризовать следующим образом:

- проговаривание готовых предложений с персонификацией информации (2)
- проговаривание готовых предложений с добавлением информации (1)
- проговаривание готовых предложений с их грамматической трансформацией (2)
- проговаривание готовых предложений с их грамматической трансформацией и персонификацией информации (2)

Ни один из выше названных видов деятельности не может быть отнесен к практике речи. Мы вновь имеем дело с упражнениями на усвоение лексико-грамматических структур.

Суммируя приведенный выше обзор видов деятельности на развитие навыков устной речи в учебно-методическом комплексе New English File, можно сделать вывод, что из представленных в классификации Р.П. Мильруда жанров устной речи (см. выше) в данном УМК представлены следующие:

- нарратив (narration),
- идентификация (identification),
- язык в действии (language in action),
- встречи в сфере услуг (service encounters),
- обучение (learning).

Таким жанрам как описание (description), аргументация (reasoning), комментарии (comment), дебаты и споры (debate and argument), принятие решений (decision-making) в данном УМК внимания не уделяется.

Из 57 заданий на говорение, представленных в учебнике, лишь 3 в полной мере могут быть отнесены к практике речи, т.е. к свободному типу заданий, что представляется недостаточным.

Из всего вышесказанного напрашивается вывод том, что УМК New English File практически не обучает навыкам свободной речи и интерактивному взаимодействию в ситуациях ежедневного общения. В связи с чем назревает вопрос, почему именно этот УМК так популярен среди преподавателей лингвистических центров (в частности, г. Тюмени). Мы полагаем, причина в том, что сильной стороной данного УМК являются интереснейшие тексты для чтения и аудирования. На наш взгляд, все тексты, представленные в учебнике, могут быть прекрасно использованы для обучения речи – при условии, что преподаватель самостоятельно разработает разговорные задания к ним.

Мои коллеги и я в течение более десяти лет использования данного УМК в работе со взрослыми обучающимися разработали немало интересных и, на наш взгляд, эффективных упражнений, основанных на использовании невербальных стимулов и направленных на активизацию речевой деятельности обучающихся на уроке английского языка. Нам представляется уместным обобщить этот опыт и предложить систему упражнений для активизации речевой деятельности обучающихся, которая может быть использована как при работе с названным УМК, так и с другими.

Мы считаем целесообразным выделить следующие типы речевых упражнений с использованием невербальных стимулов:

1. **Вербальная дешифровка визуальной информации.** Данный тип упражнений предполагает предоставление обучающемуся визуального ряда (фотографии, рисунки, видео), задание расшифровать предоставленную визуальную информацию и представить ее вербально

в виде нарратива. Таких упражнений в нашем комплексе представлено наибольшее количество (см. Приложение 1). Например, в разделе 2D есть задание пересказать любовно-детективную историю. Каждой паре студентов дается набор цветных картинок, представляющих отдельные эпизоды этой истории. На первом этапе работы пара совместно раскладывает картинки в хронологическом порядке, затем каждый озвучивает картинки по очереди. В разделе 5D, в котором изучаются глаголы и предлоги движения в контексте спорта, студентам демонстрируется фрагмент футбольного матча, который каждый из них по очереди комментирует. В разделе 1B мы предлагаем описать характер и хобби человека по фотографии его комнаты или по набору различных цветов, или по обуви. Данный тип упражнения предоставляет истинный простор творчеству преподавателя.

2. **Визуальная зашифровка вербальной информации – вербальная дешифровка визуальной информации.** Обучающимся предлагается работать в парах. На первом этапе каждый индивидуально выполняет рисунки, представляющие необходимую информацию. Затем обучающиеся обмениваются рисунками и по очереди представляют увиденные ими образы в виде нарратива. Примером такого упражнения может послужить задание, применяемое в разделе 2A – рассказ о своем прошлом отпуске, когда по рисункам партнера обучающийся рассказывает о его, партнера, отпуске, тогда как автор рисунков контролирует правильность интерпретации.
3. **Вербальная дешифровка визуальной информации – визуальная зашифровка вербальной информации.** К данному типу упражнений прежде всего относится описание-рисование, представленное в разделе 1C учебника. Лексической темой данного раздела является описание внешности человека, грамматической – время Present Continuous и предлоги места. Упражнение учебника предполагает парный вид взаимодействия: один обучающийся описывает представленную в

учебнике репродукцию картины Фернандо Ботеро, второй рисует ее. Затем студенты меняются ролями, тот кто рисовал, описывает другую картину Ботеро из учебника, тогда как первый становится художником. В качестве контроля рисунки сравниваются с оригиналами. Мы немного видоизменили упражнение, заменив представленные в учебнике картины на репродукции работ известных российских художников, при этом у каждой пары обучающихся имеются свои картины, не такие, как у остальных. Таким образом, каждый работает абсолютно самостоятельно, не прислушиваясь к разговору соседей.

