

## МЕТОДИКА

УДК 372.8

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОР ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

*канд. пед. наук, доц. А.В. КОНЫШЕВА*  
(Полоцкий государственный университет)

*Анализ профессиональной деятельности и производственных функций будущих специалистов инженерного профиля указывает на необходимость подготовки специалистов, которые умеют делать сообщения на иностранном языке, влияя на собеседника и оценивая объект своего сообщения. В связи с этим возникает необходимость совершенствования методики обучения иноязычному высказыванию студентов технических специальностей на основе профессионально ориентированных материалов и комплексного подхода к построению учебного процесса.*

*Рассматриваются опоры как эффективный прием организации самостоятельной работы студентов по овладению устной речью.*

Как известно, в основе обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку, лежат определённые принципы - исходные положения, призванные определять стратегию и тактику обучения на каждом этапе учебного процесса, поскольку они связаны с целями, содержанием, методами и приёмами организации обучения и проявляются во взаимосвязи и взаимозависимости. Здесь следует вспомнить, что сформулированные Я.А. Коменским принципы наглядности, последовательности, систематичности и ориентируют учебный процесс на использование вспомогательных средств и некоторых педагогических правил (от простого - к сложному, от легкого - к трудному и т.п.). Думается, что среди принципов обучения иностранному языку особое место занимает принцип наглядности. Поэтому и рассмотрим, каким образом можно использовать наглядность для организации самостоятельной работы студентов технических специальностей по иностранному языку.

Отметим, что передача опыта на заре человеческой культуры обходилась натуральными, биологическими средствами запоминания и воспроизведения материала. В процессе развития обучения человека появляются элементарные интеллектуальные средства, в какой-то мере организующие процесс отражения мира, передачу от старшего поколения к младшему. Введение наглядных средств обучения - различных схем, карт, моделей и других элементов - стало определенным переломным моментом, т.е. началом управления учебным процессом. На наш взгляд, именно наглядные средства обучения позволяют образовательному процессу стать более интересным, мотивированным, развивающим творческие способности обучаемых.

Можно констатировать тот факт, что еще часто обучение в вузе направлено на то, чтобы сообщать готовые знания; развитию же мышления студентов не уделяется должного внимания, их творческий потенциал реализуется не в полной мере. Большая часть познавательной деятельности выполняется в речевой форме. Этим и объясняются познавательные затруднения студентов, а также низкая эффективность усвоения знаний без их достаточной переработки и наглядной поддержки, которая необходима, чтобы разяснять труднопредставимые логические связи между элементами знаний, уплотнить и свернуть информацию, перейти от неалгоритмизированных операций к алгоритмоподобным структурам мышления и деятельности. Освоение моделирования начинается с освоения понятий, не научившись оперировать которыми, нельзя освоить вербальный контекст моделирования. Это означает, что функция наглядности в современной системе обучения может расширяться благодаря сенсорному подкреплению познавательной деятельности, выполняемой в различных формах.

Из вышесказанного можно сделать вывод, что в процессе обучения иностранному языку преподавателю следует традиционное объяснение, основанное только на речевой форме, сочетать с наглядными образами, что приведет к постепенному замещению параллельно выстраиваемых структур и образов знаний во внешнем и внутреннем плане. Поэтому особое значение следует придавать наглядным средствам в процессе обучения иностранному языку студентов технических специальностей.

Бюджет времени, предусмотренный на изучение иностранного языка, невелик. Также для студентов технических специальностей характерно восприятие учебного материала на образной основе (это является спецификой их профессии - они много чертят, проектируют). И поэтому преподавателю необходимо находить наиболее приемлемые и эффективные формы работы со студентами для их успешного овладения иностранным языком.

Необходимо отметить, что проблема использования наглядности при обучении не нова в педагогической науке, ее роль постоянно подчеркивали Ю.К. Бабанский, Д.Б. Богоявленский, М.А. Данилов, В.В. Краевский, А.Н. Леонтьев, М.И. Махмутов, А.В. Усова, Л.М. Фридман и др. О связи использования наглядности с развитием теоретического мышления обучаемых писали В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин и другие ученые. Наглядность в методике обучения иностранным языкам создает условия для чувственного восприятия, привносит определенную действительность в учебный процесс.

