

Учреждение образования
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Факультет по переподготовке кадров
Кафедра социально-гуманитарных дисциплин

СОГЛАСОВАНО

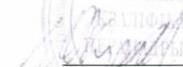
Заведующий кафедрой

 И.А. Мазурок

28.05 2019 г.

СОГЛАСОВАНО

Директор ИПК и ПК

 Ю.В. Кравченко

28.05 2019 г.

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО
УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

«ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

для специальности 1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)»

Составитель: Н.В. Корсак, старший преподаватель

Рассмотрено и утверждено
на заседании научно-методического
совета университета

09.04. 2019 г.,

протокол № 6

Учреждение образования «Гомельский государственный
университет имени Ф.Скорины»

УТВЕРЖДАЮ
Директор ИИКи
Ю.В.Кравченко
2017

УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«Психология усвоения иностранных языков»
по специальности «Иностранный язык (английский)»
в соответствии с типовым учебным планом
переподготовки, утвержденным
02.08.2016 25-13/191

Гомель, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка

1 Теоретический раздел ЭУМК. Тексты лекций по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков»

1.1 Специфика процесса усвоения иностранных языков

1.2 Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков

1.3 Возрастные и индивидуальные особенности учащихся

1.4 Психология понимания и говорения

1.5 Психологический анализ урока иностранного языка

2 Практический раздел ЭУМК

2.1 Вопросы к семинарским занятиям по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков»

2.2 Задания к практическим занятиям по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков»

3 Раздел контроля знаний ЭУМК

3.1 Вопросы к зачету по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков»

4 Вспомогательный раздел ЭУМК

4.1 Учебно-тематический план переподготовки слушателей специальности

1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)» вечерней формы получения образования по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков».

4.2 Учебная программа по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков» для специальности 1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)».

ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Преподавания курса «Психология усвоения иностранных языков» для слушателей специальности «1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)» дает возможность будущему педагогу иметь относительно целостное представление о психологических аспектах процесса усвоения иностранных языков. Психология усвоения иностранных языков концентрирует внимание на учащемся, на том, что, вероятнее всего, может происходить в его психике в процессе овладения иностранными языками. Это и расширение осознаваемого спектра составляющих процесса, а следовательно и получение педагогом информации о процессе усвоения учащимися, а конкретным обучаемым – сведений о его собственных познавательных процессах.

Цель изучения курса: систематизация и интеграция современных теоретических знаний о психологии усвоения иностранных языков, ее развитии и необходимости внедрения в образовательный процесс согласно концептуальным подходам современной психологии.

Для достижения цели предполагается решение следующих задач:

- формирование представлений об основах современной психологии усвоения иностранных языков;
- формирование знаний о возможностях и особенностях когнитивных процессов при усвоении иностранного языка;
- формирование умений использовать знания психологии усвоения иностранного языка в образовательном процессе.

В результате изучения дисциплины слушатели должны знать:

- специфику процесса усвоения иностранных языков;
- возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
- психологию понимания и говорения;
- возможности психического развития учащихся во время урока.

В результате изучения дисциплины слушатели должны уметь:

- грамотно использовать знания современной психологии усвоения иностранных языков для анализа, осмысления и активизации образовательного взаимодействия.
- владеть навыками изучения и формирования специальных способностей к усвоению иностранных языков; знаниями индивидуально-психологических особенностей учителя и учащегося определяющих эффективность педагогического взаимодействия.

Данный ЭУМК содержит разделы: теоретический (курс лекций по всем изучаемым темам), практический (вопросы к семинарским и задания к практическим занятиям), контроля знаний (список вопросов к зачету), вспомогательный (учебно-тематический план переподготовки слушателей, учебная программа по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков», список рекомендуемой литературы). ЭУМК предназначен для слушателей вечерней формы получения образования по специальности «Иностранный язык (английский)».

1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ ЭУМК

Тексты лекций по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков» для слушателей специальности 1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)» вечерней формы получения образования.

1.1 СПЕЦИФИКА ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Вопросы для изучения:

- 1) Особенности выражения мысли на разных языках
- 2) Билингвизм и его виды
- 3) Естественные и искусственные условия усвоения иностранного языка
- 4) Компоненты процесса усвоения иностранного языка в искусственных условиях

ОСОБЕННОСТИ ВЫРАЖЕНИЯ МЫСЛИ НА РАЗНЫХ ЯЗЫКАХ

Чтобы избежать недоразумений в употреблении наиболее общих понятий из области психологии усвоения иностранных языков, целесообразно уточнить их, руководствуясь литературными материалами, которые составляют ее научную парадигму. Прежде всего надо обратить внимание на понятия, связанные с процессом и результатом обучения языкам. Такие, например, как «владение языком», «знание языка», «изучение языка», «усвоение языка».

Согласно Б.А. Бенедиктову, *владение языком* есть завершение процесса усвоения, его результат. От незнания даже элементарных выражений на этом языке человек в итоге приходит к тому, что пользуется новым средством общения, даже не замечая этого. Как, например, многие белорусы, слушая радио или читая газету, нередко не осознают, на русском или белорусском языке представлена интересующая их информация.

Между полной неспособностью пользоваться иностранным языком и его овладением лежит значительная дистанция, предполагающая немалые затраты времени и энергии. Эта дистанция — *процесс развития иноязычной речи*.

Изучение языка - процесс приобретения знаний о соответствующем языке, тогда как понятие *усвоение языка* не предполагает различения понятий «знание языка» и «владение языком».

В приведенных выше определениях активно использовались еще два понятия, которые тоже важно различать и адекватно употреблять. Это речь и язык, явления, которые неразрывно связаны друг с другом, но, тем не менее, различны.

Язык — это система знаков, служащих в качестве средства человеческого общения.

Речь же — это процесс общения, предполагающий порождение и понимание высказываний, созданных на основе того или иного языка.

Язык — общий для всего народа, речь — конкретна, индивидуальна и неповторима.

По этой причине понятия «владение», «изучение», «усвоение», «знание» не сочетаются с понятием «речь». Язык усваивают (но не осваивают) подобно целинным землям), им овладевают, его изучают. Речь же развивается, совершенствуется, порождается, нарушается (в случаях афазии). По мере развития науки неизбежно появление новых терминов, обеспечивающих более адекватное описание какого-то нового феномена. Что касается уже существующих, их измена целесообразна лишь в случаях, когда содержание называемого явления изменилось коренным образом.

Само собой разумеется, что речь и язык интересуют не только психологов, но и представителей других наук. И в каждой из них в силу специфики становления и функционирования внимание исследователей акцентируется на разных сторонах и взаимосвязях. Например, лингвистов интересует взаимосвязь языка с таким психическим процессом, как мышление.

В психологии же делается акцент на связи речи и мышления, так как это идеальные феномены, в которых находит проявление человеческая психика. Естественно, что существующие различия являются возможной причиной недоразумений, возникающих по время дискуссий между специалистами разных профилей.

Итог овладения вторым (третьим) языком зафиксирован в понятии «**многоязычие**», или «**мультилингвизм**». Многоязычие чаще всего реализуется в форме двуязычия (**билингвизма**).

По мнению **Л.В. Щербы**, можно говорить о двух его видах - чистом и смешанном. Если два языка в сознании человека существуют независимо друг от друга, то это **чистое двуязычие**; при отсутствии этого условия **двуязычие** называется **смешанным**.

Очевидно, что такое понимание чистого двуязычия предполагает полноценное владение обоими языками. При этом исключаются такие известные психологические явления, как перенос речевых навыков или их **интерференция**.

В первом случае речь идет о положительном влиянии ранее сформированного навыка (действия) на овладение новым, которое протекает быстрее и легче, чем овладение предыдущим.

Во втором о взаимодействии двух или нескольких процессов (действий), при котором имеет место нарушение или затруднение в реализации по крайней мере одного из них. При смешанном двуязычии перенос и интерференция практически неизбежны. Интересно заметить, что в случае смешанного двуязычия **Л.В. Щерба** считал обязательным пословный характер межъязыковых связей, что, как можно будет убедиться при рас-

смотрении механизмов речи, не соответствует действительности. Столь полярное взаимодействие между языками возможно, конечно, только теоретически.

Например, не исключено целенаправленное формирование чистого двуязычия в условиях семьи. При обучении же иностранному языку удалить родной язык из сознания учащегося невозможно, а следовательно, и невозможно сформировать чистое двуязычие.

БИЛИНГВИЗМ И ЕГО ВИДЫ

О значении понятия «билингвизм» несложно догадаться по его внешней форме: «bi» (от лат.) - двойной и «lingua» - язык.

Другими словами, *билингвизм* - это двуязычие, то есть равноправное существование в пределах одной страны двух языков, или владение человеком двумя языками. В наше время билингвизм явление распространенное и многим знакомо. В частности, в Беларуси большинство населения свободно владеют как белорусским, так и русским языком. А в Швейцарии, например, целых четыре официальных языка - немецкий, французский, итальянский и ретороманский. Такое функционирование более двух языков в пределах одной страны называется *полилингвизм*, или *многоязычие*.

Причинами для формирования билингвизма в основном становятся:

- ✓ политические или исторические события, а также
- ✓ постоянное укрепление экономических, политических и культурных связей между разными странами.

Часто билингвизм путают с *диглоссией*, однако, отличие диглоссии в том, что это владение не двумя разными языками, а двумя территориальными диалектами одного языка или двумя его историческими вариантами. Например, к диглоссии можно отнести владение шотландским и уэльским диалектами английского языка.

Как можно судить по ситуации в Беларуси, результат билингвизма - появление новых диалектов. Такие смешения языков происходили, и будут происходить, и являются неотъемлемой частью развития общества и языка, поскольку все страны контактируют, развиваются и, соответственно, заимствуют друг у друга.

Много работ посвящено изучению *детского билингвизма*. Очевидно, что идеальные условия для овладения в равной степени двумя языками - проживание в двуязычной среде. Причем чем раньше ребенок начнет воспринимать два языка, тем больше вероятности того, что он овладеет ими в равной степени, и один не будет доминировать над другим. Конечно, очень важно участие родителей в воспитании билингвизма у детей. Это основное упущение родителей в Беларуси, сегодня билингвизм в нашей стране у детей развивается «стихийно», поэтому в речи ребенка наблюдается много смешений. Родители должны сбалансировать общение на двух языках.

Сбалансированность общения на двух языках также является ключевым моментом для успешного освоения ребенком двух языков в

смешанной семье, то есть ребенок должен одинаковое время уделять обоим языкам. Самый распространенный принцип: «один родитель - один язык». Если же, к примеру, русскоязычная семья иммигрировала, то оба родителя должны разговаривать с ребенком на родном языке, так как на иностранном он будет достаточно общаться вне дома.

Теперь рассмотрим **виды билингвизма**. Прежде всего, нужно отметить, что различают естественный и искусственный билингвизм.

При естественном двуязычии человек усваивает два языка с рождения, растет в билингвальной среде, а при **искусственном** - обучается второму языку после овладения первым. В таком случае для него всегда будет родным языком первый усвоенный.

Редко можно встретить «чистого» билингва, в большинстве случаев один язык все-таки предпочтительнее, говорящий использует его для повседневного общения, а второй язык, только если этого требует ситуация.

Кроме того, билингвизм классифицируют и по другим критериям. Например, по степени владения языками:

- **субординативный** (когда билингв владеет одним языком лучше, чем другим) и
- **координативный** (или «чистый», когда человек владеет разными языками в равной мере).

Также есть классификация субординативного билингвизма по степени владения вторым языком на рецептивный, репродуктивный и продуктивный билингвизм.

При **рецептивном билингвизме** субъект способен понимать неродной язык и передавать его содержание родным языком.

Репродуктивный билингвизм предполагает способность воспроизводить услышанное на неродном языке этим же неродным языком.

Продуктивный билингвизм заключается в способности выразить мысли и высказываться на разных языках.

По частотности использования языков билингвизм может быть:

- **активным** (когда оба языка используются регулярно) и
- **пассивный** (частотность использования одного языка преобладает над другим).

Довольно часто поднимается вопрос - является ли переводчик билингвом? Конечно, эти понятия не тождественны, так как переводчик - это, несомненно, билингв, чаще всего искусственный, но далеко не каждый билингв может стать переводчиком, так как помимо знания языков нужно обладать и другими навыками. Выделяют даже отдельный тип билингвизма, который должен характеризовать переводчика. Это **комбинаторный билингвизм**, при котором человек должен уметь выбирать оптимальный вариант перевода в результате сопоставления форм выражения в двух языках. Очевидно, что явление двуязычия актуально в современном обществе. Более того, наблюдается тенденция к его распространению. Поэтому по-прежнему много исследований и работ посвящено его изучению.

Развитие билингвизма у детей

По данным ряда исследователей, билингвов в мире больше, чем монолингвов. Известно, что около 70 % населения земного шара в той или иной степени владеют двумя или более языками.

Считается, что двуязычие положительно сказывается на развитии памяти, умении понимать, анализировать и обсуждать явления языка, сообразительности, быстроте реакции, математических навыках и логике.

Полноценно развивающиеся билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу и другие иностранные языки. Поскольку опыт языкового общения у двуязычного ребенка намного шире, он больше интересуется этимологией слов. Он рано начинает осознавать, что одно и то же понятие можно выразить по-разному на разных языках. Иногда дети придумывают собственную этимологию слов, сравнивая два языка.

Если родители не уделяют внимания речевому развитию ребенка, то есть не планируют на каком языке общаться с ребенком, смешивают языки, то ребенок будет делать очень много ошибок в обоих языках.

Для того, чтобы избежать этого, необходимо заранее продумывать, как будет проходить общение на каждом языке. Наиболее благоприятным для формирования билингвизма является вариант, при котором общение на обоих языках происходит с рождения.

В литературе очень много говорится о принципе "*один родитель - один язык*". То есть, обращаясь к ребенку родитель всегда, во всех ситуациях говорит на одном языке, не смешивая. При этом, ничего страшного не произойдет, если ребенок услышит, что родитель умеет говорить на другом языке, ему станет понятно, что он и сам может говорить на разных языках.

На процесс обучения влияет *возраст*, в котором начато овладение вторым языком. Специалисты считают, что в становлении двуязычия нужно выделить ряд фаз или стадий. Однако принципиально важными для практики обучения являются две из них.

Первая характерна только для раннего возраста, когда имеет место одновременное формирование связей между образами предметов (явлений) и их словесными обозначениями на двух языках. Иначе говоря, это *типичный ранний билингвизм*, обычно имеющий место в семьях, где активно используются два языка.

В отечественной психологии одно из первых описаний раннего билингвизма было сделано **Н.В. Имедадзе**, которая общалась со своей маленькой дочерью на грузинском языке, тогда как няня разговаривала

только на русском (62). В итоге девочка эффективно пользовалась обоими языками.

В ряде белорусских семей успешно формируется русско-белорусское двуязычие. Основным условием в этом случае является использование белорусского языка в качестве средства общения в домашней обстановке; оказавшись же за пределами семейного круга, ребенок попадает в поле влияния родственного русского языка и сравнительно легко овладевает им.

Для второй фазы характерно последовательное установление вышеупомянутых связей сначала на одном, а какое-то время спустя — на другом языке. Чаще всего формирование подобных связей происходит в период, когда человеку необходимо усвоить второй язык.

Это, например, изучение иностранного языка в начальной или средней школе, выбор выпускниками школы языкового вуза или изучение иностранных языков на различных курсах. Переезд на относительно длительный срок в другую страну ставит человека перед необходимостью овладеть новым средством общения.

Нетрудно заметить, что на данной фазе, в отличие от первой, имеется одна важная переменная — *временной период*, отделяющий начало усвоения нового средства общения от овладения первым (родным) языком. Причем такое явление может наблюдаться даже в раннем возрасте. Наиболее типичные случаи связаны с переменой родителями маленьких детей страны проживания.

Считается, что абсолютно эквивалентное владение двумя языками - невозможно. *Абсолютный билингвизм* предполагает совершенно идентичное владение языками во всех ситуациях общения. Достичь этого невозможно. Это связано с тем, что опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, всегда будет отличаться от опыта, приобретенного с использованием другого языка. Чаще всего ребенок предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях.

Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться одному языку, а в ситуациях эмоциональных, связанных с семьей - другому. Эмоции, связанные с одним языком всегда будут отличаться от эмоций, связанных с другим.

Если ребенок, овладевает вторым языком в школьном возрасте, мы говорим о так называемом *сукцессивном (последовательном) билингвизме*. Он по-другому овладевает языком. В этом случае ребенок постоянно сравнивает два языка: звуки воспринимаются "по контрасту" со звуками первого языка. То же самое происходит и по отношению к грамматическим аспектам языка.

Каковы особенности речевого развития двуязычных детей?

- они позднее овладевают речью;

- словарный запас на каждом из языков часто меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке, при этом сумма слов лексикона ребенка больше.

- при отсутствии систематического обучения, может быть недостаточно усвоена грамматика могут возникнуть трудности при усвоении письменной речи второго языка;

- при отсутствии практики может возникнуть постепенная утрата недоминирующего родного языка.

Может возникнуть ситуация, в которой ребенок отказывается изучать русский, говорить на нем. Возможно, что этот язык приобрел у него статус "слабого" по сравнению с "мощным" французским или фламандским. Он восхищается доминирующим языком и стесняется пользоваться "слабым" русским.

Очень важно давать позитивную оценку билингвизму ребенка, чтобы владение двумя языками воспринималось как нужное и положительное качество. Необходимо хвалить ребенка за старания, поощрять его. Семья может стать как тормозом изучения языка, так и усилить мотивацию ребенка. Большое значение имеет то, как относятся в семье к своей и к чужой культуре, то есть преобладающая стратегия аккультурации в семье.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ И ИСКУССТВЕННЫЕ УСЛОВИЯ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

То, что сообщалось выше о процессе усвоения иностранного языка, может показаться простым и понятным. Однако выделить рассмотренные выше компоненты самостоятельно оказалось бы весьма непростой задачей, потому что учить иностранный язык и думать об этом процессе - далеко не одно и то же. Бытуют различные мнения по этому поводу.

1. Обучать иностранному языку можно и без знания теории обучения и усвоения. Однако вряд ли стоит изобретать самому то, что можно получить уже в готовом виде, изучив соответствующую литературу. А можно и через наблюдение за теми, кто обучает или учится сам. В частности, многие студенты языковых вузов начинают обучать других примерно таким же образом, как обучали их самих. Как правило, этот процесс протекает непроизвольно, а поэтому уже потом, в классе или студенческой аудитории, приходится вполне осознанно искать ответы на возникающие в учебном процессе вопросы. Правда, предпочтение отдается конкретным рекомендациям, которые, к сожалению, столь же функциональны, как и одежда на любую погоду. Конечно же, гораздо целесообразнее постичь основные закономерности процесса овладения языками.

2. Знание преподавателем или учащимся теории психологии не оказывает существенного влияния на эффективность учебного процесса.

Однозначного мнения по этому поводу, конечно, нет. Если бы знание психологической теории существенно облегчало процесс усвоения, то студенты психологического факультета, изучающие иностранный язык, овладевали бы им успешнее, чем студенты лингвистических вузов. В реальности этого не происходит.

Но, возможно, потому, что понятие «психологическая теория» понимается многими студентами именно как теория, которую надо изучать, чтобы сдать экзамен, а не как знание о возможностях расширения собственного сознания, о предпочтительном варианте реагирования на высказывания других людей, об эффективных приемах изучения того или иного предмета.

3. Иностранный язык целесообразнее изучать в стране, где на нем говорят. Занимаясь языком ежедневно по восемь часов, в течение года можно уделить занятиям примерно 2900 часов больше, чем за три года обучения в языковом вузе. Следовательно, овладение языком за один год — реальная задача. Правда в специализированных учебных заведениях столь интенсивных программ нет, а поэтому придется уделить много времени самостоятельной работе. Учитывая, что у нашего потенциального испытуемого опыта изучения языков практически нет — он учил иностранный язык в обычной школе как один из школьных предметов, справиться с задачей при этом варианте ему будет крайне трудно. Общение с носителями языка тоже не решит проблемы. Поэтому придется либо подыскать курсы, предлагающие столь интенсивную систему занятий, либо обратиться к хорошему преподавателю, который в состоянии разработать индивидуальную программу с учетом предъявляемых требований.

Акцентируем теперь внимание на естественных условиях усвоения. Допустим, в данной стране имеются курсы, где преподают, естественно, носители языка и доминирует прямой метод семантизации материала. Материал поступает и больших количествах и, в известной мере, стихийно. У нашего испытуемого возникнет много трудностей, так как у него отсутствует модель обработки языковой информации, которая складывается при достижении владения каким-то другим языком, за исключением родного. Не всегда окажется возможным выяснить точное значение каких-то слов (ведь произношение зачастую не совпадает с написанием, к тому же слышать и выделять слова нового языка весьма непросто из-за низкого уровня сформированности иноязычного фонематического слуха). Неизбежны затруднения с овладением структурой простого утвердительного предложения, не говоря уже о том, что характерная для славянских языков система временных форм окажется не совсем подходящей опорой. Многие языковые элементы придется все равно «открывать» самому, опираясь на интуицию и индуктивные умозаключения (от частного случая к общему положению). Последние, как известно, верны не всегда, тогда как правила, содержащиеся в пособиях или сообщаемые преподавателем, подставляют собой дедуктивные умозаключения.

4. При усвоении иностранного языка в естественных условиях не следует забывать о вероятности возникновения культурного шока. Культурный шок (culture shock) возникает не в момент прибытия, а постепенно, как составляющая процесса культурной адаптации. Люди могут передвигаться и разговаривать быстрее, чем ожидалось, пользование транспортом казаться непонятным и неудобным, поиск жилья — почти неразрешимой проблемой, так как необходимо учитывать расстояние до учебного центра, наличие транспорта, безопасность региона. Первый шаг в преодолении культурного шока состоит в том, чтобы предвидеть стрессовую ситуацию до того, как она возникнет. А поэтому целесообразно узнать как можно больше о стране, ее людях, обычаях, особенностях.

5. Подлинное владение иностранным языком достижимо только в стране изучаемого языка.

В данном суждении неясным является понятие «подлинное владение». Если иметь в виду такой уровень владения языком, благодаря которому речевое поведение иностранца оказывается таким же, как и носителя языка, то, в принципе, это достижимо и в искусственных условиях. Самый яркий пример разведчик Николай Иванович Кузнецов, которого враги принимали за своего в очень сложных и опасных ситуациях.

Если же за этим понятием стоит широко распространенная в бытовой психологии идея о способности «мыслить на иностранном языке», то здесь необходимо обратиться к литературе. Действительно, еще в начале 70-х годов прошлого столетия Б.В. Беляевым была высказана мысль о том, что цель обучения иностранному языку состоит в том, чтобы научить человека мыслить на этом языке. Но язык никак непосредственно с мышлением не связан.

Более справедливым является мнение Н.И. Жинкина о том, что мышление вообще реализуется не на каком-то национальном языке, а на особом языке, вырабатываемом каждым мыслящим человеком. Тем не менее, весьма устойчиво традиционно сложившееся суждение о существовании чисто вербального (языкового, лингвистического) мышления как о реальном феномене.

6. Усвоение иностранного языка, как правило, вызывает у тех, кто его изучает, заметный стресс.

Довольно часто стресс действительно находит проявление в повышенной тревожности во время учебных занятий. Появился даже термин «**языковая тревожность**» (language anxiety), обозначающий состояние учащихся в тех случаях, когда они акцентируют внимание на возможных неудачах, практически неизбежных на начальном этапе усвоения иностранного языка. У одних языковая тревожность развивается на том основании, что личностная тревожность — это их индивидуальная особенность, у других основанием является ситуативная тревожность. В то же время отдельные лица успешно избегают подобных состояний.

Анализ работ, посвященных усвоению иностранных языков, позволил авторам одного исследования выделить следующие аспекты языковой тревожности:

- а) социальный основанный на страхе перед публичным выступлением;
- б) связанный с когнитивными стилями наблюдается прежде всего у тех, кто плохо переносит состояние неопределенности; в процессе обучения языкам неопределенность становится основной причиной тревоги;
- в) связанный с напряжением, вызванным необходимостью пользоваться языком как средством общения, когда соответствующие автоматизмы еще не сформировались. Используя Тест школьной тревожности, авторы разделили участников исследования на две группы, различающиеся по уровню эмоциональной устойчивости. Более эффективной стратегией преодоления стресса отличались те, кто концентрировал внимание на проблеме, а не на переживании: на действии, а не на эмоциональном состоянии.

В принципе, языковую тревожность нетрудно обнаружить и с помощью простого наблюдения. Авторы одной упоминавшейся ранее работы обращают, например, внимание на дыхание учащихся. В состоянии волнения подверженные стрессу дышат глубже и чаще.

7. Чтобы снизить стрессогенность учебного процесса и избежать необходимости зазубривания иностранных слов необходимы новые «экзотические» методики и приемы обучения.

К таковым можно отнести, например, *гипнопедию* как обучение иностранному языку в условиях естественного сна. Эффект оказался практически нулевым, а поэтому возникла идея использовать в этих целях гипноз. После ознакомления с учебным материалом (чаще всего — текстами, словами) учащиеся погружаются в гипнотический сон и в этом состоянии воспринимают материал снова.

Иногда практикуется также общее *позитивное внушение*. Действительно, напряжение снимается, а прочность запоминания, как утверждают авторы «новинки», не ниже, чем при обычных условиях обучения. Однако это вряд ли получится, т.к. заучиваемый материал воспроизводится лучше, если воспроизведение осуществляется в тех же условиях, в которых он заучивался.

Суггестопедия, автором которой в 50-х годах прошлого века был болгарский врач **Г.Лозанов**, в принципе, в чем-то сходна с гипнопедией. Элементы магии, внушения всегда привлекают и обнадеживают, повышают уверенность в успехе (эффект плацебо). Благодаря снижению тревожности возрастает эффективность запоминания. Не случайно суггестопедия послужила своего рода основанием для появления интенсивного направления в обучении иностранным языкам.

Методика интенсивного обучения иностранному языку - авторы исходят из вполне разумного положения о том, что человек не всегда осознает свои возможности или способы их реализации. При возникновении жизненной необходимости и наличии подходящих условий эти возможности могут раскрыться. Для этого необходимы личностно-значимые цели, обеспечивающие мобилизацию личностных ресурсов. Другими словами, под активизацией возможностей личности понимается, прежде всего, повышение мотивации учения.

Успешность процесса овладения языком в первую очередь зависит от активности обучаемого, а активность детерминируется такими мотивационными переменными, как планируемый индивидом уровень достижения в овладении языком, ценность достижения успеха и его ожидание, затраты времени и энергии на достижение целей, осознание реальных достижений, адекватность субъективно ощущаемого успеха реальному.

Использовать в обучении языкам **нейролингвистического программирования** (НЛП) можно лишь в весьма ограниченной степени. Так, даже зная, какая репрезентативная система является ведущей у каждого студента группы или учащегося класса, можно лишь сделать ее более развитой. Особенно в отношении аудиалов, которые, как правило, не используют во всей полноте имеющиеся у них преимущества в усвоении иностранного языка. Кроме того, доминирование какой-то одной репрезентативной системы наблюдается, по мнению одного из авторов НЛП, у 7-8 учащихся из 30. Кстати, о подобном же соотношении говорится и в хорошо известных из курса общей психологии типах памяти зрительном, слуховом, двигательном и смешанном, что позволяет рассматривать их как тождественные явления.

Методика Илоны Давыдовой, в основу которой была положена идея о том, что аудирование фраз на английском языке (американский вариант), сопровождаемых переводом на русский язык, обеспечит возможность их понимания и употребления в реальном общении.

Наборы фраз были объединены тематически:

1) In the city; 2) Meeting a person; 3) At the party; 4) Apartment 5) Love; 6) At the social offices; 7) Shopping 8) At the doctor's office; 9) Important occasions in life.

Каждая фраза произносилась сначала на английском языке (весьма вероятно, автором методики), затем следовал ее русский эквивалент, а в третий раз ее уже произносил носитель языка.