4. **Зашифровка-дешифровка вербальной информации с помощью пантомимы.** В разделе 6D, темой которого является модальный глагол *should*, перед «радиослушателями» (учебной группой) выступает немой психолог, дающий полезные советы по проблемам человеческих взаимоотношений, с психологом работает сурдопереводчик (также студент). «Психолог» выслушивает проблему каждого «радиослушателя» (студенты зачитывают или пересказывают жалобы, представленные в учебнике), затем придумывает и дает совет в виде пантомимы, который сурдопереводчик, в свою очередь, переводит для аудитории в вербальную форму. Пантомима может быть использована и в первом типе упражнений (простая дешифровка визуальной информации). Мы используем такой прием в разделе 2B, темой которого является фотография как вид искусства и время Past Continuous. Группа делится на две части, одна из которых представляет живую фотографию, в то время как представитель другой группы рассказывает импровизированную историю создания этого «фото» (“When I took the photo my son was playing football, my dog was chasing a cat, my wife was lying in a hammock etc.”)

Речевые упражнения с использованием *аудиальных* невербальных стимулов представлены лишь одним типом: **вербальная дешифровка аудиальной информации.**

В разделе 6B, темами которого являются лексика по теме «животные» и структура Second Conditional, мы используем звуки, издаваемые различными животными, реакцией обучающихся на которые должны быть фразы типа “If I met a bear I would...” Это упражнение первого типа по классификации Г.А. Китайгородской (с жестким управлением, для усвоения грамматической структуры).

Подобное упражнение мы используем в разделе 7A (фобии и Present Perfect Continuous), где звуками представлены различные источники страхов, обучающиеся должны при этом сказать, чего они боятся и как долго.

Примером упражнения третьего типа (с минимальным управлением) может послужить то, которое мы используем в конце раздела 6 (студенты рассказывают о своих приключениях на необитаемом острове, расшифровывая звуковой ряд, состоящий из различных шумов) и в разделе 2A, где, опираясь на музыкальный аудиоряд, обучающиеся описывают погоду, с которой они столкнулись в путешествии. Этот тип упражнений хорошо зарекомендовал себя и в стимулировании письменной речи в виде музыкальных изложений.

Данная система упражнений была апробирована на восьми учебных группах взрослых обучающихся в 2016-17 и 2017-18 учебных годах. В двух группах занятия вел автор, в остальных шести – мои коллеги. При этом, трем моим коллегам были предоставлены полностью разработанные упражнения, (см. Приложение 1) и весь необходимый материал (наборы картинок, видео- и аудиозаписи), в то время как остальные трое преподавателей получили лишь описание типов упражнений с рекомендацией использовать их по своему усмотрению (но обязательно все) для активизации речевой деятельности обучающихся. С целью определения степени эффективности данной системы упражнений в конце курсов было проведено анкетирование учащихся и преподавателей. Обучающимся были заданы следующие вопросы:

- были ли им понятны задания;

- было ли легко их выполнять;
- было ли им интересно работать в таком формате;
- было ли им легче говорить, опираясь на визуальные подсказки;
- было ли им легче говорить, опираясь на звуковые подсказки;
- почувствовали ли они, выполнять такие задания постепенно становилось легче;
- что они предпочитают – подсказки вербальные или невербальные.

В опросе приняли участие 67 обучающихся. Результаты выглядят следующим образом:

- 82% ответили, что задания были понятны, 9% - что не понятны, 9% затруднились ответить;
- 53% ответили, что выполнять задания было легко, 28% - трудно, 19% затруднились ответить;
- 95% ответили, что работать в таком формате было интересно, 1% - не интересно, 4% затруднились ответить;
- 89% ответили, что с визуальными подсказками говорить было легче, 11% затруднились ответить;
- 32% ответили, что с аудиальными подсказками говорить было легче, 30% - труднее, 38% затруднились ответить;
- 100% ответили, выполнять такие задания постепенно становилось легче;
- 36% ответили, что предпочитают вербальные подсказки, 21% - невербальные, 43% затруднились ответить.

Шести преподавателям, применившим данную систему упражнений, были заданы следующие вопросы:

- было ли им легко работать с данными упражнениями;
- было ли им интересно работать с данными упражнениями;
- считают ли они, что в процессе выполнения таких заданий у обучающихся улучшились способности к установлению связей и интерпретации;

- оценивают ли они данные упражнения как эффективные для активизации речевой деятельности обучающихся.

Результаты опроса выглядят следующим образом:

- все три преподавателя, работавшие с готовыми материалами и полностью разработанными упражнениями ответили, что им было легко; те, кто опирался лишь на описание типов упражнений и сам разрабатывал конкретные задания и подбирал необходимый визуальный и аудиальный материал, ответили что им было не легко;

- все без исключения ответили, что работать им было интересно;

- все преподаватели отметили, что в процессе выполнения заданий указанного типа способности обучающихся к установлению связей и интерпретации улучшились;

- пять преподавателей оценили упражнения как эффективные для активизации речевой деятельности обучающихся, один как мало эффективные.

Результаты эксперимента продемонстрировали, что данная система упражнений может эффективно использоваться на уроке английского языка, однако не для всех обучающихся эффект будет положительным. Успех во многом будет зависеть от того, насколько у обучающегося развиты воображение, образное мышление и высшие психические функции (особенно установление связей и интерпретация). Однако указанные выше способности имеют тенденцию развиваться в процессе применения данной системы упражнений.

