

мышления посредством образного восприятия. Денотатная карта также эффективна при работе с текстом и способствует лучшему усвоению новой информации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. 113 с.
2. Бьюзен Т. Карты памяти. Используй свою память на 100 %. М. : Росмэн-Пресс, 2007. 96 с.
3. Мюллер Х. Составление ментальных карт: метод генерации и структурирования идей. М. : Омега-Л, 2007. 126 с.
4. Фадеев А. Ю. Применение технологии “mind-mapping” в научно-исследовательской работе [Электронный ресурс]. Режим доступа : [www.elf.ucoz.net/publ/problemu\\_prigranichnykh\\_territorij/matematika/primenenie\\_tekhnologii\\_mind\\_mapping\\_v\\_nauchno\\_issledovatelskoj\\_rabote\\_studentov/4-1-0-11](http://www.elf.ucoz.net/publ/problemu_prigranichnykh_territorij/matematika/primenenie_tekhnologii_mind_mapping_v_nauchno_issledovatelskoj_rabote_studentov/4-1-0-11)
5. Программы для построения mind-map [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://web-academy.com.ua/stati/281-top-10-programm-dlya-postroeniya>

*Салимзянова Э. Ш.*

### **ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СУБЪЕКТОВ ОБУЧЕНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОСРЕДСТВОМ РЕЧЕВЫХ СИТУАЦИЙ**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Российская Федерация*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы технологии развития речевой компетенции посредством моделирования ситуаций речевого общения студентов на занятиях иностранного языка. Актуальность статьи обусловлена тем, что обучение иноязычной коммуникации посредством различных речевых ситуаций обеспечивает самые широкие возможности и для реализации образовательных, воспитательных, развивающих задач обучения. Цель статьи заключается в рассмотрении особенностей развития речевой компетенции посредством моделирования ситуаций речевого общения студентов на занятиях иностранного языка. Тематика иноязычного общения, связанная с жизнью ученика в семье и школе, с событиями окружающей действительности, позволяет касаться на уроках иностранного языка вопросов, близких, жизненно важных для ученика и для нашего общества, формировать его ценностные ориентации, его отношение к жизни, труду, себе и другим. На занятиях иностранного языка формируется гибкость речевых умений и навыков. Представлена специфика обучения языку (аспектам языка) как средству речевой деятельности; особенности развития речевой компетенции как способа функционирования речевой деятельности

(при овладении учащимися речевыми действиями в аудировании, говорении, чтении и письме); динамика развития речевой деятельности как совокупности речемыслительных действий, обусловленных другой деятельностью и мотивированных ею.

**Ключевые слова:** технология, урок, иностранный язык, речевая компетенция, студент.

Если язык выступает средством, то речь является способом развития речевой деятельности. Язык – явление социальное, речь – индивидуальное. Это значит, что иностранному языку как языковому коду преподаватель обучает всех студентов одинаково, предлагая одни и те же слова, грамматические конструкции, фразы, тексты, но процесс усвоения у каждого студента происходит по-своему. Это связано с индивидуальными особенностями каждого учащегося, с его персональным способом восприятия, переработки и усвоения информации, способом формирования и формулирования мысли.

Речь является способом развития речевой компетенции – способом формирования и формулирования мысли. При обучении иностранному языку развитие речи как способа формирования и формулирования мысли у учащихся на иностранном языке в искусственных школьных условиях сопряжено с большими трудностями, так как формирование мысли происходит во внутреннем плане на родном языке учащихся, а формулирование – во внешней речи на иностранном языке. Если при овладении иностранным языком студент будет последовательно переводить языковой код родного языка на код иностранного, то он овладеет средствами языка, а не способом выражения мысли на иностранном языке [4].