В общепсихологическом плане трактовки эффекта наглядности А.Н. Пятницкий писал, что «наглядность является важнейшим моментом в развитии памяти человека. Наглядно-чувственный образ, являющийся основой познавательной деятельности человека, формируется, как правило, в результате воздействия многочисленных раздражителей, вызывающих слуховые, зрительные, моторные и другие ощущения. Соответственно, в процессе обучения вообще, и иностранному языку в частности, необходимо обеспечить возникновение языкового явления» [1, с. 56].

Также можно констатировать, что попытки создать персональный внешний план учебной деятельности с помощью рисунков, муляжей, опорных сигналов, структурно-логических схем, различных карточек и другой наглядности постоянно предпринимались педагогами-практиками. Однако универсальных дидактических средств для представления учебного материала с помощью опор пока не создано. Между тем использование адекватных внешних средств повышает конструктивность и управляемость учебным процессом. Опоры, которые мы предлагаем нашим студентам, становятся опосредующим звеном между студентом и его сознанием. Внешний план при этом становится дополнительной «площадкой» внутреннего плана, где выполняется мыслительный процесс, основанный на конструировании и моделировании, что повышает степень интеллектуального развития обучаемого. Тем не менее можно с уверенностью утверждать, что пока не разработан вопрос о месте универсальных дидактических опор в учебниках по иностранным языкам, предлагаемых для студентов технических специальностей.

Анализ специфических недостатков педагогической деятельности дает основания предположить, что в их основе лежат следующие причины:

- вербализм в обучении, т.е. сложно совмещать управляющую и описательную информацию при использовании традиционных средств обучения;
- ограниченность сложившегося представления о наглядности, т.е. недостаточно исследованы дидактические средства поддержки познавательной деятельности речевой форме;
- сложно контролировать обратную связь, т.е. известные дидактические средства не приспособлены к компактному и логически удобному представлению;
- трудоемкость и низкая эффективность подготовительной и обучающей деятельности преподавателя, т.е. применяемые дидактические средства не приспособлены к образно-понятийному моделированию учебного материала и координации учебной деятельности;
- затруднения так называемого «среднего» студента в учебно-познавательной деятельности, в том числе высокий барьер понимания и осмысления учебного материала, т.е. мышление не поддерживается в достаточной степени существующими дидактическими средствами;
- преподавателю сложно (при его учебной нагрузке) заниматься инновационной деятельностью по конструированию новых, не имеющих аналогов занятий, учебных тем с использованием современных наглядных средств обучения, т.е. сам процесс изготовления тех опор, о которых мы будем говорить ниже, является весьма трудоемким.

Сущность проблемы совершенствования дидактических средств обучения можно определить как проблему *образно-понятийного представления и анализа знаний на языке определенных символов*.

Так, считается, что обучаемые удерживают в памяти 10 % того, что читают; 26 % того, что слышат; 30 % того, что они видят; 50 % того, что они и видят, и слышат одновременно; 70 % того, что они обсуждают с другими; 80 % того, что основано на личном опыте; 90 % того, что они говорят (проговаривают) в то время как что-то делают; 95 % того, чему они обучают сами [2].

На наш взгляд, наглядность в методике обучения языкам создаёт условия для чувственного восприятия. В общепсихологическом плане трактовки эффекта наглядности считается, что «наглядность является важнейшим моментом в развитии памяти человека. Наглядно-чувственный образ, являющийся основой познавательной деятельности человека, формируется, как правило, в результате воздействия многочисленных раздражителей, вызывающих слуховые, зрительные, моторные и другие ощущения. Соответственно, в процессе обучения вообще, и иностранному языку в частности, необходимо обеспечить возникновение всего комплекса ощущений для организации запоминания изучаемого языкового явления» [3, с. 190].

По мнению Г.В. Роговой, наглядность способствует восприятию образа слова вместе с его предметным значением. «Наглядность усиливает ассоциативную базу усвоения, так как слова и предметы (явления, события), обозначаемые ими, воспринимаются на фоне отрезка изображаемой действительности в полноте её чувственных характеристик» [4].

И.А. Зимняя выделяет следующие направления использования наглядности при обучении иностранному языку:

- создание речевого образца (произносительного, интонационного, лексико-грамматического);
- ограничение круга тех предметов и явлений, вербальное обозначение которых известно говорящему;
- создание опоры (логической последовательности, определение объекта высказывания); создание стимулирующей высказывание ситуации общения [3, с. 192].

По нашему мнению, использование наглядности служит для адекватной экспликации и репрезентации нового учебного материала, закрепления пройденного, а также для формирования и совершенствования речевой деятельности на иностранном языке.

