

RU

Специфика обучения говорению на иностранном языке студентов в неязыковом вузе в условиях дистанционного формата

Бочарова М. Н.

Аннотация. Целью статьи является выявление подходов, положительно влияющих на развитие навыков такого продуктивного вида речевой деятельности, как говорение, в учебных ситуациях общения на английском языке в группах студентов неязыковых специальностей. В статье рассматриваются факторы и условия обучения говорению на иностранном языке в нелингвистическом вузе; определяется уровень внимания к развитию данного вида речевой деятельности в учебных программах вузов; приводятся основные трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся нелингвистических факультетов в процессе коммуникативной иноязычной практики. Научная новизна исследования состоит в том, что автор на основе обнаруженных недостатков и проблем существующих подходов к иноязычному образованию в неязыковых вузах предлагает пути эффективизации обучения студентов говорению на иностранном языке. В результате исследования выявлен недостаточный акцент российских вузовских программ на обучении говорению на иностранном языке в нелингвистическом вузе, что обуславливается сохранением маркеров традиционной дидактической парадигмы - инструкторизма, несмотря на декларируемый в нормативных и стратегических документах переход к конструктивизму. Анализ существующей педагогической практики показывает, что научно-методический опыт, накопленный российской дидактикой, касается в большей степени асинхронных дистанционных форм обучения, тогда как онлайн-уроки разработаны недостаточно. Кроме того, в существующих исследовательских изысканиях в области онлайн-обучения можно отметить возврат к инструкторивной парадигме преподавания. В работе также представлены и проанализированы эффективные приемы и технологии дистанционного обучения говорению на иностранном языке в нелингвистическом вузе.

EN

Specifics of Teaching Foreign Language Speaking to Students at a Non-Linguistic University in the Distance Learning Format

Bocharova M. N.

Abstract. The paper aims to identify the approaches that positively affect the development of skills of such a productive type of speech activity as speaking in educational situations of communication in English in groups of students of non-linguistic programmes of study. The paper examines the factors and conditions of teaching foreign language speaking at a non-linguistic university; determines the level of attention to the development of this type of speech activity in university curricula; presents the main difficulties faced by students of non-linguistic faculties in the process of communicative foreign language practice. The scientific novelty of the research lies in the fact that the author proposes ways to teach foreign language speaking to students in a more effective manner based on the shortcomings and problems of the existing approaches to foreign language education at non-linguistic universities. As a result of the research, the insufficient emphasis of Russian university curricula on teaching foreign language speaking at a non-linguistic university has been revealed, which is accounted for by the preservation of the markers of the traditional didactic paradigm, i.e. instructivism, despite the transition to constructivism declared in regulatory and strategic documents. The analysis of the existing pedagogical practice shows that the scientific-methodological experience accumulated by Russian didactics concerns mostly asynchronous distance learning forms, while online lessons are not sufficiently developed. In addition, the existing studies in the field of online learning demonstrate a return to the instructional teaching paradigm. The paper also presents and analyses the effective techniques and technologies of distance teaching of foreign language speaking at a non-linguistic university.

Введение

Актуальность. Несмотря на развитие средств автоматического перевода, нейросетей и иных интеллектуальных инструментов, способных продуцировать речемыслительную деятельность на любом языке, владение

иностранными языками не утрачивает своей актуальности. Более того, тогда как ранее иноязычная компетенция была необходима только тем специалистам, чья деятельность была непосредственно сопряжена с лингвистическим обеспечением функционирования внешнеэкономических и внешнеполитических институтов, сегодня, в условиях глобализационной динамики, она является неотъемлемой составляющей профессионального профиля специалистов большинства отраслей.

Следовательно, особый интерес представляют вопросы организации эффективного обучения иностранному языку в неязыковых вузах. Как показывает современная педагогическая практика, обучение иностранному языку в неязыковых вузах до сих пор незаслуженно остается на периферии внимания исследователей-теоретиков, администраций образовательных учреждений, педагогов и самих студентов. Дисциплина «Иностранный язык» и ее подвиды зачастую воспринимаются как факультативные, необязательные для будущих специалистов. Следствием подобной ситуации выступают отсутствие навыков иноязычного общения у выпускников нелингвистических вузов (Храмова, Хайруллин, 2021, с. 263) и, соответственно, падение уровня их конкурентоспособности на внутреннем и глобальном рынках труда.

