

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им.
В.П. АСТАФЬЕВА**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков

Выпускающая кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования

Искоростинская Полина Викторовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Тема Текстовая деятельность, как механизм обучения школьников неподготовленному высказыванию

Направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)

Направленность (профиль) образовательной программы Иностранный язык и иностранный язык (французский язык и английский язык)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой, канд.пед.наук, доцент

Майер И.А

« ____ » _____ 2020г. _____

(подпись)



Руководитель.

канд.пед.наук, доцент Таранчук Е.А

Дата защиты « ____ » _____ 2020 г.

Обучающийся

Искоростинская П.В.

« ____ » _____ 2020 г. 

(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Теоретические предпосылки обучения школьников неподготовленному высказыванию на иностранном языке.....	9
1.1. Анализ проблемы обучения неподготовленному высказыванию в современной образовательной ситуации	9
1.2. Сущность понятий «неподготовленная речь» и «неподготовленное высказывание»	12
1.3. Психологические и лингвистические особенности неподготовленной речи	13
1.4. Эмоционально-интеллектуальный потенциал неподготовленного высказывания	15
1.5. Основные параметры неподготовленного высказывания в условиях школьного обучения иностранному языку	18
Выводы по главе 1.....	24
2. Обучающий и развивающий потенциал текстовой деятельности	25
2.1. Понятие «текстовая деятельность».....	26
2.2 Психологические особенности ТД и ее влияние на порождение неподготовленного высказывания.....	30
2.3 Модель обучения неподготовленной речи на основе ТД	33
2.4 Апробирование разработанной модели обучения НР на основе ТД и анализ полученных результатов.	37
Выводы по главе 2.....	45
Заключение.....	46
Список использованных источников.....	48
Приложение А	52
Приложение Б	53
Приложение В	54

ВВЕДЕНИЕ

Стремительно развивающийся современный мир не оставляет шанс и обществу, и системе образования. Стандарты образования и «социальный заказ» оказываются под влиянием, поэтому и сфера образования не может остаться безучастной. В области преподавания иностранных языков также происходят значительные перемены: изменение процесса обучения, а вместе с ним и способа подачи информации, используемая впоследствии, как маркер знаний и умений.

В современных реалиях на уроках иностранного языка ученик сталкивается с системой обучения, которая в большинстве своём строится на текстовой основе. Знание иностранных языков открывает доступ к 75-80% всей информации, существующей в мире [Костомаров, 1975], однако обучающиеся часто сталкиваются с проблемой понимания текстовой информации на иностранном языке. Ещё большую трудность вызывает у них внедрение изученного в свою речь для высказывания собственного мнения на иностранном языке.

Речь является основным средством обеспечения процесса обучения и воспитания на всех уровнях образования. К тому же речь отражает не только все «погрешности» в области преподавания иностранного языка, но и отражает уровень развития психических функций и воспитания учеников, их языковую компетентность и образованность. Как отмечает И. Ю. Шехтер, известный лингвист и разработчик эмоционально-смыслового подхода, «речь учащихся бедна, безличностна и мертва» [Шехтер, 2005].

Русский филолог В.В. Розанов справедливо отметил еще в 19 веке, что «мы пашем поверхностный слой почвы...» [Розанов, 1899]. Не смотря на создание и усовершенствование методик обучения говорению, к большому сожалению, мы сталкиваемся с одними и теми же проблемами. Мы буквально топчемся на месте, одобряя речевой суррогат исходящий от учащихся, поощряя шаблонную и «мертвую речь».

В попытке изменить сложившееся положение мы видим актуальность исследования, в котором мы решили взять на рассмотрение достаточно новый

предмет иноязычной речевой деятельности – текстовую деятельность. Нас привлекла идея, которая выражается в словах Т.М. Дридзе, а именно то, что в ходе текстовой деятельности материализуется мотивированная интеллектуально-мыслительная активность [Дридзе, 2000]. Порождая и интерпретируя объекты текстовой деятельности, школьники моделируют и модифицируют в них уже бытующие нормы и образцы поведения и деятельности и создают новые, вплоть до новых способов осмысления бытия. Нам видится, что посредством этого можно коренным образом изменить ситуацию в речепорождении.

Интерес к изучению нашел свое отражение в многочисленных исследованиях российских авторов. В своих работах ученые описывают:

- Основные положения о текстовой деятельности (Т.М. Дридзе, Т.В. Карих, Е.В. Любичева, Н.Г. Ольховик);
- Основные положения теории текста в лингвистике и психолингвистике (Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Т.М. Дридзе, И.Р. Гальперин);
- Принцип коммуникативной направленности обучения языку (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов, Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева, М.С. Соловейчик).
- Теорию речевой деятельности (А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, Л.В. Щерба);
- Теорию речевых актов (И.М. Кобозевой, В.З. Демьянкова, Н.Д. Артюнова, Е.В. Падучева);

Таким образом, теоретический аспект проблемы достаточно исследован, чтобы усовершенствовать и полнее разработать ее практический аспект.

Актуальность данной работы натолкнула нас на формулировку **темы** ВКР: «Текстовая деятельность, как механизм обучения школьников неподготовленному высказыванию».

Цель нашей работы заключается в том, чтобы теоретически обосновать продуктивность текстовой деятельности в обучении школьников неподготовленной речи и доказать, что текстовая деятельности является

механизмом обучения школьников неподготовленному высказыванию на иностранном языке.

Сформулированная цель определила комплекс **задач**:

- Изучить состояние проблемы в психолого-педагогической литературе;
- Описать модель текстовой деятельности и неподготовленного высказывания;
- Систематизировать объекты текстовой деятельности, предложить критерии их отбора и создать методику обучения текстовой деятельности для учителя иностранных языков по итогам настоящего исследования;
- Разработать стратегию обучения неподготовленной речи на основе текстовой деятельности.

Объектом нашего исследования является процесс обучения неподготовленному высказыванию на иностранном языке, а в качестве **предмета** исследования выступает текстовая деятельность.

Использование текстовой деятельности в качестве важного предмета обучению неподготовленному высказыванию более всего способствует достижению ожидаемых результатов предметных, метапредметных и личностных. В связи с этим, мы предположили, что использование стратегии обучения текстовой деятельности способно решить существующие проблемы процесса обучения иноязычному общению в области преподавания иностранных языков, а именно низкую мотивацию, отсутствие качественного речепорождения и его эмоциональной окраски, недостаточную степень осознанности учащихся в полезности познания языка и участия в межкультурном общении. При этом выдвинутая гипотеза может быть полностью подтверждена только в условиях систематического обучения текстовой деятельности.

В процессе работы применялись следующие **методы исследования**:

- Теоретические: анализ учебных материалов, критический анализ литературы, изучение и анализ программных документов, Федеральных Государственных Стандартов, концепций, справочной литературы;

- Сопоставительный метод;
- Эмпирические методы: наблюдение с последующим анализом полученных результатов, тестирование учащихся, теоретическая интерпретация изучаемых явлений;
- Статистические методы: обработка полученных результатов, отображение в графиках, схемах, рисунках;
- Праксиметрические методы: анализ речевых произведений, продуктов текстовой деятельности;
- Дедуктивные методы: метод мысленного эксперимента.

Методологическая основа нашего исследования базируется на:

Философской, педагогической и лингвистической антропологии о единстве языковой деятельности и личности (Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьев);

Концепции психологической теории личности и ее мотиваций (А.А.Леонтьев, В.Н. Вилюнас);

Эмотивной лингвоэкологии как коммуникативном пространстве, основной задачей которого является создание здоровой языковой среды, оказывающей благоприятное влияние на человека (А.А. Штеба, В.И. Шаховский, Н.Н. Панченко) [Панченко, Шаховский, Штеба, 2013];

Значение эмоционального интеллекта в обучении иностранному языку в условиях современного образования (А.В. Сороколетова)

Текстоцентристский подход к иноязычному образованию, предполагающий осмысление и интерпретацию текста, как речевого произведения, единство процессов мышления и эмоционального отношения к речепорождению (М. Бахтин, А.А. Леонтьев и т.м. Дридзе и др.).

В основу **научной базы исследования** легли работы ведущих ученых по проблеме психологии речи и текстовой деятельности (Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, Т.В.Карих), вопросам неподготовленной речи (П.Б. Гурвич, Е. А., Н.Д. Гальскова, И. Ю. Шехтер). Мы также опирались на работы А.В. Сороколетней и В.И. Шаховский: «Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном

пространстве» и «Значение эмоционального интеллекта в обучении иностранному языку в условиях современного образования», изучение которой еще раз убедило нас в необходимости анализа эмоций и их влияния на деятельность человека и, что важно, на его здоровье.

На защиту мы выносим следующую **идею**: модель текстовой деятельности способна повлиять на развитие неподготовленной речи учащихся. Использование текстовой деятельности актуализирует потенциальные возможности личности и сказывается на качественном преобразовании речевых произведений учащихся.

Научно-практическая значимость работы заключается в том, что была изучена и описана неподготовленная речь, разработана ее модель как отражение модели работы с объектами текстовой деятельности, описаны основные параметры неподготовленной речи и текстовой деятельности, представлены особенности текстовой деятельности и её влияние на неподготовленную речь. Кроме того, мы полагаем, что проведенное исследование вносит вклад в практику обучения иноязычному общению. Теоретические и практические работы нашего исследования могут быть использованы в курсе лекций и семинаров по методике преподавания иностранных языков, а также учителями иностранных языков в ходе занятий.

Авторский вклад заключается в изучении и анализе текстовой деятельности в методической литературе, выявлении ее модели, доказательстве, что текстовая деятельность адекватна модели обучения неподготовленной иноязычной речи, отборе объектов текстовой деятельности и разработки методики преподавания для учителей иностранных языков в контексте исследуемых проблем.

Материалом для исследования явились учебно-методические комплексы, справочные материалы, литература по английскому, французскому и русскому языкам, результаты анкетирования, информационные интернет-источники, аудио и видео материалы.

База исследования: МАОУ СШ № 151, ученики 11 классов.

Апробация исследования осуществлялась:

В процессе педагогической практики;

В ходе предзащиты выпускной квалификационной работы.

Ключевые слова работы: иноязычное общение, неподготовленная речь, текстовая деятельность, текст, речепорождение на иностранном языке.

Организация исследования осуществлялась в 4 этапа:

На первом, подготовительном этапе, осуществлялся выбор темы, определялась проблематика, выделялись предмет и объект исследования, подбор и изучение основных источников, формулировались предположения, цели, задачи исследования, формировалась его структура.

На втором этапе, исследовательском, анализировалась литература, осуществлялось наблюдение, проводились анкетирования и тестирования учащихся по вопросам работы.

Третий этап был посвящен анализу результатов анкетирования и тестирования, собственно описанию стратегии и разработке приложений, опробованию стратегии и анализу результатов.

Четвертый, обобщающий этап, был посвящен корректировке некоторых положений и задач, подведению итогов, окончательному оформлению работы и подготовке к защите работы.

Структура работы. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, приложения и библиографического списка, который содержит 41 источник, из которых 3 электронных ресурса и 4 зарубежных.

