

УДК 159.9+378

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНО-РЕЧЕВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА****Т.В. КАГУКИНА***(Могилевский государственный университет им. А.А. Кулешова)*

Раскрывается проблема диагностики и развития иноязычно-речевых способностей будущих учителей иностранного языка. Предложена структура иноязычно-речевых способностей студентов языковых факультетов. Описана специально разработанная программа, направленная на развитие иноязычно-речевых способностей данной категории обучаемых. Приведено обоснование возможности управления развитием иноязычно-речевых способностей в условиях специально организованной учебной деятельности. Доказывается взаимосвязь между структурой иноязычно-речевых способностей студентов и качественным своеобразием иноязычно-речевого высказывания. Принимая во внимание результаты проведенного исследования, предложены некоторые рекомендации, направленные на повышение эффективности обучения иноязычной речи будущих учителей иностранного языка.

Введение. Вопреки общепринятому мнению о достаточно высоком уровне профессионализма учителя иностранного языка, для учреждений образования языкового профиля и факультетов иностранных языков характерна тенденция, при которой значительная часть выпускников владеет языком лишь «переводно». Негибкость традиционного обучения иноязычной речи, упор исключительно на знания являются причиной психологического дискомфорта не только на занятиях по иностранному языку, но и в ситуациях реального общения с его носителями.

Полагаем, что цель освоения иноязычной речи на всех этапах обучения заключается не только в том, чтобы приобрести как можно больше знаний, а также в качественных изменениях самого обучаемого. Поэтому в учреждениях образования языкового профиля особое внимание должно быть направлено на индивидуальный подход в обучении иноязычной речи, так как важнейший резерв совершенствования процесса обучения кроется в его индивидуализации как факторе повышения эффективности и качества обучения. Последнее предполагает изучение индивидуально-психологических свойств личности обучаемого, обеспечивающих более быстрое, легкое и прочное овладение им навыками разговорной речи на иностранном языке, т.е. иноязычно-речевых способностей. В психолого-педагогической литературе иноязычно-речевые способности рассматриваются как совокупность индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей, от которых зависит быстрое и качественное овладение навыками разговорной речи [1]. Цель описываемого здесь исследования заключалась в том, чтобы выявить психологические условия развития иноязычно-речевых способностей будущих учителей иностранного языка в процессе профессиональной подготовки.

На основании систематизации взглядов исследователей на структуру способностей к изучению иностранного языка в целом, дальнейшего подсчета частотности упоминания ими индивидуально-психологических качеств, наиболее важных для осуществления иноязычно-речевой деятельности, мы предлагаем следующую структуру иноязычно-речевых способностей будущих учителей иностранного языка:

- скорость выявления языкового правила;
- ассоциативность мыслительных процессов;
- вероятностное прогнозирование сочетаемости слов;
- объем кратковременной вербальной памяти;
- дифференциально-слуховая чувствительность.

Основная часть. Личностные свойства обучаемых (особенности эмоциональной и мотивационной сфер, черты характера, волевые качества) студентов языкового факультета мы не считаем компонентами структуры иноязычно-речевых способностей, так как обучение говорению в рамках нашего исследования рассматривается как обучение речевому процессу, что не обязывает нас изучать и далее формировать у обучаемого потребность, мотив.

Для проверки предположения, в соответствии с которым психологическим условием развития иноязычно-речевых способностей будущих учителей иностранного языка выступает комплексная тренировка выделенных компонентов структуры этих способностей, проведено экспериментальное исследование на базе факультета иностранных языков Могилевского государственного университета им. А.А. Кулешова. Испытуемыми выступали студенты первого курса названного факультета в возрасте от 17 до 19 лет.

Экспериментальное исследование в организационном плане состояло из трех этапов:

- 1) констатирующий срез (изучался первоначальный уровень развития иноязычно-речевых способностей испытуемых);
- 2) обучающий эксперимент (проводилось внедрение психолого-педагогической программы развития иноязычно-речевых способностей);
- 3) контрольный этап (изучалась эффективность разработанной и внедренной в учебный процесс факультета психолого-педагогической программы).