Среди недостатков и проблем существующих подходов к обучению иностранному языку в неязыковых вузах можно отметить следующие.

Во-первых, имеет место сокращение аудиторных часов по предмету, а в ряде вузов – перевод части образовательного материала в дистанционный формат при сохранении традиционных методик и технологий преподавания.

Во-вторых, школьники, ориентированные на поступление в неязыковой вуз, традиционно не уделяют должного внимания иностранному языку, в результате чего приходят в вузы с довольно низким уровнем владения иностранным языком.

В-третьих, наблюдается ощутимая асимметрия в соотношении компонентов компетентностной структуры «навыки аудирования – навыки чтения – лексико-грамматические навыки – навыки говорения», где последний из обозначенных компонентов развит крайне слабо. Для таких студентов, как справедливо отмечает Н. А. Грищенко (2020, с. 125), типична ситуация «понимаю, но сказать не могу».

В-четвертых, можно также обратить внимание на то, что причина неразвитых навыков говорения кроется отнюдь не в отсутствии знаний языковых явлений и фактов: студенты, как правило, демонстрируют хорошие способности в усвоении лексико-грамматических структур и, пройдя школьный курс, обладают высоким уровнем знаний в области иностранного языка, но на протяжении обучения не имеют возможностей для их практического применения. При этом большинство вузовских курсов сконструировано таким образом, что таких возможностей студентам не предоставляется и далее. Время, отведенное на «чистое» говорение, крайне ограничено: на занятиях студенты получают разъяснения педагога в области грамматического или фонетического материала, выполняют упражнения, слушают аудиоматериалы или смотрят видео, читают учебные или аутентичные тексты. Говорение, таким образом, тренируется весьма фрагментарно (в виде ответов на вопросы после текста или моделирования кратких диалогов). Выступая в качестве пассивных реципиентов, студенты аккумулируют запас пассивных знаний, не «активированных» в речевой практике (Храмова, Хайруллин, 2021, с. 263).

Учитывая тот факт, что большинство из выделенных нами проблем связаны с говорением, представляет целесообразным обратить внимание именно на этот аспект обучения иностранному языку.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска путей эффективизации процесса обучения говорению студентов нелингвистических направлений подготовки, внедрения «нетрадиционных» подходов к иноязычному образованию в неязыковых вузах.

В задачи исследования входят следующие:

1. Обосновать тот факт, что говорение – это одна из приоритетных целей обучения иностранному языку.
2. Обозначить факторы и условия обучения говорению на иностранном языке в нелингвистическом вузе.
3. Представить методические подходы к разработке онлайн-уроков обучения иноязычному говорению в условиях дистанционного формата взаимодействия педагога со студентами.
4. Проанализировать эффективные приемы и технологии дистанционного обучения говорению на иностранном языке в неязыковом вузе.

В качестве методов исследования в работе применяются описательный, сопоставительный методы, а также метод систематизации, анализа и синтеза.

Теоретической базой исследования явились труды современных ученых и практикующих педагогов иностранного языка, которые поднимают вопросы обучения иноязычному говорению в вузах нелингвистического профиля (Грищенко, 2020; Деева, 2019; Храмова, Хайруллин, 2021), в том числе и посредством современных технологий (Макарова, 2018; Царенкова, Шпановская, Кугач, 2020), включая вопросы развития коммуникативной компетенции обучающихся неязыковых вузов в условиях освоения дисциплины «Иностранный язык» в онлайн-режиме (Борисова, 2022; Садыкова, 2020; Монастырская, Митякина, 2020).

Практическая значимость определяется тем, что в исследовании авторами представлены значительные недостатки организации обучения говорению в нелингвистических вузах, что может быть учтено специалистами в процессе составления учебных программ и востребовано преподавателями дисциплины «Иностранный язык» в практике реализации задач по формированию коммуникативной иноязычной компетенции студентов.

Основная часть

Решение вышеописанных проблем (сокращение аудиторных часов, невысокая базовая языковая подготовка студентов, непонимание взаимосвязи различных видов иноязычной деятельности, ограниченность в практическом применении полученных знаний), безусловно, требует имплементации междисциплинарного подхода и интеграции педагогических, психологических и лингвистических знаний (Макарова, 2018, с. 551).

