

**Министерство высшего и среднего специального
образования Республики Узбекистан**

**Чирчикский государственный педагогический институт
Ташкентской области**

Таджибаев М.С., Бадалова Б.Т.

**Подготовка специалистов языкового профиля
с психологическими факторами**

**Министерство высшего и среднего специального
образования Республики Узбекистан**

**Чирчикский государственный педагогический институт
Ташкентской области**

**Подготовка специалистов языкового профиля
с психологическими факторами**

Рассмотрено и утверждено научно – методическим советом института в качестве монографии « _____ » _____ 2021 года, протокол № _____

Ответственный редактор – Рахмонов Н. – профессор, доктор филологических наук (НУУз)

Рецензенты:

Сапарова К.А. – профессор, доктор филологических наук (УзГУМЯ)
Турсунов И.Н. – старший преп., кандидат филологических наук (ТИТЛП)
Шофқоров А. - доцент, кандидат филологических наук (ЧГПИ)

Таджибаев М.С, Бадалова Б.Т. Подготовка специалистов языкового профиля с психологическими факторами. —11 б.т.- Ташкент: 2021.

В монографии освещаются основные принципы системного и деятельностного подходов в психологической науке, которые нашли свое отражение в методологиях общенаучного и конкретно психологического применения. В частности – единства и взаимосвязи бытия и сознания, сознания и деятельности, теории и практики. Характеризуется исследование процесса овладения иностранными языками множеством различных научных подходов.

Предисловие

Интеграция Республики Узбекистан в мировое сообщество требует того, чтобы все большее число людей, вовлеченных в этот процесс, владели иностранными языками. «Сегодня, подчеркивается в Законе Республики Узбекистан «О Национальной программе по подготовке кадров» (1997), - для нашей страны, стремящейся занять достойное место в мировом сообществе, трудно переоценить значение совершенного знания иностранных языков нашими людьми, ведь народ видит свое великое будущее в согласии, сотрудничестве с иностранными партнерами». Вместе с тем, изучение иностранных языков, в первую очередь зависит от системы подготовки специалистов языкового профиля. Именно они призваны быть носителями иностранного языка и обучать этому языку других. За последние годы в ходе усовершенствования подготовки кадров разрабатываются и внедряются более совершенные учебные планы и программы, внедряются новые информационные и педагогические технологии; совершенствуются учебно-методическая база, укрепляется сотрудничество с зарубежными образовательными учреждениями. Все это способствует тому, что выпускники высших образовательных учреждений, специалисты языкового профиля в определенной степени обеспечивают процесс изучения иностранных языков населением страны, и развитие различных форм международного сотрудничества. При этом необходимо учитывать, что знание иностранного языка - это путь не только к экономическому или политическому сотрудничеству, но и к овладению общечеловеческими культурными и духовными ценностями. Таким образом, все отчетливее выступает социальный заказ: совершенствовать подготовку специалистов языкового профиля. Большие резервы в выполнении этого заказа содержатся в психолого-педагогической науке. Очевидно, что для специалиста по иностранному языку важно совершенное знание этого

языка, но это можно достичь лишь с учетом психологических и психолого-педагогических возможностей изучающих язык.

Между тем внимание при подготовке специалистов языкового профиля уделяется самому процессу обучения (формам, методам, содержанию). Индивидуально-психологические особенности будущих специалистов языкового профиля учитываются интуитивно, так как психологическая наука пока не разработала свои рекомендации, основанные на эмпирических исследованиях.

Все вышеизложенное определяет актуальность и обоснованность выбора темы: «Психологические факторы, обеспечивающие подготовку специалистов языкового профиля» настоящего диссертационного исследования.

Исследование процесса овладения иностранными языками характеризуется множеством различных научных подходов. Из них следует выделить:

-современную нейропсихоллингвистику, представленную такими направлениями, как: психоллингвистика (М.Ю.Авдони́на, В.А.Артемов, Л.А.Хараева, М.М.Гохлерпер, Г.В.Ейгер, Е.И.Пассов, и др.); нейрофизиологический аспект (Р.Мишева, Г.Мюллер, А.И.Томсон, Г.Суит, Л.В.Блумфилд и др.); нейропсихологическое направление (А.Р.Лурия, Т.Н. Нисулина, Б.В.Беляева, И.В.Петривня и др.);

-подход, основанный на индивидуальности студентов (В.С.Мерлин, Е.А.Климов, В.Д.Небылицин, Л.И.Бонсович, И.Н.Горелов, В.М.Русалов.);

-мотивационный подход (М.Аргайл, В.Г.Асеев, А.Н.Леонтьев, А.К.Марков, Н.М.Симонова, Т.Н.Мазурик, Ю.М.Орлов, Т.А.Матик.).

Вместе с тем в психологической литературе целый ряд вопросов все еще остается недостаточно изученным. В частности, не выдвигалась как самостоятельная проблема в процессе обучения иностранному языку особенностям темперамента студентов и коммуникативной направленности учебного процесса.

1. Определить индивидуально-типологические особенности личности и уровень учебной подготовленности студентов;

2. Выявить взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей личности студентов с успешностью овладения языком, навыками и умением использования знаний, а также определить факторы, влияющие на успешность овладения иностранным языком.

3. Разработать психолого - педагогические рекомендации по оптимизации подготовки специалистов языкового профиля.

4. Определить психологические особенности оценок преподавателей иностранного языка знаний студентов по следующим критериям: темп речи и её развёрнутость, нормативность, количество времени, необходимое для подготовки и инициативность.

Для решения поставленных задач используются следующие **методы**:

1. Изучение и анализ законодательных и нормативных документов по подготовке специалистов высшего образования в Республике Узбекистан;

2. Изучение и анализ научной методической литературы по проблеме исследования;

3. Наблюдение, опрос, интервьюирование:

4. Эксперимент с использованием следующих методик исследования:

- опросник межличностных отношений В. Шутца с целью выявления поведения в трех областях потребностей (включения, контроля и аффекта);

- оценка уровня познавательной потребности студентов;

- тест-опросник Г. Айзенка с целью определения уровня экстраверсии, эмоциональной устойчивости и типа темперамента, психодинамических характеристик.

Методологической основой монографии являются основные принципы системного и деятельностного подходов в психологической науке, которые нашли свое отражение в методологиях общенаучного и

конкретно психологического применения. В частности – единства и взаимосвязи бытия и сознания, сознания и деятельности, теории и практики.

Основополагающей и нормативной базой работы являются Законы РУз «Об образовании», «О Национальной программе по подготовке кадров », директивные документы Министерства высшего и среднего специального образования, Министерства народного образования.

Теоретической базой исследования послужили труды Платонова К.К., Теплова Б.М., Рубинштейна С.Л., Ломова Б.Ф., Ананьева Б.Г., Зинченко Л.А., Дружинина В.Н., Кадырова Б.Р., Газиева Э.Г., Шаумарова Г.Б. и др.

Значительное место в теоретическом обзоре уделяется работам западных психологов, которые являются основоположниками гуманистической психологии (Маслой А., Роджерс К.) и когнитивной психологии (Аткинсон Р., Бродбент Д., Найссер У. и др.).

Научная новизна монографии заключается в том, что впервые предпринимается попытка системного научного изучения подготовки специалистов языкового профиля с учетом их индивидуально – психологических особенностей, выявлены факторы, влияющие на эффективность подготовки студентов. Элементы научной новизны для психолого-педагогических наук состоят в том, что индивидуальный стиль учебной деятельности студентов рассматривается, как интегральная характеристика, формирующаяся в процессе обучения и предопределяющаяся, с одной стороны, свойствами высшей нервной деятельности, а с другой, учётом индивидуальных различий личности студента со стороны педагога, в отношении педагога к процессу усвоения знания субъектом - студентом. Учёт психологии усвоения знаний может рассматриваться как профессионально грамотное структурирование учебно-воспитательного процесса, осуществляемого другим субъектом учебного процесса – педагогом.

Научная и практическая значимость результатов исследования определяется тем, что они дополняют:

- представление о личности специалиста языкового профиля, что является известным вкладом в возрастную психологию;
- представления о психофизиологических параметрах усвоения иностранного языка, что является определённым вкладом в дифференциальную психологию;
- представления о методах обучения иностранному языку, что является вкладом в педагогическую психологию.

Его результаты могут быть использованы при:

- профессиональной подготовке специалистов языкового профиля;
- составления учебных планов и программ высших образовательных учреждений, подготавливающих специалистов языкового профиля;
- оценке и аттестации специалистов языкового профиля;
- психологическом сопровождении профессиональной деятельности преподавателей иностранного языка;
- усовершенствовании Государственного образовательного стандарта, определения уровня подготовки специалистов языкового профиля.

Глава 1. Различные научные подходы к изучению процесса овладения иностранным языком.

1.1. Психология овладения иностранным языком

Овладение иностранным языком в процессе его усвоения является этапом, на котором знание материала, запоминаемого на основе родной речи, превращается во владение им. Миновать этап овладения иностранным языком невозможно. Овладение иностранным языком происходит как при аудировании и чтении, так и при иноязычном говорении. Результатом системы упражнений по овладению языком оказывается и становление иноязычной речи, без которой невозможны указанные виды речевой деятельности на иностранном языке.

Центральной задачей в усвоении иностранного языка является овладение структурой иноязычного предложения (фразы). Д. Миллер считает ядром языка простые утвердительные предложения. Фраза обладает свойствами динамичности связной речи, в ее составе преодолевается статичность отдельных слов [6; 255].

Роль родной речи в процессе развития иноязычной двойственна: она служит целям своей же замены – сначала частичной, а затем и полностью – средствами иностранного языка. Родная внутренняя речь – устойчивое явление в процессе усвоения иностранного языка. Для замены ее внешний и внутренний иноязычной речью обязательным условием является максимальная интенсификация процесса овладения. При рациональной организации обучения привлечение родной речи всемерно ограничивается и занимает ничтожную долю времени процесса усвоения.

Исследователи по-разному подходят к решению задач, связанных с процессом овладения иностранным языком. Психолог В. Вундт полагал, что для обучения иностранному языку целесообразно возбуждение возможно большего числа органов чувств. При этом для усвоения непосредственных связей иностранного слова с соответствующим ему

представлением родная речь полностью исключается из процесса усвоения второго языка [6; 257].

Автор практической системы овладения иностранным языком М. Берлиц считал, что перевод искажает смысл иноязычных слов, родные слова являются препятствием для достижения возможности мыслить непосредственно на иностранном языке.

Такие взгляды на процесс усвоения иностранного языка лежат в основе так называемого натурального («прямого») метода обучения иностранным языком.

Исходные предложения теоретиков «Прямого» метода (Пальмер, Спендиаров, Аничков) опровергались психологами еще в начале 20 века. Теоретический анализ и эксперименты показали, что заучивание слов иностранного языка при помощи приемов «прямого» метода менее эффективно, нежели заучивание их в связи со словами родного языка.

Л.С. Выготский подчеркивал, что «усвоение иностранного языка взрослым человеком не есть простое повторение овладения родным языком в раннем детстве: обозначение иноязычными словами и т.п. явления происходят сознательно» [10; 202].

Большое влияние на взгляды ряда теоретиков и специалистов по обучению иностранным языком оказали труды Л.В. Щербы.

Автор полагал, что при овладении иностранным языком учащийся встречается с системой понятий, отличающейся от той, что закреплена в словах родного языка. Поэтому усвоение иноязычной речи предполагает и овладение специфическими особенностями мышления на этом языке [6; 260].

Особенности процесса овладения изучаются А.Н. Соколовым (1968). Им установлено, что «что достижение возможности быстро и точно аудировать речь при минимальных напряжениях наблюдается только при интенсивном функционировании речедвигательного анализатора в первые годы усвоения иностранного языка» [6; 262].

Вопросы «механизмов» развития иноязычной речи, процессы овладения и владения иностранным языком анализируются в работах Н.И. Жинкина. Он считал, что «мышление реализуется не на каком – либо национальном языке, а на особом языке, вырабатываемом каждым мыслящим человеком. Задача при обучении иностранному языку заключается в том, чтобы научить учащихся перекодировать смысл высказываний со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного» [11; 173].

В.А. Артемов высказывался за такие методы обучения, которые обеспечивают естественный характер процесса овладения иностранным языком. Автор считает, что «необходимо уделять должное внимание подражанию учениками своему учителю иностранного языка, учитывать значение эмоций, интересов, воли в процессе обучения, особенности выражения мыслей, чувств и воли в интонации» [4; 85].

Широко известны труды Б.В. Беляева по вопросам психологии владения и овладения иностранным языком. Овладение иностранным языком заключается в том, что мышление учащегося переключается с родного языка на иностранный, «он учится мыслить о тех же вещах средствами другого языка» [5; 68]. В практике обучения иностранному языку автор считает, что следует придерживаться следующего принципа: от теоретических знаний через речевую практику в виде разнообразных упражнений к соответствующим навыкам и умениям.

Практика обучений показывает, что развитие иноязычной речи протекает у обучаемых по – разному, но преломляется через психологическую индивидуальность каждого учащегося. Не одинаковым оказывается не только распределение усилий при усвоении иностранного языка на различных этапах, но и объем необходимых упражнений также зависит от индивидуальных учебно – рабочих характеристик учащегося.

Речь характеризует человека, в ней выражаются его специфические особенности. Речь исключительно индивидуальна по объему

употребляемой лексики, грамматических структур, по произношению в целом и произнесению отдельных звуков речи, по темповым характеристикам, по использованию выразительных средств и их связь с языковыми средствами, по соотношению между устной и письменной речью, между возможностями аудирования и говорения, по уровню развития ситуативной и контекстной речи, по характеру внутренней речи и т.д.

«Развитая внутренняя речь является специфической способностью, которая дает большие возможности для совершенствования других способностей человека – от элементарных до самых сложных» [6; 59]. А внутренняя речь представляет собой едва ли самый индивидуальный из всех индивидуальных факторов человека.

Безусловно, это изучение особенностей речи означает и изучение особенностей носителя этой речи.

Следующим этапом изучения данной проблемы нам представляется необходимость выявления тех факторов, личностных характеристик, которые определяют успешность овладения иностранным языком.

1.1.1. Психолингвистический подход к обучению иностранному языку

Поиски путей интенсификации учебного процесса и повышения его эффективности побудили нас обратиться к психолингвистике, которая занимается вопросами порождения и восприятия речи, а задача обучения языку заключается именно в развитии навыков и умений речевосприятия и речепорождения. Психолингвистический подход к обучению языку требует учета трех сторон речевого процесса, а именно: психофизиологической, нейрофизиологической и психологической. Практически все три стороны органически связаны друг с другом, находятся в тесном взаимодействии в процессе сложнейшей высшей формы психологической деятельности человека, а именно речевой, но для

удобства будут рассматриваться изолированно. В статье мы ставим задачу обосновать три основных принципа психолингвистического подхода к организации учебного процесса, призванных обеспечить упомянутые три стороны речевого процесса.

Во-первых, мы стремимся показать необходимость и способы формирования новых стереотипов психофизиологических процессов, протекающих на базе изучаемого языка, которые образуют своего рода материальную основу естественного состояния речевого производства и речевосприятия изучаемого языка, т.е. обеспечивают психофизиологический аспект речевого поступка.

Во – вторых, мы намерены продемонстрировать, как по средством апперцепирования как средства накопления опыта и ассоциативной кумуляции следует формировать у учащихся ассоциативные функционально – тематические поля, основу операционной активности для совершения речевого поступка, а именно формирование тех связей и ассоциаций с новыми лингвистическими реальностями, которые необходимо выработать у учащегося для продуцирования и восприятия звучащего речевого отрезка и которые обеспечивают нейрофизиологический аспект речевого процесса.

В-третьих, мы хотим описать приемы и способы конструирования психологических условий, способствующих использованию языка как средства коммуникации, при которых у учащихся возникает психологическое состояние, инициирующее потребность совершить речевой поступок на иностранном языке, т.е. состояние мотивационной активности для такого действия, а следовательно, обеспечивается психологический аспект речевого поступка. Все эти три принципа реализуются в процессе обучения комплексно, хотя будут рассматриваться изолированно. Реализация изложенных трех принципов психолингвистического подхода к изучению иностранного языка

способствует включению механизмов речи, которыми располагают учащиеся на базе родного языка, но уже соотнесено с изучаемым языком.

Психофизиологический аспект.

Формирование новых стереотипов психофизиологических процессов речевосприятия и речепродуцирования может осуществляться лишь на основе устной речи. Развивающиеся возможности устной речи, и в частности аудирования как одного из ее видов, являются основой возрастающего интереса к ней методистов и преподавателей – практиков. Опора на звучащую речь делает обучение языку более экономным и более эффективным, так как соответствует психофизиологическим особенностям становления и функционирования языка и мышления. Поэтому мы видим в аудировании не только вид речевой деятельности, но и средство – ключ к овладению языком, что само по себе не уменьшает роли обучения говорению в процессе обучения.