Исходя из целей обучения иностранному языку, можно констатировать, что применение наглядности целесообразно на всех этапах обучения. При этом следует подчеркнуть, что первостепенное значение здесь имеет зрительная наглядность, которая, в отличие от слуховой или моторной, применяется в основном для ограничения круга явлений, подлежащих обсуждению, и создания зрительной опоры в построении логической последовательности высказывания. В связи с такими функциями наглядности большое распространение в последнее время получили различные опорные, опорно-смысловые схемы, карты, графы, в которых задаются не только сами объекты, явления, но и существующие между ними связи. Однако они пока не нашли своего широкого применения в практике обучения иностранным языкам в вузе. Поэтому рассмотрим этот вопрос подробнее.

Понятие «опора» трактуется по-разному. Л.И. Лазаркевич, проанализировав разные виды опор, пришла к выводу о том, что под опорами по обучению устной иноязычной речи следует понимать «особого ряда» [5, с. 52] стимулы, которые обеспечивают:

- общее направление содержания высказывания;
- адекватность высказывания теме;
- логичность построения высказывания;
- количественную достаточность в раскрытии темы.

Другими словами, опоры служат ориентирами при порождении речи и дают студентам подсказку в плане содержания, а также композиционно-структурного и лексико-грамматического оформления высказывания. Следует отметить, что опоры не могут быть построены произвольно. При выборе опор необходимо учитывать характер, тематику текста, выступающего в качестве планируемого результата речевой деятельности, а также закономерности его построения. Опоры должны отражать существенные связи внутри текста как продукта речи, его структурную, смысловую и коммуникативную целостность, что позволит более жестко программировать высказывание и управлять ходом его формирования.

Итак, характер опор определяется лингвистическими и методическими факторами:

- речевыми формами (коммуникативными типами высказывания), с помощью которых минимизированы объекты усвоения и которые программируют также общую функциональную направленность речи;
- выделенными ориентирами, которые выступают как опорные звенья, характерные именно для данного типа текста как продукта речи в рамках данной речевой формы;
- необходимым объемом подсказки и степенью ее развернутости.

Попытка сделать с помощью опор процесс развития умений устному иноязычному высказыванию более управляемым и облегчить обучаемым процесс речепорождения была предпринята В.Б. Царьковой. Она делит опоры в зависимости от уровня развития речевого умения на содержательные и смысловые [6, с. 102]. И те, и другие призваны управлять высказыванием. Опоры также предполагают наличие определенного речевого опыта студентов. Очевидно, в нем должно быть накоплено определенное число образцов и эталонов высказывания.

Разработка различных опор, используемых в учебных целях, должна опираться на определенные принципы, которые (в нашем понимании) будут следующими: объективность, системность, развитие, вариативность, а также принципы целостности и многомерности сознания, т.е. необходимо учитывать все компоненты сознания: вербально-логические, образные, ценностные, контекстные, интуитивные.

Кроме того, при разработке опор следует учитывать и ряд специальных технологических принципов, которые мы изобразили на следующей схеме (рисунок):



Принципы разработки опор

Рассмотрим эти принципы подробнее.

**1. Принцип расщепления - объединения элементов в систему** - это один из фундаментальных познавательных принципов. Он выступает ключевым при создании объектов (например, в нашем случае это может быть разделение между текстом и подтекстом). Он заключается в следующем:

- расщепление многомерного пространства знаний на смысловые группы и их объединение в систему;
- расщепление информации на понятийные и образные компоненты и их объединение в образах-моделях;
- расщепление и перекрестная образно-вербальная рефлексия представлений об объекте (межполушарный диалог).

Этот принцип имеет глубокие генетические корни, его линия ведет отсчет от мифологии сотворения мира (первое расщепление неба и земли). Расщепление - это способ структуризации материальных и идеальных (информационных) объектов.

В нашем понимании вышеуказанный принцип будет функционировать следующим образом. Поначалу изучаемая тема представляет собой неструктурированное пространство знаний. Первое преобразование заключается в том, чтобы расщепить его на смысловые группы. Затем смысловые группы расщепляются на части, части смысловых групп преобразуются в опорные узлы, выявляются связи между опорными узлами и объединяются в определенные группы понятий.

**2. Принцип многомерности представления и анализа** - это объединение разнородных элементов в систему, удобную для познавательной, аналитической и проектной деятельности.