Для начала обратимся к дефинициям категории «говорение» и обозначим ее сущностное ядро. Достаточно лаконичным образом говорение дефинируют Ю. Н. Храмова и Р. Д. Хайруллин (2021, с. 262), согласно которым говорение есть продуктивный вид речевой деятельности, выступающий средством реализации процессов устного вербального общения. В контексте дидактики иностранного языка высокий уровень сформированности навыков говорения, по мнению авторов, подразумевает оперативную готовность высказаться непосредственно после возникновения соответствующей интенции, без времени на раздумье и размышления – автоматически (Храмова, Хайруллин, 2021, с. 263).

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э. Г. Азимова и А. Н. Шукина (2009, с. 49), говорение – это вид речевой деятельности, на основе которого (совместно с аудированием) осуществляется устное вербальное общение; говорение – это умение озвучивать мысли, чьим базисом выступают произносительные, лексические, грамматические навыки. Э. Г. Азимов и А. Н. Шукин, помимо прочего, указывают на то, что говорение выступает одной из приоритетных целей обучения иностранному языку. Следуя логике данного тезиса, можно прийти к выводу о наличии противоречия: говорение фактически – основная цель обучения иностранным языкам, но при этом усилия, прилагаемые обучающимися для формирования этого навыка, представляются нам несоразмерными с его важностью.

Учитывая доминирование в отечественном вузовском образовании компетентностного подхода, следует отметить, что наиболее важной в обучении иностранным языкам является именно коммуникативная компетенция, ведь целью иноязычного общения выпускника неязыкового вуза оказывается не демонстрация массива грамматических и лексических знаний, а инициирование и поддержание процесса межкультурного общения.

Во многом недостаточный акцент российских вузовских программ на обучении иноязычному говорению обусловлен сохранением маркеров традиционной дидактической парадигмы – инструктивизма, несмотря на декларируемый в нормативных и стратегических документах (Федеральные государственные образовательные стандарты 3+). URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24>; Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов (Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов / под общ. ред. С. Г. Тер-Минасовой. М., 2009)) переход к конструктивизму («компетентностный подход», «коммуникативные методики», «активное обучение»). В контексте конструктивизма знания формируются в сознании обучающихся. Взамен идеи об априорно «отражательной природе познания» конструктивизм позволяет строить образ изучаемого явления в сознании обучаемого, что, в свою очередь, превращает обучающегося из пассивного субъекта образовательных отношений в активного – того, кто ищет возможности для поиска знаний, находит их и создает соответствующие «знаниевые» сегменты – конструкты (Царенкова, Шпановская, Кутац, 2020, с. 99).

Здесь следует обозначить **ключевые факторы обучения говорению на иностранном языке в неязыковом вузе.**

Во-первых, обучение говорению осуществляется при учете лингводидактических факторов, включающих в себя два аспекта: обучение говорению с позиции преподавателя и обучение говорению с позиции студента, оформившихся в англо-саксонских странах в две самостоятельные лингвистические дисциплины – Language Education и Second-Language Acquisition соответственно. Кроме того, в рамках лингводидактики обучение говорению в современных реалиях также получает освещение и согласно концепции языкового образования (антропоцентрической и/или лингвоцентрической концепции); условиям, необходимым для эффективного процесса обучения говорению, к которым относятся коммуникативные и методические условия, подразумевающие постановку целей при отборе и структурировании учебного материала, средств, приемов и форм контроля; управлению мотивацией; ситуативной обусловленности.

Во-вторых, следует учитывать психологические факторы, в рамки которых заключаются личностные особенности обучающегося, влияющие на возникновение предпосылок обучения говорению. К ним следует отнести уровень мотивации, уровень языковых способностей, наличие языковых барьеров, когнитивный стиль обучающегося, уровень развития вербальной памяти, сформированность способности понимания сложных логических отношений, интеллектуальные способности и абстрактное мышление.