В диагностике наличного уровня сформированности индивидуально-психологических свойств, отражающих структуру иноязычно-речевых способностей студентов, использовались следующие методики:

- 1) тестовая методика на скорость выявления языкового правила (И.А. Зимняя, 1970);
- 2) тестовая методика на ассоциативность мыслительных процессов (И.Н. Лукашенко, М.М. Гохлернер, 1972);
- 3) тестовая методика на вероятностное прогнозирование сочетаемости слов (И.А. Зимняя, 1970);
- 4) тестовая методика изучения объема кратковременной вербальной памяти (И.Н. Лукашенко, М.М. Гохлернер, 1972);
- 5) методика изучения дифференциально-слуховой чувствительности (П. Пимслер, 1976).

Результаты констатирующего эксперимента позволили сравнить экспериментальную и контрольную группы по уровню сформированности иноязычно-речевых способностей. Статистически значимой разницы по основным показателям развитости иноязычно-речевых способностей не было выявлено, что обеспечило чистоту эксперимента, так как группы были уравновешены по диагностируемым признакам.

На основе анализа результатов констатирующего среза было замечено, что особенностью структурной организации иноязычно-речевых способностей будущих учителей иностранного языка является неравномерность развития выделенных компонентов данных способностей. Наиболее выраженный компонент структуры иноязычно-речевых способностей можно обозначить как ведущий в освоении иноязычной речи. Критерием выявления ведущего (доминирующего) компонента являлось превышение диагностируемых значений от средней величины на $1/4q$.

По признаку отсутствия/наличия ведущего компонента (компонентов) структуры изучаемых способностей выделено несколько категорий испытуемых: в первую категорию вошли студенты первого курса, в структуре иноязычно-речевых способностей которых не выявлен ведущий компонент (19,12 %); вторую категорию составили те, у кого выявлен один ведущий компонент (16,33 %); третья категория испытуемых характеризовалась наличием двух ведущих компонентов (10,35 %); четвертая – более двух (54,18 %).

Единицей организации учебного процесса в рамках экспериментального обучения явился *цикл занятий*, посвященный овладению студентами определенной частью речевого материала. Особенностью обучающего эксперимента явилось выполнение испытуемыми комплекса *специально подобранных упражнений* в ходе изучения определенной разговорной темы. Предлагаемые упражнения были направлены на тренировку компонентов иноязычно-речевых способностей: скорость выявления языкового правила; ассоциативность мыслительных процессов; вероятностное прогнозирование сочетаемости слов; объем кратковременной вербальной памяти; дифференциально-слуховую чувствительность. Отработка выделенных компонентов иноязычно-речевых способностей и их развитие представляло собой деятельность по освоению в упражнениях речи на иностранном языке, требования реализации которой превышали имеющийся у испытуемых уровень способностей, что и стимулировало возникновение противоречий. Решение этих противоречий заключалось в напряженной работе основных психических функций (внимания, мышления и др.).

Цикл упражнений был объединен в *три серии* в зависимости от направленности воздействия:

- в первую серию были включены упражнения на развитие вербального мышления, предвосхищения элементов словосочетаний, предложений, текстов; упражнения на прогнозирование содержания воспринимаемого; упражнения на овладение контекстуальной догадкой в процессе чтения/прослушивания текста и т.д. Выбор упражнений был определен тем, что полнота и смысловая правильность речи зависят от способности комбинировать, сочетать языковые средства, а также обуславливаются зафиксированной в нормах каждого языка лингвистической вероятностью сочетаний и индивидуальными особенностями отражения связей и отношений предметов и явлений реального мира. Исследования особенностей вербального мышления, проведенные психологами, показывают большие различия между способными и малоспособными студентами. Поэтому мы сочли целесообразным уделить внимание развитию вербального мышления при подготовке будущих учителей иностранного языка. Представленные нами в первой серии упражнения были направлены на развитие гибкости мышления, которая выражается в широте ассоциаций, подвижности словарного запаса, легкости перехода от одной темы разговора к другой. Здесь также

присутствовали упражнения на развитие способности к выявлению языкового правила и содержали в себе грамматический материал, подлежащий усвоению студентами первого курса языкового факультета;