1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НЕПОДГОТОВЛЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

1.1 АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ НЕПОДГОТОВЛЕННОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ В СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИТУАЦИИ

Быстро развивающийся мир диктует новые запросы и требования к будущему поколению. Невозможно отрицать, что в центре внимания все также остается и образование, так как именно оно является одним из ведущих факторов и маркеров прогресса и развития цивилизации. В связи с этим интерес к развитию сферы образования остается неизменным.

Безустанно трансформирующийся социум требует не только немедленной адаптации, но и призывает к соответствующей активности, при которой важно уметь выходить за рамки уже установленных правил и норм, чтобы привнести что-то новое и идти в ногу со временем. Исходя из этого, задача образования заключается в том, чтобы, используя новые методы и технологии, использовать потенциал учащегося и повышать его уровень знаний и умений. На эту тему справедливо высказался психолог В.П. Зинченко о том, что «педагог «вчитывает», «вписывает» себя в ученика, ... вычитывает из ученика и принимает его в себя» [Зинченко, 1997]. Тем самым мы хотим сказать, что при таких условиях и, учитывая все особенности ученика, у нас есть шанс того, что ученик примет учителя «в себя» и его методику преподавания.

Грамотное и осознанное восприятие текстовой информации на иностранном языке влияет на прогресс общества в целом. Приобретающая популярность тенденция развития речевой деятельности на уроках иностранного языка влечёт за собой смещение акцента в сторону будущей научной деятельности учащихся, что впоследствии способно повысить мобильность обучающихся, их значимость и успешность в социуме.

На сегодняшний день ориентиры в области преподавания иностранных языков сменяются и модернизируются. Трансформируется и сама система образования, становясь «цифровой». Большая часть информации, которая теперь уже называется информационно-образовательной и, как правило, хранится в

информационно-образовательной среде, представлена в виде текстов. Именно обработка информации, включающая в себя поиск, извлечение текстов, переработку, хранение и последующее использование нужной информации, является острой проблемой, решению которой требует применение новых подходов и методик.

Как отмечает Б. Ф. Ломов, проблема общения, ранее не привлекавшая специального внимания исследователей, за последние 10—15 лет «стала одной из наиболее популярных» [Ломов, 1981]. Дж. Хармер полагает, что «доведенное до автоматизма умение понимать и создавать иноязычные высказывания в соответствии с определенным коммуникативным намерением делает общение проще, а понимание легче» [Harmer, 2007]. В контексте модернизации методик обучения иноязычному общению, мы рассматриваем аспект «говорение на иностранном языке», не только как вид речевой деятельности, но и как механизм социального взаимодействия учащихся между собой, подкрепляемый смысловым восприятием и последующими изменениями поведения и эмоционального интеллекта учащихся.

Спецификация проведения единого государственного экзамена по иностранным языкам включает в себя аспект «говорение», в котором ученик должен передать основное содержание увиденного с выражением своего отношения, оценки и аргументации посредством основных коммуникативных типов речи: описание, повествование, рассуждение. По словам Д. Нанан, говорение – это еще и осознание, когда, зачем и каким образом использовать язык [Nunan, 1999]. Именно неподготовленная речь на иностранном языке является маркером осознанности и подтверждением не только истинного желания высказаться, но и вызывает у ученика желание «творить» средствами иностранного языка. При таких условиях происходит не только прогресс для личности, но и для общества.

Данный параграф описывается нами в соответствии с рассмотренными выше параметрами неподготовленного высказывания, и базируясь на опыте, полученном в течение педагогической практики.

Первопричиной обучения учеников неподготовленной речи является отсутствие достаточного уровня развития интеллектуальных способностей и ориентации в культурной среде стран изучаемого языка. Анализируя текущее положение дел, а именно умение учеников правильно распоряжаться предоставленной языковой составляющей. Ученики зачастую допускают ошибки в выражении своих мыслей а иностранном языке: спряжение форм глаголов времени Past Simple, упущение глагола to be при описании своих эмоций и чувств из-за недостаточно развитых навыков переключения с родной речи на иностранную. Наблюдая явную интенцию высказать свое мнение, но за неимением способности говорить без подготовки лексико-грамматического материала или возможной структуры содержания будущего высказывания, выражение собственного мнения является еще большей проблемой для учеников. Проблемой также является комбинирование полученной информации с последующей её трансформацией в соответствии с собственным мотивом. Учитывая возрастные особенности обучающихся, их речь наполнена различного рода жестами, эмоционально окрашена, что является отражением понимания ситуативной и контекстной составляющей, но из-за отсутствия достаточного словарного запаса и базовых правил построения предложения, процесс речепорождения был затруднен практически у большинства учащихся в классе. Следствием этого служит их заторможенность речи, употребление стереотипных речевых единиц, проблемы с произношением, не смотря на быструю реакцию к непредсказуемым ситуациям на уроке. Смеем предположить, что большинство так называемых «молчаливых» учеников вызвано неадекватной реакцией на ошибки в собственной речи, которые они способны распознать, сравнивая свою речь с речью учащихся, имеющих уровень владения языка на порядок выше, чем их собственный, но не в силах изменить данное положение.

1.2. СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЙ «НЕПОДГОТОВЛЕННАЯ РЕЧЬ» И «НЕПОДГОТОВЛЕННОЕ ВЫСКАЗЫВАНИЕ»

1.3 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ

Несомненно, обучение иностранному языку на уровне пусть даже безошибочного изложения программных разговорных тем (о себе, о друге, о своем городе, о жилье и т.д.) уходит в далекое прошлое стандартного процесса обучения. Стремительная интеграция иностранных языков в жизнь способствует поиску решения проблемы развития неподготовленной иноязычной речи.

Отсутствие единства в терминологии приводит к недостаточно обоснованной методике формирования самого речевого явления. С.М. Мануйлов считает, что неподготовленная речь - это «экспромтная речевая деятельность, требующая использования пройденного материала в ранее не встречавшихся ситуативных комбинациях». Л.К. Левай придерживается мнения, что «неподготовленная речь - это спонтанная речевая деятельность, основанная на собственной речевой инициативе говорящего и на его способности к импровизации». В.И. Шкапурич называет неподготовленную речь спонтанной и определяет ее как «умение выразить свободно средствами чужого языка любую мысль в пределах предусмотренной программой тематики фонетически и грамматически правильно». П.Б. Гурвич и Р.З. Шлямберг понимают под неподготовленной речью «такой уровень владения иностранным языком, при котором говорящий в состоянии без подготовки во времени и без прямых побуждений собеседника к говорению использовать усвоенный языковой материал в ранее не встречавшихся комбинациях» [Приводится по: Обносов, 2012].

От содержания понятия «неподготовленная речь» во многом зависит построение рациональной системы упражнений, а, следовательно, и успех в обучении данному виду речевой деятельности. Если не учитывать все характеристики неподготовленной речи, некоторые виды упражнений могут отрицательно повлиять на развитие навыка говорения.

Большую опасность таит в себе также недостаточно ясное разграничение понятий неподготовленной и подготовленной речи. Их смешение может привести к недопустимой подмене одного типа упражнений другим и вызвать тем самым их гипертрофию, которая «сильно затрудняет и даже делает невозможным выработку у учащихся умения выражать свои мысли на иностранном языке». Как показывают приведенные выше формулировки, ряд авторов при определении неподготовленной речи не проводят четкой грани между неподготовленной речевой деятельностью как таковой и тем уровнем развития умений и навыков пользования языковым материалом, который необходим для ее осуществления. Отсюда такие формулировки неподготовленной речи, как «умение выразить свободно средствами чужого языка любую мысль» (В.И. Шкапурин) или «уровень владения иностранным языком» (П.Б. Гурвич и Р.З. Шлямберг). Неподготовленная речь представляет собой не «умение», не «уровень», а коммуникативную деятельность, которая становится возможной при определенном уровне владения механизмами иноязычной речи [Приводится по: Рудык, 2010].

С.М. Мануйлов, Г.Б. Гурвич и Р.З. Шлямберг считают, что неподготовленная речевая деятельность предполагает использование языкового материала только «в ранее не встречавшихся комбинациях». Любой уровень иноязычной коммуникации строится на предыдущем опыте. Существует так называемая «спонтанная» или «экспромтная» речь, этимологически связанная с латинским *spontaneous* – самопроизвольный, *suas sponte* – по своей воле, от себя. Любая речь будет спонтанной, если она, на наш взгляд, имеет следующие критерии:

- 1) неподготовленность;
- 2) мотивированность;
- 3) инициативность;
- 4) экспрессивность;
- 5) эмоциональность. Момент неподготовленности, по мнению П.Б.

Гурвича, характеризуется такими аспектами, как *комбинационная неподготовленность*, *ситуативно-контекстуальная неподготовленность* и *неподготовленность во времени*. [Гурвич, 1972]. Особенность именно

неподготовленной речи состоит в том, что её обязательным компонентом является *фактор продуманности*, так как при переходе от обучения подготовленной к обучению неподготовленной речи ученик обязательно проходит три предварительных этапа:

1) *подготовленная речь* (продуцирование осмысленного и заученного готового текста);

2) *частично-подготовленная речь* (воспроизведение осмысленного и заученного текста с языковыми и смысловыми изменениями);

3) *неподготовленная речь* (воспроизведение самостоятельного, неподготовленного ни по форме, ни по содержанию текста) (там же, 8-9) [Родкин, 1972].

Прежде чем озвучить высказывание, ученику необходимо продумать его на родном языке, тем более на иностранном, ведь, по словам Л. С. Выготского, «речь есть процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» [Выготский, 1991]. Если бы речь ученика продолжала речь собеседника, а скорость речевой реакции и ее качество были равны скорости и качеству речевой реакции на родном языке, в таком случае речь не требовала бы подготовки и считалась спонтанной. Поэтому, фактор продуманности, присущий неподготовленной речи, в виде его трех этапов (*подготовленная речь* → *частично-подготовленная речь* → *неподготовленная речь*) является его неотъемлемой частью.

При реальной коммуникации речь должна быть не только лингвистически правильной, но и протекать в естественном темпе для данного языка. В противном случае коммуникация будет неестественной. В определениях упоминается момент «неподготовленности во времени» (П.Б. Гурвича, Р.З. Шлямберг), но оно неравноценно ему, потому что авторы подразумевают «моментальную реакцию на ситуацию», которая может протекать в замедленном темпе, даже если наступит мгновенно. В связи с этим ученику, по мнению К.А. Родкина, предстоит столкнуться и преодолеть новую трудность – фактор неожиданности, для чего ученику необходимо активизировать волю и сконцентрировать внимание на предмете беседы или высказывания [Родкин, 1972]. В случае, когда речь по какой-либо причине

немотивированна, например, преподаватель не сумел мотивировать работу учеников, либо не ставил такой задачи, речь будет неподготовленной, но она *не будет ни спонтанной, ни экспромтной*.

Такое явление, как «ошибки», допустимы в иностранном языке. Разумеется, что речь должна быть лексически, грамматически и фонетически правильной, однако В.И. Шкапурина уделяет особое внимание грамматической и фонетической сторонам речи, совершенно не упоминая о лексико-стилистической правильности. Остальные авторы не затрагивают вопрос о правильности речи.