Стоит отметить, что работа с аудиальными невербальными стимулами речепорождения оказалась более трудной, чем с визуальными. Кроме того, у некоторых обучающихся возникало неприятие нетрадиционного (в данном случае невербального) стимулирования речевой деятельности. Последний негативный фактор был в большинстве случаев успешно нейтрализован грамотной работой преподавателя и не помешал использованию системы упражнений, которая не только оказалась достаточно эффективной для



активизации речевой деятельности обучающихся, но и сделала процесс обучения более интересным, что отметили почти все опрошенные студенты и все преподаватели. При этом необходимо признать, что результаты эксперимента являются достаточно относительными, принимая во внимание скромное количество его участников.

## Выводы по главе 2.

К факторам, влияющим на развитие речевой деятельности на иностранном языке можно отнести:

- речевой опыт говорящего (как на родном, так и на иностранном языке),
- беглость речи на родном языке,
- системные различия между родным и иностранным языками,
- осознаваемый уровень владения речью на ИЯ,
- возраст обучающегося,
- опыт его профессиональной деятельности,
- личностный интерес,
- частота использования ИЯ в работе и повседневной жизни,
- степень развития высших психических функций (мышление, установление связей, интерпретация, оценивание) у обучающегося,
- хорошее знание языковых структур изучаемого языка,
- степень аутентичности используемого на уроке языкового материала,
- создание адекватной среды обучения.

При этом основополагающим фактором следует считать все виды мотивации.

Визуальное и аудиальное невербальное стимулирование порождения речи является одним из самых сильных мотиваторов в ситуации искусственной коммуникации, которая создается на уроке иностранного языка. Мотив же является первой и самой важной фазой базовой модели речепорождения А.А. Леонтьева. Оно также будет работать во второй и третьей фазах.

Использование невербальных стимулов наиболее целесообразно в упражнениях на говорение с минимальным управлением преподавателем и в заданиях типа описание, нарратив, идентификация.

При разработке системы упражнений, основанной на невербальных стимулах речепорождения следует руководствоваться следующими принципами:

- целенаправленности,
- функциональности,
- комплексности,
- когнитивной визуализации.

Среди прочих средств обучения учебно-методический комплекс (УМК) является базовой и наиважнейшей составляющей для успешного обучения иностранным языкам, поэтому к его выбору необходимо подходить с особой тщательностью.

Аутентичные (особенно изданные в Великобритании) учебно-методические комплексы отличаются наличием множества компонент и очень удобны для использования в практике преподавания. Однако, даже очень хороший УМК может иметь недостаточное количество эффективных упражнений на развитие речевой деятельности обучающихся, особенно упражнений третьего типа (с минимальным управлением речевой деятельностью).

В этой связи преподавателем может быть использована предлагаемая нами система упражнений для активизации речевой деятельности обучающихся на уроке английского языка, основанная на применении визуальных и аудиальных невербальных стимулов речевой деятельности. Хотя данная система наиболее эффективна для обучающихся с развитым воображением и образным мышлением, особенно это касается использования аудиальных стимулов, при грамотном подходе преподавателя она может успешно применяться в работе с любой аудиторией.

### **Заключение.**

Речевая деятельность, являясь одним из важнейших видов деятельности человека, отличается рядом специфических характеристик. Речевые действия и отдельные речевые операции могут входить в другие виды деятельности, в первую очередь, в познавательную. Таким образом, речевая деятельность обеспечивает другие виды деятельности человека. Речевая деятельность имеет две главных составляющие – интерактивную (взаимодействие) и коммуникативную (общение). Речевая деятельность осуществляется в разных видах и формах. Базовый акт речепорождения четко структурирован и развивается в серии последовательных этапов.

Для успешного развития речевой деятельности на иностранном языке преподавателю необходимо принимать во внимание факторы, способствующие либо препятствующие этому развитию.

Особую важность в процессе обучения устной речи на иностранном языке обретает использование адекватных интерактивных технологий (технологий взаимодействия).

При выборе базового учебно-методического комплекса для обучения иностранному языку важно учитывать его соответствие целям и задачам курса, в первую очередь, систему упражнений и видов деятельности, направленных на развитие устной речи учащихся, поскольку именно этот аспект является самым важным и востребованным на современном этапе обучения иностранным языкам.

Визуальное и аудиальное невербальное стимулирование порождения речи является одним из самых сильных мотиваторов в ситуации искусственной коммуникации, которая создается на уроке иностранного языка. Мотив же является первой самой важной фазой базовой модели речепорождения А.А. Леонтьева. Оно также будет работать во второй и третьей фазах.

Использование невербальных стимулов наиболее целесообразно в упражнениях на говорение с минимальным управлением преподавателем и в заданиях типа описание, нарратив, идентификация.

При разработке системы упражнений, основанной на невербальных стимулах речепорождения следует руководствоваться следующими принципами:

- целенаправленности,
- функциональности,
- комплексности,
- когнитивной визуализации.

Предлагаемая нами система упражнений для активизации речевой деятельности обучающихся на уроке английского языка основана на применении визуальных и аудиальных невербальных стимулов речевой деятельности. Хотя данная система наиболее эффективна для обучающихся с развитым воображением, образным мышлением и развитыми высшими психическими функциями, (особенно это касается использования аудиальных стимулов), при грамотном подходе преподавателя она может успешно применяться в работе с любой аудиторией.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

## Источники:

1. Oxenden C., Latham-Koening C., Seligson P. New English File Pre-Intermediate Student's Book. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 160 p.