К сожалению, довольно часто обучение иностранному языку студентов сводится к усвоению слов и некоторых выражений, заучиванию стихов, ролей для постановки, что создает иллюзию владения языком и развития речевой компетенции. При развитии речи на иностранном языке у учащихся должен сформироваться иноязычный способ выражения мысли, который сопоставляется в сознании учащихся с аналогичным способом на родном языке. При этом происходит сопоставление не отдельной языковой единицы, а целостной модели или конструкции, включающей эти единицы. Овладев способом выражения мысли, учащийся будет формулировать фразу, возникшую в сознании на родном языке: например, «На каких языках Вы умеете говорить?» как «What languages can you speak?», зная и понимая, что слово «What», которое означает «что» употребляется здесь в значении «какой» (в переводе на русский язык). Все это свидетельствует о том, что способы выражения мысли на русском и иностранном языках разные и это вызывает большие трудности в развитии речи учащихся на иностранном языке. Таким образом, развитие речевой компетенции на занятиях иностранного языка происходит не путем последовательного дословного перевода, а благодаря формированию иноязычного способа выражения мысли [8].

Учитывая, что способы выражения мысли на родном и иностранном языках не совпадают и развитие речевой компетенции происходит разными путями, главным условием успешного овладения иностранным языком является развитие механизма переключения с одного языка на другой, в результате которого «план содержания» на родном языке переходит в «план выражения» на иностранном языке.

Большинство зарубежных и отечественных исследователей (D. Byrne, K. Morrow, A. Maley, A. Duff, Ch. Brumfit, D. Little, K. Johnson, R. Mitchel, L. Alexander, А. А. Леонтьев, Е. И. Пассов, И. Л. Бим, Т. Е. Сахарова, М. В. Ляховицкий, Р. П. Мильруд и др.) в своих трудах необходимыми условиями овладения иноязычной речью называют использование речевой ситуации на занятии ключевым фактором. Именно он позволяет осуществить максимально возможную ориентированность на речевую коммуникацию в учебном процессе, а также обеспечить планомерную деятельность по развитию навыков и умений иноязычной речи. Речевые ситуации позволяют придать речи студентов характер речевой коммуникации, усложнять и разнообразить учебно-речевые действия, обеспечивают усвоение лексико-грамматического материала.

Моделирование речевых ситуаций на занятиях иностранного языка осуществляется на основе функционально-содержательного подхода, в процессе которого необходимые элементы для изучения материала усваиваются в процессе специально смоделированной коммуникации, в ходе которого учитывается их функционирование в общении, что, в свою очередь, способствует взаимосвязанному и взаимообусловленному развитию коммуникативной компетенции и ее неотъемлемых компонентов – социокультурной и лингвострановедческой компетенций, реализации важнейших языковых функций (коммуникативной, кумулятивной и директивной), учету родной культуры обучаемых и т.д.

Если обращаться к учащимся на русском языке, требуя от них ответа на иностранном, то можно создать дополнительные трудности и «блокировать» механизм переключения с одного языка на другой. Если на занятиях часто использовать перевод предложений, фраз или высказываний, которые выражают законченную мысль, то это может вызвать дополнительные трудности в речевом развитии учащихся не только на иностранном, но и на родном языке [2].

Перевод следует применять только при семантизации (раскрытии значения) слов, словосочетаний, грамматических конструкций, которые будут использоваться для выражения мысли и служить основой для развития речи. Так как способы выражения мысли на родном и иностранном языках не совпадают, то следует минимизировать упражнения на дословный перевод фраз, выражений и целостных конструкций и увеличить количество упражнений на развитие механизма переключения с одного языка на другой. Следовательно, развитие речи учащихся на иностранном языке происходит при

условии формирования иноязычного способа выражения мысли и механизма переключения с одного языка на другой [4].

Для формирования иноязычного способа выражения мысли учащиеся должны выполнять речевые действия. Осуществляя этот способ на родном языке, каждый студент по-своему выполняет речевое действие. Например, чтобы попросить книгу, один ученик скажет: «Подай мне эту книгу»; другой обратится: «Сможешь ли ты подать мне эту книгу?», третий произнесет – «Извини, Саша, что я тебя отвлекаю, подай мне, пожалуйста, эту книгу». Как видно, способы выражения мысли (речевые стратегии) различны, но цель речевого действия у трех учащихся одна: получить книгу. Это значит, что речевое действие (и способ его выполнения) всегда индивидуально, связано с целью и направлено на ее достижение: «Мне нужна книга и я должен сказать об этом». Следовательно, для осуществления речевого действия на иностранном языке преподаватель должен предлагать учащимся различные варианты – способы выражения мысли, направленные на достижение одной цели [2].