Таким образом, неподготовленная речь представляет собой психико-лингвистическое явление, поэтому и дефиниция ее должна быть психолого-лингвистической, т.е. обязана отражать как ее лингвистико-количественные параметры (правильность, темп), так и ее коммуникативную природу (понимаемую как процесс реальной коммуникации, включающий говорение и аудирование в их естественном единстве и предполагающий наличие внутренних и внешних стимулов).

1.4. ЭМОЦИОНАЛЬНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ НЕПОДГОТОВЛЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Когнитивный аспект целей обучения иностранному языку напрямую связан не только с формированием у учеников языковых или речевых способностей, но и направлен на развитие психических процессов, лежащих в основе успешного овладения иноязычной речью. Психологи утверждают, что способность к коммуникации учащихся существует только в развитии, которое осуществляется в процессе практической и теоретической деятельности. Таким образом, языковые способности у них же проявляются и формируются в зависимости от конкретных условий, т.е. определенной деятельности на уроке, благодаря которой мы обеспечиваем успешность со всех сторон грамотно и правильно составленного неподготовленного высказывания.

При работе с объектами текстовой деятельности, будь то картина или цитата великого ученого, всегда возникает вопрос правильности интерпретации. Любое

движение человеческой мысли по отношению к любому содержанию – есть внутренняя работа мысли. Б. В. Беляев определяет речь как «беспрецедентную и уникальную, какой она не была ранее и не будет потом...». «Речь оказывается продуктом индивидуального творчества человека в силу необходимости выразить свои мысли» [Беляев, 1959]. Мотивацией к речепорождению учащихся является высказывание своего мнения, подкрепленного знаниями и личными эмоциями каждого. Неподготовленная речь учит не только отражать личностное отношение участников общения к предмету обсуждения, но и уметь управлять своими эмоциями. Об этом еще в 1 веке утверждал философ и римский стоик Эпикет: «Людей расстраивают не события, а то, как они их воспринимают». В контексте нашей работы мы считаем важным развитие эмоционального интеллекта учащихся посредством неподготовленной речи.

Прежде чем у ученика возникает мотивация к высказыванию своего мнения относительно объекта текстовой деятельности, ему необходимо продумать свою речь: сначала на родном языке, затем – на иностранном. Говорение – это, в первую очередь, мотивированная и целенаправленная деятельность, которое отличается не только «живостью» (в данное понятие мы включаем и приближенность к аутентичной речи, и скорость её воспроизведения), но и экспрессивностью, т.е. употреблением таких языковых единиц в процессе неподготовленной речи, которые позволяют выразить личное отношение и оценить говорящего, при этом речевое поведение усиливается вербальными и невербальными средствами.

В силу того, что неподготовленная речь подразумевает под собой момент спонтанности, непродуманная заранее речь, но тщательно подготовленная учителем коммуникативная ситуация, в столкновении друг с другом порождают использование экспрессии, которое зависит не только от коммуникативных способностей ученика, но и от его темперамента и развития эмоционального интеллекта. Неподготовленная речь опирается на эмоциональный подъем, поэтому призвана развивать его эмоциональное восприятие мира.

Рассмотрение такого понятия, как «эмоциональный интеллект», обычно связывают с исследованием Уэйна Пейна «Исследование эмоций: Развитие

эмоционального интеллекта» [Payne, 1985]. Он определял «эмоциональный интеллект» как способность не только контролировать свои эмоции, но и уметь их оценивать. Затем в 1995 году американский журналист известного журнала «New York Times» Дэниэл Гоулман обнародовал данное исследование, обратив внимание на то, что, в то время как поступление в университет требует определенного уровня IQ, для продвижения по карьерной лестнице этого уже недостаточно [Приводится по: Сороколетова, 2019]. В Америке есть популярное высказывание: “IQ gets you hired, but EQ gets you promoted” («Благодаря IQ Вы устраиваетесь на работу, а благодаря EQ – делаете карьеру»). В своей книге Дэниэл Гоулман подробно описывает, как миндалевидное тело – эмоциональный центр мозга – оказывает влияние на деятельность коры головного мозга, которая отвечает за логическое мышление [Гоулман, 2008].

Мы полагаем, что обучение неподготовленному высказыванию, включающее в себя взаимодействие с чувствами и эмоциями, приводит к такому же результату, что и в квантовой физике: только в нашей ситуации учитель изменяет картину мира ученика.

Обучение иноязычному общению оказывает большое влияние на формирование личности школьника, так как включается в себя огромный спектр интересов: спорт, путешествия, образование, искусство, литературу, политику. Именно задания коммуникативной направленности развивают социально-эмоциональный интеллект ученика, облегчает работу над информационно насыщенным текстом, развивают активное слушание и повышают самооценку. Орудую умением высказываться без подготовки, мы избавляемся от самой главной проблемы речепорождения – стереотипности высказываний, развивая при этом терпимость и чуткость, что особенно важно в условиях современной реальности.

Развивая эмоциональный интеллект, мы учим контролировать сам процесс обучения и речепорождения, оценивать свои результаты. Использование педагогом различных коммуникативных ситуаций по мнению Л. Шапиро обогащает реалистическое мышление учащихся [Шапиро, 2005], при этом осознанно сопереживать эмоциональному состоянию другого ученика. Обмениваясь

эмоциями разной полноты, ученики, например, с низким уровнем эмоционального интеллекта обогащают его же, что способствует лучшему усвоению и повышению результативности обучения [Лейва, Сороколетова, 2016].

Нет никаких сомнений, что неподготовленная речь учит грамотной работе с информацией: анализировать, сопоставлять, обобщать, аргументировать, делать выводы и принимать решения. Современный ученик обязан уметь мыслить самостоятельно и творчески, находить проблему и пути её решения, используя полученные знания в школе. Неподготовленная речь напрямую связана со способностью разбираться в эмоциональной подоплеке высказывания, контролем своих эмоций и эмоций других при решении ряда задач или урегулировании взаимоотношений. Умение управлять эмоциональной составляющей во время речи благоприятно влияет на психическое и соматическое здоровье учащегося [Stein, 2000]. Мотивация, настойчивость и самоконтроль – то, чему можно и нужно учить посредством неподготовленной речи, наилучшим образом используя генетически предопределенный умственный потенциал, заложенный в детстве, который станет основополагающим на всю дальнейшую жизнь [Сороколетова, 2013].

1.5. ОСНОВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ НЕПОДГОТОВЛЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Базируясь на рассмотрении языка как средства человеческой коммуникации и как составной части социального взаимодействия, а не как врожденной реальности, неподготовленная речь позволяет ученику строить свои собственные индивидуальные гипотезы относительно усваиваемых элементов языка. Представленные параметры неподготовленного высказывания были выделены нами, опираясь на основные черты монологического высказывания. Мы считаем, что такой вид речевой деятельности перекликается с идеей неподготовленной речи, так как и монологическое, и неподготовленное высказывание характеризуются речью одного человека, выражающего в более-менее развернутой форме свои

мысли, намерения, оценку событий, обращаясь при этом к одному или нескольким лицам.

В соответствии с требованиями Федерального Государственного Образовательного Стандарта обучение устной речи – одна из приоритетных задач. Формирование поликультурной личности учащихся, владеющих системой знаний об иностранном языке, не только на уровне понимания, но и свободного общения – основная цель, которая стоит перед современной школой. Если в государственном стандарте 2004 года особое внимание уделялось предметным умениям, то в государственном стандарте нового поколения особо подчеркнуты и метапредметные и личностные умения, что говорит о возможности применять определенные умения в одном предмете (выпускник научится) в любом другом (выпускник получит возможность научиться).

Одним из пунктов раздела 9.1.2 ФГОС среднего общего образования об освоении базового курса иностранного языка, как второго, результатом освоения данной дисциплины служит «сформированность коммуникативной иноязычной компетенции, необходимой для успешной социализации и самореализации, как инструмента межкультурного общения в современном поликультурном мире» [Федеральный государственный..., 2012].

Для успешной реализации требований ФГОС учитель должен создавать на уроке такую педагогическую ситуацию, при которой обучение становится частью личной жизни учащегося и приобретает для него глубокий практический смысл. Для того чтобы научить иностранному языку как средству общения, нужно создать обстановку реального общения, наладить связь иностранных языков с жизнью, активно использовать иностранные языки в ситуациях, приближенных к естественным. Как пишет Дж. Хармер, любая форма устного общения, является своеобразной «репетицией» языка, в процессе которого происходит осознанное использование и закрепление языковых средств, отработка выученной лексики, построение предложений согласно конкретной речевой задаче. Однако обучение говорению в условиях школы представляет собой нелегкую задачу.

В качестве ключевых параметров мы рассматриваем:

- Лингвистическая правильность высказывания;
- Отсутствие заданного материала и заданного содержания;
- Выражение собственных мыслей;
- Ситуативно-контекстный характер речи;
- Наличие высокого уровня развития речевых механизмов;
- Речевое творчество, естественный темп.
- Допущение ошибок.

Затрагивая аспект развития умений и навыков неподготовленной речи, нельзя не затронуть вопрос о ее правильности. Д. С. Лихачёв писал: «Вернейший способ узнать человека – его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит». Речь действительно является показателем уровня культуры человека, его мышления, интеллекта. Поэтому развитию устной речи в современной школе необходимо уделять особое внимание. Неподготовленная речь является показателем степени владения языком, соответственно работа по развитию языковой правильно и содержания неподготовленной речи должна преобладать в учебном процессе. Задача педагога XXI века – учить не просто речи, а речи правильной. Однако мы не имеем в виду, что следует добиваться идеальной правильности, исключаяющей всякого рода ошибки. Зачастую даже на родном языке мы совершаем ошибки в речи, которые являются отражением не недостаточно высокого уровня развития соответствующих навыков и умений, а в результате внезапного переключения мышления на другой объект, поспешности и т.д.

Отсутствие заданного материала и заданного содержания.

Не смотря на то, что неподготовленная речь подразумевает по собой хорошо подготовленную, в момент речепорождения ученик использует только своё собственное намерение высказаться, вызванное влиянием внешних и внутренних стимулов. Имея под собой базу собственного опыта, ученик составляет совершенно новое высказывание, используя части предоставленной ему информации. Возможно, что учитель предоставит примерный план высказывания и некоторый

набор фраз, которые будут служить ученику подспорьем в ответе, но ни содержание речи, ни то, какие средства языка будут включены в неё, ни учитель, ни сам ученик не может предположить наверняка.

Выражение собственных мыслей.

Для того, чтобы данный параметр имел успешную реализацию, учитель отбирает материал таким образом, чтобы к нему было сформировано своё отношение, своя оценка. Неподготовленная речь в принципе основана на когнитивно-аффективном принципе. Понятие «когнитивность» подразумевает под собой знание (или познание). Под «аффективностью» (от лат. *affectus* – душевное волнение, страсть) понимается короткое или сильное эмоциональное переживание, которое может сопровождаться двигательными проявлениями [Азимов, Щукин, 2009]. Опираясь на желание познать ту или иную ситуации или отношение к ней, подкрепленное эмоциональными переживаниями, влечет за собой интенцию выразить свою личностную оценку происходящего.

Ситуативно-контекстный характер речи.