## Словари и энциклопедии:

2. Прохоров А.Б. и др. Большой энциклопедический словарь в 2 т. – Москва: Советская энциклопедия, 1991. – 1728 с.
3. Кузнецов С.А. и др. Большой толковый словарь русского языка. – М.: Просвещение, 2010. – 984 с.
4. [www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary](http://www.merriam-webster.com/dictionary/dictionary)

## Статьи и монографии:

5. Аристотель. О душе: соч. в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т.2 С. 380 – 467.
6. Аристотель. Об истолковании: соч. в 4 т. М.: Мысль, 1976. Т.2 С. 71 – 129.
7. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Издательство МГУ, 1989. – 215 с.
8. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
9. Бурдые П. Социология социального пространства. – СПб: Алетейя, 2007. – 288 с.
10. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.-Л.: Соцэкгиз, 1934. – 326 с.
11. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. – М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. – 914 с.
12. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Издательство Академии Педагогических наук РСФСР, 1961. – 470 с.
13. Глухов В.П., Ковшиков В.А. Психоллингвистика. Теория речевой деятельности. – М.: Астрель, 2007. – 320 с.

14. Горелов И.Н. Вопросы теории речевой деятельности: психолингвистические основы искусственного интеллекта. – Таллин: Валгус, 1987. – 190 с.
15. Гришпун Б.М., Селиверстов В.И. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью//Дефектология. М., 1988. №3. – С. 19 – 41.
16. Громушкина Е.В. Английский язык: Сценарии школьных праздников и постановок: Книга для учителя. – М.: Первое сентября, 2003. – 224 с.
17. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи//Вопросы языкознания, 1964. Вып. 3. – С. 48 – 61.
18. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1958. – 372 с.
19. Жинкин Н.И. Психологические особенности спонтанной речи//Иностранные языки в школ. М., 1965. № 4. С. 2 – 11
20. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 1. – М.: Просвещение, 1964. – 980 с.
21. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. 2. – М.: Просвещение, 1965. – 962 с.
22. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2001. – 432 с.
23. Зимняя И.А. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
24. Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка//Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М.: Наука, 1984. С. 91 – 127.
25. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку. М.: Просвещение, 1975. – 273 с.

26. Камянова Т. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка. М.: ООО «Дом славянской книги», 2008. – 512 с.
27. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 2009. – 277 с.
28. Ковальчук М.А. Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: Методическое пособие для преподавателей иностранных языков. – М.: Высшая школа, 2008. – 144 с.
29. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. – М.: Академия, 2000. – 264 с.
30. Краевский В.В. Метод обучения в дидактике и в методике обучения языку//Русский язык в национальной школе. М., 1981. №4. С. 61-70.
31. Лapidус Б.А. К теории упражнений по иностранному языку // Иностранные языки в высшей школе. М., 1975. Вып. 10. С. 30-34.
32. Леонтьев А.А. Знак и деятельность//Вопросы философии. М., 1975. №10. С. 47-62.
33. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – СПб.: Лань, 2003. – 287 с.
34. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
35. Леонтьев А.А. Психофизические механизмы речи//Общее языкознание. М., 1970. С. 314 – 370
36. Леонтьев А.А. Функции и формы речи//Основы теории речевой деятельности: сб. науч. ст. М.: Наука, 1974. С. 275 – 311.
37. Леонтьев А.А., Рябова Т.В. Фазовая структура речевого акта и природа планов //Планы и модели будущего в речи. Тбилиси: Мецниереба, 1970. — С. 27–32.
38. Леонтьев А.Н. Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. — 368 с.
39. Мильруд Р.П. Методика преподавания английского языка. – М.: Дрофа, 2005. – 253 с.



- 40.Петрусинский В.В. и др. Игры для интенсивного обучения. – М.: Прометей, 1991. – 219 с.
- 41.Платон. Кратил: соч. в 4 т. М.: Мысль, 1968. Т.1 С. 582 – 631.
- 42.Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: теория и исследования. – М.: Высшая школа, 2001. – 167 с.
- 43.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер. 2002г. – 712с.
- 44.Скворцова И.А. Введение в коммуникативную методику обучения английскому языку: Пособие для учителей России. – Oxford: Oxford University Press, 1998. – 48 с.
- 45.Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
- 46.Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Издательство МГУ, 1972. – 123 с.
- 47.Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
- 48.Craven M. Breakthrough Plus 2 Teacher's Book. – Oxford: Macmillan Publishers Limited, 2012. – 198 p.
- 49.Mitchell P.J. The Storyline method in foreign language teaching: the history and main principles//Язык и культура. М., 2013. Вып. 2(22). – С. 101 – 109.
- 50.Malamah-Thomas A. Classroom Interaction. – Oxford: Oxford University Press, 1991. – 163 p.
- 51.Oxenden C., Latham-Koening C., Seligson P. New English File Pre-Intermediate Teacher's Book. – Oxford: Oxford University Press, 2006. – 232 p.

#### Электронные источники:

- 52.Изотова Н.В., Бугаева Е.Ю. Система средств визуализации в обучении иностранному языку [Электронный ресурс]: Вестник Брянского университета. – 2015. – №2. – С. 70-73. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/sistema-sredstv-vizualizatsii-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku> (14.04.2018).