Психологические факторы в обучении говорению имеют первостепенное значение, ведь сам по себе акт говорения является психологическим феноменом. Следует также отметить, что «психологическая структура» акта говорения является четырехуровневой и состоящей из: побудительно-мотивационного уровня, на котором проявляется потребность студента в порождении собственного речевого произведения (под влиянием мотива и при наличии цели высказывания); аналитико-синтетического уровня, который реализует находящиеся в сознании говорящего «свернутые», «заархивированные» шаблоны речемыслительных действий по формулированию и озвучиванию мыслей, активизирует навыки внутреннего оформления высказывания, механизмы лексико-прагматической селекции и грамматического прогнозирования; перформативного уровня, призванного оформить озвучиваемые мысли в соответствии с фонетическими, артикуляционными

и интонационными закономерностями языковой системы; контролирующего уровня, на котором происходит сопоставление озвученной мысли с определенным эталоном, сформированным в ходе общественной и личностной языковой практики (Азимов, Шукин, 2009, с. 49–50).

Данная уровневая процессная схема подробно описывает то, каким образом строится речемыслительный процесс, студенты же, обладающие установкой «понимаю, но не могу сказать», фактически страдают от разрыва данной цепочки процедур: имея цель и мотив к тому, чтобы высказаться, они испытывают трудность на аналитико-синтетическом уровне формирования акта говорения и стремятся передать существующие языковые конструкции на иностранном языке и при нехватке языкового материала и по причине страха ошибиться отказываются от собственной инициативы вступить в беседу или поддержать ее. В этом, собственно, и заключается вся суть языкового барьера, свойственного большинству студентов и выпускников неязыкового вуза.

Отметим, что даже в случае успешного выполнения операций на всех четырех вышеописанных уровнях говорящий производит двойной объем работы, оформляя внутреннюю речь сначала на родном языке, а затем – на иностранном, что приводит: к ресурсоемкости процесса говорения; к медленному темпу речемыслительной деятельности; к допущению ошибок, связанных с калькированием русскоязычных языковых клише, конструкций, идиом и проч. на иностранном языке.

Среди психологических причин возникновения трудностей обучения иноязычному говорению Е. И. Мошкова (2016) определяет: низкий уровень развития кратковременной, долговременной, механической или логической памяти; низкий уровень развития словесно-логического и наглядно-образного типов мышления; низкий уровень концентрации и устойчивости внимания; завышенный или заниженный уровень самооценки; высокий или повышенный уровень переживания социального стресса; страха самовыражения, ситуации проверки знаний, не соответствовать ожиданиям окружающих; низкая сопротивляемость стрессу; смещение мотивационной сферы с учебно-познавательных мотивов на другие мотивы.

Одной из наиболее острых проблем при обучении иноязычному говорению сегодня является проблема удержания внимания. В процессе говорения обучающиеся, как правило, концентрируются на лингвистических особенностях речи, что порождает трудности в распределении внимания. Известно, что степень концентрации внимания на протяжении коммуникативного процесса не является одинаковой: более эффективно усваиваются начало и конец разговора. Данное свойство внимания должно предопределять подбор содержания и порядок коммуникативных и условно-речевых заданий, необходимых для выполнения на уроке (Монастырская, Митякина, 2020, с. 7).

В-третьих, обучение говорению должно исходить из ряда педагогических факторов, в частности – педагогических условий обучения иноязычному говорению, которые мы рассматриваем в рамках трех групп или блоков: *лингвистические, когнитивные и технические*.

К *лингвистическим* условиям относятся: учет уровня сформированности навыков говорения; наличие фонетических и лексико-грамматических автоматизмов; редукция внутренней речи обучающихся; развитие умения пользоваться эквивалентными заменами и ассоциациями.

В список *когнитивных* условий включаются ситуативная обусловленность обучения; прогнозирование зон интерференции родного и изучаемого языков; развитие умений применять стратегии устного общения; развитие умений учета прежнего речевого опыта.

Технические условия предполагают внедрение современных технических средств обучения (аппаратура, способная воспроизводить аудио- и видеоматериалы, проектор, возможность выхода в сеть Интернет (Chelpanova, 2016)) и, как следствие, постоянный доступ к справочной литературе, что повышает уровень «правильности» (в сравнении с «беглостью») в ситуации выполнения коммуникативной задачи. При этом особого внимания заслуживает рассмотрение «правильности» с точки зрения успешности коммуникации при преодолении интерференции, возникающей в результате переноса коммуникативных стратегий с родного языка на изучаемый, что нередко является причиной затруднений в достижении коммуникативной цели.