Всякая речь имеет какой-то контекст и связь (обусловленность) с ситуацией. Ситуативность неподготовленной речи связана с конкретной наглядной ситуацией. Она не имеет отражения содержания мысли в речевых формах и понятна только при учете представленной ситуации. Здесь ученик широко использует жесты, мимику, указательные местоимения. Если же неподготовленная речь создана контекстом, нам будет понятно содержание и строй высказывания без учета конкретной ситуации, опираясь только на языковые средства. Развитие речи ученика происходит от исключительно ситуативной речи к овладению контекстной, где «контекстная» связная речь путем неподготовленного высказывания не наслаивается внешне над «ситуативной» и не вытесняет её. Проведённое исследование А. М. Леушиной показало, что ситуативность не является абсолютной и проявляется в разной мере в зависимости от содержания, от характера общения, от индивидуальных особенностей ребёнка, а также от того, насколько ребёнок знаком с литературной речью.

Наличие высокого уровня развития речевых механизмов.

Чаще всего мы имеем дело не с речью, а с языком, «полным стереотипов, клише и банальности». Чтобы ученику избавиться хотя бы частично от подобной проблемы, а учителю добиваться больших результатов в обучении неподготовленному высказыванию, имеет место развитие некоторых механизмов речи. Развитие механизма репродукции помогает трансформировать текст: полностью, частично или совсем без изменения содержания, изменяя лишь средства передачи. Механизм упреждения - один из важнейших, проявляющийся вне зависимости от намерений ученика, но который нужно развивать специально. Данный механизм позволяет сократить паузы в речи, нейтрализует чувство неуверенности, обогащает содержательный и структурный аспект высказывания. Механизм выбора, тесно связанный с механизмом упреждения, связан с выбором опорной модели для предстоящего высказывания и соответствующих лингвистических средств. Механизм комбинирования выражается в способности ученика использовать знакомые ему языковые средства в новых/частично измененных речевых ситуациях, привлекая прошлый «ситуативный» опыт в новых коммуникативных условиях. Е.И. Пассов указывает на то, что на механизм комбинирования «работают» механизмы репродукции и выбора. Ученый Э.П. Шубин образно заметил: «речевой механизм вертится на оси комбинированности» [Приводится по: Богданова, 2010].

Речевое творчество, естественный темп.

Реальная коммуникация подразумевает под собой не только лингвистически правильную речь, но и процесс речепорождения на иностранном языке, протекающий в нормальном, незамедленном для данного языка темпе, иначе коммуникация не будет естественной. При традиционном подходе формирование стереотипов речевых единиц первоначально осуществляется в зрительной модальности, что уже само по себе создает вероятность возникновения искаженного звукового образа, корректировка которого в дальнейшем (на аудиторном занятии) может оказаться сложной и привести к проблемам произношения в говорении. Ученика требуют, чтобы он, запомнив, употребил фразы безошибочно, но «не для плуга пашет крестьянин». Развитие человеческого «Я» происходит за счет освоения, то есть

становление чужого языка своим» [Шехтер, 2005]. Развитие творческой речи через неподготовленную и её использование – является результатом реакции и адаптации к непредсказуемым событиям внутреннего мира, в котором живёт сам ученик.

Допущение ошибок.

Ошибки в речи обучаемых возникают как следствие интерференции, а также недостаточной степени усвоения языкового и речевого материала, несовершенства средств обучения и обучающих действий. Отсутствие ошибок рассматривается как результат того, что языковой и речевой материал учащимся выучен, но это не означает (особенно на начальном этапе обучения), что он владеет языком как средством реального общения. Процесс обучения неподготовленной речи стимулирует учащегося к свободному и креативному проявлению речевой активности, где не должно быть ощущения страха использования своего речевого опыта. Более того, ошибки часто свидетельствуют о том, что ученик пытается проявить творчество в осуществлении своей речевой деятельности. Совершенные ошибки говорят о креативности и попытках ученика использовать иностранный язык, как средство коммуникации. Для этого ученик должен уметь определять стратегии общения и пользоваться ими, а учебный процесс должен носить творческий характер, доставлять учащимся удовольствие и снимать у них чувство страха перед возможными ошибками. Владеть иностранным языком — значит быть в состоянии говорить, читать, слушать на данном языке, где что допускаемые при этом ошибки не расцениваются сами учеником, как препятствие для общения, т.к. основным критерием уровня владения иностранным языком является взаимопонимание с партнерами по общению, а не языковая корректность.

К постоянным признакам следует отнести самостоятельность и творчество, отсутствие предварительной подготовки и заданного материала. К переменным признакам следует отнести наличие или отсутствие содержания; эмоциональность и образность, инициативность и спонтанность.

Формулируя основные параметры неподготовленного высказывания, важно учитывать специфику урока иностранного языка, а также проанализировать существующую на данный момент обстановку обучения иноязычной

неподготовленной речи. Наличие основных принципов и их соблюдение играет большую роль в обучении неподготовленному высказыванию на иностранном языке. Анализ современного урока иностранного языка дает направление вектору развития устной речи и неподготовленной речи в частности, т.е. раскрывает не только первопричину, но и отражает последовательность шагов для их улучшения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Обосновав причины существующих проблем речепорождения в ракурсе исследования, проанализировав существующие методики работы с устной речью на уроке иностранного языка, мы нашли важным раскрыть понятие «неподготовленная речь» с его психологическими, лингвистическими особенностями. Нами был описан основной потенциал неподготовленного высказывания, выделены основные параметры неподготовленной речи в рамках школьного обучения иноязычному общению.

Описанная реальная действительность подчеркивает существующие проблемы речепорождения на иностранном языке, что наталкивает нас на использование текстовой деятельности, как отправной точки в решении существующих проблем неподготовленного речепорождения школьников, описании структуры текстовой деятельности, её объектов и методической составляющей.

2. ОБУЧАЮЩИЙ И РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Благоприятное влияние изменений в теоретическом строе иноязычного образования возможно оценить через речь учащихся. Современные методики стремятся изменить сложившийся способ обучения неподготовленной речи, чтобы найти новые способы модернизации самой речи учащихся. В нашей работе мы обратились к такому понятию как текстовая деятельность.

Возникая из потребностей общественной деятельности и функционируя в школьной среде, тексты обретают новую жизнь, трансформируясь в бесконечном

количестве интерпретаций. Текстовая деятельность хоть и не служит непосредственно удовлетворению насущных материальных потребностей, однако служит им опосредованно — через удовлетворение важнейшей потребности общественного человека в самовыражении, в организации взаимоотношений и взаимодействиях с другими людьми [Приводится по: Дридзе, 2000]. Сливаясь с познавательной деятельностью, текстовая деятельность участвует в формировании общественного сознания, внедряется в механизмы регуляции общественной деятельности и поведения [Маркс К., Энгельс Ф].

А.В. Луначарский в одном из своих выступлений заявил, что текст призван «проследить судьбу слова не только в воздухе, но и в душах тех, к кому слово обращено». Текст зачастую выступает в качестве основного, а нередко и единственного источника информации о предметной реальности, с которой ученик не всегда вступает в непосредственный контакт. Формирование личности школьника в процессе обучения иноязычному общению должно происходить и в ходе общения с педагогом. Такое общение подразумевает почти непрерывное порождение и представление обоими субъектами речепорождения интерпретации текстов. Подобная текстовая деятельность определяет вектор учебной деятельности, где важно не только усвоение навыков и умений иноязычного общения, но и передача идей, представлений, ценностей, образцов поведения и эмоций. Текстовая деятельность препятствует застою, ограниченности и стереотипности установок [Ухтомский, 1998, с. 407]

В пределах урока иностранного языка текстовая деятельность предоставляет возможность оценить эффективность педагогического процесса. Не смотря на то, что оценка факта донесения замысла объекта текстовой деятельности не является единственным маркером подготовленного качественного высказывания, в ходе самого процесса ценность для ученика будет представлять само адекватное общение. Текстовая деятельность представляется нам как предмет обретения внутренней мотивации и цели говорения на иностранном языке, мерой реализации которых и определяется её эффективность.

Для старшеклассников, в период становления их интересов, работа посредством текстовой деятельности на иностранном языке должна стать способом удовлетворения познавательных интересов. В самом акте говорения на иностранном языке заложен механизм, помогающий показать возможности практического использования изучаемого языка. Текстовая деятельность способна значительно расширить и углубить такие знания, как страноведческие, общегуманитарные и технические, которые ориентированы на будущую специальность учащихся.

Обращая внимание на «условия изучения ИЯ вне естественного контекста бытования языка», а отсюда – на наиболее реальный опосредованный контакт с аутентичной информацией, Н.Д. Гальскова отмечает значительное повышение статуса рецептивных видов речевой деятельности: аудирования и чтения. Поэтому на первом месте оказываются процессы понимания, а текст занимает центральное место в теории и практике обучения ИЯ [Приводится по: Карих, 2010].

Н.Д. Гальскова, используя идеи А.А. Леонтьева, Т.М. Дридзе, И.И. Халеевой, пишет о том, что обучение иностранным языкам есть сознательный и творческий процесс, а не «запрограммированное поведение». Текстовая деятельность исключает малоосознанную активность обучающихся на уровне речевого поведения, обращая внимание на необходимость *развития у ученика способности к общению в «параметрах «текстовой деятельности»* [Гальскова, 2000].

В современных реалиях текстовая деятельность – сложный социальный феномен, требующий для своего раскрытия комплексных междисциплинарных исследований. Такая интеграция может быть осуществлена, если следовать теоретико-методологическому принципу единства сознания и деятельности, включающего в себя личностный подход к человеку. Для этого мы хотим устранить «понятийный плен», нарушить границы традиционной лингвистической терминологии – в сложившейся научной парадигме («речевая деятельность») текст отождествляется с речью, а коммуникация – с речевой деятельностью. Наше исследование проходит в другой онтологии – семиосоциопсихологической.

Мы хотим обратить внимание на две теории, которые на сегодняшний день определяют способ изучения коммуникации посредством знаков: с одной стороны - лингвистической и психолингвистической, а с другой - лингво-(семио-)социопсихологической. В первом случае мы рассматриваем познание и коммуникацию с точки зрения теории речевой деятельности, где для анализа коммуникативных процессов (в нашем случае – продукта текстовой деятельности – речевого поступка) используются категории «речь» и «дискурс», которым уподобляется категория «текст», как любой отрезок линейно организованного потока речи. Во втором случае текст рассматривается с позиции текстовой деятельности как коммуникативно-познавательная (а не рече-языковая) единица, т. е. опредмеченное ментальное образование, организованное вокруг авторских интенций, намерений, коммуникативных замыслов, составляющих его смысловое ядро, как иерархия коммуникативно-познавательных программ.

Речевая деятельность, как таковая, оказывается намного беднее, так как изначально и принципиально она не подкреплена *текстом* со всей его вербальной и смысловой спецификой.

Предоставляя ученикам возможность общаться «текстами», мы создаем обмен коммуникативными интенциями в виде замысла строить высказывание в том или ином стиле, обмениваясь при этом знаниями, представлениями, мыслями, идеями, образами, впечатлениями, ценностями и идеалами. По мнению ученой Т. М. Дридзе «текстовая деятельность» - «это не столько решение лингвистической деятельности, сколько экстралингвистической, мыслительной и эмоциональной» [Дридзе, 1984]. Текстовая деятельность создает мотив, порождающий замысел, который определяет не только выбор языковых и речевых средств, но и требует актуализации знаний о мире и культурах.