В такой последовательности был определен смысл, так как по причине несформированности иноязычного фонематического слуха воспринять фразу на незнакомом языке легче, если ее произносит не носитель. Отобранные фразы, несомненно, полезны, так как представляют

собой типичные варианты высказываний (или вопросов) в указанных ситуациях. К сожалению, обойтись этим набором в реальном общении вряд ли получится, если предварительно не усвоить язык в вузе или на каких-либо курсах. Тот грамматический минимум, который содержался в инструкции к методике, был слишком краток, чтобы понять, что представляет собой структура английской фразы. К тому же запомнить ее, не зная лексических единиц, из которых она состоит, крайне трудно. Но именно здесь и кроется центральный элемент «методики», обеспечивший ей популярность — материал намеренно запоминать и не надо, так как он записан на магнитную ленту с такой специфической частотой, что попадает сразу в подсознание слушающего, минуя уровень сознания.

Задача, стоящая перед учащимся, очень проста — включаешь аудиозапись и просто слушаешь предлагаемый материал, который регистрируется памятью, как на магнитной ленте. Пиратские копии магнитофонных записей, подчеркивалось в инструкции-мистификации, лишены этого достоинства, так как при перезаписи утрачивается та самая специфическая частота, которая и обеспечивает попадание материала прямо в подсознание.

И наконец, еще одна сравнительно новая *методика «Intellect»* ориентированная на визуальную репрезентативную систему учащегося. В ее основу положено, как утверждается в «методической разработке», явление «гипермнезии» (сверхзапоминания), возникающее в процессе применения суггестологического метода обучения, при котором информация усваивается человеком, минуя сознание. При применении этого метода учебный материал по лексике при помощи видеомэгнитофона «предъявляется обучающемуся с высокой частотой в субсенсорном (неосознанном) диапазоне восприятия и процесс обучения протекает на уровне неосознанной психической деятельности». Другими словами, человеку обещают, что он, отдыхая часок-другой перед экраном телевизора, без напряжения и всего за 70 часов усвоит около 4000 слов. Использование научных терминов, магия «суггестологического метода», возможность избежать напряжения обеспечивают в итоге *эффект Барнума*, проявляющийся в данном случае в склонности человека принимать за чистую монету информацию, преподносимую под научным, магическим или ритуальным соусом.

Следует заметить, что методика вполне эффективна, так как наряду с

- ритуальным («тест первой волны, тест третьей волны») и
- суггестологическим (подсознательное восприятие, длящееся 15 минут) элементами она предлагает самую обычную работу по вполне осознанному запоминанию слов.

Ведь после так называемой суггестологической части в течение 15 минут на экране в нормальном темпе предъявляются иноязычные слова, произносимые диктором; еще 15 минут отводятся для осознанного заучивания этих же слов, напечатанных на «контрольных картах» данного урока. Каждый урок начинается с просмотра и повторения «контрольных

карт» предыдущего, а завершается заполнением дневника «контроля за успеваемостью». Интересно, что человек, загипнотизированный ритуально-магической составляющей данной методики, убежден, что он не «зубрит» иноязычные слова. А ведь если эту составляющую убрать, то ему, пожалуй, вряд ли захочется продолжать обучение, так как процесс сразу станет похожим на обычное осознанное и произвольное запоминание, презрительно именуемое зубрежкой самими авторами подобных экзотических новинок.

КОМПОНЕНТЫ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ИСКУССТВЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Процесс развития речи на иностранном языке, по Б.А. Бенедиктову, включает в себя следующие основные компоненты: осмысление нового материала (семантизация), запоминание, упражнения по овладению, момент овладения, владение. Конечно, эти компоненты не имеют четко выраженных границ, между ними неизбежны взаимопереходы, взаимовлияния. Семантизация, например, предполагает частичное запоминание предъявляемого материала.

Основные способы семантизации – прямой и переводный. При прямом предполагается формирование непосредственной связи между предъявляемым предметом (или его изображением) и иноязычным словом-называнием. В действительности, однако, исключить участие родного языка учащегося при этом невозможно, так как благодаря ему обеспечивается осмысленность восприятия. То есть человек осознает, что именно он воспринимает благодаря речи на родном языке. По этой причине активно используется и перевод:

- семантизацию с помощью одного слова называют *просто переводом*,
- нескольких слов *переводом-толкованием*, а
- семантизацию многими словами — *развернутым толкованием*.

Б.В. Беляев считал наиболее продуктивным в плане практического употребления слов многословное толкование понятий; хороший результат возможен и при однословном переводе иноязычных слов, но только в случаях, когда эквиваленты двух языков выражают одни и те же понятия; в случае несовпадения понятия переводный способ семантизации дает наихудшие результаты.

Согласно некоторым материалам, осмысление и запоминание происходят успешнее, если слово родного языка, раскрывающее значение иноязычного слова, предшествует ему. Объясняется указанный эффект тем, что образ, вызванный словом на родном языке, совмещается во времени с иноязычным *звукокомплексом*. Возможно, у некоторых учащихся, отличающихся способностью к генерированию ярких ментальных образов, нечто подобное действительно имеет место. Но яркие образы возникают не у всех; к тому же не все слова могут иметь эквивалент в виде образа той или иной модальности. Более вероятно влияние *психического напряжения*,

которое заметнее, если необходимо припомнить иноязычный эквивалент при повторном предъявлении пары «слово родного языка - слово иностранного языка». Кстати, подобный эффект наблюдается и на уровне фразы: если фраза на родном языке упреждает ее иноязычный эквивалент, то в памяти она тоже сохраняется лучше.

Значит ли сказанное, что на этапе семантизации не имеет смысла использовать картины, фотографии, диафильмы, демонстрировать соответствующие предметы? Несмотря на то, что непосредственного связывания образа демонстрируемого предмета с иноязычным звукокомплексом в сознании учащихся и не происходит, наличие элементов наглядности вносит разнообразие в работу памяти, повышая тем самым ее эффективность, возможно, благодаря воздействию на эмоциональную сферу личности.

Как уже было отмечено выше, запоминание начинается одновременно со схематизацией. Но при усвоении иностранного языка прежде всего важно не просто запомнить иноязычное слово, а включить его в систему связей уже усвоенных слов, привести временные характеристики его употребления к таковым на родном языке.

Как заметил **П. Хэгболдт**, овладение отдельным словом наступает по мере того, как оно употребляется в письме, произносится, употребляется другими, встречается при чтении в разных значениях и с разными оттенками. Все значения слов познаются только из опыта. Учит нас опыт, а не словарь. Последний — лишь посредник при первом знакомстве.

Это суждение, несомненно, справедливо и может служить ориентиром в отношении количества лексических единиц, подлежащих усвоению учащимися в течение одного или нескольких уроков по изучаемой теме. В принципе, предъявить для запоминания достаточно большое количество новых слов можно. И запомнить их тоже нетрудно. Проблема лишь в том, чтобы найти время для активного использования этих слов в разных контекстах всеми учащимися.

Уверенность же в эффективности процесса объясняется тем, что по мере повышения уровня владения иностранным языком запоминание становится моментом, мгновением, так как новая лексическая единица сразу же включается в уже сложившуюся в общих чертах систему вербальных полей иностранного языка.

1.2 ЭНЕРГОПОТЕНЦИАЛ УЧАЩЕГОСЯ В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Вопросы для изучения:

1. Понятие о психической энергии
2. Проявления энергетического потенциала в процессе пользования иностранным языком
3. Механизмы энергопотенциала
4. Управление энергопотенциалом учащихся в учебном процессе
5. Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков

ПОНЯТИЕ О ПСИХИЧЕСКОЙ ЭНЕРГИИ

Одним из первых понятие *«психическая энергия»* использовал **Вильгельм Оствальд** в своей работе «Философия природы». Согласно его мнению, различные энергии не нуждаются в каком-либо носителе и понятие «энергия» должно полностью заменить понятие «материя».

Известный канадский ученый **Г. Селье** в своих работах использует термин *«адаптационная энергия»*, под которым понимается наследственно определенный ограниченный запас жизнеспособности. Автор предлагает отличать *поверхностную адаптационную энергию* от *глубинной*.

Поверхностная доступна сразу, по первому требованию. Глубинная же адаптационная энергия хранится в виде резерва. Поэтому стадия истощения после кратковременных нагрузок на организм оказывается обратимой, тогда как полное истощение адаптационной энергии необратимо. Неизвестно, что именно истощается, но речь идет, конечно, не о запасах калорий. Ведь во время стресса нормальный прием пищи продолжается, но сопротивление действию стрессора не может длиться бесконечно долго.

Понятие *«энергия»* в психологии использовали В.М. Бехтерев, З. Фрейд, В.Г. Ананьев, П.К. Анохин, Х. Дельгадо.

В статье, посвященной проблеме энергетического потенциала человека в научной школе **П.Г. Ананьева**, отмечается несколько интересных фактов. Оказывается, у испытуемых с более высоким вербальным интеллектом температура кожи висков в условиях тестирования повышается больше, чем у тех, кто имеет более низкий вербальный интеллект. А температура, измеряемая отдельно на коже правого и левого висков, отражает интенсивность кровоснабжения в соответствии с метаболическими потребностями полушарий в зависимости от их функциональной активности.

Позитронно-эмиссионные томографы (PET scanners) позволяют зарегистрировать увеличение расходования помеченной радиоактивными частицами глюкозы в тех областях мозга, которые находятся в состоянии активности во время обработки вполне определенной информации. Например, было обнаружено увеличение кровяного потока в затылочной области в процессе получения испытуемыми визуальной информации.

Интересны также опыты, в которых сравнивалась работа мозга людей, получивших высокие оценки по тестам интеллекта, и теми, кто получил низкие оценки. У первых решение когнитивных задач сопровождалось интенсивным расходом глюкозы в узкоспецифичных областях мозга, тогда как у последних ее потребление оказалось более диффузным (обнаруживалось в более широком спектре областей). В другом опыте участники исследования читали изолированные слова. Когда они воспринимали предъявляемое слово на экране, высокие уровни активности (большая интенсивность кровяного потока) отмечались в области зрительной коры. Когда они произносили это слово, высокоактивной становилась моторная зона, а когда слышали произносимое слово, в состоянии более высокой активности приходила слуховая зона.

В научно-популярных изданиях использование понятия «*психическая энергия*» давно стало нормой. В концепции темперамента Я. Стреляу тоже присутствует указанный термин. В частности, автор отмечает обусловленность темперамента _____ функционированием сложных физиологических механизмов, а также подчеркивает его влияние на человеческие действия и реакции, проявляющиеся в следующих основных измерениях: энергетическом уровне и временной характеристике поведения.

Выделяются *свойства*, характеризующие каждую из этих составляющих. Для энергетического уровня таковыми являются активность и реактивность, а для временных параметров – скорость реакций, их устойчивость во времени, темп и ритмичность, подвижность.

Многие исследователи обращают внимание на эмоциональную сферу как весьма тесно связанную с затратами энергии. Нам обычно кажется, что если мы просто сидим и лишь беспокоимся по поводу предстоящего испытания, экзамена, то мы практически энергию не расходует. Но это, оказывается, не так. Для переживания, как отмечает **Р.М. Грановская**, иллюстрируя эту мысль соответствующими фактами, необходима энергия, запас сил. И если энергии явно мало, то переживание не оставляет в психике заметного следа.

Очевидно, что любая деятельность и любое поведение требует определенных энергетических затрат. В одних случаях эти затраты весьма значительны, в других — минимальны. Уместно также говорить об оптимальном расходе энергии при выполнении конкретной деятельности, а также об экстренном ее использовании в чрезвычайных обстоятельствах. Нередко успех приходит именно к тому, кто в состоянии сконцентрировать колоссальную энергию в нужный момент (спортсмены, мастера каратэ, йоги).

Любой человек обладает колоссальной энергией. Как известно, чтобы справиться с обезумевшим субъектом, потребуются усилия нескольких человек. Нередко люди ради спасения своей жизни или жизни близких поднимали невероятные тяжести, прыгали с большой высоты. Но в обыденных ситуациях энергию удается использовать не более чем на 30-40 %

даже тогда, когда, кажется, уже отданы буквально все силы. Мобилизовать же всю энергию удастся только при возникновении реальной угрозы жизни. Только в этом случае инстинкт самосохранения позволяет использовать энергию на все 100 %. Обычно этому мешают различные психологические факторы. Кстати, для их преодоления бойцов спецназа готовят таким образом, чтобы они могли действовать (например, стрелять) одинаково эффективно как в условиях крайней жары, так и чрезмерного холода. То есть в ситуациях, когда обычный здоровый человек просто не выживает.

ПРОЯВЛЕНИЯ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ ПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

Как видим, энергию можно направлять по желанию в любую часть нашего тела. Наблюдения и самонаблюдения говорят о том, что проблема управления энергопотенциалом при усвоении и пользовании языками действительно заслуживает внимания и ждет своего решения. Вот несколько фактов. Один специалист в области компьютерной техники, имеющий достаточно высокий уровень владения английским языком, впервые оказался на научной конференции за рубежом. После двухчасового восприятия докладов, которые были интересными и важными с точки зрения решаемой им проблемы, неожиданно наступил момент, когда, несмотря на высокую заинтересованность, в течение последующих полутора часов он воспринимал лишь отдельные английские слова. Идея сообщения оставалась совершенно непонятной. Лишь после часового перерыва он снова обрел возможность без особых затруднений понимать докладчиков. А ведь при слушании докладов на родном языке подобные ситуации никогда не возникали. Очевидно, что пользование иностранным языком, уровень владения которым уступает родному, требует значительно больших энергетических затрат, вследствие чего в какой-то момент энергопотенциал истощается настолько, что человек уже не в состоянии понимать на слух иноязычную речь.

Кстати, то обстоятельство, что для выполнения известного **теста TOEFL** требуется примерно три часа, вовсе не случайно. Недостаточно высокий уровень владения непременно проявится в том, что проходящий тестирование сможет выполнить лишь часть заданий, а потом, вследствие нехватки энергии, либо откажется от дальнейшей работы вообще, либо допустит множество ошибок. Интересно, что, как вспоминали потом участники тестирования, во время выполнения заданий теста им запрещалось есть шоколад или пить кофе.

Аналогичная ситуация имеет место, когда слушателям, которые еще не овладели новым языковым средством, предлагается воспринимать лекции на этом иностранном языке. Время от времени они вынуждены прибегать к «внутреннему переводу» воспринимаемого материала на родной язык. К тому же затруднения, испытываемые в этом случае, удваиваются. С одной стороны, необходимо понимать иноязычную речь, в которой время от

времени встречаются незнакомые слова. С другой стороны, в лекции содержится новая информация, которую тоже надо понять и зафиксировать в конспекте. Неудивительно, что примерно после 30-10 минут столь нелегкой работы они начинают частично «выключаться» из учебного процесса. Другими словами, утомление приводит к нарушению выполнения тех операций, которые требуют максимальной мобилизации внимания.

Во время дополнительных индивидуальных занятий с учащимися, еще не достигшими высокого уровня владения иностранным языком, было обнаружено, что примерно после сорокаминутного активного пользования новым средством в форме беседы на самые разнообразные темы речь обучаемого перестает соответствовать требуемым нормам. Слова нередко объединяются во фразы в исходной форме, игнорируются артикли, адекватная временная форма глагола и т.д. Порой наблюдается снижение качества произнесения. Подобное явление трудно обнаружить непосредственно во время уроков в школе или на занятиях в специализированном вузе, так как отсутствует возможность позволить отдельному учащемуся пользоваться иностранным языком в течение длительного отрезка времени.

Весьма убедительны акты наблюдений за речью на иностранном языке в случаях, когда им пользуются за рулем автомобиля. Если уровень владения недостаточно высок, в речи возникают многочисленные паузы, она утрачивает свою плавность, соответствие требованиям грамматики. Степень безопасности водителя и пассажиров тоже заметно снижается.

Проблема энергоснабжения при усвоении иностранных языков часто незримо присутствует в случаях, когда учащийся отличается высоким уровнем мотивации, но в силу обстоятельств не может уделить самостоятельной работе над языком необходимое количество времени. Его энергетика на занятиях могла бы оказаться практически оптимальной, если бы речевая практика не предъявляла к ней все более высокие требования. Возникающие при этом энергозатраты, естественно, вызывают снижение уровня бодрствования и побуждают к переходу на родной язык.

Очевидно, что приведенные данные указывают на существование проблемы рационального расходования энергии в процессе усвоения иностранного языка. Низкий энергетический уровень снижает эффективность фиксации иноязычного материала в памяти, затрудняет подбор лексико-грамматических средств в процессе говорения, снижает эффективность функции контроля за речепроизводством, не позволяет сжать «поток» иноязычной речи в смысловые единицы при ее восприятии. Вместе с тем одно и то же энергетическое напряжение для одних учащихся является оптимальной нагрузкой, а для других — перегрузкой, появляющейся в меньшей эффективности деятельности.

МЕХАНИЗМЫ ЭНЕРГОПОТЕНЦИАЛА

Само собой разумеется, что эффективное усвоение иноязычного материала вряд ли окажется возможным, если учащийся близок к дремотному состоянию. Предпочтительнее более высокие уровни бодрствования, называемые в физиологии *активацией*, а в психологии — *психическим напряжением*. Нервная система всегда находится в состоянии определенной активности, и наличие некоторого тонуса совершенно необходимо.

Согласно **Л. И. Лурия**, можно выделить три основных источника активации:

- а) обменные процессы организма;
- б) раздражения, поступающие из внешнего мира;
- в) намерения и планы, перспективы и программы, которые формируются в процессе сознательной жизни.

Обменные процессы и их наиболее простых формах связаны с дыханием и пищеварением, сахарным и белковым обменом и т.п. А более сложные формы — с системами инстинктивного, пищевого и полового повеления. Несмотря на то, что пища является важнейшим источником энергии, не следует думать, что наличие дополнительного жирового слоя может рассматриваться как своеобразный энергетический ресурс.

Поступление в организм раздражений из внешнего мира приводит к возникновению совершенно иных форм активации. Потребность в этой внешней информации не менее важна, чем потребность в органическом обмене веществ. Как известно, человек, не имеющий возможности получать ее, впадает в сон, из которого вывести его может только поступление информации. Поскольку человек существует в условиях постоянно меняющейся среды, то это требует от него обостренного состояния бодрствования. Такое обострение, предполагающее мобилизацию организма, лежит в основе так называемого ориентировочного рефлекса основы познавательной деятельности. Обнаружена связь ориентировочного рефлекса с функционированием ретикулярной формации, а также с хвостатым ядром и гиппокампом, значительная часть нейронов которых выполняют функцию сличения нового раздражителя со старыми, уже появлявшимися ранее. Когда многократно повторяющийся раздражитель теряет свою новизну, необходимость в специальной мобилизации организма при его появлении исчезает.

Нетрудно заметить, что выделенные **А.Р. Лурия** источники активации самым непосредственным образом связаны с таким психологическим феноменом, как *мотивация*. Имеются в виду раздражения, поступающие из внешнего мира, а также намерения и планы, перспективы и программы, которые формируются в процессе сознательной жизни человека. Первые находят проявление в так называемой внешней мотивации, вторые — преимущественно во внутренней мотивации.

Механизмы восходящей активирующей ретикулярной формации обеспечивают лишь наиболее генерализованные состояния бодрствования. Для выделения того или иного сигнала и торможения реакций на побочные раздражители необходимо участие более высоко расположенных образований головного мозга — *лимбической системы*. Лимбическая система считается наиболее важной из мозговых структур, имеющих отношение к эмоциональной сфере. Нейроны, специфически влияющие на активность вегетативной (симпатической и парасимпатической) нервной системы, по-видимому, сосредоточены в одном из ее образований - определенных областях гипоталамуса. Именно эти области контролируют большинство физиологических изменений, сопровождающих сильные эмоции.

Еще одно образование лимбической системы — *миндалина* ответственна за агрессивное поведение или реакции) страха. Находящийся по соседству с миндалиной *гиппокамп* играет определенную роль в интеграции различных форм сенсорной информации. Повреждение гиппокампа имеет следствием неспособность запоминать новую информацию (новые места, ситуации, людей).

Обезьяны, у которых были удалены обе височные доли вместе с миндалиной и гиппокампом, лишались способности понимать, что для них хорошо, а что плохо: не боялись змей, от которых ранее приходили в ужас, не могли отличать пригодную для себя пищу от непригодной и брали в рот всевозможные предметы.

Все наши взаимодействия с окружающей средой имеют определенную *эмоциональную окраску*. Происходит это потому, что нервные сигналы, которые поступают от всех органов чувств, направляясь по нервным путям ствола мозга в кору, проходят через одно или несколько образований лимбической системы — гиппокамп, миндалину или часть гипоталамуса. Через эти же структуры проходят сигналы, исходящие от коры.

Эмоции, как известно, воздействуют на другие регуляторные процессы, на внутренние состояния организма, а также непосредственно на внешнее поведение. Как положительные, так и отрицательные эмоции оказывают акцентирующее влияние на протекание познавательных процессов. Информация, способная вызвать эмоцию, в сравнении с другим содержанием выступает как более отчетливая. Качество выполнения интеллектуальных и моторных заданий зависит от степени эмоционального возбуждения. Для каждого вида деятельности и для каждого уровня овладения деятельностью существует определенная степень притока тонизирующих раздражителей, при которой деятельность осуществляется оптимальным образом.

Итак, выше мы рассмотрели преимущественно физиологические аспекты проблемы. Что касается психологического подхода к феномену, то материалов для обсуждения сравнительно немного. Дело в том, что проблема энергopotенциала касается такой области психологии и смежных наук, где много простора для создания гипотез, которые пока не поддаются экспериментальной проверке, но служат неиссякаемым источником для

проявления фантазии. Весьма популярны, например, разнообразные сведения об энергетических вампирах и донорах, об энергетическом воздействии на расстоянии, о телепатии и ясновидении.

Авторы указывают на три механизма энергопотенциала:

- механизм расходования энергии,
- механизм восстановления расходуемой энергии,
- механизм накопления энергии свыше исходного уровня.

Расходование энергии можно стимулировать, побуждая, например, учащегося воспроизводить материал на иностранном языке тогда, когда он не в состоянии это делать. На восстановление израсходованной энергии можно влиять косвенно — через отдых. Что касается ее накопления, то положительно влияет не только продолжительность отдыха, но и разумная организация досуга, особенности окружающей среды, внесение определенного разнообразия в учебно-познавательную деятельность.

Конкретными источниками энергопотенциала в плане воздействия окружающей среды можно считать солнечную энергию, голубизну моря или неба, зелень листвы в погожий солнечный день, гармонию мелодий, разнообразные картины природы. Самонаблюдения убедительно свидетельствуют о том, как повышается энергия человека при посещении цветочных оранжерей, хорошей картинной галереи, интересного спектакля или вечера поэзии. Интересная лекция или увлекательное практическое занятие по иностранному языку тоже могут стать важными источниками энергии, а не только условиями ее расходования. Само собой разумеется, что наш энергопотенциал в высшей степени зависит от межличностных отношений человека с окружающими его людьми.

Само собой разумеется, что огромный энергетический потенциал содержится в отношениях дружбы, любви. Удивительно, что в методике интенсивного обучения иностранным языкам межличностные отношения в учебной группе рассматриваются как важный психологический компонент, способствующий достижению целей обучения.

УПРАВЛЕНИЕ ЭНЕРГОПОТЕНЦИАЛОМ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Управление собственным поведением и деятельностью, как правило, связывается с функционированием сознания, с его «расширением». Термин *«расширение сознания»* обозначает не что иное, как включение в область осознанного все большего количества жизненно важных функций, привычек, психических состояний. Другими словами, важно уметь осознавать отдельные аспекты нашей умственной или физической деятельности, поведения, чтобы оценить характер их выполнения, степень совершенства и изменить их в желательном направлении. Изменить, помня, естественно, о том, что не только само изменение, но и осознание утомительно, ибо требует энергетических затрат. Не следует, однако, забывать, что довольно большое количество людей предпочитают «суженное» сознание,

позволяющее экономить энергию. Но этой причине важно, прежде всего, установить, насколько сформирована у конкретного человека потребность в самопознании. Если эта потребность человеку неведома, то ему наверняка нравится суженное сознание, а следовательно, все достижения современной психологии не для него.

Понятия «сознание» и «внимание» не синонимичны, хотя и неразрывно связаны друг с другом. Не случайно в учебниках по психологии источаются определения, в которых **внимание** рассматривается как «направленность и сосредоточенность сознания, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида». При контроле произвольных действий внимание может опережать, и довольно часто опережает, осознание ситуации.

Следует заметить, что в речевом общении на разных языках имеют место как осознаваемые собеседниками отдельные его аспекты, так и неосознаваемые. Речь очень тонкий механизм, чутко реагирующий на изменения как внутреннего, так и внешнего плана; подобно тому, как меняется настроение человека, его физическое самочувствие, тонус в солнечные или дождливые дни, в разное время дня оказываются различными стиль и темп его речи.

Эти внешнеречевые характеристики, возможно, являются своеобразным отражением колебаний нашего энергопотенциала. Самонаблюдения также указывают на то, что при оптимальном уровне энергопотенциала мы в состоянии свободно говорить о многих проблемах на родном языке; речь на иностранном языке тоже оказывается богаче в плане использования лексического запаса, полнее соответствует языковым нормам. Очевидно, что более высокий энергетический уровень способствует активизации мозговых структур, обеспечивающих функционирование вербальных полей родного и иностранного языков.

Л.П. Гримак выделяет несколько основных *механизмов сознательной саморегуляции*:

1) проявляется *в усилении двигательной активности*, имеющей место в ситуациях, когда взволнованный человек беспрестанно двигается, буквально не находит себе места, готов к неожиданным и бурным реакциям. В его головном мозге генерируется настолько высокая активность, что она не может быть срочно уравновешена собственными системами мозга, а поэтому большая ее часть переключается на внешние двигательные и речевые реакции, а также системы внутренних органов, осложняя их работу. Обычно такие реакции находят проявление в повышении кровяного давления, учащении дыхания, выжженном сердцебиении. Отрицательные же воздействия, на которые не было ответной реакции, нередко вызывают застойное психическое напряжение. В итоге человек не может отделаться от мысли о пережитом; эмоциогенная ситуация вновь и вновь возникает в его сознании, рождая всевозможные варианты ответов на отрицательное

воздействие. Все эти изменения, образуя «порочный круг», усиливают психическое возбуждение.

2) предполагает **продуцирование дополнительной нервной импульсации**, необходимой для повышения тонуса мозга, предназначен для предотвращения возможного психического перенапряжения. Дополнительное мышечное напряжение может содействовать повышению уровня активности мозга. Расслабленные мышцы, наоборот, снижают уровень энергетической обеспеченности. Наибольшее расслабление скелетных мышц происходит во сне. Человек, не снявший остаточное мышечное напряжение, сохранившееся после нелегкого рабочего дня, как правило, трудно засыпает, и его сон явно неполноценен.

Еще одним звеном в системе регуляции психического напряжения является **дыхание**. Вдох повышает тонус коры мозга, а выдох — снижает его. Вот почему максимального физического усилия можно достичь именно в момент задержки дыхания на вдохе. Значит, если вдох производится в замедленном темпе, а выдох — быстро и энергично, то такой режим дыхания повышает уровень функционирования нервной системы. Короткий же вдох и растянутый, замедленный выдох с небольшой задержкой дыхания вызывают общее снижение тонуса центральной нервной системы, снижение кровяного давления.

3) осуществляется **через использование (изменение) внешних условий либо в целях стимуляции, либо снижения избыточной активности мозга**.