- во вторую серию были включены упражнения на развитие памяти, так как именно память является важным фактором, способствующим овладению иностранным языком на начальном и продвинутом этапах. Тренировка в упражнениях всех видов памяти, с нашей точки зрения, обеспечивает более быстрый переход информации в долговременную память, скорость и легкость общения на иностранном языке, определяет насыщенность иноязычно-речевого высказывания оборотами, афоризмами, помогает избежать пауз и повторов. В программу тренинга были включены не только мнемотехнические упражнения. Значительная часть упражнений данной серии была направлена на развитие самостоятельности мышления, формирование основных операций мнемического действия, так как установлено, что в запоминании, сохранении и воспроизведении материала участвуют различные операции по переработке, перекодированию материала;

- упражнения третьей серии были направлены на развитие способности к различению звуков, дифференциально-слуховой чувствительности, слухового восприятия, способности к установлению звуко-знаковой связи. Результаты ряда исследований показывают, что именно низкий уровень слухового восприятия препятствует успешному овладению иностранным языком и речью. Следовательно, развитие речевого слуха является предпосылкой развития других компонентов структуры иноязычно-речевых способностей и должно непрерывно осуществляться на всех этапах обучения иностранному языку. Подборка упражнений данной серии преследовала принцип комплексности в обучении слуховому и зрительному восприятию, обеспечивая возможность учесть индивидуальные особенности испытуемого. Необходимость подобных упражнений определялась также фактом, что слухопроизносительные навыки важны при освоении монологической и диалогической речевой деятельности (Л.В. Марищук). Принимая во внимание тот факт, что фонематический и интонационный слух развивается в прямой зависимости от фонетической выраженности аудируемого речевого материала, предлагаемые здесь упражнения различались по его качественным и количественным характеристикам (сложность содержания, фонетическая выраженность ее динамических и статических особенностей). В данную серию мы также включили упражнения на развитие чувства ритма, формирование слухомоторных, интонационных навыков, так как на разных этапах овладения иностранным языком обучаемые опираются преимущественно на такие информативные признаки речи, как темп, ритм, интонация.

Предлагаемые упражнения не противопоставляются обычным методам обучения разговорной речи в учреждениях образования языкового профиля. Нельзя говорить и о том, что их варианты отсутствуют в существующей системе обучения иностранному языку. Речь скорее идет об интенсивности предъявления упражнений, их многообразии, направленности на тот или иной компонент иноязычно-речевых способностей при соблюдении тематики изучаемого речевого материала. Деление упражнений на серии условно, так как при работе над каждым из них один компонент иноязычно-речевых способностей был определен как ведущий, а работа над остальными компонентами структуры присутствовала имплицитно.

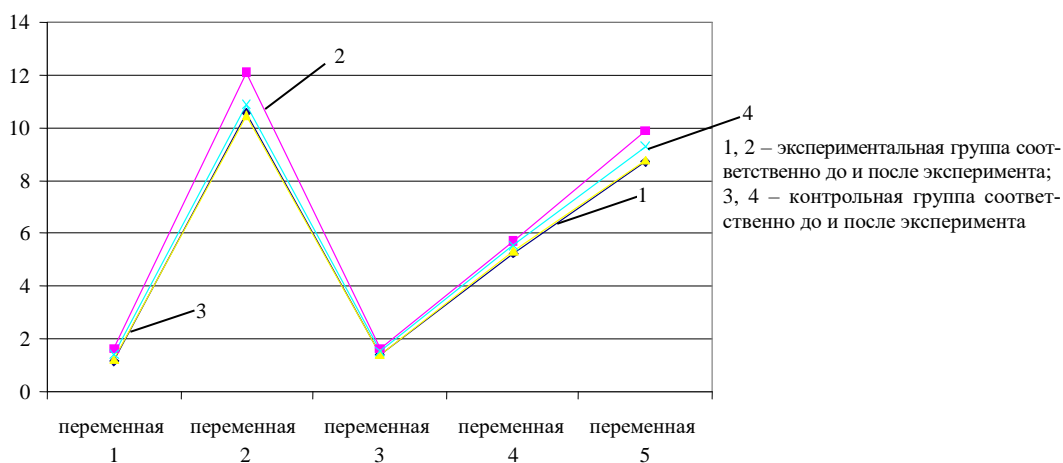
В качестве критериев оценки эффективности обучающего эксперимента рассматривались: разница между показателями наличного уровня компонентов иноязычно-речевых способностей испытуемых экспериментальной группы, прошедших обучение по специально организованной программе, и испытуемых контрольной группы, с которыми такое обучение не проводилось; разница между показателями наличного уровня компонентов иноязычно-речевых способностей испытуемых экспериментальной группы до и после обучающего эксперимента.

