

**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: кафедра германо-романской филологии и  
иноязычного образования

**Корягин Андрей Александрович**

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**РАЗВИТИЕ УМЕНИЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У**  
**ОБУЧАЮЩИХСЯ ЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ**  
**УЧЕБНЫХ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ**

Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) магистерской программы: Инновационные  
технологии в иноязычном образовании

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой

канд. пед. наук, доцент Майер И.А.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Руководитель магистерской программы

канд. пед. наук, доцент Селезнёва И.П.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Таранчук Е.А.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Обучающийся Корягин А.А.

« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Красноярск 2023

## Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.....	10
1.1. Говорение как вид продуктивной речевой деятельности .....	10
1.2. Специфика обучения монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе .....	20
1.3. Возможности для развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе с использованием компьютерных средств обучения.....	33
Выводы по главе 1.....	43
Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по применению учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.....	47
2.1. Проектирование учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе .....	47
2.2 Организация ОЭР по применению учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.....	57
2.3 Результаты и оценка эффективности проведенной ОЭР по применению учебной мультимедийной компьютерной программы.....	70
Выводы по главе 2.....	78
Заключение .....	81
Список используемых источников.....	84
ПРИЛОЖЕНИЕ А .....	93
ПРИЛОЖЕНИЕ Б.....	99
ПРИЛОЖЕНИЕ В .....	100
ПРИЛОЖЕНИЕ Г.....	101
ПРИЛОЖЕНИЕ Д.....	104
ПРИЛОЖЕНИЕ Ж .....	108

## Введение

Обучая иностранному языку современного человека, в качестве основного требования к результату обучения мы всё чаще слышим, что обучающийся в первую очередь желает научиться говорить. Такой запрос вполне ожидаем в рамках сегодняшнего социума, в котором коммуникация играет наиважнейшую роль. Кроме того, формирование и развитие навыков говорения неразрывно сопряжено с творческим подходом к образовательному процессу, и особенно это касается такого подвида речевой деятельности как монологическая речь, поскольку умение грамотно выстраивать своё рассуждение и развёрнуто доносить его до аудитории во многих сферах человеческой деятельности является залогом успеха. Примечательно, что по данным доступной литературы все эти аспекты в большой степени относятся к обучению языку в профильном лингвистическом вузе, то есть к этапу когда навыки уже сформированы и развивать их нужно, используя весь доступный спектр потенциальных методов, средств и приёмов обучения.

Ввиду обозначенной актуальности развития умений монологической речи, мы хотим обратить внимание на другой аспект в современном языковом образовании – его информатизации и, в частности, широком введении в практику отдельных образцов мультимедийных программ в обучении различным видам речевой деятельности. В условиях повсеместного внедрения компьютерных технологий, а также повышенной роли информации в жизни индивидуума растёт необходимость изменения подходов в том числе к языковому образованию. Развитие актуальных подходов в обучении языку становится возможным путём инновационной деятельности, основывающейся на творческой интеграции актуальных методов и технологий в систему высшего образования.

Многие общественные институты в различных государствах по всему миру сегодня активно применяют информационные и коммуникационные технологии, осовременивают подходы к работе с документацией и, в случае с системой образования примером такой документации служат учебные материалы. Такая направленность инновационного развития наблюдается и в российском высшем образовании. Как правило, университеты оборудованы аудио- и видеоаппаратурой, а также компьютерными средствами, которые помогают подавать материал более наглядно, чтобы задействовать все каналы восприятия информации для ее эффективного усвоения. Кроме того, образовательный процесс теперь невозможно представить без применения цифровых средств и интернет-платформ для дистанционного либо смешанного обучения. Такие интернет-платформы могут способствовать упрощению как преподавательской деятельности, так и учебной, также использованию учебных мультимедийных компьютерных программ, реализующих такие упражнения или приёмы обучения, которые были бы невозможны при традиционном подходе.

Таким образом, цифровизация является ключевым аспектом, влияющим на содержание и технологии образования в современном мире. Процессы компьютеризации образовательного процесса необратимы, и продукты, построенные на принципах обучения с использованием компьютерных средств должны обязательно использоваться во время учебной деятельности. Мультимедийные технологии настолько универсальны и разнообразны, что должны иметь свою значимость в качестве необходимого инструмента для преподавателей и обучающихся.

Тем не менее, проведённый анализ доступных в базах данных рецензируемых научных работ показал, что вопрос использования учебных мультимедийных компьютерных программ в развитии навыков устной речи представлен мало. Кроме того, практика показывает, что на развитие навыков

говoreния при групповом обучении преподавателям не хватает времени в силу объективных причин: ограниченности занятия по времени.

Решить данную проблему могли бы речевые упражнения с использованием цифровых средств в качестве дополнительного задания к основному курсу. Сочетая принципы и положения касательно развития умений говорения в целом и монологической речи в частности, а также свои знания о природе мультимедийных программ для изучения языка, мы предполагаем, что теоретически возможно создать такую учебную мультимедийную компьютерную программу, которая позволила бы получить инструмент для развития умений монологической речи, интегрированный в цифровую среду.

Недостаточная, на наш взгляд, разработанность проблемы использования программного обеспечения для развития навыков монологической речи с целью развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся языковых направлений в отечественной и зарубежной научно-методической литературе позволила определить тему исследования: «Развитие умений монологической речи у обучающихся языковых вузов с использованием учебных мультимедийных компьютерных программ».

**Объект исследования** – процесс обучения иностранному языку студентов языковых вузов.

**Предмет исследования** – развитие умений монологической речи путём использования мультимедийных компьютерных программ в работе со студентами языковых вузов.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование возможности применения мультимедийных программ для обучения монологической речи, разработка и апробация учебной мультимедийной компьютерной программы в условиях языкового направления подготовки в вузе.

**Задачи исследования**

1. Раскрыть сущность обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности, характерные особенности монологической речи как формы говорения.

2. Определить особенности обучения говорению и монологической речи в частности обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.

3. Выявить возможности для развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе с использованием компьютерных средств обучения.

4. На основе определённых особенностей и выявленных возможностей разработать учебную мультимедийную программу для развития умений монологической речи в дополнение к УМК «Английский язык. Навыки устной речи (I am all Ears!)» [Минаева, 2023].

5. В ходе опытно-экспериментальной работы провести апробацию учебной мультимедийной компьютерной программы в дополнение к занятиям по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения английского языка» на базе ФГБОУ ВО СибГУ им. М.Ф. Решетнёва и оценить её эффективность.

**Гипотеза исследования** – мы предполагаем, что применение учебных мультимедийных компьютерных программ, разработанных в соответствии с принципами обучения студентов языковых направлений подготовки в вузе будет способствовать развитию умений монологической речи благодаря компенсации недостатка времени для их развития на очных занятиях.

**Теоретико-методологическая база исследования** включила в себя нормативные документы, определяющие процесс обучения в высшем учебном заведении (ФГОС ВО 3++), положения, представленные в методике обучения иностранным языкам за авторством Гальсковой Н.Д., Василевич А.П., Гез Н.И., Щукина А.Н., Фроловой Г.М., Солововой Е.Н., Миролубова А.А., Паниной Т.С., Вавиловой Л.Н., Лapidуса Б.А., Еловской С.В. и Роговой

Г.В., а также публикации посвящённые информатизации образовательной среды в работах Сысоева П.В., Бартоша Д.К., Харламовой М.В.

**Методы исследования** – теоретический анализ педагогической, методической литературы по проблеме исследования; анализ педагогического опыта, опытно-экспериментальная работа, моделирование, статистический анализ.

**Научная новизна исследования** состоит в теоретическом обосновании и разработке образца учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе в дополнение к занятиям по английскому языку.

**Практическая ценность исследования** состоит в возможности внедрения разработанной в ходе опытно-экспериментальной работы учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи в занятия студентов языковых направлений подготовки в вузе в дополнение к материалам, используемым в ходе их обучения в соответствии с рабочей программой дисциплины.

**Апробация результатов исследования** подтверждается публикацией «Компьютерный тренинг в развитии речевых умений студентов неязыковых вузов: о перспективах применения компьютерных программ в высшем профессиональном образовании» в сборнике «Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества: материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 6-7 декабря 2021 г» (Приложение А) [Корягин, Таранчук, 2022], а также представленным на межрегиональной студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики» докладом «Проектирование коммуникативного тренинга для развития речевой компетенции обучающихся языковых направлений подготовки в вузе» (Приложение Б).

**Результаты и материалы исследования** внедрены в деятельность кафедры лингвистики, теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева» (Приложение В).

**Объем и структура исследования** содержит в себе введение, две главы, выводы к главам, заключение, список использованных литературных источников и приложения.

**Введение** включает в себя актуальность, объект и предмет исследования, его цель и задачи, гипотезу, теоретико-методологическую базу исследования; представлены методы исследования, обоснованы научная новизна и практическая ценность исследования; приводятся данные об апробации результатов исследования.

**Первая глава** «Теоретические основы развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе» выступает в качестве теоретического раздела работы, в ней мы раскрываем понятие говорения как вида продуктивной речевой деятельности, объясняем специфику обучения монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе. В последнем подразделе первой главы выделяется частный вопрос возможностей для развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе с использованием компьютерных средств обучения.

**Вторая глава** «Опытно-экспериментальная работа по применению учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе» состоит из описания спроектированной и разработанной в соответствии с выделенными в теоретической главе принципами учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе. Излагается суть и организация опытно-экспериментальной работы по применению

разработанной учебной мультимедийной компьютерной программы в вузе, описывается ход эксперимента и приводятся результаты проведенного эксперимента.

**Заключение** представляет интерпретацию и обобщение проведенного исследования. В нем приводятся выводы, полученные после анализа результатов эксперимента.

**Библиографический список** содержит 50 наименований работ отечественных и иностранных авторов, справочных изданий и нормативных документов.

**Приложения:** Приложение А: текст статьи «Компьютерный тренинг в развитии речевых умений студентов неязыковых вузов: о перспективах применения компьютерных программ в высшем профессиональном образовании». Приложение Б: сертификат участия с докладом на конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики». Приложение В: справка о внедрении результатов выпускной квалификационной работы в образовательный процесс кафедры лингвистики, теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева». Приложение Г: изображения рабочих окон разработанной программы. Приложение Д: полный список вопросов, используемых в упражнениях разработанной программы. Приложение Ж: данные исходных и итоговых показателей развития умений монологической речи.

# **Глава 1. Теоретические основы развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе**

## **1.1 Говорение как вид продуктивной речевой деятельности**

Современные подходы к обучению иностранному языку предполагают непреложную значимость общения путём устной речи, обозначая его как наиболее желанный конечный результат обучения. Данный тезис находит подтверждение в современной отечественной методике и высказывается напрямую: «устная речь в целом и говорение как ее неотъемлемая часть выходят на первый план. Учащиеся разных возрастов, приступая к изучению иностранного языка, прежде всего, хотят научиться говорить на этом языке» [Соловова, 2006].

Заявляется, что поскольку важным условием овладения языком как средством общения является практическая тренировка в иноязычной речевой деятельности, решающую роль в системе обучения иностранному языку следует отводить говорению [Щукин, Фролова, 2015]. Размышляя о том, почему эта роль решающая, обратимся к современным течениям в образовании, широко раскрываемым в методической литературе.

Например, исходя из современных тенденций к индивидуализации образовательного процесса и принципа активности, а также необходимости «готовить [обучающихся] к активной самостоятельной деятельности в современном быстроменяющемся мире» [Сысоев, 2013].

Отдельно выделим такой продуктивный вид речевой деятельности как неподготовленное говорение. О его значимости, в том числе в этом контексте, говорят Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез: память, главным образом долговременная, воспроизводит усвоенные слова, фразы, формы. На любом уровне высказывания (слово, фраза, текст) это творческий процесс, однако

наиболее полное выражение творчество будет находить в неподготовленной речи [Гальскова, Гез, 2009].

Основываясь на этих тезисах, сделаем вывод, что устное общение будет являться само по себе ценным инструментом в практической тренировке и освоении языка и всех умений и навыков, с ним связанных за счёт, в том числе, творческого подхода к использованию усвоенного материала в совершении неподготовленных высказываний.

Также, согласно общеевропейским компетенциям владения иностранным языком, восприятие и порождение устных и/или письменных высказываний составляют основу речевой деятельности, так как являются неотъемлемой частью процесса взаимодействия. Обладая особой общественной значимостью, порождение высказываний (устных и письменных) играет важную роль в различных сферах общественной деятельности [Общеевропейские компетенции, 2003]

Соответственно, при изучении иностранного языка важно помнить о бесспорной значимости обучения устному общению, так как значимость эта основывается на:

- общественном запросе;
- преимуществе устного общения как формы практики иноязычной речевой деятельности;
- возможности развития способности обучающихся адаптироваться к различным ситуациям благодаря активизации и индивидуализации учебного процесса;
- творческой природе тренировки языковых навыков и умений при создании устных речевых высказываний.

Кратко раскрыв значимость обучения говорению на иностранном языке, перейдём к определениям, которые нам интересно сопоставить в рамках настоящей работы.

«Речевая деятельность – активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловленный ситуацией общения процесс передачи или приема речевого сообщения при взаимодействии людей между собой» [Щукин, Фролова, 2015].

«Под речевой деятельностью понимается практическое применение коммуникативной компетенции в определенной сфере общения в процессе восприятия и/или порождения устных и письменных текстов, направленное на выполнение конкретной коммуникативной задачи» [Общеввропейские компетенции, 2003].

В соответствии с приведёнными выше определениями, осуществление речевой деятельности на любом языке происходит в том случае, когда:

– у индивидуума, возникает естественная потребность начать коммуникацию с другим индивидуумом и понять его при помощи речи на данном языке;

– владея средствами восприятия и/или порождения устных и письменных высказываний, индивидуум имеет возможность корректно высказать мысли на данном языке и понять собеседника в различных ситуациях общения.

В целом, можно констатировать, что такое понятие, как «речевая деятельность» подразумевает порождение речи и ее восприятие, к процессам говорения и слушания, к результату деятельности, выраженному в форме высказывания, дискурса или текста. В обоих приведённых выше определениях идёт речь о двух разных видах речевой деятельности, хотя и в разных словах. «Передавая» или «принимая» то или иное высказывание, участник общения, соответственно, «порождает» либо, соответственно, «воспринимает» устные и письменные речевые произведения. Рассмотрим данную основную дихотомию в видах речевой деятельности согласно определениям отечественных методистов.

Традиционно выделяют продуктивные виды речевой деятельности, направленные на порождение и сообщение информации (говорение и письмо) и ориентированные на прием информации (аудирование и чтение), то есть рецептивные виды речевой деятельности [Рогова, 1991]. Иными словами, речевое общение реализуется в устной и письменной формах, имеет рецептивный (слушание, чтение) и продуктивный (говорение, письмо) характер.

Так, мы можем говорить о видах речевой деятельности, разделяя их по направленности речевого действия на:

- прием сообщения (рецептивные виды деятельности – аудирование и чтение)
- передачу сообщения (продуктивные виды деятельности – говорение и письмо)

Иначе, виды речевой деятельности можно классифицировать согласно формам общения:

- устные формы: говорение и аудирование
- письменные формы: письмо и чтение.

С точки зрения результата речевой деятельности, выражается он, как правило, в виде реакции человека на действия других людей. В рецептивных видах речевой деятельности результатом слушания, чтения может стать понимание либо непонимание смыслового содержания текста, а в продуктивных видах речевой деятельности – реакция на высказывания участников общения [Щукин, Фролова, 2015].

Таким образом, исходя из приведённых выдержек, конкретные примеры речевой деятельности мы можем классифицировать, пользуясь несколькими основными параметрами: рецептивность или продуктивность, устная или письменная форма, успешность или неуспешность коммуникации. Первые два противопоставления в своих пересечениях дают нам, собственно, четыре классических вида речевой деятельности: это

письмо, говорение, чтение, аудирование. При этом, параметр успешности используется для оценки речевых произведений в качестве основного показателя (выполнение коммуникативной задачи) в различных экзаменах, в частности в государственных экзаменах по иностранному языку [ОГЭ английский, 2022] [ЕГЭ английский, 2022]. Реакция же для нас важна постольку, поскольку, являясь естественной частью продуктивной речевой деятельности, берётся за основу в практической части нашего исследования.

Исходя из предмета настоящей работы, конкретизируем содержание названных параметров для избранного вида речевой деятельности: при устном порождении речи (говорение) владеющий языком продуцирует текст в устной форме, который воспринимается аудиторией, состоящей из одного или более слушателей [Общеввропейские компетенции, 2003]. В таком случае продуктом говорения является речевое высказывание (текст), а в качестве единицы говорения используется речевое действие (высказывание) [Щукин, Фролова, 2015].

Каждый из видов речевой деятельности имеет свои особенности, механизмы и условия формирования. Рассмотрим подробнее такой продуктивный вид речевой деятельности как говорение. Сначала, приведём определения:

«Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, посредством которого (вместе с аудированием) осуществляется устное вербальное общение» [Щукин, Фролова, 2015].

В рамках настоящего исследования приведённое понятие станет для нас рабочим, поскольку является наиболее ёмким. Тем не менее, для раскрытия темы необходимо привести и иные, в которых авторы поясняют как коммуникативный, так и языковой аспекты:

«Говорение представляет собой форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на

собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего [Гальскова, Гез, 2009].

«Говорение как вид речевой деятельности в первую очередь опирается на язык как средство общения и является продуктивным видом речевой деятельности, посредством которого совместно с аудированием осуществляется устное вербальное общение» [Азимов, Щукин, 2009].

Кроме приведённых взглядов на рассматриваемый вид речевой деятельности, скажем, что как продуктивный вид речевой деятельности, говорение – явление в целом комплексное и многостороннее. Как вид речевой деятельности, оно характеризуется рядом присущих именно ему признаков. К примеру, следующие признаки говорения выделяет В.М. Филатов:

- активность: обеспечивает инициативное речевое поведение собеседника;
- неразрывная связь с личностью;
- мотивированность: человек говорит лишь потому, что у него есть определенный мотив;
- обслуживание всех других видов человеческой деятельности;
- ситуативность;
- темп, который должен быть не ниже и не выше допустимых в общении норм;
- целенаправленность: высказывание человека преследует определенную цель;
- эвристичность и самостоятельность [Филатов, 2004].

Говорение может происходить в двух универсально выделяемых режимах: в форме монолога либо диалога. Соответственно, в содержание обучения говорению как продуктивному виду речевой деятельности входят умения диалогической и монологической речи. Монологическая и диалогическая речь главным образом различаются между собой критерием

наличия или отсутствия собеседника. Кратко обозначив, что диалогической речи присущи прежде всего контактность, наличие ситуации, образующей контекст речевого взаимодействия, реактивность и эллиптичность [Гальскова, Гез, 2009], рассмотрим подробнее понятие монологической речи и её особенности.

«Монологическая речь является формой речи, продуцируемой одним говорящим. Предметом монолога является мысль говорящего. Продуктом является текст, результатом – его воздействие на слушающих» [Миролюбов, 2010].

С точки зрения обучения языку, монологическая речь рассматривается как отдельный набор умений. Например, в учебнике А.Н. Щукина и Г.М. Фроловой «Методика преподавания иностранных языков» к числу умений монологической речи относят:

- умение реализовать связное высказывание в соответствии с темой общения;
- умение передавать содержание прочитанного или прослушанного текста
- умение выражать свое отношение к событиям, фактам, изложенным в тексте, к действующим лицам и их поступкам [Щукин, Фролова, 2015].

Отметим, что отечественная методика выделяет умения монологической речи, которые будут сформированы к моменту поступления в ВУЗ у выпускников школ, и на критерии оценки которых в рамках ЕГЭ и ОГЭ мы сможем опираться в практической части настоящей работы:

- умения строить простые связные высказывания о своих личных впечатлениях, событиях,
- рассказывать о своих мечтах, надеждах и желаниях, кратко обосновать и объяснить свои взгляды и намерения,
- рассказать историю или изложить сюжет книги или фильма и выразить к этому свое отношение;

– понятно и обстоятельно высказываться по широкому кругу интересующих индивидуума вопросов,

– объяснять свою точку зрения по актуальной проблеме, высказывая все аргументы «за» и «против» [Гальскова, Василевич, 2017].

Как и диалогической речи, речи монологической присущи собственные уникальные характеристики. Е.Н. Соловова приводит следующие характеристики монолога:

– выразительность;

– логичность;

– непрерывный характер;

– самостоятельность;

– смысловая законченность;

– целенаправленность/соответствие речевой задаче [Соловова, 2006].

Исходя из данных выдержек, отметим, что методистами делается явный акцент на законченность, непрерывность, «стройность», другими словами, монолитность монологического высказывания. Опираясь на выбранный материал, вынесем основные положения, которые обозначат разницу между монологической и диалогической устной речью. При этом попробуем описать выделенные ранее характеристики применительно к возможности их наличия в обоих рассматриваемых видах речевого взаимодействия.

При рассмотрении такого параметра как контактность, можно утверждать, что эта черта присуща в большей степени диалогическому говорению, поскольку является не только характеристикой такого подвида речевой деятельности, но и его обязательным условием. С другой стороны, монолог может быть не лишён данного признака с точки зрения мотивационной стороны любого порождаемого высказывания, что следует понимать как необходимость в причине говорения, которая возникает в результате прямого или опосредованного контакта с другими лицами. Тем не

менее, непосредственная контактность, подразумеваемая авторами цитируемых трудов, будет присуща именно диалогу. В то же время монолог, согласно классическому его пониманию, создаётся в реальном времени без собеседников, не утрачивая своей смысловой нагрузки, то есть именно монологическая речь обладает такой характеристикой как самостоятельность.