Развитие речевой компетенции учащихся происходит как в устной форме, так и в письменной. В процессе развития речевой компетенции на иностранном языке учащиеся овладевают речевыми (целенаправленными) действиями в четырех видах речевой деятельности: в аудировании, говорении, чтении и письме: «я могу слушать, говорить, читать и писать». Следовательно, развитие речи учащихся на родном языке – это процесс овладения речемыслительными действиями в аудировании, говорении, чтении и письме [5].

Развитие речевой компетенции учащихся на иностранном языке – это специально организованный процесс, нацеленный на овладение учащимися речевыми действиями в аудировании, говорении, чтении и письме. Аудирование – это процесс восприятия и понимания содержания устного речевого высказывания. Говорение – процесс порождения устного речевого высказывания. Чтение – процесс зрительного восприятия и понимания содержания текста.

Письменная речь – процесс порождения письменного текста. Эти виды речевой деятельности тесно взаимосвязаны и имеют общие закономерности развития, например, невозможно овладеть чтением на иностранном языке без аудирования и говорения. Для того, чтобы студент свободно заговорил на иностранном языке он должен услышать то, что нужно сказать. Ошибочно думать, что если учащийся будет много и долго слушать иноязычную речь, то сможет сам заговорить [2].

Научить выполнять механически любые действия, в том числе и речевые, несложно. В нашем случае речь идет о последовательном развитии речевой компетенции в аудировании, говорении, чтении и письме как способов реализации речевой деятельности. Какова эта последовательность?

Любой процесс обучения иностранному языку начинается с аудиро-

вания. При развитии аудитивных умений в процессе аудирования у учащихся формируется фонема – единица, которая обеспечивает не только восприятие иноязычной речи, но и сегментацию речевого потока на элементы (сегменты). Фонема закрепляет звуковой образ слова в сознании учащегося и создает базу для его произнесения [5].

Таким образом, развитие речи учащихся на иностранном языке происходит путем формирования способа выражения мысли на родном языке учащихся, её перевоплощения в иноязычный способ выражения благодаря действию механизма переключения с родного языка на иностранный. Такой путь позволяет овладеть речевыми действиями в аудировании, говорении, чтении и письме [1]. Если развитие речи на иностранном языке рассматривать в качестве конечной цели обучения, то можно столкнуться с рядом противоречий:

– во-первых, при выполнении целенаправленных речевых действий у учащихся развивается только учебная мотивация («я должен это сделать»), а не коммуникативная компетенция («я хочу сказать, потому что это важно для меня и может быть интересно для других»);

– во-вторых, при овладении речевыми действиями в аудировании, говорении, чтении и письме учащиеся овладевают только видами речевой деятельности, а не самой речевой деятельностью, которая имеет свои особенности развития;

– в-третьих, виды речевой деятельности могут выступать показателями развития речи, но не самой речевой деятельностью [3].

Следовательно, развитие речи учащихся в аудировании, говорении, чтении и письме как способа развития речевой деятельности следует рассматривать в качестве промежуточной цели обучения иностранному языку. Успешность развития речевой компетенции на занятиях иностранного языка зависит не только от владения языковыми средствами выражения мысли, механизма переключения с одного языка на другой, от уровня коммуникативно-речевого развития учащихся на родном языке, но и от организации речевой деятельности учащихся на уроке. В этом есть своя специфика.