53. Коржибский А. Визуальные/аудиальные стимулы (перевод А в V) [Электронный ресурс]: Livejournal URL: <http://bavi.livejournal.com/165686.html>
54. Мелешкович О.В. Зачем использовать визуальные стимулы в работе с детьми с аутизмом? [Электронный ресурс]: АВА в России: Ресурсы для родителей и специалистов. URL: <http://abarussia.ru/tema-mesyatsa2/115-ispolzovanie-vizualnykh-stimulov/214-zachem-ispolzovat-vizualnye-stimuly-v-rabote-s-detmi-s-autizmom.html> (14.04.2018).
55. Пфейфер Е.П. Использование «Mind Map» на уроках английского языка [Электронный ресурс]: Социальная сеть работников образования nsportal.ru URL: <http://nsportal.ru/shkola/inostrannye-yazyki/angliiskiy-yazyk/library/2014/02/17/ispolzovaniemind-map-na-urokakh> (10.03.2015)
56. Толстова Н. Н. Использование инфографики на уроках русского языка как иностранного [Электронный ресурс]: Молодой ученый. — 2017. — №4. — С. 391-393. URL: <https://moluch.ru/archive/138/38852/> (14.04.2018).
57. Beatty K. Language, Task and Situation: Authenticity in the Classroom [Электронный ресурс]: Journal of Language and Education, 2015. Vol.1, Issue 1, pp. 26 – 45. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/language-task-and-situation-authenticity-in-the-classroom> (12.02 2017)
58. Dörnyei Z., Kormos J. The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance [Электронный ресурс]: Language Teaching Research, 2000. July, pp. 5-29. URL: [https://www.researchgate.net/publication/249870213\\_The\\_Role\\_of\\_Individual\\_and\\_Social\\_Variables\\_in\\_Oral\\_Task\\_Performance](https://www.researchgate.net/publication/249870213_The_Role_of_Individual_and_Social_Variables_in_Oral_Task_Performance) (12.02.2017)

59. Huensch A., Tracy-Ventura N. Understanding L2 fluency behavior: The effects of individual differences in L1 fluency, cross-linguistic differences, and proficiency over time [Электронный ресурс]: Applied Psycholinguistics, 2016. Nov., pp. 1–31. URL: <https://www.researchgate.net/publication/310781759> (05.02.2017)
60. Kerz E., Wiechmann D. Second Language Construction Learning: Investigating Domain-Specific Adaptation in Advanced L2 Production [Электронный ресурс]: Language and cognition, 2016 Vol. 8. Issue 4, pp. 533-565. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/language-task-and-situation-authenticity-in-the-classroom#ixzz4ZnTGV026> (07.02.2017)
61. Lee Siu-lun. Revisit Role-Playing Activities in Foreign Language Teaching and Learning: Remodeling Learners' Cultural Identity [Электронный ресурс]: Electronic Journal of Foreign Language Teaching, 2015. Vol. 12, Suppl. 1, pp. 346–359. URL: <http://e-flt.nus.edu.sg/v12s12015/lee.pdf> (03.02.2017)
62. Marina O., Rajprasit K. The Role of Personal Factors in «Communication Mobility» Development of Thai and Russian Professionals in BELF Context [Электронный ресурс]: The Southeast Asian Journal of English Language Studies, 2016. Vol 22(2), pp. 167 – 186. URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/lib/data/access/ram/ticket/80/1493535255167817a3e3a1c628f2e9dd6fa5a0bd29/The%20Role%20of%20Personal%20Factors%20in%20'Communication%20Mobility'%20development%20of%20Thai%20and%20Russian%20Professionals%20in%20BELF%20Context.pdf> (03.02.2017)
63. Mironova D.A., Vovsi-Till'e L.A. A comparative analysis of foreign language teaching methods in modern British and Russian educational environment [Электронный ресурс]: Pedagogical Journal, 2016. №3, pp. 23 – 27. URL: <http://publishing-vak.ru/file/archive-pedagogy-2016-3/2-mironova.pdf> (07.02.2017)

64. Neklyudova O., Yankovskaya N. Research on the Business English training model within MBA program [Электронный ресурс]: Journal of Language and Education, 2015. Vol. 1, Issue 3, pp. 24 – 32. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/research-on-the-business-english-training-model-within-mba-program> (12.02.2017)
65. Rogovaya N.A. Some effective strategies for developing students' communicative competence in a foreign language lesson [Электронный ресурс]: Journal of Language and Education, 2015. Issue 4 (11). Pp. 169-171. URL: <https://vivliophica.com/articles/education/391732/1> (05.02.2017)
66. Toyoda E. Relationship between Higher-Order Thinking Skills and L2 Performance [Электронный ресурс]: Electronic Journal of Foreign Language Teaching 2015, Vol. 12, No. 2, pp. 200–218. URL: <http://e-flt.nus.edu.sg/v12n22015/toyoda.pdf> (03.02.2017)

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение 1

**Комплекс упражнений, основанных на системе использования визуальных и аудиальных (невербальных) стимулов для работы с УМК «New English File Pre-Intermediate» (Oxford University Press)**

#### **I. Упражнения 1-го типа: вербальная дешифровка визуальной информации.**

*Раздел 1В. Описание характера человека и его увлечений.*

Вариант 1.