Ситуативный контекст в общем смысле будет наличествовать для обоих видов говорения, поскольку контекст общения определяет не только форму или способы изложения, но и, очевидно, возможность самого факта общения – диалогического или монологического. При этом, реактивность и эллиптичность будут присущи только диалогической речи, в то время как характерной чертой речи монологической выступит её непрерывный характер.

Касательно выразительности, можно отметить, что этот параметр в известной мере относителен и субъективен, присущ обоим сравниваемым подвидам устной речевой деятельности и зависит в первую очередь от ожиданий относительно данного параметра со стороны участников общения. Также следует указать, что соответствие речевой задаче и логичность в идеальной ситуации требуются как в монологе, так и в диалоге, однако монологическая речь будет предъявлять более высокие требования к логичности излагаемого для того, чтобы не утратить цельности и связности. То же касается и смысловой законченности.

Наконец, важно упомянуть о теориях фаз или же этапов (уровней) речепорождения. Количество таких этапов у авторов разнится (чаще всего, склоняются к трём или четырём). Например, рассматривая такой вид речевой деятельности как говорение, И.А. Зимняя предложила схему речепорождения, известную как «схема процессов формирования и формулирования мысли посредством языка в процессе говорения» [Зимняя, 1991].

1. Мотивационно-побуждающий уровень. Этот уровень представляет собой слияние мотива и коммуникативного намерения. Коммуникативное намерение определяет роль говорящего как участника общения и обозначает конкретную цель его высказывания.

2. Уровень формирования мысли посредством языка. Этот уровень несет ответственность за логическую последовательность и синтаксическую правильность речевого высказывания. «Говорящий осуществляет различные внутренние операции по актуализации вербальных средств, грамматическому структурированию фраз, их трансформации, выбору, замене, построению и т.д.» [Лучинина, 2002].

3. Реализующий уровень. Происходит внешнее оформление мысли. «Продуктом внешнего оформления является устный текст (высказывание): связанный, наполненный общепонятными значениями, состоящий из отдельных высказываний, объединенных в единый текст, лексически, грамматически и фонетически оформленный» [Ниязова, 2004].

А.Н. Щукин и Г.М. Фролова предлагают модель речевого высказывания, которая может быть представлена в виде уже четырех этапов:

1. Побудительно-мотивационный этап. У говорящего возникает потребность вступить в общение и передать в устной форме некую информацию.

2. Аналитико-синтетический этап. Это этап формулирования мысли в виде свернутых умственных действий и ее оформления с помощью средств языка во внутренней речи.

3. Исполнительный этап. Реализуется как внешнее выражение высказывания в виде звукового оформления мысли с помощью средств языка. Представляет собой поток речи, состоящий из смысловых фрагментов высказывания, разделенных паузами.

4. Контролирующий этап. Подразумевает коррекцию говорящим своих ошибок, языковых и смысловых, возникающих в процессе высказывания во внешней речи [Щукин, Фролова, 2015]

Как мы видим, первые три этапа, в сущности, отражают друг друга, но во второй модели наличествует этап контроля, который напрямую соотносит говорение как вид продуктивной речевой деятельности и собственно обучение языку, что крайне важно в рамках настоящей работы, что будет изложено в практической части.

Обобщая вышеприведённое, заключим, что вся осуществляемая говорящим деятельность, начиная с мотива, постановки цели, посредством конкретных операций и действий, осуществляемых во внутреннем и внешнем оформлении мысли, реализуется в продукт говорения, то есть устный текст, высказывание. При обучении говорению в целом и монологической речи в частности, необходимо учитывать как специфику конкретного подвида говорения (монологической или диалогической речи), так и общие закономерности в механизме речепорождения.

## **1.2 Специфика обучения монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе**

В ходе подготовки к написанию настоящей работы было обнаружено, что такой частный вопрос как обучение монологической речи в языковом вузе разработан в литературе недостаточно широко ввиду своей специфичности. Тем не менее, специфику эту можно выявить и зафиксировать исходя из анализа соответствующей нормативной и исследовательской литературы, посвящённой обучению говорению в целом. После этого, в рамках следующего подраздела у нас появится возможность раскрыть частный вопрос обучения монологической речи.

С тем, чтобы обратиться непосредственно к нормативным документам, рассмотрим общие положения исходя из ФГОС ВО 3++ по языковым направлениям подготовки: 45.03.01 Филология, 45.03.02 Лингвистика, 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика и 45.03.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере. Затем обратимся к сравнению того, в каком ключе классические авторы-методисты, а также современные исследователи говорят об обучении языку в целом и говорению в частности (речи как диалогической, так и монологической), в том числе отдельно в языковом и неязыковом вузе. Сопоставление тезисов позволит сделать выводы о природе, средствах и целях обучения монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.

Разберём некоторые особенности ФГОС ВО 3++ по четырём обозначенным языковым направлениям подготовки и найдём сходства. Согласно Федеральным Государственным Образовательным Стандартам высшего образования второго поколения (3++) по указанным направлениям подготовки бакалавриата, а именно: 45.03.01 Филология [ФГОС ВО 3++ 45.03.01, 2020], 45.03.02 Лингвистика [ФГОС ВО 3++ 45.03.02, 2020], 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика [ФГОС ВО 3++ 45.03.03, 2020] и 45.03.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере [ФГОС ВО 3++ 45.03.04, 2020], при получении высшего образования предусматривается развитие речевых умений у будущего специалиста в области иностранных языков. Так, согласно данным документам, бакалавры языковых вузов должны обладать следующими компетенциями:

1) УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке. Едина для всех рассматриваемых направлений подготовки;

2) В рамках ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 45.03.01 Филология: ОПК-5. Способен использовать в профессиональной

деятельности, в том числе педагогической, свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме, базовыми методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на данном языке;

3) В рамках ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика: ОПК-3. Способен порождать и понимать устные и письменные тексты на изучаемом иностранном языке применительно к основным функциональным стилям в официальной и неофициальной сферах общения, ОПК-4. Способен осуществлять межъязыковое и межкультурное взаимодействие в устной и письменной формах как в общей, так и профессиональной сферах общения;

4) В рамках ФГОС ВО 3++ по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика: ОПК-6. Способен свободно говорить и понимать речь на первом изучаемом иностранном языке в его литературной форме, включая профессиональное письменное и устное общение; владеть вторым иностранным языком в объеме, достаточном для профессионального общения и чтения научной литературы.

Таким образом, все направления языковой подготовки кроме 45.03.04 Интеллектуальные системы в языковой сфере предполагают так или иначе свободное владение устной речью. Тем не менее, очевидно, что исходить из данного набора нормативных документов будет недостаточно, в связи с чем в данной части диссертации будет представлен анализ литературы по теме.

В отечественной методике обучения иностранным языкам выделяют два основных пути формирования умений говорения. Первый путь, «сверху вниз», предполагает развитие навыков монологической речи на основе прочитанного текста. Второй путь, «снизу вверх», связан с развитием таких навыков без опоры на текст. Обучающийся берёт за основу уже усвоенный им к данному моменту общую тематику или проблематику поднимаемых вопросов, а также изученную лексику и грамматику. Для нас

важна возможность использования пути «снизу вверх» преподавателем на среднем и старшем этапах обучения, когда предполагается, что языковой и содержательный уровень знаний по обсуждаемой теме или проблеме достаточно высок. Как правило, в данном случае предполагается использовать межпредметные связи, общее понимание вопроса, его индивидуальную трактовку [Соловова, 2006]. Так, высшее образование это именно тот этап, на котором, цитируя современных авторов, иностранный язык как никакая иная дисциплина требует креативности и творчества в учебном процессе [Ярлова, 2019].

Что особенно важно, на первых курсах изучения иностранного языка, выбранного обучающимися в качестве главного инструмента своей будущей профессиональной деятельности, требуется, во-первых, сохранить желание и мотивацию студентов к изучению языка, а, во-вторых, преумножить её [Васько, 2022]. Таким образом, мы приходим к выводу о значимости творческого компонента в обучении студентов вузов говорению.

Говоря о вопросе обучения языку в целом, будем исходить из общих положений современных и классических методистов. Согласно им, процесс овладения учащимися иностранным языком в учебных условиях должен:

- осознаваться им как индивидуальный, зависящий в первую очередь от обучающегося;
- иметь деятельностный, когнитивный, творческий характер;
- ориентироваться не на логику и системность предмета, а на логику развития личности обучающегося, его креативных и когнитивных способностей [Гальскова, Гез, 2009].

Касательно индивидуализации в литературе указывается, что в рамках личностно-ориентированной направленности обучения, обучающийся понимается как интеллектуальный и автономно действующий индивид, его речевая деятельность находится под влиянием его общего, постоянно изменяющегося речевого опыта, а также личного индивидуального опыта в

усвоении языка и общении на нём [Гальскова, Гез, 2009]. Данное положение подтверждается и в других работах. Е.Н. Соловова утверждает: индивидуализация урока обеспечивается, в том числе, использованием заданий открытого типа, высокого уровня проблемности, то есть такое, где есть возможность выразить свою точку зрения [Соловова, 2006].

Соответственно, заметим, что индивидуализация как ориентация на автономию и личностное освоение иностранного языка сопряжена с другим названным принципом – развитием личности и креативности обучающегося, то есть его творческого потенциала. Как показал анализ литературы, активизация обучения и деятельностный подход также опираются на творческий компонент, выделенный нами ранее.

При рассмотрении принципа активности говорят, прежде всего, о развитии речевой активности в обучении, необходимость приблизить процесс формирования коммуникативных умений к овладению вторым языком в естественных условиях. Применительно к иностранному языку принцип деятельностной основы обучения означает увеличение удельного веса речевой деятельности учащихся. Не меньшую роль должно играть развитие внутренней активности, то есть обучение должно быть связано с решением мыслительных задач [Миролюбов, 2010].

При активном обучении учащийся в большей степени становится субъектом учебной деятельности, вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания [Панина, Вавилова, 2008]. Именно активное обучение в современной методике считается наиболее эффективным. Принцип активности предполагает речевую активность учащихся в ходе урока, что означает напряженность психических процессов в учебной деятельности [Щукин, Фролова, 2015].

То есть конечная цель обучения языку представляется в виде возможности действовать, а не накопления знаний как самоцели. Данное

положение отражает совокупность наших выводов о том, что современное обучение языку предполагает три основных требования к процессу овладения им: индивидуализации, активизации и творчества. При этом данные три принципа неразрывно между собой связаны и обуславливают друг друга в процессе обучения иностранному языку.

Студенчество как особая социальная категория отличается высоким уровнем познавательной мотивации, активно и самостоятельно организует свою деятельность [Щукин, Фролова, 2015]. Самостоятельная работа студента является одной из важнейших составляющих учебного процесса.

Касательно нормативной документации в сфере высшего образования, необходимо упомянуть, что в настоящее время в высших учебных заведениях используется ФГОС ВПО третьего поколения. Основное отличие ФГОС ВПО третьего поколения от ГОС первого и второго поколений заключается в определении результата обучения.

Также, если раньше по окончании вуза специалисты должны были обладать определенными знаниями, умениями и навыками в изучаемой сфере деятельности, то в ФГОС ВПО третьего поколения требования к результатам освоения основной образовательной программы (ООП) определяются в терминах компетенций. Компетенция понимается как наиболее общий термин, относящийся к способностям человека, которые зависят, во-первых, от его знаний, а во-вторых, от способности их использовать на практике [Hymes, 1972].

Во время обучения в вузе, студент достигает определённого уровня практического владения иностранным языком или же так называемого уровня речевого общения. Под уровнем речевого общения понимается достигнутая учащимся способность пользоваться языком как средством общения в пределах того или иного этапа обучения. В основу российской системы уровней владения языком была положена шкала уровней владения иностранными языками, разработанная Советом Европы. Обучающимися

профильного гуманитарного направления может быть достигнут уровень В-2, то есть «уровень, близкий к свободному владению» [Щукин, Фролова, 2015].

Основные дескрипторы данного уровня:

- понимание общего содержания сложных текстов на известные и узкоспециальные темы;
- беглое и спонтанное говорение;
- умение делать подробные, четкие сообщения на различные темы;
- умение излагать свои взгляды на разные темы, показывать преимущество и недостатки разных точек зрения на проблему [Общеввропейские компетенции, 2003].

Обобщая вопрос обучения языку в вузе в целом, ответим, что современное высшее образование ориентируется на активность студентов, на развитие их способности к самостоятельной учебной деятельности, на достаточно высокий уровень самосознания и самодисциплины. Также регламентируется уровень овладения иностранным языком (уровень речевого общения): это уровень В2, близкий к свободному владению, который может быть достигнут обучающимися языковых направлений подготовки.

Интересным представляется обратиться к специфике обучения языку студентов в том числе нелингвистических вузов. Исходя из аспектов работы в таких учебных заведениях, можно сделать выводы и касательно подготовки студентов языковых направлений, поскольку согласно В.В. Сафоновой, подчеркивающей необходимость учета типа учебного учреждения при формулировке принципов обучения [Сафонова, 1996]. Следовательно, выделяемые принципы в обучении студентов неязыковых направлений помогут нам понять, какие из них не должны стать составной частью исследования, а какие можно взять в качестве принципов, не противоречащих обучению в вузе языковым.

Практическая цель обучения иностранному языку в неязыковых вузах заключается в формировании у обучаемых способности и готовности к

межкультурной коммуникации. Так, в качестве ведущих принципов обучения и воспитания средствами иностранного языка является принцип учета коммуникативных потребностей обучаемых в ситуациях профессионального общения и принцип минимизации содержания обучения в соответствии с выделенными коммуникативными потребностями обучаемых [Еловская, 2016].

Обучение языку студентов неязыковых вузов имеет характерные трудности, о которых часто говорят в публикациях по теме. Несмотря на то, что в работе со студентами-бакалаврами планируется достижение уровня В2, однако, как показывает практика современных исследователей, большинство студентов неязыковых направлений на первых курсах имеют невысокий входной уровень владения английским языком, варьирующийся от А1 до А2. Частично это объясняют тем, что под влиянием необходимости выполнять языковые тесты на занятиях широко распространилась практика выполнения заданий в форме заполнения бланков, в то время как коммуникативная деятельность учащихся постепенно утратила значимый статус. Это привело к снижению количества времени на тренировку говорения и привело к заметному снижению уровня устных речевых умений [Абрамова, Шишмолина, 2022]

Это, очевидно, происходит из самой природы неязыкового образования: то есть, буквально, не ориентированности его на в первую очередь овладение иностранным языком. Отсюда главный вывод: обучение иностранному языку на лингвистических направлениях подготовки носит вспомогательный характер относительно будущей профессиональной деятельности выпускников и обслуживает его, при этом содержание обучения минимизируется в соответствии с полем этой профессиональной деятельности и таким образом редуцирует общий иноязычный речевой потенциал обучающихся. Особенно при этом страдают устные речевые

умения. Тогда предположим, что для студентов языковых вузов хотя бы частично будет верно обратное, изложенное в виде ключевых тезисов:

- овладение речевой деятельностью на изучаемом языке будет приоритетом в обучении;

- набор тематик для осуществления речевой деятельности как в процессе, так и в результате обучения будет достаточно широкой;

- базовый уровень подготовки студентов начальных курсов будет относительно высок, так как иностранный язык является предметом вступительных испытаний при поступлении в языковой вуз;

- с учётом специфики направления подготовки, достаточное внимание должно уделяться и устным речевым умениям (в частности, говорению).

В то время как все эти положения кажутся самоочевидными, попробуем конкретизировать тему и раскроем специфику обучения говорению в целом, в неязыковом вузе и в языковом. В обучении говорению в целом методисты предлагают следующее:

Так как говорение является продуктивным видом речевой деятельности, на занятиях по говорению главное внимание следует уделять формированию умений выражать собственные мысли, а не воспроизводить выученные тексты и стандартные фразы. [Щукин, Фролова, 2015]. Таким образом, методология придаёт особую важность продуктивным речевым навыкам в ходе изучения иностранного языка, что собственно относится и к устной речи, то есть говорению. Соответственно, здесь мы можем говорить о принципе устной основы обучения. Он предполагает:

- устное введение и закрепление учебного материала;

- наличие речевой практики, протекающей в устной форме, на основе отобранных для занятий тем и ситуаций общения [Щукин, Фролова, 2015].

Речевая практика безусловно необходима, поскольку успешность развития навыков говорения зависит, в том числе, от сформированности технических навыков говорения: наличия фонетических и лексико-

грамматических автоматизмов, редукции внутренней речи, [Гальскова, Гез, 2009]. Нарботка таких навыков и автоматизмов опирается на выполнение упражнений, которые также методистами делятся на две основные подгруппы: условно-речевые и речевые (коммуникативные).

Приведём формулировку Е.Н. Солововой: В отечественной методике выделяют условно-коммуникативные задания, где ситуация учебного общения смоделирована близко к реальной, но где учащиеся строго следуют полученным инструкциям и подлинно коммуникативные задания, где идёт реальное общение на иностранном языке без какой-либо регламентации [Соловова, 2006]. А.Н. Щукин и Г.М. Фролова объясняют это следующим образом: условно-речевые упражнения обеспечивают совершенствование речевых навыков и развитие речевых умений не в условиях реального общения, но в приближении к такому общению. Речевые же (или коммуникативные) упражнения направлены на формирование речевых умений. Они характеризуются:

- направленностью основного внимания на содержание;
- разнообразием логико-смысловых операций;
- комплексным решением языковых и психологических трудностей [Щукин, Фролова, 2015].

Исходя из приведённых позиций, резюмируем: в рамках методики преподавания иностранного языка особо важно развивать продуктивные речевые навыки зачастую отсылая нас именно к устной речи. Если взять за принцип устную основу обучения, то наработка речевых навыков и автоматизмов в устной речи должна опираться на выполнение упражнений: условно-речевых, в которых ситуация учебного общения смоделирована близко к реальной и речевых (коммуникативных), при выполнении которых идёт реальное общение на иностранном языке без регламентации и инструкций со стороны преподавателя.

Теперь, обратимся к современным научным статьям, посвящённым обучению говорению в неязыковом вузе с целью проследить, есть ли в них тенденция к продолжению закономерностей, выявленных нами в обучении языку в целом в таком учебном заведении чтобы затем сравнить с процессами и тенденциями в обучении говорению в вузе языковом.

В первую очередь, отметим: согласно статьям современных исследователей, главным видом речевой деятельности при использовании коммуникативного подхода называется говорение. При этом основным способом обучения является игровое моделирование ситуаций общения [Деева, 2019]. С учётом профессиональной направленности, выделенной нами ранее, в неязыковом вузе существенным представляется организация всей учебной работе на основе определенной системы коммуникативных отношений. Мотивация к более свободному общению в сложных ситуациях, стимулируется желанием обучающихся максимально эффективно читать и обсуждать инженерные документы в среде технически подготовленных специалистов [Азаренкова, Жданова, 2021]. Навык говорения является фундаментом, необходимым условием успешного перехода студентов к профессиональному общению на иностранном языке [Грищенко, 2020].

Выделяют ключевые педагогические факторы обучения говорению на иностранном языке в неязыковом вузе, в частности три группы педагогических условий обучения иноязычному говорению:

- лингвистические;
- когнитивные;
- технические [Бочарова, 2023].

Из приведённых педагогических факторов выделим отдельно именно лингвистический, который уже затрагивался выше: для студентов неязыковых направлений важно учитывать, как уровень владения языком в целом, так и уровень сформированности навыка говорения в частности. Также отметим, что в контексте такой направленности обучения говорят о

внедрении современных технических средств обучения как справочного базиса. Согласно источникам, упражнения для обучения говорению (монологическая и диалогическая речь) могут включать задания типа:

- прочитайте текст. Перескажите текст, отвечая на предлагаемые вопросы;

- прочитайте текст. Перескажите его согласно предлагаемому плану;

- прочитайте текст. Выпишите из него ключевые слова и выражения.

Перескажите текст, используя их;

- и так далее [Еловская, 2016].

Из указанного видим, что упражнения для развития говорения – в основном репродуктивные или ориентированы на исходный текст, то есть заметно широкое использование опор. Этот факт, по-видимому, также обусловлен технической (профессиональной) направленностью обучения в неязыковом вузе и является полностью нормальным при использовании профессионально-направленных текстов в обучении иностранному языку.

Из общего содержания приведённых выше положений правомерно будет сделать тот вывод, что говорение нужно для того, чтобы без затруднений становиться частью международного (или многоязычного) коллектива профессионалов, иметь возможность обсуждать технические вопросы на иностранном языке (общем для говорящих).

Наконец, рассмотрим цели, приёмы и значимость развития навыков говорения в языковом вузе. В первую очередь, обратим внимание на большую частоту проявления в этом процессе трёх выделенных нами вначале принципов: индивидуализации, активизации и творчества.

Например, согласно литературе, современное образование стремится к тому, чтобы знания передавались с учетом личности обучающегося, оказывалось комплексное воздействие на него [Наказная, 2022]. Авторы публикаций, подчёркивая глобальную значимость говорения, указывают и на отличие в требованиях, предъявляемых к его уровню в процессе изучения

дисциплины «иностранный язык». Согласно таким публикациям, в процессе обучения студенты учатся владеть средствами языка, словами, свободными и устойчивыми словосочетаниями, которые позволяют свободно принимать участие в разговоре, выражать свои мысли, эмоции, чувства, высказывать свою точку зрения и отношение к тем или иным вещам [Геворкян, 2021]. В процессе говорения, обучающиеся должны свободно себя ощущать в любой беседе или дискуссии [Авраменко, 2019].