Для того, чтобы процесс общения на занятии сделать более естественным, следует задействовать все стороны общения: перцептивную (взаимовосприятие), интерактивную (взаимодействие), собственно коммуникативную. Взаимовосприятие достигается путем использования таких невербальных средств общения, как улыбка, выражение восторга, удивления, испуга и пр., путем передвижения в пространстве, использования различных жестов. Интерактивная сторона общения проявляется на уровне совместных действий, например, взять шляпу из рук продавца, примерить ее, вернуть назад. Как известно, по характеру каждого действия можно судить о сложившихся отношениях, об уважении друг к другу или пренебрежении.

Эти стороны общения можно развивать на любом этапе обучения иностранному языку. Например, на этапе тренировки речевых навыков при

формировании диалогических умений, можно организовать работу в мини-группах по два-три человека. Пример: Каждая группа студентов получает набор карточек: на каждой карточке написаны реплики из диалога. Не разговаривая между собой, учащиеся должны составить диалог из карточек, выполнив упражнение на конструирование. Если это упражнение проводить как игру соревнование, то оцениваться будет не только правильность сочетания реплик, но и время выполнения задания. На этом этапе общения качество выполнения задания будет зависеть от перцептивных и интерактивных действий учащихся [7].

Это упражнение является коммуникативным, так как, во-первых, была задействована внутренняя речь учащихся, во-вторых, использовались невербальные стороны и средства общения, в-третьих, был получен результат – составлен диалог. После составления диалога из реплик можно перейти к его чтению по ролям и проигрыванию, т.е. к развитию собственно коммуникативной стороны общения. Успешность развития речевой компетенции на занятии зависит не только от желания и потребности студента что-то сказать на иностранном языке и получить балл, она зависит от развития мотивационно-побудительной сферы речевой деятельности. Если в процессе обучения иностранному языку развивать потребность в общении, то постепенно она (потребность) приобретает устойчивый характер и становится мотивом. Сложность в организации процесса общения на уроке состоит в том, что учитель использует внешние стимулы для развития мотивов общения: информировать, побудить, убедить учащихся. Эти внешние мотивы учителя не всегда соотносятся с внутренними потребностями и мотивами, с личностными предпочтениями учащихся [6].

При развитии речи в аудировании, говорении, чтении и письме мотив общения остается речевым, а не коммуникативным. Коммуникативным он станет только в том случае, если учитель сможет его «перевести» в другую деятельность, ради которой будут выполняться языковые и речевые действия учащихся. Только при таком условии может функционировать и развиваться речевая деятельность, которая «обслуживает» другую деятельность.

Инструментальная сфера речевой деятельности учащихся связана с реализацией речевых или речемыслительных действий, которые по мере развития преобразуются в речевые механизмы (устойчивые стереотипы). Они могут быть молингвальные (с рождения ребенок общается на одном языке), билингвальные (на двух языках) и мультилингвальные (на трех и более языках).

Речевые механизмы развиваются «в совокупности двух комплементарных и взаимодополняемых звеньев» [3].

1. Механизм осмысления развивается в совокупности анализа и синтеза на разных уровнях формирования смысловых связей: на уровне потенциальных связей (между словами, словосочетаниями), на уровне синтагматических связей, на уровне «темы» и «ремы» (известного и неизвестного).

Для развития этого механизма учащиеся должны выполнять соответствующие упражнения и задания. Если предлагать учащимся упражнения только аналитического характера без синтеза и обобщения, то может произойти задержка в развитии этого механизма.

2. Развитие механизма памяти происходит благодаря функционированию долговременной и кратковременной памяти. Кратковременная память удерживает в течение нескольких секунд (до 10–15) слуховые, зрительные, кинестетические (двигательные) образы, знаки или символы и по мере их закрепления переводит в долговременную память. Как показали наши исследования, у современных детей механизм памяти формируется благодаря функционированию одновременно долговременной и оперативной памяти. На основе данного симбиоза начинает развиваться речемыслительная деятельность. Зазубривание слов и фраз, основанное на механической памяти, не способствует развитию механизма памяти, что в конечном итоге может привести к задержке в развитии речи и забыванию иностранного языка.