Вышеперечисленные высказывания подчеркивают значимость текстовой деятельности в процессе обучения иноязычной речевой деятельности.

2.1. ПОНЯТИЕ «ТЕКСТОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»: ОПРЕДЕЛЕНИЯ

Текстовая деятельность, как относительно новая стратегия, включает в себя задачу перехода от типичных заданий к таким, которые побуждают задуматься и высказать свою точку зрения, следовательно, к «речевому поступку», акцентируя внимание на современном целеполагании иноязычного образования [Сукиасян, 2017]. Зачастую «текстовая деятельность» представляется нам, как работа с печатными материалами, однако задачей нашей работы является стремление расширить границы понимания текста только как знакового объекта.

Как отмечает Георгий Исаевич Богин (советский и российский лингвист, герменевт) в широком смысле текстом является «любой след целенаправленной человеческой деятельности - дома с их обликом, одежда, живописные произведения, даже человеческие лица, даже произведения промышленного дизайна [Богин, 2001]. Будучи разработчиком стратегии работы с текстовой деятельностью, Тамара Моисеевна Дридзе вкладывает следующий смысл в определение «текстовая деятельность»: это осознанная, мотивированная, предметная, целенаправленная деятельность человека, направленная на решение не только и не столько лингвистических задач, сколько экстралингвистической мыслительной и эмоциональной. Поскольку текст — это речевое произведение, текстовая деятельность, по сути, является речевой, но отличается от нее конкретностью целей, задач, сферы общения и жанра, ситуативной обусловленностью, личностной ориентацией» [Болотнова, 2009].

Н.Д. Гальскова, используя идеи А.А. Леонтьева, Т.М. Дридзе, И.И. Халеевой, пишет о том, что обучение иностранным языкам есть сознательный и творческий процесс, а не «запрограммированное поведение» [Гальскова, 2000]. Именно поэтому мы считаем важным исключить из данного понятия малосознанную активность обучаемых на уровне речевого поведения и обратить внимание на необходимость развить у ученика осознанности и включить эмотивную составляющую по отношению к воспроизводимым неподготовленным высказываниям.

«Текстовой деятельностью» представляется работа не только с текстовыми, печатными материалами, но осознанная, мотивированная, предметная,

целенаправленная деятельность человека, направленная на решение не только и не столько лингвистических задач, сколько экстралингвистической мыслительной и эмоциональной [Карих, 2010]. Как отмечает в своей статье О.С. Богданова: «Показателем эффективности иноязычно-текстовой деятельности становится не количество предложений и даже не то, насколько они будут безошибочны, а то, какой смысл в них вложен (и вложен ли вообще), какие отношения выражает говорящий при этом. Таким образом, текстовая деятельность всегда связана с возникновением интенции и включает в себя не только действия по восприятию и порождению текстов, но и их интерпретацию» [Богданова, 2017].

Данные определения текстовой деятельности подчеркивают личностно-эмоциональную значимость в процессе обучения, ведь только при таком условии появится мотивация к порождению текста, и в дальнейшем к решению поставленных задач в контексте иноязычного образования.

2.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ПОРОЖДЕНИЕ НЕПОДГОТОВЛЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Так как данная стратегия опирается на модель порождения неподготовленного высказывания, для определения составляющих мы обратимся к компонентам процесса речепорождения и стратегии работы с текстом.

Все современные методики обучения неподготовленной речи направлены на реализацию одной цели – самостоятельное и качественное речепорождение посредством иностранного языка. Таким образом целью текстовой деятельности (далее ТД) будет являться создание условий для мотивированной неподготовленной речи, посредством использования текстового материала в собственном высказывании, т.е. не только лексической, но и смысловой и эмоциональной составляющей.

Современная лингвистика проявляет интерес к невербальным средствам коммуникации или по-другому к «визуальной информации». Отечественные лингвисты Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов представили такой термин, как «креолизованные тексты», фактура которых состоит из двух частей: вербальной (языковой и речевой) и невербальной [Сорокин, Тарасов, 1990]. Сообщение, заключенное в объектах текстовой деятельности, может быть представлено вербально (словесный текст) или иконически, т.е. изобразительно (греч. *eikon* – изображение). Сам термин «креолизация» понимается, как «комбинирование средств разных семиотических систем в комплексе, отвечающим условию текстуальности».

Структура креолизованного текста используется в нашем исследовании как объект текстовой деятельности, состоящий из нескольких разных частей: самого текста и изображений. Подобные тексты встречаются как в повседневной жизни, так и в обучении, например плакаты, реклама товаров или услуг, вывески, комиксы, афиши. Креолизованные тексты присутствуют во всех сферах жизни, служа при этом как средством коммуникации и являясь носителем культуры того или иного народа. В.М. Березин отмечает, что визуальная информация, аудио-

изобразительный ряд, иллюстрирование, паралингвистические письменные средства сейчас все шире становятся элементом текстообразования [Березин, 2003].

В психолингвистических исследованиях существует положение о том, что информация, воспринимаемая по-разному – вербальный текст и изображение, «интегрируются и перерабатываются человеком в едином универсально-предметном коде мышления». С психологической точки зрения текстовая деятельность рассматривается не только как обмен текстами для целей социального взаимодействия, но и как обмен коммуникативными интенциями. В ракурсе школьных программ и методик ТД является самостоятельным видом речевой деятельности с завершённой психологической структурой.

При создании специальной системы упражнений для работы с объектами ТД необходимо учитывать, что навыки аудирования и говорения неразрывно связаны между собой. Целостный коммуникативный процесс, а в нашем случае – неподготовленная речь, предполагает передачу и прием информации. Распространенная проблема восприятия информации кроется в её количестве и деструктуризации. В процессе работы ученику нужно удерживать своё внимание сразу на нескольких объектах, удерживать в памяти лексику, подбирать нужные средства для внешнего выражения задуманного высказывания. Структура работы посредством ТД обеспечивает иерархию взаимодействия ученика и объектов ТД.

В свою очередь сами объекты ТД, креолизованные тексты, запоминаются произвольно и лучше, так как желание понять смысл зашифрованной информации мобилизует психологическую активность учеников. Использование средств визуальной наглядности, в том числе креолизованных текстов, обусловлено их положительным воздействием на процесс мышления [Корнишина, 2016].

Процесс речепорождения, вызванный объектами ТД, включает в себя синтез как иноязычной, так и родной культуры, без которой невозможно овладения иностранным языком. Через призму своей картины мира, ученик сопоставляет, анализирует и интерпретирует особенности своей и других культур. Как отмечает С.Г. Тер-Минасова, правильность понимания текста, как одного из объектов ТД,

связана с пресуппозицией – фоновыми знаниями ученика, который воспринимает текст в соответствии со «знаниями реалий и культуры, которыми обладает пишущий (говорящий) и читающий (слушающий) [Тер-Минасова, 2000].

Коммуникативное намерение с личностно-наполненным суждением – есть речевой поступок, определяемый как основная единица речевого поведения человека, реализующая речевое намерение говорящего и служащая для достижения определенного результата. Оно не может быть лишено целенаправленности, логичности и эмотивности. Подобный подход к процессу обучения ТД обозначает значимость диалогического взаимодействия тех, кто участвует в процессе речепорождения.

Работа с ТД помогает раскрыть разнообразие восприятия, т.е. интерпретацию текста. В словарях значение слова «интерпретация» определяется как «толкование», «изъяснение», «раскрытие смысла» [Ожегов, Шведов, 2006]. Интерпретация позволяет более полно и адекватно вскрывать заложенные в объекте смыслы. В герменевтике сложились две основные точки зрения на процесс интерпретации, по одной из которых интерпретация рассматривается как возможность раскрытия авторских замыслов, а согласно второй позиции акцент сосредотачивается на выявлении личностного смысла воспринятого. Вероятнее всего, обе позиции охватывают единый процесс понимания-интерпретации. При этом каждая интерпретация может быть авторской, индивидуальной.

Например, при работе с таким объектом ТД, как аудиозапись смеха, каждый учащийся непременно интерпретирует свое понимание и восприятие по-разному. При этом задания могут быть следующего характера:

- Listen and tell, please, how do you understand the laugh?
- Imagine a sunny day. You open the window and hear this sound of laugh.

What emotions do you have? Are you happy or sad?

- Listen and tell, please, what moment are you thinking about?

Таким образом составляющая высказывания будет индивидуальной у каждого ученика. Звук смеха и другие объекты ТД направлены конкретно на

интерпретацию и воспроизведение предыдущего накопленного опыта учащихся. Механизм восприятия, понимания и интерпретации, на которые опирается ТД, возможны лишь в реализации в верно подобранном материале и при соблюдении критериев отбора объектов ТД, которые будут описаны ниже в нашем исследовании.

2.3. МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

Структурная организация работы с ТД проходит следующим образом:

- 1 этап: Ориентировочный этап;
- 2 этап: Рецептивный этап;
- 3 этап: Аналитико-репродуктивный этап;
- 4 этап: Творческий (исполнительский).

Ориентировочный этап реализуется взаимодействием потребностей, мотивов и целей деятельности. На данном этапе представлена экспозиция и речемыслительная установка (далее РМУ), суть которых - побудить учащихся к осуществлению речевой деятельности. Благодаря РМУ появляется потребность, и, следовательно, мотив к речепорождению, появляется речевая интенция. По И.А. Зимней, речевая интенция - это направленность сознания, воли и чувства (эмоций) [Цит. по: Глухов, 2007].

На этом этапе ключевую роль играет мотив. Не случайно Л.С. Выготский определял мотив как «движущую силу» речи человека, и как своеобразный «механизм запуска» речи. «Всякому разговору, всякому речевому общению обязательно предшествует мотив речи» [Там же]. На этом же этапе педагог осуществляет лексико-грамматическую подготовку будущего неподготовленного высказывания: предоставляет необходимую лексику в той грамматической форме, которая присуща данному уровню развитию учащихся. Это служит своего рода «соломинкой» для побуждения и получения правильного высказывания и речи.

Тем самым мы реализуем цель ТД, создавая условия для мотивированного высказывания и формулирования личностно-обогащённой речи за счет привлечения внимания к интересному объекту.

Например: Good afternoon! I am glad to see you. You know, I found a picture yesterday evening and I want to share it with you... But before, try to tell me how do you understand the title/the name of our lesson: «A friend in need is a friend indeed»? Now, I will show you a picture. Look and tell me, what do you feel? How do you understand this picture?

Второй этап - рецептивный, направлен на выделение объекта ТД и первое знакомство с ним, раскрытие его свойств. Предусматривается четкое определение целей, а также осознание темы, представленной в объекте ТД.

Третий этап – аналитико-репродуктивный. Благодаря верно сформулированным вопросам и заданиям происходит более глубокое понимание содержания идеи и смысла представленного объекта, а также его интерпретация:

- How do you feel looking at this picture?
- What feelings do you have?