Концепция многомерного отображения действительности опирается на формирующую биосоциальную педагогику [7], исходящую из того, что орган мышления может формироваться как стихийно, так и направленно - интенсивно и управляемо в процессе образования. Картина мира, воспринимаемая органами чувств [8], необходима, но недостаточна для глубокого, всестороннего познания предметов. В ней не отражается многомерность окружающего мира, не выявлены взаимодействия различных предметов, не установлены причинно-следственные связи изменений. Познавательный процесс завершается с помощью абстрактно-мыслительного отражения действительности, благодаря чему происходит значительный прирост определенной информации [9]. Интеллект формируется не только тогда, когда деятельность дифференцируется на две фазы: фазу подготовки и фазу осуществления [10], но и когда деятельность происходит на уровне явления и на уровне сущности объективной действительности. Благодаря тому, что деятельность в сознании отражается, человек рассматривает, оценивает и планирует ее с учетом потребностей, интересов и условий, вследствие чего идеальный образ деятельности и образует внутренний план, аналогичный внешнему плану. Эффективный мыслительный эксперимент без опор и образов крайне затруднителен. Познавательная деятельность реализует контактные формы взаимодействия с изучаемыми объектами или их заместителями (копиями, моделями, схемами) - есть первое контактное взаимодействие с изучаемым объектом происходит во внешнем плане, а затем переносится во внутренний.

**3. Принцип биканальности деятельности** - это принцип, на основе которого преодолевается одноканальность мышления (Дж. Брунер, Ю.А. Самарин, С.И. Шапиро и др.) благодаря тому, что канал подачи/восприятия информации разделяется:

- на вербальный для описательной информации и визуальный для управляющей и свернутой описательной информации (в этом случае перед глазами должна находиться опора, накапливающая результаты переработки информации в компактной форме, удобной для запоминания и воспроизведения) каналы;
- канал взаимодействия «обучающий - обучаемый» - на информационный (с управлением в виде опор) и коммуникативный (со сценарно-процедурным управлением) каналы;
- канал проектирования - на прямой канал (контур) конструирования учебных опор и обратный канал (контур) сравнительно-оценочной деятельности с использованием этих опор.

Как нам известно, правое полушарие обеспечивает целостное восприятие внешнего мира, а левое - преимущественно управляет речью и связанными с ними процессами. Правое полушарие развешивает и формирует пространства возможных объектов и их признаков, а левое - находит в них место конкретным воспринимаемым объектам и признакам (Л.В. Витгенштейн, В.В. Иванов, Ф.Ш. Терегулов). Если предположить, что эти функции выполняются не только при эмпирическом мышлении, но и при теоретическом - на моделях-заместителях, то представление и анализ знаний на естественном языке должны поддерживаться адекватными опорами, так как преобладание вербальной формы представления информации затрудняет участие правого полушария в познавательной деятельности. Но так как традиционные наглядные средства в виде иллюстраций и картинок не поддерживают процессы переработки информации, то, следовательно, различные опоры в виде моделей, карт, схем должны задействовать оба полушария головного мозга. Основные успехи в области искусственного интеллекта также основаны на модели-

ровании свойств левого полушария, а особенности правого полушария еще мало изучены. Однако именно с исследованием его возможностей и связывается решение таких недоступных еще ЭВМ задач, как распознавание и толкование метафор, смысловые ассоциации и т.п.

Здесь же отметим, что преподавателям часто приходится сталкиваться с явлением, которое называется «одноканальностью мышления» (В.В. Иванов, А.Э. Костандров), что означает плохую совместимость обрабатываемой и управляемой информации в осознаваемой части мышления. Это явление не анализируется должным образом в научной литературе, но, думается, что именно в нем причина познавательных затруднений обучаемых, ибо им приходится удерживать в памяти:

- учебный материал, подаваемый в вербальной форме;
- ориентировки по его восприятию и переработке также в вербальной форме;
- результаты действий, выполняемых над учебным материалом.

Из этой ситуации есть только один выход - перевести управляющую информацию в вербальной форме в невербальную форму, т.е. образно-графическую. Но такие графические решения должны предъявляться уже не в виде традиционных картинок и иллюстраций, а в виде определенных схем-моделей, которые в состоянии управлять мышлением и заставлять его выполнять операции по переработке предлагаемой учебной информации.

#### 4. Принцип бинарности элементов деятельности состоит в следующем:

- вербальный и дополняющий его визуальный каналы подачи/восприятия информации;
- прямой и обратный контуры проектирования опор, с помощью которых можно представлять знания на естественном языке;
- логический (организующий) и смысловой (содержательный) компоненты образов-опор представления знаний;
- креативное и технологическое качества мышления;
- логический и эвристический компоненты технологии многомерного представления и анализа учебного материала.