По рефлекторной теории М.И. Сеченова и И.П. Павлова речевые реакции являются проявлением действия центральных, мозговых механизмов, результатом интеграции сенсорных данных речевыми системами с учетом обратных воздействий на мозг проприоцептивных импульсов. Называя речедвигательные (кинестетические) раздражения «базисом» или «базальным компонентом» второй сигнальной системы, И.П. Павлов принимал во внимание действие слуховых и зрительных раздражений, возникающих при слушании и чтении. Связываясь с речевыми кинестетическими импульсами, они образуют вместе с ними механизм этой системы. В формировании речевого кода во всех случаях принимает участие речевая мускулатура. Моторное звено речевой цепи участвует в формировании речевого кода. В организации нашего подхода к обучению мы исходили из приведенных выше положений и из того факта, что «от всякого раздражения в нервной системе некоторое время

остается след, во всех отделах нервной системы мы встречаемся с явлением так называемого «последствия»».

Исследования аудирования и говорения как психофизиологических процессов позволяет говорить о наличии у каждого человека определенных стереотипов психофизиологических процессов, протекающих при осуществлении речевой деятельности и функционирующих соотнесено с артикуляционной базой родного языка и системой структур понятийных психологических ассоциаций. Следовательно, изучение иностранного языка должно предусматривать у учащихся новых стереотипов психофизиологических процессов речевой деятельности, функционирующих соотнесено с артикуляционной базой изучаемого языка и новой системой соответствующих понятийных психологических ассоциаций. Для формирования этих стереотипов и коррелирующих понятийных ассоциаций, а также артикуляционной базы изучаемого языка мы предлагаем максимально использовать следующие виды учебного аудирования: ситуативное, постановочно – коррективное, сопутствующее и собственно аудирование, которые, как показала практика, вместе с другими приемами обучения обеспечивают решение поставленной задачи.

Ситуативное аудирование представляет собой аудирование речи преподавателя и опирается на экстралингвистические и паралингвистические факторы. Оно является психологическим актом естественной коммуникации, вызывающим у учащегося потребность понять адресованную ему информацию, формирует психологический настрой на восприятие иноязычной речи, способствует переключению с базы родного языка на иностранный. Таким образом, формируются соответствующие речевые реакции, учащийся побуждается к речевому акту.

Постановочно – коррективное аудирование направлено на постановку или коррекцию произношения, способствует постановке

фонем и развитию фонематического слуха. Однако с позиции психолингвистического подхода фонетические упражнения должны включать группы слов, объединенные семантической связью, дериваты, синонимы и антонимы, синтагматические сочетания, характерные для изучаемого языка, представленные в прорабатываемом тексте и относящиеся к изучаемой теме. Сама постановка или коррекция фонемы должна осуществляться в условиях особенностей ее манифестации в этих словах и словосочетаниях. Таким образом, учащийся подготавливается к опознанию не отдельной фонемы, а речевого целого, которое «производится не поэлементно (звуки, слоги, морфемы), а крупными сегментами». Такие слова, словосочетания, клишированные фразы, пословицы и поговорки, ситуативно и тематически связанные с изучаемым материалом, в процессе работы над темой и текстом прослушиваются и проговариваются 10 – 12 раз с опорой на печатный текст в форме фонетической зарядки.

Осуществляя этот вид своего рода псевдоаудирования, мы формируем сложный механизм команд и движений, ибо, «принимая синтагму в качестве артикулярной единицы, следует отметить, что произнесение входящих в нее слов задается сложным механизмом, включающим реализующие артикуляционную программу команды и движения». Успех этого вида аудирования достигается благодаря проведению его на смысловом уровне. Таким образом, формируются единицы – эталоны речевосприятия и речепродуцирования.

Сопутствующее аудирование проводится на основе учебных текстов, предназначенных для изучения и закрепления нового лингвистического и грамматического материала. При сопутствующем аудировании развиваются навыки различения и узнавания на уровне предложения и текста. Рассматриваемый вид аудирования осуществляется в комплексе с постановочно – коррективным и следует за ним. Постановочно – коррективное аудирование используется для введения новой лексики

после объяснения грамматического материала и подготавливает учащегося к сопутствующему аудированию, которое заключается во введении нового текста аудитивным способом без зрительной опоры. После контроля понимания текста в целом проводится аудирование со зрительной опорой. Третье аудирование текста сопровождается коллективным чтением, после которого переходят к индивидуальному чтению. Завершается знакомство с текстом повторным коллективным чтением. На следующем занятии работа над текстом начинается с коллективного чтения, если текст сложен – даже двукратного, затем индивидуального чтения и, наконец, повторного коллективного чтения. На следующих занятиях текст прочитывается коллективно не более одного раза. Переводятся только отдельные непонятные слова или предложения текста, если таковые имеются. В ходе работы над темой текст читается учащимися коллективно вслух в сопровождении аудирования до 10 – 12 раз. Таким образом, достигается многократность проговаривания и прослушивания.

Данный вид аудирования служит работе над новым лексическим и грамматическим материалом, активизируя и закрепляя его, и поэтому называется сопутствующим. Многократное громкое чтение, сопровождаемое аудированием, благоприятствует формированию упомянутых психофизиологических процессов, создает базу для обеспечения как аудирования, так и речепродуцирования иноязычного высказывания. Так постепенно создается основа для перехода механизма смыслового восприятия на новую артикуляционную систему, подготавливается переход к собственно аудированию как высшей форме смыслового восприятия звучащего текста. Сочетанием аудирования с проговариванием мы достигаем максимальной эффективности учебного процесса – реализации интерфункционального взаимодействия слушания и говорения, опирающегося «на соответствие характеристики разрешающих способностей речедвигательного и слухового аппарата по всем основным параметрам речевого сигнала».

Собственно аудирование как иерархически высший уровень развития навыков и умений смыслового восприятия звучащего отрезка речи представляет собой аудирование, осуществляемое на основе системы текстов, предназначенных для восприятия только на слух и работы с ними. При обучении аудированию обычно в виду обучение собственно аудированию, реализуемое методом однократного предъявления текста. В процессе собственно аудирования осуществляются операции анализа и синтеза по различению элементов формы и содержания, сличению и узнаванию, что дает основание подразделить этот вид аудирования на два подвида: синтетическое и аналитическое. Оба подвида совпадают с соответствующими видами чтения как рецептивного вида речевой деятельности. Эти виды взаимосвязаны, едины, что позволяет использовать тексты для синтетического аудирования. Темы аудируемых текстов должны коррелировать с фоновыми знаниями учащихся, т.е. обеспечиваться predispositional факторами.

Таким образом, у учащегося формируются новые стереотипы психофизиологических процессов, свойственных функционированию механизмов речи при осуществлении речевой деятельности на родном языке, но уже на основе изучаемого языка, т.е. создается в определенной мере материальная база естественного речевосприятия и речепродуцирования на этом языке.

Нейрофизиологический аспект.

Осуществление второго принципа психолингвистического подхода заключается в формировании более сложных нейрофизиологических процессов, которые связаны не только с моторными кинестезиями речевого аппарата, но и непосредственно с мышлением, с его репрезентацией средствами изучаемого языка. Практически это методика работы над лексикой изучаемого языка, которая продолжает сохранять механический характер.

Первоочередной задачей для работы над лексикой является отбор лексического материала, предназначенного для усвоения. Как один из способов такого отбора предлагается статистический метод, а именно принцип частности. Однако, как отмечает Р. Мишеа, «статистический анализ разговорного языка оказывается бессилем выявить конкретные слова с достаточной и достаточно стабильной частностью, чтобы оправдать их включение в словарь основной лексики». Г. Мюллер указывает, что «самые частотные слова не являются самыми употребляемыми». Р. Мишеа вводит понятие наличности слова в сознании. Такое наличное слово независимо от частности всегда может быть употреблено и спонтанно появляется в сознании всякий раз, когда в нем возникает необходимость. Это слово, которое является частью привычных ассоциаций, возникает сразу же, как только появляются соответствующие ассоциации.

На большое значение ассоциаций в обучении языку указывают в своих работах многие лингвисты. Так, А.И. Томсон отмечает различные виды ассоциаций в нашей речи: слуховые, речедвигательные, ассоциации слов со значением, слов одного корня, предлогов с известными падежами, слова с другими словами. Г. Суит видит психологический фундамент изучения языка в законе ассоциаций. Эту точку зрения разделяет Л.В. Блумфильд. Датский психолог и методист К. Флагстад придает большое значение слуху – моторным представлениям и механическим ассоциациям. Основные положения одной из работ Х. Хьюза по психологии изучения иностранного языка сводятся к ассоциациям, правильности их образования и запоминания. В предисловии к «Словарю ассоциативных норм русского языка» А.А. Леонтьев указывает на то, что «закономерности ассоциирования слов вообще играют существенную роль в системе факторов, обуславливающих психолингвистическое порождение речевого высказывания». Он придает ассоциациям важное значение, и считает, что они могут использоваться как источник

определенной психологической и лингвистической информации при разработке методики обучения иностранному языку. Ю.Н. Караулов использовал ассоциативность при разработке семантических полей минимального идеографического словаря (МИС). Не следует упускать из вида, что явления ассоциации отражают взаимосвязи предметов и явлений объективной действительности, а не только слов словаре. Указывая на объективное происхождение ассоциаций, И.М. Сеченов писал: «Ассоциативные связи образуются не благодаря имманентной деятельности сознания: они объясняются его зависимостью от внешних воздействий и анатомио – физиологических свойств нервного субстрата». Современная нейропсихология установила существование так называемых ассоциативных слоев коры головного мозга, играющих важную роль в осуществлении наиболее сложных форм психической деятельности, к которым относится речевая деятельность.

С точки зрения психолингвистики в языке различаются парадигматические и синтагматические ассоциации, которые определяются на основании слова – стимула и слова – реакции. Парадигматическая ассоциация по смежности, по принадлежности к определенному фрагменту объективной действительности, например: стол – стул – шкаф – диван и т.д. Синтагматическая ассоциация представляет собой динамическую ассоциацию, отражающую взаимодействие предметов, явлений объективной действительности. В таких ассоциациях лингвистическая реальность манифестируется в межкатегориальном взаимодействии лексических единиц, обнаруживающих при этом специфику, например: *выступить против войны, выступить с докладом, выступить в поход, мирное сосуществование, миролюбивый народ*. Эти два вида ассоциаций взаимодействуют друг с другом при порождении речевого высказывания. «Именно эти два момента – парадигматическое соотношение отдельных лексических знаний ... и синтагматическое объединение отдельных слов в целые высказывания ... являются двумя

самыми общими психофизиологическими условиями, которые необходимы для развертывания высказывания». Обе стороны речевой деятельности – синтагматика и парадигматика – опираются на различные мозговые механизмы.

Необходимо отметить еще один вид ассоциаций, которые Г. Мюллер определяет как лексическое поле, а А.И. Томсон – как ассоциации слов одного корня, например: *красный – краснота – краснеть* и т.д. Мы рассматриваем ее как производную, или деривационную, ассоциацию.

Учитывая упомянутые виды ассоциаций и понятия поля, нам представляется обоснованным предположить существование в нашей памяти ассоциативных функционально – тематических полей (АФ – ТП), которые являются пересечением этих трех видов ассоциаций и репрезентируют психологические и лингвистические реальности, отображающие объективную действительность. АФ – ТП поле следует рассматривать как некоторую продуцирующую речь психолингвистическую основу, которая должна определять систему отбора и обучения лексике, а также структуру словарного запаса. Под таким полем мы понимаем сложный комплекс ассоциативных явлений, индуцируемых при отображении окружающего нас мира средствами языка.

Нам представляется, что в памяти человека существует не банк слов, а открытый банк АФ – ТП, связанный с его деятельностью, интересами и запросами, каждое из которых включает соответствующую лексику в виде определенных единиц, стереотипных конструкций и сочетаний. АФ – ТП формируются в сознании человека в процессе его развития, определяются разными видами его деятельности и закрепляются и пополняются в процессе общения на родном языке. Они тесно связаны с определенной системой образов и представлений объективной действительности, с процессом познания. В процессе общения в зависимости от плана коммуникации активизируется соответствующее поле и осуществляется

порождение речевого отрезка. В процессе жизни, смены вида трудовой деятельности, изменений условий жизни, места жительства и т.д. на передний план выдвигаются одни АФ – ТП, а другие оттесняются на задний план, формируются новые.

Нужно думать, что овладение иностранным языком практически предполагает формирование таких АФ – ТП на базе изучаемого языка и ассоциирование их с существующими образами и представлениями, которыми располагает индивидуум, превращение АФ – ТП родного языка в бинарное и сопровождается возникновением новых образов и представлений. Создается новая система отношений между этими наличествующими системами образов и представлений и системой новых лингвистических реальностей. Изучение лексики с самого начала должно быть ориентировано на создание таких полей. АФ – ТП с лингвистической точки зрения включает в себя элементы номинативных парадигм, лексико – семантического и семантико – синтаксического полей, которые объединяются благодаря ассоциативно анатомо – физиологическим свойствам нашей нервной системы и активизируются во время сложной психофизиологической деятельности порождения речи. Комплексность такого поля, которое представляет собой феномен на стыке лингвистических и психологических явлений, объединяет их и заставляет нас определять его как АФ – ТП.

Формирование АФ – ТП при обучении иностранному языку предполагает определенную систему отбора лексики, подлежащей изучению, на основе:

- 1) парадигматических ассоциаций при учете сферы практической деятельности обучающихся, т.е. с учетом необходимости наличности слова в сознании индивида;
- 2) сигматических ассоциаций наиболее типичных синтагматических конструкций, отражающих взаимосвязь и взаимодействие процессов и

явлений объективной действительности, с которыми связана практическая деятельность обучающихся, их интересы;

3) производных ассоциаций, заключающих словообразовательные потенции лексических единиц, для отображения в разных категориальных формах явлений. Процессов и свойств объективной действительности, в которой осуществляется практическая деятельность обучаемых и проявляются их интересы.

Изучение лексики иностранного языка с опорой на парадигматические, синтагматические и деривационные ассоциации, как показывает практика, повышает осознанность и уменьшает механистичность в усвоении лексических единиц. Слово воспринимается и запоминается в группе тематически связанных слов, и запоминание отдельного слова подкрепляется другими словами, входящими в эту группу. В такой связи находятся в памяти учащегося слова родного языка, образующие АФ – ТП. Следовательно, при изучении лексики иностранного языка ассоциативным способом мы идем путем, свойственным нашей памяти, и формируем аналогичные, хотя и менее богатые и разнообразные, связи между лексическими единицами иностранного языка. Это естественный путь усвоения, присущий нашим механизмам речи, что способствует функционированию механизмов речи соотнесено с системой изучаемого языка. Одновременно ассоциативный подход к изучению лексики иностранного языка снижает интерференцию родного языка. Учащийся запоминает слова в характерных для изучаемого языка конструкциях и построениях, выступающих в роли практических моделей.

Усвоение синтагматических ассоциаций является основой для становления корреляции синтагматических ассоциаций иностранного языка с соответствующими синтагматическими ассоциациями родного языка, способствует становлению непосредственной связи между синтагматическими ассоциациями иностранного языка и смысловыми блоками наших нейрофизиологических мыслительных представлений.

Благодаря такой подаче, изучению и закреплению лексики достигается создание в нашей памяти АФ – ТП изучаемого иностранного языка, которые активизируются во время речевой деятельности, т.е. создается психолингвистическая основа для восприятия и порождения речевого высказывания. Следовательно, метод создания АФ – ТП объективно соответствует особенностям функционирования речевых механизмов и обеспечивает благодаря этому эффективность обучения. Нам представляется, что существование АФ – ТП подтверждается и гипотезой К. Прибрама о голографических компонентах мышления, о которых он пишет «Голографические изображения представляют собой прекрасные ассоциативные механизмы, они успешно и мгновенно выполняют кросскорреляционные функции». Очевидно, АФ – ТП, формируемые благодаря ассоциативной кумуляции, отвечают по своему характеру голографичности изображений, их ассоциативным механизмам. Таким образом, создаются благоприятные условия для становления корреляции между соответствующими нейрофизиологическими процессами и новыми АФ – ТП изучаемого языка, т.е. формируется основа операционной активности для речепродуцирования на этом языке.

Грамматический материал объясняется кратко на родном языке и в сопоставлении с грамматическими явлениями родного языка.

1.1.2. Нейропсихологический подход

Мозговая организация высших психических процессов «не является устойчивой, постоянной, она меняется как в процессе развития ребенка, так и на последовательных этапах упражнения» [Лурия; 74].

Представляется, что взаимодействие полушарий в процессе речевой деятельности определяется, с одной стороны, формированием чувственной основы рече – мысле – деятельности (преимущественный

вклад правого полушария), с другой – адекватной реализацией в системе кодов конкретного языка (преимущественная опора на левое полушарие).

По мере овладения вторым языком претерпевает развитие взаимоотношений этих форм психологической деятельности, составляющих взаимосвязанное единство. Соответственно изменяется и их мозговое обеспечение. В цикле наших исследований было показано, что характер межполушарного взаимодействия в обеспечении речи на втором языке зависит от уровня владения этим языком, т.е. мозговое обеспечение речи в процессе формирования билингвизма проходит через ряд стадий.