То есть, в языковом вузе уделяется внимание развитию языковых навыков, например, для ведения полемики, выражения и обоснования своего мнения. Студентам-лингвистам необходимо развивать речевые навыки как инструмент для обсуждения тех или иных вопросов на уровне идей и точек зрения. Отдельно же предъявляются требования к беглости речи. Идёт речь о личностной направленности образования, о сочетании игровых заданий и технологий, их комплексном воздействии на обучающегося, присутствует тенденция к синтезу технологического прогресса и изучения языка. О последнем современные авторы также часто высказываются, говоря о визуализации:

«На продвинутом уровне этапе обучения языку в целом и говорению в частности средства наглядности (визуализации) могут выполнять функцию стимулирования мыслительной деятельности обучающихся и служить средством для организации общения на иностранном языке» [Фрезе, 2020].

Сформулируем основные выводы по обучению говорению в языковом вузе. Индивидуализация, развитие говорения как навыка, позволяющего высказывать своё мнение по тем или иным вопросам, относятся к характерным признакам обучения говорению студентов языковых направлений подготовки. То есть, в языковом вузе уделяется внимание развитию языковых навыков для ведения полемики, выражения и обоснования своего мнения. Студентам-лингвистам необходимо развивать

речевые навыки как инструмент для обсуждения тех или иных вопросов на уровне идей и точек зрения.

Ведётся речь о личностной направленности образования, о сочетании игровых заданий и технологий, их комплексном воздействии на обучающегося, присутствует тенденция к синтезу технологического прогресса и изучения языка. В рамках настоящего исследования и указанной информатизации важно, что в развитии умения говорения может помочь внедрение новых технологий и модернизации базы языковых и речевых упражнений.

Сочетая такой способ обучения говорению и имеющиеся в методологической литературе упражнения по развитию навыков говорения, мы могли бы создать такое программное средство обучения монологической речи (в силу природы записи речи одного индивидуального говорящего), которое базировалось бы на вышеприведённых принципах.

### **1.3 Возможности для развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе с использованием компьютерных средств обучения**

В данном разделе рассмотрим вопрос обучения монологической речи, умения, формируемые в процессе обучения и возникающие сложности. Затем раскроем тему информатизации образования в целом и возможности в разработке учебных мультимедийных программ в соответствии с заявленными принципами.

Повторим, что монологическое высказывание – особое и сложное умение, которое необходимо специально формировать. В лингвистическом плане усилия обучающего и обучаемого должны быть направлены на отработку правильности структурно-грамматического, лексического и стилистического построения, в экстралингвистическом плане – на

соответствие речевого высказывания коммуникативной цели, заданной ситуации, теме [Гальскова, Гез, 2009].

С точки зрения конечного результата, конечной целью обучения монологической речи является формирование коммуникативных умений, обеспечивающих способность мотивированно, логически последовательно и правильно в языковом отношении излагать свои мысли в устной форме [Щукин, Фролова, 2015]. То есть как мы уже указывали ранее, обучить студента монологической речи – значит научить его развёрнуто выразить законченную мысль, рассуждать, сопоставлять и обобщать факты. Данное положение соответствует тезисам, выдвинутым в предыдущем разделе в плоскости обучения говорению студентов языковых вузов.

Обучение отдельного студента умениям монологической речи сопряжено с рядом специфических трудностей. Монолог требует:

- большой нагрузки на кратковременную и долговременную память;
- умения длительное время концентрировать внимание на развитии повествования или рассуждения;
- умения увязывать результаты прошлого и сиюминутного мышления в единое целое [Миролюбов, 2010].

Также, анализируя условия учебного процесса, которые затрудняют создание связного высказывания на иностранном языке, методисты отмечают, что у обучающихся не возникает мотивов, которые подтолкнули бы их к осуществлению речевых высказываний [Миролюбов, 2010]. Следовательно, сложности в обучении монологической речи лежат в двух полях: в поле сформированности соответствующих умений и мотивированности создаваемого высказывания. Существует два пути разрешения названных проблем: использование опор и проблемных заданий.

Опоры в виде схем, планов выступления, тезисов либо ключевых слов играют важную роль в преодолении трудностей при построении монологического высказывания, выступая в качестве стимула, побуждения к

действию. Постепенное снятие опор способствует повышению самостоятельности обучаемых в иноязычной речевой деятельности: у обучающихся постепенно должны быть сформированы внутренние опоры, обеспечивающие переход от высказывания по опорам к самостоятельному высказыванию по собственной программе [Миролюбов, 2010].

При этом, эффективность умения рассуждать зависит не только от достигнутого уровня владения языком, но и от уровня общего развития учащихся. Эта особенность актуализирует использование в обучении говорению проблемных заданий, среди которых большой популярностью пользуется обсуждение моральных дилемм. Оно может служить средством развития спонтанной беглой монологической речи обучающихся даже с весьма скудным диапазоном языковых средств. Использование проблемных заданий способствует развитию умения передавать свои мысли, рассуждать. В своем стремлении к спонтанному построению сообщения студенты живо преодолевают языковые препятствия [Миролюбов, 2010].

Исходя из вышесказанного, выделим три основных пути в преодолении препятствий к освоению монологической речи:

- использование опор как в виде примерных планов для высказывания, так и в качестве зацепки, на которую обучающийся мог бы дать свою реакцию, то есть начального импульса;

- постепенное снятие внешних опор до полной их не востребованности со стороны обучающегося в связи с формированием опор внутренних;

- преодоление трудностей с мотивацией к высказыванию своего мнения как такового путём обращения к личности обучающегося, то есть через личностный компонент с применением проблемных заданий.

Для того, чтобы понять как выделенные направления возможно реализовать в виде программного продукта, обратимся к теме информатизации образования и выделим те возможности, которые помогут его спроектировать. Тема информационных и коммуникационных

технологий в современной литературе чрезвычайно популярна и широко раскрыта как в современных, так и в уже ставших классическими публикациях.

Стремительное технологическое развитие привело к компьютеризации образовательного процесса и влечёт за собой перемены в системе жизненных ценностей и общепризнанных норм. Как закономерное следствие, формирование выхода в сети Интернет послужило толчком для развития информатизации современного образования и создания современной информационной образовательной среды. Приведём определения:

«Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг» [Кораблёв, 2006].

«Информационная образовательная среда это совокупность условий, обеспечивающих единые подходы к осуществлению информационной деятельности и информационного взаимодействия при использовании распределенного информационного ресурса в области образования, науки и культуры» [Сысоев, 2013].

Отдельно обратим внимание на то, что использование компьютерных технологий в обучении языку в данный момент как никогда актуальна и широко исследуется как отечественными авторами, так и за рубежом, где данное направление имеет название CALL (computer-assisted language learning) и определяется как процесс, при котором обучающиеся используют компьютер в целях улучшения изучения ими языка [Nguyen, Nabok, 2022]. В данный момент в целях обучения языку широко применяются инструменты социальных сетей, в частности новые перспективы открывает использование мобильных устройств в изучении языка – MALL (соответственно, mobile-assisted language learning) [Zheng, 2023].

Исследуются виртуальные ассистенты для самостоятельного изучения языка, в основном английского, хотя существуют и попытки адаптировать развивающуюся технологию для других языков [Dizon, 2022]. Исследуются и слабые стороны, например в ходе недавних исследований было обнаружено, что чат-боты (программы автоматизированного текстового общения) не предоставляют обучающимся эмоционального контекста могут неверно оценивать сообщаемую им в ходе разговора информацию [Annamalai et al., 2023].

Говоря о слабых сторонах информатизации образования, необходимо отдельно упомянуть о том, что информатизация образовательного процесса, в частности в обучении языку, несёт в себе определённое противоречие. Противоречие это заключается в естественно возникающем желании педагога, использовать эффективный инструмент как нечто, имеющее самоценность при решении любой образовательной задачи. От этого нас предостерегают современные методисты:

Использование определенного ресурса или интернет-технологии для развития конкретных видов речевой деятельности или формирования социокультурной и межкультурной компетенций должно быть обусловлено не общей тенденцией обучения всему посредством ИКТ, а приемлемостью, эффективностью и эргономичностью использования данной интернет-технологии для решения конкретной учебной задачи [Сысоев, 2013].

С другой стороны, мы хотели бы обратиться к идее допустимости творческого поиска преподавателя в интерпретации дидактических возможностей, предоставляемых теми или иными ИКТ. Так, например, в ходе поиска литературы для настоящего исследования мы заметили, что информатизация лингвистического образования нашла своё выражение в ещё одном средстве обучения: подкастах.

Подкаст (podcast) – это аудио- или видеозапись, сделанная любым человеком и доступная для прослушивания или просмотра во всемирной сети

[Сысоев, 2013]. Самыми распространенными способами работы с подкастами на учебных занятиях являются следующие:

- прослушивание подкастов в режиме онлайн непосредственно на учебном занятии;
- прослушивание предварительно записанных файлов и выполнение соответствующих заданий, скачанных из электронных ресурсов;
- прослушивание подкастов в рамках домашнего задания [Павлова, 2021].

Несмотря на первичную направленность подкастов как средства обучения именно навыкам аудирования, их используют и для развития навыков говорения (преимущественно монологической речи). К преимуществам записи подкастов для контроля умений устной речи являются возможность сосредоточиться на фонетической стороне изучаемого языка и контроля ошибок, экономия времени и возможность контроля речи в динамике [Павлова, 2021].

Отдельно обратим внимание на то, что говорение в последней цитате не обозначается. Это не случайное явление, так как тема непосредственного обучения говорению путём применения ИКТ в современной методологии на наш взгляд разработана недостаточно. Большое количество современных работ пишется об электронных ресурсах, но используют их в основном как ресурсы содержательные и источник дополнительных материалов для организации общения. Также используют различные онлайн сервисы для тренировки языковых навыков: лексики, грамматики. Образовательные платформы предлагают к просмотру видео, аудио, текст, с рядом упражнений к ним, однако не предлагают возможности самостоятельной тренировки устной речи. Так, при широчайшем спектре доступных в сети онлайн-ресурсов, а также доступных к загрузке дистрибутивов локально устанавливаемого программного обеспечения, мы увидим доминирование в

них сервисов для развития умений именно в таком виде продуктивной речевой деятельности как письмо.

Данный феномен объясняется трудностями в реализации и координации комплекса всех программных средств в цифровом продукте, который мог бы служить в качестве всеобъемлющего решения для обучения говорению. Если в случае с письмом, задания на подстановку или выбор правильного варианта являются по сути шаблонными образцами с предварительно запрограммированными правильными (ожидаемыми) вариантами ответов, то создание «идеальной» программы для развития навыков свободного говорения потребовало бы не только средств синтеза речи, опирающихся на модульный исходный материал, вносимый в них в соответствии с рабочей программой конкретной дисциплины: что на порядок сложнее, такая программа для обучения говорению требовала бы задействовать специальную нейросеть, которая могла бы как оценивать корректность речи обучающегося, так и в диалогическом режиме активно участвовать в разговоре в качестве собеседника. Такое на данном этапе развития рынка технологий и образовательных услуг, к сожалению, абсолютно нереализуемо.

Тем не менее, тренировочную компьютерную программу для развития навыков монологической речи можно создать уже сейчас. Это обусловлено ведущей ролью обучающегося в создании монологических речевых произведений, в которых «живое» реагирование программы на слова студента не требуется. Для обучения монологической речи согласно описанным выше требованиям, тенденциям и положениям, представляется достижимым создание программного продукта, который:

- интерактивен;
- может использоваться при самостоятельной работе;
- опирается на активную работу самого обучающегося;
- предоставляет постепенно снимаемые опоры;

- позволяет вести самопроверку в процессе занятий;
- реализует личностный подход через обращение к индивидуальности обучающегося.

Разберём предполагаемые свойства и достоинства такого программного обеспечения для обучения монологической речи обучающихся языковых вузов, которое использовалось бы как средство обучения и самообучения. Обратимся к ключевым понятиям.

В условиях информационной образовательной среды используются, в частности, аудиовизуальные средства обучения (АВСО). Они образуют систему пособий, рассчитанных на слуховое, зрительное и зрительно-слуховое восприятие, что позволяет такие пособия подразделять на фонограммы, видеограммы и видеофонограммы. На занятиях по языку АВСО играют исключительно важную роль, так как своим содержанием реализуют дидактический принцип наглядности и способствуют значительной оптимизации учебного процесса [Щукин, Фролова, 2015]. Понятие АВСО сопряжено с понятиями мультимедийности как дидактического свойства компьютерных средств.

О.В. Шишов в своём учебнике «современные технологии и технические средства информатизации» в общем виде определяет мультимедийные технологии как комплекс средств аудио- теле визуальных и виртуальных коммуникаций, которые применяются для различных видов деятельности [Шишов, 2012]. Заметим, что корни данного понятия согласуются с принципами обучения иностранным языкам как через сочетание различных видов информации («мульти») с выполняемыми упражнениями, так и через наглядность (собственно, «медиа»).

Мультимедийные средства – компьютерные средства, которые одновременно с помощью звука, анимированной компьютерной графики, видеоряда представляют информацию в различных формах и обеспечивают

человеку возможность интерактивного взаимодействия с ней [Бартош, Гальскова, Харламова, 2017].

Соответственно, учебная мультимедийная компьютерная программа представляет собой программный продукт, который специально разрабатывается для использования в учебном процессе. В состав программы могут войти текстовые, аудио- и видеоматериалы, графические изображения и анимация, направленные на обучение иностранному языку и культуре страны изучаемого языка [Бартош, Гальскова, Харламова, 2017]. Среди возможностей, которые предоставляет такие программы, многократное повторение материала и работа в индивидуальном темпе.

Возможность многократного повторения и отработки материала выделим отдельно, так как умения зависят не столько от наличия декларативных знаний, сколько от способности выполнять определенную последовательность действий. Человек выполняет ряд действий, доведенных до автоматизма путем многократного повторения. Именно эту задачу можно решить с помощью постоянной тренировки с применением компьютерных средств.

Е.Н. Соловова, говоря об обучении говорению, выделяет следующую проблему: когда говорит один ученик, остальные молчат, а значит, есть опасность их исключения из учебного общения, неэффективного использования времени урока [Соловова, 2006]. Благодаря использованию мультимедийных программ, недополучение во время занятий по языковым дисциплинам речевой практики может быть скомпенсировано в самостоятельной работе в соответствии с личным запросом конкретного обучающегося.

Именно в мультимедийных программах по определению наиболее выражено соответствие ранее упомянутому нами принципу наглядности, одному из ведущих дидактических принципов. В соответствии с этим

принципом обучение строится на конкретных образах, непосредственно воспринимаемых обучающимся [Щукин, Фролова, 2015].

Большое значение для обучения устному общению на старших этапах имеют систематически преднамеренно создаваемые проблемные ситуации [Гальскова, Гез, 2009]. Благодаря своей природе учебные мультимедийные программы отлично подходят для развития умений монологической речи через интеграцию опор в виде многократно предъявляемых вопросов или проблемных ситуаций, демонстрируемых в текстовом, звуковом или видеоформате.

Наконец, согласно А.А. Миролюбову, самоконтроль является чрезвычайно важным источником информации, он представляет неотъемлемую часть процесса изучения языка. Состояние проблемы самоконтроля диктует необходимость:

- сделать его составной частью учебного процесса, в том числе за счет интеграции с заданиями, выполняемыми на занятиях;

- подготовить обучающихся к его систематическому осуществлению [Миролюбов, 2010].

В соответствии с этим требованием, в рамках использования учебной мультимедийной программы можно реализовать интегрированную в упражнения запись монологических высказываний обучающихся, которая бы обеспечивала возможность осуществления самоконтроля.

Опираясь на всё вышперечисленное, отметим, что учебные мультимедийные программы отвечают многим способам активизации обучения, выделяемым современными методистами, а именно:

- возможной проблемности в плане содержания;
- индивидуализации и самообучения;
- наличия механизма самоконтроля и саморегулирования;
- интенсификации умственной работы учащегося [Панина, Вавилова, 2008].

Ценность создания цифровых разработок для развития или формирования отдельных языковых навыков заключается в том, что в течение многих лет распространялся подход, основанный на использовании средств и методов, адекватных коммуникативным потребностям обучающихся, а также соответствующих их индивидуальным характеристикам.

Исходя из всех вышеприведённых позиций, мы делаем вывод о возможности и необходимости разработки программного обеспечения для развития умений монологической речи для обучающихся языковых вузов в соответствии с требованиями современной методики через реализацию всех указанных принципов.

### **Выводы по главе 1**

В современном обществе способность к устной речи является наиболее предпочтительным результатом обучения иностранному языку. При этом само по себе устное общение может выступать в качестве одного из важнейших инструментов, используемых в практике овладения языком, освоения сопряжённых с ним умений и навыков. Значимость развития умений устной речи в процессе изучения иностранного языка складывается из нескольких компонентов:

- социальный запрос;
- преимущество устного общения как формы языковой практики;
- развитие способности изучающего язык адаптироваться к различным ситуациям благодаря активизации и индивидуализации учебного процесса;
- креативная природа тренировки языковых навыков и умений при создании устных речевых высказываний.

При этом, если в процессе освоения обучающимся говорения и, в частности, монологической речи необходимо учитывать конечную цель

обучения языку как возможность действовать в коммуникативном поле, используя иностранный язык, то в ходе изучения иностранного языка в вузе особенную значимость мы будем придавать развитию речевых навыков, ссылаясь на принцип устной основы обучения. Данный принцип предполагает, в том числе, наличие речевой практики, протекающей в устной форме, и соответствует выделенным нами принципам в современном процессе овладения языком:

- индивидуализации;
- активизации;
- творчеству.

В современной методике выделяется частный вопрос умений монологической речи. Это, в том числе:

- умение реализовать связное высказывание в соответствии с темой общения;
- умение передавать содержание прочитанного или прослушанного текста;
- умение выражать свое отношение к событиям, фактам, изложенным в тексте, к действующим лицам и их поступкам.

Изучив современные публикации, а также классические материалы по методике, мы выделили основные положения касательно обучения умениям устной речи в языковом вузе:

- относительно широкий набор тем для овладения речевой деятельностью на изучаемом языке в силу отсутствия иной (неязыковой) предметной специализации;
- возможность рассчитывать на высокий базовый уровень языковой подготовки студентов ввиду выбранного направления обучения;
- необходимость уделять должное внимание обучению обучающихся устной речи в рамках развития иноязычной коммуникативной компетенции;

– предназначение развития умений и навыков говорения как продуктивного вида речевой деятельности, позволяющего высказывать своё мнение по тем или иным вопросам.

– необходимость самостоятельной работы и рефлексии в ходе выполнения упражнений в рамках индивидуализации учебного процесса.

В частном вопросе развития умений монологической речи, исходя из имеющейся литературы, можно констатировать, что трудности в развитии навыков монологической речи находятся по большей части в двух плоскостях: сформированности соответствующих языковых основ и мотивированности создаваемого высказывания. Для разрешения названных трудностей методистами предлагается использовать опоры и проблемные задания, что стало ключевым моментом в основе нашего исследования.

Далее мы обратились к вопросу компьютеризации образовательного процесса и, как логичного следствия, информатизации современного образования и создания современной информационной образовательной среды. Ввиду важности развития умений говорения, может помочь внедрение новых технологий и модернизации базы языковых и речевых упражнений. Используя имеющиеся в методологической литературе упражнения по развитию умений говорения, мы могли бы создать такое программное средство обучения монологической речи, которое базировалось бы на вышеприведённых принципах и положениях.

Сочетая принципы и положения касательно развития навыков говорения в целом и монологической речи в частности, а также свои знания о природе мультимедийных программ для изучения языка, мы утверждаем, что последние смогут служить целям развития умений монологической речи через интеграцию опор в виде многократно предъявляемых вопросов или проблемных ситуаций, демонстрируемых в текстовом или звуковом формате. Соответственно, мы предполагаем, что на данном этапе развития информатизации образования можно было бы создать такую компьютерную

программу для развития навыков монологической речи обучающихся в языковом вузе, которая бы:

- предоставляла возможность интеракции;
- могла использоваться при самостоятельной работе;
- опиралась на активную работу студента;
- предоставляла постепенно снимаемые опоры;
- позволяла вести самопроверку в процессе занятий;
- реализовала бы личностный подход через обращение к индивидуальности обучающегося.

Соответственно вышеприведённым тезисам, мы делаем вывод о возможности и необходимости разработки и внедрения в образовательный процесс мультимедийной программы развития умений монологической речи для обучающихся языковых вузов в соответствии с требованиями современной методики через реализацию всех указанных принципов с последующей оценкой её эффективности, что и отражено во второй главе настоящего исследования.

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по применению учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе**

### **2.1 Проектирование учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе**

Настоящий раздел состоит из описания оригинальной учебной мультимедийной компьютерной программы (далее – «программа Voicer»), созданной в ходе выполнения данной работы; представления предлагаемых в ней упражнений, объяснения взаимосвязи предлагаемых упражнений с основными принципами разработки аудиовизуального средства обучения для развития умений монологической речи, выделенными в теоретической главе. В конце подраздела представлено детальное текстовое описание рабочих окон программы Voicer и её функционала.

В ходе проектировочной деятельности первичной задачей явился отбор уже существующих в методике упражнений для развития навыков монологической речи и их адаптация в качестве аудиовизуального средства обучения с учётом сложностей в развитии таких навыков и выделенных ранее путей их преодоления. В первую очередь мы опирались на имеющиеся в литературе принципы и определения.

Так, при обучении говорению используются языковые и речевые упражнения. «Первые являются подготовительными и предназначены для формирования навыков говорения, вторые – для формирования умений на основе сформированных навыков. Упражнения могут быть подготовленными и неподготовленными. Подготовленные упражнения выполняются на материале пройденного лексико-грамматического материала в рамках

изученной темы и ситуации общения. Для неподготовленных упражнений обычно используется проблемная ситуация, отражающая жизненный опыт учащихся и знакомые им ситуации общения» [Щукин, Фролова, 2015].