Следует упомянуть и возрастающую значимость технических условий в контексте цифровизации обучения, когда занятия проводятся в дистанционном или смешанном формате. Специфика дистанционного обучения предполагает наличие умений и навыков работы в специализированной информационно-образовательной среде как у преподавателя, так и у студента и нередко преодоление ряда психологических трудностей в преподавании и освоении учебного материала. Некоторые исследователи (Садыкова, 2020; Царенкова, Шпановская, Кутац, 2020) отмечают, что в формате дистанционного обучения развитие навыков говорения является наименее проработанным, при этом и методика обучения устной речи и, в частности, говорению в дистанционном формате развита недостаточно.

При массовом переходе российских вузов на удаленное обучение обнаружился ряд технических и методологических недостатков. Так, в России до сих пор нет единой системы, которая позволила бы эффективно проводить занятия по иностранному языку в дистанционном режиме (Садыкова, 2020, с. 42). Весь научно-методический опыт, накопленный российской дидактикой, в большей степени касается асинхронных дистанционных форм обучения, тогда как онлайн-уроки разработаны недостаточно. Кроме того, в существующих разработках в области онлайн-обучения можно отметить возврат к инструктивной парадигме преподавания, когда обучение строится по схеме «лектор озвучивает материал – обучающиеся его повторяют и заучивают», что, безусловно, можно считать шагом назад в эволюции педагогической практики в России и существенным барьером для формирования навыков говорения на иностранном языке (Садыкова, 2020, с. 43).

В данной связи особенно важно изучить возможные пути повышения эффективности обучения говорению в неязыковых вузах в контексте дистанционного образования.

Все вышеизложенное приводит к выводу о необходимости рассмотрения и анализа эффективных приемов и технологий обучения иноязычному говорению в неязыковых вузах в дистанционном формате.

Современные прикладные методики обучения иноязычному говорению можно условно свести к двум основным подходам: обучение говорению «снизу вверх» (*bottom-up processing*) и обучение говорению «сверху вниз» (*top-down processing*).

Bottom-up processing предполагает поэтапное, поэтапное, поуровневое усвоение элементов языковой системы, которая постепенно формирует умение самостоятельной инициации и поддержания ситуаций речевого общения.

Top-down processing, в свою очередь, являет собой развитие навыков и умений говорения посредством многократного воспроизведения – чтения, аудирования, заучивания – готового монолога, диалога или полилога. На основе готовых фрагментов, изученных на таком материале, обучающийся, как предполагается, будет способен самостоятельно порождать аналогичные высказывания.

В некотором роде два оппонирующих подхода соотносятся с отмеченными выше интруктивизмом и конструктивизмом в том плане, что *top-down processing* в большей степени пассивизирует обучающегося и учит его общаться на основе репродуктивной (стохастической) модели коммуникации, тогда как *bottom-up processing* конструирует новое знание посредством креативной, созидательной речевой деятельности, ориентируясь на инициативное и реактивное говорение.

Обучение, как известно, должно готовить выпускника вуза к реальной жизни, поэтому следует признать, что коммуникация вне стен университета представляет собой непринужденный, импровизированный обмен репликами, а не подготовленные высказывания, в связи с чем конструктивистский *bottom-up processing* представляется нам гораздо более приближенным к условиям реальной коммуникативной деятельности человека.

Таким образом, в качестве наиболее эффективных следует принять методики, которые реализуются в рамках обучения *bottom-up* (пословный перевод, многократное повторение слов, фраз, небольших фрагментов исходного текста, пересказ), не исключая при этом ситуативную необходимость следования движению «сверху вниз» – к примеру, при изучении специальной отраслевой – морской, агротехнической, химико-биологической, медицинской и проч. – лексики в вузах соответствующего профиля, при разучивании готовых речевых клише и в целом на первых курсах вузовского обучения. По мере продвижения студента в области освоения иностранного языка и накопления им лексического, грамматического, идиоматического, фонетического запаса знаний предпочтение следует отдавать *bottom-up processing*.

Среди существующих методов обучения говорению наиболее легким в имплементации является моделирование диалогов и полилогов. Современные технические средства дистанционной связи позволяют каждому из участников онлайн-занятия не только слушать педагога, но и самому посредством микрофона и камеры вступать в коммуникацию.