Например, обряды, ритуалы, традиции ассоциативно связаны у человека с определенным психическим настроением и благодаря этим связям способствуют поддержанию соответствующих состояний, обеспечивают психологическую устойчивость в трудных условиях. В процессе обучения иностранным языкам определенные ритуальные действия можно применять в целях снижения повышенной тревожности у отдельных учащихся. Эти действия могут также оказаться полезными в деятельности синхронного переводчика. Более важным, однако, представляется не столько снижение, сколько стимуляция психического тонуса, так как активное пользование новым средством общения вызывает, как было показано выше, утомление. По этой причине преподавателю необходимо учитывать динамику работоспособности в течение занятия и планировать своевременную смену видов деятельности.

Полезным окажется также знание основных психологических приемов, способствующих поддержанию высокого уровня бодрствования, основанных на участии волевых процессов.

Самоубеждение как сознательное воздействие на мотив (систему мотивов) через логическое обоснование целесообразности того или иного действия, поступка. Самоубеждение будет успешнее, если имеется ясное представление о том, что должно быть достигнуто, если значимость цели очень высока, а возможность ее достижения вполне реальна.

Самовнушение. Эффект самовнушения особенно велик, если слова сопровождаются яркими представлениями, а словесные внушения предельно просты и кратки, позитивны и оптимистичны.

Применительно к обучению иностранным языкам самовнушение может проявиться, например, в том, что если учащийся верит в эффективность рекламируемой методики, то с готовностью выполняет любые, даже весьма скучные задания по запоминанию изолированных иноязычных слов или словосочетаний.

Примером тому является описанная в первой главе «экзотическая» методика «Intellect». Кстати, когда-то в США была весьма популярной продажа магнитофонных записей, способствующих «улучшению памяти»; совершенствовавшие таким образом память искренне полагали, что после «прослушивания курса» она стала значительно лучше, хотя экспериментальная проверка не отразила заметных положительных изменений.

Самоподкрепление. Так как источник самоподкрепления находится в самом человеке, то он может достаточно свободно распоряжаться этим средством, подкрепляя свои реакции или же не подкрепляя их в зависимости от того, насколько они его устраивают.

Самонаказание, когда человек сам себя лишает какого-либо удовольствия из-за низких результатов деятельности.

Самоодобрение. Назначение самоодобрения состоит в формировании положительного отношения к себе, своим целям и способам деятельности, в ощущении внутренней свободы, что приводит психику в уравновешенное состояние.

Выделяют **несколько видов психической энергии.** Принимая во внимание ее знак и интенсивность, говорят о проявлении:

- а) высокого уровня положительной энергии, имеющей место в ситуациях, когда человек достигает самых высоких результатов;
- б) низкого уровня положительной энергии, наблюдаемой в ситуациях, когда имеет место полное и глубокое расслабление;
- в) высокого уровня отрицательной энергии, которая характерна для состояния гнева, ненависти или страха;
- г) низкого уровня отрицательной энергии, типичной для болезненных состояний, поражений и неудач.

Во время занятой иностранным языком могут эффективно применяться и такие способы активизации энергопотенциала как: цвета, запахи, время сна, ситуации и роли.

Отдельные цвета (красный, оранжевый) могут активизировать деятельность того или другого человека. Поэтому, представляя себя в помещении, окрашенном в соответствующий цвет, можно получить заряд позитивной энергии.

Хорошее настроение, вызванное приятными запахами, повышает эффективность труда. Они также обладают замечательным свойством воскрешать события прошлого и оживлять связанные с ними переживания.

Хотя опыты по обучению иностранным языкам во сне потерпели фиаско, время сна может быть использовано в целях закрепления иноязычного материала в памяти. Как известно, люди, изучающие иностранные языки, время от времени видят сны, в которых они пользуются иностранным языком. Думается, что при этом активизируются те самые участки мозга, которые ответственны за функционирование соответствующих речевых структур.

Изучающим иностранный язык полезно припоминать ситуации, когда им казалось, что они свободно и непринужденно пользовались этим языком.

Принятие на себя соответствующей роли, требующей пользования изучаемым языком — еще один способ активизации энергопотенциала. Учащиеся, которые посещают театральный кружок и участвуют в спектаклях на иностранном языке, более рационально используют свою энергию, чем те, кто просто выполняет требуемые учебные задания.

Иноязычный материал сам по себе является гармоничным явлением. Способность воспринимать красоту звучания нового средства общения, изящность выражения мысли, необычность построения фразы еще один важный источник увеличения энергопотенциала. Не зря ведь нам нравятся афоризмы, пословицы.

Благоприятный психологический климат в учебной группе, а также высокая позитивная энергия, исходящая от преподавателя, несомненно, способствуют повышению энергопотенциала каждого учащегося. Само собой разумеется, что это состояние преподавателя зависит не только от него самого, но и от психологического климата в самом учреждении образования.

РОЛЬ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В УСВОЕНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Несмотря на то, что обучение иностранным языкам чаще всего осуществляется в малых группах, каждый учащийся усваивает язык по-своему. Это своеобразие обучаемого предъявляет серьезные требования к преподавателю, существенно усложняя учебный процесс: наряду с общим планом проведения занятия необходимо учитывать уровень возможностей каждого человека в отдельности, чтобы кто-то не «выключился» из учебного процесса.

Если бы можно было исключить индивидуальное своеобразие, то возникла бы вполне идиллическая картина: классу или студенческой группе предлагается, например, 30 новых слов, которые необходимо запомнить и использовать в разных временных формах в разных контекстах. Все учащиеся одинаково активны, сосредоточены, через 4-5 минут помнят все новые слова и каждый в состоянии предложить как минимум 20 собственных предложений, принять участие в диалоге по теме занятия, а через 2-3 дня не

только помнит все слова, но и активно пользуется ими в учебном процессе. Материал, запланированный для усвоения, прочно усваивается и через 5-6 лет в полном соответствии с программой по иностранным языкам все обучаемые владеют новым средством общения.

Индивидуальное своеобразие проявляется в свойствах внимания, темперамента, отдельных проявлениях характера, мотивации изучения иностранных языков, особенностях функционирования когнитивных и речевых процессов.

Внимание часто понимается как сосредоточение сознания (психической энергии) на одном или нескольких предметах, явлениях или как внутреннее усилие, связанное с решением задачи.

Но чем бы человек ни занимался, удерживать внимание на конкретном вопросе, задаче, как правило, оказывается нелегко. Неожиданно для себя он может оказаться в плену какой-то ассоциации, вызванной отдельным словом, в процессе беседы утратить нить рассуждений партнера по общению, не заметить то, что, казалось бы, нельзя упустить из виду. Это явление называется **отвлечением**, которое при частой повторяемости может перерасти в **рассеянность**.

Нередко бывает и так, что какое-нибудь событие или объект настолько овладевает вниманием человека, что может существенно нарушить его намерения и планы. В данном случае речь идет о **непроизвольном внимании**, не требующем намеренного напряжения, так как нет и определенной цели, требующей достижения.

Процесс усвоения иностранного языка в условиях специально организованного обучения требует от учащихся развитого **произвольного внимания**, предполагающего наличие и определенного напряжения, и определенных целей, которые должны быть достигнуты во время занятий.

А важнейшим свойством произвольного внимания, от которого в первую очередь зависит эффективность учебного процесса, является его **устойчивость**, определяемая тем, как долго человек может сосредоточиваться на изучаемом языковом материале.

Устойчивость внимания, однако, испытывает влияние ряда факторов. Это, например, монотонность упражнений, их привычность и стереотипность, снижающие уровень активации. А вот заинтересованное отношение к выполняемой деятельности, как правило, повышает устойчивость внимания. Высокая сложность задания также может существенно снизить степень устойчивости внимания, а то и вовсе побудить к отказу от деятельности. Зато собственная активность, желание отыскивать новые возможности выражения той или иной мысли на изучаемом языке заметно расширяют временные параметры устойчивости внимания. Само собой разумеется, об устойчивости может идти речь и при непроизвольном

внимании, но в этом случае определяющую роль играют особенности раздражителя, а не сама личность.

Такие свойства внимания, как *переключение* и *распределение*, конечно, тоже важны, но распределение внимания вряд ли понадобится тем учащимся, чей уровень владения иностранным языком пока невысок. О потенциальных возможностях переключения внимания можно судить, если рассмотреть такое психологическое явление, как темперамент.

Темперамент представляет собой совокупность психических свойств, которые одинаково проявляются в любой деятельности индивида, как умственной, так и физической, и определяют динамику ее протекания.

Выделяют следующие свойства индивида:

- **«пластичность - ригидность».** *Ригидные* с трудом переключают внимание с одного предмета на другой, с одной темы на другую, медленно втягиваются в работу, не очень решительны при необходимости что-то изменить, предпочитают заниматься в привычном для них темпе, их довольно трудно переубедить в чем-либо. *Пластичные*, как явствует из термина, находятся в этом отношении на противоположном полюсе.

- **«активность — реактивность».** Об *активности* судят по тому, насколько человек энергичен в достижении поставленных целей, а о *реактивности* — по произвольности эмоциональных реакции на внешние (часто случайные) или внутренние раздражители.

- **«эмоциональная возбудимость»**, определяемая тем, насколько слабое воздействие требуется, чтобы у индивида возникла эмоциональная реакция.

- **«температура реакций»**, проявляющееся в темпе говорения, принятия решений, запоминания материала, реагирования на различные стимулы.

Степень проявления того или иного свойства у каждого индивида может быть различной, но вместе они образуют единство, называемое **темпераментом**. Разработан ряд опросных методик, с помощью которых психологи могут судить о структуре темперамента у конкретного человека. Важны, конечно, не столько количественные данные, позволяющие судить о степени выраженности каждого из свойств, а их интерпретация, требующая, однако, специальных знаний. Преподаватель же вполне может обойтись наблюдениями за проявлением указанных выше свойств у тех учащихся, индивидуальное своеобразие которых целесообразно учесть, чтобы расширить их возможности в овладении языками.

Экстравертированность, находящая проявление в широком круге контактов, легкости их установления, открытости и тяге к другим людям, может оказаться фактором, способствующим эффективному усвоению иностранного языка. Учащимся-экстравертам не нужно подсказывать, какая речевая реакция возможна в данных условиях, их не нужно намеренно побуждать к участию в диалогах. Проблема, однако, в том, что речевая активность этих учащихся имеет в своем основании родной язык, а поэтому

требуется торможение их желания высказаться, используя упроченное в общении средство, и перейти к говорению на иностранном языке.

Интровертированность представляет собой, в известной мере, противоположную картину: относительно узкий круг общения, трудности в установлении новых контактов, склонность к самоанализу, избегание ситуаций, насыщенных разнообразными стимулами. Интроверты испытывают затруднения в выборе речевых реакций в той или иной ситуации общения, не проявляют желания высказаться по предложенному вопросу, поэтому учителю необходимо чаще побуждать их к этому, предлагая те или иные варианты реагирования, в том числе и на родном языке. Зато склонность интровертов к анализу, способствующая более продуманному подходу к овладению языком, может расширить перечень средств, позволяющих достигать намеченных целей.

Ригидность проявляется в предпочтении привычного и устоявшегося, а поэтому задания и вопросы, требующие быстрого переключения, могут вызвать у ригидных учащихся замешательство, задержку с ответом и быть расценены учителем как свидетельство неподготовленности, а самими учащимися — как лишнее доказательство отсутствия способностей к языкам. Начиная очередное занятие с опроса тех, кто отличается этим свойством темперамента, нужно быть готовым к возникновению задержки в ходе занятия. Неожиданные вопросы или реплики тоже могут оказаться нежелательными, тем более что в учебной группе или классе всегда есть те, кому нужно именно это, - учащиеся, отличающиеся высокой пластичностью.

Если изучаются два иностранных языка, переход от занятий одним из них на занятия другим тоже может послужить причиной замедленного или частичного переключения. Правда, при пользовании вторым иностранным языком нередко случаи интерферирующего влияния первого, более упроченного в практическом употреблении языка. Трудно, однако, сказать, кто из учащихся в этом случае окажется в более выигрышной позиции — пластичные или ригидные.

Учащихся, отличающихся **активностью**, выражающейся в стремлении к умственному напряжению, к пользованию новым средством общения как в плане говорения, так и слушания иноязычной речи, можно потенциально отнести к тем, кого называют **эффективными билингвами**.

Доминирование же реактивности в сочетании с повышенной эмоциональной возбудимостью содержит вероятность импульсивных реакций на вопросы, указания, советы. Чтобы снизить вероятность неадекватного реагирования, учителю желательно иметь представление о смысловом поле отдельных учащихся, реакции которых могут окапаться чрезмерно эмоциональными и произвольными.

Обратим внимание на получившую широкое распространение за рубежом **методику «Большая пятерка»**, в которой личностные черты представлены в виде пяти групп факторов.

Фактор **невротизм** (neuroticism) измеряет эмоциональную нестабильность или приспособленность. При высоких оценках по этому фактору человек отличается беспокойством, неуверенностью, нервозностью, склонностью к ипохондрии. А при низких — спокойствием, расслабленностью, выносливостью, уверенностью, довольством собой.

Следующий фактор **открытость опыту** (openness) — измеряет активный поиск нового опыта, признание его самостоятельной ценности, а также терпимость к чему-то непривычному, чужому, исследовательский интерес к нему. Открытый опыту человек отличается любознательностью, широтой интересов, богатым воображением, склонностью к творчеству. На противоположном полюсе находится субъект с ограниченными интересами, связанный условностями, приземленный.

Еще один важный фактор — **доброжелательность** (agreeableness) — измеряет качество отношения к другим людям. Отличающийся доброжелательностью человек наделен такими качествами, как доверчивость, великодушие, легкоеверие, прямота, мягкосердечие. Его противоположностью является циничный, грубый, подозрительный, мстительный, раздражительный индивид.

Степень организованности, настойчивости и мотивированности в целенаправленном поведении измеряет фактор **сознательность** (conscientiousness). Один его полюс представлен индивидом, которому присущи следующие качества: организованность, надежность, усердность, аккуратность, пунктуальность, честолюбие, настойчивость. А на противоположном полюсе находится нецелеустремленный, ненадежный, ленивый, небрежный, нерадивый, слабовольный, любящий удовольствия человек.

Широту и интенсивность межличностных взаимодействий измеряет уже упоминавшийся при рассмотрении свойств темперамента фактор **экстраверсии** (extraversion).

Авторы методики «Большая пятерка» считают, что у подростков и людей до 25 лет, по сравнению со взрослыми старше 30, заметно выше невротизм и экстраверсия и ниже доброжелательность и сознательность, поскольку у них больше проблем, связанных с их принятием окружающими и самооценкой (выше невротизм). Они проводят больше времени в интенсивном общении (выше экстраверсия), критичнее настроены по отношению к обществу в целом и отдельным его членам в частности (ниже доброжелательность), часто менее добросовестны и ответственны, чем от них ожидают (ниже сознательность).

Нетрудно заметить, что знание рассмотренных факторов позволит педагогу более целенаправленно наблюдать за их проявлениями в учебном процессе, а также даст возможность получить достаточно информативную характеристику каждого учащегося. В итоге станут понятными причины тех проблем, которые возникают в учебной группе.

Мотивация, с одной стороны, понимается как система факторов, детерминирующих поведение, а с другой - как характеристика процесса, энергетически обеспечивающего, поддерживающего, направляющего или прекращающего поведенческую активность на определенном уровне.

Как считает американский психолог **Л. Якобовиц** успешное продвижение в иностранном языке зависит от мотивации на 50 %.

Мотив — компонент мотивации как побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением одной или нескольких потребностей субъекта.

Выделяют:

- **внутреннюю мотивацию** имеет отношение к ценностям или удовольствиям, побуждающим к активности, не имеющей непосредственной биологической значимости или целесообразности. Внутренне мотивированное поведение осуществляется ради его самого. Причем оно свойственно не только людям, но и животным.

- **внешнюю мотивацию** связаную с целями и объектами, находящимися вне индивида, в окружающей среде. Это может быть награда, наказание, снижение напряжения. Возможно, мотив в последнем случае чаще рассматривается как неосознаваемое ментальное обобщение ряда объектов, которые способны удовлетворить конкретную потребность.

Учебный процесс предполагает участие как внутренней, так и внешней мотивации. К наиболее выраженным внутренним мотивам учения относятся, например, такие, как познание нового, творческое развитие в процессе занятий, деятельность вместе с другими и для других. Преимущественно внешние стимулы просматриваются в следующих мотивах: учеба как вынужденный долг, как привычное функционирование, учеба ради лидерства, материального вознаграждения и избегания неудач.

Развитие внутренней мотивации учения это движение вверх. Но двигаться вниз проще. По этой причине родителями и педагогами часто используются такие «педагогические воздействия», как чрезмерное внимание и неискренние похвалы, неоправданно завышенные оценки и материальное поощрение, с одной стороны, игнорирование и принижающая критика, лишение материальных ценностей и неоправданно заниженные оценки — с другой. В этой связи уместно вспомнить основополагающий **принцип теории научения**: поведение, получающее вознаграждение, становится более частотным.

Можно было бы ожидать, что вознаграждая поведение, основанное на внутренней мотивации, мы подкрепляем его. В действительности это не так: внешнее вознаграждение может подорвать внутреннюю мотивацию.

Так, в одном классическом исследовании детям была предоставлена возможность заняться таким интересным для них занятием, как рисование цветными маркерами. При этом одной группе была обещана награда и хорошие рисунки (внешняя мотивация), другой награда была предложена совершенно неожиданно сразу после занятий рисованием, третьей же ничего не обещали и ничем ее не награждали. Во время последующих игровых

занятий дети из первой группы (ожидавшие получения награды) проводили значительно меньше времени за рисованием, чем дети из двух других групп.

Поскольку отметки являются наградой за хорошую учебу, можно предположить, что для сохранения любознательности детей, их интереса к учению от оценивания надо отказаться. Но если подойти к проблеме с другой стороны, то можно обнаружить, что выставление отметок обеспечивает учащегося информацией о том, насколько успешно он продвигается в усвоении предметов и, следовательно, это никак не подрывает внутреннюю мотивацию. Скорее наоборот, получение хороших отметок усиливает внутреннюю мотивацию. Поэтому преподавателям надо искать пути увеличения внутренней ценности учебных занятий; в противном случае, чтобы побудить учащихся выполнять кажущееся таким скучным учебное задание, потребуются внешние стимулы.

Любознательность, проявления творчества, занятия любимым делом предполагают определенный уровень возбуждения. Если этот уровень ассоциируется с максимальной для человека гедонистической ценностью, то его принято считать оптимальным. Иначе говоря, настроение субъекта повышается с нарастанием сложности и новизны деятельности до некоторого оптимального уровня, а затем начинается его снижение. Многим, как известно, нравится детективы, но если сюжет истории оказывается чересчур запутанным, если от читателя постоянно ускользает нить повествования, то у него неизбежно возникают негативные эмоции. Новизна, несоответствие, неопределенность, неожиданное изменение, сложность вызывают положительное отношение при относительно низком уровне возбуждения. Если же субъект уже находится и возбужденном состоянии, то другие повышающие возбуждение феномены оцениваются скорее отрицательно и побуждают к снижению притока стимулов.

Люди, несомненно, различаются в своем стремлении к достижению поставленных целей. Присущий человеку мотив достижения проявляется в желании делать что-либо очень хорошо, приближаясь к высшим стандартам в этой области. В психологии даже появился термин *«перфекционизм»*, относящийся к человеку, стремящемуся к безупречному выполнению деятельности в одной или нескольких областях; разработаны опросники, с помощью которых можно оценить уровень перфекционизма, свойственный тому или иному учащемуся. Наличие желания достигать помогает добиваться успеха.

Так, учащиеся с высокой потребностью в достижении чаще занимают передние ряды в аудитории (классе), имеют более высокие отметки по пройденным дисциплинам, ставят перед собой трудные, но вполне реальные цели. Учащиеся с низкой потребностью в достижении (стремящиеся лишь избежать неудачи или ориентированные на неудачу), наоборот, ставят перед собой либо очень легкие, либо слишком трудные задачи.

Целесообразно обратить внимание на *уровень притязаний* как свойство, играющее решающую роль в оценке индивидом своих способностей и достигнутых результатов. Для оценки уровня притязаний

перед учащимся ставятся однотипные задачи разной степени сложности. Получив в пробной серии представление о степени их трудности, учащийся приступает к выбору и решению. После успешного решения, как правило, уровень притязаний повышается, а после неудачи снижается.

В большинстве случаев высокий уровень притязаний коррелирует с высокой самооценкой личности, но в случае так называемого аффекта неадекватности вполне возможна низкая самооценка при высоком или завышенном уровне притязаний.

Мотивация достижения, естественно, предполагает самую тесную связь с другим психологическим мотивационным феноменом — *тревожностью*. Ведь приступая к выполнению какой-либо деятельности, человек далеко не всегда уверен в том, что достигнет успеха. Но люди различаются по уровню тревожности. А поэтому, если перед выполнением задания подчеркивается его связь с проверкой способностей или с самооценкой, высокотревожные индивиды справляются с ним хуже, чем низкотревожные. У высокотревожных деятельность улучшается в спокойных условиях или после овладения способами отвлечения от вызывающих сомнения в себе переживаний. Отличающимся тревожностью как устойчивым личностным образованием учащимся полезно, например, объяснить, что возникновение состояния тревожности — это лишь признак готовности к действию, и его испытывают многие люди. К тому же это состояние часто помогает ответить или выступить как можно лучше. Полезно также предложить учащимся представить себе яркий образ для подражания (при усвоении иностранных языков предпочтительнее выбрать образ героя из зарубежных кинофильмов или литературных произведений), войти в этот образ и действовать как бы от его имени. Весьма эффективно формирование умений четко формулировать цель своего повеления в той или иной ситуации, полностью отвлекаясь от своего «Я», от самооценок, снижать значимость ситуации, объясняя относительность значений слов «победа» или «поражение».

Определить, кто из учащихся отличается высокой тревожностью, можно с помощью метода наблюдения или соответствующих вопросников.

Память является, пожалуй, наиболее важным познавательным процессом в плане усвоения иностранных языков: надо зафиксировать особенности произнесения отдельных нетипичных для родного языка звуков, произнесения звукокомплесов, соответствующих отдельным словам-понятиям, уловить и зафиксировать специфику отражения временно-пространственных отношений в картине мира носителей этого иностранного языка и т.д.

Естественно, что индивидуальные различия в отношении возможностей памяти весьма велики. В первую очередь они касаются видов памяти, в основание которых положено содержание хранящегося в ней материала.

В двигательной (моторной) памяти хранятся наши навыки, привычки. В изучении иностранных языков мы часто опираемся на

двигательную память при необходимости припомнить, как пишется то или иное иноязычное слово: нередко рука сама определяет более адекватный вариант. Некоторые учащиеся легче запоминают иноязычные слова, если напишут их несколько раз на листе бумаги.

Образная память - у одних могут доминировать зрительные образы, у других слуховые, у третьих осязательные (тактильные), у большинства их разнообразные комбинации. Не случайно когда-то речь шла о типологических особенностях памяти, в соответствии с которыми выделялись четыре группы (типа) людей.

Эмоциональная память. То, что значимо для личности, что вызвало у нее эмоциональный отклик, как правило, запоминается и сохраняется лучше. Так и иноязычные слова, связанные с определенными эмоциональными состояниями, человек воспроизводит точнее как сразу после заучивания, так и спустя определенное время.

Словесно-логическая (вербальная) память является собой наиболее удобный объект для изучения. И в этом плане индивидуальные различия в количественном отношении весьма заметны. Психологи говорят о таких двух видах памяти, как

- **механическая** (автоматическая фиксация материала нервными структурами),

- **логическая** (здесь обязательно участие мыслительных процессов).

Кстати, об индивидуальных особенностях памяти судят еще и по соотношению темпа запоминания и темпа забывания материала. В связи с этим выделяют четыре группы людей:

- 1) медленно запоминающие и медленно забывающие;
- 2) медленно запоминающие, но быстро забывающие;
- 3) быстро запоминающие, но столь же быстро и забывающие;
- 4) быстро запоминающие, но медленно забывающие.

Какое-то объяснение этих различий, к сожалению, в литературе отсутствует, а поэтому приходится ограничиться констатацией факта, что успешнее в усвоении иностранного языка будут представители последней группы. Они, очевидно, будут более успешными и при усвоении многих других предметов. Другие отличия могут касаться точности воспроизведения усваиваемого, его полноты, степени готовности к воспроизведению в нужный момент.

Под **реминесценцией** обычно понимается количественное улучшение воспроизводимого материала по истечении определенного времени после заучивания при условии, что никакие попытки по его дополнительной обработке или воспроизведению не предпринимались.

Следовательно, если мы хотим, чтобы материал, предъявляемый на данном занятии по иностранному языку, дольше сохранился в памяти учащегося, целесообразно побудить его к воспроизведению заучиваемого материала на этом же занятии. Тогда вполне возможен эффект реминесценции, который должен проявиться на следующем (через 2-3 дня) занятии.

Мышление. Само собой разумеется, что нельзя игнорировать индивидуальные различия в отношении мышления. Прежде всего потому, что мышление активно участвует в функционировании логической памяти. Использование многих мнемонических приемов тоже предполагает участие мыслительных операций.

Так, в целях запоминания различных слов люди нередко в процессе запоминания составляют рассказ, в который искусственно включают все необходимые слова. Это мыслительная деятельность, несомненно, обеспечивает укрупнение смысловых единиц, подлежащих удержанию в памяти. Надо отметить, что индивидуальные различия в этом отношении оказываются весьма существенными, так как многие учащиеся не могут включить предлагаемое слово в какой-то необычный контекст в ограниченный период времени, демонстрируя при этом творческий подход. С другой стороны, мышление совершенно необходимо для скорейшего овладения структурой иноязычной фразы. Дело в том, что в разных языках выражение суждения о том или ином явлении предполагает четкую дифференциацию того, что находит отражение в структуре фразы, а что — в соответствующих лексических единицах.

Думается, что занятия на интенсивных курсах иностранных языков предъявляют весьма высокие требования именно к развитию мышления, так как выявление многих языковых закономерностей без развитого мышления немислимо. А судить о развитии этого познавательного процесса можно, опираясь на так называемый показатель *экономичности мыслительной деятельности*.

Еще один важный индивидуальный показатель — *интеллектуальная активность учащегося*, которая, по мнению Д.П. Богоявленской, является компонентом одаренности. Она соединяет в себе интеллектуальные и неинтеллектуальные (мотивационные) факторы умственной деятельности, но не сводится ни к тем, ни к другим и проявляется в условиях, когда человек занимается познавательной деятельностью, не обусловленной ни практическими нуждами, ни внешними оценками.

Выделяются три уровня интеллектуальной активности:

1. стимульно-продуктивный (находящиеся на этом уровне просто выполняют требуемое);
2. эвристический (продолжительная когнитивная активность приводит к обнаружению более остроумных способов решения);
3. креативный (двигаясь внутрь экспериментального материала, испытуемый пытается осмыслить причины, порождающие обнаруженную им закономерность).

Учащиеся, которых можно отнести ко второму или третьему уровню, имеют, конечно, больше шансов, чтобы стать высокоэффективными билингвами.

Общительность как эффективное использование личностью вербальных и невербальных средств является своего рода предпосылкой способностей к усвоению иностранных языков, так как обладающие этой чертой характера любят общество людей, склонны к установлению контактов с другими, испытывают положительные эмоции от коммуникации.

Общаясь, человек, несомненно, совершенствует умения и навыки выражения и речи своих мыслей. Некоторые исследования иноязычно-речевых способностей свидетельствуют о наличии значимой связи личностных и коммуникативных особенностей человека с успешностью овладения им иностранным языком.

Однако имеются материалы, которые позволяют усомниться в кажущейся однозначности высказанного суждения. В одном исследовании, например, было обнаружено, что наибольших успехов в овладении вторым языком добилась ученица, которая гораздо реже других инициировала или поддерживала общение; ключ к ее успеху заключался в том, что она очень внимательно воспринимала все, что говорили учитель и другие учащиеся во время урока.

Применительно к усвоению иностранных языков общительность целесообразнее рассматривать как качество личности, побуждающее к пользованию новым средством общения во всех приемлемых ситуациях, к созданию таких ситуаций.