Исходя из приведённого фрагмента, мы констатируем, что в основе разрабатываемого аудиовизуального средства обучения должны лежать речевые упражнения. При этом, мы поставили своей целью представить в рамках программы Voicet неподготовленные упражнения, которые более соответствуют уровню уже имеющейся подготовки обучающихся языковых направлений, так как исходя из определения, «неподготовленная речь – сложное речевое умение, которое проявляется в способности учащихся без затрат времени на подготовку решать коммуникативно-мыслительные задачи, оперируя усвоенным языковым материалом как в знакомых, так и в незнакомых ситуациях» [Гальскова, Гез, 2009].

В соответствии с изложенными в теоретической главе выводами, сложности в обучении монологической речи лежат в двух полях: сформированности соответствующих умений и мотивированности создаваемого высказывания. Следовательно, в ходе разработки программного средства для развития умений монологической речи через неподготовленные речевые упражнения следовало заложить в неё:

- опоры, при помощи которых обучающийся мог бы дать свою реакцию, то есть начального импульса;
- постепенное снятие внешних опор с постепенным переходом к опорам внутренним;
- обращение к личности обучающегося, в том числе через использование проблемных заданий.

Затем, потребовалось определить структуру упражнений для тренировки неподготовленной монологической речи в проектируемой компьютерной программе. В этом мы опирались на положения общеевропейских компетенций владения иностранным языком в том, что

коммуникативная деятельность предполагает четко организованную последовательность действий ее участников. В качестве простейших схем можно рассматривать двойные реплики [Общеввропейские компетенции, 2003].

Тогда, программа Voicer должна обеспечивать простейшее коммуникативное взаимодействие, что, как уже было показано в теоретической главе, на современном этапе развития цифровых технологий возможно именно для монологической речи, поскольку в схемах «вопрос-ответ», «утверждение-согласие/несогласие» и так далее программа вполне в состоянии служить в качестве искусственного собеседника, создающего своим вопросом или утверждением повод высказаться по определённой теме для обучающегося, то есть дать ему непосредственный стимул для порождения монологического высказывания.

Здесь и далее под словом «стимул» подразумевается фраза, предъявляемая в текстовом или аудио формате учебной мультимедийной компьютерной программой обучающемуся в ходе выполнения упражнений. Заметим, что это понятие не будет в нашем случае искусственным или оригинальным, поскольку, как можно видеть в теоретической главе, авторы цитируемых работ активно используют это слово в схожем значении. Разбиение стимулов на типы также служит цели прогрессии сложности, так как при реализации монологического высказывания в ответ на аудио-стимул, обучающийся не имеет постоянной визуальной опоры. Кроме того, необходимо заложить в проект программы возможность записи речевых произведений обучающихся и их воспроизведения, что даст также возможность самоконтроля в процессе.

Таким образом, в программе Voicer реализуются главным образом неподготовленные речевые упражнения с включением опор и проблемных ситуации с прогрессией сложности путём предъявления обучающемуся стимулов для реагирования неподготовленным монологическим

высказыванием, с возможностью записи таких высказываний для осуществления самоконтроля. Кроме того, благодаря своей природе программа Voicet в состоянии обеспечить постоянную и непрерывную тренировку в индивидуальном темпе, если у обучающегося возникнет такое желание или потребность.

Приведём свои рассуждения по поводу организации упражнений в проектируемой программе. В методике существует деление развития неподготовленной речи по этапам, которые и стали основой для упражнений, позволив добавить к дидактическим свойствам программы Voicet прогрессию сложности. Неподготовленная речь может создаваться:

- с опорой на источник информации (книгу, статью, картину, художественный или документальный фильм и т.д.);
- с опорой на жизненный и речевой опыт обучающихся (на однажды прочитанное или увиденное, на собственное суждение, на фантазию и т.д.);
- с опорой на проблемную ситуацию, в том числе в ролевых играх и дискуссиях [Гальскова, Гез, 2009].

С целью конкретизации содержания упражнений, необходимо было определить специфику стимулов для каждого уровня отдельно, для чего в учебниках по преподаванию иностранного языка были найдены возможные варианты упражнений для обучения неподготовленной монологической речи, которые можно было бы реализовать в проектируемой программе. Нижеследующий список составлен на основе предлагаемых в учебниках [Гальскова, Гез, 2009] [Щукин, Фролова, 2015] с исключением повторений и заданий, формат которых не поддерживается в рамках проектируемой программы:

- передача своих впечатлений о фильме/тексте;
- составление ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное;
- формулирование основной мысли фильма/текста;

- обоснование собственного суждения или отношение к фактам;
- характеристика действующих лиц в фильме/тексте;
- оценка прослушанного или прочитанного.

На приведённой методологической основе были сопоставлены этапы обучения неподготовленной монологической речи и возможные упражнения (см. Таблицу 1).

**Таблица 1. Этапы развития умений монологической речи в сопоставлении с реализуемыми упражнениями**

Этап	Упражнения
С опорой на источник информации	– передача своих впечатлений о фильме/тексте; – характеристика действующих лиц в фильме/тексте; – формулирование основной мысли фильма/текста.
С опорой на жизненный и речевой опыт обучающихся	– обоснование собственного суждения или отношение к фактам; – оценка прослушанного или прочитанного.
С опорой на проблемную ситуацию	– составление последовательности действий в предполагаемой ситуации с опорой на жизненный опыт или ранее прочитанное.

На основе проведённой категоризации было определено то, в каком ключе необходимо будет в дальнейшем отбирать или создавать фразы-стимулы. В абстрактном смысле здесь могут быть общие вопросы, которые можно задать к любому художественному тексту и фильму, факту или ситуации. Однако, в нашем случае целесообразно использовать тематику уже освоенного материала, пройденного обучающимися к моменту участия в исследовании в соответствии с рабочей программой изученной ими общеязыковой дисциплины, то есть руководствовались критерием доступности.

Говоря о доступности тем для обучающихся, мы ссылаемся на утверждение, выдвинутое Б.А. Лапидусом: используемые в обучении неродному языку тексты не подлежат, за редким исключением, заучиванию наизусть, то есть перед учащимися не ставится задача овладеть конкретными

текстами. И даже тогда, когда в учебном процессе предусмотрено заучивание наизусть некоторого числа микродиалогов или коротких монологических речевых произведений, это, как правило, делается не ради данных конкретных текстов: такого рода заучивание есть лишь прием обучения, направленный на овладение интонацией или каким-либо клише и т. п. [Лапидус, 1986]

Соответственно, исследуемые обучающиеся уже владели базовым языковым материалом для создания таких высказываний. Однако, усваиваемый в ходе изучения языковых дисциплин словарь-минимум не ограничивает ни любознательности обучающегося, ни инициативы преподавателя. В задачу курса неродного языка входит создание благоприятных условий для обогащения индивидуального языкового запаса учащихся, в том числе материала, используемого при говорении. Одним из путей решения этой задачи, наряду со стимулированием перехода единиц чисто рецептивного слоя в материал, используемый при говорении, является введение сверх того, что предусмотрено минимумом, некоторого числа языковых единиц, в первую очередь лексических [Лапидус, 1986]. Так, методика обосновывает использование просмотра художественных фильмов перед первым этапом использования программы для свободного выбора лексических единиц, например, для рассказа о сюжете, месте действия, временном периоде и так далее, что отражено в следующем подразделе нашей работы. Для последующих этапов набранный индивидуальный запас дополнительных языковых единиц также будет очевидно полезен.

С целью субстанциализировать содержание, раскроем суть трёх этапов и соответствующих им упражнений, а также стимулов, в них содержащихся, опираясь на вышеизложенные позиции. Каждый этап несёт в себе такие стимулы, которые попадали бы в одну из категорий задач, указанных в упражнениях. Напомним, что в языковом вузе важно развитие навыков ведения полемики, выражения и обоснования своего мнения и студентам-

лингвистам необходимо развивать речевые навыки как инструмент для обсуждения тех или иных вопросов на уровне идей и точек зрения. Соответственно, на каждом этапе имеются так или иначе стимулы, мотивирующие обучающегося к изложению своего мнения. Для каждого из описываемых ниже этапов будет приведено несколько примеров, однако с полным списком стимулов можно ознакомиться в Приложении Д.

В упражнениях с опорой на источник информации должны в обязательном порядке присутствовать такие и только такие стимулы, которые можно было бы отнести к предоставлению сведений или суждений касательно любого рода полноценного художественного произведения, будь то роман, рассказ, кинофильм и так далее. Список потенциальных тем для сообщений на такую тему в известной степени ограничен, однако эти упражнения предназначены быть подготовительными и служат в качестве вступительных на начальных этапах опытно-экспериментальной работы. Условное произведение, о котором будет говорить обучающийся в рамках своего монолога, обозначается общим выражением «the given piece of art» ввиду отсутствия других адекватных обобщающих выражений. Всего таких стимулов было подобрано двадцать пять штук. Приведём несколько примеров:

- For the given piece of art, could you share your general opinion on it?
- Please, mention the strengths of the given piece of art, with specific detail.
- What is the given piece of art saying about our world?
- For the given piece of art, tell about the main character (s).
- What’s the message of the given piece of art?

Для упражнений этапа с опорой на жизненный и речевой опыт обучающихся подходят те или иные факты, фразы или тезисы, на которые обучающийся смог бы дать осмысленный развёрнутый ответ в соответствии с концепцией нашего исследования. Эти стимулы также должны быть достаточно короткими, поскольку их чтение и прослушивание не должны

становиться фокусом усилий обучающегося в ходе выполнения упражнений, при этом сохраняя ёмкость и потенциал к реагированию в виде полноценного монологического высказывания. На данном этапе необходимо представлять такие стимулы, которые требуют задействование в ответе опыта и мнения обучающегося, но не пересекаются со стимулами остальных двух категорий. При составлении изначальной концепции исследования именно такого рода стимулы представлялись нам в первую очередь как отвечающие наиболее широкому ряду потребностей в развитии умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовке в ВУЗе. Из составленных восьмидесяти пяти примеров приведём несколько:

– What kind of entertainment do children like?

– Do you like foreign films that are dubbed in your mother tongue or in its original form?

– Why do you think people like to keep pets in their homes?

– Can you cook well and do you actually enjoy cooking?

– What are the harmful and the beneficial effects of advertising?

На этапе опор на проблемную ситуацию сами стимулы более разнородные и несколько объёмнее. Обучающиеся в своём монологическом высказывании должны смоделировать развитие представляемых ситуаций или же предложить план действий исходя из представляемых в рамках задачи предпосылок. Этот самый сложный этап должен был стать завершающим в ходе исследования и всего для него было отобрано и адаптировано сорок пять примеров, в том числе следующие:

– Which famous person would you like to have for a friend? What possible problems would such friendship entail?

– How can urban environment be made less dangerous? What would you suggest?

– You have one million dollars that you cannot keep and must spend in one month. What is on your list?

– A friend of yours cannot choose whether to live in a house or an apartment. Explain the possible differences to them.

– What clothes would you wear on a first meeting with someone important?

Все фразы в рамках одного уровня сложности идентичны для обоих типов предъявляемых стимулов (аудио и текст), изначально были исполнены в виде текста с опорой на сайт <http://iteslj.org/questions/> и адаптированы в соответствии со спецификой настоящего исследования. Затем с использованием бесплатного сервиса для преобразования текста в аудиофайл <https://ttsmaker.com/> были созданы версии тех же фраз в виде звука. Таким образом, программа предлагает шесть отдельных упражнений, сходных по способу выполнения, однако различающихся в плане типа стимула, уровня сложности и содержания.

Технически, некоммерческая программа Voicer создавалась с привлечением специалистов по программированию на безвозмездной основе, написана на языке программирования C# и представляет из себя полноэкранное исполняемое приложение, локально запускаемое на персональном компьютере. Все стимулы, предъявляемые пользователю в виде текста во время работы с программой, находятся в отдельных текстовых файлах, которые можно изменять по своему усмотрению. Стимулы, предъявляемые в звуковом формате, также хранятся в отдельных директориях для каждой сложности и могут быть произвольно заменены. Элемент управления для завершения работы программы Voicer выполнен в виде отдельной кнопки на каждом из её экранов.

Экран начального меню предлагает выбор из двух типов предъявляемых обучающемуся стимулов: текстового (визуального) и звукового (аудиального), обозначенных кнопками с соответствующими пиктограммами.

При выборе стимула нужного типа (текстовый или звуковой) происходит переход к меню выбора сложности в соответствии со степенью

опоры (на источник информации, на жизненный и речевой опыт учащихся, на проблемную ситуацию). Для этой цели реализованы три кнопки, а также имеется элемент управления для возврата к начальному меню. После выбора сложности программа выстраивает все доступные для сложности вопросы в случайном порядке.

Основной рабочий экран содержит в себе кнопку предъявления стимула, по нажатию которой обучающемуся представляется стимул выбранного типа и сложности. Запись монологического высказывания в ответ на стимул начинается через пять секунд после его предъявления, имеет предел в три минуты и хранится в предназначенном для этого перезаписываемом звуковом файле. Запись монологического высказывания может быть завершена досрочно путём нажатия на соответствующий элемент управления.

После записи высказывания обучающегося, его можно прослушать неограниченное количество раз для проведения самоконтроля. Также без проигрыша записи своего высказывания обучающийся может сразу перейти к следующему стимулу нажатием на соответствующую кнопку в интерфейсе.

Основной рабочий экран имеет только одно различие для стимулов разного типа. Текстовые стимулы предъявляются в виде надписи на экране, сохраняющейся на всём протяжении выполнения данного примера в упражнении. Аудиальные стимулы проигрываются в виде звука и визуально в текстовом виде не предъявляются, вместо этого на экране возникает не интерактивный визуальный элемент, обозначающий, что стимул уже предъявлен. Также с основного рабочего экрана можно вернуться к экрану начального меню для повторного выбора типа стимула и затем сложности, что потребует подтверждения действия в случае, если выполнение упражнений уже начато.

В заключение подраздела, определим, как обозначенные особенности спроектированной программы соотносятся с принципами, выделенными

нами в теоретической главе относительно программного продукта для обучения монологической речи. Интерактивность достигается путём непосредственного взаимодействия пользователя с интерфейсом через команды предъявления символов. Вследствие этого свойства данное аудиовизуальное средство обучения опирается на активную работу самого обучающегося, интенсификацию его умственной работы путём постоянного предъявления стимулов. Программа «Voicer» может использоваться при самостоятельной работе благодаря заранее заготовленным фразам-стимулам и критериям самооценки, которые можно дать обучающемуся. Благодаря разделению на этапы и прогрессии уровня сложности программа Voicer предоставляет постепенно снимаемые опоры, а ввиду специфики предъявляемых стимулов и упражнений с ними реализует личностный подход через обращение к индивидуальности обучающегося и проблемность в плане содержания. Ввиду реализации записи монологических высказываний обучающегося, спроектированная нами программа позволяет вести самопроверку в процессе работы с ней согласно требуемым критериям, что соответствует принципам индивидуализации и самообучения. Наконец, будучи оригинальной компьютерной разработкой и инновационным аудиовизуальным средством обучения как таковым, программа «Voicer» вооружает обучающихся новыми средствами для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями.

## **2.2 Организация ОЭР по применению учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе**

В настоящем подразделе организация опытно-экспериментальной работы по применению созданной мультимедийной программы описана

через критерии оценивания монологических высказываний обучающихся, с помощью измерения исходного уровня умений монологической речи через выделенные критерии, а также его уровня после занятий с использованием программы «Voicer». Демонстрируется соответствие между выбранными фразами-стимулами и текущим содержанием обучения по языковым дисциплинам. Представлены принципы формирования исследуемых групп, последовательность упражнений и их комбинаций в ходе экспериментальной работы, а также методы обработки данных, полученных в ходе контрольных измерений.

В первую очередь было необходимо установить критерии оценки монологических высказываний. Для составления списка критериев требовалось провести анализ уже имеющихся, причём как в учебниках по методике, так и в нормативных документах. Главным образом нас интересовали критерии, которые дают большую разрешающую способность, то есть в первую очередь количественные. Тем не менее, для полноты понимания искомых параметров мы решили включить в своё исследование обзор различных имеющихся в нашей досягаемости параметров.

Согласно методике, критерии оценки монологических высказываний делятся на количественные и качественные. Количественные критерии включают в себя объём высказывания, темп речи, продолжительность высказывания, количество простых и сложных предложений в высказывании. Качественные критерии для оценки монологической речи это соответствие высказывания исходному тексту, полнота воспроизведения основных положений исходного текста, полнота раскрытия темы, аргументированность и логичность высказывания [Щукин, Фролова, 2015].

Для достижения большей надёжности и объективности оценки следует выбрать критерии, в основу которых могут быть положены различные аспекты оцениваемого умения, например: беглость (быстрота, количество и продолжительность пауз колебания), суть (уместность, соответствие

ситуации общения), точность (примерное количество грамматических и лексических ошибок и их характер), произношение (звуки, интонация, ударение) [Миролюбов, 2010].

Так, начав поиск параметров для оценивания, мы обратили внимание на то, что простейшие количественные критерии для любого монологического высказывания складываются из времени, затрачиваемого на его создание, объёма высказывания и отношения этих двух параметров друг к другу. Соответственно, из количественных критериев мы выбрали следующие:

- объём высказывания (количество слов);
- продолжительность высказывания (количество минут/секунд);
- темп речи (отношение объёма к продолжительности).

Отдельно заметим, что показатель продолжительности высказывания мы не можем расценивать как первостепенно важный сам по себе, поскольку само по себе количество времени, затрачиваемое на раскрытие темы, не может говорить о развитии (или отсутствии такового) умений монологической речи. Тем не менее, он будет служить в качестве утилитарного параметра, для вычисления темпа речи обучающихся и будет включаться во все таблицы следующего подраздела настоящей работы.

В свою очередь, качественные критерии представлены в литературе с использованием различающихся между собой названий и формулировок, при этом эффективное их сопоставление затрудняется фактом отсутствия подробных дескрипторов для каждого критерия в каждой конкретной версии. По причине спонтанности монологического высказывания нам требовалась шкала для интегральной оценки качества создаваемого монологического высказывания, которая, ввиду разнородности фраз-стимулов в рамках работы с программой «Voicet», не зависела бы от заранее закладываемых аспектов. В ходе рассмотрения современных источников, мы пришли к лаконичной таблице за авторством К.А. Колесникова, А.В. Габеевой и А.В. Конобеева,

предназначенная для оценки развёрнутых устных высказываний [Колесников, Габеева, Конобеев, 2023]. Данная таблица легла в основу будущих качественных критериев оценки монологических высказываний в рамках данной ОЭР (см. Таблицу 2).

**Таблица 2. Общие критерии оценки развёрнутых устных высказываний (Колесников, Габеева, Конобеев, 2023)**

Оценка	Критерии
5	Говорит бегло – почти нет ошибок. Мысль выражена достаточно ясно
4	Говорит достаточно бегло – несколько ошибок. Выражает мысль понятно, но в каком-то случае может потребоваться уточнение
3	Испытывает некоторое затруднение в говорении – много ошибок. Требуется неоднократное уточнение (переспрос), чтобы точно понять мысль
2	Затрудняется говорить – почти ничего не понятно
1	Не умеет использовать изучаемый язык – ничего не понятно

С одной стороны, лаконичность предлагаемых критериев позволяет проводить общую оценку монологических высказываний испытуемых. С другой стороны, всё та же разнородность создаваемых высказываний и такая же разнородность сторон высказывания, потенциально подлежащих оценке, подтолкнули нас провести модификацию вышеназванных критериев путём расширения их описаний с использованием более сложных критериев с развёрнутыми дескрипторами. Искомые критерии имеются в методических материалах для предметных комиссий субъектов Российской Федерации по проверке выполнения устных заданий с развернутым ответом в рамках экзаменационных работ ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку [ОГЭ английский, 2022] [ЕГЭ английский, 2022]. Такие критерии в целом совпадают между собой, к ним относятся:

- решение коммуникативной задачи;
- организация высказывания;
- языковое оформление высказывания.

**Таблица 3. Критерий «решение коммуникативной задачи» в ОГЭ и ЕГЭ при оценке устных монологических высказываний**

Баллы	4	3	2	1	0
ОГЭ		Задание выполнено полностью: цель общения достигнута, тема раскрыта в полном объеме	Задание выполнено: цель общения достигнута, НО тема раскрыта не в полном объеме	Задание выполнено частично: цель общения достигнута частично, тема раскрыта в ограниченном объеме	Задание не выполнено: цель общения не достигнута
ЕГЭ	Коммуникативная задача выполнена полностью: содержание полно, точно и развернуто отражает все аспекты, указанные в задании	Коммуникативная задача выполнена в основном: 1 аспект не раскрыт (остальные раскрыты полно), ИЛИ 1-2 аспекта раскрыты неполно/неточно	Коммуникативная задача выполнена не полностью: 1 аспект не раскрыт и 1 раскрыт неполно/неточно, ИЛИ 3 аспекта раскрыты неполно/неточно	Коммуникативная задача выполнена частично: 1 аспект содержания не раскрыт и 2 раскрыты неполно/неточно, ИЛИ 2 аспекта не раскрыты (остальные раскрыты полно) ИЛИ все аспекты раскрыты неполно/неточно	Коммуникативная задача выполнена менее чем на 50%: 3 и более аспекта содержания не раскрыты, ИЛИ 2 аспекта не раскрыты и 1 и более раскрыты неполно/неточно, ИЛИ 1 аспект не раскрыт и остальные раскрыты неполно/неточно

Согласно дескрипторам, коммуникативная задача понимается как критерий, позволяющий оценить способность учащихся полно и точно раскрывать тему сообщения. Данный критерий можно назвать самым важным, поскольку, если коммуникативная задача оказывается нерешенной, все задание оценивается в 0 баллов. Такой критерий как организация высказывания, направлен на оценку логического построения высказывания, владения приемами введения в тему сообщения и подведения итогов,

использования вводных слов и конструкций. Наконец, языковое оформление высказывания позволяет оценить уровень сформированности лексико-грамматических навыков [Гальскова, Василевич, 2017]. Мы сочли необходимым попытаться конкретизировать составляющие вышеназванных критериев и использовать их так, чтобы они стали органичной частью приведённых ранее интегральных критериев. Так, сопоставив каждый из критериев отдельно в сравнении ОГЭ-ЕГЭ, мы сделали соответствующие выводы об их составляющих. В первую очередь нами рассматривался критерий «решение коммуникативной задачи» (см. Таблицу 3).