Один из компонентов этой фазы направлен на активацию важнейших умственных действий планирования и программирования речевых высказываний.

Четвертый этап – творческий, сопровождающийся коррекционным этапом. Этот этап, реализующий речевые высказывания (или их восприятие и понимание), вместе с тем включает операции контроля над осуществлением деятельности и ее результатами. Учащиеся высказывают свое мнение, реализуя свою речь.

Только в такой логике возможна успешная реализация текстовой деятельности, так как каждый этап опирается на определенный механизм, который описан в следующем рисунке:



Рисунок 1. Структурная организация текстовой деятельности

Для достижения желаемого результата, а именно – порождения неподготовленного высказывания, ТД обязывает серьезно отнестись к подбору материалов, так как не все может послужить объектом ТД. Как мы уже упоминали выше, наше исследование базируется на понимании текста не только как знаковую систему, а как все, что нас окружает: дома, картины, природные явления и т.д.

Целью ТД является создание условия для мотивированного речепорождения, для формулирования личностно-обогащённой эмотивной речи за счет привлечения внимания к интересному объекту. Поэтому нами были разработаны следующие критерии отбора:

- Актуальность

Данный критерий является, по нашему мнению, основополагающим, так как именно актуальность способна побудить к речи, создать мотив. Объект ТД должен быть:

- 1) злободневным и соответствующим возрастным особенностям и запросам учащихся;
- 2) обладать «живой», соответствующей реальной действительности, речевой ситуации.

Актуальность для каждого класса будет разная: проблема отцов и детей, карманных денег, влияние моды на личность, место дружбы в жизни и т.д. Интересно было бы обсудить тему онлайн-обучения в связи со сложившейся

ситуацией пандемии вируса Covid-19 или объекты природных явлений, которые могут послужить текстом в соответствии с определенными временами года.

- Эмоциональная заряженность

Объект также должен нести в себе смысл, быть животрепещущим, чтобы вызвать ответные чувства. В прошлых параграфах мы упоминали о том, что нужно бороться с «сухой», «мертвой» речью учеников. Однако, задайтесь вопросом: если те объекты, задания и материал, которые мы предлагаем школьникам не содержат в себе эмоциональную составляющую, чего же мы ждем от них в ответ? Именно поэтому мы стремимся с помощью предложенных критериев отбора объектов ТД вызвать интерес, побудить, и даже спровоцировать на речевой поступок.

Примером может послужить рекламное видео: «Stories of Friendship». В видеофрагменте поднимается вопрос «дружбы», и здесь же можно использовать еще один объект ТД – рекламную акция от компании Coca-Cola – «A Friendship Mashine», созданная в 2011 году в честь Дня дружбы в Латинской Америке. Основная проблематика данных объектов – будь настоящим, хорошим другом, и в беде, и в радости, насколько важна поддержка и доверительные отношения.

- Проблемность

Объект текстовой деятельности должен представлять тему, которая будет содержать проблемный вопрос. Кроме того, он должен быть интересен и понятен обучающимся. Например, «EBook or paper?» - исчезнут ли навсегда книги с полок. «Do you control it?» - каждый день мы используем интернет, а еще чаще социальные сети, что даже можно полагать, что мы вскоре заменим реальную жизнь виртуальной. Стоит ли выставлять свою жизнь на всеобщее обозрение в социальных сетях?

К такой проблематике прилагается одноименный текст, в котором автор освещает проблему относительно названия одной из социальных сетей, чей логотип «Синяя птица» (Bluebird) соответствует одноименной программе контроля над разумом, проводимой ЦРУ с 1951 по 1953.

- Соответствие возрастным, психологическим, педагогическим возможностям.

Безусловно, следует подбирать доступный для понимания учеников материал. Важно четко видеть и разграничивать возрастные особенности, давать те объекты ТД, которые будут соответствовать их интересам и жизненному опыту. Более того, учителю необходимо быть осведомленным в том, что будет соответствующим психологии данного возраста, а что нет, так как каждый класс обладает своим психологическим климатом. Стоит также упомянуть, что объекты ТД должны быть органично включены в программу изучения той или иной темы.

2.4. АППРОБИРОВАНИЕ РАЗРАБОТАННОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ НЕПОДГОТОВЛЕННОЙ РЕЧИ НА ОСНОВЕ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И АНАЛИХ ПОЛУЧЕННЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ

Любая стратегия в ракурсе иноязычного общения призвана вносить свои характерные особенности для оптимизации процесса речепорождения. Наше исследование было выстроено на идее о том, что через стратегию ТД можно достичь поставленных целей. Исходя из целей и задач данной выпускной квалификационной работы, нами была сформулировано предположение, согласно которому использование текстовой деятельности в качестве важного предмета обучения неподготовленному высказыванию более всего способствует достижению ожидаемых результатов предметных, метапредметных и личностных. В связи с этим мы предположили, что использование стратегии обучения текстовой деятельности нейтрализует основные недостатки существующего процесса в области преподавания иностранных языков, а именно низкую мотивацию, отсутствие качественного речепорождения, недостаточную степень осознанности учащихся в полезности познания языка и участия в межкультурном общении. В то же время исследуемый процесс будет эффективным при условии системного использования описанных методических приемов.

Исходя из этого, нами была поставлена задача разработать стратегию обучения текстовой деятельности. Под стратегией понимается модель деятельности, рассчитанная на долгосрочный период, которая предполагает движение к достижению конкретных целей. Стратегия включала в себя:

- Формулирование основной задачи: использование представленной в исследовании логики обучения ТД с целью качественного образования неподготовленного высказывания учащихся;

- Формулирование ожидаемых результатов:

Предметные: умение восприятия, понимания и интерпретации аутентичного материала, умение составлять иноязычное микро-высказывание по модели;

Метапредметные: умение строить логично речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составление неподготовленного высказывания в устной форме, умение продуктивно решать речемыслительные задачи, давать развернутые ответы на проблемные вопросы;

Личностные: умение адекватно оценить себя в процессе неподготовленной речи на иностранном языке, обогащение общего кругозора.

- Анализ УМК (по английскому: Spotlight);

- Отбор материала для проведения исследования:

В качестве материала выступают аудио, видео, текстовые фрагменты (звук смеха, высказывания, видео, рекламы популярных брендов и др.). Основными критериями отбора объектов ТД послужили:

- Актуальность;

- Эмоциональная заряженность;

- Проблемность;

- Соответствие возрастным, психологическим, педагогическим возможностям.

В процессе анализа литературы по работе с различными объектами ТД были разработаны следующие этапы стратегии:

- Ориентировочный

На данном этапе педагог представляет РМУ, подготавливает лексико-грамматический материал для построения будущего неподготовленного высказывания. В качестве результата выступает появление интенции работать.

- **Рецептивный**

На данном этапе учитель представляет экспозицию, которая предвещает знакомство с объектом, учащиеся воспринимают объекты ТД. Активизируется механизм антиципации, снимаются как лингвистические и экстралингвистические трудности. В качестве результата выступает появление потребности и интереса за счет верного отбора материала, адекватно соответствующим критериям объектов ТД.

- **Аналитико – репродуктивный (интерпретационный)**

На данном этапе выполняются разного рода задания, чтобы лучше понять объект, а затем выделить основную идею. В результате происходит первичный анализ и интерпретация.

В процессе анализа развиваются такие качества личности ученика, как субъектность, убежденность. Происходит детальное рассмотрение объектов ТД, толкование отдельных из них, поиск контекстуальной связи, интерпретация представленного материала. На данном этапе развиваются как рецептивные (восприятие общей информации; выделение предложений, несущих основные смыслы, идею; вычленение информации), так и репродуктивные (умения аргументировать свою мысль, комментировать свое суждение, анализировать особенности стиля, обозначать авторские мнения, отвечать на поставленные вопросы) умения.

Результатом на данном этапе является – более глубокое понимание содержания и смыслов, более углубленное проникновение в объект, а, следовательно, появление отношения и оценки относительно тематики, появляется коммуникативное намерение.

- **Творческий**

Работа на данном этапе осуществляется не по объекту ТД, а на его основе, как бы «по следам текста». Обсуждаются вопросы, связанные с проблематикой текста, развивается сама тема. Речевые суждения учащихся - это вторичные тексты, которые носят личностный характер, отличаются по своим лингвистическим и психологическим характеристикам.

На данном этапе происходит воспроизведение высказывания, идей, мыслей по проблематике текста, с использованием эмоционального компонента неподготовленной речи.

- **Рефлексивный**

На данном этапе происходит анализ объекта ТД в ракурсе того, какой вклад был им привнесен конкретно каждому ученику, что послужило обогащающей информацией (языковое, морально-духовное, эмоциональное, лингвистическое), почему объект заинтересовал или не заинтересовал. Таким образом, происходит анализ не только своих собственных высказываний, но также и обсуждение пользы от полученной работы с объектом.

В период педагогической практики нами было проведена экспериментальная работа посредством ТД на учащихся 11 классов. В этот период мы использовали разные объекты ТД, наблюдали реакцию учащихся. Новые (для учеников) материалы, которые были использованы на уроках, привлекли внимание учеников.

Для описания разработанной стратегии была выбрана работа с таким объектом ТД, как социальный видеоролик о дружбе. Такой объект представляется в ракурсе изучения темы: «Взаимоотношения», а также при актуализации и повторения уже имеющихся знаний. Использование такого материала возможно во всех классах, но все же сама тема требует более высокого уровня осознанности учеников, чем в младших и начальных средних классах.

Для проверки выдвинутой гипотезы было проведено опробование нашей стратегии на базе МАОУ Средняя школа № 151 г. Красноярск. Экспериментальную группу составили ученики 11 класса «б» (10 учеников), в котором обучение английскому языку началось со второго класса.

Согласно классному журналу успеваемости уровень знаний учеников оценивается чаще всего как средний, при этом степень мотивационных установок учащихся к изучению английского языка была определена как ниже средней.

Методика обучения неподготовленной речи проводилась на основе текстовой деятельности с помощью фрейм-сценарной матрицы, разработанной российским педагогом Т.В. Карих. Благодаря данной матрице наши уроки были структурированы по определенным стадиям: 1) Текст, 2) Интенция, 3) Актуальная реальность индивида, 4) Виртуальная реальность, 5) Культурно-обусловленный сценарий [Карих, 2010].

Сценарная матрица – форма, в которую «отливается» сценарий, его основа. Сценарный аппарат в своей базовой структуре содержит следующие элементы:

- ***текст*** как единицу общения и деятельности;
- ***актуальную реальность***;
- ***виртуальную реальность*** как пространственно-временную заданность действия;
- ***коммуникативную сеть*** между названными реальностями, между ними же – ***голем сознания (рисунок 3)***;
- ***культурную субстанцию***;
- ***авторский художественный конструкт***;
- ***личностный смысловой конструкт реципиента***;
- ***управляющие механизмы***.

Сценарная матрица текстовой деятельности есть *некая виртуальная реальность*, которая выстраивает замкнутое пространство, производимое изнутри *текстом*, пространство, необходимое для его представления. Зацепляющими сознание учеников (коммуникативную сеть – паутину) крючками являются составляющие – факторы личностного смысла: потребности, мотивы, интенции, установки, эмоции, воля, жизнедеятельность, оценки, самооценки, опыт, то есть всё то, что является актуальной реальностью обучаемого.