Овладение иностранным языком обеспечивается всеми видами речевой деятельности. Одни из них требуют от учащихся большего энергетического напряжения, другие меньшего. В результате систематических упражнений по овладению иностранным языком формируется ***внутренняя речь на этом языке*** — механизм, обеспечивающий эффективное пользование иностранным языком без участия родного (первого) языка.

Центральной задачей в достижении этой цели является овладение структурой иноязычной фразы. Согласно мнению Д. Миллера, ядром языка являются простые утвердительные предложения. Переход от утвердительных к отрицательным и вопросительным предложениям протекает достаточно легко и быстро, если достигнуто владение утвердительной структурой. Речь на родном языке выполняет двойственную роль. С одной стороны, она облегчает переход к новому средству общения, а с другой — создается удобная лазейка для отказа от усилий при возникновении затруднений во время пользования иностранным языком.

Полноценное владение иностранным языком предполагает исключение знаковой системы родного языка как в планировании и порождении высказываний, так и при слушании речи на иностранном языке. Но такое «беспереводное» владение приходит, естественно, не сразу, а через «внутренний» перевод.

На начальной стадии усвоения он носит развернутый характер и представляет собой предварительное выражение мысли на родном языке. Доминирование этой стадии находит проявление, например, в следующих высказываниях изучающих английский язык: «*Me very like to read books*», «*I*

am agreed». Затем в переводе на родной язык нуждаются лишь отдельные элементы выражаемой мысли («частичный» перевод), а при достижении «беспереводного» владения высказывание осуществляется без опоры на родной язык, равно как и понимание не требует его участия. Иначе говоря, общающиеся обмениваются мыслями, практически не замечая, каким средством (языком) они при этом пользуются.

Разработана оригинальная методика, позволяющая экспериментально определить степень участия речи на родном языке в процессе пользования иностранным языком. В ее основании лежит идея, что главным в усвоении иностранного языка является опадение структурой простой фразы-называния. Естественно поэтому, что в качестве экспериментального материала использовались снятые на киноленту отдельные действия, которые требовалось назвать на изучаемом иностранном языке. Чтобы обнаружить возможное участие в этом процессе родной речи испытуемого, время предъявления на экране каждого действия было рассчитано таким образом, чтобы его было достаточно для называния этого действия на родном языке. Если участник эксперимента уже овладел структурой иноязычной фразы, то называние действий на изучаемом языке протекает без особых затруднений. Следует заметить, что благодаря появлению компьютерных технологий возможности применения данной методики заметно расширились. Выполненное на кафедре исследование подтвердило высокую ее эффективность как в диагностических, так и в обучающих целях.

Как только владение структурой иноязычной фразы по своим временным параметрам приближается к таковому на родном языке, достижение беспереводного владения становится вполне реальной задачей. Следует добавить, что описанная выше методика ориентирована на оценку развития ситуативной речи, то есть речи, служащей для называния того, что партнеры по общению воспринимают в данный момент. Учитывая, что в условиях искусственного обучения эффективнее развивается контекстная речь — речь-называние представлений (того, что было в прошлом, но хранится в памяти говорящего), то становится ясным, что диагностика и развитие именно ситуативной речи ускоряют приближение момента овладения.

1.3 ВОЗРАСТНЫЕ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Вопросы для изучения:

- 1) Проблема сензитивного периода в речевом развитии
- 2) Естественные условия овладения языками
- 3) Перспективы усвоения второго языка в искусственных условиях
- 4) Возрастная специфика усвоения иностранного языка
- 5) Способности к иностранным языкам и их диагностика

ПРОБЛЕМА СЕНЗИТИВНОГО ПЕРИОДА В РЕЧЕВОМ РАЗВИТИИ

Иностранный язык занимает среди школьных предметов особое место, так как его изучение может начинаться практически в любом возрасте. Во многих детских садах сегодня есть группы, в которых детей учат иностранным языкам. На первый взгляд это кажется естественным и целесообразным. Кто не знает, как быстро и без волевого напряжения овладевают малыши родным языком. Сама собой напрашивается аналогия с усвоением иностранного языка. Тем более что и в научной литературе имеются факты, свидетельствующие о существовании особо благоприятных (*сензитивных*) периодов для овладения определенной деятельностью (в том числе языком). Эти периоды связаны с закономерностями органического созревания мозга, а также тем, что формирование тех или иных психических процессов и свойств возможно лишь на основе других, сформировавшихся ранее процессов и свойств.

Этот факт хорошо проиллюстрирован **Ж. Пиаже** в его опытах по пониманию ребенком постоянства массы, веса, объема. Особый интерес в этом плане представляют исследования, связанные с речевым развитием.

Овладевая языком, ребенку необходимо научиться расчленять речевой поток на фразы, словосочетания, слова. И экспериментальные исследования показали, что дети в состоянии не только различать фонемы, минимально отличающиеся друг от друга, но и различать фонемы всех языков мира. А чтобы установить, что фонемы неродного языка дети различают лучше, чем взрослые, была разработана экспериментальная процедура, пригодная как для детей, так и для взрослых.

Само собой разумеется, что окружающая среда и собственная активность индивида тоже вносят определенный вклад в созревание и функционирование мозга. Обратимся сначала к материалам опытов, которые позволяли оценивать изменения, происходящие в мозге в зависимости от изменяющихся условий.

До сих пор сохранило свою популярность утверждение нейрофизиолога **Е. Ленеберга**, что за первые два года жизни мозг ребенка созревает на 60%, а его полная зрелость и формирование «языковой матрицы» (критический период) происходит примерно к тринадцати годам.

Имеются наблюдения, свидетельствующие, что с возрастом снижается функциональная пластичность нервной системы. Случаи заболевания или травмы речевых областей левого полушария, приходящиеся на первое десятилетие жизни, свидетельствуют о том, что речь ребенка, как правило, восстанавливается. И происходит это благодаря тому, что соответствующие функции принимает на себя правое полушарие. При аналогичных заболеваниях или травмах в более позднем возрасте вероятность благоприятного исхода резко снижается.

Известно также, что маленькие дети, оказавшиеся по воле случая в сообществе диких животных (так называемые *дети-маугли*), проживающие некоторое время среди них и затем возвращенные в человеческое общество, с трудом усваивали лишь относительно небольшое количество слов.

Исследователи детской речи единодушны в том, что период от одного года до пяти лет может считаться *сензитивным*, и если в течение первых пяти лет ребенок не говорит и не понимает обращенную к нему речь, то вероятность того, что он будет нормально развиваться, невелика.

Приведем пример одного наблюдения описанного **К.В. Матусевич**, результаты которого оставляют некоторую надежду и в этом случае.

В работе идет речь о мальчике с выраженной задержкой психического развития, от которого отказались родители, страдавшие алкогольной зависимостью. В четыре года он понимал лишь несколько простейших указаний, практически не говорил и не проявлял никакого интереса к другим людям. Неожиданно в его жизни произошел крутой перелом — одна английская семья усыновила мальчика, и он оказался в англоязычной языковой среде. Критичность ситуации очевидна: сензитивный период речевого развития на исходе, уровень речевого развития соответствует примерно одному году и добавляется еще один значимый фактор смена языковой среды.

Видеозаписи, отражающие характер взаимодействия с ребенком его приемной матери спустя всего один год, свидетельствовали о том, что он начал проявлять интерес к общению с людьми, понимал ряд указаний на английском языке. Еще год спустя мальчик продемонстрировал понимание практически всех адресованных ему фраз, называл себя по имени, знал свой адрес и возраст, мог сосчитать пальцы на руках. Иначе говоря, пребывание в благоприятной и богатой стимулами среде оказалось достаточно сильным, чтобы в известной мере компенсировать неблагоприятную наследственность и близость критического порога.

Вышеописанный случай служит убедительным подтверждением мысли **А.Р. Лурия** о том, что генетические корни языка следует искать не в самом языке, а в окружающей ребенка среде, в тех реальных отношениях, которые существуют между людьми и в том предметном мире, который они создали. В крайне обедненном стимулами окружении присущая ребенку потребность в новых впечатлениях никак не могла проявиться. Естественно, что и потребность в выделении элементов этой окружающей среды и в их

назывании тоже отсутствовала. И конечно же, нужны были взрослые люди, присутствие которых вселяло бы доверие к окружающему миру, стимулировало овладение ребенком орудиями и знаками» которыми так богат мир взрослых.

ЕСТЕСТВЕННЫЕ УСЛОВИЯ ОВЛАДЕНИЯ ЯЗЫКАМИ

Формирование связей между предметами или явлениями и их словесными обозначениями начинается в раннем возрасте. А трехлетние дети, как правило, довольно успешно понимают речь взрослых и выражают в своей речи то, что им хочется сказать. Это одно из важнейших достижений возрастного периода.

Очевидно, что подобные связи могут формироваться не только на одном, но и на двух языках, когда в общении с детьми используются две языковые системы. Это так называемый *ранний билингвизм*, успешно формирующийся в семьях, где говорят на двух языках. Высокая результативность такого естественного двуязычия общеизвестна и убедительно свидетельствует о том, что одновременное формирование двух языковых систем для человеческого мозга проблемой не является. Более того, даже отставание психического развития от нормы не является непреодолимым препятствием.

В этой связи вспоминается следующий эпизод: восемнадцатилетняя девушка, жительница города Монреаля, усваивала русский язык в семье (русский был родным языком матери), а английский — в естественном речевом окружении. Вследствие задержки психического развития она обучалась во вспомогательной школе, но ее речь на русском и английском языках вполне соответствовала разговорным нормам; правда, уровень развития письменной речи на английском языке был очень низким, а на русском языке она вообще писать не умела. Видимо, не случайно «метод гувернантки» получил такое распространение в русских дворянских семьях. Тем не менее, несмотря на эффективность, его применение может практиковаться лишь в тех относительно редких случаях, когда родители пользуются в общении с ребенком двумя языками.

Наблюдения американского психолога **Т. Андерсона** свидетельствуют о том, что люди, приезжающие на постоянное жительство в США, овладевают новым средством общения в совершенстве и говорят без акцента, только если на момент смены языковой среды им было не более 10 лет.

Интересные в этом отношении наблюдения сделаны преподавателем МГЛУ **М.И. Захаркевичем** за речью 53 репатриантов, которые меняли языковую среду в разном возрасте. По его мнению, возраст оказался весьма значимым фактором, позволявшим условно разделить репатрианток на четыре группы.

Те из них, кто менял языковую среду в возрасте до 12 лет, овладевали вторым языком до уровня родного, без каких-либо отклонений в

произношении. Интересно также, что первый язык ими быстро забывался, если на нем не разговаривали в семье.

Сменившие языковую среду в период между 12 и 16 годами тоже овладевали вторым языком достаточно эффективно. Первый язык, если им не пользовались, забывался, но не до такой степени, как у предыдущей группы. При высоком уровне владения вторым языком в их устной речи были отмечены отдельные нетипичные для носителя языка особенности интонации и произношения, недостаточно четкое различение значений некоторых существительных и глаголов.

Представители третьей группы смена языковой среды у них пришлась па возраст 16-20 лет испытывали сильное интерферирующее влияние первого языка, который практически не забывался. Еще более заметными стали небольшие отклонения в произношении, нарушения требований грамматики.

Лица, сменившие языковую среду в возрасте старше 20 лет, испытывали значительные трудности в усвоении нового средства общения так в отношении произношения, так и в плане употребления лексико-грамматических средств.

Заслуживает также внимания специфика коммуникативной направленности речи иммигрантов-детей и иммигрантов-взрослых. У последних развитие речи на втором языке определяется потребностями общения на работе и в сфере бытового обслуживания.

Дети же усваивают второй язык, как правило, в кругу сверстников, для которых он родной. Естественно, что и сфера пользования вторым языком оказывается обширнее, а внимание подчинено преимущественно одной цели, для достижения которой они могут уделить значительно больше времени, чем взрослые. Кроме того, сознание детей еще интенсивно развивается, а поэтому усвоение ряда новых для них понятий осуществляется с опорой уже на второй язык. Наличие постоянного речевого подкрепления, игры со сверстниками, требующие использования нового средства общения, способствуют тому, что соответствующие навыки и умения становятся все совершеннее и прочнее.

ПЕРСПЕКТИВЫ УСВОЕНИЯ ВТОРОГО ЯЗЫКА В ИСКУССТВЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Рассмотрение материалов, отражающих возрастные аспекты процесса усвоения второго языка в естественных условиях, свидетельствуют об определенных преимуществах, которыми обладают дети. Но проявляются ли достоинства детской психики при усвоении второго языка в *искусственных условиях* в процессе специально организованного обучения?

Как отмечает американский психолог **Л. Якобовиц**, на успешность усвоения второго языка влияют следующие основные факторы: мотивация и настойчивость (33 %), способности (33 %), интеллект (20 %), прочие (14 %).

Применительно к процессу обучения иностранным языкам большего внимания заслуживает идея **Терстоуна**, выделявшего в интеллекте ряд

первичных умственных способностей. Это, например, счетная, вербальная гибкость, определяемая той легкостью, с которой человек может объясняться, понимание устной и письменной речи, пространственная ориентация, способность к рассуждению, память, быстрота восприятия сходств и различий между предметами или изображениями.

Что касается специальных способностей к усвоению иностранного языка, то специалисты говорят о таких показателях, как пластичность артикуляционного аппарата, чувствительность слухового аппарата, знание родного языка, интерес к языкам, продуктивность вербальной и ассоциативной памяти, умение замечать и изменять структурные вариации языка, способность к усвоению грамматики путем индукции.

Как известно, учащиеся младшего школьного возраста способны сохранять относительно устойчивое **внимание** в течение 30-45 минут. Но из-за высокой эмоциональной возбудимости и легкой отвлекаемости им зачастую трудно концентрировать внимание на том, что кажется скучным. Непроизвольное внимание еще часто преобладает над произвольным.

Если материал нагляден, вызывает эмоциональное отношение, внимание детей этого возраста становится более концентрированным и устойчивым. Причем объем внимания сравнительно невелик, а его распределение между несколькими видами деятельности часто оказывается недоступным. В условиях, требующих распределения внимания, младшие школьники прибегают к его попеременному переключению с одного вида на другой.

Восприятие младшего школьника отличается остротой и впечатлительностью, вследствие чего все конкретное и наглядное воспринимается отчетливее и лучше, чем символическое и абстрактное. По этой причине свойства и признаки, имеющие для них определенное значение (далеко не всегда самые существенные), могут замечаться быстрее, чем основные. Малая дифференцированность и недостаточная целенаправленность — еще одна характеристика этого процесса.

Многие исследователи отмечают значительные возможности детской **памяти**. Как известно, предметы и явления, непосредственно связанные с их потребностями и интересами, запоминаются непроизвольно и надолго.

Наглядно-образная память преобладает над словесно-логической. Довольно часто дети заучивают материал механически; так как уровень развития речи на родном языке еще недостаточно высок, то и дословное воспроизведение материала оказывается более доступным, чем передача общего смысла своими словами. Основным приемом, используемым в процессе запоминания, является повторение.

Чем старше становятся учащиеся начальной школы, тем полнее функция памяти включает в себя **мышление**, которое приводит к качественной перестройке восприятия и памяти. Тем не менее, детям еще трудно отвлечься от внешней стороны явления и увидеть то, что является наиболее существенным.

Какое же влияние может оказать уровень развития рассмотренных когнитивных процессов у детей на усвоение иностранного языка? Материалы исследований, содержащиеся в отечественной психолого-педагогической литературе, оказались весьма **противоречивыми**.

В одном из них, например, утверждается, что дошкольники 5-6 лет продвигаются в изучении иностранного языка эффективнее, чем младшие школьники. Иначе говоря, с возрастом усвоение иностранного языка становится более трудной задачей.

Согласно другим материалам, успешность выполнения заданий по иностранному языку с возрастом повышается: учащиеся четвертого класса, например, точнее имитируют отдельные звуки, правильнее составляют предложения по аналогии, чем первоклассники.

В ряде работ подчеркивается естественный интерес детей к языку, их склонность к словотворчеству, отсутствие потребности в анализе того, что говорится. Когда они начинают изучать новую языковую систему, их мало интересует грамматика языка, нет нужды в «переводе» каждого слова на родной язык или в записывании новых слов для последующего заучивания.

Благодаря **развитой механической памяти** они в состоянии усвоить многое просто на слух, не принимая во внимание детали фраз, а запоминая их в общем виде; они легко подражают не только произношению и интонационным особенностям, но и мимике, жестам, не боятся ошибок при говорении на втором языке. К тому же раннее обучение второму языку может способствовать формированию ***лингвистических способностей***, которые обнаружат себя при изучении языков в более поздние годы. Веским доводом также считается меньшая прочность навыков говорения на родном языке, так как при смене языковой среды в период до 10-12 лет они легко разрушаются.

В **подростковом и юношеском возрасте** изменения в развитии когнитивных процессов оказываются не столь четко выраженными, как у учащихся начальной школы. Как правило, их принято рассматривать в сопоставительном плане.

Говоря о ***внимании***, следует отметить заметное увеличение **у подростков** (по сравнению с младшими школьниками) его объема, произвольности, устойчивости и нереключаемости. Наряду с интенсивным развитием произвольного внимания начинают появляться и элементы послепроизвольного. При наличии интереса к предмету подростки с увлечением занимаются им достаточно длительное время.

Однако из-за стремления к необычному и занимательному, легкой эмоциональной возбудимости и импульсивности внимание школьников нередко бывает неустойчивым и произвольным.

В **старшем школьном возрасте** наблюдается дальнейшее увеличение объема ***внимания***, продолжается развитие таких его свойств, как распределение и переключение. В связи с дифференциацией интересов

заметно возрастает избирательность и, соответственно, удельный вес произвольного внимания.

К началу подросткового периода существенные изменения претерпевает **память**. Возрастает объем запоминания за один и тот же промежуток времени одинакового материала. Наиболее значительно увеличиваются показатели запоминания словесного материала; причем показатели запоминания абстрактного вербального материала возрастают более интенсивно, чем показатели запоминания конкретного словесного материала.

Нередко в этом возрасте появляются склонности к механическому заучиванию. Но так как условия обучения требуют от подростков познания сущности вещей и явлений, механическое заучивание начинает опосредоваться смысловыми связями, появляется стремление понять то, что требуется запомнить, воспроизводить не дословно, а своими словами.

Характерным для старших школьников является преобладание произвольной смысловой **памяти**, хотя произвольное запоминание продолжает играть важную роль в накоплении опыта. Механическое запоминание используется старшеклассниками сравнительно редко. И связи с усложнением содержания и увеличением объема материала, требующего логической обработки, вполне возможно появление нежелательной тенденции ограничиваться лишь пониманием сущности даже там, где требуется произвольное заучивание. Старшеклассники чаще прибегают к опосредованному запоминанию.

Содержание изучаемых предметов и логика построения учебных курсов требуют от подростков опоры на самостоятельное **мышление**. Изменяется соотношение между наглядно-образным и абстрактным мышлением в пользу последнего. При этом наглядные компоненты мышления не исчезают, а сохраняются и развиваются. Их роль появляется, например, в том, что эффективность воздействия непосредственных чувственных впечатлений может оказаться сильнее воздействия словесных объяснений или текстового материала.

Мышление старшеклассников характеризуется более высоким уровнем обобщения и абстрагирования. При этом тенденции к причинному объяснению явлений, умением аргументировать те или иные положения, связывать отдельные элементы в единое целое.

В старшем юношеском возрасте, считающемся наиболее плодотворным для дальнейшего совершенствования многих психических функций человека, происходит определенная их перестройка. Материалы, полученные школой **В.Г. Ананьева**, свидетельствуют о наличии подъемов и спадов в развитии познавательных процессов у студентов. В частности, пики в развитии внимания приходятся на 22 и 21 года, памяти — на 19 лет, 23 и 24 года, мышления — на 23 года, 20 и 25 лет. Изменения в развитии памяти наблюдаются примерно на один год раньше, чем изменения в развитии мышления, как бы подготавливая их появление.

Само собой разумеется, что рассмотренные особенности когнитивного развития в подростковом и юношеском возрасте оказывают влияние на процесс усвоения иностранного языка, определяя стиль его изучения.

Возможности понимания и запоминания у представителей этих возрастных групп выше, чем у младших школьников или дошкольников. Внимание более устойчиво, а работа с письменными текстами, без которых в искусственных условиях обойтись невозможно, оказывается более эффективной. Владея грамматикой родного языка, учащиеся подросткового и юношеского возраста легче усваивают грамматику иностранного языка. Кстати, нелишне обратить внимание на тот факт, что на достижение высшего уровня владения иностранным языком студенты языкового вуза затрачивают в 5-8 раз меньше времени, чем в свое время в детстве затратили на усвоение родного языка.

Однако уже в подростковом возрасте обнаруживаются некоторые тенденции, оказывающие **негативное влияние** на процесс усвоения иностранного языка. Так, несмотря на то что возможности их механической памяти не уступают возможностям младших школьников, заметно возрастает роль опосредованного запоминания, побуждая к подмене активного запоминания пассивным «пониманием».

Потребность в самоутверждении в группе сверстников нередко проявляется в том, что подросткам важнее добиться одобрения именно с их стороны, а не со стороны учителя. Они ищут стандарты, а поэтому всякие отклонения от нормы (в частности, пользование иностранным языком) могут считать неуместными или смешными.

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Приведенные материалы вполне согласуются с воззрениями на **проблему раннего обучения** языкам ряда зарубежных исследователей. Некоторые из них считают, что легкость и быстрота, с которой дети усваивают языки, является лишь одним из наиболее распространенных и устойчивых заблуждений, основанном на гипотезе о «критическом периоде».

Дети, например, могут быть более, чем взрослые, мотивированы к усвоению второго языка в естественных условиях. К тому же занятия в школе или спортивные игры содержат больше возможностей для взаимодействия, чем трудовая деятельность взрослых, где часто вполне можно обойтись ограниченным числом фраз и выражений. Дети также чаще оказываются в ситуациях, требующих более высокого уровня владения языком.

Сравнительные экспериментальные исследования, касающиеся процесса усвоения второго языка детьми и взрослыми в условиях **специально организованного обучения**, убедительно свидетельствуют о том, что и этом случае подростки и взрослые показывают лучшие результаты, чем

маленькие дети. Даже когда методики более адекватны для их обучения, результаты все-таки уступают результатам тех, кто старше по возрасту.

Результаты одного пятилетнего исследования, в котором принимали участие 17000 английских детей, изучавших французский язык в условиях школы, свидетельствуют о том, что приступившие к изучению французского в возрасте одиннадцати лет достигли более высокого уровня владения (по материалам теста), чем начавшие его учить в восьмилетнем возрасте.

Произношение, пожалуй, является единственным аспектом, где преимущество более раннего возраста редко вызывает сомнения. Множество исследований указывают на то, что говорить так, как это делают носители языка, с большей вероятностью могут те, кто моложе.

Возможно, это происходит по той причине, что произношение требует участия *двигательных паттернов*, которые стали весьма прочными благодаря активному и длительному пользованию родным языком и после определенного возраста с трудом поддаются перестройке. Но так ли много детей-школьников, имеющих хорошее иноязычное произношение, не пользующихся звуками, заимствованными из родного языка? Кстати, как в литературе, так и в реальной жизни встречается немало случаев, когда произношение на втором языке у взрослых людей может не отличаться от такового у носителей языка.

Говоря о взрослых, не следует забывать, что нередко языковую среду меняют и в 40 и в 60 лет. И здесь существуют свои особенности хранения материала в памяти с опорой на родную или вторую языковую систему. В этом отношении заслуживают внимания приведенные выше материалы о нескольких десятках польских иммигрантов, которые сменили языковую среду в 24 и в 34 года [182]. Вот в этом случае разница в 10 лет оказалась весьма существенной.

И еще одна особенность, должна приниматься во внимание: овладение совершенно новым языковым средством после определенного возраста (примерно после 50 лет), как правило, сопряжено со значительными трудностями. Способность к запечатлению в этот период оказывается детренированной, так как люди этого возраста занимаются больше теми проблемами, которые требуют опоры на логическое мышление, а не на механическое запоминание, подражание и повторение.

Поэтому усвоение грамматических структур будет протекать сравнительно легко; что же касается актуализации лексики в процессе использования грамматических структур, то здесь весьма вероятны многочисленные затруднения. Интересно отметить и то, что если запоминание новых лексических единиц требует значительного напряжения, припоминание того, что было усвоено ранее, но казалось прочно забытым, протекает без труда, легко и достаточно быстро. Иначе говоря, хранящиеся в долговременной памяти речевые единицы, утратившие возможность активного использования в речи, приобретают эту возможность вновь, если возникает необходимость.

Учителю иностранного языка важно знать о возрастных аспектах усвоения нового средства общения, чтобы своевременно и адекватно реагировать на потенциальные затруднения. Ведь собственные интуитивные предположения могут оказаться ошибочными, а сопутствующие нереалистичные ожидания и не совсем адекватное понимание процесса усвоения привести к заметному снижению его эффективности.

СПОСОБНОСТИ К ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ИХ ДИАГНОСТИКА

Под *способностями* понимаются индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; от них зависит успешность приобретения необходимых знаний, умений и навыков, но сами они к этим знаниям, умениям и навыкам не сводятся.

Эта идея **Б.М. Теплова**, отмечавшего, кстати, что способности, скорее всего лишь возможности высоких достижений в определенной области, что они не могут возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности, пожалуй, еще долго будет оставаться одной из лучших характеристик феномена.

Чтобы с уверенностью судить о том, что речь идет именно о способностях, а не о каком-то другом явлении, целесообразно обратить внимание на некоторые *критерии способностей*. Прежде всего это продуктивность деятельности в качественном и количественном плане, легкость ее выполнения, темп приобретения знаний, формирования умений и навыков, а также возможность их переноса в другие области, устойчивый интерес к деятельности, в которой формируется способность, оригинальность получаемого продукта.

Понятие «способность» тесно связано с понятием «склонность».

О *склонности* речь идет тогда, когда человек испытывает влечение к занятию определенным делом, демонстрирует внутренне мотивированную, ненасыщаемую расположенность к нему.

Внешне склонность проявляется: в длительном и устойчивом стремлении личности к конкретной деятельности, в успешности ее выполнения, в стремлении к творчеству, наличии интенсивного интереса к определенной области знаний.

При наличии подлинных способностей склонности проявляются очень рано, независимо от внешних условий, и являются положительным эмоционально-волевым отношением к деятельности; если этого нет, способности не развиваются.

При наличии подлинной склонности деятельность привлекает, доставляет удовольствие, хотя может быть отнюдь не легкой и не всегда приятной, побуждает к проявлению настойчивости, готовности пожертвовать чем-то весьма существенным ради успеха деятельности.

Склонность к деятельности и способности к ней, как правило, совпадают, развиваясь параллельно. Такая взаимозависимость вполне

понятна: чем сильнее определенная деятельность привлекает человека, чем больше он ею занимается, тем интенсивнее развиваются соответствующие способности. В свою очередь, деятельность, к которой у человека есть способности, приносит ему больше удовлетворения, побуждает заниматься ею.

Гармоничное соотношение склонностей и способностей наблюдается, однако, не всегда. В литературе описываются случаи, когда достаточно развитые способности к определенной деятельности не сопровождаются склонностью к занятиям ею. Или наоборот, очевидные склонности не имеют в своем основании соответствующих способностей.

Обнаружена явно выраженная пониженная утомляемость в процессе напряженной деятельности, свойственная тем, кто имеет способности к ней. Думается, интенсивные курсы иностранных языков, требующие достаточно серьезных энергетических затрат, наиболее адекватны именно для этой категории людей.

Предпринимаются попытки рассматривать способности как родовое понятие, включающее в свой состав несколько видовых. Авторы ряда современных отечественных учебников по психологии предлагают выделять *общие* и *специальные способности*. Под первыми понимаются мыслительные способности, тонкость или точность движений рук, память, речь; иначе говоря, такие, которые присущи большинству людей. Вторые — литературные, математические, спортивные, музыкальные, лингвистические — определяют успехи человека в специфических видах деятельности.