Обратим отдельное внимание на отказ от традиционной постановки условия раскрытия аспектов и количества фраз в финальной версии параметров оценки монологического высказывания в рамках данной ОЭР. Данное решение обусловлено тем, что в связи со спецификой упражнений предлагаемой программы «Voicer», коммуникативной задачей обучающегося является выражение своего мнения или приведения своего опыта по какому-либо вопросу, то есть полнота и развёрнутость его ответа могла бы заключаться не в объёме как таковом и количестве раскрытых предустановленных в задаче аспектов, а в том, к какому количеству аспектов обучающийся мог бы обратиться сам в ходе рассуждений, в то время как подпараметр объёма высказывания был нами уже вынесен как отдельный количественный параметр, зависящий от количества произнесённых слов.

В критерии «организация высказывания» в ОГЭ и ЕГЭ составными частями параметра выступают логичность, завершённость, использование вводных и завершающих фраз, использование средств логической связи, правильность их использования (см. Таблицу 4). Данный параметр в нашем случае смежен с предыдущим, но, в отличие от него, оценивает не аспектное наполнение монолога, а его структурную и логическую целостность как факторы, обеспечивающие решение коммуникативной задачи.

**Таблица 4. Критерий «организация высказывания» в ОГЭ и ЕГЭ при оценке устных монологических высказываний**

Баллы	3	2	1	0
ОГЭ		Высказывание логично и имеет завершённый характер; имеются вступительная и заключительная фразы, соответствующие теме. Средства логической связи используются правильно	Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершённый характер, НО отсутствует вступительная ИЛИ заключительная фраза, имеются нарушения в использовании средств логической связи	Высказывание нелогично И/ИЛИ не имеет завершённого характера, вступительная и заключительная фразы отсутствуют; средства логической связи практически не используются, или допущены многочисленные ошибки в их использовании
ЕГЭ	Высказывание логично; имеет завершённый характер (имеются вступительная с обращением к другу и заключительная фразы); средства логической связи используются правильно	Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершённый характер, НО отсутствует вступительная фраза с обращением к другу ИЛИ заключительная фраза, И/ИЛИ средства логической связи используются недостаточно	Высказывание не вполне логично и не имеет завершённого характера, ИЛИ отсутствуют вступительная и заключительная фразы, И/ИЛИ средства логической связи используются недостаточно	Высказывание нелогично И/ИЛИ не имеет завершённого характера, вступительная и заключительная фразы отсутствуют, средства логической связи практически не используются

Заметим, что логичность, завершённость и использование вводных и завершающих фраз, а также использование средств логической связи здесь являются параметрами качественными, без ранжирования. Также, поскольку программа «Voicer» предназначена для развития навыков монологической речи, в ходе которой обучающиеся должны не только изложить своё мнение по вопросу, но и аргументировать его, мы использовали данный критерий как вспомогательный по отношению к предыдущему, то есть оставили в неизменном виде. Наконец, критерий «языковое оформление высказывания» состоит из следующих компонентов: словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление (см. Таблицу 5).

**Таблица 5. Критерий «языковое оформление высказывания» в ОГЭ и ЕГЭ при оценке устных монологических высказываний**

Баллы	3	2	1	0
ОГЭ		Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче	Использованный словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче	Понимание высказывания затруднено из-за многочисленных лексико-грамматических и фонетических ошибок
ЕГЭ	Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания соответствуют поставленной задаче	Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания в основном соответствуют поставленной задаче	Языковое оформление частично соответствует поставленной задаче	Понимание высказывания затруднено из-за многочисленных ошибок

Предполагая, что при развитии умения совершать монологическое высказывание по теме обучающийся научится находить и к месту использовать тематически маркированную лексику, и адекватные раскрываемой теме выражения, этот параметр учитывался в основном применительно к адекватности используемых в монологическом высказывании лексем и грамматических конструкций. Также, в угоду смещения акцента на решение коммуникативной задачи, количественный компонент в плане допущенных ошибок в рамках нашей ОЭР был упразднён и использовалась только верхняя часть дескриптора.

Совместив приведённые выше общие критерии оценки развёрнутых устных высказываний с соответствующими критериями ЕГЭ и ОГЭ, мы получили устраивающие нас в контексте данной ОЭР критерии общей качественной оценки монологических высказываний (см. Таблицу 6).

**Таблица 6. Критерии оценки качества монологических высказываний в ОЭР**

Оценка	Критерии
5	Коммуникативная задача выполнена полностью: мысль выражена достаточно ясно, точно и развёрнуто. Высказывание логично и имеет завершённый характер; имеются вступительная и заключительная фразы, соответствующие теме. Средства логической связи используются правильно. Словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания используются почти без ошибок.
4	Коммуникативная задача выполнена частично: мысль выражена понятно, но в каком-то случае могло бы потребоваться уточнение. Высказывание в основном логично и имеет достаточно завершённый характер, НО отсутствует вступительная И/ИЛИ заключительная фраза, И/ИЛИ средства логической связи используются недостаточно. Используемый словарный запас, грамматические структуры, фонетическое оформление высказывания содержат несколько ошибок.
3	Коммуникативная задача выполнена не полностью: могло бы потребоваться неоднократное уточнение чтобы точно понять мысль. Высказывание нелогично И/ИЛИ не имеет завершённого характера; вступительная и заключительная фразы отсутствуют; средства логической связи практически не используются. Понимание высказывания затруднено из-за лексико-грамматических и фонетических ошибок.
2	Затрудняется говорить – почти ничего не понятно
1	Не умеет использовать изучаемый язык – ничего не понятно

Таким образом, проанализировав содержание оцениваемых в рамках ОГЭ и ЕГЭ по иностранному языку, а также методические материалы мы отобрали измеряемые параметры, изменение которых предполагается в рамках работы с программой «Voicer» по развитию умений монологической речи. Приведём их общий список:

- общая качественная оценка монологического высказывания;
- объём высказывания (количество слов);
- продолжительность высказывания (количество секунд);
- темп речи (отношение объёма к продолжительности).

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 25 сентября по 23 октября 2023 года. В исследование были включены обучающиеся

высшего учебного заведения по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» на кафедре Лингвистики, Теории и Практики Перевода в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева». Экспериментальная группа была сформирована из 11 обучающихся, входивших в состав учебных групп БЛТВ 21-01, БЛТ 20-01, БЛТ 20-02 и БЛТ 20-03. Контрольная группа также состояла из 11 студентов из тех же учебных групп. Обучающиеся пятого и седьмого семестра были выбраны по причине того, что уже успели освоить одну из базовых языковых дисциплин: «Практический курс английского языка» и имеют необходимую языковую базу для выражения своих позиций в ответ на предъявляемые фразы-стимулы.

Дисциплина «Практический курс английского языка» входит в обязательную часть блока Б1 «Дисциплины (модули)». Изучение курса связано с дисциплинами: «Практикум по культуре речевого общения английского языка», «Практический курс перевода английского языка» «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Основы теории английского языка», «Теория перевода» [ПКА: РПД, 2023]. Все фразы-стимулы, предъявляемые обучающимся во время работы с программой «Voicer», соответствуют темам, включённым в рабочую программу данной дисциплины. Представим её краткое содержание:

Раздел 1. Family

Раздел 2. Buildings. Housing

Раздел 3. A City. Architecture

Раздел 4. Meals

Раздел 5. Traveling

Раздел 6. Shopping and Fashion

Раздел 7. Sport

Раздел 8. Society

Раздел 9. History

Раздел 10. Culture. Painting. Literature

Раздел 11. Culture. Music. Theatre. Cinema and TV.

Раздел 12. Holidays, Customs and Traditions

Вместе с тем, в пятом семестре обучающиеся приступают к новой дисциплине, которая логически продолжает вышеописанную и длится ещё четыре семестра. Это «Практикум по культуре речевого общения английского языка», относящийся к обязательным дисциплинам вариативной части ООП Б1.В.ОД.11. Данный практикум представляет собой логическое продолжение дисциплины «Практический курс английского языка» и позволяет развить и углубить навыки общения на иностранном языке, полученные в ходе освоения данной дисциплины. [ПКРО: РПД, 2023].

В контексте нашей работы изучение данной дисциплины важно ввиду того, что обучающиеся, вошедшие в контрольную группу, продолжают осваивать предмет наравне с исследуемыми экспериментальной группы (вне контекста данного исследования), в том числе развивая навыки монологической речи. Так, в результате опытно-экспериментальной работы оценивается эффективность учебной мультимедийной программы не в сравнении с отсутствием каких-либо занятий, а с одновременным обучением в рамках текущей языковой дисциплины. Таким образом, обе группы одновременно осваивают текущую учебную программу, но в экспериментальной группе работа с учебной мультимедийной программой рассматривается как дополнительное аудиовизуальное средство обучения.

Как было указано в предыдущем разделе, в упражнениях с опорой на источник необходимо передавать информацию о заранее просмотренном или прочитанном материале, при этом мы считаем, что ограничивать обучающихся в самостоятельном отборе таких произведений значило бы нарушить принципы индивидуализации и активизации, ранее нами подчёркнутые как значимые в контексте исследования. Поэтому участники эксперимента могли выбирать произведения для просмотра самостоятельно.

Измерение исходного уровня умений монологической речи производилось в конце установочного занятия 25 сентября 2023 года. Каждый обучающийся совершал три монологических высказывания (по одному на каждый из трёх уровней сложности, описанных в предыдущем разделе), при этом стимулы предъявлялись в текстовом виде, через использование самой программы. Соответственно, измерению в начале исследования подлежало шестьдесят шесть монологов, оцениваемых по указанным выше параметрам.

Занятия обучающихся с программой “Voicer” проводились четыре недели, по три раза в неделю. Всего было проведено двенадцать занятий длительностью до девяноста минут. Занятия проводились удалённо с использованием программы для удалённой Интернет-связи «Discord» на специально созданном для проведения исследования сервере. На этом сервере для каждого участника была создана своя отдельная «комната», между которыми мы могли перемещаться и контролировать выполнение обучающимися упражнений. При постановке задачи к работе с программой, обучающимся была дана инструкция строго придерживаться темы, подходить к её раскрытию с разных сторон, представлять различные подходы и точки зрения, и так далее. В ситуации, когда кто-либо из обучающихся не успевал проработать все запланированные упражнения до конца занятия, занятие заканчивалось в любом случае в целях сбережения здоровья обучающихся.

Поскольку задания в экспериментальной учебной программе имеют прогрессию сложности, выраженную как в постепенном переходе к внутренним опорам, так и к аудиальным стимулам от текстовых, композиция упражнений менялась от одного занятия к другой. Уровень сложности «с опорой на жизненный и речевой опыт обучающихся» был взят нами в качестве основного, то есть работа с ним с момента его включения на второй неделе и на протяжении всего оставшегося времени ОЭР была важной

частью занятий. В то же время, работа с опорой на проблемные ситуации подразумевалась нами как задание повышенной сложности и предлагалась на заключительной неделе занятий. Ниже представлена схема упражнений по неделям (см. Таблицу 7):

**Таблица 7. Работа с упражнениями программы «Voicer» по развитию умений монологической речи в ходе опытно-экспериментальной работы**

<b>1 неделя</b>		
<b>Занятие 1</b> – 15 примеров в упражнении 1т	<b>Занятие 2</b> – 10 примеров в упражнении 1т – 5 примеров в упражнении 1а	<b>Занятие 3</b> – 5 примеров в упражнении 1т – 10 примеров в упражнении 1а
<b>2 неделя</b>		
<b>Занятие 4</b> – 5 примеров в упражнении 1т – 5 примеров в упражнении 1а – 5 примеров в упражнении 2т	<b>Занятие 5</b> – 5 примеров в упражнении 1а – 10 примеров в упражнении 2т	<b>Занятие 6</b> – 3 примера в упражнении 1а – 9 примеров в упражнении 2т – 3 примера в упражнении 2а
<b>3 неделя</b>		
<b>Занятие 7</b> – 3 примера в упражнении 1а – 6 примеров в упражнении 2т – 6 примеров в упражнении 2а	<b>Занятие 8</b> – 3 примера в упражнении 1а – 3 примера в упражнении 2т – 9 примеров в упражнении 2а	<b>Занятие 9</b> – 3 примера в упражнении 1а – 12 примеров в упражнении 2а
<b>4 неделя</b>		
<b>Занятие 10</b> – 3 примера в упражнении 1а – 9 примеров в упражнении 2а – 3 примера в упражнении 3т	<b>Занятие 11</b> – 3 примера в упражнении 2а – 6 примеров в упражнении 3т – 6 примеров в упражнении 3а	<b>Занятие 12</b> – 3 примера в упражнении 2а – 3 примера в упражнении 3а – 9 примеров в упражнении 3а

Примечание: 1 – уровень сложности «с опорой на источник информации»; 2 – уровень сложности «с опорой на жизненный и речевой опыт обучающихся»; 3 – уровень сложности «с опорой на проблемную ситуацию»; т – текстовый стимул; а – аудиальный стимул.

В процессе мы исходили из той базовой установки, что каждый обучающийся работает в комфортном ему темпе и в процессе занятий должен совершать рефлексивную запись своего монологического высказывания сразу после его записи. При этом, однако, прямой запрет на занятия с программой в свободное время при наличии такого желания перед испытуемыми не ставился. Количество выполняемых за занятие примеров было выбрано из расчёта до шести минут на каждый (до трёх минут на само высказывание и столько же на его прослушивание), то есть пятнадцать примеров в рамках различных упражнений, в различных комбинациях стимулов и уровней сложности с постепенным переходом от текстовых стимулов и опоры на источник информации к стимулам аудиальным и проблемным ситуациям. Следующий подраздел работы содержит информацию об итоговом тестировании обучающихся-участников исследования, о методах и средствах статистического исследования результатов тестирования и выводы о них.

### **2.3 Результаты и оценка эффективности проведенной ОЭР по применению учебной мультимедийной компьютерной программы**

Итоговое тестирование обучающихся по завершении опытно-экспериментальной работы проводилось в конце последнего занятия 23 октября 2023 года, аналогично измерению исходного уровня их умений. Тем же образом, каждый испытуемый совершал по монологическому высказыванию на каждом уровне сложности из трёх, фразы-стимулы предъявлялись также в текстовом виде и через использование программы «Voicer» в целях соблюдения однородности условий тестирования в начале и в конце исследования.

Соответственно, в конце исследования оценке подлежало дополнительные шестьдесят шесть монологов, то есть общее количество

монологических высказываний, сформированных в ходе исследования, равнялось ста тридцати двум. При этом, для каждого обучающегося результаты по измеряемым параметрам монологических высказываний усреднялись (вычислялось среднее арифметическое значение) с целью нивелировать зависимость результатов от конкретных фраз, предлагаемых в качестве стимулов для спонтанного говорения.

До подсчёта статистических результатов, на этапе первичной оценки для каждого обучающегося формировался набор результатов из четырёх усреднённых значений, соответствующих указанным в предыдущем подразделе параметрам; для итогового измерения набор данных составлялся аналогичным образом. Обратиться к исходным данным по всем монологическим высказываниям в отдельности можно в Приложении Ж. В данном подразделе приведём усреднённые параметры участников до и после ОЭР для экспериментальной и контрольной групп (см. Таблицу 8).

**Таблица 8. Средние результаты измерений параметров монологических высказываний испытуемых**

Номер	Объём (слова, шт.)		Продолжительность (с.)		Качество (баллы)		Темп (слов в мин., шт.)	
	До	После	До	После	До	После	До	После
<b>Экспериментальная группа</b>								
1	162,00	254,00	119,67	150,00	3,00	4,33	80,5	101,23
2	209,33	219,33	123,67	123,66	4,33	5,00	101,9	106,6
3	96,67	180,00	59,33	106,00	3,00	4,33	99,7	101,63
4	359,00	330,33	166,00	146,66	4,33	5,00	129,7	134,76
5	119,33	118,66	132,67	87,33	3,00	3,66	54,53	81,53
6	164,33	303,66	101,00	151,66	4,33	5,00	98,8	119,5
7	157,33	194,33	102,33	117,33	3,67	4,66	91,1	102,96
8	75,00	125,66	79,33	154,66	2,33	3,33	56,77	48,4
9	160,33	240,33	92,00	174,33	3,33	3,33	104,23	82,63
10	167,67	221,33	106,33	121,00	4,33	5,00	93,2	111,26
11	188,67	127,00	124,33	91,33	3,00	3,33	90,6	83,46
<b>Контрольная группа</b>								
12	154,67	130,33	104,67	82,67	4,00	3,33	88,63	94,63
13	248,67	240,00	133,67	130,33	5,00	5,00	111,63	111,27
14	139,67	133,67	124,67	115,00	3,67	3,67	70,30	69,00
15	187,67	213,67	131,67	109,33	4,67	4,67	87,77	117,17

16	114,00	112,00	61,67	62,67	3,33	3,33	111,27	106,77
17	178,33	100,33	137,00	70,00	4,67	3,00	78,60	86,07
18	116,67	162,33	62,67	92,67	4,33	5,00	111,87	104,73
19	183,00	149,67	92,67	80,67	5,00	4,67	118,37	111,13
20	235,67	216,00	140,00	146,67	4,00	4,00	99,27	87,90
21	148,00	219,67	82,33	127,33	5,00	5,00	107,90	104,63
22	166,00	155,33	100,33	99,67	5,00	5,00	100,80	93,87

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием пакета лицензионных программ IBM SPSS Statistics Standard Grad Pack Shrinkwrap 23.0 (Program Number: 5725-B67, License Agreement (Z125-3301-14)). Статистический анализ данных включал сравнение рядов переменных для связанных групп и методы описательной статистики. Количественные и ранговые переменные были представлены в виде медианы и интерквартильного размаха (Me [P25; P75]). Поскольку тип работы соответствовал проспективному исследованию в параллельных группах, статистическую значимость различий по уровню выраженности изучаемого признака между двумя зависимыми группами анализировали с помощью непараметрического критерия Уилкоксона. Уровень статистической значимости был принят на уровне  $p < 0,05$ . Рассмотрим изменения параметров оценки монологических высказываний обучающихся в экспериментальной группе исследования, представленные в Таблице 9.

**Таблица 9. Результаты оценки изменений в параметрах монологических высказываний исследуемых в экспериментальной группе**

	Исходный показатель, Me [P25; P75]	Итоговый показатель, Me [P25; P75]	p
Объём (слова, шт.)	162 [119,3;188,7]	219 [127;254]	0,05
Продолжительность (с.)	106,33 [92;124,33]	123,67 [106;151,67]	0,18
Качество (баллы)	3,33 [3;4,33]	4,33 [3,33;5]	0,003*
Темп (слов в мин., шт.)	93,2 [80,5;101,9]	101,63 [82,63;111,27]	0,2

*Примечание \* –  $p < 0,05$  статистическая достоверность различий по критерию Уилкоксона*

Приведённые результаты работы экспериментальной группы с учебной мультимедийной компьютерной программой «Voicer» указывают на статистически достоверный рост общего качества монологических высказываний в данной группе студентов (до – 3,33 [3;4,33], после – 4,33 [3,33;5] балла, (Me [P25; P75],  $p < 0,05$ )). Кроме того, на грани статистической значимости находится рост объёма высказывания испытуемых (до – 162 [119,3;188,7], после – 219 [127;254] слов (Me [P25; P75])), что может указывать на необходимость дальнейших изысканий для уточнения результатов: вероятно, дополнительные данные могли бы уточнить наличие статистической значимости в изменении данного показателя. Также мы можем видеть фактический рост темпа речи у обучающихся (до – 93,2 [80,5;101,9], после – 101,63 [82,63;111,27] слов в минуту (Me [P25; P75])), который, однако не является статистически значимым. С этим согласуется и определённый (статистически незначимый) рост параметра продолжительности создаваемых обучающимися высказываний (до – 106,33 [92;124,33], после – 123,67 [106;151,67] секунд (Me [P25; P75])). Пронаблюдаем динамику указанных параметров в контрольной группе (см. Таблицу 10).