Учитывая приведенные нами лингводидактические, педагогические, психологические факторы, препятствующие эффективному говорению, можно сказать, что моделирование диалогов может быть реализовано следующим образом: студентам предлагается тема, в рамках которой предполагается вести диалог (в идеальном варианте связанная с отраслевой специализацией обучающихся, что повысит интерес и мотивацию к беседе). Далее студенты получают описание ситуаций, в которых происходит общение – интервью, собеседование, онлайн – круглый стол, день открытых дверей на предприятии, онлайн-экскурсия по заводу; для обучающихся, кроме того, определяются конкретные роли, которые они должны выполнять в ходе беседы, – профессионалы отрасли, специалисты, журналисты, эксперты, посетители и проч.

Современные технические средства позволяют организовать жеребьевку опций для беседы в виде браузерного игрового автомата, вытягивания жребия и проч. игровых механик, доступных на сетевых педагогических платформах. В качестве дополнительных условий усложнения задания предлагается ограничить временные рамки беседы и количество реплик. На основе узкоотраслевой специализации беседы обучающимся могут быть предложены лексические «опоры» – термины и терминологические сочетания, которые будут использованы в ходе диалога. Подобный метод представляет собой, безусловно, «чистый» *bottom-up* формат: при участии в такой беседе невозможно следовать ни своим заготовкам, ни аналогичным шаблонам, изученным ранее; кроме того, студенты не знают о дальнейшем ходе беседы и подстраивают свою речь под реакции и реплики коммуникативного партнера. Эффективность данного метода неоспорима, в связи с чем в российской науке существует множество его разновидностей (И. В. Борисова (2022, с. 26), к примеру, представляет собственную версию реализации данного метода и именует ее «перекрестный диалог»).

Как очевидно из представленных выше примеров, важным и действенным методом обучения говорению выступает игровое моделирование коммуникативных ситуаций, стимулирующих речемыслительную активность. Игровое моделирование мы вслед за И. Д. Деевой (2019) будем определять как «учебную деятельность, при которой студенты берут на себя определенные профессиональные роли и воспроизводят реальную профессиональную деятельность людей в условных ситуациях» (с. 205). Концептуальным ядром данного метода является диалог, в котором ставятся конкретные познавательные речемыслительные задачи (Грищенко, 2020, с. 124).

Если обращаться к обучению говорению по темам, связанным со специализацией и сопряженным с обилием нового материала, можно сказать, что оптимальным нам представляется вариант, комбинирующий

два противопоставленных подхода – bottom-up processing и top-down processing. Примером такого совмещения могут стать упражнения на моделирование диалогической речи на основании отработки лексического материала в форме интерактивных игр (соотнесение слова и дефиниции, слова и картинки и т. п.), а затем – слайдов-образцов с демонстрацией кратких диалогов, содержащих речевые образцы и клише (используемые в коммуникативных ситуациях приветствия и прощания, выражения восклицания и т. д.). В таких условиях студенты могут отрабатывать навыки воспроизведения различных видов вопросов, экспрессивно окрашивать речевое произведение устно, видоизменять стандартные диалоги, адаптируя их к той или иной коммуникативной ситуации, а затем – инициировать и оформлять собственные. Такой алгоритм действий подразумевает поэтапность обучения диалогической речи по пути «снизу вверх» с последующим продуцированием собственных мыслей по пути «сверху вниз» (Макарова, 2018, с. 558).

Помимо методов игрового моделирования, современные исследователи также говорят о таких методах организации речевой активности, как дискуссия, мозговой штурм, case study (Буковский, 2022; Монастырская, Митякина, 2020; Грищенко, 2020, с. 124). Один из методов работы – это реализация неподготовленной спонтанной речи (данный этап проводится в начале занятия (One-Minute Speech)). Такая целевая установка может выступать в качестве речевой разминки либо как этап закрепления. Такой метод работы предполагает установку на говорение в течение одной минуты, при этом организуется парная форма работы, где один из обучающихся отвечает на заданный вопрос, а его товарищ ведет подсчет количества озвученных предложений. Как только оговоренное время заканчивается, участники группы меняются ролями. Преподаватель выступает в роли регулятора деятельности групп, направляет и поддерживает работу студентов. В качестве визуальной опоры обучающимся могут быть предоставлены вопросительные слова (What? When? Where? Why? Who? How? How often?) либо изученные лексемы и идиоматические выражения (Грищенко, 2020, с. 125).