Для определения стадий овладения вторым языком действительно характерно резкое преобладание функционального вклада левого полушария. Можно предположить, что эта стадия соответствует субординативному типу двуязычия. На этом этапе уже сформирована знаковая система второго языка, но ее исполнение опосредованно доминирующим родным языком, т.е. этот уровень владения вторым языком связан с переводом на родной язык, что требует высокой концентрации внимания. Такая стратегия переработки информации действительно «неэкономная». Стремление к иной, «экономной» стратегии естественно, но эффективной она будет лишь тогда, когда второй язык уже имеет непосредственный доступ к прелингвистическому, доречевому уровню сознания.

При традиционной системе образования формирование второго языка идет через соответствующие аспекты родного и прямая связь с долингвистическим уровнем затруднена, поскольку опосредована системой родного языка. В неуспехе традиционного обучения «повинна» не «экономная стратегия, а скорее ее несформированность». Для традиционного подхода характерно акцентирование формальной стороны языка как знаковой системы, подчиненной правилам в ущерб

коммуникативной речевой деятельности, т.е. это слишком «левополушарный» подход, а не недостаточность такового.

Мозговая организация речи на втором языке более сложна, чем на родном, т.к. более разнообразны социально – психологические факторы, связанные с усвоением второго языка, чем первого. Чаще всего усвоение второго языка происходит на фоне уже сформированных психофизиологических систем речи на родном языке.

Для разработки нейропсихологического подхода к оптимизации обучения чрезвычайно важно учитывая также и индивидуальные различия.

По результатам исследований нейропсихологического к проблеме индивидуальных различий в познавательных процессах стало известно, что особенности межполушарного взаимодействия в переработке слухо – речевой информации является важным фактором в определении способностей к иностранному языку.

Психологический аспект.

Т.Н. Никулина считает, что речевое общение на иностранном языке в естественных условиях определяется тремя факторами:

- 1) экстралингвистическим, включающим благоприятную ситуацию, знания о предмете общения;
- 2) психологическим, требующим наличия потребности в вербальном общении, стимула, коммуникативного намерения;
- 3) лингвистическим, предполагающим владение необходимым материалом.

Лингвистический фактор, обеспечивающий операционную активность, мы рассмотрели выше. Следовательно, необходимо обеспечить два первых фактора для создания естественной речевой ситуации, т.е. условий мотивационной активности, представляющей

собой умение мобилизовать усвоенный языковой материал в конкретных коммуникативных целях, когда побуждение определяет мотивированность высказывания.

Итак, перед преподавателем стоит задача обеспечить эти факторы, создать условия, при которых для учащегося не просто появляется возможность, а возникает необходимость использовать свои языковые знания о форме иноязычного высказывания. Это высказывание уравнивает его психологическое состояние, снимет психологический конфликт между потребностью высказаться и ее удовлетворением. Такая потребность может возникнуть только тогда, когда будет создана ситуация, в которой учащийся психологически настроен, прибегнуть к изучаемому языку как единственному средству общения, а родной язык исключен из коммуникации. Сама мотивированность высказывания вытекает из потребности, обусловленной ситуативностью. Именно на ситуативность как на контекст проецируется высказывание, переходящее в речевой поступок. Под речевым поступком нужно понимать только ситуативно обусловленное иноязычное речевое действие, предусматривающее прежде всего обмен информацией, связанной с деятельностью индивидуума. Под речевой деятельностью мы понимаем серию таких речевых поступков, вплетенных в определенную деятельность человека.

Практика обучения иностранным языкам свидетельствует о плодотворности рассмотрения языка, мышления и поведения в их взаимности, т.е. с точки зрения коммуникативности. Естественная речевая ситуация всегда связана с определенной ситуацией поведения. Наша задача заключается в том, чтобы максимально добиваться на занятиях непосредственной связи иностранного речевого высказывания с речевой ситуацией, а не с учебным заданием, которое предусматривает преподаватель, для того чтобы связать иноязычное речевое высказывание с текущей деятельностью учащегося и превратить его в речевой поступок.

Учебное задание должно быть отнесено на задний план, его выполнение должно приобрести второстепенный характер, на передний же план выдвигается содержание информации. Преподаватель организывает учебный процесс таким образом, чтобы обеспечить естественную речевую деятельность на иностранном языке, реализуя обучение этому иностранному языку. Таким образом, осуществляется принцип Б.В. Беляева, заключающийся в том, что «весь процесс обучения иностранному языку следует понимать как переключение мышления с базы одного языка на другой».

Экстралингвистический фактор включает в себя предшествующий практический опыт слушателя как личности, окружающую обстановку общения, благоприятную для коммуникации, и представляет собой определенные формы отображения объективной действительности в сознании индивида, репрезентируемые комплексами внешних и внутренних раздражителей, формирующих компоненты речевой ситуации, вызывающей потребность в речевом поступке.

Психологический фактор определяется общением преподавателя с вопросом на иностранном языке в конкретной реальной обстановке, требующим конкретного ответа – реакции с опорой на эту обстановку на иностранном языке. Для этого на занятии языком общения должен быть только изучаемый иностранный язык. Из наблюдений следует, «что если язык общения для двух данных субъектов установился, то второй язык, которым он владеет, практически теряет ценность». Задача преподавателя на занятии заключается именно в том, чтобы таким языком общения стал иностранный язык, а следовательно, у учащегося возникла потребность ответить только на иностранном языке.

Рассмотрим приемы организации этих двух факторов на основе двух видов материала: по общественно – политической и бытовой тематике.

Работа над общественно – политической тематикой в условиях взрослой аудитории предоставляет особенно благоприятные возможности для создания естественной речевой ситуации и интенсивной учебной и идейно – воспитательной работы. Для этого используется пресса на соответствующем языке. Так, на первом занятии с газетой преподаватель предлагает учащимся различные виды газет, информирует их об этих газетах, месте издания, политической ориентации, времени выхода. Рассказ сопровождается демонстрацией газет, записыванием на доске выражений, словосочетаний, необходимых для такого рассказа. Эти записи заносятся в тетради, читаются хором и служат на следующих занятиях основой для фонетической зарядки и коллективного чтения. Наличие газет в руках учащихся, их рассматривание служат теми экстралингвистическими факторами, которые обеспечивают активность восприятия учащимся преподаваемого материала. Учащиеся получают задание приобрести возможные виды газет и подготовить сообщение о них на основе полученной информации, т.е. активно включиться в организацию учебного процесса.

На следующих занятиях продолжается развертывание и углубление темы «Пресса». Занятия начинаются с фонозарядок по сделанным записям (при отсутствии соответствующего пособия). Каждый учащийся делает сообщение о своих газетах. Учащиеся обмениваются газетами, происходит интенсивный познавательный процесс. Преподаватель знакомит учащихся с структурой газеты, размещением материалов в общих чертах, их значимостью. Ведутся записи нужных слов и выражений, клише и фразеологизмов. Учащиеся вовлекаются в знакомство с прессой страны изучаемого языка, осваивают частично страноведческий материал. Таким образом, формируются общие предиспозиционные факторы для обеспечения фоновых знаний. Учащиеся рассказывают о газетах и журналах, которые они выписывают. Происходит становление и закрепление психологических и

экстралингвистических факторов, способствующих формированию мотивационной активности. Внимание учащихся постоянно концентрируется на изложении имеющимися лингвистическими средствами информации, которой они располагают. В дальнейшем на основе газет ведется работа по общественно – политической тематике. В зависимости от прорабатываемой темы учащиеся получают задание найти соответствующую информацию и сообщить о ней в пределах прорабатываемого материала. Преподаватель ведет работу так, чтобы психологически не превращать газетные статьи в учебные тексты. Поэтому не рекомендуется статьи вырезать из газеты или давать всем одну статью для пересказа. Таким образом, поддерживается интерес и ненавязчиво закрепляется проработанный лексический материал.

Описанный метод создания естественной речевой ситуации может осуществляться и при работе над бытовой тематикой. Основой такой ситуативности должен стать личностно – деятельностный подход к работе над соответствующими темами. Для этого могут использоваться существующие учебные пособия благодаря их тематическому построению, однако необходимо отказаться от принятой тщательной проработке учебных текстов. Эти тексты нужно рассматривать как образцы использования тематической лексики и конструкций, на основе которых нужно развивать у учащегося умения и навыки вести беседу по теме, но уже в проекции на субъективный, личностный опыт и факты.

Естественная ситуативность общественно – политической тематики опирается в большой мере на внешние экстралингвистические факторы, наличие газет, конкретного газетного материала, название прочитанной статьи и содержание лежащего перед глазами текста. Это внешняя ситуативность, вызывающая мотивационную активность. Естественная ситуативность при работе над бытовой тематикой опирается на субъективный опыт учащегося, хранящийся в виде образов, представлений и знаний в его памяти, связанный с его жизнью и

деятельностью. Это уже внутренняя ситуативность, определяющая мотивационную активность. Оба вида естественной ситуативности, по нашему мнению, достаточно эффективны, как показал опыт, чтобы способствовать возникновению мотивационной активности и обеспечить естественную речевую ситуацию, конфликтность которой разрешается в речевом поступке. Оба вида ситуативности достаточно действенны и отличаются от ролевой игры отсутствием необходимости играть в воображаемую ситуацию. В целом создается ситуация беседы на родном языке на эти темы. Задача преподавателя – просто вести беседу с учащимся, учитывая реально существующий у него опыт, индивидуальные данные об этом учащемся и побуждать его к беседе.

Конструирование естественной речевой ситуации приведенными выше способами дает возможность преподавателю создать атмосферу общения, свободную от скованности и боязни говорить, так как речь идет о реальных известных вещах и задача учащегося заключается в мобилизации лингвистических средств их выражения, которые предлагаются ему текстом, газетой, рассказом преподавателя, зафиксированными записями. Следовательно, преподаватель добивается возникновения у учащегося психологического состояния, инициирующего потребность выразить свои мысли, желания средствами изучаемого языка, имеющимися в его распоряжении, т.е. мотивационной активности совершить речевой поступок.

1. 2. Влияние индивидуально-психологических особенностей студентов на успешность в процессе обучения.

1.2.1. Индивидуальность учащихся и индивидуальный подход

Еще Я.А.Каменский отмечал, что воспитание и образование возможно для всего юношества, необходимо лишь различие в оказании

помощи. И для этого необходимо поставить в центр обучения личность учащегося с его интересами и способностями, жизненным опытом и потребностями, активностью и наблюдательностью. Ведь педагог учит не абстрактного “среднего” студента, а вполне конкретного, со своим характером, условиями жизни, наконец, со специфическими природными качествами.

Хорошо известно, как неодинаков, бывает уровень знаний учащихся, которых учит один и тот же педагог. Разные учащиеся воспринимают и усваивают одни и те же объяснения педагога, один и тот же материал по-разному, что и приводит к неодинаковым успехам. Помимо этого, сам процесс обучения приводит к неодинаковым успехам и переживается, оценивается учащимися по-разному.

По данным психологических исследователей лишь незначительная часть учащихся подросткового и юношеского возрастов (от 2,1% до 4,7%) не испытывает затруднений в процессе обучения. Причины этих трудностей сами учащиеся в первую очередь видят в самих себе, в собственных качествах – слабой памяти, недостаточном внимании, неумении думать и т.д., а также в отсутствии воли, трудолюбия. Интересно, что и педагоги в слабой успеваемости обвиняют в первую очередь учащихся, отмечая их недобросовестность, лень, безответственность. Кроме того, помимо мотивационных причин неуспеваемости учащихся педагоги называют и отсутствие способностей к обучению, то есть познавательный фактор. И этот фактор будет интересовать нас в ходе нашего исследования.

К психологическим причинам отсутствия способностей к обучению относят недостатки познавательной деятельности, а именно – несформированность приемов учебной деятельности, недостатки развития психических и неадекватное использование ребенком своих природных особенностей.

Причины неуспеваемости чрезвычайно разнообразны, но эффект ее один: трудности в учении деморализуют ученика и пагубно отражаются на его личности. Не добиваясь нужного эффекта, он приобретает опыт беспомощности; испытав неудачу в решении одной задачи, он может и остальные воспринимать как непосильные. Следовательно, падает интерес к учению, возникает нежелание учиться. Именно поэтому неуспеваемость является вечной проблемой, главной болезнью учебных заведений. Решение этой проблемы и является целью индивидуального подхода.

В психолого-педагогических науках под индивидуализацией понимают “учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности в какой мере учитываются” [;8] Унт

При использовании любых форм и методов в ВУЗе нельзя учесть все индивидуальные особенности студентов. Во внимание принимаются те их черты, которые оказываются важными в процессе обучения. Попытаемся выяснить: какие черты студентов непосредственно влияют на процесс и успешность обучения и привлекают к себе внимание педагогов.

Во-первых, это уровень умственного развития студента, который нередко отождествляется со способностями к обучению. Критерии, на основании которых студент попадает в группу высокоразвитых или низкоразвитых, - успехи в учении, скорость и легкость усвоения знаний, умений оперативно и адекватно отвечать на занятиях и т.д. педагог может разделить группу на подгруппы, руководствуясь умственным развитием, и давать каждой подгруппе задания соответствующей трудности. Однако такое качество как уровень умственного развития, а также связанные с ним черты характера не отличаются стабильностью. Итак, уровень развития умственных способностей – весьма ненадежный, чересчур изменчивый критерий и за ним скрывается множество различных факторов, влияющих на успешность учебной деятельности. И

в значительной мере на развитие способностей влияют психодинамические свойства (темперамента), о чем было достаточно подробно и доказательно сказано в первом параграфе данной главы.

Есть и другой тип индивидуальных особенностей. Они довольно ригидны, консервативны. Изменить их практически нельзя, но невозможно не обращать на них внимания, ибо их влияние ощутимо в деятельности, в поведении, во взаимоотношениях с окружающими.

В первую очередь к таким особенностям относят черты, связанные с индивидуальными проявлениями основных свойств нервной системы. Сочетания основных свойств нервной системы образуют типы нервной системы; поэтому такие свойства часто называют индивидуально-типологическими.

Вследствие стабильности индивидуально-типологических черт с ними нельзя не считаться, их обязательно нужно принимать во внимание. Тем более что, как показывают психологические исследования, эти свойства непосредственным образом влияют на учебную деятельность.

Итак, учет как психофизиологических, так и психологических черт учащихся важен для достижения двух основных целей – повышения эффективности обучения и облегчения труда педагога. Во-первых, если педагог имеет представление об индивидуальных особенностях того или иного студента, он будет знать как они влияют на его учебную деятельность: как управляет своим вниманием; быстро ли и прочно запоминает; долго ли обдумывает вопрос; быстро ли воспринимает учебный материал; уверен в себе; как переживает порицание и неудачу. Знать эти качества студента – значит сделать первый шаг в организации его продуктивной работы. Во-вторых, пользуясь этими данными и осуществляя индивидуальный подход в обучении, педагог будет более эффективно трудиться сам, что освободит его от дополнительных занятий с неуспевающими, от повторения неувоенных разделов программы и т.д..

В ВУЗе принцип индивидуального подхода может быть реализован в форме индивидуализации и дифференциации. Можно выделить два разных критерия, которые лежат в основе индивидуализации: 1) ориентация на уровень достижений студента и 2) ориентация на процессуальные особенности его деятельности.

Определить уровень достижений, то есть успехи студента в разных учебных дисциплинах, несложно. Привычно для педагога учитывать их в работе со студентом, ориентироваться на усвоенные им знания и умения и зависящие от них возможности дальнейшего продвижения. Учитывать уровни развития учащихся и приспособлять к ним обучение – это наиболее часто встречающийся вид индивидуального подхода. Осуществлять его можно разными способами, но чаще всего педагог выбирает индивидуализацию заданий.

Вторая форма индивидуального подхода, учитывающая процессуальные параметры учебной деятельности студентов, встречается намного реже. И наиболее важным способом индивидуализации этой формы, на наш взгляд, является помощь студенту в формировании индивидуального стиля учебной деятельности. Возможность индивидуализации такого типа изучалась психологами В.С.Мерлиным, Е.А.Климовым, их учениками и последователями. Они показали, как индивидуальный стиль учебной деятельности, вырабатываемый на почве типологических свойств, помогает человеку успешно учиться.

Что называется индивидуальным стилем деятельности? Согласно Е.А.Климову, под ним понимается система индивидуально-своеобразных приемов и способов решения задачи, определяемых комплексом природных особенностей человека. Если у человека выработан индивидуальный стиль учебной деятельности, значит, он наилучшим образом приспособился к условиям обучения, используя свои индивидуально-типологические особенности. И помочь учащемуся найти свой индивидуальный стиль учебной деятельности – это, значит, помочь

ему найти свои специфические, оптимальные способы приспособления к учебным ситуациям. Организация этого способа индивидуализации также является предметом нашего исследования.