На существование *специальных способностей к усвоению иностранных языков* указывает в первую очередь обыденный житейский опыт. Имеются и другие весомые основания:

- а) типичный для наиболее успешных учащихся высокий уровень развития определенной совокупности когнитивных операций;
- б) наличие выдающихся личностей, которые быстро и в совершенстве овладевали иностранными языками;
- в) их присутствие в разных культурах;
- г) специфика восстановления речи на нескольких языках у полиглотов, перенесших травму головного мозга.

Существует много людей, которые могут усвоить несколько языков, но достигаемый ими уровень владения вторым языком будет не столь совершенен, как первым, а третьим-четвертым языком — и вовсе невысок.

Другими словами, можно согласиться, что большинство людей в состоянии пользоваться несколькими языковыми системами, но о специальных способностях к иностранным языкам здесь речь не идет. Ведь немало школьников и студентов усердно занимаются иностранным языком по несколько часов в день, но, тем не менее, не достигают той легкости в пользовании им, как люди, способные в этом отношении.

Словом, усиленная активность в овладении определенной деятельностью вовсе не гарантирует превращения усердного учащегося в способного. К тому же способности развиваются не в любой деятельности, а преимущественно в той, в процессе которой возникают положительные эмоции.

Задатки как природная основа способностей

Задатки — это первичная, природная основа способности, пока еще не развитая, но дающая о себе знать при первых пробах деятельности.

Б.М. Теплов сравнивал задатки с почвой, на которой может вырасти то или иное растение (потенциальная способность). Почва не содержит в себе заранее будущее растение, равно как и задатки не содержат потенциальных способностей. Их формирование определяется условиями воспитания и обучения, рядом других факторов. Однако совсем безразлично, на какую «почву» (анатомо-физиологические структуры мозга) придутся воздействия окружающей среды.

Известный нейрофизиолог **Н.П. Бехтерева** высказала гипотезу о том, что талантливые и одаренные отличаются удивительно гибкими и быстрыми химическими процессами в мозге, а связи между миллионами мозговых клеток у них осуществляются чуточку быстрее, чем у большинства людей.

Кстати, чтобы изучить скорость умственной обработки материала, **Ф. Гальтон** предложил когда-то измерять *время реакции*. Несколько плохо продуманных экспериментов говорили об отсутствии корреляции между временем реакции и интеллектом. Но более совершенные современные тесты показали, что время реакции существенно коррелирует с IQ, особенно если используется более сложный дизайн.

Еще один показатель — *время восприятия*: испытуемому предъявляются две линии разной длины и предлагается оценить, которая из них короче (длительность предъявления — от 500 до 20 мс). Оценивается самая короткая презентация при правильном ответе. Комбинация этих двух методик дает примерно такую же корреляцию с IQ, как сравнение одного теста IQ с другим.

Иначе говоря, уровень возможных достижений личности в определенной области может либо возрастать, либо снижаться под влиянием определенных задатков, важнейшими из которых являются свойства нервной системы, особенности строения коры головного мозга, взаимосвязи межанализаторных систем, строение отдельных анализаторов.

В то же время развитие любых способностей определяется, естественно, и трудоспособностью личности. Основными составляющими этого фактора являются: работоспособность, активность, саморегуляция, соотношение произвольных и непроизвольных функций.

Способности к иностранным языкам и их диагностика

Способности к иностранным языкам это, конечно, *специальные способности*. Но и в рамках этого понятия предпринимаются попытки выделить определенные его виды. Предлагается, например, различать:

речевые способности (способности к практическому овладению иностранными языками) и лингвистические (способности к исследовательской работе в области лингвистики).

С точки зрения психологической науки большой интерес представляют, естественно, способности к усвоению иностранных языков, хотя подобное деление следует признать довольно условным. Непросто представить себе человека, обладающего лингвистическими способностями, но при этом не способного овладеть несколькими иностранными языками. Справедливым, скорее всего, окажется и прямо противоположное утверждение: при надлежащей мотивации человек, владеющий многими иностранными языками, сможет внести определенный вклад и в лингвистику.

Прежде всего, необходимо рассмотреть совокупность тех когнитивных операций (компонентов специальных способностей), которыми отличаются наиболее успешные учащиеся. Исследователи выделяют относительно небольшое их количество. Чаще всего отмечается значимость развитой **вербальной памяти**, обеспечивающей быстрое формирование вербальных ассоциаций, их подвижность и темп ассоциирования, эффективное заучивание иноязычных слов вместе с их эквивалентами на родном языке. Высокая **чувствительность к функциям слов в предложении**, скорость и легкость образования функционально-лингвистических обобщений тоже занимают важное место в этом перечне. И наконец, третья группа компонентов охватывает **имитационные речевые способности**, слуховую дифференциальную чувствительность, пластичность артикуляционного аппарата.

Особая роль в прогнозировании способностей к иностранным языкам отводится достигнутому человеком уровню речевого развития на родном языке. Ведь им люди овладевают в детстве, пользуются в речемыслительной деятельности и на первый взгляд кажется, что у всех носителей языка этот уровень примерно одинаков.

Стоит, однако, предложить случайно подобранной группе людей назвать как можно большее количество слов за три минуты или же составить предложение, обязательно включающее три предложенных слова, как различия не замедлят проявиться.

А ведь при усвоении лексики иностранного языка кодирование и опосредование осуществляются на основе актуализации стабильных межсловесных ассоциативных связей, отражающих организацию системы родного языка.

У людей, владеющих несколькими иностранными языками, при усвоении новой лексики имеет место **сопоставление структур различных языков**, что при упоминании проявляется в опосредовании материала на основе усвоенных ранее иноязычных систем. По этой причине нередки случаи, когда профессиональные синхронные переводчики, владеющие несколькими иностранными языками, могут после некоторой заминки продолжать перевод, но уже на другой язык, совершенно не замечая этого.

Следует также подчеркнуть идею о том, что способности — явление динамическое, развивающееся в процессе занятий соответствующей деятельностью. В процессе овладения языками развитие способностей находит первоочередное проявление в специфике организации вербальной памяти, характере взаимосвязей между языковыми системами.

Диагностика способностей к иностранным языкам предполагает поиск и более конкретных показателей, базирующихся на рассмотренной выше совокупности когнитивных операций. Количество их находится в определенной зависимости от точек зрения авторов на процесс и результат изучения иностранных языков. Среди наиболее часто встречающихся можно отметить:

- а) темп и прочность заучивания иноязычных слов вместе с их эквивалентами в родном языке;
- б) быстроту образования ассоциаций и ассоциативных систем;
- в) вероятностное прогнозирование;
- г) характеристику индивидуального словаря на родном языке;
- д) качество различения звуков;
- е) эффективность устанавливания языковых правил и обобщения языкового материала.

Свидетельством существования специальных способностей к языкам могли бы также служить клинические данные о восстановлении речи у полиглотов после различных травм мозга. Однако многочисленные гипотезы относительно того, какой из языков может оказаться наименее подверженным нарушениям или же какой восстанавливается быстрее после травмы или заболевания мозга, довольно противоречивы.

В одном *исследовании*, например, пациент, свободно творящий на немецком, фарси и английском, первую неделю после травмы не говорил вообще. Затем в течение пяти дней немного пользовался фарси, а в последующие три недели говорил только по-немецки, даже если к нему обращались на фарси. Затем он неожиданно снова заговорил на фарси, а четыре дня спустя обрел полный контроль над всеми тремя языками.

Напрашивается вывод о том, что нарушение возможно отдельно для каждого языка, а любой из них может выборочно использоваться в качестве средства общения в определенный период времени.

1.4 ПСИХОЛОГИЯ ПОНИМАНИЯ И ГОВОРЕНИЯ

Вопросы для изучения:

1. Восприятие речи как ординарное и как специфическое явление
2. Уровни речевого восприятия
3. Понимание слова, предложения, текста
4. Говорение и понимание
5. Психологи и психолингвисты о процессе говорения
6. Чувство языка как индикатор сформированной внутренней речи

ВОСПРИЯТИЕ РЕЧИ КАК ОРДИНАРНОЕ И КАК СПЕЦИФИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

Восприятие речи относится к числу тех проблем, которые, вследствие своей значимости и сложности, интересуют представителей многих наук. Современная когнитивная психология рассматривает **восприятие** как совокупность процессов, с помощью которых человек узнает, организует и придаст смысл сенсорным воздействиям окружающей среды.

Выделяются два основных подхода к процессу восприятия. Первый объединяет теории, ориентированные «снизу вверх» (bottom-up), акцентирующие внимание на сенсорных характеристиках воспринимаемых стимулов. Это, например, **теория непосредственного восприятия Дж. Гибсона**, постулирующая, что для появления восприятия вполне достаточно тех данных, которые поставляют нам сенсорные рецепторы. Иначе говоря, информация, которую надо воспринять и понять, содержится в самом стимуле.

Согласно теории «узнавание через составляющие» Бидермана, тоже относящейся к этому же подходу, предполагается, что человек быстро узнает объекты благодаря выделению их контуров и последующему расчленению этих объектов на составляющие — **геоны**. Подобно тому как из небольшого набора букв можно составить бесконечное количество слов или предложений, так и из небольшого количества геонов можно построить много базовых форм, а затем множество базовых объектов. Эта теория даст возможность понять, как можно узнавать общие признаки столов, ламп, лиц. Но не даст адекватного объяснения того, как мы узнаем конкретные лица или конкретные столы.

Еще одна теория подчеркивает наличие в нашей памяти **множества шаблонов** (template-matching theory), которые сопоставляются с тем, что отражается. Функционирование этой модели напоминает кассовые устройства, считывающие напечатанные на чеках наборы цифр.

Подход «сверху вниз» (top-down) предполагает использование воспринимающим субъектом сенсорной информации лишь в качестве структурной основы, тогда как для формирования восприятия обязательно наличие других источников.

Эта точка зрения известна также как *интеллектуальное восприятие*, так как подчеркивает важную роль мыслительных процессов: во время восприятия человек быстро формирует и проверяет гипотезы в отношении воспринимаемых объектов (перцептов).

В основании *перцептов* лежат три составляющие:

- 1) то, что человек ощущает (сенсорные данные);
- 2) то, что он знает (материал, хранящийся в памяти);
- 3) то, что он может заключить, прибегнув к когнитивным процессам высших уровней.

Следует подчеркнуть, что крайние проявления позиции «сверху вниз» могут привести к некоторой недооценке значимости сенсорной информации и, соответственно, к возникновению неточного, а возможно, и неадекватного восприятия. В то же время крайности позиции «снизу вверх» не позволили бы нашим знаниям, опыту в целом влиять на то, что нами воспринимается.

Речевому восприятию, как и визуальному, должно быть присуще и такое свойство, как *целостность*. В этом нетрудно убедиться, если предложить кому-либо прочитать, например, следующую фразу: «просят громко не разгоривать!». Как правило, ошибка обнаруживается с трудом и требует определенных временных затрат.

При восприятии устной речи наблюдается сходная картина: пропуск отдельных фонем и даже слов может не оказать заметного влияния на понимание.

Константность речевого восприятия тоже вполне очевидное свойство. Мы ведь понимаем обращенную к нам речь независимо от того, каким голосом произнесено сообщение, является ли говорящий мужчиной или женщиной, имеются ли в звучащей речи какие-либо индивидуальные особенности произнесения или употребления лексики. Обобщенность же речевого восприятия заключается в том, что в значении каждого слова содержится только общее, а уже контекст сообщения позволяет сделать необходимые уточнения.

Очевидно также, что восприятию речи присуще такое свойство, как *структурность*. Ведь в звучащем речевом потоке слушающий, который хорошо владеет языком, воспринимает соответствующие синтаксические структуры, а не просто набор акустических сигналов. Следовательно, рассмотренные выше свойства речевого восприятия, как и визуального, обеспечивают ему относительную независимость от условий восприятия и возможных искажений.

Существует ряд научных направлений, каждое из которых отличается собственным видением процесса восприятия речи.

При *гносеологическом подходе* речевое понимание рассматривается как включение нового знания в контекст уже имеющегося у субъекта. Исследователи, акцентирующие внимание на семантических аспектах понимания, рассматривают его как результат интерпретации отношений: понимание высказывания наступает тогда, когда слушающему становится

ясно, о какой ситуации идет речь и как представляет себе эту ситуацию говорящий.

Лингвистический подход к проблеме состоит в стремлении найти истоки понимания в преобразованиях структур языка.

При **коммуникативном подходе** в фокусе внимания оказывается взаимопонимание как результат согласования целей собеседников и применяемых ими постулатов общения; подчеркивается также важное условие понимания высказываний партнера — доброжелательное отношение к нему. Вступая в разговор, человек, вероятнее всего, склонен думать, что собеседник будет придерживаться определенных правил его ведения: будет последовательным, внимательным к репликам партнера и не будет говорить то, что считает ложным.

Психолингвистический подход утверждает, что информация, заключенная в речевом потоке, не более чем приблизительное руководство по пониманию сущности сообщения. А все потому, что слушателю надо осуществлять анализ примерно 20 (согласно другим данным — около 50) звуков каждую секунду. При этом каждый звук в разной позиции звучит по-разному; одна или несколько фонем начинают произноситься в момент, когда произнесение других еще продолжается, один звук незаметно переходит в другой. Как ни парадоксально, но в течение одной секунды мы можем воспринять лишь 2/3 одного неречевого звука. Звучащая речь — это по сути дела сенсорные данные, представляющие своего рода фундамент, который дает возможность слушателю конструировать и понимать фразы. Причем на то, что он воспринимает, влияет не столько его настроенность на определенные звуковые модели, сколько его ожидания относительно синтаксиса и семантики.

Например, *воспринимая фразы на английском языке*, человек, как отмечает **Дж. Эйчисон**, исходит из следующих основных положений:

1. Каждое предложение состоит из одного или более меньших предложений или отрезков, напоминающих предложения. Каждый из них обычно включает номинативное словосочетание (NF). За ним идет глагол (V). А потом, возможно, еще одно номинативное словосочетание (NF). Стратегия восприятия так называемого канонического (стандартного) предложения как раз и состоит в разделении каждого предложения на меньшие и отыскании сочетания NF + V.

2. В соединении NF + V + NF первое существительное обычно называет исполнителя действия, а второе его объект.

3. Если сложное предложение включает главное и одно или несколько придаточных, то главное предложение обычно идет первым.

4. Предложения, как правило, имеют смысл (люди говорят осмысленно). Стратегия восприятия и понимания, связанная с этим положением, самая важная, хотя, с точки зрения лингвистики, наименее удачная. Иными словами, для выбора наиболее правдоподобной интерпретации услышанного необходимо использовать знания об окружающем мире.

Сама способность человека воспринимать звуки речи обеспечивается так называемым *речевым (фонематическим) слухом*. Физические звуки речи представляют собой тоны или шумы. Между отдельными звуками нет определенных границ, хотя понимание речи как раз и требует их четкого различения. Достаточно лишь немного изменить характер звучания, чтобы слово, в которое входит звук, приобрело новое значение.

Так, слово «мул» имеет совершенно иное значение, чем слово «мел» или «мал». Те звуковые признаки, замена которых меняет значение слова, называются *фонематическими*, а звук речи, обладающий этими признаками и необходимый для сохранения значения слова, — *фонемой*.

Каждый язык обладает своим набором фонематических признаков и, следовательно, своим составом фонем. Фонематическими признаками в русском языке являются, в частности, звонкость или глухость согласных (благодаря им различаются слова «дочка» и «точка»), признак мягкости и твердости («мал» и «моль», «мел» и «мель»).

Набор существенных фонематических звуков в разных языках, естественно, различен; изменение звуков, не меняющее значение слова в одном языке, может изменить значение слова (а следовательно, играет роль фонематического признака) в другом. Выделяя существенные (фонематические) признаки, человек слышит их особенно отчетливо, игнорируя несущественные варианты звучаний, которые не меняют значения слова. Человек не обращает на них внимания, абстрагируется от них и фактически их не слышит.

Это означает, что *речевой слух* является не простой рецепцией звуковых колебаний, а сложным процессом анализа воспринимаемых звуков и переработки воспринимаемой на слух информации с выделением существенных фонематических признаков и торможением несущественных, побочных признаков. Следовательно, мы не просто не понимаем речь на неизвестном нам языке, но и не в состоянии полноценно различать составляющие ее звуки, так как не обладаем той фонематической матрицей, благодаря которой можно было бы обработать поступающую информацию.

Так, носитель русского языка, незнающий английского, с огромным трудом заметит разницу в словах «bird» и «bad», «rep» и «rap». Для немца, не владеющего русским и не выделяющего фонематический признак мягкости/твердости, слова русского языка «пыл - пыль», «тол - таль» звучат совершенно одинаково; он не в состоянии уловить тот признак, который придает этим словам разное значение.

Наряду с речевым слухом уместно также говорить о существовании тонального слуха (у настройщиков), музыкального слуха (у виртуозов-исполнителей), вокального слуха (у певцов) и, наконец, эмоционального слуха.

Но мнению **В. Н. Морозова**, определенная часть людей с нормальным речевым слухом может плохо слышать эмоциональную интонацию («эмоционально тугоухие»). И наоборот, утонченный эмоциональный слух нередко сочетается со скромными речевыми способностями. Варьируют не

только способности выражать эмоции голосом, но и способности правильно воспринимать эмоциональное содержание. Автор считает, что как среди взрослых слушателей, так и среди детей встречаются такие, кто может правильно воспринимать контекст насыщенного эмоциями голоса с вероятностью всего лишь 10-30 %; на сто человек населения приходится лишь 2-3 человека, обладающих особо тонким эмоциональным слухом. Они дают 95-98 % правильных ответов там, где средний человек не ошибается только в 75 % случаев. На эмоциональный контекст речи реагирует уже грудной малыш, но далеко не каждый. Часть детей слабо реагируют. А то и вовсе равнодушны к восприятию информации в звуковой форме. Не исключено, что это признак возможных проблем в развитии их эмоциональной сферы.

УРОВНИ РЕЧЕВОГО ВОСПРИЯТИЯ

В пользу специфичности восприятия речи свидетельствует признание его категориальной природы. Несмотря на то, что речевые звуки, которые мы слышим, включают множество вариации звуковых волн, мы воспринимаем их категориально. Процесс приема устноречевой информации осуществляется на следующих трех взаимообусловленных уровнях: распознавания, разборчивости, смыслового восприятия. Важнейшим из них является, естественно, уровень восприятия смысла; уровень распознавания представляет собой различение речевых звуков, а уровень разборчивости — звукосочетаний (слогов, слов, словосочетаний). Зарубежные исследователи говорят об уровне акустических признаков, уровне фонем и уровне слов; низкие уровни при этом влияют на восприятие более высоких, и наоборот.

Для полноценного восприятия слова вовсе не обязательно различать все его звуки. Этот процесс осуществляется благодаря различению и узнаванию наиболее информативных из них. В большинстве языков таковыми являются согласные.

Например, в письменной речи на арабском языке используются преимущественно буквы, обозначающие согласные звуки. Для вполне удовлетворительного приема устного сообщения достаточно различать около 60% звуков речевого континуума при среднем темпе речи.

Предвосхищение, или *смысловое прогнозирование*, занимает важное место в модели восприятия речевого сообщения, предложенной **И.Л. Зимней**. Возможно, это свидетельство определяющей роли подхода «сверху вниз», характерного для речевого восприятия. Ведь информация, содержащаяся в звуковом континууме, как уже отмечалось ранее, может рассматриваться лишь как приблизительное руководство по пониманию сущности сообщения. Прогноз же актуализирует семантическое поле слушающего, подготавливая тем самым процесс сличения входного сигнала с элементами семантического поля.

Прогнозирование основывается на избыточности речи; пропуск, невозможность распознавания отдельных звуков не затрудняют понимания,

так как при полноценном восприятии устной речи разборчивыми оказываются не все 100% слогов, ее составляющих, а примерно 60%. Повышение слоговой разборчивости до 100 % не облегчает, а, наоборот, затрудняет восприятие; нарушается нормальное соотношение между составляющими, характерное для естественной речи, вследствие чего догадка как необходимый компонент понимания может оказаться неадекватной.

Наличие связи между несколькими словами ведет к появлению смыслового звена, которое может быть переведено на уровень нерасчлененного представления (образа). На этом уровне включается механизм семантических и одновременно грамматических правил. При наложении входного сигнала на сетку этих правил мысль говорящего получает для слушателя конкретное, принятое нормами данного языка, категориальное оформление (время, залог, число, лицо и т.д.). Фаза смыслоформулирования заключается для слушающего в обобщении результата всей этой перцептивно-мыслительной работы и перевода его на одну целую, нерасчлененную единицу понимания «общий смысл воспринятого сообщения».

ПОНИМАНИЕ СЛОВА, ПРЕДЛОЖЕНИЯ, ТЕКСТА

Понимание слова

Начинается *речевое восприятие* с расчленения слышимого речевого потока. Его итогом становятся отдельные звуки и слова, складывающиеся затем в целостные структуры, состоящие из лексических и синтаксических групп.

И хотя восприятие сообщения начинается с отдельных слов, переходит затем к восприятию отдельных фраз. Потом — целого текста, за которым следует выделение его общего смысла, эту последовательность следует понимать только как логическую. Дело в том, что понимание смысла текста протекает в определенном контексте, а поэтому понимание отдельного слова может иногда следовать за восприятием целых смысловых отрезков, так как именно контекст, в котором находится слово, раскрывает его значение. То, что характерно для понимания слова, перестает быть актуальным для понимания фразы.

Простая сумма низших уровней не обеспечивает понимания на более высоком уровне: можно знать все слова и грамматику, а понимания смысла текста не будет. В то же время высший уровень (уровень смысла) содержит в качестве компонентов низшие уровни, которые, будучи включенными в более высокоорганизованное целое, теряют часть своих свойств и приобретают часть свойств, присущих этому целому.

Значения слов не отличаются устойчивостью и определяются контекстом. Поэтому знание только их «словарных» значений не обеспечивает понимания речи. К тому же имеется ряд факторов, характеризующих слово, а следовательно, так или иначе влияющих на его

восприятие. Это: написание и произнесение, образность и значение, частотность, воспроизводимость, эмоциональность.

Важнейшим фактором автор считает воспроизводимость слова, а также его способность *вызывать определенные образы*. Высказывается также мнение, что многие слова содержат в себе *двигательные аспекты коннотации*, способствующие их лучшему сохранению в памяти (благодаря двигательным образам).

Сложную психологическую природу слова отмечал и **А.Р. Лурия**. Согласно его мнению, *восприятие речи* — это всегда выбор значения из многих возможных. На этот выбор влияет омонимичность слова, контекст, семантический уровень значения, частотность в языке и в индивидуальном речевом опыте.

Сложность или многоаспектность психологического значения может проявляться в том, что, например, значение слова «drug» в обиходе для отдельного субъекта включает элементы зрительных образов (порошок, таблетки), ситуации непосредственного использования референта слова (головная боль), аффективные реакции (горький вкус, неприязнь).

Роль представлений в понимании предъявляемых на слух слов изучалась **О.И. Никифоровой**. Она обнаружила, что знакомое слово, воспринятое вне контекста, может быть понято непосредственно по своему значению. Тем не менее, вслед за таким пониманием обычно приходит постижение его индивидуального смысла, которое достигается с помощью вполне произвольно взятых образов-представлений. Причем для улавливания значения слова требуется почти в два раза меньше времени, чем для возникновения соответствующего представления. Образ в этом случае — не средство понимания слова, а лишь свидетельство знания его значения и средство реализации индивидуального смысла.

Если в сообщении содержится более 20 % незнакомых слушателю слов, то процесс его восприятия окажется крайне затруднительным. К тому же понимание значений слов не ведет к пониманию целого (фразы, сообщения); исключительно важную роль играет апперцепция слушателя.

Опыты показали, что сложная в языковом отношении иноязычная речь вполне доступна даже для студентов первых-вторых курсов языкового вуза, если по своему содержанию она не выходит за пределы их апперцепции. В то же время простую в лингвистическом отношении речь (не более 5 % незнакомых слов, элементарные грамматические конструкции), но выражающую для испытуемых новое содержание, не соответствующее их апперцепции, удовлетворительно понимают не только студенты старших курсов, но и люди, свободно владеющие иностранным языком.

Понимание предложения

Рассматривая процесс понимания фразы (предложения), **А.Р. Лурия** акцентирует внимание на тех затруднениях, которые возникают у слушателя при расхождении поверхностной синтаксической структуры с ее глубинной структурой, соединяющейся с разнообразными поверхностными структурами

благодаря использованию трансформационных правил. Тем не менее, при «автоматизации умственных процессов («умственных действий») процесс понимания подобных конструкций начинает протекать достаточно легко...».

Исследователями также установлено, что: при предъявлении разных вариантов конкретного предложения испытуемые быстрее обнаруживают последовательности изменения смысла, чем слов; при предъявлении вариантов абстрактного предложения, наоборот, легче определяются изменения порядка слов, чем смысла.

Согласно *двухстадийной модели понимания фразы*, сначала определяется ее буквальное значение, сопоставляемое с контекстом. Если прямое значение противоречит контексту, то человек ищет в памяти ситуацию, содержание которой соответствовало бы ему.

Материалы многих исследований свидетельствуют в пользу зависимости понимания фразы (предложения) от *синтаксической формы*. Наиболее простые предложения состоят из отдельных фрагментов, которые связаны линейно. Их смысл может быть легко понят при последовательном восприятии фрагментов: достаточно знать слова, грамматические структуры и последовательность присоединения одного фрагмента к другому. Понимание придаточных предложений заметно сложнее. Нередко задача заключается в том, чтобы свести расположенные на удалении части предложения и развести те, которые находятся рядом. Или требуется подавить непосредственное впечатление от фразы и найти те отношения, которые скрыты, но важны для понимания. Прежде всего это касается словосочетаний типа «определение в родительном падеже, выраженное именем существительным», а также предложений со смысловой инверсией.

Для понимания фразы «девочку увидел случайный прохожий» требуется изменение конструкции фразы, приведение ее в соответствие с привычной (канонической) структурой S-P-O. Если бы эта фраза имела вид «случайный прохожий увидел девочку», потребность в перешифровке отпала бы сама собой.

Проведение аналогичной работы необходимо также в отношении предложений, в которых объективная последовательность событий не совпадает с порядком слов в предложении, а также в предложениях с двойным отрицанием («прежде чем закрыть дверцу, необходимо убедиться в наличии сигнала-маркера на рабочей панели», «он не может не отказаться от подобного предложения»). Понимание фразы нередко затрудняется из-за отсутствия элементов, способствующих распознаванию различных конструкций (фраза «The crow the fox flattered lost its cheese» воспринимается труднее, чем фраза «The crow which the fox flattered lost its cheese» - Ворона, польщенная лисой, потеряла свой сыр. Ворона, которой льстит лиса, потеряла свой сыр).

Анализ подобных материалов, однако, показывает, что понимание предложения настолько же сильно зависит от его синтаксической формы, насколько и от *контекста*, в который оно входит.

Так, в одном эксперименте испытуемых просили запоминать активные и пассивные предложения. Одновременно с предъявлением предложения им демонстрировались соответствующие картинки, на которых были изображены либо действующие лица, либо объекты действия. Либо полные ситуации, использовавшиеся в качестве подсказки при припоминании. Оказалось, что когда для подсказки предъявлялись картинки с изображением действующего лица или общей ситуации, то этим облегчалось припоминание активных предложений. При виде картинки с объектом действия даже исходные активные предложения часто вспоминались как пассивные. А изображения субъекта действия или общей ситуации часто побуждали к перестройке исходных пассивных предложений в активные. Очевидно, что сосредоточение внимания на объекте действия заставляет начинать высказывание именно с него, а для этого оно должно быть сформулировано в пассивной форме.

Опыты **П. Уосона** по определению истинности или ложности простых отрицательных и утвердительных предложениях показали, что понимание отрицательных предложений требует больше времени, чем утвердительных, что первые формально труднее вторых. Проблема, однако, в том, что установить истинность отрицательного суждения, не сравнивая его с утвердительным вариантом, проблематично.