3. Механизм опережающего отражения представлен в «совокупности» механизмов упреждающего синтеза – в продукции (говорении и письме) и вероятностного прогнозирования – в рецепции (аудировании и чтении). Упреждающий синтез – задает «план содержания», который говорящий удерживает в памяти, и который он стремится передать слушающему. Действие этого механизма можно сравнить с составлением плана рассказа или сочинения. Например, студент пересказывает текст, удерживая в сознании план этого пересказа. Благодаря механизму вероятностного прогнозирования учащиеся могут догадываться о значении слов, фраз, выражений, развивая языковую догадку и чувство языка.

По мере развития речевых механизмов речевые действия на родном языке преобразуются в речемыслительные, что не всегда происходит при обучении иностранному языку. В процессе развития речи на иностранном языке учащиеся овладевают речевыми действиями в аудировании, говорении, чтении и письме. Следовательно, нацеливая занятия на развитие речевой компетенции как способа выражения мысли на иностранном языке, преподаватель организует работу по развитию речевых действий в аудировании, говорении, чтении и письме.

В отличие от речи речевая деятельность представляет собой совокупность речемыслительных действий, обусловленных другой деятельностью. При развитии речевой деятельности на иностранном языке преподаватель должен учитывать особенности развития врожденной речевой функции, стороны, сферы и фазы речевой деятельности, ее единицы и функции. Таким образом, мы рассмотрели специфику обучения языку (аспектам языка) как средству речевой деятельности; особенности развития речевой компетенции как способа функционирования речевой деятельности (при овладении учащимися речевыми действиями в аудировании, говорении, чтении и письме); динамика развития речевой деятельности как совокупности ре-

чемыслительных действий, обусловленных другой деятельностью и мотивированных ею.

Организация целенаправленной работы над речевыми ситуациями как предметом изучения на занятиях иностранного языка может и должна способствовать формированию и развитию у студентов способности анализировать компоненты ситуации общения, модели речевого и неречевого поведения участников – то есть ориентироваться в конкретной ситуации общения. Использование речевых ситуаций на занятиях как способа обучения позволит формировать у студентов адекватные образцы речевой деятельности в различных ситуациях коммуникации, развивать коммуникативную активность учащихся и, в целом, будет способствовать переносу учебных коммуникативных умений и навыков в условия их реальной речевой деятельности и речевого поведения.

### ЛИТЕРАТУРА

1. *Бабинский Л. М.* Опорные схемы для обучения английскому языку // Иностранные языки в школе. 2000. №2.
2. *Горлова Н. А.* Личностно-деятельностный метод обучения иностранным языкам дошкольников, младших школьников и подростков. Теоретические основы: учеб. пособие. М. : МГПУ, 2010. 248 с.
3. *Жинкин Н. И.* Интонация речи в связи с общими проблемами экспрессии : дис. ... канд. псих. наук. М. : Институт психологии, 1947.
4. *Зимняя И. А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. 222 с.
5. *Кочемасова Д. Р.* Средства и методы развития навыков самоорганизации студентов технологического ВУЗа на занятиях иностранного языка // Вестник Казанского технологического университета. 2014. Т. 17, №1. С. 338–341.
6. *Краевский В. В.* Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 400 с.
7. *Мижериков В. А., Ермоленко М. Н.* Введение в педагогическую деятельность. М. : Педагогическое общество России, 2002. 268 с.
8. *Nurutdinova, A. R., Zakieva, Z. R., Ismagilova, L. R., Nurova, L. R., Nelyubina, E. A., Konova, A. I.* The Life-Long Foreign-language Education In The System of Continuing Professional Education // MODERN JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING METHODS. 2018. V. 8, Is. 11. Pp. 566–579.
9. *Rodrigues, S.* Learner autonomy and its implication: A perspective of Bangladesh // Prime University Journal. 2014. V. 8. №1. Pp. 129–140.
10. *Sung, Y., Chang, K., Liu, T.* The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis // Computers & Education. 2016. V. 94. Pp. 252–275.