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа в парах.

Материалы: на каждую пару две цветных картинки с изображением интерьера жилой комнаты.

Коммуникативная ситуация: молодой музыкант Ричард Тейлор принимает участие в проекте журнала. По заданию редакции мать и лучший друг Ричарда выбирают девушку для него. Обучающиеся уже знают о характере и увлечениях Ричарда. Картинки изображают комнаты выбранных девушек.

Ход упражнения: Опираясь на картинку, обучающиеся в парах описывают по очереди предполагаемый характер и увлечения девушек Нины (выбор матери Ричарда) и Клэр (выбор его лучшего друга). Закончив описание своей картинки, обучающийся высказывает свое мнение о том, насколько это удачный выбор. Второй соглашается или спорит, затем представляет следующую кандидатуру, обсуждение по той же схеме.

Контроль: один из студентов в паре представляет группе их общее мнение – кто является лучшим выбором и почему (второй может комментировать).

Вариант 2.

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа в тройках.

Материалы: на каждую тройку два набора цветных карточек.

Коммуникативная ситуация: та же.

Ход упражнения: Один из членов тройки представляет профессора психологии, двое других – студенты-психологи. «Студенты» описывают характер девушек, интерпретируя значения цветов, и делают вывод о том, насколько каждая из них подходит Ричарду. «Профессор» высказывает свое авторитетное мнение, корректируя на свое усмотрение интерпретации «студентов».

Контроль: «профессора» подводят итоги – кто из девушек наиболее подходящий вариант.

Вариант 3.

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа в двух группах (4-6 человек).

Материалы: на каждую группу по одному набору картинок (количество соответствует количеству людей в группе) с изображением различных пар обуви (наборы одинаковые).

Коммуникативная ситуация: та же.

Ход упражнения: каждый из членов группы берет одну картинку и высказывает свое мнение о характере и увлечениях девушки, которая носит эту пару обуви. Затем группа обсуждает, подходит ли эта девушка Ричарду. Одновременно вторая группа по той же схеме обсуждает характер второй девушки.

Контроль: представители групп высказывают мнение группы по поводу кандидатур.

### ***Раздел 2D. Пересказ текста.***

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа в парах.

Материалы: на каждую пару по одному набору картинок с изображением эпизодов истории (наборы одинаковые), изображением вниз, перетасованные.

Коммуникативная ситуация: любовная история Ханны и Джейми, описанная в тексте в учебнике.

Ход упражнения: каждый из членов пары по очереди берет картинку, переворачивает ее, пересказывает эпизод, на ней изображенный и кладет картинку на стол изображением вверх. В конце упражнения все картинки должны лежать на столе в хронологическом порядке.

Контроль: прослушивание аудиозаписи истории, проверка последовательности событий.

### ***Раздел 3D. Интерпретация снов.***

Время: 15-20 минут.

Тип взаимодействия: работа в двух группах (4-6 человек).

Материалы: на каждую группу по одному набору картинок с изображением предметов или ситуаций изображением вниз («сны»), наборы разные; один список интерпретаций (вербальная информация).

Коммуникативная ситуация: пациенты рассказывают психологу о своих снах.

Ход упражнения: каждый из членов группы по очереди берет картинку, переворачивает ее и объясняет «психологу», что он видел во сне. «Психолог» интерпретирует сон, опираясь на информацию в списке интерпретаций.

Контроль: «Психологи» выбирают один, наиболее, по их мнению, интересный сон, пересказывают его для всей группы и интерпретируют.

### ***Раздел 4 Writing. Рассказ о городе.***

Время: 5-7 минут.

Тип взаимодействия: весь класс.

Материалы: 2 набора открыток с видами городов.

Коммуникативная ситуация: обсуждение туристических городов.

Ход упражнения: Двум наиболее компетентным студентам предлагается по очереди описать город, опираясь на набор открыток.

Контроль: Группа должна отгадать, какой это город.

### ***Раздел 5D. Комментирование спортивного события.***

Время: 7-10 минут.

Тип взаимодействия: весь класс.

Материалы: видеозапись футбольного/волейбольного/баскетбольного матча.

Коммуникативная ситуация: обсуждение спортивных мероприятий.

Ход упражнения: Видео включается без звука. Студенты по очереди ведут комментарий, который записывается на диктофон.

Контроль: Запись с диктофона прослушивается, авторы комментариев сами исправляют свои ошибки.

### ***Раздел 7B. Биография.***

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа индивидуально и в парах.

Материалы: для каждого студента набор рисунков, изображающих важные события в жизни человека.

Коммуникативная ситуация: биографии людей, знаменитых и простых.

Ход упражнения: Сначала каждый индивидуально раскладывает рисунки в хронологическом порядке в соответствии с биографией одного из своих пожилых, но обязательно здравствующих, родственников. Затем, опираясь на рисунки, рассказывает биографию своему партнеру.

Контроль: Каждый говорит всей группе, что совпало в биографиях.

### ***Раздел 8D. Выражение согласия.***

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа в парах.

Материалы: для каждой пары набор карточек, изображающих различные виды деятельности, изображением вниз. На доске: вспомогательные глаголы всех изученных грамматических времен.