**Таблица 10. Результаты оценки изменений в параметрах монологических высказываний исследуемых в контрольной группе**

	Исходный показатель, Me [P25; P75]	Итоговый показатель, Me [P25; P75]	p
Объём (слова, шт.)	166 [139,67;187,67]	155,33 [130,33;216]	0,534
Продолжительность (с.)	104,67 [82,33;133,67]	99,67 [80,67;127,33]	0,477
Качество (баллы)	4,67 [4;5]	4,67 [3,33;5]	0,357
Темп (слов в мин., шт.)	100,8 [87,77;111,63]	104,63 [87,9;111,13]	0,477

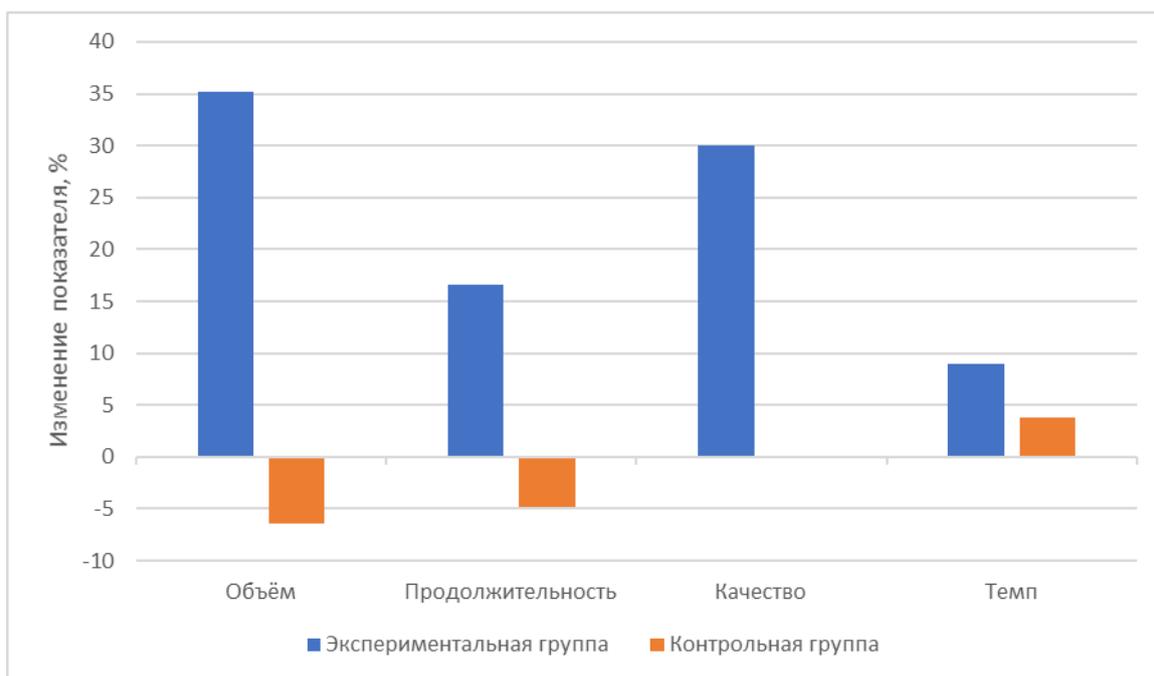
*Примечание –  $p < 0,05$  статистическая достоверность различий по критерию Уилкоксона*

В контрольной группе объём речевых произведений несколько снизился в конце исследования относительно начала (до – 166 [139,67;187,67], после –155,33 [130,33;216] слов (Me [P25; P75])). Вместе с этим небольшое снижение показала и продолжительность высказываний (до – 104,67 [82,33;133,67], после – 99,67 [80,67;127,33] секунд (Me [P25; P75])). Общее качество высказываний обучающихся контрольной группы осталось неизменным (до – 4,67 [4;5], после – 4,67 [3,33;5] баллов (Me [P25; P75])). Также отмечался небольшой рост темпа речи при создании монологических высказываний (до – 100,8 [87,77;111,63], после – 104,63 [87,9;111,13] слов в минуту (Me [P25; P75])). Ни одна из оцениваемых характеристик монологических высказываний в контрольной группе не показала статистически значимых изменений, что, однако, может свидетельствовать не столько о плохом качестве ведения изучаемой параллельно с участием в эксперименте дисциплины (Практикум по культуре речевого общения английского языка), сколько об отсутствии фокуса на развитии навыков монологической речи на момент эксперимента. Так же, как и в случае с ростом объёма монологических высказываний в экспериментальной группе, мы можем предполагать, что данную неопределённость в вопросе можно было бы уточнить путём постановки дополнительных экспериментов по предлагаемой нами модели в других схожих выборках обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.

Таким образом, мы можем констатировать, что работа по развитию умений монологической речи обучающихся языкового направления в вузе при помощи учебной мультимедийной компьютерной программы «Voicer» привела к статистически значимому улучшению качества их высказываний, а также к росту объёма и некоторому улучшению показателя темпа речи по сравнению с контрольной группой. Как мы отмечали ранее, увеличение продолжительности высказываний, хотя и прослеживается, является

косвенным показателем, и понимать его следует как диспропорцию в динамике роста параметров объёма высказывания и темпа речи.

Для наглядной демонстрации общих тенденций и конкретизации разницы в оцениваемых параметрах умений монологической речи сравним отдельно каждый из показателей, взяв за основу процент роста относительно исходного уровня (см. Рисунок 1).



**Рисунок 1. Разница в динамике изменения параметров монологических высказываний между контрольной и экспериментальной группами**

На диаграмме наглядно прослеживается преимущество в использовании учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи в дополнение к основным занятиям. Опираясь на постулаты теоретической главы настоящего исследования, попробуем охарактеризовать и объяснить рост тех или иных параметров. Отметим, что нижеизложенные позиции отражают наш личный взгляд на

результаты исследования и попытку рационализации собственных наблюдений в процессе занятий.

Рост объёма высказываний и коррелирующей с ним продолжительности, на наш взгляд, является прямым следствием реализации принципа творчества в обучении иностранному языку в лингвистическом вузе. Если в начале ОЭР обучающиеся с некоторым трудом подбирали необходимые слова для выражения своей развёрнутой мысли ввиду нечастой фактической востребованности такого активного выражения, то в процессе занятий для студентов всё меньшей трудностью представлялся подбор нужных фраз, так как у них развивались когнитивные навыки, отвечающие за возможность планировать высказывания по своему собственному замыслу и реализовывать их.

Рассуждая о росте темпа высказываний обучающихся, мы можем привести свои соображения в пользу активизации и механической тренировки. По мере прохождения программы занятий, обучающиеся приобретали возможность наращивать темп речи, вероятно, за счёт развития продуктивных речевых навыков, лежащих в основе умений монологической речи, то есть, благодаря тренировочному эффекту. Так, на наш взгляд, рост темпа как такового сопряжён с механической отработкой навыков и умений в ходе занятий благодаря более активной тренировке, чем в режиме группового обучения.

Наконец, говоря о статистически значимом изменении качества спонтанных высказываний обучающихся, мы обратимся ко всем трём выделенным нами ранее принципам обучения говорению в языковом вузе:

- индивидуализации;
- активизации;
- творчеству.

В плане индивидуализации учебного процесса, работа с учебной мультимедийной компьютерной программой «Voicer» предложила

обучающимся, помимо работы в индивидуальном темпе, возможность самостоятельной рефлексии. Благодаря встроенной функции записи и мгновенного воспроизведения монологических высказываний обучающихся без необходимости в промежуточных действиях, студенты могли замечать слабые и сильные стороны создаваемых ими речевых произведений, проводить самоанализ и планировать свои будущие высказывания с учетом предыдущих попыток. Индивидуализация в работе с мультимедийной программой также выражалась в предоставлении обучающимся необходимого дополнительного времени для развития умений монологической речи, что компенсировало его нехватку для представления своих монологов в режиме аудиторных занятий. Качественная самостоятельная работа испытуемых в свою очередь стала возможной благодаря достаточно высокому базовому уровню их навыков и умений как обучающихся языкового направления подготовки в вузе.

Несмотря на то, что принцип активизации применительно к работе с программой «Voicer» был нами раскрыт ранее, в более широком контексте общей качественной оценки высказываний, хотелось бы отметить его связь с принципом устной основы обучения. В рамках занятий обучающиеся не вели письменных записей, полагаясь только на свои уже сформированные умения монологической речи, развивая их за счёт, в том числе, активизации и мыслительного процесса в поисках того, что они будут говорить, как и о чём; в подборе логических, грамматических, лексических средств устного выражения своих соображений в формате монолога, то есть в планировании своего монологического высказывания во внутренней речи.

Творческая же составляющая органично вписывается в тему данной выпускной квалификационной работы, так как мы изучали создание произвольных монологов, в рамках которых студенты не были ограничены теми или иными формальными требованиями кроме общих критериев качественной оценки их высказываний. Следовательно, соблюдался принцип

творческой природы тренировки языковых навыков и умений при создании устных речевых высказываний. Кроме того, благодаря относительно широкому набору тематик и фраз-стимулов для реагирования в ходе занятий обучающиеся могли отойти от привычной в общем образовательном контексте наработки шаблонов и, в конечном итоге, реализовывать и развивать свои умения создания речевых произведений «здесь и сейчас», на основе внутренних опор, собственных соображений и творческого синтеза, самостоятельно выбирая языковые средства для выражения мыслей.

Таким образом, исходя из результатов данного подраздела выпускной квалификационной работы, мы можем однозначно констатировать эффективность учебных мультимедийных компьютерных программ в развитии умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе с точки зрения прироста объёма монологического высказывания и его темпа; а также говорить о статистически значимом улучшении общего качества монологических высказываний.

## **Выводы по главе 2**

При проектировании образца учебной мультимедийной программы существующие в методике упражнения для развития навыков монологической речи были адаптированы в форме аудиовизуального средства обучения. В ходе разработки данного программного средства в него были заложены опоры в виде фраз-стимулов и постепенное снятие внешних опор с постепенным переходом к опорам внутренним с возможностью записи своих высказываний для осуществления самоконтроля и рефлексии.

При определении структуры упражнений для развития умений неподготовленной монологической речи в спроектированной компьютерной программе было принято решение разбить стимулы на типы (текстовый и

аудиальный) в соответствии с целью прогрессии сложности, так как при реализации монологического высказывания в ответ на аудио-стимул, обучающийся не имеет постоянной визуальной опоры. С той же целью сами фразы-стимулы для представления монологического высказывания были разбиты на несколько уровней сложности: с опорой на источник информации, на жизненный и речевой опыт обучающихся, на проблемную ситуацию.

Для оценки эффективности разработанной учебной мультимедийной компьютерной программы для развития умений монологической речи мы отобрали следующие параметры:

- качество высказывания;
- объём высказывания;
- продолжительность высказывания;
- темп речи.

Опытно-экспериментальная работа проводилась в период с 25 сентября по 23 октября 2023 года. В исследование были включены обучающиеся высшего учебного заведения по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» на кафедре Лингвистики, Теории и Практики Перевода в ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева». Экспериментальная группа была сформирована из 11 обучающихся, контрольная группа также состояла из 11 студентов из тех же учебных групп.

Занятия обучающихся с программой “Voicer” проводились четыре недели, по три раза в неделю. Всего было проведено двенадцать занятий длительностью до девяноста минут. Занятия проводились удалённо с использованием программы для удалённой Интернет-связи. В конце исследования для каждого обучающегося формировался набор результатов из четырёх усреднённых значений, соответствующих указанным выше параметрам.

Статистическая обработка полученных данных проводилась с использованием пакета лицензионных программ IBM SPSS Statistics Standard Grad Pack Shrinkwrap 23.0. Статистическую значимость различий по уровню выраженности изучаемого признака между двумя зависимыми группами анализировали с помощью непараметрического критерия Уилкоксона. Уровень статистической значимости был принят на уровне  $p < 0,05$ .

После анализа данных было обнаружено, что работа по развитию умений монологической речи обучающихся языкового направления в вузе при помощи спроектированной учебной мультимедийной компьютерной программы привела к статистически значимому улучшению качества их высказываний, а также к росту объёма и некоторому улучшению показателя темпа речи по сравнению с контрольной группой.

## Заключение

Теоретический анализ научно-методической литературы показал значимость и актуальность развития умений устной речи в процессе изучения иностранного языка в рамках языковых направлений подготовки в вузе. Этот процесс складывается из таких компонентов, как социальный запрос, преимущество устного общения как формы языковой практики (устной основы обучения), развитие способности изучающего язык адаптироваться к различным ситуациям и креативная природа развития языковых умений при создании устных речевых высказываний.

В ходе настоящей работы мы дали характеристику монологической речи как форме говорения (её основными качествами являются выразительность, логичность, непрерывный характер, самостоятельность, смысловая законченность, целенаправленность) и выделили умения, ей соответствующие: реализовать связное высказывание в соответствии с темой общения, передавать содержание прочитанного или прослушанного текста, умение выражать свое отношение к событиям, фактам, изложенным в тексте, к действующим лицам и их поступкам.

В ходе анализа нормативной документации, а также исследовательских статей и лингводидактических пособий был охарактеризован процесс обучения говорению в целом и монологической речи в частности в рамках лингвистического высшего образования, проявляющийся в индивидуализации, активизации и творчестве.

Далее мы обратились к вопросу компьютеризации образовательного процесса и, как логичного следствия, информатизации современного образования и создания современной информационной образовательной среды. В соответствии с целью исследования, было теоретически обосновано внедрение новых технологий и модернизации базы языковых и речевых упражнений через создание учебных мультимедийных компьютерных

программ в дополнение к занятиям по изучению иностранного языка в качестве средства развития умений монологической речи обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.

Для подтверждения выдвинутой нами гипотезы об эффективности учебных мультимедийных компьютерных программ как средства развития умений монологической речи, существующие в методике упражнения для развития умений монологической речи были адаптированы в форме аудиовизуального средства обучения. В ходе разработки в него были заложены опоры в виде фраз-стимулов, прогрессия сложности и возможность записи своих высказываний для осуществления самоконтроля и рефлексии.

Для проверки гипотезы была проведена апробация и внедрение разработанной и реализованной учебной мультимедийной компьютерной программы в деятельность кафедры лингвистики, теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева». Всего в экспериментальной работе участвовали 22 обучающихся по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика», разделённые на равные по размеру экспериментальную и контрольную группы.

Исходя из результатов статистического анализа характеристик монологических высказываний обучающихся в сравнении до и после ОЭР, мы смогли однозначно констатировать пользу учебных мультимедийных компьютерных программ в развитии умений монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе с точки зрения прироста объёма монологического высказывания и его темпа, а также о статистически значимом улучшении общего качества монологических высказываний. Соответственно, мы говорим о подтверждении выдвинутой гипотезы и доказанной методической перспективе применения учебных мультимедийных компьютерных программ в развитии умений

монологической речи у обучающихся языковых направлений подготовки в вузе.

Дальнейшие перспективы по разработке данного направления могут заключаться в дополнительных теоретических изысканиях касательно фактической эффективности учебных мультимедийных компьютерных программ для развития умений монологической речи с целью уточнения полученных нами результатов, находящихся на грани статистической значимости ввиду ограниченной выборки. В практическом плане возможность дальнейшего применения заключается во внедрении созданного нами аудиовизуального средства обучения монологической речи в деятельность соответствующих кафедр, работающих по языковым направлениям подготовки в вузе.

## Список используемых источников

1. Абрамова, И. Е. Обучение студентов нелингвистических направлений подготовки устной речи / И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина // Весник ВГУ. – 2023. – №1. – С. 16–20.
2. Авраменко, В. В. Особенности обучения аудированию и говорению студентов языковых вузов / В. В. Авраменко // Лингвокультурное образование в системе вузовской подготовки специалиста. – 2019. – Т. 1, № 4(12). – С. 178–182.
3. Азаренкова, М. А. Значимость коммуникативного метода обучения иноязычному говорению в неязыковом военном техническом вузе / М. А. Азаренкова, И. Л. Жданова // VII Межвузовская научно-практическая конференция «Гуманитарные основы инженерного образования: методические аспекты в преподавании речеведческих дисциплин и проблемы речевого воспитания в вузе»: сборник материалов. – Санкт-Петербург : Изд-во ВИ (ЖДВ и ВОСО), 2021. – С. 101–107.
4. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий : (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Москва : ИКАР, 2010. – 446 с. – ISBN 978-5-7974-0207-7.
5. Бартош, Д. К. Электронные технологии в системе обучения иностранным языкам: теория и практика / Д. К. Бартош, Н. Д. Гальскова, М. В. Харламова. – Москва : Московский городской педагогический университет, 2017. – 220 с. – ISBN 978-5-91730-700-8.
6. Бочарова, М. Н. Специфика обучения говорению на иностранном языке студентов в неязыковом вузе в условиях дистанционного формата / М. Н. Бочарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 16, № 3. – С. 969–975.
7. Васько, П. О. Развитие социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка при работе с аутентичными текстами :

направление подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование : магистерская диссертация / Васько Полина Олеговна. – Красноярск, 2022. – 114 с.

8. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : лингводидактика и методика : учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 6-е изд., стер. – Москва : Академия, 2009. – 333 с. – ISBN 978-5-7695-6473-4.

9. Геворкян, А. А. Видеокаст как средство обучения иноязычному говорению / А. А. Геворкян // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и перспективы развития : Материалы VI Международной научно-практической онлайн конференции студентов и молодых учёных, Москва, 03 марта 2021 года / Редколлегия: А. П. Василевич (отв. ред.), Н. В. Акимова, Н. Д. Гальскова [и др.]. – Москва : Московский государственный областной университет, 2021. – С. 53–56.

10. Государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного общего образования в форме основного государственного экзамена (ОГЭ). Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов основного государственного экзамена 2022 года по АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ. УСТНАЯ ЧАСТЬ / Федеральный институт педагогических измерений. – [Б. м. : б. и.], 2022. – 9 с.

11. Грищенко, Н. А. Становление навыка говорения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов (английский язык) / Н. А. Грищенко. – DOI 10.36809/2309-9380-2020-27-124-128 // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 2 (27). – С. 124–128.

12. Деева, И. Д. Игровое моделирование при обучении иноязычному диалогическому говорению студентов неязыковых вузов / И. Д. Деева //

Экономические и социально-гуманитарные исследования. – 2019. – № 2 (22).  
– С. 205–210.

13. Единый государственный экзамен по ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2022 года по АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (устная часть) / Федеральный институт педагогических измерений. – [Б. м. : б. и.], 2022. – 12 с.

14. Еловская, С. В. Методика обучения иностранным языкам в вузе : Методические рекомендации для студентов магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование», аспирантов по направлению 44.06.01. «Образование и педагогические науки» / С. В. Еловская. – Мичуринск : МичГАУ, 2016. – 65 с.

15. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – Москва : Просвещение, 1991. – 219 с. – (Б-ка учителя иностр. яз.) ; ISBN 5-09-001716-6 (В пер.).

16. Колесников, А. А. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык» : методические рекомендации / А. А. Колесников, К. А. Габеева, А. В. Конобеев. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. – 56 с. – ISBN 978-5-6050555-1-8.

17. Кораблев, А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе / А. А. Кораблев // Школа. – 2006. – № 2. – С. 37–39.

18. Корягин, А. А. Компьютерный тренинг в развитии речевых умений студентов неязыковых вузов: о перспективах применения компьютерных программ в высшем образовании / А. А. Корягин, Е. А. Таранчук // Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества : материалы X Всероссийской научно-практической конференции Красноярск, 6–7 декабря 2021 г.– Красноярск, 2022. – С. 101–109.

19. Лapidус, Б. А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б. А. Лapidус. – Москва : Высшая школа, 1986. – 143 с.

20. Лучинина, Н. В. Обучение устной монологической речи на втором иностранном языке в средней школе : На материале французского языка : специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лучинина Наталья Владимировна. – Пятигорск, 2002. – 218 с.

21. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе : учеб. пособие для студентов пед. колледжей / Под ред. В. М. Филатова. – Ростов н/Д. : АНИОН, 2004. – 414 с. – ISBN 5-98183-063-6.

22. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность : коллективная монография / под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск : Титул, 2010. – 464 с. – ISBN 978-5-86866-524-0.

23. Минаева, Л. В. Английский язык. Навыки устной речи (I am all Ears!) + аудиоматериалы : учебное пособие для вузов / Л. В. Минаева, М. В. Луканина, В. В. Варченко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2023. – 199 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-09265-3.

24. Наказная, Е. В. Edutainment подход в обучении говорению на иностранном языке студентов языковых специальностей в вузе / Е. В. Наказная // Наука и образование: актуальные исследования и разработки : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях, Чита, 15–16 сентября 2022 года / Ответственный редактор М.В. Кобылкин. – Ч. 1. – Чита: Забайкальский государственный университет, 2022. – С. 171–175.

25. Ниязова, А. Е. Активизация процесса обучения учащихся седьмых-восьмых классов общеобразовательной школы говорению на английском

языке : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Ниязова Айгуль Есенгельдиевна. – Санкт-Петербург, 2004. – 227 с.

26. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология : Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 986 от 12.08.2020 (с изменениями и дополнениями) // FGOSVO. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [сайт]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf) (дата обращения: 18.11.2023). – Текст : электронный.

27. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика : Приказ Министерства науки и высшего образования РФ № 969 от 12.08.2020 (с изменениями и дополнениями) // FGOSVO. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [сайт]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302\\_B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450302_B_3_31082020.pdf) (дата обращения: 18.11.2023). – Текст : электронный.

28. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.03 Фундаментальная и прикладная лингвистика : Приказ Министерства образования и науки РФ № 323 от 24.04.2018 (с изменениями и дополнениями) // FGOSVO. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [сайт]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450303\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450303_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 18.11.2023). – Текст : электронный.

29. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 45.03.04 Интеллектуальные системы в гуманитарной сфере : Приказ

Министерства образования и науки РФ № 324 от 24.04.2018 (с изменениями и дополнениями) // FGOSVO. Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования : [сайт]. – URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450304\\_B\\_3\\_15062021.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450304_B_3_15062021.pdf) (дата обращения: 18.11.2023). – Текст : электронный.

30. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком : Изучение, обучение, оценка : монография / [пер. с англ. под ред. К. М. Ирисхановой ; Совет Европы]. – Москва : Департамент по языковой политике : Московский государственный лингвистический университет, 2003. – 256 с.

31. Основы методики обучения иностранным языкам : учебное пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – Москва : КНОРУС, 2017. – 390 с. – (Бакалавриат).

32. Павлова, Л. В. Интеграция подкастов в процесс обучения иностранному языку в вузе / Л. В. Павлова // Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в России: реалии и перспективы : сборник научных трудов по материалам II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Н. Новгород, 2021. – С. 158–162.

33. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим специальностям / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 175 с. – ISBN 978-5-7695-5042-3.

34. Рабочая программа дисциплины. Практикум по культуре речевого общения английского языка. Направление подготовки 45.03.02. Направленность (профиль) образовательной программы. Теория и практика перевода. Уровень высшего образования бакалавриат / СибГУ им. М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2023. – 29 с.