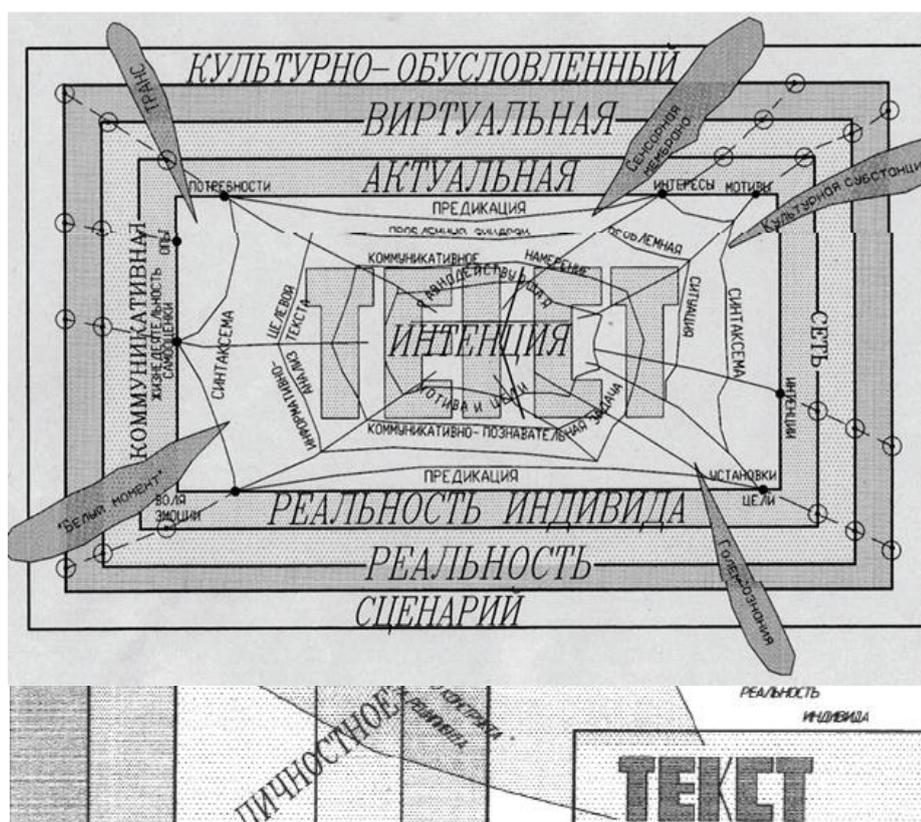


Рисунок 2. Фрейм-сценарная матрица коммуниктивно-познавательной модели овладения технологией текстовой деятельности

Рисунок 3. Голем сознания

Голем сознания наступает во время транса, «белого момента», «белого мига». Это состояние сознания можно сравнить с тем, что спортсмены называют «духовным взлетом, озарением», «способностью мгновенно перемещаться во времени и пространстве» [Ротенберг, 1998].

Методика проведения опробования включала в себя три этапа: диагностический, обучающий, проверочный. Опробование стратегии ТД с использованием данного объекта проходило в группе 11 класса.

Перед тем, как осуществлять опробование нами были выработаны следующие параметры оценки речевых высказываний учеников:

- лингвистическая грамотность;
- языковая вариативность;
- личностная и эмотивная наполненность;
- информативность (смысловость).

На диагностическом этапе опробования было проведено занятие по теме: «Взаимоотношения. Дружба» с целью выяснить уровень владения неподготовленной речью по теме. Первичное наблюдение показало, что высказывания учащихся по большей части кратки, не включают свое собственное мнение, но не лишены эмоций. Группа показала следующие результаты, учитывая выбранные нами параметры оценки неподготовленных высказываний (рисунок 2):

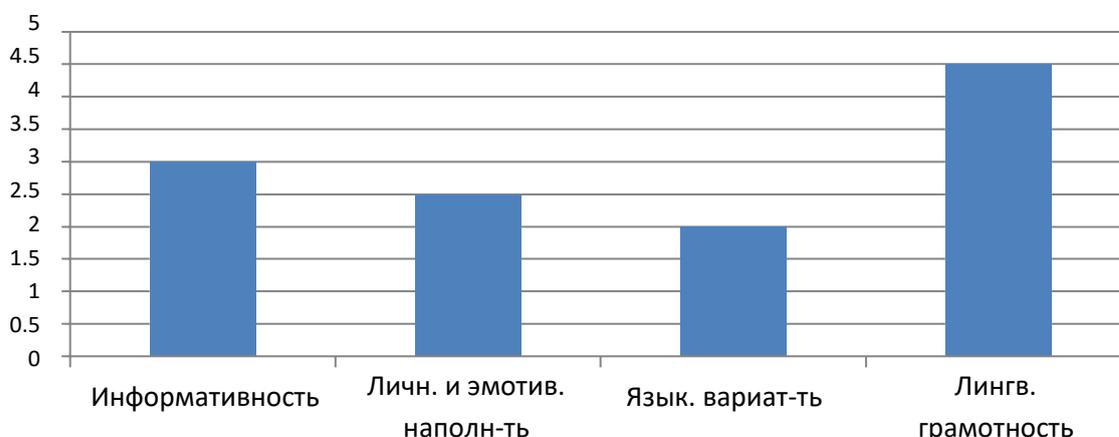


Рисунок 4. Параметры оценки речевых высказываний на диагностическом этапе опробования

Таким образом, мы перешли ко второму этапу опробования – обучающий. Как уже было упомянуто, одна группа проходила обучение с использованием стратегии ТД. Учащимся был представлен объект ТД, и далее проводилась работа по указанным ранее этапам обучения ТД (Приложение А).

После проведенного внедрения стратегии обучения текстовой деятельности результаты учащихся существенно изменились, что позволило на третьем этапе тестирования утверждать, что внедрение такой стратегии является успешным. Таким образом, отвечая на вопрос: «Are you a good friend? What is a friendships for you? What do you feel when you are with your friends? Me, for example, love, happiness, I'm inspired!», учащиеся группы, в которой проводилась работа с текстовой деятельностью, показали следующие результаты:

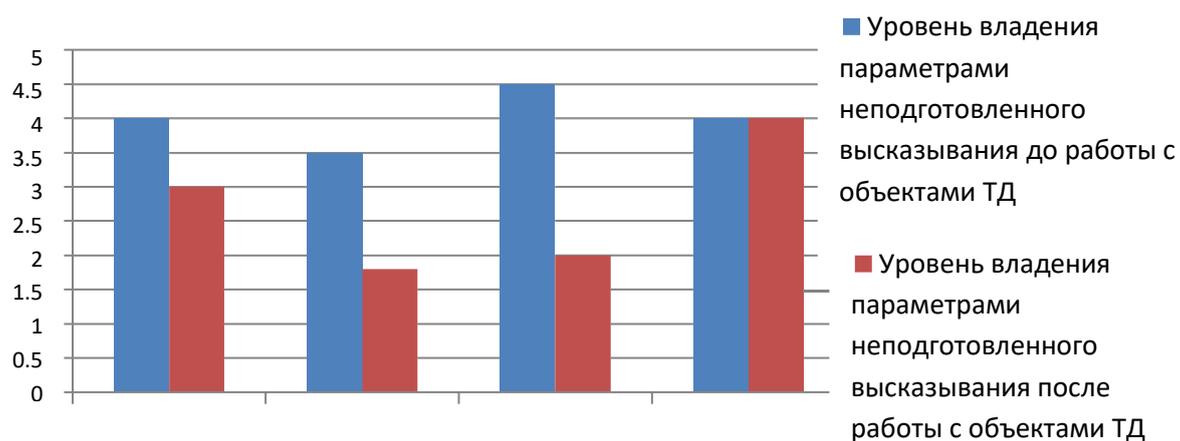


Рисунок 5. Параметры оценки речевых высказываний на заключительном этапе опробования

Благодаря результатам первичного наблюдения, мы отметили существенные различия в речевых высказываниях учащихся. Так, наиболее популярным ответом у группы в начале работы было следующее: «I am a good friend. I have friends». В завершении проведения опробования работы с объектами ТД речевые высказывания были более эмотивно наполненными, что также отмечается и в желании учащихся участвовать в беседе: «I am a good friend because I support my friends. I don't have a lot of true friends, only 3. I love them very much. I value my friends and I will help them in any way».

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Итак, нами было представлено такое понятие, как текстовая деятельность в рамках исследования. Были перечислены основные определения ТД, отражены её психологические особенности в контексте влияния на речепорождение посредством неподготовленного высказывания. Для подтверждения актуальности

использования ТД в обучении иноязычному общению на уроке иностранного языка нами была представлена модель работы с ТД, которая являлась основой для обучения неподготовленной речи. Разработанная модель обучения НР на основе ТД была апробирована в рамках урока иностранного языка, подведены итоги апробирования. Таким образом, опробование показало положительные результаты применения стратегии текстовой деятельности в обучении неподготовленного высказывания. Мы можем наблюдать значительное повышение уровня владения языковыми средствами иностранного языка благодаря работе с объектами ТД. Кроме того, у учащихся повысилась и мотивация к изучению английского языка, они с удовольствием участвовали в диалоге, при этом, судя по высказываниям, ученики желали высказаться, рассказать о своем мнении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За последние годы произошел ряд изменений в области преподавания иностранного языка. Связаны они, прежде всего, с социальным запросом относительно проблемы межкультурной коммуникации. Проанализировав образование, как путь достижения цели, мы в очередной раз убедились в логичности обучения школьников неподготовленной речи. Это обусловлено тем, что в обучении цель сводится к передаче ученикам практических навыков и умений иноязычного общения, а текстовая деятельность имеет цель развития и воспитания у ученика не только основных черт би/поликультурной языковой личности, но и вызывает желание и учит участвовать в межкультурной коммуникации с аутентичной эмоциональной личностью, владеющей основами своей и других культур, адекватно реагирующей на их проявления. Для этого необходимо обладать коммуникативной компетенцией, благодаря которой межкультурная коммуникация, которая направлена на познание иной культуры посредством языка, будет успешно реализована. Содержанием новой цели иноязычного образования является культура. При этом культура неотделима от языка, следовательно, в ракурсе иноязычного образования язык и культура сливаются, что приводит к взаимодополняющему единству двух понятий: язык познается через культуру, культура через язык. Такой союз способен обогатить лингвокультурологическую картину мира учащихся, и, основываясь на вышеперечисленных принципах, достичь цели реализации неподготовленного высказывания. Изменения в парадигме иноязычного образования потребовали модернизацию в подходах и стратегиях. На данный момент в методологии встречается достаточное количество стратегий для реализации цели, но в рамках нашего исследования мы выделяем относительно новую стратегию, стратегию текстовой деятельности, которая призвана в должной степени реализовать потенциал учащихся, а именно, актуализировать процесс коммуникативной деятельности, а конкретно - оказать положительное влияние на качество неподготовленных высказываний учащихся. В ходе работы были разработаны

модели неподготовленного высказывания и текстовой деятельности, что позволило оценить, как текстовая деятельность вписывается в рамки обучения иноязычному общению посредством неподготовленного высказывания. Также, было проведено изучение текстовой деятельности с точки зрения психологического содержания данного феномена, были прописаны ее предмет и продукт, выделены критерии ее объектов. Все это позволило выстроить поэтапный план стратегии, а апробация позволила еще раз убедиться в целесообразности использования стратегии текстовой деятельности. Кроме того, мы провели опробование предлагаемой стратегии и получили ожидаемые результаты.