Коммуникативная ситуация: обсуждение сходства и различий людей в семье.

Ход упражнения: Обучающиеся по очереди вытягивают одну карточку и произносят предложение (отрицательное или утвердительное), по очереди используя грамматические подсказки с доски (т.е. меняя грамматическое время). Партнер соглашается, используя структуру *neither...I / so...I*.

Контроль: Каждый произносит одно (любое) предложение, группа соглашается хором



## **II. Упражнения 2-го типа: визуальная зашифровка вербальной информации – вербальная дешифровка визуальной информации.**

### ***Раздел 2А. Рассказ о прошлом отпуске.***

Время: 15-20 минут.

Тип взаимодействия: работа индивидуально и в парах.

Материалы: для каждого обучающегося чистый лист бумаги и набор цветных карандашей на каждую пару.

Коммуникативная ситуация: обсуждение отдыха и путешествий.

Ход упражнения: Каждый обучающийся индивидуально рисует свои воспоминания о своем прошедшем отпуске, затем обучающиеся обмениваются рисунками. На следующем этапе каждый член пары рассказывает во втором лице о том, что происходило с его партнером в отпуске, интерпретируя его (партнера) рисунки.

Контроль: Тот, чьи рисунки интерпретируются, по окончании рассказа комментирует правильность интерпретации и вносит свои коррективы.

### ***Раздел 2С. Мое любимое десятилетие музыки.***

Время: 15-20 минут.

Тип взаимодействия: работа индивидуально и всей группой.

Материалы: для каждого обучающегося чистый лист бумаги и набор цветных карандашей на двоих.

Коммуникативная ситуация: обсуждение музыкальных вкусов.

Ход упражнения: Учащиеся работают индивидуально, изображая на рисунке любым способом свое любимое десятилетие популярной музыки (начиная с 30-х годов XX века и до наших дней). Затем преподаватель собирает рисунки, перетасовывает их. На следующем этапе каждый обучающийся вслепую выбирает один из рисунков и интерпретирует представленную визуальную информацию в виде рассказа в третьем лице о музыкальных вкусах автора рисунка. Группа должна попытаться угадать, кто автор рисунка.

Контроль: Преподаватель оценивает правильность употребления всеми членами группы форм 3-го лица ед. числа настоящего простого времени.

### ***Раздел 3А. Планы.***

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа индивидуально и в парах.

Материалы: для каждого обучающегося лист бумаги, разделенный чертой на две части, озаглавленных «Tonight» и «Next summer», набор цветных карандашей на двоих.

Коммуникативная ситуация: рассказ о своих планах.

Ход упражнения: Учащиеся работают индивидуально, изображая на рисунке свои планы на ближайший вечер и лето. Затем обучающиеся обмениваются рисунками и по очереди интерпретирует представленную визуальную информацию в виде рассказа во втором лице о планах партнера.

Контроль: Преподаватель просит трех студентов рассказать о планах их партнеров в третьем лице, одного про сегодняшний вечер, другого про планы на лето.

### **III. Упражнения 3-го типа: вербальная дешифровка визуальной информации – визуальная зашифровка вербальной информации.**

#### ***Раздел 1С. Описание-рисование.***

Вариант 1.

Student's Book: упражнение 5b.

Время: 25-30 минут.

Тип взаимодействия: работа в парах.

Материалы: учебник.

Коммуникативная ситуация: посещение картинной галереи.

Ход упражнения: Учащиеся работают в парах. Каждый из них по очереди должен описать картину, которую видит только он (в учебнике), партнер не видит. Партнер по описанию первого учащегося должен нарисовать эту картину на листе бумаги. Затем учащиеся меняются ролями. Цель

коммуникации – передать информацию о композиции картины настолько правильно, чтобы партнер смог ее точно изобразить.

Контроль: Обучающиеся самостоятельно оценивают результат своей деятельности, сравнивая свои рисунки с оригиналом.

Вариант 2.

Все то же самое, только мы заменили представленные в учебнике картины на репродукции работ известных российских художников, при этом у каждой пары обучающихся имеются свои картины, не такие, как у остальных. Таким образом, каждый работает абсолютно самостоятельно, не прислушиваясь к разговору соседей.

#### **IV. Упражнения 4-го типа: зашифровка-дешифровка вербальной информации с помощью пантомимы.**

*Раздел 2B. Мое любимое фото.*

Время: 20-25 минут.

Тип взаимодействия: работа в группах, количество людей в группе зависит от предоставленных обучающимися фотографий.

Материалы: фотографии, принесенные обучающимися.

Коммуникативная ситуация: фотография как вид искусства.

Ход упражнения: Каждый обучающийся приглашает несколько членов группы помочь ему изобразить пантомимой действия, изображенные на предоставленном им фото. Один из не участвующих в пантомиме обучающихся (не видевший фото) интерпретирует пантомиму, используя структуры Past Simple и Past Continuous.

Контроль: Обучающиеся рассказывают, что они запомнили об употреблении времен Past Simple и Past Continuous.

*Раздел 7C. Привычки, оставшиеся в прошлом.*

Время: 15-20 минут.

Тип взаимодействия: весь класс.

Материалы: нет.

Коммуникативная ситуация: воспоминания о школе.