35. Рабочая программа дисциплины. Практический курс английского языка. Направление подготовки 45.03.02 Лингвистика. Направленность (профиль) образовательной программы Теория и практика перевода. Уровень высшего образования бакалавриат / СибГУ им. М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2023. – 35 с.

36. Рогова, Г. В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – Москва : Просвещение, 1991. – 287 с. – (Библиотека учителя иностранного языка). – ISBN 5-09-001029-3.

37. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 238 с.

38. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 4-е изд. – Москва : Просвещение, 2006. – 238 с.

39. Сысоев, П. В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании / П. В. Сысоев. – Москва : URSS, 2013. – 262 с. – ISBN 978-5-397-03791-4.

40. Фрезе, О. В. Использование средств визуальной наглядности для развития умений говорения у студентов языковых факультетов в вузе / О. В. Фрезе // Омские социально-гуманитарные чтения - 2020 : материалы XIII Международной научно-практической конференции (Омск, 17-19 марта 2020 года). – Омск, 2020. – С. 294–297.

41. Шишов, О. В. Современные технологии и технические средства информатизации : учебник : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению «Сервис» / О. В. Шишов. – Москва : ИНФРА-М, 2012. – 460 с. – ISBN 978-5-16-005369-1.

42. Щукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков : учебник для студентов учреждений высшего образования, обучающихся по

направлению подготовки «Лингвистика» / А. Н. Щукин, Г. М. Фролова. – Москва : Академия, 2015. – 287 с. – ISBN 978-5-4468-1476-3.

43. Ярлова, Т. В. Проблемы подготовки современного учителя иностранного языка в системе высшего образования / Т. В. Ярлова, В. М. Вахмистрова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко, Москва, 14–15 марта 2019 года / Под редакцией Е. И. Артамоновой. – Москва : Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования», 2019. – С. 187–192.

44. Conversation Questions for the ESL/EFL Classroom // The Internet TESL Journal : [website]. – URL: <http://iteslj.org/questions/> (date of access: 25.11.2023).

45. Dizon, G. A case study of using Alexa for out-of-class, self-directed Japanese language learning / G. Dizon, D. Tang, Y. Yamamoto. – DOI 10.1016/j.caeai.2022.100088 // Computers and Education: Artificial Intelligence. – 2022. – Vol. 3. – P. 100088.

46. Exploring English language learning via Chabot: A case study from a self determination theory perspective / N. Annamalai, M. E. Eltahir, S. H. Zyoud [et al.]. – DOI 10.1016/j.caeai.2023.100148 // [Computers and Education: Artificial Intelligence](#). – 2023. – Vol. 5. – P. 100148.

47. Hymes, D. H. On Communicative Competence / D. H. Hymes // Sociolinguistics. Selected Readings / eds. J. B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth : Penguin, 1972. – P. 269–293.

48. Nguyen, L. A. T. Adaptation and validation of a computer-assisted language learning attitude questionnaire in a Vietnamese EFL context: A comparison between online and paper modes of administration / L. A. T. Nguyen, A. Habok // Heliyon. – 2022. – Vol. 8, № 6. – P. e09743.

49. TTSMAKER : [website]. – URL: <https://ttsmaker.com/> (date of access: 25.11.2023).

50. Zheng, X. Social media and psychology of language learning: The role of telegram-based instruction on academic buoyancy, academic emotion regulation, foreign language anxiety, and English achievement / X. Zheng, S. M. Ismail, T. Heydarnejad // Heliyon. – 2023. – Vol. 9, № 5. – P. e15830.

## Приложение А

### Текст статьи «Компьютерный тренинг в развитии речевых умений студентов неязыковых вузов: о перспективах применения компьютерных программ в высшем профессиональном образовании»

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

Международный научно-образовательный форум  
«СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ –  
РЕСУРС РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА»

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ  
В УСЛОВИЯХ  
ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБЩЕСТВА**

*Материалы*

*X Всероссийской научно-практической конференции*

*Красноярск, 6–7 декабря 2021 г.*

Красноярск  
2022

ББК 81.2 Нем  
Т 338

**Редакционная коллегия:**  
*И.А. Майер* (отв. ред.)  
*Ю.В. Жукиных* (ред. англ. яз.)  
*И.П. Семенов*

Т 338 **Теория и методика преподавания иностранных языков в условиях поликультурного общества:** материалы X Всероссийской научно-практической конференции. Красноярск, 6–7 декабря 2021 г. / отв. ред. И.А. Майер, ред. кол.: Красноярск, гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – 196 с.  
ISBN 978-5-00102-550-4

Представлены научные и методические статьи ученых, учителей-практиков, студентов, магистрантов России. Тематика статей раскрывает традиционные и инновационные подходы к решению актуальных задач методики преподавания иностранных языков.

ББК 81.2 Нем

ISBN 978-5-00102-550-4  
(Международный научно-образовательный форум  
«Система педагогического образования –  
ресурс развития общества»)

© Красноярский государственный  
педагогический университет  
им. В.П. Астафьева, 2022

А.А. Корягин, Е.А. Таранчук

## **КОМПЬЮТЕРНЫЙ ТРЕНИНГ В РАЗВИТИИ РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ: О ПЕРСПЕКТИВАХ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЬЮТЕРНЫХ ПРОГРАММ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Цель статьи – показать возможность компьютерного тренинга в развитии речевых умений: аудирования и говорения; обосновать актуальность разработки компьютерных программ для обучения иностранному языку на основе нейротехнологических (в частности, когнитивных) принципов, проследить взаимосвязь образовательного и современного когнитивного подходов к речи. Рассмотрены благоприятные эффекты компьютерного тренинга на основе развития когнитивных функций, которые могут использоваться в высшем образовании при обучении иностранному языку на языковых специализациях.*  
**Ключевые слова:** компьютерный тренинг, речь, развитие речевых умений, профессиональное образование, когнитивные функции, когнитивный тренинг.

А.А. Корягин, Е.А. Таранчук

## **COMPUTER TRAINING IN SPEECH SKILLS DEVELOPMENT OF NON-LINGUISTIC STUDENTS: ON THE PROSPECTS OF COMPUTER PROGRAMS APPLICATION IN HIGHER EDUCATION**

*The aim of this article is to demonstrate the possibilities of computer training in formation of such speech skills as listening and speaking for non-linguistic students; to present a rationale for development of computer programs for foreign language learning based on neurophysiological (in particular, cognitive) principles accounting for the educational and the modern cognitive approaches to speech. The work reviews beneficial effects of computer training based on development of cognitive functions that may be applied in higher professional education for teaching a foreign language.*  
**Keywords:** computer training, speech, speech skills development, professional education, cognitive functions, cognitive training.

На сегодняшний день дигитализация является одной из ключевых тенденций образования в мире. Многие авторы подчеркивают: подготовка специалистов должна осуществляться на таком уровне и с помощью таких технологий, которые позволят ему побеждать конкурентный кадровый рынок, а он является сегодня масштабно-цифровым [Моганова, 2019].

В рамках реализации концепции цифровизации в образовательных учреждениях высшего профессионального образования при обучении на языковых специальностях могут использоваться цифровые сервисы для удаленного обучения иностранному языку, например инструменты голосовой и видеосвязи. Таким образом, в них создается своя виртуальная образовательная среда, которую теоретические источники определяют как «имитационный аналог реального образовательного или профессионального пространства, которые в состоянии формировать и развивать различные профессиональные и личностные компетенции» [Козуат, 2020, р. 156].

В иноязычном образовании одной из ключевых компетенций является речевая. В рамках данной работы будем рассматривать речевую компетенцию как «свободное практическое владение речью на данном языке, умение говорить правильно, бегло и динамично, хорошо понимать слышимую и читаемую речь» [Манасенкова, 2014, с. 226].

В настоящий момент существует множество цифровых продуктов, предназначенных для изучения иностранного языка, позволяющих разнообразить способы представления информации или развития речевых умений – однако с разной степенью эффективности. Мы считаем, что качество таких продуктов можно улучшить, взяв за основу психофизиологические закономерности, стоящие за речевыми процессами. Согласно А.А. Леонтьеву, определенным

психическим функциям, связанным с речевой деятельностью, приводится в соответствие определенный четко локализованный участок коры больших полушарий головного мозга [Леонтьев, 1970].

В общем случае программы для изучения языка включают в себя цифровые игры или геймифицированные нейрофизиологические тесты. Однако нельзя утверждать, что все они разрабатываются с учетом одновременно психолингвистических и дидактических принципов. Тем не менее мы знаем, что такие продукты являются любимым программ, успешно используются в медицинской сфере и создаваемых на основе существующей концепции когнитивного тренинга. В целях повышения качества компьютерных программ для обучения иностранному языку студентов языковых вузов целесообразно рассмотреть уже существующие образцы из сферы медицины, обладающие широкой доказательной базой, полученной в ходе клинических исследований.

Из полученных работ отбирались те, что имеют отношение к развитию речевых умений или восстановлению функций речи и при этом воплощались в цифровой форме. В большинстве источников, описывающих когнитивный тренинг, рассматриваются именно такие виды речевой деятельности, как аудирование и говорение.

Сначала приведем базовые определения. Понятие (англ. *skill*) – общий термин для описания умственной деятельности, связанной с мышлением, обучением и памятью. Термин «когнитивные функции» описывает различные компоненты, составляющие познание человека, идентифицируя их в качестве отдельных навыков в зависимости от их функций. Цель когнитивного тренинга – развить или изменить то, как мы умственно обрабатываем информацию с целью улучшения навыков (в том числе речевых). Невозможно

мыслить о языке и познании как об отдельных явлениях, язык – важный компонент таких когнитивных навыков, как обучение, память и управляющие функции. Коммуникативные навыки строятся на сложной взаимосвязи когнитивных процессов и языка [Lee, 2021].

По А.Д. Миролнобову, в основу коммуникативных навыков положена в том числе психологическая готовность к восприятию и реагированию на стимул [Миролнобов, 2010]. В формировании психологической готовности к различным речевым ситуациям на первый план выходит тренинг.

Само понятие тренинга как интерактивной формы обучения трактуется достаточно широко. Для нас интересно понимание «ориентированности тренинга как системы обучения и подготовки профессиональных кадров на воссоздание целостного феномена профессионального мастерства, характерного для конкретного вида профессиональной деятельности» [Ситников, 1996, с. 172].

Исходя из существующих методических рекомендаций, уровень подготовки, адекватный для введения такого тренинга В2, в котором формируемый навык устной речи формируется следующими образом: «я говорю достаточно быстро и спонтанно, чтобы полноценно общаться с носителями языка, могу принять активное участие в дискуссии» [Шукин, 2006, с. 64]. Значит, за основную аудиторию такого тренинга следует принять студентов вузов: именно эта категория обучающихся имеет достаточную языковую базу для совершенствования умений говорения и аудирования путем тренинга.

Следовательно, оправданно будет задаться вопросом разработки конкретных программных продуктов для развития речевых умений говорения и аудирования на языковых специальностях в учрежденных высшем профессионального образования. Для этого необходимо выяснить

сходство принципов и методов такого компьютерного тренинга с педагогическими техниками, осветить спектр достигаемых целей в контексте развития речевых умений студентов неязыковых вузов.

Для обоснования возможности заместовать техники и методы компьютерного тренинга из области лингвистических исследований по когнитивному тренингу продемонстрируем его результаты в целом, а далее рассмотрим, как реализуемый метод и его результаты могут применяться в высшем профессиональном образовании при обучении иностранному языку студентов неязыковых вузов.

Одно из рассмотренных исследований показало присутствие интегрированного аудиовизуального тренинга для улучшения когнитивных и моторных функций. Процедура заключалась в использовании видеополосы в качестве геймифицированного аудиовизуального тренинга, результаты работы показали потенциал интегрированного аудиовизуального тренинга в улучшении когнитивных и моторных функций [Lee, 2020]. Следовательно, эффективность познавательной деятельности можно повысить при помощи использования геймифицированной мультисенсорной интеграции, а значит, увеличить базовую способность обучающихся к познанию как основу образовательной практики.

Также одним из исследователейских коллективов была разработана аудиовизуальная компьютерная программа для улучшения фонологических навыков. Результаты привели к тому, что исследования предполагают возможность более эффективного улучшения фонологических навыков при помощи аудиовизуальных средств по сравнению с речью в аудиоформате. Аудиовизуальный речевой тренинг может помочь создавать более надежные фонологические репрезентации и улучшать способность к планированию и реализации артикуляции [Heikkinä, 2018].

Как можно видеть из представленных примеров, сами принципы, лежащие в основе создаваемых реабилитационных и тренинговых программ, не являются глубоко медицинскими. Напротив, мы можем видеть элементы геймификации, использования цифровых графических инструментов, актуальных и для образовательной сферы. С этим промежуточным выводом логично перейти к примерам использования компьютерного тренинга в высшем профессиональном образовании при обучении студентов неязыковых специальностей.

Например, специфический тренинг может быть полезен для специалистов, труд которых предполагает в первую очередь использование средств удаленной коммуникации. В ряде специальностей неблагоприятные условия аудирования могут снижать точность восприятия и вести к избыточной сложности речевой коммуникации. Такие неблагоприятные условия могут возникать у операторов, которым требуется иметь достаточно развитые умения аудирования.

Также специальное обучение с помощью компьютерного тренинга может быть полезно военным, которым необходимо воспринимать на слух специфические низкочастотные сигналы через специальное устройство для защиты слуха, то есть пользоваться средствами связи с низким качеством звучания, что также требует развитого умения аудирования.

В одном из трудов оценивается потенциал компьютерного тренинга на основе развития когнитивных функций для улучшения точности восприятия речи и снижения когнитивной нагрузки в неблагоприятных условиях. В ходе исследования было показано, что такой тренинг развивает когнитивный контроль над распределением умственных ресурсов, самоконтроль, улучшает навигацию в принятии решений, важных для управления своими действиями

в сложных сценариях [Wisniewski, 2020]. Эффективная коммуникация в сложных сценариях – неотъемлемый навык в целом ряде специальностей: военных, спасателей, дипломатов, медицинских работников и многих других, включая те, в которых используется иностранный язык, в том числе в рамках международного сотрудничества. Заметим, что все перечисленные специальности получают в результате обучения в учреждениях высшего профессионального образования. Данный факт делает актуальной разработку различных продуктов для компьютерного тренинга на основе развития когнитивных функций в профессиональной подготовке студентов неязыковых вузов.

Анализируя результаты приведенных исследований, мы можем выделить сходства в инструментарии, механизмах достижения целей с теми, что уже актуальны для сферы образования на данный момент. Задельцованный инструментарий и технологии, как уже подчеркивалось, не уникальны для медицинской области. Упомянутые средства могут быть конвертированы в цифровые сервисы для изучения языка или развития умений говорения и аудирования у студентов неязыковых вузов. Это модульные компьютерные программы, мультисенсорная интеграция и даже видеонирры в качестве геймифицированного аудиовизуального тренинга. Также в текстах исследований упоминаются технологии распознавания голоса, аудиовизуального взаимодействия, интерактивная голосовая коммуникация, использование цифровых графических инструментов. Суть приведенного инструментария заключается в использовании цифровых средств для создания тренинга, развивающего те или иные речевые умения или когнитивные их компоненты: память, мышление, восприятие.

Выделенные исследования действуют механизмы, применимые и в иноязычном образовании. Это, например,



## Приложение Б

### Сертификат участия с докладом на конференции «Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики»

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА

 **КРАСНОЯРСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ  
ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА**

**МОЛОДЁЖЬ  
И НАУКА XXI ВЕКА**  
XXIV МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКИЙ  
ФОРУМ СТУДЕНТОВ, АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

# СЕРТИФИКАТ

Подтверждает, что

**Корягин Андрей Александрович**  
выступил(а) с докладом  
«Проектирование коммуникативного тренинга для развития речевой компетенции обучающихся языковых направлений подготовки в вузе»  
на Межрегиональной студенческой научно-практической конференции  
«Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики»  
в рамках XXIV Международного научно-практического форума  
студентов, аспирантов и молодых ученых  
«Молодёжь и наука XXI века»

ПРОРЕКТОР ПО НАУЧНОЙ РАБОТЕ И ВНЕШНЕМУ  
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ КГПУ ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА

**КРАСНОЯРСК 2023**

 **ОБЩИЙ  
ОТДЕЛ**

 **Н. Ф. ИЛЬИНА**

## Приложение В

### Справка о внедрении результатов выпускной квалификационной работы в образовательный процесс кафедры лингвистики, теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева»

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

«Сибирский государственный университет науки и технологий  
имени академика М.Ф. Решетнева»

проспект им. газеты Красноярской рабочей, 31, г. Красноярск, Россия, 660037  
тел.: +7(391)264-00-14 факс: +7(391)264-47-09, e-mail: info@sibsau.ru, http://www.sibsau.ru  
ОКПО 02069734, ОГРН 1022402056038 ИНН/КПП 2462003320/246201001

№ \_\_\_\_\_

#### СПРАВКА

о внедрении результатов выпускной квалификационной работы Корягина  
Андрея Александровича

Результаты диссертационного исследования магистранта Корягина А.А. на тему «Развитие умений монологической речи у обучающихся языковых вузов с использованием учебных мультимедийных компьютерных программ» внедрены в деятельность кафедры лингвистики, теории и практики перевода ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева».

Настоящим подтверждаем, что Корягиным А.А. была разработана и апробирована учебная мультимедийная компьютерная программа для развития умений монологической речи в дополнение к основной языковой дисциплине (Практический курс речевого общения).

Применение разработанной автором программы способствовало эффективности процесса развития умений монологической речи обучающихся пятого и седьмого семестра.

Заведующий кафедрой ЛТиПП

Н.А. Груба

26.10.2023

МП



## Приложение Г

### Изображения рабочих окон разработанной программы

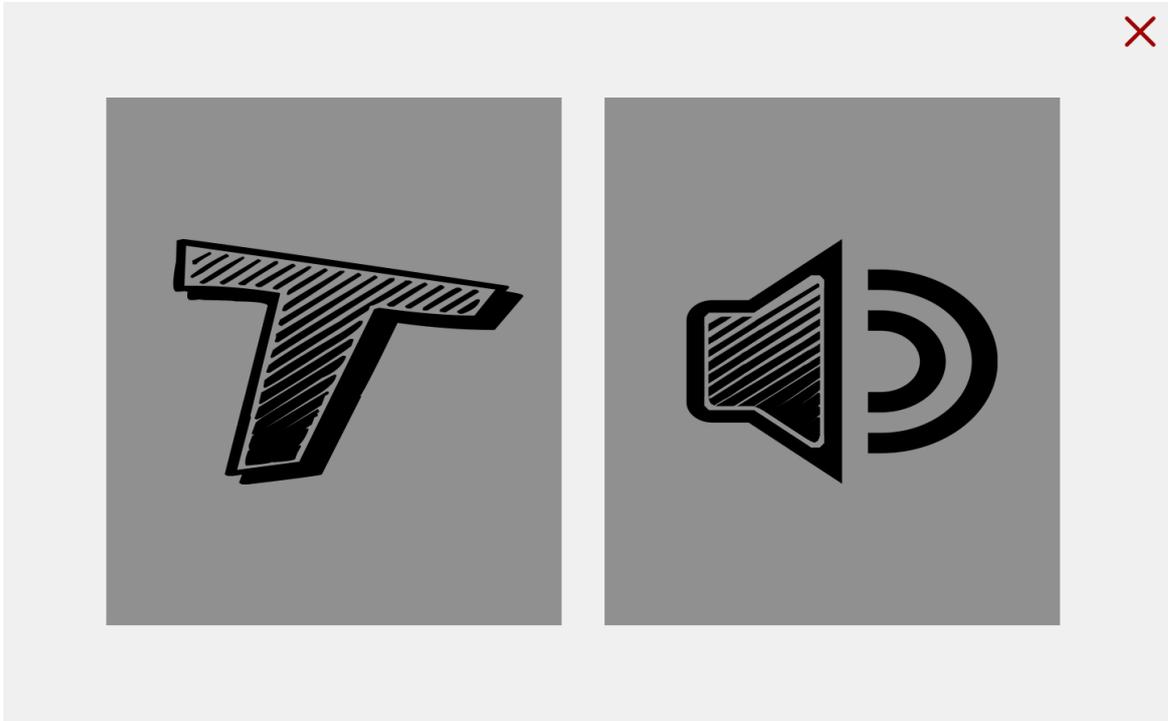
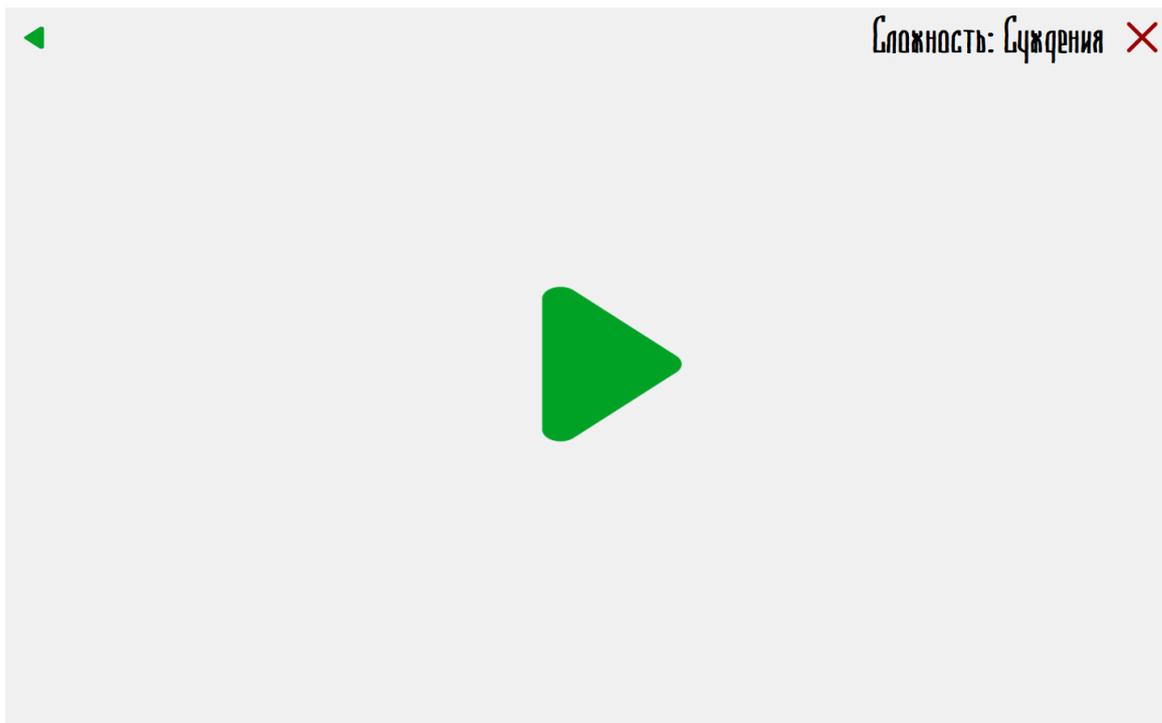