Стратегия текстовой деятельности призвана не только вовлекать учеников в межкультурное общение, но и вызывать потребность выражать себя через речь на иностранном языке сформулированной по определенным параметрам. Таким образом, текстовая деятельность чрезвычайно эффективна в плане активизации мыслительной деятельности и речепорождения, в частности, уже потому что способствует актуализации всех имеющихся у учеников потенциальных возможностей.

Список использованных источников

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М.: Икар, 2009. 448 с.
2. Анненкова А.В. Понятие ценности и ценностного отношения к профессии учителя у студентов педагогических специальностей // Электронный научный журнал «Научный поиск молодых исследователей». 2017. №1(5) [Электронный ресурс]. URL: <http://scientific-search.kursksu.ru/index.php?page=6&new=5> (дата обращения: 19.05.2020).
3. Беляев Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1959.
4. Березин В.М. Массовая коммуникация в поисках новых смыслов: сущность, каналы, действия. М.: РИП-холдинг, 2003. 174 с.
5. Богданова О.С. Пока не прозвенел звонок: разговор с учителем: учебное пособие. Красноярск, КГПУ им. В.П.Астафьева, 2017. 236 с.
6. Богин Г. И. Обретение способности понимать: введение в филологическую герменевтику: учебное пособие. Тверь, 2001.
7. Болотнова Н.С. О текстовой деятельности, текстообразовании и текстовой норме. М.: Флинта, Наука, 2009. 520 с.
8. Выготский Л. С. Мышление и речь / Лев Семенович Выготский. М.: Издательство «Лабиринт», 1999. С. 352.
9. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
10. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М., 2000. 78-81 с.
11. Глухов В.П. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. 223 с.
12. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М., 2008.
13. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах. Часть I. / П. Б. Гурвич. Владимир, 1972. С. 156.

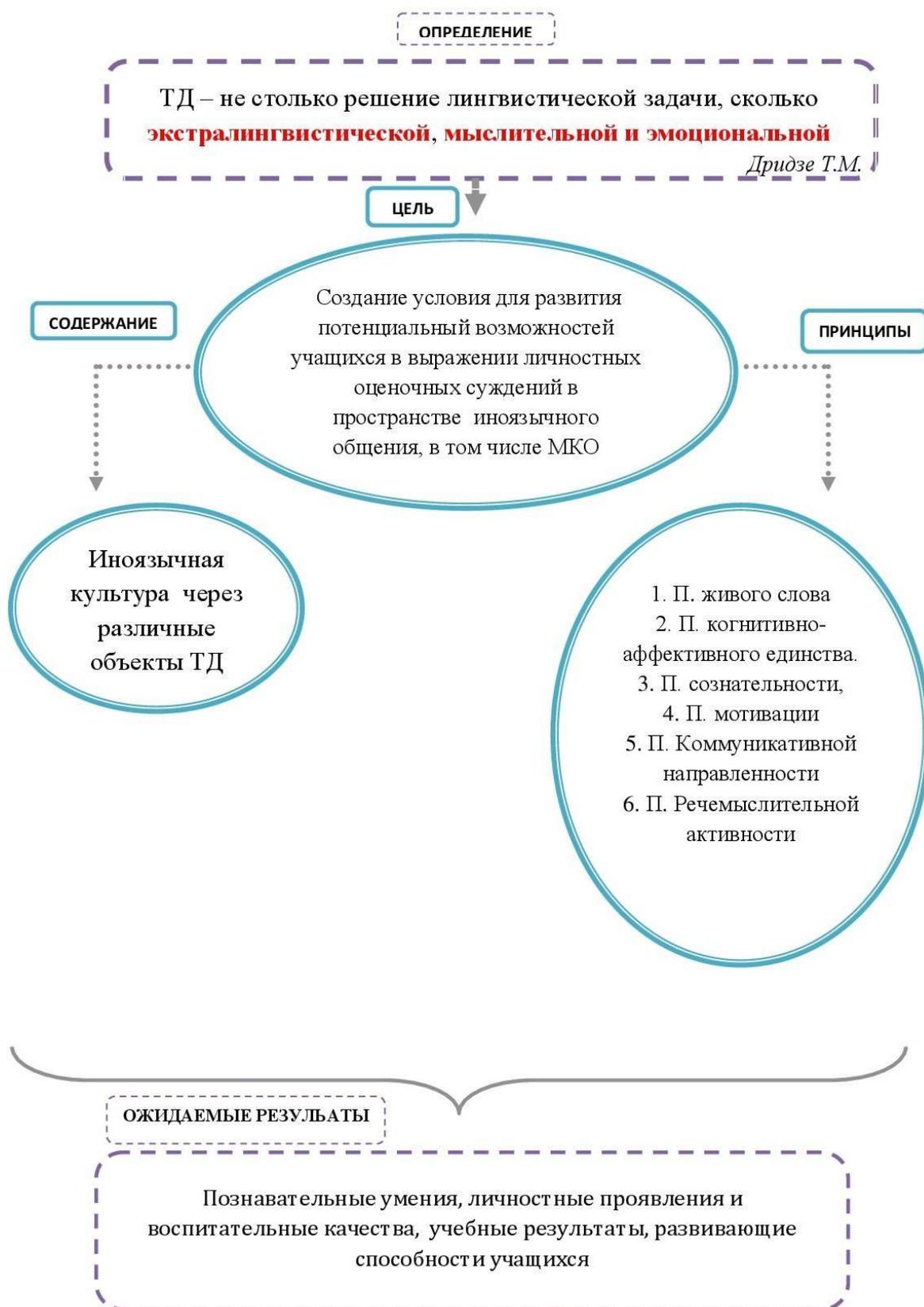
14. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семисоциопсихологии. М.: Наука, 1984.
15. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): Учебное пособие. М.: Гардарики, 2002. 432 с.
16. Зинченко В.П. Живое знание / В. П. Зинченко. Самара: Психологическая педагогика, 1997.
17. Карих Т.В. Текстовая деятельность как объект обучения и овладения: к постановке проблемы // Вестник ТГУ. 2010. №3 (83).
18. Корнишина, М. А. Место креолизованных текстов на уроке иностранного языка / М. А. Корнишина, Е. И. Чеклецова. Текст: непосредственный // Молодой ученый. 2016. № 7.5 (111.5). С. 50-51.
19. Лейва Д.Э., Сороколетова А.В. Влияние искусственной языковой среды на овладение иностранным языком // Язык для специальных целей: система, функции, среда, сборник научных статей VI международной научно-практической конференции. 2016. С. 191-196.
20. Ломов Б. Ф. Проблема общения в психологии. М., 1981, 3 с.
21. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд., т. 6, 441 с.
22. Обносов Н.С. К вопросу о содержании понятия неподготовленной речи и классификации упражнений, направленных на ее развитие // Иностранные языки в школе. 2012. №4. С. 102-107.
23. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
24. Панченко Н.Н. Шаховский В.И., Штеба А.А. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография. Волгоград: ВГСПУ Перемена, 2013. 450 с.
25. Родкин К. А. Сущность неподготовленной речи. Ученые записки // Иностранные языки в школе и вузе. 1971. С. 3-13.
26. Розанов В.В. Сумерки просвещения. Сборник статей по вопросам образования. Издание П. Перцова. СПб.: Тип. М. Меркушева, 1899. 240 с.

27. Рудык Н.Н. К проблеме толкования понятия «спонтанная речь» // Наука и образование. 2010. №4-5. С. 188-191.
28. Сорокин Ю.А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Наука, 1990. С. 240.
29. Сороколетова А.В. Роль эмоционально-чувственного образа в формировании структуры значения иноязычного слова в лексиконе младшего школьника // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 37-44.
30. Сороколетова А.В. Роль эмоционально-чувственного образа в формировании структуры значения иноязычного слова в лексиконе младшего школьника // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2013. № 4. С. 37-44
31. Сукиасян А.Г. Обучение текстовой деятельности как адекватной модели процесса иноязычного образования. [Электронный ресурс]. URL: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiamt30_5rqAhVjw8QBHUDBAOgQFjAAegQIAxAB&url=http%3A%2F%2Fportfolio.kpsu.ru%2Fworks%2Fdownload%2F4373&usg=AOvVaw1WVvKfQe1qso4hMK26dWr9j (дата обращения: 15.01.2020).
32. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
33. Федеральный государственный стандарт [Электронный ресурс]. URL: <http://fgos.ru> (дата обращения: 20.04.2020).
34. Характеристика монологической речи. Виды монологов. Пути обучения монологическому высказыванию [Электронный ресурс]. URL: <https://students-library.com/library/read/95630-harakteristika-monologiceskoj-reci-vidy-monologov-puti-obucenia-monologiceskomu-vyskazyvaniu> (дата обращения: 19.05.2020).
35. Шапиро Л. Как воспитать ребенка с высоким коэффициентом эмоционального развития. М., 2005.

36. Шехтер И.Ю. Живой язык. М.: РЕКТОР, 2005. 256 с.
37. Ротенберг Т. Мистика тела, или КАК с помощью спорта выйти за пределы возможного // Физкультура и спорт. 1998. № 6. С. 30-31.
38. Harmer, J. How to teach English. New edition. Longman, 2007. 288 p.
39. Nunan, D. Second Language Teaching and Learning. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1999. P. 216.
40. Payne W.L. A study of emotion: developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire // Dissertation Abstracts International. № 47.
41. Stein J.S. and Book H., The EQ Edge: Emotional Intelligence and your success. Stoddart Publishing Co. Limited. 2000.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Модель текстовой деятельности



ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Объекты текстовой деятельности (содержание диска)

- **Аудиоматериалы**
 - 1. Смех
 - 2. Spice Girls – Headlines
 - 3. Why do we say «circle» of friends?
- **Видеоматериалы**
 - 3. Реклама Coca-Cola The Friendship Machine
 - 4. Stories of friendship (без слов)
 - 5. Who is your best friend?
- **Высказывания**
 - 6. The friend in need is a friend indeed
 - 7. True friendship comes when the silence between two people is comfortable
 - 8. Friends are those rare people who ask how we are and then wait to hear the answer
- **Фотоматериалы**
 - 9. The Friendship Machine
 - 10. Компания друзей
 - 11. Как написать синквейн
 - 12. Пример синквейна
 - 13. Собаки
 - 14. Do I know you stranger?

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Материал к уроку по теме «Friendships»

	+	-
V		
N		
Adj		
Phrases		

1. **What makes a good friend?**
2. **Who is a bad friend?**
3. **Who is a real friend: Makayla or Gemma? Why?**

So, are YOU a good/bad friend???

Таблица 1 - Who is the best friend?



Рисунок 1 - HOW to write a cinquain poem



Рисунок 2 – Guess the topic of the lesson