1.2.2. Темперамент: его типы и свойства

Прежде чем перейти непосредственно к проблеме темперамента в дифференциальной психологии, постараемся выяснить причину того, что он во многом определяет характер отношений личности, индивидуальный стиль деятельности и общения, а также самосознания. Для этого необходимо выявить, какое значение темперамент как подструктура индивидуальности имеет для всей ее структуры. В традиционном понимании “индивидуальность – совокупность особенностей отличающих одного человека от другого” (Е.В.Шорохова). Нельзя сказать, что это определение неверно, но в свете интегративного подхода к изучению личности оно является недостаточным.

Один из основоположников интегратизма В.С.Мерлин рассматривает структуру интегральной индивидуальности как синтез свойств организма (биохимических, морфологических, нейродинамических), свойств индивидуума (психодинамических) и особенностей технических процессов, свойств личности и метаиндивидуальности (этот термин используется для обозначения психологической характеристики отношения окружающих людей к данной конкретной индивидуальности). Для большей наглядности интегральную индивидуальность можно представить в виде системы, содержащей несколько уровней:

1. Система индивидуальных свойств организма

Ее подсистемы:

- а) биохимические;
- б) общесоматические;

в) свойства нервной системы (нейродинамические).

2. Система индивидуальных психических свойств

Ее подсистемы:

а) психодинамические (свойства темперамента);

б) психические свойства личности.

3. Система социально-психологических индивидуальных свойств.

Ее подсистемы:

а) социальные роли в группе и коллективе;

б) социальные роли в социально-исторических общностях (класс, народ).

Особенность этой структуры состоит в том, что в ней существуют разноуровневые и одноуровневые связи индивидуальных свойств. Явления, принадлежащие к разным уровням, связаны между собой “много-многозначно”. Много-многозначная связь заключается в том, что каждая переменная множества «А» (одного уровня), связана с несколькими переменными множества «В» (другого уровня), а каждая переменная множества «В» связана с несколькими переменными множества «А».

Явления одного и того же иерархического уровня связаны однозначно. Своеобразие однозначных связей в том, что в каком-либо из сопоставляемых множеств «А» и «В» всегда имеется один элемент, с которым связаны элементы другого множества. Существует несколько разновидностей однозначных связей. При взаимоднозначной связи переменная «а» связана только с переменной «в», а переменная «в» только с переменной «а». В одномнозначной связи одна переменная множества «А» связана с несколькими переменными множества «В». В многооднозначной связи одна переменная множества «В» связана с несколькими переменными множества «А» (в интегральном подходе математический язык используется в качестве метаязыка).

Каждый уровень в структуре интегральной индивидуальности обладает определенным набором как однозначных, так и, особенно, разноуровневых связей. Но второму уровню, включающему индивидуальные психодинамические свойства и психические свойства личности, в особой степени присущи разноуровневые связи. Возможно, дело в том, что связи между первым и третьим иерархическими уровнями носят большей частью опосредованный характер, т.е. они связаны посредством именно второго уровня, в то время как последний имеет очень широкий спектр именно многозначных связей как с первым, так и с третьим уровнем всей системы. Конечно, существует очень большой набор однозначных связей между подсистемами (свойства темперамента и психические свойства) второго уровня.

Итак, математические критерии связей между выделенными выше тремя уровнями показывают, что темперамент играет очень важную роль в структуре интегральной индивидуальности. Теперь нужно раскрыть сущность самого явления темперамента.

Не вдаваясь в историю развития учений о темпераменте, а также в полемику о правомерности обоснования и предпочтительности того или иного учения, мы остановимся на традиционном в дифференциальной психологии учении о четырех типах темперамента, основанном на функциональной типологии высшей нервной деятельности, которая была разработана И.П.Павловым. Наш выбор определяется тем, что эта концепция является, пожалуй, единственной обоснованной последовательной и законченной типологией, которая в той или иной мере выдержала критику представителей интегративного подхода. В рамках этого подхода по данным психологических исследований на сегодняшний день выделено только два типа темперамента, условно обозначенные тип «А» и тип «В». При этом, тип «А» по некоторым параметрам соответствует традиционной психологической характеристике сангвинического и холерического темперамента, а тип

«В» с одной стороны соответствует традиционному флегматическому темпераменту (заторможенность, неэмоциональность), а с другой стороны – не соответствует, поскольку характеризуется новыми качествами (тревожностью, интроверсией). Но окончательные выводы в рамках этого исследования еще не сформулированы. Что касается остальных типологий, преимущественно западных, то они большей частью носят односторонний, механистический характер. Например, конституциональные типологии (Э.Кречмер, У.Шелдон) исходят из того, что тип темперамента зависит от телосложения, данного конкретного человека. То же самое факторные теории (Дж.Гилфорд, Л.Тэрстон) и т.д.

Кроме того, большинство из тех немногочисленных методик обучения построенных на учете индивидуально-типологических особенностей учащихся, основаны на выявлении традиционных четырех типов темперамента и соответствующей этому типу индивидуализацией.

Итак, И.П.Павлов, утверждая наличие определенной закономерности в проявлении индивидуальных различий, выдвинул гипотезу о том, что они не могут быть объяснены исключительно разнообразием экспериментальных ситуаций и что в их основе лежат некоторые фундаментальные свойства нервных процессов – возбуждения и торможения. К этим свойствам относятся: сила возбуждения и торможения (первая отражает работоспособность нервной клетки и проявляется в функциональной выносливости, т.е. способности выдерживать длительное и кратковременное, но сильное возбуждение, не переходя в состояние запредельного торможения; вторая – функциональная работоспособность нервной системы при реализации торможения), их уравновешенность (т.е. равновесие процессов возбуждения и торможения) и подвижность (быстрота перехода одного нервного процесса в другой).

Указанные свойства нервных процессов образуют определенные системы, комбинации; таким образом, получается так называемый тип

нервной системы, или тип высшей нервной деятельности. Выделенные типы ВНД по своим основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам нервной системы с типологией Гиппократа – Галена. Павлов описывает их следующим образом:

1.Сильный, уравновешенный, подвижный тип – сангвиник. Его нервная система отличается большой силой нервных процессов, их равновесием и значительной подвижностью. Поэтому сангвиник – человек быстрый, легко приспосабливающийся к изменчивым условиям жизни. Его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни.

2.Сильный, уравновешенный, инертный тип – флегматик. Будучи с точки зрения подвижности противоположностью сангвиника, флегматик реагирует спокойно и медленно, не склонен к перемене своего окружения; хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям.

3.Сильный, неуравновешенный тип с преобладанием возбуждения – холерик. Его нервная система характеризуется помимо большой силы, преобладанием возбуждения над торможением. Отличается большой жизненной энергией, но ему не хватает самообладания; он вспыльчив, несдержан.

4.Слабый тип – меланхолик. Он характеризуется слабостью, как процесса возбуждения, так и торможения, плохо сопротивляется воздействию сильных положительных и тормозных стимулов. Поэтому меланхолики часто пассивны, заторможены. Для них воздействие сильных раздражителей может стать источником различных нарушений поведения.

Впоследствии типология Павлова была дополнена новыми элементами, были разработаны многочисленные приемы исследования свойств нервной системы человека (Б.М.Теплов, В.Д.Небылицын, В.С.Мерлин). Помимо трех свойств нервной системы, указанных Павловым, были открыты динамичность процессов возбуждения и торможения, их баланс по динамичности, лабильность нервных

процессов, а также установлено наличие многозначных связей между нейродинамическими свойствами и психодинамическими свойствами (темперамента), которые выражаются в том, что, во-первых, существует зависимость одного свойства темперамента от нескольких свойств нервной системы; во-вторых, зависимость сочетания свойств темперамента от одного свойства нервной системы; в-третьих, - зависимость комплекса свойств темперамента от одного или нескольких свойств нервной системы и от типа нервной системы в целом. Таким образом, свойства темперамента определяются индивидуальными свойствами нервной системы. “Различные системы этих свойств образуют типы темперамента, которые гомоморфны типам нервной системы” [14;89]

Итак, учитывая все вышесказанное, можно дать следующее определение темпераменту. Темперамент есть не что иное, как индивидуально своеобразная, природнообусловленная совокупность динамических проявлений психики.

В истории учения о темпераменте его свойства с самого начала связывались с представлениями о типах темпераментов, о психологических свойствах, которые сильно выражены у одних людей, но не встречаются или слабо выражены у других. В традиционной классификации темпераментов, идущей от Канта и Вундта, такими свойствами были скорость и сила эмоциональных реакций. У современного американского психолога Диамонда – уровень активности и преобладающий чувственный тон. У английского психолога Айзенка – шкалы экстраверсии – интроверсии и нейтроцизма – эмоциональной стабильности. У польского психолога Я.Стреляу – реактивность и активность. В работах В.Д.Небылицына – общая психическая активность, моторика (двигательная активность) и эмоциональность. Сходство, заметное в этих классификациях, показывает, что выделяемые

психологические характеристики действительно образуют особую, более или менее однозначно определяемую группу свойств индивида.

В названных классификациях отмечены лишь наиболее общие из них. Более полный перечень таких свойств, включая и более частные, приводит В.С.Мерлин: сензитивность - определяет наименьшую силу внешних воздействий, необходимую для возникновения какой-либо психической реакции человека; реактивность – определяет степень непроизводительности реакции на внешние и внутренние воздействия одинаковой силы; активность – степень энергичности, с которой человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия; соотношение реактивности и активности свидетельствует от чего зависит деятельность человека: от случайных обстоятельств или целенаправленных действий человека; темп реакций – скорость протекания различных психических процессов; “пластичность–ригидность” - насколько легко и гибко приспосабливается человек к внешним воздействиям или насколько он инертен; экстраверсия-интроверсия – свидетельствует, зависит ли деятельность человека от внешних впечатлений, возникающих в данный момент, или от образов и представлений, связанных с прошлым и будущим; эмоциональная возбудимость – определяет, насколько слабое воздействие необходимо для возникновения эмоциональной реакции и с какой скоростью она возникает.

Более конкретно мы рассмотрим проявление тех из этих свойств (общих или частных), которые связаны непосредственно с предметом нашего исследования, т.е. с воздействием тех или иных психодинамических свойств на индивидуальный стиль учебной деятельности по усвоению иностранного языка.

1.2.3. Психодинамические свойства личности и индивидуальный стиль деятельности

В данном параграфе нашей задачей будет рассмотреть многозначные связи между вторым и третьим уровнем структуры интегральной личности, а именно между ее системой психодинамических свойств и системой социально-психологических свойств.

Как уже было сказано, наиболее важный способ индивидуализации – помочь учащемуся сформировать индивидуальный стиль учебной деятельности. И в психологическом плане для решения поставленной нами проблемы необходимо выяснить, какие из психодинамических свойств людей наиболее “влиятельны” при формировании индивидуального стиля деятельности. Здесь нам хотелось бы заострить внимание именно на сочетании наиболее “влиятельны”.

Во-первых, набор многозначных связей какого-либо психодинамического свойства со стилевыми свойствами личности не одинаков у всех психодинамических свойств. Как видно из схемы на стр..... одни свойства темперамента в большей мере оказывают влияние на стиль деятельности нежели другие. Во-вторых, невозможно учитывать все свойства темперамента в процессе обучения, что объясняется как неэкономичностью временных и трудовых затрат, так и неразработанностью, точнее неадаптированностью, методик по выявлению всех этих свойств с учетом возрастного критерия (доступности).

С учетом этого мы решили использовать в нашей экспериментальной работе показатели двух свойств темперамента, наиболее ярко проявляющихся и наиболее легко выявляемых. Диалогическая речь является видом совместной деятельности, а именно речевой деятельностью. В процессе ее осуществления происходит вербальное взаимодействие двух операторов. Как в любом другом виде деятельности

партнеры в процессе организации диалогической речи характеризуются рядом свойств. И нас больше всего интересуют такие свойства как уверенность в общении, коммуникативные свойства, организаторские свойства, эмоционально-волевые свойства, а также болтливость-молчаливость и покладистость-враждебность (см. схему). Как видно на схеме наиболее широким спектром многозначных связей с указанными выше свойствами (т.е. наиболее “влиятельными”) являются такие психодинамические свойства, как, прежде всего, экстраверсия-интроверсия, эмоциональная стабильность, эмоциональная возбудимость и пластичность-ригидность. Мы же, как было уже сказано, будем пользоваться показателями проявлений двух из выше перечисленных психодинамических свойств, наиболее “влиятельных”, - экстраверсия-интроверсия и эмоциональная стабильность-эмоциональная лабильность (невротизм).

Основным вопросом проблемы, обозначенной в названии данного параграфа, является вопрос о влиянии психодинамических свойств на эффективность, успешность деятельности. Прежде бытовало мнение, что свойства темперамента оказывают влияние преимущественно на динамику деятельности и способов достижения результатов. [29;167] Свойства темперамента имеют формально-динамический характер. Они являются формальными потому, что “не связаны с каким-либо специфическим социально значимым содержанием ситуации”. [14; 89] В этой ситуации содержательные аспекты личности (мотивы, цели и т.д.) в значительной степени подчиняют себе формально-динамические свойства. Иными словами, конечные результаты деятельности оказываются независимыми от свойств темперамента. Одной из возможных причин для такого утверждения заключается, по-видимому, в том, что взаимоотношения между темпераментом и эффективностью деятельности изучались в индивидуальной деятельности, т.е. когда она осуществляется изолированно одним человеком.

Совершенно иная картина имеет место в ситуациях совместной деятельности, когда люди должны согласовать между собой не только содержательные, но и формально-динамические, темпераментные характеристики своего поведения.

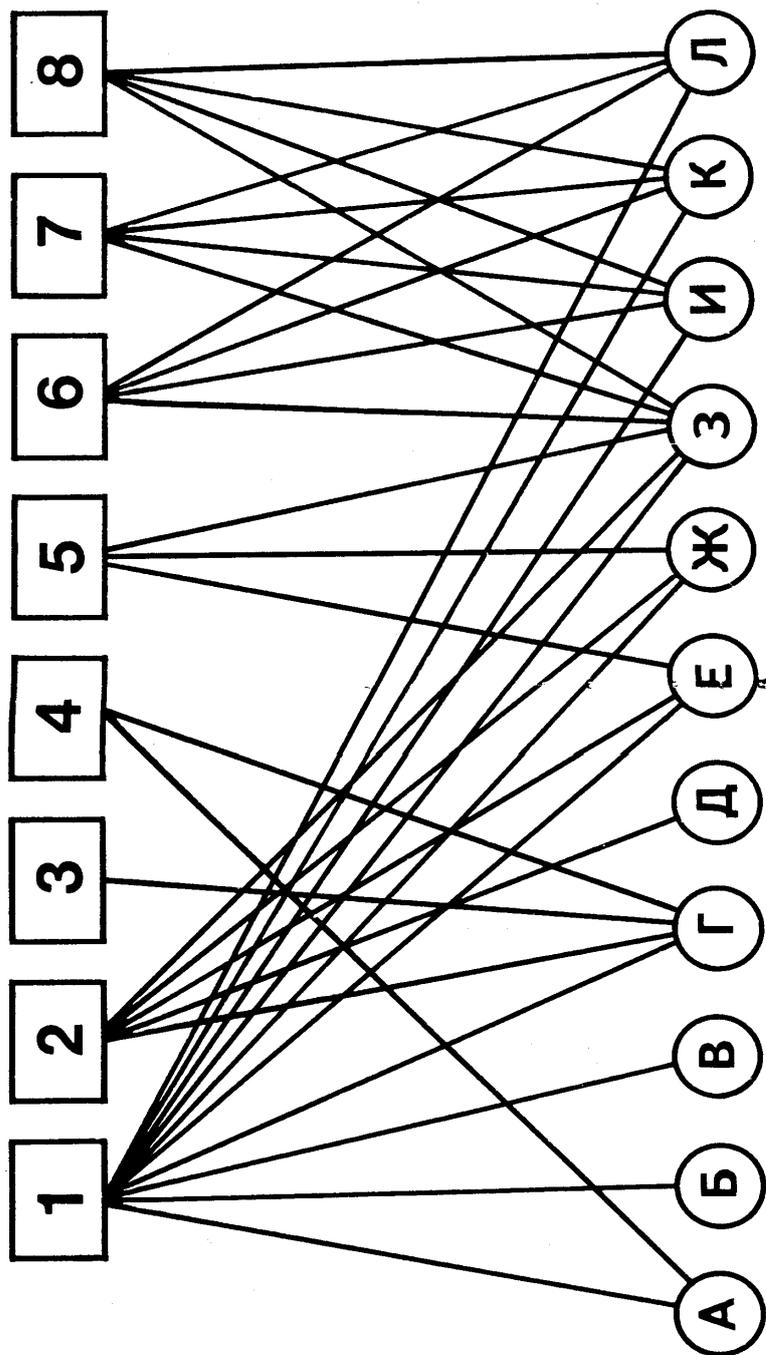


Рис.1.1

□ психодинамические свойства

1 - экстраверсия – интроверсия

2 – психодинамическая

тревожность

3 - реактивность

4 - импульсивность

5 - энергичность

6 - эмоциональная стабильность

7 - эмоциональная возбудимость

8 - ригидность

○ стилевые свойства личности

А - откровенность-скрытость

Б - покладистость-враждебность

В - болтливость, доверчивость-

молчаливость, подозрительность

Г - любезность-твердость в

обращении

Д - лояльность-уклончивость

Е - уверенность в общении

Ж - “тонкокожесть”

З - воспитанность

И - организаторские

способности

К - коммуникативные свойства

Л - эмоционально-волевые

свойства

Формально-динамические свойства человека, обозначенные общей категорией темперамента, рассматриваются как самостоятельные образования психики и отражающие ее, преимущественно энергодинамические аспекты. Отсутствие влияния темперамента на эффективность индивидуальной деятельности обусловлено, скорее всего, тем, что любые “недостатки” в темпераменте (например, низкая интенсивность или скорость) могут быть легко компенсированы определенным набором содержательных характеристик. Что же происходит в ситуации совместной деятельности?