Ход упражнения: Каждый обучающийся показывает группе пантомимой то, что он регулярно делал в школьные годы, но не делает сейчас. Остальные обучающиеся озвучивают вербально увиденную информацию, используя структуру *used to V*.

Контроль: Обучающиеся объясняют смысл и грамматические особенности структуры *used to V*.

### ***Раздел 6D. Советы немого психолога.***

Время: 30-40 минут.

Тип взаимодействия: весь класс.

Материалы: учебник.

Коммуникативная ситуация: проблемы во взаимоотношениях с людьми, советы в данной ситуации.

Ход упражнения: перед «радиослушателями» (учебной группой) выступает «немой психолог» (один из обучающихся), дающий полезные советы по проблемам человеческих взаимоотношений, с «психологом» работает «сурдопереводчик» (также студент). «Психолог» выслушивает проблему каждого «радиослушателя» (учащиеся зачитывают или пересказывают жалобы, представленные в учебнике), затем придумывает и дает совет в виде пантомимы, который сурдопереводчик, в свою очередь, переводит для аудитории в вербальную форму.

Контроль: Цепочка: каждый обучающийся жалуется на свою проблему в отношениях с другим человеком. Его сосед справа дает ему совет, используя модальный глагол *should*.

## **V. Упражнения 5-го типа: вербальная дешифровка аудиальной информации.**

### ***Раздел 2A. Описание погоды.***

Вариант 1.

Время: 15-20 минут.

Тип взаимодействия: весь класс.

Материалы: аудиозапись «Времена года» П.И. Чайковский / А. Вивальди.

Коммуникативная ситуация: путешествия.

Ход упражнения: Для каждого обучающегося включается аудиоряд, параллельно которому обучающийся описывает погоду в путешествии.

Контроль: Группа корректирует выступающего, если не согласна с его описанием.

Вариант 2.

Все то же самое, только музыкальный аудиоряд заменяется природными шумами. ***Раздел 6В. Что бы я сделал при встрече с животным.***

Время: 10 минут.

Тип взаимодействия: работа в парах.

Материалы: аудиозапись звуков, производимых различными животными.

Коммуникативная ситуация: Группа готовится к участию в реалити-шоу «Последний герой».

Ход упражнения: Преподаватель включает аудиозапись с «голосом» животного, обучающиеся в парах по очереди говорят, что бы они сделали, если бы встретили это животное.

Контроль: Преподаватель спрашивает трех обучающихся по своему выбору, что бы они сделали в той или иной ситуации (ситуацию с животным предлагает тот же аудиоряд).

***Раздел 6: заключительный урок. Приключения на необитаемом острове.***

Время: 10-15 минут.

Тип взаимодействия: работа в парах.

Материалы: аудиозапись звуков, производимых различными животными и природных шумов. Для каждого обучающегося индивидуальный аудиоряд.

Коммуникативная ситуация: Группа подводит итоги участия в реалити-шоу «Последний герой».

Ход упражнения: Преподаватель включает аудиозапись для каждого учащегося, который параллельно рассказывает о своих приключениях на необитаемом острове.

Контроль: Преподаватель спрашивает группу после каждого выступления, какое из приключений они считают самым опасным и какое – самым интересным.

### ***Раздел 7А. Фобии.***

Время: 7-10 минут.

Тип взаимодействия: весь класс.

Материалы: аудиозапись звуков, символизирующих различные источники страхов. На доске: формула времени Present Perfect Continuous.

Коммуникативная ситуация: Группа слушает записи, сделанные психотерапевтом, который лечит различные фобии.

Ход упражнения: Преподаватель включает аудиозапись для каждого учащегося, который говорит, чего боится этот пациент психотерапевта (в третьем лице).

Контроль: Каждый из обучающихся по очереди признается в своем страхе и сообщает, в течение какого времени он с этим страхом живет и борется.

## **Приложение 2.**

### **Анкеты для выявления эффективности системы упражнений.**

#### **Анкета для обучающихся**

**(проводилась после каждого упражнения)**

1. Было ли вам понятно задание?  
да                      нет                      затрудняюсь ответить
2. Легко ли было его выполнять?  
да                      нет                      затрудняюсь ответить
3. Было ли вам интересно работать в таком формате?  
да                      нет                      затрудняюсь ответить
4. Было ли вам легче говорить, опираясь на визуальные/звуковые подсказки?  
да                      нет                      затрудняюсь ответить
5. Выполнять такие задания постепенно становится легче?

да                      нет                      затрудняюсь ответить

6. Что вы предпочитаете – подсказки вербальные (словесные) или невербальные (картинки, звуки, музыка)?

да                      нет                      затрудняюсь ответить

**Анкета для преподавателей  
(проводилась по окончании курса)**

1. Было ли Вам легко работать с данными упражнениями?

да                      нет                      затрудняюсь ответить

2. Было ли Вам интересно работать с данными упражнениями?

да                      нет                      затрудняюсь ответить

3. Считаете ли Вы, что в процессе выполнения таких заданий у обучающихся улучшились способности к установлению связей и интерпретации?

да                      нет                      затрудняюсь ответить

4. Оцениваете ли Вы данные упражнения как эффективные для активизации речевой деятельности обучающихся?

да                      нет                      затрудняюсь ответить