Если, например, сообщается, что «21 — не является четным числом», то надо мысленно сравнить нечетность с четностью и убедиться в ложности суждения, проделав как бы двойную работу, требующую больших временных затрат. Кстати, подобные варианты предложений употребляются сравнительно редко, а потому и вызывают затруднения у испытуемых. В целом же определенные типы ситуаций требуют определенных типов фраз.

Понимание текста

Восприятие текста в модели **А.А. Леонтьева** происходит следующим образом. На базе перцептивного анализа и параллельного содержательного анализа речевого потока происходит поэтапный синтез смыслового содержания текста. *Перцептивный анализ*, носящий избирательный характер, обеспечивает опознание и удержание в кратковременной памяти образов отдельных языковых единиц (прежде всего, слов). Далее происходит одновременный процесс выделения в семантическом содержании образа-слова отдельных, значимых в данном контексте и ситуации, семантических компонентов и синтеза этих компонентов в осмысленное целое, так что и на этом уровне как семантический анализ, так и синтез имеют эвристическую природу, хотя и опираются на имплицитное знание о лингвистических структурах и структурах текста. Наконец, на базе предшествующих этапов восприятия формируется глобальный образ содержания текста.

В концепции **Г.Д. Чистяковой** этот процесс именуется *формированием динамического концепта* как целостного отражения содержания

текста. В рамках этой общей направленности осуществляется переход от языкового уровня текста к его содержанию.

А начинается понимание с выделения **денотатов текста** - предметов, отношений между предметами, которые обозначены соответствующими языковыми средствами. В итоге текст переводится на субъективный предметно-схемный код. Мыслительный процесс идет далее уже на предметном уровне. Осуществляется поиск такой взаимосвязи выделенных денотатов текста, которая позволяет представить их в единстве. На этом этапе выделенные ранее денотаты могут быть пересмотрены (возможен возврат к языковой форме их выражении); осуществляется поиск взаимосвязи, завершающийся формированием динамического концепта. Содержание текста в этом концепте получает структурную четкость и внутреннюю целостность. В составе индивидуального динамического концепта могут одновременно присутствовать как словесные, так и образные элементы.

Типичный короткий рассказ, как известно, включает:

- а) знакомство с главным действующим лицом и проблемой, которую нужно разрешить;
- б) один или несколько эпизодов, нацеленных на решение проблемы;
- в) разрешение проблемы.

Опыты свидетельствуют о существовании оптимальной (канонической) последовательности повествования; отклонения от нее всегда затрудняют понимание и создают почву для ошибок при воспроизведении.

При восприятии текста понимание значения отдельной изолированной фразы оказывается явно недостаточным, так как каждая последующая фраза включает в себя значение предыдущей. Рассматривая этот этап речевого восприятия, **А. Р. Лурия**, ссылаясь на мнение Л.С. Выготского, назвал его «**влиянием смыслов**». Далее он подробно останавливается на тех затруднениях, которые возникают у субъекта при выделении так называемых «**смысловых ядер**» текста и сближении их между собой, указывает на зависимость процесса понимания от содержания и установок, вызываемых этим содержанием, от степени вероятности появления тех или иных элементов текста.

В материалах еще одного исследования подчеркивается идея **о роли установки**, которая возникает у слушателя на определенном этапе восприятия текста, формируется благодаря его прогностической активности и управляет дальнейшим восприятием. Адекватная установка направляет восприятие в нужное русло; в случаях, когда установка неверна, она искажает и даже блокирует понимание. Гибкая установка возникает при выдвигании нескольких вариантов прогноза: отсутствие последних делает установку негибкой. Если содержание текста не соответствует установке, последняя «сопротивляется» тексту и может приводить к его неприятию. Кстати, слово «установка» в этом контексте называется, по сути дела, то же самое, что и слова «**смысловое прогнозирование**» или «**антиципация**».

По мере углубления слушателя в содержание сообщаемого, его контекстное подлежащее трансформируется из общего и отвлеченного в индивидуальное и конкретное. В этот момент оно получает образную основу, вокруг него формируется индивидуальный семантический фон. Сформировавшийся образ контекстного подлежащего определяет затем весь последующий процесс восприятия текста, придавая ему образно-эмоциональную форму.

ГОВОРЕНИЕ И ПОНИМАНИЕ

Слушание речи генетически предшествует говорению. Чтобы выразить свои желания, активно взаимодействовать со взрослыми, ребенку необходимо в течение достаточно длительного периода времени слышать речь окружающих. Исключительная сложность становления речи хорошо прослеживается на процессе ее восприятия. Как оказалось, «понимание» семи-восьмимесячным ребенком сказанного взрослым существенно зависит от ряда причин, ибо сначала он реагирует адекватной двигательной реакцией не на отдельное слово или фразу, как кажется взрослым, а на всю ситуацию в целом. Т.о., определенное запаздывание говорения по отношению к речевому восприятию у каждого человеческого индивида явление совершенно необходимое и естественное.

Каждый, изучавший или изучающий иностранные языки, как правило, убежден, что говорить на иностранном языке гораздо труднее, чем понимать иноязычную речь на слух. Вспомним о затруднениях, которые связаны с обработкой слышимого речевого потока, которая направлена *«снизу вверх»*: это неразборчивость произнесения говорящим отдельных звуков, их «глотание», скорость говорения, неожиданные изменения темпа речи и т.д.

Обработка *«сверху вниз»* предполагает привлечение необходимых знаний о явлении, сообщаемом в речи, владение базовыми грамматическими структурами и наличие соответствующего лексического запаса. Тем не менее, понимание назначения той или иной употребляемой структуры, словосочетания или слова требует меньших энергетических затрат, чем процесс говорения.

Во-первых, восприятие речи имеет в своем основании узнавание предъявляемого материала.

Во-вторых, речь отличается избыточностью, а поэтому контекст непременно способствует узнаванию целого даже при незнании отдельных слов, ошибок, оговорок.

В-третьих, помощь в узнавании оказывает интонация, а при восприятии самого говорящего — его мимика и жесты.

Если, например, учащийся не знает, к какому роду относится какое-то существительное в немецком языке или недостаточно уверенно различает временные формы в английском, это вряд ли помешает ему понять содержание сообщения. При условии, конечно, что он знает предмет, о котором идет речь, и все ключевые слова. При этом он может чувствовать

себя относительно комфортно, так как низкий уровень владения остается незаметным для окружающих.

Однако иноязычный материал, усвоенный лишь до уровня узнавания, не очень-то годится для выражения мыслей в речи на иностранном языке. Здесь требования значительно выше. Необходима достаточно прочная память как на употребляемые грамматические категории, так и на лексические единицы, их связи друг с другом. Говорение в нормальном темпе возможно только, если необходимые слова своевременно всплывают в сознании, занимая соответствующее место в составе фразы. Ошибочное отнесение существительного к женскому роду вместо мужского или среднего в немецком языке, конечно, не нарушит понимания немцем высказываемой мысли, но не останется незамеченным.

Мы, например, без труда понимаем фразу: «Мне, пожалуйста, одна кофе и одни булочка», но подобное выражение желания свидетельствует о низком уровне владения языком. По этой причине многие учащиеся предпочитают избегать говорения на плохо усвоенном иностранном языке, расценивая это как угрозу самооценке. Но без упражнений в говорении научиться хорошо говорить практически невозможно.

Следовательно, оценивая уровень усвоения иноязычного материала, надо иметь в виду, что результативность усвоения определяется через воспроизведение, а не узнавание. Само собой разумеется, что для воспроизведения материала потребуется значительное увеличение временных и энергетических затрат, что нередко вызывает отрицательные эмоции как следствие проявления потребности в экономии энергии.

Ошибки в речи на иностранном языке — явление, вызывающее, как правило, негативные эмоции как у тех, кто учится, так и у тех, кто учит. Но так как они представляют собой естественный компонент овладения любой новой деятельностью, то и относиться к ним надо как к чему-то целесообразному и необходимому, стремясь, естественно, к сокращению периода ошибочного выполнения деятельности и снижению количества ошибок. А для достижения этой цели важно задуматься над явлением, которое, казалось бы, не имеет непосредственного отношения к усвоению языка.

Овладевая иностранным языком, человеку уже не приходится повторять тот путь, который он прошел, овладевая родным. Приобретенный общий и речевой опыт позволяет существенно сократить временные затраты на усвоение, так как нет необходимости заново формировать понятия, открывать мир предметов и мир человеческих отношений. И большинство мыслей, подлежащих выражению на иностранном языке, уже неоднократно выражались им на родном языке.

ПСИХОЛОГИ И ПСИХОЛИНГВИСТЫ О ПРОЦЕССЕ ГОВОРЕНИЯ

Как в филогенезе, так и в онтогенезе говорение появляется как следствие потребности человека в том, чтобы взаимодействовать с другими людьми, удовлетворяя при этом и какие-то другие, кроме общения, потребности. Определений понятия «*потребность*» довольно много и все они в известной мере отражают суть явления.

Известный физиолог **П.В. Симонов** считает ее, например, сущностной силой живых организмов, обеспечивающей их связь с внешней средой для самосохранения и саморазвития, источником активности живых систем в окружающем мире.

В качестве *физиологической основы мотивации* П.В. Симонов рассматривает механизм активизации хранящихся в памяти следов (*энграмм*) тех внешних объектов, которые способны удовлетворить имеющуюся у организма потребность, а также следов тех действий, которые способны привести к ее удовлетворению. Сходное понимание мотивации обнаруживается и у других авторов.

К. Обуховский выделяет в содержании мотива два взаимосвязанных элемента: программу деятельности и цель деятельности.

Программа рассматривается им как определение и отбор средств, с помощью которых может быть реализована цель, а цель — как тот результат, к которому должна вести реализация программы. Сопоставление же программы с результатами действия служит критерием ее правильности.

На основе своего индивидуального опыта человек не только понимает, что он хочет, но и прогнозирует вероятность получения того, что он хочет. Подобная оценка может происходить как на осознаваемом, так и на неосознаваемом уровне, а ее интегральным результатом явится самым тесным образом связанная с мотивацией эмоциональная сфера. Соотнося события внешнего мира с потребностями, эмоции производят оценку значимости этих событий для субъекта. Значимо прежде всего то, что может либо способствовать, либо препятствовать удовлетворению потребностей.

Н.И. Жинкин отводит замыслу особое место в порождении высказывания (текста). Соответствующие замыслу «интеллектуальные образования, возникающие до текста», являются, по его мнению, основными средствами ограничения, которые накладываются на процесс отбора элементов текста; они с самого начала очерчивают предметно-тематическую область сообщения, сужая тем самым область поиска необходимых языковых средств.

В известной концепции **И.А. Зимней** выделяются *три уровня порождения речи*. Первый - мотивационно-побудительный, на котором говорящий знает лишь общий предмет высказывания, возможно, именно то, что Н.И. Жинкин называет замыслом. Второй уровень — это формирование мысли посредством языка: общая мысль высказывания оформляется лексическими и грамматическими языковыми средствами. Если замедлен

отбор слов или вызывает затруднение грамматическое оформление высказывания, то нарушается и весь процесс говорения. Третий, реализующий уровень — уровень собственно артикуляции и интонирования; в качестве артикуляционной единицы здесь рассматривается синтагма, а в качестве «произносительной единицы» — слог. Считается установленным, что артикуляционная программа высказывания объединяет 5-9 слогов (примерно 3-4 двусложных слов в пределах синтагмы).

Психолингвистические работы позволяют добавить ряд достаточно конкретных штрихов к психологическому видению феномена. Ряд авторов обращают внимание на то, что в процессе говорения мы планируем свое высказывание. Делается, естественно, акцент на отборе синтаксических и лексических средств. В частности, уделяется внимание проблеме выбора синтаксических моделей и ключевых слов, организации лексикона, роли и месту пауз в спонтанной речи. Исследователи выделяют общее планирование, начинающееся после произнесения предшествующей фразы (или реплики партнера), и легальное планирование, осуществляемое непосредственно в процессе говорения. Принято считать, что необходимые слова, синтаксис и интонационная модель подбираются при общем планировании: детальное же планирование предполагает объединение уже выбранных ранее слов и синтаксиса.

Согласно **Л. Залевской**, в *лексиконе* можно выделить глубинный и поверхностный ярусы, горизонтальные (внутриярусные) и вертикальные (межъярусные) связи между ними.

Она считает также целесообразным выделение ядра лексикона, примерно половина которого — существительные. Отнесенность лексической единицы к ядру определяется ее ролью в качестве средства доступа к системе энциклопедических и языковых знаний человека. Наличие ядра является одним из оснований для многократного пересечения ассоциативных полей различных слов, которые, казалось бы, не имеют никаких связей друг с другом. Через принадлежность к ядру наиболее емкие единицы лексикона позволяют установить связь между любыми двумя словами в пределах определенного числа переходов. Максимальное число связей имеют слова, представляющие особое значение для человека как личности.

По мнению **Н.И. Жинкина** говорящий не выбирает слова из лексикона, а просто ждет, что в его сознании сам собой всплывет тот ансамбль значений, который соответствует замыслу произносимой речи.

Что касается выбора синтаксических структур в процессе речепорождения, думается, заслуживает внимания его же мысль о процессе речевого понимания. Ученый считает, что, слушая сообщение, человек просто принимает содержащуюся в нем мысль, не делая никакого грамматического анализа. «Грамматический анализ был уже давно сделан, в период, когда в мозге вырабатывалась грамматическая структура».

Вышеприведенное суждение с равным правом можно отнести и к говорению. Другими словами, если владение структурой фразы достигнуто,

то выбор соответствующей структуры не нуждается в осознании и происходит автоматически.

В лаборатории **У. Кинча** разработана **компьютерная программа LSA**, способная репрезентировать использование слов в больших массивах текстов (11 миллионов слов и 36000 документов). С ее помощью можно оценивать семантические расстояния между любыми словами. Высказывается гипотеза, что для надежной репрезентации исключительно сложных семантических связей, на которых основан человеческий язык, требуется большое количество (порядка 300) параметров. Слова и тексты репрезентируются программой как векторы в пространстве, а их подобие может быть оценено как косинус угла между векторами. Программа позволяет судить о влиянии конкретного контекста на значение конкретного слова.

В спонтанной речи человека важное место занимают *паузы*. **Дж. Эйчисон** обращает внимание на два вида пауз: паузы для дыхания и паузы хезитации. Первые относительно немного и они занимают примерно пять процентов времени молчания. Эти паузы приходятся в основном на границы, определяемые грамматикой. Изменения в их длительности преимущественно зависят от эмоционального состояния говорящего. Вторые — их больше, они не имеют никакой физиологической причины, занимают от трети до половины времени говорения. Их нелегко определить, так как многие слова вроде «н-у-у», «в-о-о-т» тоже можно считать паузами. Паузы хезитации теснее связаны с когнитивными процессами (нахождением слов, планированием высказывания), упреждают неожиданное увеличение информации или неуверенность в содержании сообщаемого.

Выделены такие типы хезитации, как повторы, ошибочные начала, заполненные паузы и незаполненные паузы. Когда в речи появляется необычная хезитация, которую нельзя отнести ни к одной из упомянутых категорий, она проявляется в двух основных формах — необычайно долгом молчании, неестественном удлинении фонем. Люди, кстати, различаются в плане «предпочтения» типа хезитаций.

ЧУВСТВО ЯЗЫКА КАК ИНДИКАТОР СФОРМИРОВАННОЙ ВНУТРЕННЕЙ РЕЧИ

Ряд выработанных в процессе пользования языком автоматизмов обеспечивают слову, принадлежащему, например, к категории существительного, возможность отразить количественный состав, род или падеж того, что является субъектом или объектом, определяют ей место во фразе. Само собой разумеется, что обретение лексическими единицами подобных качеств - процесс достаточно трудоемкий, требующий длительного упражнения в пользовании языком. Можно думать, что именно приобретение словами подобных качеств обеспечивает то, что лежит в основе явления, именуемого в психологической литературе **«чувством языка»**.

Как утверждают исследователи, его основой являются сигналы согласования или рассогласования между порождаемыми (воспринимаемыми) речевыми высказываниями и имеющимися в речевом опыте индивида конкретными эталонами речевых единиц, структурными схемами и т.д. Если речь осуществляется без затруднений, действие этого механизма не осознается. Интуитивный характер реакции заключается в непосредственном узнавании неправильности без ее развернутого анализа. В сознании отражается сам ее факт, сопровождающийся иногда появлением отрицательных эмоций. Надо добавить, что возможно появление и положительных эмоций, связанное с функционированием этого механизма.

Если, например, выражение мысли на родном, а особенно на иностранном языке протекает успешно, без затруднений, это, как правило, доставляет пользующимся иностранным языком положительные эмоции. Можно также считать, что «чувство языка» является индикатором сформированности внутренней речи на иностранном языке, следствие овладения структурой иноязычной фразы и формирования иноязычного лексикона, большинство элементов которого приобрели качества, приближающиеся к таковым на родном языке.

Собственно говоря, подобное явление характерно для любой деятельности (например, для вождения автомобиля, рисования, печатания вслепую). Формирование соответствующего механизма в вышеупомянутых случаях носит стадийный характер, имеет свою структуру. Вначале изменяются приемы исполнения движений: устраняются лишние и ненужные движения, появляется их совмещение, ускоряется темп выполнения.

Со временем изменяются приемы сенсорного контроля над действием: зрительный контроль заменяется мускульным (кинестетическим), вырабатываются специальные сенсорные синтезы (глазомер и чувство скорости у шофера, чувство материала у плотника, чувство положения в пространстве у летчика). Развивается способность быстро различать и выделять ориентиры, важные для контроля результатов действия. У шофера, например, развивается способность различать в работе двигателя признаки, характеризующие его нагрузку.

Изменяются приемы центрального регулирования действия: внимание освобождается от восприятия способов действия и переносится главным образом на обстановку и результаты. Внутренняя подготовка к следующим движениям происходит во время осуществления предшествующих, что резко сокращает время реакции. Так, начиная посадку, летчик внутренне готов ко всей стандартной серии приемов, из которых складывается выполнение данного типа посадки в данных условиях. Поэтому переход от одного приема к следующему происходит без специального планирования. Планируется только способ посадки. Такое предварение целой цепи или серии приемов, которые следует использовать, называется антиципацией.

Овладение новым средством общения (иностранном языком) имеет сходную структуру, содержит все указанные стадии. Иноязычные слова, запоминаемые во время первых занятий, обретают значение только

благодаря связям с родным языком. Сами по себе, вне этой связи, они бессмысленны. Попробуйте запомнить десяток слов незнакомого языка (фарамль, ширка, таяра, бисура) или определить, к какой части речи относится какое-нибудь слово из набора. Окажется так, что все они с этой точки зрения одинаковы. Однако, придав им с помощью родного языка (РЯ) соответствующее значение, мы наделим их рядом качеств, которые позволят этим словам объединиться во фразу, отразить некоторую идею.

Объединение иноязычных слов в европейских языках чаще всего осуществляется в соответствии со структурой S-P-O, с опорой на те качества лексических единиц, которые свойственны их эквивалентам в РЯ. Так, достаточно легко можно сказать «одна книга», «один дом», но как-то не выговаривается словосочетание «один тарелка» или «мой письмо». Если носитель итальянского языка (женщина) произносит фразу «Mi sono divertita», то вполне естественно она имплицитно учтет собственную принадлежность к женскому роду и отразит это соответствующим окончанием; а вот для начинающего изучать итальянский язык это окончание не представляется стать существенным.

Кстати, почти сорок лет назад **В.В. Беляев** обратил внимание на несовпадение объемов понятий, обозначаемых словами в разных языках. Дело, конечно, не только в этом. Называние какого-то предмета или явления лишь одно из наиболее важных качеств лексической единицы. Но есть и другое. Возьмем, например, слово «собака». У разных людей, а тем более в разных культурах, это слово может ассоциироваться с разными образами; естественно ожидать, что данное слово вызовет совершенно разные эмоции у того, кто души не чает в этих животных, и того, кто их только терпит. В русском языке собака — представитель женского пола, в белорусском, французском, итальянском, немецком - мужского. В английском языке категория рода не играет значимой роли, зато очень актуальна категория определенности или неопределенности.

Собака живое существо, обладающее некоторой активностью и способное быть субъектом каких-то действий. Упоминание в речи субъекта действия предполагает неосознаваемую готовность говорящего учитывать его потенциальную возможность занимать определенную позицию во фразе. Пока иноязычные лексические единицы будут пользоваться качествами, заимствованными у соответствующих эквивалентов родного языка, качества последних будут диктовать их объединение во фразы согласно стереотипам родного языка. Собственные потенциальные возможности (валентности) иноязычных слов к объединению во фразы еще не «созрели», и поневоле приходится пользоваться взятыми напрокат.

Составляющей чувства языка являются, конечно, и развитые сенсорные синтезы и способность быстро различать и выделять ориентиры, важные для контроля за речепроизводством.

Под *сенсорными синтезами*, пожалуй, можно понимать способность говорящего на иностранном языке выделять в реальной действительности или в собственном мире образов и эмоций те аспекты S-P-O, которые

требуют первостепенного отражения в структуре порождаемой фразы, определяют значимые для момента общения валентности лексических единиц, называющих субъект, предикат и объект.

Для английского языка это первоочередное выделение и название действия, выполняемого субъектом (или действия, выполняемого по отношению к объекту) в настоящем, прошедшем или будущем времени, содержащее его оценку в плане процессуальности (в конкретный момент или временной отрезок), завершенности, тривиальности. Далее требуется уточнение степени определенности субъекта или объекта высказывания для слушателя, направление, место или время протекания действия, какие-то другие его аспекты, передаваемые с помощью предлогов; нередко выбор глагола предопределяет выбор предлога и того, что последует за ним.

Ориентиром, важным для контроля процесса говорения, является улавливание тех аспектов ситуации общения, которые надлежит отразить в речевой структуре, и, конечно, выбор адекватной для выражения мысли лексики; при соответствии фразы замыслу высказывание сопровождается позитивными эмоциями. Само собой разумеется, что такое возможно лишь в случае, когда внимание акцентируется на содержании выражаемого в речи, а не на лексике и грамматике. Нередко, говоря о чем-то хорошо известном, мы ловим себя на мысли, что непосредственно в процессе говорения думаем еще и о том, что следовало бы добавить к сказанному, насколько убедительно звучит наша речь. Тщательный отбор языковых средств обычно имеет место при выражении мыслей, которые могут оказаться непонятными собеседнику или же которые являются новыми и для нас самих. В этом случае планирование высказывания отчасти напоминает процесс выражения мысли при письме.

1.5 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Вопросы для изучения:

- 1) Основные составляющие урока
- 2) Возможности психического развития учащихся во время урока
- 3) Индивидуально психологические особенности учителя, определяющие эффективность педагогического взаимодействия

ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УРОКА

Процесс обучения и воспитания, конечно же, искусство. И постигать его нужно практически всю жизнь. И поэтому важнейшее условие профессионального роста преподавателя высшей или средней школы, студента педагогического вуза потребность и умение самостоятельно осуществлять анализ проведенного урока (занятия), дополняя его анализом отдельных занятий, который профессионально, тактично и доброжелательно делают коллеги. Самоанализ, конечно, важнее, так как посещения коллег-учителей — явление эпизодическое, тогда как работа над собственным профессиональным ростом, предполагающая развитие рефлексии, требует регулярности.

Учебный процесс, как известно, сопровождается определенными изменениями в сознании тех, кто учится. Результатом успешной учебной деятельности становится *формирование соответствующего внутреннего плана действий*, благодаря которому человек оказывается способным водить мотоцикл или автомобиль, пользоваться компьютером или читать и говорить на каком-нибудь иностранном языке. При профессиональном подходе к делу, заинтересованности в результативности процесса обучения, преподаватель не может не учитывать те психологические механизмы, обстоятельства и условия, которые обеспечивают достижение цели. Само собой разумеется, что подобный анализ должен быть целенаправленным, достаточно полным, основываться на понимании закономерностей психологии и педагогики. В его реализации целесообразно учесть, по крайней мере, следующие важнейшие аспекты:

- 1) характеристику основных составляющих урока иностранного языка;
- 2) индивидуально-психологические особенности учителя, детерминирующие эффективность урока;
- 3) возможности психического развития учащихся и процессе занятий иностранным языком.

По сути дела, это первичный синтез, с которого начинается поочередное и детальное рассмотрение явления.

В качестве основных составляющих урока можно считать:

- а) место анализируемого урока в изучаемой теме;
- б) гигиена умственной деятельности учащихся;
- в) психологический климат во время занятия;

- г) временное соотношение процессов говорения, слушания, чтения и письма;
- д) общий темп урока;
- е) оценка эффективности упражнений, использовавшихся для достижения определяемого программой уровня владения иностранным языком;
- ж) стимуляция использования учащимися иностранного языка в качестве средства общения;
- з) оценка эффективности усвоения иноязычного материала в процессе общения учителя с учащимся (группой учащихся), учащихся друг с другом;
- и) элементы урока, способствующие повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Что касается *индивидуально-психологических особенностей учителя*, детерминирующих эффективность урока, то к ним можно отнести:

- а) свойственный учителю стиль руководства (авторитарный, демократический, либерально-попустительский);
- б) проявление педагогических способностей (конструктивных, организаторских, коммуникативных, перцептивных и т.д.);
- в) эмоциональное состояние учителя на уроке и его влияние на психологический климат в классе;
- г) уровень развития свойств внимания (устойчивости, переключения, распределения);
- д) качество речи (доступность для понимания, точность, образность, эмоциональность, речевое богатство, осмысленность);
- е) соотношение речи на родном и иностранном языках в течение урока.

Собственно говоря, первые два аспекта необходимы для того, чтобы обеспечить третий — *психическое развитие учащихся* в соответствующем направлении. В первую очередь, конечно, в плане усвоения иностранного языка. А судить о возможностях их психического развития можно, ориентируясь:

- а) на доминирующий тип мотивации к усвоению иностранного языка;
- б) уровень развития иноязычных речевых навыков и умений;
- в) наличие на уроке ситуаций, содействующих развитию внимания, восприятия, памяти, мышления, воображения средствами иностранного языка;
- г) условия для совершенствования личностных качеств учащихся.

Очевидно, что в зависимости от места конкретного урока в изучении определенной темы, его характеристика будет неодинаковой. Одно дело, если материал для усвоения предлагается впервые, и совсем другое, если он изучается в течение ряда уроков. В последнем случае можно сделать

заклучение о темпе формирования иноязычных умений и навыков у отдельных учащихся.

Важно также обратить внимание на *гигиенические условия умственной деятельности* школьников. Освещение, например, заметно влияет на степень их активности, а качественный состав воздуха в классной комнате па работу памяти. Как показали исследования, нехватка кислорода в воздухе субъективно практически не осознается младшими школьниками и подростками, но показатели их запоминания понижаются. Целесообразно также учитывать динамику энергопотенциала учащихся на протяжении дня и учебной недели. Каждый специалист хорошо осведомлен о том, как непросто реализовать план урока в понедельник или пятницу, особенно если он пятый или шестой по счету.

Эффективность умственной деятельности учащихся существенно зависит от их *психического состояния*. Фрустрации, тревожность снижают скорость и качество формирования речевых навыков и умений и, наоборот, благоприятный психологический климат (взаимопонимание и поддержка, внимательность и доброжелательность друг к другу) ускоряет процесс усвоения иноязычного материала, так как повышает уровень психической энергии каждого. Психическое состояние учащихся на уроке в общих чертах можно оценить с помощью вопросника, который может быть заполнен коллегами (или методистом), присутствующими на уроке.

Полноценное владение языком предполагает способность говорить, понимать речь на слух, читать и писать. На русском языке эти процессы соотносятся примерно так: слушание занимает 45 % времени, говорение - 30 %, чтение — 16 %, письмо — 9 %. Как видим, чтобы успешно овладеть языком, целесообразно часто слушать, как на нем говорят.