Одним из психологов, кто наиболее активно занимался этим вопросом, был Русалов В.М. Он исследовал совместную деятельность операторов, характеризуемых полярными свойствами темперамента по шкалам экстраверсия-интроверсия, эмоциональная стабильность-эмоциональная лабильность. В общем, экстраверсия – это направленность личности на окружающих людей и события; интроверсия – направленность личности на ее внутренний мир. Что касается второй диады, то эмоциональная лабильность, или невротизм, - понятие, синонимичное тревожности, проявляется как эмоциональная неустойчивость, напряженность, эмоциональная возбудимость, депрессивность. Проявления же эмоциональной стабильности прямо противоположны. Динамическое проявление этих свойств связано со скоростью выработки условных рефлексов, их прочностью, балансом процессов возбуждения-торможения в центральной нервной системе.

Так, экстраверт, по сравнению с интровертом вырабатывает условные рефлексы, обладает большой терпимостью к боли, но не переносит монотонности, чаще отвлекается во время работы. Типичными поведенческими проявлениями экстраверта являются общительность, импульсивность, недостаточный самоконтроль, хорошая приспособляемость к среде, открытость в чувствах. Он отзывчив, жизнерадостен, уверен в себе,

стремится к развлечениям, любит рисковать, остроумен, не всегда обязателен.

Интроверт часто погружен в себя, испытывает трудности, устанавливая контакты с людьми и адаптируясь к реальности. В большинстве случаев интроверт спокоен, уравновешен, миролюбив, его действия продуманны и рациональны. Круг друзей у него невелик. Интроверт любит планировать будущее, задумываться над тем, что и как будет делать, не склонен поддаваться моментным побуждениям, пессимистичен, не любит волнений, придерживается заведенного жизненного порядка. Он контролирует свои чувства и редко ведет себя агрессивно, обязателен.

На одном полюсе невротизма (высокий уровень) находятся так называемые, нейротики, отличающиеся нестабильностью, неуравновешенностью нервно-психических процессов, эмоциональной неустойчивостью. Поэтому они легко возбудимы, для них характерна изменчивость настроения, чувствительность, а также тревожность, мнительность, медлительность, нерешительность. Другой полюс невротизма (низкий уровень) – это эмоционально стабильные люди, характеризующиеся спокойствием, уравновешенностью, решительностью.

Типы темперамента определялись при учебе этих двух диад. Выделенные типы были соотнесены традиционными типами темперамента: экстраверт – стабильный, близок к сангвинику, экстраверт - лабильный – к холерику, интроверт - стабильный – к флегматику, интроверт - лабильный – к меланхолику.

Итак, согласно данным этого исследования, в условиях совместной деятельности, как при невербальном, так и вербальном взаимодействии сангвиник в большей степени повышает показатели своей эффективности, если он работает с меланхоликом или холериком. Однако, если его партнером является флегматик или особенно сангвиник, то показатели эффективности в совместной деятельности растут несколько меньше по сравнению с индивидуальной деятельностью.

Холерики улучшают свои показатели эффективности, если они работают совместно с флегматиками и меланхоликами, но это повышение несколько ниже, если их партнерами являются сангвиники или особенно холерики.

Меланхолики лучше работают тогда, когда их партнерами являются сангвиники или холерики, однако улучшение эффективности несколько ниже, если их напарниками являются флегматики или особенно меланхолики.

На флегматиков оказывают благотворное влияние напарники с тем же (т.е. флегматики) или противоположным типом личности, т.е. холерики. В случае, если флегматики работают с меланхоликами или сангвиниками, то улучшение эффективности деятельности наблюдается в несколько меньшей степени.

Таким образом, в условиях совместной деятельности при, как невербальном, так и вербальном взаимодействии только один тип темперамента, а именно флегматик, улучшает показатели эффективности при взаимодействии с партнером со сходной структурой свойств темперамента. Остальным же типам (сангвинику, холерику и меланхолику) партнеры со сходной структурой темперамента условно “противопоказаны”, поскольку, хотя они в этом случае и улучшают результаты деятельности по сравнению с индивидуальной деятельностью, но это улучшение не столь эффективно, как в случае, когда они работают с партнерами с противоположной структурой темперамента.

Если в индивидуальной деятельности структура свойств темперамента практически не влияет на уровень эффективности деятельности, то в ситуации совместной деятельности структура свойств темперамента партнеров, точнее их соотношение, является важным фактором успешности деятельности. Наиболее благоприятным, как правило, оказывается сочетание противоположных типов темперамента. Кроме того, в совместной деятельности важно не только то, к какому полюсу по шкале свойств

темперамента относится партнер, но и то, какова величина различия между партнерами по диаде по свойству экстраверсия-интроверсия.

Все эти особенности применимы и к организации диалогической речи на уроке иностранного языка, поскольку диалогическая речь – это совместная речевая деятельность.

Выводы.

В данной главе мы попытались приблизиться к проблеме индивидуальных различий в ходе обучения иностранному языку. Мы выяснили следующее:

1. Индивидуальный подход предполагает учет многообразных индивидуальных особенностей человека, в частности специфику психодинамических свойств личности.

2. Темперамент является одним из важнейших образований в интегральной структуре личности.

3. Совокупность психодинамических свойств людей может оказывать влияние на успешность совместной деятельности этих людей.

4. Каждый человек, в том числе учащийся, обладает определенным набором стилевых свойств, которые во многом определяются психодинамическими свойствами.

5. Один из важнейших способов индивидуализации – использование особенностей индивидуального стиля учебной деятельности

1.3. Личностные особенности обучающегося, предопределяющие успешность усвоения знаний.

1.3.1. Особенности мотивационной сферы студентов.

Мотивация является одной из фундаментальной проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для

разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения. Ответ на вопрос, что побуждает человека к деятельности, каков мотив, ради чего он ее осуществляет, есть основа ее адекватной интерпретации. «Когда люди общаются друг с другом, то прежде всего возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а так же о тех целях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставят перед собой» [Якобсон, с. 12 - 13].

Сложность и многоаспектность проблемы мотивации обуславливает множественность подходов к пониманию ее сущности, природы, структуры, а также к методам ее изучения (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, М. Аргайл, В.Г. Асеев, Дж. Аткинсон, Л.И. Бонсович, К. Левин, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, П. Фресс, В.Э. Чудновский, П.М. Якобсон и др.).

В российской психологии мотивация рассматривается как сложный многоуровневый регулятор жизнедеятельности человека – его поведения, деятельности. Высшим уровнем этой регуляции является сознательно – волевой. В.Г. Асеев отмечает, что мотивационная система человека имеет, гораздо более сложное строение, чем простой ряд заданных мотивационных констант. С одной стороны, это позволяет определить мотивацию как сложную, многоуровневую систему побудителей, включающую в себя потребности, мотивы, интересы, идеалы, стремления, установки, эмоции, нормы, ценности и т.д., а с другой – говорить о полимотивированности деятельности, поведения человека и о доминирующем мотиве в их структуре. «Иерархическая структура мотивационной сферы определяет направленность личности человека, которая имеет разный характер в зависимости от того, какие именно мотивы по своему содержанию и строению стали доминирующими» [Л.И. Божович, с. 52].

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенной в учебную деятельность. Учебная мотивация, как и любой

другой ее вид, система. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. Так, в работах Л.И. Божович и ее сотрудников, на материале исследования учебной деятельности школьников отмечалось, что она побуждается иерархией мотивов, в которых доминирующими могут быть либо внутренние мотивы, связанные с содержанием этой деятельности и ее выполнением, либо широкие социальные мотивы, связанные с потребностью ребенка занять определенную позицию в системе общественных отношений.

При этом с возрастом происходит развитие взаимодействующих потребностей и мотивов, изменение ведущих доминирующих потребностей и их иерархии. Таким образом, при анализе мотивации учебной деятельности необходимо не только определить доминирующий побудитель, но и учесть всю структуру мотивационной сферы человека. Рассматривая эту сферу применительно к учению, А.К. Маркова подчеркивает иерархичность ее строения. Так, в нее входят: потребность в учении, смысл учения, мотив учения, цель, эмоции, отношение и интерес.

Интерес определяется «как следствие, как одно из интегральных проявлений сложных процессов мотивационной сферы», и здесь важна дифференциация видов интереса и отношения к учению. Согласно А.К. Марковой (год), интерес к учению может быть широким, планирующим, результативным, процессуально – содержательным, учебно – познавательным и его преобразующим.

Различные виды интереса, например результативный, познавательный, процессуальный, учебно – познавательный и др., могут быть соотнесены с мотивационными ориентациями (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Продолжая исследования Б.И. Додонова, эти авторы на материале изучения мотивации в овладении иностранным языком в вузе выявили четыре мотивационные ориентации (на процесс, результат, оценку преподавателем и избегании неприятностей), которые наряду с другими компонентами учебной мотивации определяют направление,

содержание и результат учебной деятельности. По их мнению, особенности связи между мотивационными ориентациями позволяют выделить две существенные характеристики: во – первых стабильность связей (по критерию плотности) между ориентациями на процесс и результат, с одной стороны и ориентациями на «оценку преподавателем» и «избеганием неприятностей» с другой, т.е. относительную независимость их от условий обучения; во – вторых, вариабельность связей (по критерию доминирования и «удельному весу») в зависимости от условий обучения (например, тип вуза – языковой, неязыковой), сетки часов, особенностей учебной программы, в частности ее целевых установок и т.д. [Симонова]. Этими авторами установлена на достоверном уровне статистическая значимость, а именно положительная связь мотивационных ориентаций с успеваемостью студентов. Наиболее плотно связанными с успеваемостью оказались ориентации на процесс и на результат, менее плотно – ориентация на оценку преподавателем. Связь ориентации на избегание неприятностей с успеваемостью слабая.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем, в тоже время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и др. На материале исследования учебной деятельности студентов было показано, что среди социологических потребностей наибольшее влияние на ее эффективность оказывает потребность в достижении, под которым понимается стремление человека к улучшению результатов своей деятельности. Удовлетворение учением зависит от степени удовлетворения этой потребности. Существенное, но неоднозначное влияние на общение оказывает потребность в общении и доминировании. Для учебной деятельности особенно важны мотивы интеллектуально – познавательного плана (авторы).

Мотивы интеллектуального плана осознаваемы, понимаемы, реально действующие. Они осознаются человеком как жажда знаний, необходимость в их присвоении, стремление к расширению кругозора, углублению, систематизации знаний. Руководствуясь подобными мотивами, не считаясь с усталостью, временем, противостоять другим побудителям, учащийся настойчиво и увлеченно работает над решением учебной задачи. Здесь Ю.М. Орловым был получен важный вывод: «Наибольшее влияние на академические успехи оказывает познавательная потребность в сочетании с высокой потребностью в достижениях» [Ю.М. Орлов, с. 75].

Установлено также чрезвычайно важное для организации учебной деятельности положение об устойчивости учебной мотивации. Устойчивость учебной мотивации – это такая динамическая характеристика, которая обеспечивает относительную продолжительность и высокую продуктивность деятельности как в нормальных, так и в экстремальных условиях. Основываясь на системном представлении устойчивости, исследователи рассматривают ее в комплексе с такими характеристиками учебной мотивации, как сила, осознанность, действенность, сформированность смыслообразующего мотива деятельности, ориентации на процесс и т.д.

Исследования Е.И. Савонько, И.М. Именитовой, З.М. Хизроевой показали, что связь устойчивости мотивационной структуры (ориентаций на процесс – результат – вознаграждение) с ее динамичностью состоит в дифференциации компонентов в структуре, их упорядочения с тенденцией к устойчивости структуры. При этом такие характеристики мотивационной структуры, как ускоренная динамика внутривидовых.....

Изменений, движение компонентов внутренней мотивации (процесс – результат) к упорядочению, четко выраженная тенденция к дифференцированности, является показателями устойчивости структур с мотивационной ориентацией на процесс. Это позволяет исследователям

предполагать, что абсолютное доминирование процессуальной мотивации придает структуре большую устойчивость.

Сильным, влияющим на изменение мотивационных структур фактором является проблемная ситуация, которая через необходимость выбора, снятие оценки и временных ограничений побуждает человека к творческой активности (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова). Так, на основе экспериментальных данных было выделено несколько групп студентов по критерию количественного своеобразия сочетаний таких характеристик, как особенности структуры мотивации, продукта, особенности протекания экспериментальной деятельности, субъективные характеристики. Качественно – количественный анализ мотивационных характеристик испытуемых позволил определить группу наиболее творческих способных, готовых к поиску, экспрессивных и общительных студентов. В их структуре мотивации устойчиво доминирует ориентация на процесс; внутрискруктурные изменения характеризуются ярко выраженной тенденцией к упорядоченности и дифференцированию компонентов структуры под влиянием фактора времени и условий деятельности. Продукт деятельности испытуемых этой группы (тексты) отличается своеобразием, яркостью, высокой эмоциональностью, логической последовательностью, аргументированностью, личной включенностью, творческим характером.

В исследованиях по этой проблеме раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутрискруктурную динамику мотивационных структур, а следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный творческий вид работы.

В педагогической деятельности выделяются те же мотивационные ориентации, что и в учебной (внешние и внутренние). (авторы)

Мотивационно – потребностная сфера деятельности преподавателя может быть проинтерпретирована в терминах его центрации, по А.Б. Орлову. Центрация понимается в гуманистической психологии как «особым образом построенное простое взаимодействие учителя и учащихся, основанное на эмпатии, безоценочном принятии другого человека и конгруэнтности переживаний и поведения. Центрация трактуется одновременно и как результат личностного роста учителя и учащихся, развития их общения, творчества, субъективного (личностного) роста в целом» [А.Б. Орлов, с. 142]. Согласно А.Б. Орлову, личностная центрация учителя является «интегральной и системно – образующей» характеристикой деятельности педагога.

Учебная мотивация при овладении иностраннным языком.

Проблема мотивации является фундаментальной проблемой психологии, т.к. она связана с изучением побудительных сил человеческой активности и закономерностей социального регулирования поведения и формирования личности.

Одним из важнейших и актуальных аспектов этой проблемы является изучение роли мотивации в учебной деятельности на разных возрастных этапах и, в частности, в студенческом возрасте. Подход к мотивации при овладении иностраннным языком во многом обусловлен отличительными особенностями, спецификой его как учебного предмета. Поэтому учебная мотивация при овладении иностраннным языком представляет собой многоаспектный объект исследования.

Остановимся на анализе психологического содержания учебной мотивации при овладении иностраннным языком и обоснуем необходимость системного подхода к ее исследованию. Важность такого подхода несомненна не только в теоретическом плане, но и в

практическом, т.к. «управлять действиями людей мы можем только тогда, когда мы умеем вызвать у них определенные побуждения. Управлять действиями человека можно только посредством управления мотивами» (В.С. Мерлин). Разработка системного подхода к проблеме мотивации применительно к высшей школе многими исследованиями признается как центральная, успешное решение.

1.3.2 Особенности коммуникативной сферы учащихся.

Общение, наряду с другими видами человеческой деятельности, является важнейшим компонентом подготовки будущих специалистов. Как пишет Г.В. Колшанский «... независимо от различий видов и форм обучения языку... владения языком всегда должно рассматриваться в плане способности участвовать в реальном общении, а не в плане знаний отдельных элементов» [с. 13]. Речевое общение, понимаемое как процесс взаимодействия друг на друга с помощью языка, обусловлено, прежде всего, общественным характером сознания человека. Оно является одной из важнейших социально – психологических составляющих механизма формирования образа жизни, всех протекающих в обществе процессов. Как отмечает А.А. Леонтьев, - общение есть не столько процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей, сколько способов организации и внутренней эволюции общества как целого, процесс, при помощи которого только и может осуществляться развитие общества – ибо это развитие предполагает постоянное динамическое взаимодействие общества и личности».

Общение на иностранном языке – иноязычная речевая коммуникация – подразумевает обмен информацией, мыслями, другими словами, «такое общение, которое удовлетворяет практическим и теоретическим запросам человека в процессе его трудовой и социальной деятельности» [Колшанский, с. 11].