Прежде всего проведено сравнение экспериментальной и контрольной группы в постэкспериментальный период. На основании полученных результатов сделан вывод о том, что группы различны по измеряемым показателям. Об этом свидетельствуют статистически значимые различия между группами ($p < 0,05$), полученные с применением критерия Манна – Уитни. Эти данные доказывают факт произошедших в результате обучающего эксперимента более выраженных изменений в выборке экспериментальной группы. Исходя из этого можно предположить, что при равном исходном уровне диагностируемых компонентов иноязычно-речевых способностей более интенсивное их развитие происходит при условии специально организованного обучения.

Из полученной путем математической обработки информации следует факт, что в экспериментальной группе произошли статистически достоверные сдвиги в измеряемых показателях ($p < 0,00001$). Это в свою очередь подтверждает эффективность проведенного экспериментального обучения. Обобщенный анализ экспериментальных данных позволяет проследить характер произошедших изменений (рисунок).

В экспериментальной группе более выраженное развитие получил такой компонент иноязычно-речевых способностей, как ассоциативность мыслительных процессов. Данный факт особенно важен, так как широта ассоциаций является показателем готовности словарного запаса к сочетанию в процессе речевой деятельности. Ассоциативность мыслительных процессов также создает условия для расширения

объема кратковременной вербальной памяти, что и выразилось в положительной линии развития этого показателя. Позитивная тенденция развития зафиксирована и в отношении показателя «дифференциально-слуховая чувствительность», в то время как в контрольной группе он остался на том же уровне. Одна из причин такого явления заключается, на наш взгляд, в том, что иноязычный слух является наиболее трудно тренируемым компонентом иноязычно-речевых способностей и требует интенсивной тренировки, которая проходила в экспериментальной группе в течение учебного года. В экспериментальной группе также произошли выраженные положительные изменения по показателям «скорость выявления языкового правила» и «вероятностное прогнозирование сочетаемости слов».



Изменение значений диагностируемых переменных в экспериментальной и контрольной группах:

- 1 – скорость выявления языкового правила; 2 – ассоциативность мыслительных процессов;
- 3 – вероятностное прогнозирование сочетаемости слов; 4 – объем кратковременной вербальной памяти;
- 5 – дифференциально-слуховая чувствительность

Вышесказанное позволяет сделать практический вывод о возможности более эффективно повлиять на развитие иноязычно-речевых способностей студентов первого курса языкового факультета в условиях специально-организованного обучения, предусматривающего тренировку в деятельности следующих компонентов иноязычно-речевых способностей: скорости выявления языкового правила; ассоциативности мыслительных процессов; вероятностного прогнозирования сочетаемости слов; объема кратковременной вербальной памяти; дифференциально-слуховой чувствительности.

На контрольном этапе экспериментального исследования была отслежена частота встречаемости доминирующих признаков и пар доминирующих компонентов в экспериментальной и контрольной группах. В выборке экспериментальной группы сократилось число испытуемых с одинаково слабой выраженностью изучаемых признаков (27 испытуемых до начала обучающего эксперимента против 8 испытуемых после обучающего эксперимента), в то время как в контрольной группе оно осталось практически без изменений (24 испытуемых на констатирующем срезе и 21 испытуемый на контрольном срезе). Иная тенденция отмечается в обеих группах среди категории испытуемых с одним ведущим признаком структуры. Характерно уменьшение значения объема кратковременной вербальной памяти при растущей роли вероятностного прогнозирования сочетаемости слов. Скорость функционально-лингвистического обобщения в качестве ведущего признака чаще выявлена у испытуемых контрольной группы. В выборке экспериментальной группы данный компонент иноязычно-речевых способностей как ведущий отмечен лишь в одном случае. Активизация указанного компонента в ходе экспериментального обучения способствовала развитию других компонентов структуры и образованию пар ведущих компонентов.