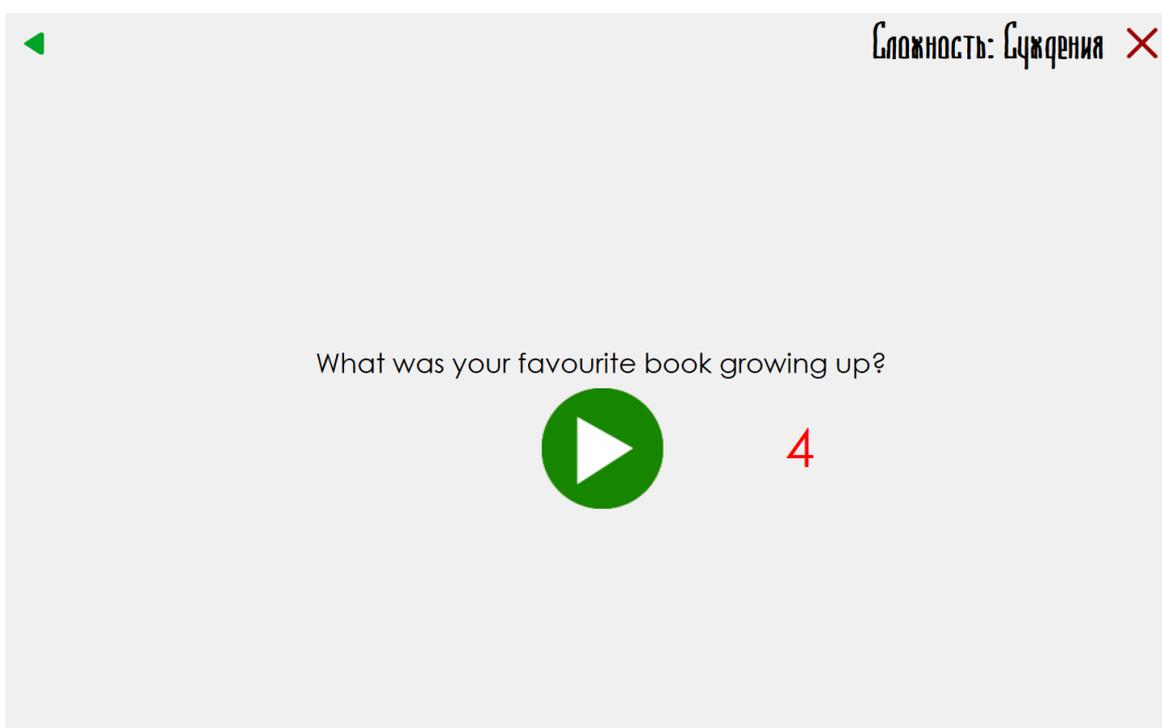
Рисунок 2. Экран начального меню



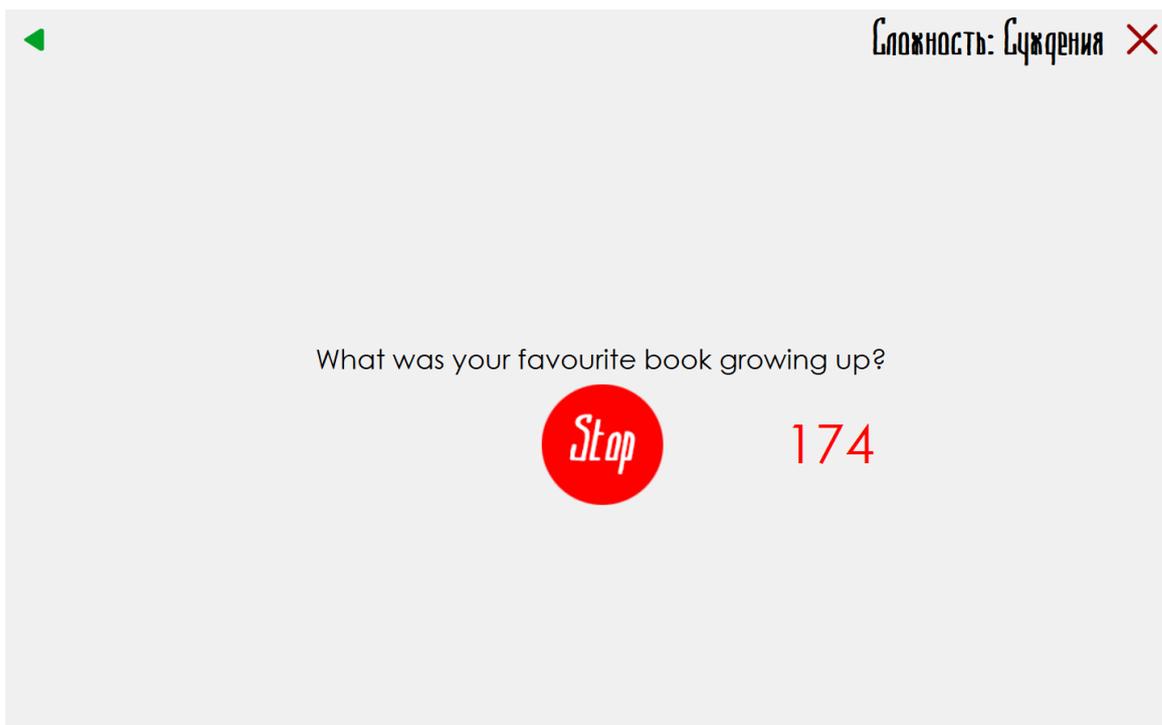
Рисунок 3. Меню выбора сложности



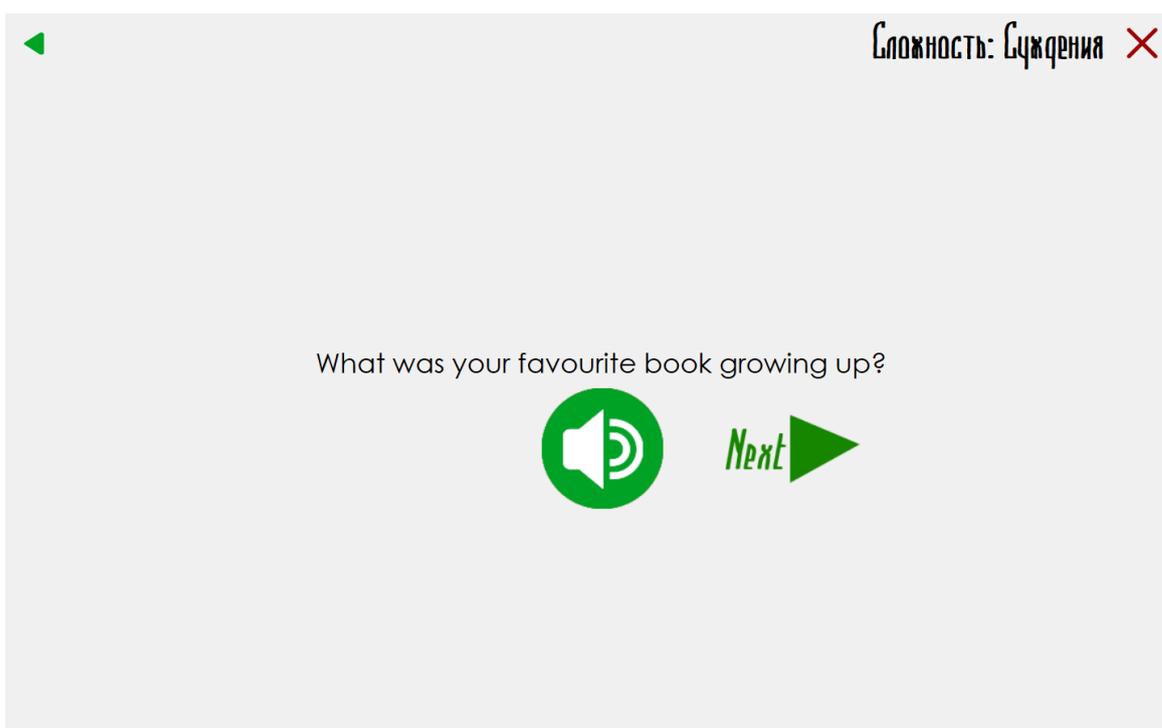
**Рисунок 4. Основной рабочий экран**



**Рисунок 5. Предъявление текстового стимула**



**Рисунок 6. Запись монологического высказывания**



**Рисунок 7. После записи монологического высказывания**

## Приложение Д

**Полный список вопросов, используемых в упражнениях разработанной программы.**

**Таблица 11. Список вопросов с опорой на источник, жизненный опыт и проблемную ситуацию, используемых в разработанной программе в ходе ОЭР**

<b>С опорой на источник</b>				
For the given piece of art, could you share your general opinion on it?	For the given piece of art, could you state who it is targeted at?	For the given piece of art, could you provide a summary of the plot?	Which character did you identify with the most?	Which character did you identify with the least?
Please, mention the strengths of the given piece of art, with specific detail.	Please, mention the weaknesses of the given piece of art, with specific detail.	What does the given piece of art make you think about?	What is your emotional response to the given piece of art?	Did you learn anything from the given piece of art?
What themes are present in the given piece of art?	What is the given piece of art saying about our world?	Why would someone want to see the given piece of art?	For the given piece of art, tell about the main character.	For the given piece of art, tell about the part you enjoyed the most.
For the given piece of art, how would you describe your least favourite character?	What's the message of the given piece of art?	Has the given piece of art aged well and would it be made today?	Did anything in the given piece of art remind you of something that has happened in your own life?	What moments, characters, or ideas resonated with you while interacting with the given piece of art?
Was there anything you didn't understand about the given piece of art?	What is the characters' motivation in the given piece of art?	If you had a chance to ask a character in the given piece of art a question, what would it be?	What did you like least about the given piece of art?	What was your most and least favourite episodes in the given piece of art?
<b>С опорой на жизненный опыт</b>				
Do you prefer listening to the radio or watching TV?	Do you think it is good for children to watch TV?	Do you think TV is educational enough and should it be?	What are the advantages and the disadvantages of watching TV?	Do you think that TV makes people lazy?

What do you think about reality shows?	Is television one of the best inventions of all times?	Why do you think television industry is so successful?	How often do you go to the library?	How important is the cover of the book?
What do you think about comic book films?	Most people say the book is better than the film. Is this true for you?	Do you often read book before going to bed?	What kind of entertainment do children like?	Have you ever read a book and then watched the film? Which was better? Why?
Do you think that it is more valuable to read a book than to watch television?	Do you think that the internet and television will eventually make books obsolete?	Do you usually watch films at home or go to the cinema?	Do you think there is too much violence in films?	Do you think action films are bad for children?
Do you like foreign films that are dubbed in your mother tongue or in its original form?	Do you think films have been developing technology or technology has been developing films?	Why do some people become famous and others don't?	Do you think that art should be more educational?	Do you choose a film for the plot and story or the actors?
Is there any kind of music that you hate?	Which do you prefer, songs in English or songs in your own language?	Why do you think is music so important to people and culture?	How important do you think a good music teacher is to mastering an instrument?	Why do you buy one product over another?
Should advertisers be allowed to advertise to children?	What gets you interested in an advertisement?	What are the harmful and the beneficial effects of advertising?	What do you think is the best age to be?	Do you think friends are more important than family?
Which is more important: following one's parents' dreams or their own dreams?	Do you like the place where you are living? Why or why not?	What makes "a house" into "a home"?	Why do you think people like to keep pets in their homes?	What do you think houses in the future will be like?
Can you tell some advantages and disadvantages of living in your hometown?	What do you like about your neighbourhood?	Do you hope that someday your hometown would be world famous for something?	Do you think that crime is more prevalent in large cities or in the country?	Are you concerned about your daily calorie intake when choosing something to eat?
Can you cook well and do you actually enjoy cooking?	Do you prefer eating in or out and why?	Why do you think obesity is becoming such a problem throughout the world?	Is it important to follow the fashion in clothes? Are you a fashionable person?	Do you think it is necessary to wear a school or college uniform? Why or why not?

If you only had a little money, do you think you could be happy?	Some people say that "money makes the world go around." Do you agree?	In a marriage, do you think one person should handle the finances, or both?	Why do people often want more money, no matter how much they have got?	What is one of your favourite TV shows and why do you like it?
What did you watch recently? Please, describe in detail.	What kind of content do you usually prefer?	What kind of TV shows do you not like and why?	What TV commercials do you like and why? Which ones do you hate?	What types of TV programmes are there? Which type do you like best?
Who is your favourite author and what distinguishes them?	Who is your favourite book character? Please, describe in detail.	What is the longest book you have ever read and how long did it take?	What is the funniest book you have ever read?	What are some of the books that were recommended to you?
What was your favourite book growing up?	Is there a book that you have read more than once?	Has there been a book you just couldn't finish?	What was the last book that you read? Please, describe in detail.	What is your favourite film? Please, describe in detail.
Are there any kinds of films you dislike? Why do you dislike them?	Have you ever seen the same film more than once?	What is the scariest movie you have ever seen?	What is something that you have never seen happen in a fiction piece?	Tell about your favourite educational film. What was it about?
Who is your favourite actor or actress?	What is your favourite film soundtrack?	Who is your favourite film character?	What is the worst movie you've ever seen?	Which fiction piece has the best story?
What are the different genres of films you like watching?	What kind of music do you like?	What is one of your favourite songs?	What is your favourite genre of literature and why?	Who is your favourite singer or band?
<b>На проблемную ситуацию</b>				
If you could design a new show to boost ratings, what kind of show would it be?	If you couldn't watch TV at home but had to stay there, what would you do?	If you had to live without media for a month, what would happen?	What sort of reality show would you participate in if you had to?	Do you have any ideas for a story for you to write?
Imagine you must start reading a book immediately. What factors would be important in choosing one?	Imagine you must interview an actor. What would you ask and who?	Which content creator would you like to meet and spend time with and how?	You are going to star in a film of your choice. What kind of film and why?	How would you make a really bad movie? Give a stepwise instruction
If you were to	Which famous	You have one	If they made a	If someone were

design a character, what abilities and personality traits would you like them to have?	person would you like to have for a friend? What possible problems would such friendship entail?	million dollars that you cannot keep and must spend in one month. What is on your list?	film about your life, what kind of movie would it be? Give some hints.	to make a movie about your life, what would you want included?
You suddenly become popular. What advantages and disadvantages would that cause?	If you were to learn to play a musical instrument of your choice, what would it be and why?	What advice would you give to an older person who wants to feel young?	If you could start a music band, how would you look for the other members?	Would you mind singing in front of a large audience? How would cope with the stress?
If you could be any musician in the world, who would you be and why?	How can urban environment be made less dangerous? What would you suggest?	Should you tell a child that he or she was adopted? If so, at what age? Or when?	If you were adopted, would you want to find your birth family? Explain.	What would make advertisement more interesting and compelling? Give your advice.
How would you advertise something you wanted to sell?	A friend of yours wants to quit smoking. What should he do?	How often would you go to the cinema if you always had free tickets?	Could you build a house for yourself? How would you do it?	If you could start a band, what type of music would you play?
What will you teach your children? (what values, beliefs, hobbies, skills, etc.)	If offered an excellent job somewhere else, would you consider leaving your family for an indefinite period of time?	If you could change anything about your present home and neighbourhood, what would it be?	A friend of yours cannot choose whether to live in a house or an apartment. Explain the possible differences to them.	A friend of yours has gained a lot of weight in last few years but wants to lose at least 10kg. What should he do?
Give some reasons why people become homeless. Give advice on how to prevent this.	Give advice on clothes to a friend of yours who is going to an informal meeting with their colleagues at the new workplace?	Given an opportunity to move to a city of your choice right now, what would it be and for what reasons?	How do you see your hometown growing in the next 20 years? Imagine the milestones.	Your friend under 18 asks how to earn some money without special education in your current setting. Give advice.
If asked for a tour around the city you live in, what would be the route?	What would you change about the city you live in?	You are to argue that food defines a culture. How would you prove this?	If you had to become a chef, what cuisine would you specialise in?	What clothes would you wear on a first meeting with someone important?

## Приложение Ж

**Данные исходных и итоговых показателей развития умений  
монологической речи**

**Таблица 12. Данные экспериментальной группы по четырём  
критериям оценки монологических высказываний**

Участник	Монолог 1 до ОЭР	Монолог 2 до ОЭР	Монолог 3 до ОЭР	Монолог 1 после ОЭР	Монолог 2 после ОЭР	Монолог 3 после ОЭР
<b>Критерий «качество»</b>						
1	3	3	3	4	5	4
2	5	4	4	5	5	5
3	3	3	3	4	5	4
4	4	4	5	5	5	5
5	3	3	3	3	4	4
6	4	4	5	5	5	5
7	4	3	4	5	4	5
8	2	3	2	4	3	3
9	4	3	3	4	3	3
10	4	4	5	5	5	5
11	3	3	3	4	3	3
<b>Критерий «объём»</b>						
1	121	153	212	251	321	190
2	244	193	191	235	266	157
3	104	77	109	203	178	159
4	352	339	386	214	414	363
5	121	120	117	99	115	142
6	183	157	153	262	246	403
7	224	82	166	228	105	250
8	90	89	46	161	89	127
9	206	139	136	262	242	217
10	193	109	201	226	247	191
11	123	254	189	120	87	174
<b>Критерий «продолжительность»</b>						
1	97	112	150	141	189	120
2	148	108	115	145	138	88
3	67	41	70	115	106	97
4	170	161	167	97	169	174
5	117	151	130	71	92	99
6	121	99	83	152	120	183
7	147	59	101	145	54	153
8	89	100	49	171	117	176
9	112	76	88	173	178	172
10	121	80	118	131	140	92

11	91	170	112	95	60	119
Критерий «темп»						
1	74,8	81,9	84,8	106,8	101,9	95
2	98,9	107,2	99,6	97,2	115,6	107
3	93,1	112,6	93,4	105,9	100,7	98,3
4	124,2	126,3	138,6	132,3	146,9	125,1
5	62	47,6	54	83,6	75	86
6	90,7	95,1	110,6	103,4	123	132,1
7	91,4	83,3	98,6	94,3	116,6	98
8	60,6	53,4	56,3	56,4	45,6	43,2
9	110,3	109,7	92,7	90,8	81,5	75,6
10	95,7	81,7	102,2	103,5	105,8	124,5
11	81	89,6	101,2	75,7	87	87,7

**Таблица 13. Данные контрольной группы по четырём критериям оценки монологических высказываний**

Участник	Монолог 1 до ОЭР	Монолог 2 до ОЭР	Монолог 3 до ОЭР	Монолог 1 после ОЭР	Монолог 2 после ОЭР	Монолог 3 после ОЭР
Критерий «качество»						
1	4	4	4	3	4	3
2	5	5	5	5	5	5
3	4	3	4	4	3	4
4	5	5	4	5	4	5
5	3	4	3	4	3	3
6	5	5	4	3	3	3
7	4	5	4	5	5	5
8	5	5	5	4	5	5
9	4	4	4	5	3	4
10	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	5	5
Критерий «объём»						
1	155	157	152	123	149	119
2	221	273	252	234	243	243
3	166	107	146	126	118	157
4	240	165	158	258	140	243
5	110	122	110	120	90	126
6	157	254	124	83	96	122
7	111	102	137	138	163	186
8	189	167	193	129	162	158
9	336	130	241	348	126	174
10	153	143	148	212	230	217
11	164	145	189	163	136	167
Критерий «продолжительность»						
1	105	108	101	79	95	74
2	124	149	128	140	135	116
3	162	75	137	119	97	129
4	167	144	84	139	74	115

5	66	60	59	62	57	69
6	110	201	100	56	70	84
7	57	56	75	86	96	96
8	93	87	98	72	87	83
9	183	83	154	236	94	110
10	82	79	86	110	127	145
11	107	76	118	100	85	114
Критерий «темп»						
1	88,5	87,2	90,2	93,4	94,1	96,4
2	106,9	109,9	118,1	100,2	108	125,6
3	61,4	85,6	63,9	63,5	72,9	70,6
4	81,8	68,7	112,8	111,3	113,5	126,7
5	100	122	111,8	116,1	94,7	109,5
6	85,6	75,8	74,4	88,9	82,2	87,1
7	116,8	109,2	109,6	96,2	101,8	116,2
8	121,9	115,1	118,1	107,5	111,7	114,2
9	110,1	93,9	93,8	88,4	80,4	94,9
10	111,9	108,6	103,2	115,6	108,6	89,7
11	91,9	114,4	96,1	97,8	96	87,8