Психологический анализ структуры педагогической деятельности учителя приводит к выделению ряда взаимосвязанных компонентов, каждый из которых реализуется определенной системой профессиональных действий: конструктивный, организационный, коммуникативный, гностический (Леонтьев А.А.). Выделение коммуникативного компонента в психологической структуре деятельности учителя является достаточно важным в плане отражения того места, которое занимает педагогическое общение на разных уровнях среди других функций педагога. Фактически ни одна из функций учителя в педагогическом процессе не может быть выполнена вне педагогического общения. Деятельность учителя по самой своей природе может рассматриваться как деятельность принципиально коммуникативная.

Не останавливаясь на рассмотрении вопроса о роли и месте общения в педагогической деятельности, деятельности учителя иностранного языка и о профессиональной подготовке к ней, рассмотрим необходимость выделения особого аспекта обучения будущих учителей иностранного языка, связанного с формированием у них готовности к всестороннему учету закономерностей общения в своей профессиональной работе.

Первостепенное значение для организации такого рода коммуникативной подготовки имеет теоретическое построение и экспериментальное обоснование адекватной модели профессионально – коммуникативных свойств и умений, которая легла бы в основу всей работы по коммуникативной подготовке учителя иностранного языка. В настоящее время имеются многие подходы к описанию возможных составляющих этой модели, попытки определить и обосновать системные взаимосвязи этих составляющих.

Важнейшим этапом собственно коммуникативной подготовки является объективная диагностика наличного уровня сформированности коммуникативных свойств и умений студентов на разных этапах

профессиональной подготовки: до поступления в педагогический вуз (на уровне общепедагогической деятельности будущего абитуриента); в период общественно – педагогической практики и самостоятельной работы выпускника вуза.

Подобного рода диагностирования уже неоднократно проводились рядом исследователей. (авторы). Рассмотрим в качестве примера некоторые данные, имеющие непосредственное отношение к подготовке учителя иностранного языка. М.М. Васильева (год) получила данные о том, что среди многочисленных профессиональных качеств и умений учителя иностранного языка, обеспечивающих успешную учебную работу с учащимися и одновременно отвечающих объективным ожиданиям самих учащихся, наиболее высокие оценки по значимости получают коммуникативные свойства и умения. Это «общительность педагога с учащимися» (второе место), «стремление войти положение каждого ученика» (третье место), «готовность помочь» (четвертое место), «желание понять учеть настроение каждого» (пятое место). Вместе с тем, такие казалось бы важные качества как «свободное владение иностранным языком», «отличное знание предмета», «отличное произношение и др. занимают по обобщенным оценкам худшие места. Это говорит о том, что коммуникативная подготовленность в большей мере входит в оценку уровня профессионализма учителя иностранного языка, чем подготовленность предметная. В исследовании, проведенном В.В. Рыжевым [..., с. 87 - 88] были выявлены наиболее существенные коммуникативные затруднения, испытываемые будущими учителями иностранного языка в общении с учащимися. Прежде всего, было отмечено неумение практикантов управлять взаимоотношениями в учебном языковом коллективе и создавать особо доверительный психологический климат на уроке иностранного языка. Другой принципиальной трудностью в работе практиканта – учителя иностранного языка оказывается жесткая привязанность студентов к учебным целям, к формальным, языковым

сторонам происходящего на уроке «общения» и почти полное невнимание к содержательной, предметной стороне той деятельности, которая совершается на уроке.

Психологические особенности решения коммуникативных задач в педагогическом общении студентов языкового вуза.

Обучение иностранному языку в языковом вузе характеризуется целым рядом особенностей. Одной из них является то, что вербальное общение входит в процесс обучения в качестве средства и цели, т.е. постоянно присутствует в нем. По этому при организации профессиональной подготовки студентов необходимо учитывать особенности педагогического общения, которое Т.С. Путиловская рассматриваем как процесс решения коммуникативных задач (КЗ). Коммуникативную задачу, так же как и И.А. Зимняя, она считает функциональной единицей коммуникативного акта, который в свою очередь, является структурной единицей общения, в т.ч. педагогического.

Необходимо обучать студентов особенностям педагогического общения, т.е. знакомить их с особенностями решения КЗ учащимися разных возрастных групп. Знание возрастных особенностей решения КЗ учащимися необходимо студентам, будущим преподавателям иностранного языка как эффективное средство управления педагогико – иноязычным общением.

Исследуя особенности решения КЗ студентами языкового вуза, Т.С. Путиловской было выявлено, что многие студенты не способны самостоятельно ставить и решать различные по характеру КЗ (объяснение, информирование, доказательство и убеждение), а также не могут выстроить последовательно и логично систему аргументов, заставить партнера общения понять свою точку зрения и т.п.

1.3.3 Особенности самооценки студентов в учебном процессе.

В психологической литературе, посвященной изучению самооценочных суждений общеизвестно, что от того, как человек воспринимает самого себя, какие оценки своим качествам, способностям, своей личности в целом он с различной степенью осознанности выставляет, зависит и характер его деятельности, а тем самым и дальнейшее развитие собственной личности.

Первые попытки собственно психологического анализа строения личности и роли самооценки относятся к попыткам определения категории «Я» в психологии.

В функциональном направлении (У. Джеймс) в качестве объяснительного принципа природы «Я» выделяется зависимость представлений индивидуума о себе от того, каким, как он думает его воспринимают другие.

Согласно фрейдистской концепции самооценка складывается под давлением конфликта между внутренними и внешними запретами. В силу такого постоянного конфликта адекватная самооценка в принципе невозможна.

В бихевиористской психологии (Д. Уотсон) проблема сознания и самосознания вообще снималась, как якобы лежащая за пределами научного объективного исследования.

В гуманистической психологии (К. Роджерс) самооценка связывалась не с тем, что образ собственной личности зависит от стремлений субъекта минимизировать чувство тревожности перед угрозой со стороны общества (Хорни), или стремления субъекта к власти и превосходству над другими (Адлер), или от отношения между уровнем притязаний и успехом (Джеймс, Дембо), а от стремления к возможности более полной реализации присущих личности конструктивных

возможностей, которые эта личность способна сознательно оценить и взять на себя ответственность за выбор.

Во многих теориях (Г. Олпорта, К. Роджерса) акцентируется активность личности, осознанности ее целей и идеалов. Вместе с тем, очевидно, что способность к оценке самим субъектом собственных качеств и стремлений рассматривается только как необходимое «измерение», важное для понимания саморегуляции человеческого поведения и взаимоотношений индивида с другими людьми. Остаются неясными реальные причины, в силу которых возникает и развивается самосознание и ее самооценка» [ряд авторов; 15].

Проблеме самосознания и самооценки посвящен ряд фундаментальных работ многих психологов (Неймарк, Липкина, Савонько, Сафин, Серебрякова, Чеснокова и др.).

В лаборатории, возглавляемой Б.И. Божович, был выполнен ряд экспериментальных работ, посвященных изучению процесса формирования самосознания и самооценки у детей разного школьного возраста. Эти исследования обнаружили, что в младшем школьном возрасте, при определенной организации учебно – воспитательного процесса, у детей складываются относительно устойчивые качества личности, которые определяют особенности их деятельности, а также характер взаимоотношений с окружающими.

Исследования Е.И. Савонько, Б.Г. Ананьева, А.И. Липкиной обнаружили, что уже в младшем школьном возрасте около половины детей в своих суждениях о результатах учебной деятельности ориентируются не на оценку взрослого, а на собственные оценки. Существенным в связи с этим является вопрос о степени адекватности самооценки у школьников разного возраста.

Вопрос о степени неадекватности о причинах, порождающих неадекватную самооценку рассматривался в работах Е.А. Серебряковой, М.С. Неймарк, А.И. Липкиной и др.

Работа Е.А. Серебряковой была посвящена изучению самооценки в контексте эмоционального отношения индивида. Одним из важных выводов является следующий: характерным симптомом повышенной самооценки оказалась неадекватная эмоциональная реакция на успех.

М.С. Неймарк в своих исследованиях обнаружила у одной четверти испытуемых неадекватную реакцию на успех при решении задачи. Автор приходит к выводу, что выбор детьми для решения непосильных задач характеризует не столько их самооценку, сколько неадекватность их уровня притязаний.

Конструктивным в теоретическом плане и практически значимым является подход осуществленный в исследованиях А.И. Липкиной (20). Рассмотрим процесс становления, самооценки школьника, ее динамики и других компонентов, автор придерживалась исходной позиции: проблемы, связанные с педагогическим воздействием на учебную деятельность ребенка, могут быть успешно решены только с учетом особенностей его самооценки. Таким образом, при изучении самооценки и уровня притязаний учащихся исследователь обратилась к их ведущей деятельности, учебной деятельности, к ее содержанию и значимым характеристикам.

Деятельность, поведение, общение выступает в качестве основы становления как содержательной стороны самосознания (системы знаний о себе различных форм самоотношения), так и функциональных его возможностей, способов его осуществления. «Становясь глубоко внутренним, личностным образованием, эти моменты самосознания в регулировании поведения, деятельности вместе с тем свою объективизацию, своеобразный «выход», через который личность саморегулируется» [29;128]. Достаточно высокий уровень развития саморегулирования поведения, который объективно выражается в тонкости дифференцированности и адекватности всех осознанных поведенческих реакций, поступков, вербальных проявлений и т.д., дает

основание предполагать наличие достаточно зрелого состояния развития самосознания. Способность саморегулирования поведения у взрослого, относительно зрелой личности – результат длительного процесса развития.

Итак, уже с самых первых моментов возникновения самооценка имплицитно существует в структуре регуляции поведения. Человек далеко не всегда осознает ее присутствия, но именно на ней основано соизмерение, сопоставление себя и своих возможностей с теми требованиями, которые выдвигают перед индивидом те или иные ситуации социального взаимодействия» [27;20]. Именно самооценка дает специфическую направленность всему процессу саморегулирования поведения.

В результате многочисленных исследований, как в зарубежной, так и в отечественной психологии, можно сделать вывод, что самооценка на каждом конкретном этапе развития личности, с одной стороны, отражает уровень развития самопознания и эмоционально – ценностного отношения к себе, а с другой – является внутренним условием их развития.

В результате исследования, проведенного Авдониной М.Ю., было экспериментально подтверждено, что самооценка является существенным компонентом реализации навыков говорения на иностранном языке, а также подтвердилась связь и взаимовлияние личности и деятельностной самооценки: особенности личностной самооценки по параметру адекватности может усиливать зависимость между деятельностной самооценкой и успешностью высказывания на иностранном языке.

Влияние характеристик самооценки как адекватность, устойчивость, глубина на динамику мотивации учебной деятельности взрослых изучалось в работах Имениовой И.П. Автор считает, что «управление мотивацией зависит от адекватности самооценки действенным результатам учебной деятельности». Анализ полученных экспериментальных данных позволяет исследователю утверждать, что «приступая к учебной деятельности по усвоению иностранного языка и

обладая устойчивой личностной самооценкой (Б.Г. Ананьев, Л.И. Божовия, Б.Б. Зейгарик, К. Роджерс, Е.И. Савонько, Т.В. Снигерева и др.), взрослые не имеют адекватной самооценки возможностей усвоения иностранного языка как предмета обучения. Самооценка взрослых при усвоении иностранного языка является формирующим образованием».

В исследованиях отечественных психологов (Суннатова Р.И., Ваулина В.В.) рассматривается регулятивная функция самооценки и такие характеристики, как конструктивность и деструктивность.

В исследованиях, посвященных изучению влияния самооценки на успешность овладения иностранным языком (1, 14, 17) рассматриваются такие характеристики самооценки как адекватность, устойчивость глубина. На наш взгляд, эти характеристики во многом объясняют природу взаимодействия самооценки и процесса овладения иностранным языком, но недостаточно глубоко раскрывают природу эмоционально – ценностного отношения к себе, регулятивную функцию самооценки.

Эмоционально – ценностное отношение к себе, характеризующееся конгруэнтностью, самоприятием, мы определили как конструктивное внутреннее состояние человека, как конструктивную самооценку, способствующую самодвижению, саморазвитию личности, в частности, она является внутренней детерминатой, определяющей успешность овладения иностранным языком. Это возможно, даже если самооценка занижена, неадекватна, неустойчива, и тем не менее эти характеристики внутреннего эмоционального оценивания не становятся барьером для личностного развития человека. И деструктивное эмоциональное состояние, характеризующееся неприятием себя, внутренним конфликтом себя с самим собой становится личностным внутренним барьером, который приводит к деформации саморазвития, самореализации, т.е. деструктивно влияет на общую линию развития личности, следовательно, является препятствующим фактором успешности овладения иностранным языком. Такое эмоционально – ценностное отношение к себе мы

определили как неконгруэнтное, выражающееся в деструктивной самооценке.

Таким образом, по результатам методик, проведенных в исследовании, в группе с конструктивной самооценкой у испытуемых выявлены:

- высокий уровень сформированности навыков говорения на французском языке;
- незначительные расхождения между оценками идеального и реального «Я», которые рассматриваются как необходимое условие для дальнейшего роста личности;
- средний уровень личностной и ситуативной тревожности;
- общая тенденция к конструктивному эмоциональному состоянию в работе по тесту достижений;

Испытуемым с деструктивной самооценкой присущи:

- значительные расхождения между «Я» реальным и «Я» идеальным, которые характеризуются внутренней неконгруэнтностью личности;
- высокий уровень личной тревожности и средний уровень ситуативной тревожности;
- средний показатель по тесту достижений;
- эмоциональное состояние по результатам семантического дифференциала определено как среднее между деструктивным и конструктивным.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы о том, что конструктивность самооценки, характеризуемая самопринятием и внутренней конгруэнтностью, выступает одним из факторов, определяющим успешность овладения иностранным языком.

Полученные данные еще раз подтверждают необходимость преобразований в системе обучения, заключающиеся в ориентации на личность учащегося.

В контексте современного научного анализа условно выделяются две парадигмы учебно – воспитательного процесса:

- технология передачи знаний;
- технология подходов к отношениям «учитель – ученик».

Рассматривая систему развивающего обучения можно констатировать, что технология передачи знания от взрослого к учащемуся не меняется.

В образовательную ситуацию взаимодействия «учитель- ученик» включен психологический подход и анализ к процессу формирования саморазвивающейся, самостоятельной личности, одним из центральных образований которого является самооценка субъекта учебной деятельности.

1.4. Потенциальные способности как психологические факторы успешного освоения иностранного языка.

Проведенный нами теоретический анализ психолого-педагогической литературы и собственный опыт работы показывает, что в подготовке специалистов по иностранному языку, наряду с такими психологическими факторами как «мотивы учения и приобретения специального образования», «коммуникативные качества», «самооценка личности», большое значение имеют потенциальные способности обучаемых к освоению языка и осуществлению деятельности по специальности.

По данным исследований в области психологии профессиональной подготовки специалистов и профессиональной психодиагностики известно, что успешность учебной и профессиональной деятельности зависит от уровня сформированности профессионально важных качеств личности, к которым относятся и способности (Б.Д. Шадриков, 1982; Б.В. Кулагин, 1984; Э.Ф. Зеер, 1989 и др.). В психологической литературе содержатся различные

определения способностей и методологические подходы к их изучению.

Рассмотрим их подробно.

По С.Л. Рубинштейну (1946), способности характеризуют пригодность человека к определенной деятельности и представляют собой сложное синтетическое образование личности. Главными показателями способностей являются легкость и усвоение новой деятельности, широта переноса выработанных индивидом способов восприятия и действия с одной деятельности на другую. В основе способностей лежат наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков, под которыми подразумеваются анатомо-физиологические особенности нервно-мозгового аппарата человека. Развиваясь на основе задатков, способности являются функцией не задатков самих по себе, а развития, в которое задатки входят как исходный момент, как предпосылка. Способности не сводятся к знаниям, умениям, навыкам. С одной стороны, способности - предпосылка овладения навыками и умениями, с другой – в процессе этого овладения происходит формирование способностей (Рубинштейн С.Л. 1946, с. 640 – 642). Развитие человека в отличие от накопления «опыта», овладения знаниями, умениями, навыками, - это и есть развитие его способностей, а развитие способностей человека – это и есть то, что представляет собой развитие как таковое, в отличие от накопления знаний и умений (Рубинштейн С.Л. 1973, с.220-221).

Б.М. Теплов (1961), разрабатывая проблему способностей, определяет их как *индивидуально-психологические различия* между людьми, которые содержат три признака: 1) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей; 3) понятие «способность» не сводится к знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека (Теплов Б.М., 1961, с.10).

А.Н. Леонтьев (1960; 1972) подчеркивает, что способности формируются в процессе общения и, развиваясь в определенной деятельности, обуславливают успешность ее выполнения. Решающую роль в развитии способностей человека играют социальные условия и его воспитание. Процесс освоения мира является одновременно и процессом формирования у людей специфических человеческих способностей. Основная идея А.Н. Леонтьева по проблеме способностей заключается в том, что: все психические функции и способности, свойственные человеку как общественному существу, развиваются и формируются в результате овладения опытом предшествующих поколений, определяются конкретно-историческими, социальными условиями, в которых он живет, и тем, как складывается в этих условиях его жизнь (Леонтьев А.Н. 1972, с. 411).