В отношении пар ведущих компонентов структуры иноязычно-речевых способностей испытуемых экспериментальной и контрольной группы следует указать, что частота их встречаемости увеличилась. Прежде всего речь идет о таких парах доминирующих признаков, как: «скорость выявления языкового правила – ассоциативность мыслительных процессов»; «скорость выявления языкового правила – вероятностное прогнозирование сочетаемости слов»; «объем кратковременной вербальной памяти – скорость выявления языкового правила». Можно предположить, что ведущий характер указанных компонентов способствовал развитию других компонентов структуры. Это предположение подтверждается фактом более частой встречаемости структур иноязычно-речевых способностей с более чем двумя доминирующими признаками, как в экспериментальной группе.

Далее особенности структурной организации иноязычно-речевых способностей студентов первого курса языкового факультета были соотнесены с качественными характеристиками их иноязычно-речевого высказывания. Необходимость анализа речевых высказываний обучаемых определяется тем фактом, что только с его помощью можно судить о содержании иноязычно-речевой деятельности [2]. Рассуждая об устно-речевой подготовке студентов языковых факультетов, необходимо отметить, что иноязычная речь, выступая как цель обучения на начальных этапах обучения, постепенно становится средством будущей профессиональной деятельности, своеобразным эталоном. Поэтому в характеристике иноязычного высказывания студентов языковых факультетов должны присутствовать критерии, отражающие соблюдение норм речевого этикета, ситуативно и контекстно адекватное пользование языком как средством устной коммуникации во всех сферах общения. Анализ психолого-педагогической и методической литературы по обсуждаемой проблеме, требования программы к устно-речевой и профессиональной подготовке студентов учреждений образования языкового профиля позволил выделить следующие критерии сформированности иноязычно-речевого высказывания:

- 1) высказывание соответствует ситуации общения;
- 2) в высказывании соблюдается требование логичности и связности, смысловой завершенности;
- 3) высказывание эмоционально окрашено и выразительно;
- 4) высказывание соответствует нормам речевого этикета, принятым в изучаемом языке;
- 5) грамматическая оформленность высказывания соответствует требованиям программы к языковой подготовке студента данного курса;
- 6) высказывание продолжительное;
- 7) предложения высказывания длинные, сложные, состоят из нескольких частей;
- 8) высказывание насыщено прилагательными;
- 9) в высказывании используются обороты, афоризмы, фразеологизмы, соответствующие данной экзаменационной теме; речь достаточно вариативна с точки зрения программных требований;
- 10) в речи отсутствуют длительные паузы;
- 11) в рассуждениях отсутствуют повторы;
- 12) речь беглая;
- 13) во время беседы с преподавателем наблюдается спонтанность реакции на изменение речевого поведения собеседника, легкость в переходе с одной темы разговора на другую;
- 14) в беседе с преподавателем отмечается быстрая реакция на вопрос;
- 15) в высказывании присутствуют примеры;
- 16) в высказывании присутствует стилистическая адекватность;
- 17) в высказывании присутствует как фактическая информация, так и собственные комментарии, отражающие личное отношение студента к проблеме;
- 18) в высказывании употребляются синонимы и антонимы; в целом используется широкий диапазон лексики;
- 19) речевое высказывание студента соответствует программным требованиям к фонетическому и интонационному оформлению; встречаемые незначительные ошибки не мешают общению на иностранном языке; адекватно используется ритмика и мелодика иноязычной речи;
- 20) полученные ранее знания, умения и навыки используются в незнакомых ситуациях общения.

Речь испытуемых с одинаково низко выраженными компонентами структуры изучаемых способностей в основном соответствует ситуации общения, хотя и не всегда адекватна требованию логичности и соответствия нормам речевого этикета. В ней присутствуют значительные повторы и паузы, которые объясняются сбивчивостью мысли, затруднениями в подборе слов. У всех испытуемых этой категории отмечено слабое развитие иноязычного слуха, что объясняет отсутствие быстрой реакции на вопрос преподавателя. Фонетическая и интонационная оформленность высказывания данных обучаемых оставляла желать лучшего. В высказываниях отсутствовали всякие элементы рассуждения. В отношении грамматической оформленности высказывания следует отметить их примитивный характер и наличие значительного числа ошибок.