Устойчивость формируемых в процессе обучения образов обеспечивается так называемыми «каркасами», которые придают структуру определенного поля, благодаря чему формируется компактная, свернутая модель со свойствами образа. Это дает возможность по-новому рассмотреть поддержку функции эмпирического и теоретического мышления - первое опирается на непосредственный опыт сенсорного отражения [10], хранящийся в мозгу, а второе - на образы-модели [7] во внешнем плане, с помощью которых планируется и развертывается последующая деятельность. Образы-модели, таким образом, должны замещать и дополнять первичный материальный внешний план и сенсорные образы, поддерживать процессы представления, переработки и усвоения знаний, если они не опираются исключительно на механизмы памяти.

Из вышесказанного делаем вывод, что педагогическая функция использования опор, а также и других наглядных средств, не только в том, чтобы сформировать адекватный образ изучаемого материала и расширить определенный чувственный опыт, но прежде всего в том, чтобы раскрыть сущность изучаемых явлений, установить связи и отношения между частями целого, а также подвести к надлежащим научным обобщениям. Иными словами, **главные функции** предлагаемых нами опор, как средства наглядности, будут следующими:

- ориентировочная функция;
- сенсорная организация опор как системы внешнего и внутреннего планов познавательной деятельности;
- повышение управляемости, произвольности переработки и усвоения предлагаемого материала в процессе взаимодействия планов;
- выявление причинно-следственных взаимосвязей, формулирование закономерностей и построение опор.

Рассмотрев принципы и функции опор, используемых для обучения иностранному языку, необходимо перейти к основным характеристикам этих опор.

В нашем понимании, они разделяются на внутренние, которые обусловлены строением самих опор, и внешние, которые определяются их функционированием в составе различных объектов. Группа внутренних характеристик включает в себя:

- 1) понятийно-образные свойства, необходимые для координации первой и второй сигнальных систем [10], достигаются объединением частей и целого, целостного образа и отдельных фрагментов запланированного для усвоения материала;
- 2) планарность, которая как топографическое свойство реализуется при планировании системы координат в плоскости изображения;

3) логико-смысловая двукомпонентность - это свойство, необходимое для разделения/объединения управляющей и описательной информации, что обеспечивается объединением логического (графического) и смыслового компонента, т.е. понятия [11];

4) свойство опоры мышления, необходимое для оперирования, воссоздания или исключения избыточной информации, которое достигается благодаря расположению ключевых слов по признаку наибольшей смысловой близости, при которой возникает ассоциативное сцепление и образуется семантически связанная система [12];

5) свойство неопределенности представления материала, необходимое для того, чтобы инициировать познавательную деятельность студента, что обеспечивается особым семантически связанным состоянием информации, способствующим последующему анализу и синтезу;

6) свойство аутодиалога, необходимое для поддержки режима самообучения при организации самостоятельной работы, что проявляется как эффект взаимодействия субъекта с виртуальным собеседником, где субъектом является студент, а виртуальным собеседником та опора, которая ему предлагается.

Что касается внешних характеристик, то их можно подразделить:

- на дидактические, связанные с учебным материалом и учебным процессом;
- психологические, связанные с мышлением как студента, так и самого преподавателя;
- метрологические, позволяющие выполнить предварительную качественную оценку предлагаемых опор.

Дидактические характеристики обеспечивают:

- усиление познавательного потенциала учебного предмета «иностранный язык» путем повышения уровня изложения учебного материала (опора + объяснение);
- развитие поисковой деятельности;
- актуализация воспитательного потенциала учебного предмета посредством переживания научного знания эстетическим способом;
- развитие таких качеств мышления студентов, как аутодиалогичность за счет включения опор в виде моделей, схем, функционально-семантических таблиц, иерархических диаграмм и т.д. в содержание обучения, благодаря чему и активизируется мышление, высвобождаются его ресурсы для оперирования дополнительными объемами информации.