Б.Г. Ананьев (1945; 1966) считает, что развитие способностей связано с развитием высших психических функций, характером и всей личности в целом. А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев (1960), рассматривают способности в широком личностном плане: под способностями надо понимать ансамбль свойств, которые необходимы для успешного осуществления какой-либо деятельности, включая в них систему отношений, а также особенности эмоциональные и волевые. К.К. Платонов (1972, 1986) в понимании способностей исходит из их связи со структурой личности. Описывая структуру личности с позиций системного подхода, К.К. Платонов выделяет в ней четыре основные подструктуры: 1) «социально обусловленная подструктура - направленность и отношения личности», 2) «опыт личности - знания, умения, навыки», 3) «функциональные особенности личности - психические процессы или психические функции», 4) «биологически обусловленная подструктура - свойства темперамента, половые и возрастные свойства». Наряду с ними еще две общие подструктуры или общие качества личности – «характер и способности» (см. Платонов К.К. 1986, с. 137 – 141, 145, 152). Способности можно рассматривать в двух аспектах: исходя из

свойств личности, требуемых для определенной деятельности, и исходя из требований определенной деятельности (Платонов К.К.1972, с.159).

Н.В. Кузьмина (1961), рассматривая педагогические способности, определяет: под педагогическими способностями следует понимать ансамбль свойств человеческой личности, отвечающей требованиям педагогической деятельности и обеспечивающей легкое овладение этой деятельностью и достижение в ней высоких показателей (Кузьмина Н.В. 1961, с. 27).

В.А. Крутецкий (1968) исследуя математические способности учащихся, считает, что весь ансамбль, синтез свойств личности как значительно более широкое понятие, чем способности, предпочтительно называть пригодностью или готовностью к деятельности. Свойства личности, отношения, склонности, характерологические особенности, благоприятные психические состояния, фонд знаний, умений и навыков, особенности сенсорной, умственной и мотивационной сфер, следует рассматривать как общие свойства необходимые для всякой деятельности, а не считать их компонентами способностей, ибо в противном случае не избежать смешения понятий, так как компонентами способностей будут считаться интересы, склонности, характерологические черты, навыки и умения (Крутецкий В.А. 1968, с. 89 – 90). Пригодность к деятельности (способность успешно осуществлять деятельность, способность в широком смысле слова) не может быть обусловлена только наличием способностей в собственном смысле слова. Она может быть обусловлена только всем комплексом необходимых свойств личности, касающихся как интеллектуальной, так и эмоциональной и волевой сфер (там же, с.91).

В.С. Мерлин (1970), рассматривая критерии определения способностей, характеризует способности как свойства индивидуума и свойства личности. От свойств индивидуума зависит только степень успешности результатов деятельности, от свойств личности зависит не только степень успешности результатов, но и индивидуальные приемы и способы выполнения, благодаря которым достигается успешный результат, а

также степень преодоления неблагоприятных и противодействующих условий при достижении успешного результата. В соответствии с этим различны и критерии определения и методические принципы исследования способностей как свойств индивидуума и способностей как свойств личности. Анализ критериев определения способностей обнаруживает, что в характеристике способностей следует различать две стороны. С одной стороны, мы можем различать способности количественно по их уровню или степени – средние, хорошие, выдающиеся способности. Об уровне способностей мы можем судить по успешности результатов деятельности и по степени преодоления неблагоприятных или противодействующих условий при достижении успешного результата. С другой стороны, при одном и том же уровне различий может быть качественная сторона способностей, т.е. своеобразные приемы и способы, при помощи которых достигается успешный результат (Мерлин В.С. 1970, с.14-15).

М.Г. Давлетшин (1973), в связи с разработкой проблемы технических способностей школьников, выделяет существенно важный аспект взаимосвязи способности и профессиональной пригодности : способность – это пригодность человека к той или иной деятельности и должна рассматриваться как индивидуальная особенность личности, определяющая степень пригодности человека к какой-либо деятельности (Давлетшин М.Г. 1973, с. 21, 153).

В психологическом словаре, способности определяются как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности. Способности обнаруживаются в процессе овладения деятельностью, в том, насколько индивид при прочих равных условиях быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы её организации и осуществления (Психология. Словарь 1990, с.381).

В современной психологии общепринятым является подразделение способностей на общие и специальные, элементарные и сложные,

потенциальные и актуальные. В интересующем нас аспекте, способности следует понимать как индивидуально-психологические особенности личности, от которых зависит возможность успешного освоения и выполнения конкретной деятельности, и которые определяют степень пригодности человека к обучению и работе по специальности (профессии). Например, способности к изучению и освоению иностранного языка, способности к работе в качестве переводчика или преподавателя иностранного языка.

Способности к овладению иностранным языком можно отнести к категории специальных способностей. Данные способности в большей мере исследуются с позиций «деятельностного подхода», подразделяющего их в зависимости от конкретных видов языковой деятельности (.....). Это связано с тем, что в ряде работ психологов и педагогов, иностранный язык и его освоение рассматриваются, прежде всего, «как учебный предмет и его изучение», а результатом изучения являются языковые знания. Учебные программы по иностранным языкам предусматривают освоение языковых знаний по фонетике, лексике и грамматике. Усваиваемые в ходе учебной деятельности знания, затем синтезируются в языковых умениях - чтении, понимании, переводе устной или письменной речи, устном или письменном воспроизведении слов и предложений на иностранном языке. В соответствии с этими видами языковой деятельности способности к усвоению иностранных языков распадаются на *способности к усвоению фонетики, лексики, грамматики* и *способности к овладению навыками перевода, устной или письменной речи*, а также *способности мыслить и общаться на иностранном языке* (курсив наш – Х.У.). Каждый из этих видов способностей в свою очередь распадается на ещё более элементарные способности, так как соответствующая деятельность представляет собой сложное образование (см. Магин Н.С. 1962, С.277-278).

Примерами элементарных способностей к усвоению иностранного языка являются такие, как: «способность к заучиванию иностранных слов»,

«способность к усвоению грамматических правил», «способность к схватыванию содержания иностранного текста», «способность к переводу иностранного языка на родной» (Магин, с. 279).

«Деятельностный подход» к освоению иностранного языка, дает лишь возможность по результатам деятельности индивидов эмпирически обнаружить наличие определенных способностей или констатировать их отсутствие. Так как по результатам какой-либо деятельности, всегда можно отобрать наиболее «успешных» индивидов, (например способных к усвоению иностранного языка), в отличие от других – «неуспешных» (т.е. неспособных к освоению иностранного языка лиц). В этом аспекте необходимо иметь в виду такое понятие, как «неспособность (плохие способности)». По К.К. Платонову (1972), неспособность – это такая структура личности, которая неблагоприятна для освоения определенного вида деятельности, её выполнения и совершенствования в ней. Неспособность – это степень несоответствия данной личности требованиям определенной деятельности (Платонов К.К. 1972, с. 90).

Более продуктивным нам представляется «деятельностно – личностный подход» к изучению способностей, который подразделяет их на два вида: актуальные способности, уже проявляющиеся в деятельности, и потенциальные способности, еще не проявляющиеся, но предполагаемые на основе наличия способностей к близким по структуре видам деятельности. Потенциальные способности содержат в своей основе «ансамбль» свойств личности, и как любые психические явления, её системные качества как продукты корковой нейродинамики мозга (Платонов К.К.1986, с.156).

Потенциальные способности – это способности к еще не совершаемой деятельности, в которых проявляется в основном процессуальная подсистема личности во взаимодействии процессуального и содержательного. Они определяются путем изучения актуальных способностей к деятельности, по психологической структуре, близкой ожидаемой.

Актуальные способности – это способности к определенной деятельности, уже более или менее сформированные в процессе ее выполнения на основе взаимодействия потенциальных и актуальных способностей (Метод.рекоменд., 1983, с.103-104).

Рассматривая методологические аспекты проблемы способностей, Т.И. Артемьева (1977), подчеркивает, что «потенциальные способности – это такие, которые можно определить как возможности индивида, дающие себя знать всякий раз, когда перед ним возникают новые проблемы, новые задачи требующие решения. Они характеризуют индивида как бы в его потенциальных возможностях, в силу его психологических свойств и особенностей. Поскольку развитие личности зависит не только от её психологических особенностей, но также и от тех социальных условий, в которых могут быть реализованы эти потенции, то возникает так называемая проблема актуальных способностей, которые реализуются и развиваются в данных конкретных условиях в зависимости от требований конкретного вида деятельности (Артемьева Т.И. 1972, с.166).

Данные научной литературы показывают, что изучение и определение компонентного состава способностей (в т.ч. потенциальных), как психологически значимых факторов успешного выполнения определенной деятельности (учебной, профессиональной, педагогической и др.), осуществляется с позиций т.н. структурного подхода. Методологическое обоснование структурного подхода и его реализация, применительно к изучению и раскрытию структуры личности, её *индивидуально-психологических свойств и способностей*, содержится в работах известных психологов: Л.С. Выготского (1930), С.Л. Рубинштейна (1940), В.Н. Мясищева (1960), Б.М. Теплова (1961), Б.Г. Ананьева (1966), В.С. Мерлина (1970), А.И. Щербакова (1977), К.К. Платонова (1986).

Принципиально важный аналог применения структурного подхода к изучению способностей мы находим в исследовании Л.А. Ясюковой (1990), в котором раскрывается взаимосвязь индивидуально-психологических

характеристик личности в структуре профессиональных способностей (к управленческой и инженерно – конструкторской деятельности). Автор подчеркивает, что в работах многих психологов (В.Н. Мясищев, Б.М. Теплов, А.Н. Леонтьев, А.Г. Ковалев) содержится понимание способности как некой целостности. Целостность значит связанность. Изучение целостности предполагает использование *структурного подхода* (курсив наш – Х.У.), при этом производится анализ не только ее элементов, но и взаимосвязей между ними, благодаря которым эта целостность (или структура) только и возникает. Возможность кардинального преобразования типа и свойств структуры при константности набора составляющих её элементов только за счет изменения их взаимосвязей указывает на исключительную возможность изучения этих взаимосвязей. Следовательно, структурное представление способности и анализ принципов взаимосвязи составляющих её свойств могут послужить основанием для понимания её психологической сущности (Ясюкова Л.А. 1990, с.73).

Исходя из анализа характеристик способностей в психологической литературе, можно дать следующее определение : *потенциальные способности к освоению иностранного языка* – это такие индивидуально-психологические особенности личности (свойства, качества, состояния), которые дают возможность обучающемуся быстро и эффективно достигать высокого уровня языковых знаний, усваивать навыки перевода, устной и письменной речи, легко общаться и мыслить на иностранном языке. Потенциальные способности могут реализоваться в актуальные при наличии определенных организационно – педагогических условиях обучения студентов в ВУЗе, к которым мы относим:

- диагностически поставленные цели обучения и воспитания обучающихся; разработка и внедрение новых технологий, организационных форм и активных методов обучения иностранному языку;
- создание положительного социально-психологического климата в учебных группах обучающихся;

- обеспечение высокой мотивации учения и освоения иностранного языка;
- комплексное учебно – методическое и материально – техническое обеспечение учебного процесса.

С психологической точки зрения, объективно существующие организационно - педагогические условия обучения не всегда таковы, что обучающиеся могут полноценно реализовать свои потенциальные способности, а также потребности, интересы и мотивы освоения иностранным языком. Как мы полагаем, при всех существующих условиях, реализуемые в процессе обучения и научения актуальные способности, будут отличаться от потенциальных, составляя только часть последних.

В данном аспекте несомненный научный и практический интерес представляют как организационно - процессуальные, так и динамические стороны перехода (трансформации) потенциальных способностей в актуальные, что требует проведения специального исследования, направленного на изучение педагогических условий и психологических факторов, способствующих актуализации данных способностей в их взаимосвязанной динамике.

Изучение данных научной литературы в области психологии способностей приводят нас к выводам о том, что:

- 1) способности – это индивидуально-психологические особенности личности (свойства, качества, состояния), которые отличают одних людей от других, являются условиями успешного выполнения определенной деятельности и преодоления неблагоприятных и противодействующих факторов при достижении успешного результата, определяют степень пригодности человека к данному виду деятельности;
- 2) способности исследуются в двух аспектах: теоретическом – разработка и обоснование общепсихологической теории общих и специальных способностей, и практическом – изучение и раскрытие конкретной структуры специальных способностей (музыкальных, математических, организаторских, педагогических, технических, языковых и др.);

- 3) способности необходимо рассматривать не только в аспекте их влияния на успешность деятельности и её результаты (языковые знания, умения и навыки и пр.), но также и в плане выявления потенциальных возможностей личности как психологических факторов, способствующих овладению конкретной деятельностью (иностранном языком).

Глава 2. Экспериментальное исследование психологических факторов, определяющих успешность подготовки специалистов иноязычного профиля.

2.1. Методологические аспекты исследования: организация и методики экспериментальной работы.

В 1-й главе диссертационной работы нами проанализированы и выделены теоретические предпосылки, послужившие основанием для разработки методологических аспектов экспериментальной диагностики индивидуально – психологических и личностных особенностей обучающихся как психологически значимых факторов, определяющих успешность обучения и усвоение иностранного языка, т.е. успешность подготовки специалистов иноязычного профиля.

В нашем исследовании, интересующие нас психологические факторы как индивидуально-психологические особенности личности, рассматриваемые в аспекте диагностики потенциальных способностей обучающихся к освоению иностранного языка, исследуются с позиций структурно – функционального подхода и факторного – корреляционного анализа полученных экспериментальных данных.

Разрабатываемый нами методологический подход к выявлению и обоснованию данных психологических факторов, опирается на структурные представления об исследуемом объекте, общенаучные понятия «структура», «структурный и функциональный анализ», «структурно-функциональный

подход». Рассмотрим основные понятия, лежащие в основе структурного - функционального подхода подробно.

Структура (лат. *structura* – взаиморасположение, строение) - совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и тождество самому себе (Психол.Словарь, с.387). Согласно общей теории структур (В.И. Свидерский, Р.А. Зобов, 1970), понимание категории «структура» тесно связано с её пониманием как закона связи между элементами, входящими в какую-либо структуру. Таким образом, структура может рассматриваться и определяться термином «результатирующая структура», т.е. структура как результат взаимодействия между элементами. Результатирующая структура во времени предшествует структуре, понимаемая как закон; она неотделима от последней и может возникнуть только на ее основе. Сам по себе закон связи между взаимодействующими элементами говорит не о свойствах самих по себе элементов, а только о специфике связей между ними. Сам закон может быть как бы «развивающимся» в том смысле, что на его основе во времени раскрываются потенции объектов, которые этим законом охватываются. Под потенциями объектов имеются в виду такие стороны и свойства последних, которые присущи им таковым, но могут быть реализованы в строго определенных условиях (Свидерский В.И., Зобов Р.А. 1970, с.34).

По Т.Саати и К.Кернс (1991), слово «структура» применяется для объяснения большого множества конкретных объектов и абстрактных идей. Его смысл можно понять из контекста, в котором оно применено. Понимание термина «структура» тесно связано с такими понятиями, как «форма», «совокупность», «система». *Форма* – внешний общий вид или представление объекта безотносительно к его внутренней сущности, но учитывающая устройство его частей. *Совокупность* – соединение частей в единое множество или в сумму безотносительно формы или порядка. *Структура* – множество частей или форм, которые находятся во взаимодействии в специфическом порядке для осуществления определенной функции.

Структура обладает свойством существовать в течении определенного периода времени посредством связующего приспособления для сохранения частей, их отношений приблизительно в одном и том же порядке, реагируя на воздействия среды. Структура является соединением компонентов, которые в свою очередь, являются соединением элементов (Саати Т., Кернс К. 1991, с.79-80). Система – совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в соответствующем определенном порядке элементов (частей) какого - то целостного образования; совокупность принципов, лежащих в основе какой - либо теории; совокупность органов, связанных общей функцией (Логич.слов. 1975, с. 545).

В нашем исследовании мы придерживались понятий: «система», «структура системы», «функции системы», данные в работах Т.А. Ильиной (1972), В.А. Богданова (1987), В.С. Тюхтина (1988). Система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление (Ильина Т.А. 1972, с.16). Структура любой системы характеризуют её компоненты и входящие в них элементы (состав), качественные особенности (субстрат) и определенные типы связей, объединяющие эти компоненты. При *структурном анализе* (курсив наш –Х.У.) можно отвлечься от конкретной природы соединяемых компонентов, сосредоточившись лишь на анализе совокупности его взаимосвязей. Собственно структурный анализ, вне синтеза с другими аспектами исследования системы, нацелен на выявление инварианта этих связей (Богданов В.А.1987, с.17).

Функция – интегральная характеристика целого объекта, которая зависит от тех или иных внутренних качеств объекта: от состава, свойств, состояний, строения и структур, взаимодействия частей в составе целого. Взаимодействуя с внешними условиями, с другими объектами, функция (функции) данного объекта преобразуются, выступая как его внешнее функционирование, поведение в окружающей среде. При системном подходе

к объекту существенной для объяснения, расчета и прогнозирования его поведения становится зависимость функций объекта – системы от его структур. Функция как деятельность может реализоваться с помощью набора внутренних структур и программ, и в этом значении, функция – направленная на достижение определенной цели деятельность или целенаправленная деятельность (Тюхтин В.С. 1988, с. 32 – 33).