Конечно, невозможно отводить, почти половину каждого урока на аудирование; здесь следует руководствоваться принципом целесообразности, не забывая о вышеприведенном соотношении. Тем более что наличие в современном обществе различных носителей информации позволяет успешно компенсировать отсутствие языковой среды.

Темп урока — одна из важнейших его характеристик, которая определяет эффективность работы сознания учащихся. Для конкретной учебной группы он может быть оптимальным (обеспечивает концентрацию внимания каждого ученика, понимание материала и эффективное его усвоение), ускоренным или замедленным. Есть основания считать, что наименее эффективным является замедленный темп, который не содействует формированию навыков говорения или слушания. Поэтому ограничение обучающихся во времени при выполнении конкретных упражнений — одно из важнейших условий их успешного формирования. Естественно, это требует увеличения напряжения со стороны учащихся, но в то же время способствует развитию плавности речи, сокращению пауз, переходу от контроля за употреблением лексико-грамматических средств к преимущественному контролю за содержанием высказывания. Кроме того,

при медленном выполнении любого упражнения внимание и интерес к нему снижаются; иногда забывается даже цель выполняемого задания. Забота о последовательности выполнения упражнений тоже немаловажный фактор. Нецелесообразно, например, предлагать в начале урока те из них, которые учащиеся конкретной группы могут выполнить только в замедленном темпе, так как в этом случае вероятно возникновение психического состояния, которое определит замедленный темп проведения следующих этапов урока.

Целесообразность учебного материала, используемого во время урока, в значительной мере определяется и тем, насколько в его реализации учитываются психологические закономерности внимания, восприятия, памяти.

Каждый учитель, безусловно, знает о произвольном, непроизвольном и послепроизвольном **видах внимания**. Специфику их функционирования как раз и следует припомнить, готовясь к уроку. Так, если учебный материал будет требовать от учащихся только произвольного внимания, то можно быть уверенным, что через 10-15 минут их сознание попытается заняться чем-то другим.

Целесообразнее создать условия для возникновения послепроизвольного внимания, когда сам изучаемый материал вызывает интерес и значительные волевые усилия оказываются ненужными.

Значительная часть школьников, изучающих иностранный язык, воспринимают его как обычный школьный предмет, а не как средство общения. Вот почему при выполнении упражнений, воспроизведении выученных дома диалогов их речь часто отличается упоминавшейся выше «школьной» интонацией. Не очень-то помогает формированию произносительных навыков и повторение всем классом отдельных предложений, стихотворений, поскольку из-за разницы в личностном темпе более или менее длительные высказывания редко произносятся одновременно.

Более эффективным средством в этом плане является **наглядность**, которая обеспечивает стимуляцию говорения на иностранном языке, возможность управления темпом работы учащихся и может служить в качестве эталона речепроизводства.

Следует заметить, что в обучении иностранным языкам понятие «наглядность» включает в себя не только то, на что можно глядеть, но и то, что можно слышать или, например, осязать. Важно, чтобы наглядность отвечала целям учебной деятельности.

Большого эффекта можно ожидать от **просмотра специальных кинофильмов**, включающих определенные действия. Однако их успешное название на иностранном языке должно обеспечиваться соответствующей предварительной подготовкой. Весьма полезен просмотр зарубежных художественных фильмов, обеспечивающий достижение таких важных целей, как развитие мотивации, нахождение в языковой среде.

Вполне оправдано использование кинофильмов, которые дублированы на изучаемый иностранный язык: актеры-дублеры говорят в этом случае

немного выразительнее, чем носители языка, а это содействует лучшему пониманию и запоминанию речевых элементов, чаще вызывает положительные эмоции.

Значительные возможности в использовании иностранного языка как средства общения содержит *игра* (участие в театральных постановках). Исполнение определенной роли побуждает учащегося отказаться от безликой интонации. Возможно, выражаемая на иностранном языке мысль получает в игре (постановке) больше шансов обрести опору в соответствующих обстоятельствах образах и переживаниях, а следовательно, конкретный речевой материал лучше сохранится в памяти.

По мнению американского психолога **Л. Якобовица**, успех в усвоении иностранного языка более чем на треть зависит от *мотивации* его изучения. Практика свидетельствует, что это действительно так: учащиеся школы, которые считают, что иностранный язык им нужен, усваивают его не хуже, чем студенты специальных факультетов. Те же, кто избегает психического напряжения, характерного для активной умственной деятельности, сохраняют в памяти лексические единицы, усваиваемые на уроке, только на время действия мгновенной (в лучшем случае кратковременной) памяти. Если учебная ситуация позволяет, они предпочитают занимать в классе (аудитории) места, где бы можно было избежать умственного напряжения.

В психологической литературе, кстати, имеются некоторые сведения по данному вопросу. В частности, отмечается, что люди стремятся к достижению своих лично значимых целей. Иначе говоря, у них есть соответствующие мотивы, побуждающие к проявлению активности. Отсюда можно ожидать, что студенты или школьники, отличающиеся высокой потребностью в достижении цели, ориентированы на более эффективное получение информации в учебном процессе. А поэтому в учебной аудитории они предпочитают занимать передние ряды, где больше возможностей для полноценного усвоения материала.

Заслуживает внимания и вопрос о *соотношении времени говорения* на уроке учителя и учащихся. Проведя соответствующие измерения, оказалось возможным заключить, что, как правило, учитель на уроке говорит больше, чем все учащиеся класса, вместе взятые. Магнитофонные записи свидетельствуют о следующем: учитель говорит примерно 15-20 минут, минут пять пишет на доске: учащиеся говорят 10-15 минут; остальное время приходится на паузы и письмо. Кстати, подобное временное соотношение характерно не только для уроков иностранного языка, но и для большинства других дисциплин. Но так как в первом случае необходимо сформировать навыки и умения пользоваться новым средством общения, то на это желательно увеличить время в процессе урока.

ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ВО ВРЕМЯ УРОКА

В последнее время в психологии принято выделять два типа мотивации - внешнюю и внутреннюю. Внешняя основана на применении поощрения и наказания, тогда как внутренняя предполагает следование определенному образцу поведения ради него самого, без какой-либо внешней стимуляции. Само собой разумеется, что сформировавшийся тип мотивации будет определять деятельность каждого учащегося по усвоению иностранного языка. Если наблюдается доминирование внутренней мотивации, то можно быть уверенным, что сделан самый важный шаг к овладению языком. Учащийся будет сам подбирать материалы для чтения и аудирования, сам будет пробовать выражать свои желания средствами иностранного языка. Вполне вероятно, что успехи в усвоении одной дисциплины (иностранного языка) могут послужить стимулом для более усердного изучения и других дисциплин.

Эффективное психическое развитие учащихся — одна из целей каждого урока, а поэтому оперативные сведения о темпе усвоения иностранного языка могут оказаться весьма полезными. Как уже отмечалось, время говорения учащихся на уроке обычно не превышает 15 минут. Возможное решение проблемы — проверка уровня сформированности умений и навыков, приобретенных при прохождении определенной темы. Соответствующие тесты учитель может подготовить, зная основные принципы их создания и функционирования. В каждом случае, однако, надо уточнять, что подлежит проверке — знания, умения или навыки.

Знания, избавляющие от ряда ошибок, выступают в виде усвоенных понятий, законов, правил, принципов, а также зафиксированных в памяти образов предметов, явлений. Тестовые задания, предусматривающие проверку знания, могут быть самыми разными: от заполнения пробелов в предлагаемых утверждениях до выбора правильного варианта ответа из нескольких возможных.

Под **навыком** следует понимать автоматизированное действие, выполняемое рационально, достаточно быстро и правильно, без заметного участия сознания, лишних затрат физической и психической энергии.

Умение — усвоенный человеком способ выполнения действий на основе приобретенных знаний и навыков, проходящий в процессе своего становления ряд этапов. Формирование определенного умения означает повышение самоконтроля, управляемости действиями в соответствии с лучшими образцами. Другими словами, если ученик в состоянии, долго не раздумывая, поставить определенный глагол в прошедшем или будущем времени, в вопросительной или отрицательной форме, то это есть навык. А если он в состоянии высказать некоторую мысль, обосновать определенную идею, используя при этом адекватные временные формы и лексические единицы, то речь идет об умении.

Время — один из важнейших критериев сформированности умений и навыков. Если, например, учащемуся не хватает времени, чтобы сделать адекватный выбор при восприятии устно-речевого сообщения-теста, то подсчет количества правильных выборов позволит высказать вполне однозначное мнение об уровне владения языком.

При изучении иностранного языка у учащегося должны сформироваться *навыки и умения говорения и слушания, чтения и письма*.

В процессе овладения соответствующим иностранным языком учащиеся продвигаются и в развитии *произвольного внимания*, его свойств: устойчивости, распределения, переключения. Иностранный язык может также рассматриваться как замечательное средство развития памяти и мышления. Как известно, Жан Пиаже центральным его звеном считал *мыслительные операции*: сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию. Очевидно, что без их активного функционирования процесс усвоения иностранного языка затянулся бы надолго. Произвольное или непроизвольное сравнение с родным или ранее усвоенным иностранным языком, обобщение лингвистического материала, рациональное использование правил в отношении конкретной ситуации дают значительную экономию времени и психической энергии.

В усвоении иностранного языка очень важна роль *воображения*. Занятия, как известно, обычно проходят в замкнутом пространстве (класс или аудитория), а общаемся мы в самых разнообразных ситуациях. Очевидно, что легче учиться тому, у кого развито воображение. Изучая, например, такие временные формы английского языка, как Present Indefinite и Present Continuous, хорошо бы научиться «видеть» действия, как бы происходящие в момент говорения, и «не видеть» того, что обыденно, тривиально. Выбор соответствующей грамматической структуры на такой «естественной» основе требует, как показывают наблюдения, меньшего психического напряжения и происходит более эффективно. Есть основания думать, что лица, склонные к артистической деятельности, имеют в этом отношении определенные преимущества.

Уроки иностранного языка предоставляют хорошую возможность и для совершенствования определенных личностных качеств, уверенности в своих способностях к конкретной деятельности, формированию положительной *«Я-концепции»*. Следовательно, если учитель создает на уроке ситуации успеха в учебно-познавательной деятельности, он содействует тем самым и формированию личности учащегося.

ИНДИВИДУАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Наиболее заметной индивидуальной особенностью преподавателя, легко наблюдаемой во время занятий, является его стиль общения (стиль руководства). Исследователи выделяют различные виды таких стилей: автократическим, либеральный и демократический: активно-положительный, ситуативный, пассивно-положительный, пассивно-отрицательный .

Наиболее явно элементы каждого стиля проявляются в ситуациях, вызывающих у преподавателя состояние фрустрации, а таких ситуации в его деятельности, конечно, достаточно. Одни преподаватели в подобных ситуациях обвиняют учащихся в неадекватном поведении, создавая у них состояние тревоги и неуверенности, которое, как известно, существенно препятствует формированию умений и навыков пользования иностранным языком. Другие (у них доминируют астенические эмоции) становятся безразличными ко всему, что происходит на уроке, и в результате даже хороший план урока воплощается неудачно. Само собой разумеется, что стиль руководства не возникает на пустом месте; его основанием служит прежде всего темперамент, его доминирующие свойства. А в качестве безусловного подкрепления выступает социальная среда — психологический климат, который царит в педагогическом коллективе школы, кафедры. Своевременная коррекция нежелательных проявлений стиля общения возможна и, безусловно, целесообразна — без этого вряд ли можно пережить чувство удовлетворения от качественного выполнения работы.

Общение педагога и учащихся носит, конечно же, двусторонний характер. И положительные, и негативные эмоции в процессе учебного взаимодействия могут испытывать обе стороны. Но так как организацию учебного процесса определяет педагог, то, естественно, ему необходимо прежде всего обратить внимание на собственное поведение. Причиной возможных недоразумений и конфликтных ситуаций может стать психологическая позиция, которую занимает каждый из участников взаимодействия. Достаточно припомнить случаи, когда нам с кем-то было интересно общаться, а с кем-то нет, чтобы оценить значимость этого фактора. Следовательно, нужна теория, руководствуясь которой можно было бы оценивать и собственную позицию, и позицию партнера, чтобы добиться взаимопонимания.

Одна из таких теорий — *теория транзактного анализа* — побуждает обратить внимание на то, что человек может условно пребывать в трех состояниях, находящих выражение в соответствующих позициях. Эти позиции называются «Родитель», «Взрослый», «Ребенок». В основании состояния «Родитель» лежат правила, общественные нормы, наставления, получаемые ребенком от своих родителей. Они составляют базу личной этики человека и независимо от содержания фиксируются как единственно правильные, обеспечивая понимание того, что хорошо, а что плохо. Наряду с

нормами, правилами и запретами в «Родителе» содержится множество привычек и операционных паттернов — что делать и как делать.

Состояние «Ребенок» фиксируется в процессе переживания ребенком собственных реакций на окружающий мир, когда он еще не может активно влиять на свое окружение и зависит от него. Человек достаточно легко входит и в состояние «Родитель», и в состояние «Дитя». Стоит, например, ему попасть в трудную ситуацию, как в сознании всплывают соответствующие детские воспоминания, и адекватное им поведение не замедлит появиться. Естественно, это состояние изобилует не только негативными эмоциями. Так, любознательность, креативность, поисковая активность, радость, вызванная первыми удачными действиями, также зафиксированы в состоянии «Дитя». Примерно к пятому году жизни фиксация опыта в этих двух состояниях завершается, а дальнейшее развитие личности определяется третьим состоянием — «Взрослый». В этом состоянии фиксируется информация об окружающем мире, оценивается ее достоверность, вероятность наступления какого-то события, принимаются решения. Этим она отличается от «Родителя», все оценивающего и подгоняющего под уже существующий стандарт, а также от состояния «Дитя», не очень стремящегося к анализу и действующего в опоре на эмоции и допонятийное мышление. Развитие состояния «Взрослый» не заканчивается в каком-то определенном возрасте, но может, к сожалению, идти и в обратном направлении, то есть деградировать.

Каждый из партнеров находится в определенном состоянии, детерминирующем его речевые реакции. Так, если преподаватель творит своему коллеге, что нынешние студенты безответственно относятся к учебе, а другой соглашается с этим утверждением, то можно предположить, что эти высказывания очень напоминают нечто, когда-то услышанное ими от собственных родителей или учителей. А поэтому можно заключить, что здесь налицо взаимодействие позиции «Родитель — Родитель». При взаимодействии «Ребенок-Ребенок» оба участника разговора находятся в детской позиции и обращаются к детской же позиции друг друга. Они как бы воспроизводят отдельные элементы поведения людей, находящихся в детском возрасте. Например, один студент предлагает другому прогулять последнюю пару, второй соглашается, высказав при этом опасение, что «англичанка» может потребовать «отработку» в самый неподходящий день.

Транзакции «Взрослый — Взрослый» чаще связаны с получением какой-то информации. Это может быть, например, просьба коллеги одолжить ему необходимое пособие или оказать определенную услугу. Ответная реакция с позиции «Взрослого» будет выражена примерно так: «Нет проблем, но мне кажется, что второе издание этого пособия лучше, как что посмотрите оба». Естественно, возможен и такой ответ: «Настоящий педагог должен иметь в своей библиотеке всю необходимую литературу». Ясно, что в последнем случае партнер продемонстрировал позицию «Родитель - Дитя».

Не менее распространены транзакции «Ребенок-Родитель», примером которой может быть сообщение учащегося о том, что сегодня он не может

сдать контрольную работу вместе со всеми, но завтра непременно это сделает. Преподаватель может благосклонно согласиться, добавив, что завтра — это самый крайний срок.

Очевидно, что наиболее эффективные транзакции предполагают деятельное участие «Взрослого». В реальности, однако, это возможно лишь отчасти, так как «Ребенок» и «Родитель» более ранние образования, обеспечивающие быстрые и автоматизированные реакции. На ориентацию и вмешательство в их деятельность у «Взрослого», как правила, не остается времени, а этому соответствующему управлению позиция «Взрослый каждой» человека формируется всю жизнь.

Иначе говоря, педагогу важно научиться различать описанные состояния в конкретные моменты профессионального общения, оценивать позиции партнера и собственную позицию, размышлять о степени адекватности своих речевых реакций. Психологические исследования свидетельствуют о том, что чем меньше нетерпимости к ошибкам учащихся в процессе усвоения той или иной дисциплины, тем реже требования быть внимательными к объясняемому материалу.

Таким образом, адекватная позиция преподавателя, предполагающая общение людей, стремящихся к достижению единой цели, как правило, приводит к достижению взаимопонимания. Надо, однако, четко осознавать, какого результата хотелось бы достичь в процессе общения, иметь достаточно большой репертуар поведенческих реакций, чтобы вызвать желательное поведение учащихся и, конечно же, обладать достаточным опытом, чтобы оценить степень соответствия полученной реакции ожиданиям.

Иначе говоря, требуются *педагогические способности*, которые нуждаются в постоянном совершенствовании: прежде всего коммуникативные, организаторские, конструктивные, как считает **Н.В. Кузьмина**. Нелишне вспомнить и о дидактических, экспрессивных, перцептивных, научно-познавательных способностях, которые необходимы учителю-профессионалу. Так, при наличии сформированных конструктивных способностей специалист будет по-разному излагать один и тот же материал для учащихся младшего и среднего школьного возраста, потому что возможности произвольного запоминания у подростков выше, чем у младших школьников. Последним можно чаще предлагать упражнения, дающие возможность опираться и на произвольную память. Кроме возрастных, нельзя не учитывать индивидуальные особенности, многие из которых обусловлены свойствами темперамента: пластичностью, ригидностью, активностью, реактивностью, сензитивностью, эмоциональной возбудимостью, экстраверсией, интроверсией. Обо всех этих особенностях желательно помнить при постановке вопросов, высказывании оценочных суждений, замечаний.

Есть основания полагать, что характерные особенности владения иностранным языком учителя оказывают влияние на формирование типа владения им у учащихся. **Б.В. Беляев** выделил два таких типа: интуитивно-

чувственный и рационально-логический. Представители интуитивно-чувственного типа меньше внимания уделяют теоретической стороне языка, а больше заинтересованы в том, чтобы пользоваться им, иногда даже игнорируя правила. Те, кто относятся к рационально-логическому типу, наоборот, демонстрируют большую заинтересованность в теоретическом аспекте, в соответствии высказывания правилам, нормам употребления. Есть основания полагать, что тип владения иностранным языком оказывает влияние на отбор учителем учебного материала, соотношение видов речевой деятельности, реакций на ответы учащихся. По этой причине игнорировать эту индивидуальную особенность не следует.

Эмоциональное состояние учителя на уроке часто не принимается во внимание ни им самим, ни присутствующими. Но каждый специалист знает, что причина неудачи нередко состоит именно в эмоциональном состоянии учителя. Чтобы оценить его, можно использовать **методику**, разработанную американскими психологами **А. Уэссманом** и **Д. Риксом**. Учителю предлагается оценить свое эмоциональное состояние по 10-балльной системе в соответствии со следующими шкалами: «спокойствие - тревожность», «бодрость - утомление», «приподнятость - подавленность», «уверенность в себе - чувство беспомощности».

Степень развития внимания, как правило, замечается всеми, кто наблюдает за деятельностью учителя на уроке. Устойчивость внимания наиболее ярко появляется в последовательности и логичности изложения нового материала. Очень важна переключаемость, свойство — содействующее поддержанию высокого темпа урока.

Основным средством организации и управления процессом обучения является **речь учителя**. Ей могут быть присущи следующие важные качества: образность, языковое богатство, доступность для понимания, эмоциональность, побудительность, тактичность, осмысленность, точность, динамичность.

В отношении урока иностранного языка важнейшей характеристикой речи следует считать ее доступность для понимания. Нет смысла пользоваться речью, которая непонятна учащимся. Побудительность второе по значимости качество речи. Анализ ряда уроков, записанных на магнитную ленту, позволил выявить следующую особенность: более половины высказываний учителя на уроках весьма лаконичны. Их назначение — побуждение учащихся к активности, к пользованию языком. Языковое богатство на уроке иностранного языка определяется не столько самим учителем, сколько подготовкой учащихся. Рост словарного разнообразия непременно скажется на доступности для понимания. Поэтому количество разных слов, употребленных учителем на уроке (V-VII классы), колеблется от 160 до 210 (а в целом за урок — от 1100 до 1900).

Кстати, учителя начальной школы употребляют на уроке примерно такое же количество слов на родном языке, но их словарное разнообразие, естественно, вдвое выше. Следует обратить внимание на то, что, используя всего лишь около 400 различных слов, учитель начальной школы на

протяжении урока высказывает все, что ему необходимо, и это — подлинное и полноценное владение языком. Еще одна интересная деталь — это слова, используемые на уроке особенно часто (скажем, более 10 раз). С их помощью достигается необходимая степень доступности для понимания, формируются ассоциативные связи между иноязычными словами, которые лучше запоминаются и легче объединяются в предложения.

Особую роль в процессе обучения иностранным языкам играет осмысленность речи. В течение урока учителю важно своевременно оценить эффект речевого воздействия, при необходимости изменить темп, характер используемых жестов или мимики, избежать высказываний, провоцирующих конфликтные ситуации, и т.д. Осмысленность проявляется также и в том, что, слушая учащегося, учитель корректирует не каждую его ошибку, а лишь ту, которую нельзя не поправить.

Все **ошибки** можно отнести к одной из следующих четырёх групп:

- 1) пропуск необходимого речевого элемента;
- 2) добавление ненужного или несоответствующего контексту элемента;
- 3) выбор неадекватного элемента;
- 4) нарушение порядка следования элементов.

А причины, ведущие к появлению ошибок следующие: сверхдифференциация, недодифференциация и реинтерпретация различий.

О сверхдифференциации речь идет в случаях, когда дифференцирующий признак переносится из родного языка в иностранный при отсутствии такового в последнем. Примером явления может служить следующая фраза на английском языке: «He didn't see nobody in the office». Недодифференциация (недоразличение) имеет место при игнорировании дифференцирующего признака иностранного языка в случае его отсутствия в родном. Например, обращаясь в химчистку, русскоязычный клиент нередко выражает на английском просьбу почистить костюм следующим образом: «I want to clean my suit» вместо «I want to have my suit cleaned».

А под реинтерпретацией различий (перераспределением различительных признаков) понимается замена дифференцирующего признака иностранного языка таковым, перенесенным из родного. Типичным является также случай, когда, выражая согласие с высказыванием, выражающим отрицание, употребляется «Yes» или используются иноязычные слова и словосочетания, обеспечивающие не свойственный иностранному языку способ выражения определенной мысли.

Наряду с рассмотренной выше межъязыковой интерференцией принято говорить о существовании внутриязыковой интерференции, когда имеет место отрицательное влияние навыков и умений, сформировавшихся непосредственно в процессе овладения иностранным языком, на формируемые в процессе усвоения.

Психологическая причина внутриязыковой интерференции, в принципе, та же, что и наблюдаемая у ученика при овладении им родным языком — стремление к упорядочению (регуляризации) новой языковой

системы, еще не соответствующей системе носителей языка, но в известной мере приближающейся к ней. Чтобы сближение систем протекало эффективнее, необходимо наличие обратной связи, обеспечивающей информирование учащихся о качестве и результативности процесса. Иначе говоря, неадекватные употребления подлежат коррекции. Вопрос, однако, в том, что и как следует исправлять.

На первую часть вопроса однозначного ответа быть не может. Учителю необходимо принимать решения о целесообразности коррекции, учитывая многие обстоятельства. Если, например, выполняются устные лексико-грамматические упражнения или упражнения по учебному переводу, целью которых является именно правильная речь, игнорировать ошибки не следует.

А если устное высказывание на определенную тему прерывать, корректируя каждую ошибку, то у говорящего, да и у остальных учащихся, может заметно снизиться мотивация к пользованию иностранным языком.

Во-первых, говорение, сопровождаемое частой коррекцией, не очень приятное занятие; во-вторых, затрудняется планирование высказывания и подбор лексико-грамматических средств; в-третьих, возможно понижение самооценки личности; в-четвертых, запоминать исправленное и одновременно формулировать новую фразу крайне проблематично.

Акцентируя внимание на том, как следует исправлять ошибки в речи, заметим, что это целесообразно делать тогда, когда учащийся уже знает соответствующие правила, лексические единицы. В противном случае его надо сначала вооружить соответствующими знаниями. Чаще всего появление ошибок вызвано недостаточно частым использованием в речи тех или иных грамматических структур и лексических единиц. Вспомним, что иноязычные лексические единицы называют предметы и явления не непосредственно, а через посредство родного языка. Наличие опосредующего звена, как известно, обязательно вносит определенные искажения, усложняет функционирование формирующейся системы.

Вторая причина видится в значительных энергетических затратах, которые требуются при пользовании иностранным языком, когда соответствующие навыки и умения недостаточно сформированы. Когда энергия на исходе, контроль говорящего за собственным речепроизводством резко снижается, имеет место игнорирование тех элементов новой системы, которые не имеют аналогов в родном языке. Еще одна причина заключается в той легкости и быстроте припоминания, которая может оказаться присущей какому-то неадекватному варианту или «кальке» с родного языка.

Точность речи видится в том, что учитель подыскивает наиболее подходящие слова и речевые структуры для высказывания мысли, предложения, вопроса или инструкции. Кстати, такие привычные высказывания, как «слушайте ответ», «читайте текст», «слушайте диалог», этим качеством не отличаются. Целесообразно уточнить, что именно надо услышать, на какие вопросы найти ответы, какие слова, выражения, грамматические структуры использовать во время говорения. Тогда и память

учащихся будет функционировать эффективнее, потому что произвольное запоминание, как правило, более результативно, чем произвольное.

Для обеспечения достаточно быстрой речевой реакции учащихся, своевременного перехода от одной деятельности к другой речь учителя должна быть динамичной. *Динамичность* — важное условие оптимального темпа урока. Чтобы ориентироваться в основных показателях темпа говорения — количестве слов (слогов), произнесенных за одну минуту, можно обратиться к данным, полученным **Б. А. Бенедиктовым**.

| Речь: | русская | французская | немецкая | |
|-----------|------------|-------------|----------|----------|
| | английская | | | |
| медленная | 80(182) | 119(191) | 90(162) | 117(173) |
| средняя | 100(228) | 148(238) | 113(205) | 146(216) |
| быстрая | 124(283) | 184(295) | 140(252) | 181(268) |

Заслуживает также внимания соотношение времени говорения учителя на русском и иностранном языках: если оно не в пользу иностранного языка (речь не идет о самых первых уроках), то это может быть свидетельством недостаточно эффективной организации деятельности учащихся по его овладению.

2 ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ ЭУМК

2.1 ВОПРОСЫ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Семинарское занятие №1

Тема: Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков

Вопросы для обсуждения:

- 1) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков детьми дошкольного возраста.
- 2) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков детьми в начальной школе.
- 3) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков детьми подросткового возраста.
- 4) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков у старшеклассников.
- 5) Активизация внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления в процессе обучения.

Темы для выступлений и докладов:

1. Психологические аспекты изучения иностранных языков.
2. Усвоение иностранного языка
3. Особенности изучения иностранного языка и формирование сознания
4. Психология обучения иностранным языкам
5. Владение иностранным языком с точки зрения психолога.
6. Психология обучения иностранным языкам как отрасль педагогической психологии.

Семинарское занятие №2

Тема: Возрастные и индивидуальные особенности учащихся

Темы для выступлений и докладов:

1. Возрастные особенности обучения иностранному языку.
2. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка в дошкольном учреждении.
3. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка в начальной школе.
4. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка на среднем этапе.
5. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка в юношеском возрасте.

6. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка у взрослых.
7. Старшеклассники и мотивация обучения иностранному языку.
8. Метод запоминания иностранных слов.
9. Мои любимые техники запоминания иностранных слов

Семинарское занятие №3

Тема: Психология понимания и говорения

Вопросы для обсуждения:

- 1) Онтогенез речи.
- 2) Восприятие и понимание речи.
- 3) Невербальные средства коммуникации.
- 4) Моделирование понимания текста.
- 5) Формирование речевого высказывания.