Речь студентов с ведущим компонентом структуры иноязычно-речевых способностей «скорость функционально-лингвистического обобщения» соответствовала требованиям грамматической оформленности высказывания. Однако здесь редко употреблялись прилагательные, отсутствовали синонимы и антонимы. Не было продемонстрировано личное отношение к обсуждаемым вопросам. Слабая представленность способности к вероятностному прогнозированию сочетаемости слов не создавала условий для употребления длительных, распространенных предложений, хотя паузы и повторы встречались не часто. В структуре иноязычно-речевых способностей ряда испытуемых ведущим компонентом являлся объем кратковременной вербальной памяти. Иноязычно-речевые высказывания таких студен-

тов характеризовались короткими, ненасыщенными прилагательными предложениями. Паузы и повторы отсутствовали, однако испытуемые данной категории имели значительные трудности при ответе на вопрос преподавателя, обусловленные необходимостью подбирать слова и грамматически верно оформлять высказывание.

У ряда студентов в качестве ведущей выявлена пара компонентов «ассоциативность мыслительных процессов – вероятностное прогнозирование сочетаемости слов». Здесь отмечались ситуативно и логически продуманные высказывания, довольно продолжительные, насыщенные богатой сложной лексикой, без пауз и повторов. Испытуемые демонстрировали ранее приобретенные знания и умения в новых ситуациях общения, легко переходили с одной темы разговора на другую. Допускаемые в речи грамматические ошибки чаще всего исправлялись самими студентами. У данных испытуемых отмечен довольно высокий показатель развития иноязычного слуха. В случаях, когда в структуре иноязычно-речевых способностей обучаемых ведущей являлась пара компонентов «ассоциативность мыслительных процессов – объем кратковременной вербальной памяти» либо «вероятностное прогнозирование сочетаемости слов – объем кратковременной вербальной памяти», наблюдались беглые, ситуативно и логически выстроенные высказывания, соответствующие ситуации общения. Отмечено наличие длинных предложений, насыщенных прилагательными, хорошо продемонстрированный словарный запас по разговорной теме, быстрая реакция на вопрос преподавателя.

Речь обучаемых, в структуре иноязычно-речевых способностей которых представлено более двух ведущих компонентов, имеет качественные отличия. Здесь присутствуют элементы рассуждения, личное отношение к обсуждаемой теме. Высказывания логически выстроены, соответствуют ситуации общения и нормам речевого этикета, фонетически и интонационно оформлены. Обращает внимание насыщенность предложений высказывания прилагательными, синонимами, афоризмами, беглая речь без пауз и повторов. Испытуемые легко реагируют на вопрос преподавателя, предлагая развернутые ответы, грамматическая оформленность которых соответствовала требованиям программы.

Заключение. Исследование взаимосвязи структуры иноязычно-речевых способностей студентов первого курса языкового факультета дает возможность утверждать, что более сформированными являются иноязычно-речевые высказывания тех обучаемых, в структуре иноязычно-речевых способностей которых доминируют такие пары компонентов, как «ассоциативность мыслительных процессов – вероятностное прогнозирование сочетаемости слов», «ассоциативность мыслительных процессов – объем кратковременной вербальной памяти», «вероятностное прогнозирование сочетаемости слов – объем кратковременной вербальной памяти». Высказывания обучаемых, структура иноязычно-речевых способностей которых представлена тремя и более ведущими компонентами, наиболее приближены к параметрам профессионального владения иноязычной речью. Таким образом, качественное своеобразие речи на иностранном языке обусловлено особенностями структурной организации иноязычно-речевых способностей обучаемых, а именно наличием нескольких ведущих компонентов структуры.

Принимая во внимание указанные результаты, можно предложить некоторые **рекомендации**, направленные на повышение эффективности обучения иноязычной речи будущих учителей иностранного языка:

- прежде всего желательно получить информацию об уровне развития иноязычно-речевых способностей обучаемых, особенностях их структуры на начальных этапах обучения иноязычной речи;
- целесообразно проводить учебные занятия по иностранному языку с учетом выявленных в результате диагностики данных;
- дозировка учебного речевого материала и его подача должны обеспечивать оптимальное воздействие на все компоненты структуры иноязычно-речевых способностей обучаемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кабардов, М.К. О диагностике языковых способностей / М.К. Кабардов // Психологические и психофизические исследования речи / М.К. Кабардов. – М.: Наука, 1985. – С. 176 – 202.
2. Зимняя, И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Кн. для учителя / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

Поступила 16.02.2007