Функциями системы называют ее действия по отношению к другой системе или среде, способствующие сохранению данной системы. Само понятие среды тесно связано с представлениями о взаимодействии. Среда включает в себя совокупность всех объектов, воздействующих на систему, а также объектов, свойства которых изменяются в результате поведения системы. О поведении обычно говорят, когда проявления взаимодействия рассматривают односторонне, с позиций одной участвующей системы. Наиболее важной частью той обстановки, в которой должна функционировать изучаемая система, является система более высокого порядка (метасистема). Другое определение функций системы означает, что функции определенной системы тождественны её внутренним свойствам, обусловленным в каждый данный момент структурой системы. В этом плане анализ функционирования системы осуществляется уже не в категориях «действие – цель», а при посредстве категорий «причина – следствие». Причем поведение системы во внешней среде или изменение её состояния понимают как «следствие», а сам продуцирующий их механизм играет роль причины. В психологических системах поведение рассматривают как следствие двух рядов причин – внешних и внутренних. Всякие изменения в психологической системе это результат взаимодействия с внешним окружением и внутрисистемных взаимодействий. Собственно *функциональный анализ* (курсив наш – Х.У.) отвлекается от структуры исследуемой системы, но выявляет присущую ей целостность другим путем – изучая ее место и роль в метасистеме. Отвлечение функциональных методов изучения объекта от структурных нельзя абсолютизировать. Сами

функции системы взаимосвязаны, и эта взаимосвязь находится в определенном соответствии со структурным инвариантом системы (Богданов, 1987, с.17-18).

Конкретизируя вышеизложенные данные научной литературы, обозначим особенности структурно-функционального подхода применительно к цели и задачам нашего исследования и его реализации в выявлении и анализе психологических факторов, определяющих потенциальные способности обучаемых к освоению иностранного языка.

Мы исходим из того, что индивидуально - психологические и личностные особенности (свойства, качества, состояния) обучающихся являются структурными элементами потенциальных способностей к освоению иностранного языка. Актуализируясь в учебной деятельности по изучению и освоению языка (при благоприятных условиях: организационно-педагогических, социально-психологических и др.) данные особенности проявляются как актуальные способности, которые обуславливают успешность подготовки специалистов языкового профиля в целом. При этом, как мы полагаем, индивидуально-психологические особенности личности в структурном плане взаимосвязаны между собой и выявляемые между ними корреляционные связи, позволяют глубже и более адекватно охарактеризовать потенциальные способности обучающихся к освоению иностранного языка. В функционально - деятельностном плане, комплекс свойств, качеств личности, несет в себе функции обеспечения реализации потенциальных способностей в учебной деятельности (учении) и от индивидуально - психологических особенностей обучающихся (на уровне психофизиологических, психических процессов и личности) зависит степень успешности результатов этой деятельности.

Освоение иностранного языка, как правило, зависит от степени выполнения обучающимися определенного объема учебных программ и связано с преодолением трудностей, возникающих в процессе учебной деятельности (учении). Как показывают данные теоретического

исследования и эмпирические наблюдения, успешность освоения иностранного языка и преодоление трудностей в учении, во многом зависят от высокой степени мотивации учения, наличия актуальных и потенциально - возможных способностей обучающихся, а также от социально – педагогических условий, в которых каждый обучающийся занимает определенное место (социальный статус - «студент»; статус в учебной группе – «способный, потенциально способный, неспособный к овладению иностранным языком»).

Большое значение в изучении и освоении иностранного языка, особенно в развитии навыков устной речи и свободного общения, имеют коммуникативные способности обучающихся, актуализирующиеся и формирующиеся в процессе взаимодействия и коммуникации обучающихся (педагогов) и обучаемых (студентов). В этом плане заслуживает внимание т.н. коммуникативный способ обучения иноязычной речи (В.В. Давыдов, И.А. Кузмичев, 1978;), который часто применяется в практике подготовки специалистов по иностранному языку, в том числе и в УЗГУМЯ. Основным требованием коммуникативного способа обучения является включение обучаемых в активное иноязычное общение в самом начале обучения, т.е. начиная с того времени, когда он не знает ни слов, ни правил иностранного языка. В такой ситуации обучаемые усваивают языковые средства, в рамках процесса коммуникации, организуемой обучающим педагогом, и в котором его познавательная деятельность направлена не на учебную задачу – заучивание слов, правил, перевод текста, а на восприятие, осмысление, усвоение и реализацию высказываний, предложений, на свободное общение в целом. В данном случае, развитие речи и развитие общения представляют собой два взаимообуславливающих процесса, специфические для коммуникативного способа (метода) обучения.

Как показывает практика нашей работы, при коммуникативном способе обучения важную роль играет фактор *эмоциональности общения*,

что отмечается и в других исследованиях в области психологии изучения иностранного языка.

Например, в экспериментальном исследовании О.В. Самаровой (1987) выявлено, что при организации и осуществлении учебного общения при изучении иностранного языка необходимо учитывать отрицательное влияние имеющихся эмоциональных особенностей учащихся и стимулировать проявление качеств, оптимальных для изучения языка. Знание качественных особенностей эмоциональности учащихся дает преподавателю дополнительный инструмент для повышения эффективности процесса обучения путем его индивидуализации (Самарова О.В., 1987, с.96).

Исходя из данных теоретического анализа изучаемой проблемы и собственного опыта педагогической деятельности, нами были конкретизированы и использованы в экспериментальной работе с испытуемыми следующие психологически значимые показатели (параметры) деятельности и личности, являющиеся предметом изучения, измерений и оценки:

Показатели, относящиеся к сфере учебной деятельности обучающихся иностранному языку и обуславливающие её результаты:

- «трудность изучения иностранного языка»;
- «полнота выполнения учебной программы»;
- «знание иностранного языка»;
- «способность в освоении иностранного языка»;
- «мотивация к изучению иностранного языка».

Показатели, характеризующие индивидуально-психологические и личностные особенности обучающихся:

1. «общие интеллектуальные способности / логичность мышления»;
2. «личностный адаптивный потенциал»;
3. «нервно-психическая устойчивость»;
4. «коммуникативная способность»;

5. «представление о себе, идеальном «Я» и доминирующий тип отношения»;

6. «социометрический статус»;

7. «текущие психические состояния».

Применение данных показателей в экспериментальной диагностике испытуемых обуславливается также выбором определенных тестовых методик, посредством которых возможно выявить, количественно измерить и качественно оценить уровень проявления тех или иных индивидуально - психологических и личностных особенностей обучающихся, в связи со степенью успешности овладения иностранным языком.

Экспериментальная работа была организована в три этапа и проводилась на базе факультета английской филологии Узбекского Государственного университета мировых языков.

На первом – подготовительном этапе, были определены группы испытуемых – студентов, обучающихся иностранному языку и педагоги – эксперты, принявшие участие в экспериментальной работе. В исследовании приняли участие 168 испытуемых, в том числе : студенты 3-4 курсов бакалавриата – 100 чел., студенты 1-2 курсов магистратуры – 68 человек, а также 5 независимых экспертов, избранных из числа наиболее компетентных преподавателей, имеющих большой стаж педагогической деятельности в области обучения иностранному (английскому языку).

Предварительно, с испытуемыми и педагогами – экспертами были проведены групповые беседы: о цели и задачах эксперимента, значении индивидуально-психологических и личностных особенностей как психологических факторов, обуславливающих потенциальные способности обучающихся к овладению иностранным языком, определяющих успешность подготовки специалистов иноязычного профиля и осуществления дальнейшей деятельности по избранной специальности. На данном этапе были подготовлены к использованию в работе специальные анкеты и тестовые методики, а именно:

- тест ДМО (диагностика межличностных отношений Т.Лири) для выявления особенностей самооценочных суждений и доминирующего типа межличностного взаимодействия;

- опросник межличностных отношений В. Шутца;

- познавательная потребность;

- тест-опросник Г.Айзенка с целью определения уровня экстраверсии, эмоциональной устойчивости и типа темперамента.

- экспертная оценка преподавателями иностранного языка знаний студентов - испытуемых.

- статистическая обработка результатов экспериментального исследования - расчет достоверности по t – критерию Стьюдента; факторный анализ по методу главных компонент.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Психология изучения иностранного языка в процессе его усвоения является этапом, на котором знание материала, запоминаемого на основе родной речи, превращается во владение им. Миновать этап овладения иностранным языком невозможно. Овладение иностранным языком происходит как при аудировании и чтении, так и при иноязычном говорении. Результатом системы упражнений по овладению языком оказывается и становление иноязычной речи, без которой невозможны указанные виды речевой деятельности на иностранном языке.

Центральной задачей в усвоении иностранного языка является овладение структурой иноязычного предложения. Д. Миллер считает ядром языка простые утвердительные предложения. Фраза обладает свойствами динамичности связной речи, в ее составе преодолевается статичность отдельных слов.

Роль родной речи в процессе развития иноязычной двойственна: она служит целям своей же замены – сначала частичной, а затем и полностью – средствами иностранного языка. Родная внутренняя речь – устойчивое явление в процессе усвоения иностранного языка. Для замены ее внешний и внутренний иноязычной речью обязательным условием является максимальная интенсификация процесса овладения. При рациональной организации обучения привлечение родной речи всемерно ограничивается и занимает ничтожную долю времени процесса усвоения.

Исследователи по-разному подходят к решению задач, связанных с процессом овладения иностранным языком. Психолог В. Вундт полагал, что для обучения иностранному языку целесообразно возбуждение возможно большего числа органов чувств. При этом для усвоения непосредственных связей иностранного слова с соответствующим ему представлением родная речь полностью исключается из процесса усвоения второго языка.

Автор практической системы овладения иностранным языком М. Берлиц считал, что перевод искажает смысл иноязычных слов, родные слова являются препятствием для достижения возможности мыслить непосредственно на иностранном языке.

Такие взгляды на процесс усвоения иностранного языка лежат в основе так называемого натурального («прямого») метода обучения иностранным языком.

Исходные предложения теоретиков «Прямого» метода (Пальмер, Спендиаров, Аничков) опровергались психологами еще в начале 20 века. Теоретический анализ и эксперименты показали, что заучивание слов иностранного языка при помощи приемов «прямого» метода менее эффективно, нежели заучивание их в связи со словами родного языка.

Л.С. Выготский подчеркивал, что «усвоение иностранного языка взрослым человеком не есть простое повторение овладения родным языком в раннем детстве: обозначение иноязычными словами и т.п. явления происходят сознательно».

Большое влияние на взгляды ряда теоретиков и специалистов по обучению иностранным языком оказали труды Л.В. Щербы.

Автор полагал, что при овладении иностранным языком учащийся встречается с системой понятий, отличающейся от той, что закреплена в словах родного языка. Поэтому усвоение иноязычной речи предполагает и овладение специфическими особенностями мышления на этом языке.

Особенности процесса овладения изучаются А.Н. Соколовым (1968). Им установлено, что «что достижение возможности быстро и точно аудировать речь при минимальных напряжениях наблюдается только при интенсивном функционировании речедвигательного анализатора в первые годы усвоения иностранного языка»].

Вопросы «механизмов» развития иноязычной речи, процессы овладения и владения иностранным языком анализируются в работах Н.И. Жинкина. Он считал, что «мышление реализуется не на каком – либо

национальном языке, а на особом языке, вырабатываемом каждым мыслящим человеком. Задача при обучении иностранному языку заключается в том, чтобы научить учащихся перекодировать смысл высказываний со своего индивидуального языка на код изучаемого иностранного».

В.А. Артемов высказывался за такие методы обучения, которые обеспечивают естественный характер процесса овладения иностранным языком. Автор считает, что «необходимо уделять должное внимание подражанию учениками своему учителю иностранного языка, учитывать значение эмоций, интересов, воли в процессе обучения, особенности выражения мыслей, чувств и воли в интонации».

Широко известны труды Б.В. Беляева по вопросам психологии владения и овладения иностранным языком. Овладение иностранным языком заключается в том, что мышление учащегося переключается с родного языка на иностранный, «он учится мыслить о тех же вещах средствами другого языка». В практике обучения иностранному языку автор считает, что следует придерживаться следующего принципа: от теоретических знаний через речевую практику в виде разнообразных упражнений к соответствующим навыкам и умениям.

Практика обучений показывает, что развитие иноязычной речи протекает у обучаемых по – разному, но преломляется через психологическую индивидуальность каждого учащегося. Не одинаковым оказывается не только распределение усилий при усвоении иностранного языка на различных этапах, но и объем необходимых упражнений также зависит от индивидуальных учебно – рабочих характеристик учащегося.

Речь характеризует человека, в ней выражаются его специфические особенности. Речь исключительно индивидуальна по объему употребляемой лексики, грамматических структур, по произношению в целом и произнесению отдельных звуков речи, по темповым характеристикам, по использованию выразительных средств и их связь с

языковыми средствами, по соотношению между устной и письменной речью, между возможностями аудирования и говорения, по уровню развития ситуативной и контекстной речи, по характеру внутренней речи и т.д.

«Развитая внутренняя речь является специфической способностью, которая дает большие возможности для совершенствования других способностей человека – от элементарных до самых сложных». А внутренняя речь представляет собой едва ли самый индивидуальный из всех индивидуальных факторов человека.

Безусловно, это изучение особенностей речи означает и изучение особенностей носителя этой речи.

Следующим этапом изучения данной проблемы нам представляется необходимость выявления тех факторов, личностных характеристик, которые определяют успешность овладения иностранным языком.

Данная монография освещает некоторые этапы овладения психологизма иностранного языка, Так как при каждом этапе освоение языка требуется новые подходы.

Использованная литература

1. Арнаудов М.А. Психология литературного творчества, -Москва: 1977, Б.10-18
2. Виноградов В.В. Язык художественного произведения. –Москва: 1995 Б.3-6
3. Тисельтон Э. Герменевтика. – Минск: 2008.
4. Султон И. Адабиёт назарияси. –Тошкент: 1985.
5. Ҳожиаҳмедов А. Мумтоз сўз санъати. –Тошкент: 1998.
6. Бобоев Т. Адабиётшунослик назарияси. –Тошкент: 2002.
7. Хализев В.А. Теория литературы. –Москва: 2008.
8. Ҳамроева Д. Образ, тимсол ва рамз// Ўзбек тили ва адабиёти//, Т.: 2008, 4-сон.
9. Азиз Саид. Ғойибдан дўст билан суҳбатлар. –Т.: «Янги аср авлоди», 2001.
- 10.Есин А. Б. «Принципы и приемы анализа литературного произведения». –Москва: «Наука», 2002.
- 11.Йўлдошев Қ. Адабиёт ўқитишнинг илмий-назарий асослари. -Т: «Ўқитувчи», 1997.
- 12.Йўлдошев Қ. Ёниқ сўз. –Т.: «Янги аср авлоди», 2006.
- 13.Ҳамдамов У. Бадиий тафаккур тадрижи. –Т.: «Янги аср авлоди», 2003.
- 14.Ҳамдамов У. Янгиланиш эҳтиёжи. –Т.: «Фан», 2007.
- 15.Жўракулов У. Худудсиз жилва. –Т.: «Янги аср авлоди», 200613.
- Успенский Л. Слова о словах. Очерки о языке. Москва,1957.
- 16.Encyclopedia of Britain. London, 1994.
- 17.Hartman R.I. Contrastive textology and translation. London,1981.
18. Newmark P. A textbook of Translation. London,1995.
- 19.Newmark P. Approaches to translation. London,1995.
- 20.Nida E. Taber Ch. The theory and practice of translation. Leiden,1969.
21. Savory T. The art of translation. London,1957.
22. World Book Encyclopedia. London. Volume 6,3.1993.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Глава 1. Различные научные подходы к изучению процесса овладения иностранным языком.....	9
1.1. Психология овладения иностранным языком.....	9
1.1.1. Психолингвистический подход к обучению иностранному языку	12
1.1.2. Нейропсихологический подход	24
1.2. Влияние индивидуально-психологических особенностей на успешность в процессе обучения	31
1.2.1. Индивидуальность студентов и индивидуальный подход.....	31
1.2.2. Темперамент: его типы и свойства	36
1.2.3. Психодинамические свойства личности и индивидуальный стиль деятельности.....	42
1.3. Личностные особенности студентов, предопределяющие успешность усвоения знаний	51
1.3.1 Особенности мотивационной сферы студентов.....	51
1.3.2 Особенности коммуникативной сферы студентов.....	58
1.3.3 Особенности самооценки студентов в учебном процессе.....	62
1.4. Потенциальные способности как психологические факторы успешного усвоения иностранного языка	68

Глава 2. Экспериментальное исследование психологических факторов, определяющих успешность подготовки специалистов иноязычного профиля.....	78
2.1. Методологические аспекты исследования, организация и методики экспериментальной работы	78
Заключение и выводы	87
Список использованной литературы	91
Содержание	92