Темы для выступлений и докладов:

1. Основные закономерности овладения иностранным языком.
2. Психолингвистические аспекты понимания речи.
3. Формирование чувства языка.
4. К проблеме внутренней речи.

2.2 ЗАДАНИЯ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

Практическое занятие №1

Тема: Специфика процесса усвоения иностранных языков

Вопросы для обсуждения:

- 1) Особенности выражения мысли на разных языках.
- 2) Типы билингвизма.
- 3) Фазы в становлении билингвизма.
- 4) Естественные и искусственные условия усвоения иностранного языка (позитивные и негативные аспекты).
- 5) Компоненты усвоения иностранного языка в искусственных условиях: семантизация, запоминание, упражнения по овладению, овладение и владение иностранным языком.

Практическое задание:

1. Проанализировать позитивные и негативные аспекты естественных и искусственных условия усвоения иностранного языка.
2. Привести примеры компонентов усвоения иностранного языка: семантизации, запоминания, упражнения по овладению, овладения и владения иностранным языком.

Практическое занятие №2

Тема: Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков

Вопросы для обсуждения:

- 1) Понятие о психической энергии.
- 2) Проявление энергетического потенциала в процессе пользования иностранным языком.
- 3) Механизмы энергопотенциала.
- 4) Управление энергопотенциалом учащихся в учебном процессе.
- 5) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков.

Практическое задание:

1. Изучить виды и свойства познавательных процессов диагностическими средствами.
2. Предложить способы и средства привлечения внимания в учебной деятельности.
3. Провести изучение мотивации в усвоении иностранного языка с помощью предлагаемого опросника.

Опросник оценки мотивации в усвоении иностранного языка

Цель: оценка доминирующей мотивации (внутренней либо внешней) у конкретного учащегося в усвоении иностранного языка

Материалы: разработанный на кафедре МГЛУ вопросник, бланк ответов, ручка.

Инструкция к проведению: из двух вариантов каждого суждения опрашиваемый выбирает тот вариант, который соответствует его мнению.

А. Я изучаю иностранный язык для того, чтобы, оказавшись за рубежом, иметь возможность получить необходимую информацию.

Б. Мне хотелось бы знать изучаемый иностранный язык так же хорошо, как я знаю родной.

А. Изучение иностранных языков это мое хобби.

Б. Я рассчитываю, что иностранный язык, который я изучаю, мне может когда-нибудь пригодиться.

А. Мне с детства хотелось научиться понимать людей, говорящих на иностранных языках.

Б. Я надеюсь, что, получив сертификат об окончании курсов иностранных языков, мне удастся найти хорошо оплачиваемую работу.

А. Я бы хотел не только сносно общаться с зарубежными коллегами, но и получить возможность смотреть фильмы, читать книги на изучаемом языке.

Б. Я хочу доказать моим родственникам и знакомым, что многое могу сделать, если только этого захочу.

А. Если бы у меня было много свободного времени, я бы с удовольствием потратил его на изучение нескольких иностранных языков.

Б. Я бы никогда не изучал иностранный язык, который мне вряд ли понадобится в будущем.

А. Я собираюсь изучать иностранный язык по той простой причине, что знание хотя бы одного иностранного языка существенно повышает общеобразовательный уровень человека.

Б. Мне всегда было интересно знать, как разные идеи, лексические единицы и грамматические структуры могут быть выражены на других языках.

А. Если знаешь иностранный язык, то им можно с удовольствием пользоваться по нескольку часов в день.

Б. Говорение на иностранном языке — это неестественное и довольно скучное занятие.

А. Мне кажется, что полиглот это человек, который не очень-то разумно распорядился своим психологическим временем.

Б. Мне бы хотелось стать полиглотом.

О доминировании внутренней мотивации в усвоении иностранного языка свидетельствуют следующие предпочтения:

1Б, 2А, 3А, 4А, 5А, 6Б, 7А, 8Б.

Практическое занятие №3

Тема: Возрастные и индивидуальные особенности учащихся

Вопросы для обсуждения:

- 1) Проблема сензитивного периода в речевом развитии.
- 2) Естественные условия овладения языками.
- 3) Перспективы усвоения второго языка в искусственных условиях.
- 4) Темпы усвоения второго языка в условиях специально организованного обучения.
- 5) Способности к иностранным языкам и их диагностика.
- 6) Психологические закономерности речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках.
- 7) Формирование чувства языка.

Практическое задание:

1. Составить и заполнить таблицу «Возрастная специфика усвоения иностранного языка»
2. Провести диагностику способностей к изучению иностранных языков.

Практическое занятие №4

Тема: Психология понимания и говорения

Вопросы для обсуждения:

- 1) Психология понимания речи на иностранном языке.
- 2) Восприятие речи как ординарное и как специфическое явление.
- 3) Уровни речевого восприятия.
- 4) Понимание слова. Понимание предложения. Понимание текста.
- 5) Психология говорения.
- 6) Говорение и понимание.
- 7) Психологи и психолингвисты о процессе говорения.
- 8) Чувство языка как индикатор сформированности внутренней речи.

Практическое задание:

1. Проанализировать психологические барьеры, которые возникают на этапе понимания и говорения на иностранном языке. Предложить пути преодоления этих барьеров.

Практическое занятие №5

Тема: Психологический анализ урока иностранного языка

Вопросы для обсуждения:

- 1) Основные составляющие урока.
- 2) Возможности психического развития учащихся во время урока.
- 3) Роль личности учителя в процессе усвоения иностранных языков.

Практическое задание:

1. Составить таблицу-схему индивидуально-психологических особенностей учителя и учащихся, определяющих эффективность педагогического взаимодействия на уроке иностранного языка.
2. Провести изучение типа владения иностранным языком с помощью предлагаемого опросника.

Опросник «Тип владения иностранным языком»

Цель. Выявление типа владения иностранным языком у учащихся (интуитивно-чувственный и рационально-логический). Вопросник может использоваться как самим преподавателем, так и учащимися.

Материалы. Текст вопросника, бланк ответов, ручка.

Инструкция. На предлагаемые вопросы следует отвечать либо утвердительно (да), либо отрицательно (нет).

- 1) Усвоение Вами иностранного языка осуществлялось (осуществляется) скорее интуитивно, чем благодаря сознательному заучиванию правил, иноязычных слов?
- 2) Новый материал Вы запоминаете непроизвольно лучше, чем произвольно?
- 3) Разговаривая на иностранном языке. Вы концентрируете внимание на содержании беседы, а не на поиске соответствующих лексико-грамматических средств?
- 4) Вам нравилось (нравится) во время занятий подавать реплики на иностранном языке?
- 5) Понимание вопросов на иностранном языке требует от Вас заметного напряжения внимания?
- 6) Вам больше нравится слушать и говорить на иностранном языке, чем читать и писать?
- 7) Понимание сообщения (разговора) на иностранном языке требует от Вас анализа его лексико-грамматических средств?
- 8) Волнение, беспокойство не оказывают отрицательного влияния на качественно-количественные характеристики Вашей речи на иностранном языке?
- 9) Вам больше нравится читать и писать на иностранном языке, чем говорить и слушать?
- 10) Пользование иностранным языком вызывает у Вас, как правило, чувство удовлетворения?
- 11) Из-за незнания нескольких иностранных слов, необходимых для поддержания беседы, у Вас возникает желание перейти на родной язык?

12) Вам обычно не нравится, если люди вокруг Вас говорят на иностранном языке, который вы изучали (изучаете)?

13) После интенсивного пользования иностранным языком Вы, как правило, видите сны на этом языке?

14) Пользуясь иностранным языком. Вы обычно стараетесь захватить инициативу в разговоре?

15) Вы используете каждую возможность, чтобы посмотреть фильм или спектакль на иностранном языке?

16) При наличии оригинала и перевода книги или статьи на родной язык Вы, как правило, предпочитаете прочесть ее в оригинале?

Сравните ваши ответы *с ключом*:

«да» - № 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 13, 14, 15, 16;

«нет» - № 5, 7, 9, 11, 12.

За каждый ответ, совпавший с ключом, насчитывается один балл. Если вы набрали

13-16 баллов, вас можно с уверенностью отнести к интуитивно-чувственному типу,

1-4 балла - к рационально-логическому.

Нетрудно заметить, что представители интуитивно-чувственного типа меньше внимания уделяют теоретической стороне языка, а больше заинтересованы в том, чтобы пользоваться им, иногда даже игнорируя правила.

Те, кто относятся к рационально-логическому типу, наоборот, демонстрируют большую заинтересованность в теоретическом аспекте, в соответствии высказывания правилам, нормам употребления. Есть основания полагать, что тип владения иностранным языком оказывает влияние на отбор учителем учебного материала, соотношение видов речевой деятельности, реакций на ответы учащихся. По этой причине игнорировать эту индивидуальную особенность не следует.

3 РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ ЭУМК

3.1 ВОПРОСЫ К ЗАЧЕТУ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ПСИХОЛОГИЯ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ»

1. Особенности выражения мысли на разных языках.
2. Типы билингвизма.
3. Фазы в становлении билингвизма.
4. Естественные и искусственные условия усвоения иностранного языка (позитивные и негативные аспекты).
5. Компоненты усвоения иностранного языка в искусственных условиях: семантизация, запоминание, упражнения по овладению, овладение и владение иностранным языком.
6. Понятие о психической энергии.
7. Проявление энергетического потенциала в процессе пользования иностранным языком.
8. Механизмы энергопотенциала.
9. Управление энергопотенциалом учащихся в учебном процессе.
10. Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков.
11. Активизация внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления в процессе обучения.
12. Проблема сензитивного периода в речевом развитии.
13. Естественные условия овладения языками.
14. Перспективы усвоения второго языка в искусственных условиях.
15. Темпы усвоения второго языка в условиях специально организованного обучения.
16. Возрастная специфика усвоения иностранного языка.
17. Способности к иностранным языкам и их диагностика.
18. Психологические закономерности речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках.
19. Формирование чувства языка.
20. Психология понимания речи на иностранном языке.
21. Восприятие речи как ординарное и как специфическое явление.
22. Уровни речевого восприятия.
23. Понимание слова. Понимание предложения. Понимание текста.
24. Психология говорения. Говорение и понимание.
25. Психологи и психолингвисты о процессе говорения.
26. Чувство языка как индикатор сформированности внутренней речи.
27. Основные составляющие урока.
28. Возможности психического развития учащихся во время урока.
29. Роль личности учителя в процессе усвоения иностранных языков.
30. Индивидуально-психологические особенности учителя, определяющие эффективность педагогического взаимодействия.

4 Вспомогательный раздел ЭУМК

4.1 Учебно-тематический план переподготовки слушателей специальности

1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)» вечерней формы получения образования по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков».

| Наименование тем и форм текущей аттестации | Количество учебных часов | | | | | | | | | Этапы | Кафедра |
|--|--------------------------------|--------------------|----------------------|---------------------|---------------|----------------------|--------------|----------|------------------------|----------|--|
| | Распределение по видам занятий | | | | | | | | | | |
| | Всего | аудиторные занятия | | | | | | | Самостоятельная работа | | |
| | | Лекции | практические занятия | семинарские занятия | Круглые столы | Лабораторные занятия | Деловые игры | Тренинги | | | |
| 2.2 Психология усвоения иностранных языков | 48 | 10 | 14 | 6 | | | | | 18 | | кафедра социально-гуманитарных дисциплин |
| 2.2.1 Специфика процесса усвоения иностранных языков | 6 | 2 | 2 | - | | | | | 2 | | |
| 2.2.2 Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков | 10 | 2 | 2 | 2 | | | | | 4 | | |
| 2.2.3 Возрастные и индивидуальные особенности учащихся | 12 | 2 | 4 | 2 | | | | | 4 | | |
| 2.7.4 Психология понимания и говорения | 10 | 2 | 2 | 2 | | | | | 4 | | |
| 2.7.5 Психологический анализ урока иностранного языка | 10 | 2 | 4 | - | | | | | 4 | | |
| Форма итоговой аттестации | | Зачет | | | | | | | | 2 | |

4.2 Учебная программа по дисциплине «Психология усвоения иностранных языков» для специальности 1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)».

Учреждение образования «Гомельский государственный университет имени Ф.Скорины»



УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА ПО ДИСЦИПЛИНЕ
«Психология усвоения иностранных языков»
по специальности «Иностранный язык (английский)»
в соответствии с типовым учебным планом
переподготовки, утвержденным
02.08.2016 25-13/191

Гомель, 2017

ВВЕДЕНИЕ

Данная программа предназначена для слушателей дополнительной специальности «1-02 03 71 «Иностранный язык (английский)», готовящих себя к деятельности преподавателя иностранного языка в образовательных учреждениях.

Наряду с внешней, поддающейся наблюдению и оценке стороной деятельности преподавателя и учащихся, не менее важна сторона внутренняя, психологическая – точнее теоретические знания о функционировании восприятия, памяти, мышления, глубокое понимание речемыслительной деятельности, образов и эмоций в процессе усвоения иностранных языков. Благодаря этим знаниям появляется возможность осознавать причины успехов и неудач, увеличивать затраты энергии на выполнение того или иного задания. Ведь уверенность в его целесообразности и эффективности коренным образом меняет саму деятельность, приближая момент, когда учащийся оказывается в состоянии сам управлять собственным процессом усвоения языков именно благодаря постижению психологии этого процесса.

Вышесказанное свидетельствует о целесообразности преподавания курса «Психология усвоения иностранных языков» для слушателей специальности «Иностранный язык (английский)», который дает возможность будущему учителю иметь относительно целостное представление о психологических аспектах процесса усвоения иностранных языков. Психология усвоения иностранных языков концентрирует внимание на учащемся, на том, что, вероятнее всего, может происходить в его психике в процессе овладения иностранными языками. Это своего рода механизм настройки в целостной образовательной системе. Это и расширение осознаваемого спектра составляющих процесса, а следовательно и получение учителем информации о процессе усвоения учащимися, а конкретным обучаемым – сведений о его собственных познавательных процессах.

Цель изучения курса: систематизация и интеграция современных теоретических знаний о психологии усвоения иностранных языков, ее развитии и необходимости внедрения в образовательный процесс согласно концептуальным подходам современной психологии.

Для достижения цели предполагается решение следующих **задач:**

1. формирование представлений об основах современной психологии усвоения иностранных языков;
2. формирование знаний о возможностях и особенностях когнитивных процессов при усвоении иностранного языка;
3. формирование умений использовать знания психологии усвоения иностранного языка в образовательном процессе.

В результате изучения дисциплины слушатели должны:

- знать:
 - специфику процесса усвоения иностранных языков;
 - проявление энергетического потенциала в процессе пользования иностранным языком;
 - возрастные и индивидуальные особенности учащихся;
 - психологию понимания и говорения;
 - возможности психического развития учащихся во время урока.

• уметь:
грамотно использовать знания современной психологии усвоения иностранных языков для анализа, осмысления и активизации образовательного взаимодействия.

• владеть:
навыками изучения и формирования специальных способностей к усвоению иностранных языков; знаниями индивидуально-психологических особенностей учителя и учащегося определяющих эффективность педагогического взаимодействия.

Основными методами (технологиями) обучения, адекватно отвечающими целям изучения данной дисциплины, являются: проблемное обучение (проблемное изложение, частично-поисковый, исследовательский метод); технология обучения как учебного исследования, коммуникативные технологии, основанные на активных формах и методах обучения (мозговой штурм, дискуссия, пресс-конференция, спор-диалог, учебные дебаты, круглый стол; игровые технологии (деловые, ролевые, имитационные).

Средства обучения: мультимедийное сопровождение учебных занятий, учебники, учебные пособия, конспекты лекций, наглядные материалы к учебным занятиям в виде таблиц, схем.

В ходе самостоятельной работы слушателям предлагается:

- работа с литературой (первоисточниками, научно-популярной литературой);
- конспектирование (составление развернутого, опорного, тезисного конспектов), реферирование, составление аннотации, резюме анализ и сравнение материалов различных источников, составление терминологического словаря;
- анализ педагогической ситуации, конспектов занятий;
- подготовка дискуссий по проблемным вопросам изучаемых тем.

Форма текущей аттестации – зачет.

Учебная программа курса «Психология усвоения иностранных языков» составлена в соответствии с учебным планом переподготовки кадров по специальности 1-02 03 71 «Иностранный язык (английский), факультета по переподготовке кадров ИПК и ПК.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

Тема 1. Специфика процесса усвоения иностранных языков.

Особенности выражения мысли на разных языках. Типы билингвизма. Фазы в становлении билингвизма. Естественные и искусственные условия усвоения иностранного языка (позитивные и негативные аспекты). Компоненты усвоения иностранного языка в искусственных условиях: семантизация, запоминание, упражнения по овладению, овладение и владение иностранным языком.

Тема 2. Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков.

Понятие о психической энергии. Проявление энергетического потенциала в процессе пользования иностранным языком. Механизмы энергопотенциала. Управление энергопотенциалом учащихся в учебном процессе.

Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков. Активизация внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления в процессе обучения.

Тема 3. Возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Проблема сензитивного периода в речевом развитии. Естественные условия овладения языками. Перспективы усвоения второго языка в искусственных условиях. Темпы усвоения второго языка в условиях специально организованного обучения. Возрастная специфика усвоения иностранного языка.

Способности к иностранным языкам и их диагностика. Психологические закономерности речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках. Формирование чувства языка.

Тема 4. Психология понимания и говорения.

Психология понимания речи на иностранном языке. Восприятие речи как ординарное и как специфическое явление. Уровни речевого восприятия. Понимание слова. Понимание предложения. Понимание текста.

Психология говорения. Говорение и понимание. Психологи и психолингвисты о процессе говорения. Чувство языка как индикатор сформированности внутренней речи.

Тема 5. Психологический анализ урока иностранного языка.

Основные составляющие урока. Возможности психического развития учащихся во время урока.

Роль личности учителя в процессе усвоения иностранных языков. Индивидуально-психологические особенности учителя, определяющие эффективность педагогического взаимодействия.

ЗАДАНИЯ К ПРАКТИЧЕСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Тема 1. Специфика процесса усвоения иностранных языков.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Особенности выражения мысли на разных языках.
- 2) Типы билингвизма.
- 3) Фазы в становлении билингвизма.
- 4) Естественные и искусственные условия усвоения иностранного языка (позитивные и негативные аспекты).
- 5) Компоненты усвоения иностранного языка в искусственных условиях: семантизация, запоминание, упражнения по овладению, овладение и владение иностранным языком.

Практическое задание:

1. Проанализировать позитивные и негативные аспекты естественных и искусственных условия усвоения иностранного языка.
2. Привести примеры компонентов усвоения иностранного языка: семантизации, запоминания, упражнения по овладению, овладения и владения иностранным языком.

Тема 2. Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Понятие о психической энергии.
- 2) Проявление энергетического потенциала в процессе пользования иностранным языком.
- 3) Механизмы энергопотенциала.
- 4) Управление энергопотенциалом учащихся в учебном процессе.
- 5) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков.

Практическое задание:

1. Изучить виды и свойства познавательных процессов диагностическими средствами.
2. Предложить способы и средства привлечения внимания в учебной деятельности.

Тема 3. Возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Проблема сензитивного периода в речевом развитии.
- 2) Естественные условия овладения языками.
- 3) Перспективы усвоения второго языка в искусственных условиях.

- 4) Темпы усвоения второго языка в условиях специально организованного обучения.
- 5) Способности к иностранным языкам и их диагностика.
- 6) Психологические закономерности речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках.
- 7) Формирование чувства языка.

Практическое задание:

3. Составить и заполнить таблицу «Возрастная специфика усвоения иностранного языка»
4. Диагностика способностей к изучению иностранных языков.

Тема 4. Психология понимания и говорения.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Психология понимания речи на иностранном языке.
- 2) Восприятие речи как ординарное и как специфическое явление.
- 3) Уровни речевого восприятия.
- 4) Понимание слова. Понимание предложения. Понимание текста.
- 5) Психология говорения.
- 6) Говорение и понимание.
- 7) Психологи и психолингвисты о процессе говорения.
- 8) Чувство языка как индикатор сформированности внутренней речи.

Практическое задание:

1. Проанализировать психологические барьеры, которые возникают на этапе понимания и говорения на иностранном языке. Предложить пути преодоления этих барьеров.

Тема 5. Психологический анализ урока иностранного языка.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Основные составляющие урока.
- 2) Возможности психического развития учащихся во время урока.
- 3) Роль личности учителя в процессе усвоения иностранных языков.

Практическое задание:

1. Составить таблицу-схему индивидуально-психологических особенностей учителя и учащихся, определяющих эффективность педагогического взаимодействия на уроке иностранного языка.

ЗАДАНИЯ К СЕМИНАРСКИМ ЗАНЯТИЯМ

Тема 2. Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков детьми дошкольного возраста.
- 2) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков детьми в начальной школе.
- 3) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков детьми подросткового возраста.
- 4) Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков у старшеклассников.
- 5) Активизация внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления в процессе обучения.

Темы для выступлений и докладов:

1. Психологические аспекты изучения иностранных языков.
2. Усвоение иностранного языка
3. Особенности изучения иностранного языка и формирование сознания
4. Психология обучения иностранным языкам
5. Владение иностранным языком с точки зрения психолога.
6. Психология обучения иностранным языкам как отрасль педагогической психологии

Тема 3. Возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Темы для выступлений и докладов:

1. Возрастные особенности обучения иностранному языку.
2. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка в дошкольном учреждении.
3. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка в начальной школе.
4. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка на среднем этапе.
5. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка в юношеском возрасте.
6. Психолого-педагогический аспект усвоения иностранного языка у взрослых.
7. Старшеклассники и мотивация обучения иностранному языку.
8. Метод запоминания иностранных слов.
9. Мои любимые техники запоминания иностранных слов

Тема 4. Психология понимания и говорения.

Вопросы для обсуждения:

- 1) Онтогенез речи.
- 2) Восприятие и понимание речи.
- 3) Невербальные средства коммуникации.
- 4) Моделирование понимания текста.
- 5) Формирование речевого высказывания.

Темы для выступлений и докладов:

1. Основные закономерности овладения иностранным языком.
2. Психолингвистические аспекты понимания речи.
3. Формирование чувства языка.
4. К проблеме внутренней речи.

ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СЛУШАТЕЛЕЙ

Тема 1. Специфика процесса усвоения иностранных языков.

Задание. Проанализировать естественные и искусственные условия усвоения иностранного языка (позитивные и негативные аспекты). Раскрыть компоненты усвоения иностранного языка в искусственных условиях: семантизация, запоминание, упражнения по овладению, овладение и владение иностранным языком.

Форма контроля – проверка конспектов.

Тема 2. Энергопотенциал учащегося в процессе усвоения иностранных языков.

Задание. Описать механизмы энергопотенциала и способы управление энергопотенциалом учащихся в учебном процессе.

Форма контроля – проверка конспектов.

Тема 3. Возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

Задание. Изучить возрастную специфику усвоения иностранного языка. Раскрыть тему «Формирование чувства языка».

Форма контроля - обсуждение научных докладов.

Тема 4. Психология понимания и говорения.

Задание. Изучение научных статей на тему:

«Психология понимания речи на иностранном языке».

«Психология говорения на иностранном языке»

«Чувство языка как индикатор сформированности внутренней речи».

Форма контроля – аннотация статей.

Тема 5. Психологический анализ урока иностранного языка.

Задание. Проанализировать основные составляющие урока иностранного языка. Сделать психологический анализ урока.

Форма контроля - обсуждение научных докладов.

Утверждаю
Зав. кафедрой _____
И.А.Мазурок
« » _____ 20

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ТЕКУЩЕЙ АТТЕСТАЦИИ

Вопросы к зачету

1. Особенности выражения мысли на разных языках.
2. Типы билингвизма.
3. Фазы в становлении билингвизма.
4. Естественные и искусственные условия усвоения иностранного языка (позитивные и негативные аспекты).
5. Компоненты усвоения иностранного языка в искусственных условиях: семантизация, запоминание, упражнения по овладению, овладение и владение иностранным языком.
6. Понятие о психической энергии.
7. Проявление энергетического потенциала в процессе пользования иностранным языком.
8. Механизмы энергопотенциала.
9. Управление энергопотенциалом учащихся в учебном процессе.
10. Роль когнитивных процессов в усвоении иностранных языков.
11. Активизация внимания, восприятия, памяти, воображения и мышления в процессе обучения.
12. Проблема сензитивного периода в речевом развитии.
13. Естественные условия овладения языками.
14. Перспективы усвоения второго языка в искусственных условиях.
15. Темпы усвоения второго языка в условиях специально организованного обучения.
16. Возрастная специфика усвоения иностранного языка.
17. Способности к иностранным языкам и их диагностика.
18. Психологические закономерности речемыслительной деятельности на родном и иностранном языках.
19. Формирование чувства языка.
20. Психология понимания речи на иностранном языке.
21. Восприятие речи как ординарное и как специфическое явление.
22. Уровни речевого восприятия.
23. Понимание слова. Понимание предложения. Понимание текста.
24. Психология говорения. Говорение и понимание.
25. Психологи и психолингвисты о процессе говорения.
26. Чувство языка как индикатор сформированности внутренней речи.
27. Основные составляющие урока.
28. Возможности психического развития учащихся во время урока.
29. Роль личности учителя в процессе усвоения иностранных языков.
30. Индивидуально-психологические особенности учителя, определяющие эффективность педагогического взаимодействия.

СПИСОК РЕКОМЕНДУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

а) основная литература:

- 1 Абрамова, Г. С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студ. Вузов /Г.С. Абрамова. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 672 с.
- 2 Белянин, В.П. Психолингвистика: Учебник /В.П. Белянин Гл.ред. Д.И.Фельдштейн. - М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. - 232с.
- 3 Вайнштейн, Л.А. Общая психология: учебник / Л.А. Вайнштейн, В.А. Поликарпов, И.А. Фурманов. – Минск: Современ. шк., 2009. – 512 с.
- 4 Ерчак, Н.Т. Иностранные языки: психология усвоения: учебное пособие /Н.Т. Ерчак. – Минск : Новое издание ; М. : ИНФА-М, 2013. – 336 с.
- 5 Залевская, А.А. Понимание текста: психолингвистический подход: Учебн. пособие / А.А. Залевская. – Калинин,1988. – 243 с.
- 6 Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М., 1985. – 287 с.
- 7 Зинченко В.П. Мышление и язык: Учебное пособие / В.П. Зинченко. - Дубна: Международный университет природы, общества и человека, 2001. – 142 с.
- 8 Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти / А.А. Реан. – СПб : Питер, 2002. – 656 с.

б) дополнительная литература:

- 1 Вайнштейн, Л.А. Психология восприятия / Л.А. Вайнштейн. – Минск: БГУ, 2005.– 143 с.
- 2 Жданова, Е.В. Личность и коммуникация: практикум по речевому взаимодействию / Е.В. Жданова. - М.,УРСС, 2010. -176 с.
- 3 Жинкин, Н.И. Язык - речь - творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике / Н.И. Жинкин. - М.: Лабиринт, 1998. - 368с.
- 4 Козубовский, В.М. Общая психология: личность: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2005. – 448 с.
- 5 Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: учеб. пособие / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2004. – 368 с.
- 6 Крайг, Г. Психология развития /Г.Крайг. - СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
- 7 Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. - М.,УРСС, 2010. - 312 с.
- 8 Палкин, А.Д. Практикум по возрастной психолингвистике /А.Д.Палкин. - М.,УРСС, 2010.- 360 с.
- 9 Первин, Л. Психология личности: теория и исследования / Л. Первин, О. Джон. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 607 с.
- 10 Ушакова Т.Н. Психолингвистика. Психология. Учебник для гуманитарных специальностей / Т.Н. Ушакова. – СПб: Питер., 2000 – 360с.
- 11 Хьелл, Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1997. – 608с.