Безусловным преимуществом каждого из подобных методов является преодоление психологического барьера – за счет их систематического введения в практику онлайн-занятий установка «понимаю, но не могу сказать» постепенно трансформируется в «понимаю и могу сказать», что, собственно, и являет собой идеальный результат обучения говорению. При этом важно, по нашему мнению, комбинировать подходы «сверху вниз» и «снизу вверх», в определенных условиях отдавая предпочтение последнему.

Результатом использования конструктивистского подхода и интернет-технологий при обучении говорению должны выступать в первую очередь коммуникативные компетенции, реализуемые на основе знаний языковых явлений и фактов, но не сами знания как таковые.

Заключение

Таким образом, современная дидактика все еще не преодолела основные проблемы, связанные с обучением студентов нелингвистических вузов иноязычному говорению, что в том числе проявляется и в тактике организации учебных занятий (как в очном, так и в дистанционном режиме), где коммуникативной практике уделяется крайне мало внимания, и в игнорировании основных факторов и условий развития навыков говорения (включая психологические, лингводидактические, педагогические, технические и т. д.), которые качественно влияют на уровень достигнутых образовательных результатов по итогам освоения дисциплины «Иностранный язык» в неязыковом вузе.

Основным методом, обладающим потенциалом к развитию коммуникативной компетенции студентов неязыковых образовательных организаций, представляется сочетание двух противоположных подходов (bottom-up processing и top-down processing), реализация которых демонстрирует свою эффективность при применении упражнений, нацеленных на моделирование диалогической речи, а также интерактивных игр, призванных актуализировать изученный лексико-грамматический материал.

Перспективы дальнейшего исследования вопросов обучения говорению относятся к разработке единой системы развития коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов в процессе реализации дистанционного преподавания. Кроме того, современная дидактическая наука нуждается в дальнейшем поиске путей повышения эффективности обучения навыкам иноязычного говорения, поскольку они оказываются востребованными в профессиональной деятельности специалистов всех областей знания.

Источники | References

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Борисова И. В. Дистанционный формат в обучении иностранному языку: поиск новых возможностей // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. 2022. № S1.
3. Буковский С. Л. Креативно-ориентированное обучение лексике на английском языке на материале аграрного профиля // Проблемы современного образования. 2022. № 5.
4. Грищенко Н. А. Становление навыка говорения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов (английский язык) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 2 (27).

5. Деева И. Д. Игровое моделирование при обучении иноязычному диалогическому говорению студентов неязыковых вузов // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2019. № 2 (22).
6. Макарова Е. А. Обучение говорению на иностранном языке с наставником-ровесником // Интеграция образования. 2018. № 3 (92).
7. Монастырская Е. А., Митякина О. В. Формирование коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов посредством интернет-ресурсов // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. №4.
8. Мошкова Е. И. Психологические особенности учащихся и трудности обучения иностранному языку // Мир науки. 2016. Т. 4. № 6.
9. Садыкова Р. Х. Дистанционное обучение студентов: реалии и опыт // Концепт. 2020. № 9.
10. Храмова Ю. Н., Хайруллин Р. Д. Технологии обучения говорению студентов неязыковых вузов на начальном этапе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-3.
11. Царенкова В. В., Шпановская С. И., Кугач В. В. Конструирование обучения английскому языку с использованием интернет-технологий // Вестник фармации. 2020. № 3 (89).
12. Chelpanova E. V. Pedagogical Conditions of Teaching Foreign Speech // Modern Science. 2016. No. 8.

Информация об авторах | Author information



Бочарова Марина Николаевна¹, к. филол. н.

¹ Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва



Bocharova Marina Nikolaevna¹, PhD

¹ Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

¹ mbotcharova@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 02.02.2023; опубликовано (published): 31.03.2023.

Ключевые слова (keywords): обучение иностранному языку; говорение; top-down processing; bottom-up processing; инструктивизм; конструктивизм; моделирование диалогов; игровое моделирование; foreign language teaching; speaking; instructivism; constructivism; dialogue modelling; game modelling.