Психологические характеристики затрагивают различные аспекты продуктивного мышления. Это выражается в следующем:

- мышление приобретает свойства системности, благодаря запрограммированной системной переработке информации непосредственно в процессе первичного восприятия [13];
- поддерживаются механизмы памяти, улучшается контроль информации благодаря наглядному представлению учебного материала в свернутом виде;
- лучше работает интуитивное мышление, облегчается отбор и вывод информации из подсознания, совмещение логических и эвристических действий при проектировании, благодаря структурированной информации, представленной в семантически связанной форме;
- совершенствуется способность к свертыванию информации (что особенно необходимо для студентов технических специальностей, так как им часто приходится сталкиваться с таким видом учебной деятельности, как составление рефератов и аннотаций), благодаря тому, что вырабатывается стереотип применения ориентирующих операций;
- формируется опорность мышления, что выражается в возможности «всматриваться» в модель, в то время как «всматриваться» в иноязычный текст, как в нечто целое, практически невозможно;
- улучшается межполушарный диалог и инициируется аутодиалог, основанный на том, что абстрактные свойства изучаемого материала задаются левым полушарием, а правое полушарие накапливает внешний опыт и помогает левому полушарию сопоставлять признаки и оперировать ими [14].

Метрологическая содержательная характеристика определяет качество представления знаний с помощью опор и включает следующие элементы:

- структурную характеристику;
- функциональную характеристику;
- параметрическую характеристику;
- характеристику унификации.

Если определенные опоры включаются в познавательную деятельность студентов во внешнем плане, то она осуществляется в предметной и речевой формах, в ней задействованы первая и вторая сигнальные системы, между которыми перекодируется информация [15].

Параллельно во внутреннем плане предметная деятельность порождает мысли-образы, а деятельность в речевой форме - мысли-слова, и также взаимно перекодируется информация. Познавательная деятельность разворачивается последовательно на трех уровнях:

- описание изучаемого объекта;
- оперирование знаниями об объекте;
- порождение новых знаний о нем.

Критериями ее эффективности является управляемость.

Следует отметить, что упражнения с использованием опор должны входить в общую систему упражнений, предназначенных для развития умений и навыков использования лексического материала во всех видах речевой деятельности. Как и всем остальным упражнениям, им присущи следующие характерные особенности: «они должны составлять неотъемлемую часть объяснения, выполняя иллюстративную, разъясняющую и контролирующую функции; новые лексические единицы должны предъявляться в знакомом лексическом окружении и в уже усвоенных грамматических формах и структурах; в упражнениях должны предусматриваться не только элементарные операции, но и сложные умственные действия, развивающие творческие возможности учащихся и позволяющие им уже на данном этапе первичного закрепления использовать вновь введенный материал речевой деятельности в различных формах общения» [16, с. 211].

Все опоры позволяют программировать речевой замысел, общее направление высказывания, а также предметное содержание и в определенной мере план высказывания, способствуют логичному построению высказывания, обеспечивают качественную и количественную полноту раскрытия темы или ситуации, а также позволяют преподавателю эффективно организовывать самостоятельную работу студентов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Пятницкий А.Н. Образно-схематическая наглядность в обучении общенаучной лексике английского языка студентов технических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. - СПб., 2000. - 24 с.
2. Джонсон Дж.К. Индивидуализация обучения // Новые ценности образования: Десять концепций и эссе. - М.: Инноватор, 1995. - Вып. 3. - С. 25 - 36.
3. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. - М., 1989. - 217 с.
4. Рогова Г.В., Рабинович Ф.М., Сахарова Т.Е. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. - М.: Просвещение, 1991.- 287 с.
5. Лазаркевич Л.И. Обучение монологическому высказыванию на старшем этапе в средней школе (на материале английского языка): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - М., 1987. - 152 с.
6. Царькова В.Б. Речевые упражнения на немецком языке. - М., 1980. - 144 с.
7. Терегулов Ф.Ш. Биосоциальная формирующая педагогика. - Уфа, 1999. - 256 с.
8. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. - М.: Знание, 1983. - 298 с.
9. Коржуев А.В. Познавательные затруднения в учении школьников // Педагогика. - 2000. - № 1. - С. 24-29.
10. Леонтьев А.А. Психология общения: Учеб, пособие для студентов-психологов. - Тарту, 1974. - 243 с.
11. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. - М: Изд-во МГУ, 1988. - 187 с.
12. Беликов С.А., Савва Л.И. Опорные сигналы в изучении педагогики. - Магнитогорск: Изд-во МагПИ, 1995.- 185 с.
13. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. - М.: Мир, 1974. - 234 с.
14. Анисимов О.С. Акмеология мышления. - М., 1997. - 265 с.
15. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. - 1964. - № 6. - С. 26- 38.
16. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др. - М.: Высшая школа, 1982. - 372 с.