

УДК 37.01

## О НЕОБХОДИМОСТИ УЧЕТА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ОРГАНИЗМА СТУДЕНТОВ ПРИ РУКОВОДСТВЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

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

*В последние годы все больше значения уделяется самостоятельной работе по иностранному языку на технических специальностях университетов. Отмечено, что подходы к улучшению этой стороны учебного процесса разные. Представляется достаточно значимым подход к этой проблеме с психофизиологической точки зрения в свете данных, представленных в исследованиях ученых-психологов.*

Успешное обучение в целом и иностранным языкам в особенности невозможно без интенсивной самостоятельной работы студентов. основоположник педагогической науки Ян Амос Коменский писал: «Руководящей основой нашей дидактики пусть будет: исследование и открытие метода, при котором учащихся меньше бы учили, учащиеся больше бы учились» [1, с. 243]. В связи с этим думается, что самостоятельная работа студентов является важнейшим компонентом обучения, интегрирующим различные виды индивидуальной и коллективной учебной деятельности, осуществляемой без непосредственного участия преподавателя и под его руководством. Поэтому рациональная организация и успешное руководство самостоятельной работой обучаемых оказываются непременным условием высокой результативности процесса обучения любого высшего учебного заведения.

Общеизвестное высказывание «языку нельзя обучить, язык можно только изучить» представляется возможным перефразировать следующим образом: языку можно обучить только тогда, когда будет рационально организована самостоятельная работа обучаемого. Только в том случае, когда активная работа самого студента наблюдается и в аудитории в присутствии преподавателя, и вне аудитории при самостоятельной подготовке, можно считать, что обучение иностранному языку хорошо организовано и является эффективным, так как познавательная деятельность студентов в процессе выполнения самостоятельной работы характеризуется высоким уровнем активности и самостоятельности и является одной из форм приобщения субъекта к творческой деятельности.

В современной ситуации, в период научно-технического прогресса, когда человеческий мозг должен постоянно перерабатывать огромный, все возрастающий поток научной информации, приобретает особую значимость поиск особо экономичных и особо эффективных путей использования резервных возможностей человеческого организма. Именно поэтому задачей преподавателей иностранных языков, является изучение и учет психофизиологических процессов, лежащих в основе усвоения знаний и приобретения навыков и умений по иностранному языку.

Данные, которые приводятся психологами и физиологами о психических резервах человека в обучении, обязывают педагогов и методистов искать пути и методы использования этих резервов. От 5 до 6 % интеллектуальных возможностей, которые, по данным ученых, использует современный человек за свою жизнь, являются в наш интенсивный век явно недостаточными [2]. Информационный взрыв обязывает методистов искать способы расширения воспринимающих каналов обучаемых, увеличения объема и скорости переработки информации в мозгу, делать эту информацию прочной и легко воспроизводимой в практике.

Педагоги и психологи предлагают разные пути интенсификации учебного процесса. Видный психолог В.А. Артемов [3], занимающийся психологическими процессами в обучении иностранному языку, объединяет все пути в два магистральных направления обучения:

- 1) усовершенствование методики обучения;
- 2) усовершенствование обучаемого, его психических возможностей, нахождение в нем таких свойств и особенностей, использование которых существенно увеличивает эффективность обучения. Эти свойства можно прививать, особенности искусственно создавать.

Усовершенствование методики обучения осуществляется в наши дни путем использования современных методов обучения, программированного обучения и контроля, использования технических средств на занятиях и во внеаудиторной работе и т.д.

Усовершенствование обучаемого идет главным образом путем открытия в нем неиспользованных возможностей. К их числу относятся психологические приемы, позволяющие расширить пороги чувствительности (в том числе и подпороговое восприятие), увеличивать объем, широту, распределение, переклочение, интенсивность и устойчивость внимания, улучшить всевозможные характеристики памяти, управлять волевыми, эмоциональными качествами личности, потребностями и мотивацией процесса обучения.

Управление самостоятельной работой студентов технических специальностей на сегодняшний день еще встречается с целым рядом трудностей. К сожалению, нужно отметить, что студенты недостаточно владеют рациональными навыками труда на учебных занятиях и методами самостоятельной работы, в частности, культурой работы с книгой, т.е. методами чтения, записей, усвоения и запоминания прочитанного.

Еще Герцен в свое время писал, что освоение студентами культуры умственного труда является не менее важной задачей для будущей деятельности, чем приобретение суммы знаний. Это особенно актуально в наше время. Цель вузовского обучения в том, чтобы специалист наряду с другими знаниями «овладел методикой самообучения, последующего самостоятельного изучения новейших достижений науки» [4, с. 46].

Но если сегодня по совершенствованию процесса обучения проводится большая работа преподавателями, кафедрами, факультетами и вузами в целом, то совершенствование процесса учения и самообучения часто выпадает из их поля зрения. В вопросах овладения методами учебы в вузе студенты зачастую остаются самоучками. Они учатся студенческому труду в основном на своих собственных ошибках, срывах, переутомлении, расходуя неоправданно много времени, нервных усилий и здоровья, овладевая таким образом умениями, позволяющими выполнить учебную программу.

И возникает определенный парадокс: выпускника школы к труду рабочего готовят 1 - 2 года (в ПТУ), а студент вуза, труд которого гораздо сложнее, остается без специальной подготовки к умственному труду. Нужно быть достаточно критичным, чтобы согласиться, что овладеть технологией умственного труда не легче, чем технологией, например, химического производства. Поэтому одной пропаганды культуры умственного труда недостаточно, так как она дает только представление о том, как можно работать, но не создает правильных методов работы.

В обучении студентов умственному труду, особенно в самостоятельной работе, желательно обучать студентов таким понятиям, как экономия времени, планирование работы, повышение умственной работоспособности, резервы памяти, техника умственного труда, работа с книгой, самообразование и т.д.

Внеаудиторная самостоятельная работа студента по иностранному языку, направляемая и контролируемая преподавателем, должна закреплять эти навыки. Это медленный и требующий терпения процесс, тем более что навыки организации умственного труда приходится вырабатывать, ломая многие стихийно сложившиеся за предшествующие годы обучения нерациональные приемы работы.

По нашему мнению, задача преподавателя - дать правильное направление самостоятельной работе студентов, т.е. направление, основанное на знании физиологических и психологических особенностей организма. Поэтому необходимо рассмотреть те специфические черты внимания и памяти, которые особенно характерны для возрастного периода студентов, и которые необходимо учитывать при организации самостоятельной работы по изучению иностранного языка.

Прежде всего следует остановиться на определяющей роли внимания при организации учебного процесса. Как показывают исследования многих психологов (Б.Г. Ананьев, Е.И. Степанова, Е.И. Фоменко и др.), внимание, особенно с возрастом, все более приобретает роль регулирующей функции. Именно аттенционный фактор становится определяющим моментом для произвольной регуляции интеллектуальной деятельности.

Одной из основных сфер психической деятельности студентов в самостоятельной работе является внимание. Эта одна из «самых тонких, хрупких, нежных явлений человеческой деятельности», считает Б.Г. Ананьев [5], и, следовательно, требует такого же бережного отношения к себе. Оно позволяет сравнивать, взвешивать и тщательно исследовать части целого, связывать каждое новое впечатление, полученное таким образом, со старым. Запоминая новое слово, мы автоматически связываем его с впечатлениями своего прежнего языкового опыта. В любом случае возникает и устанавливается определенная связь. Питер Хэгболд считает, что «в некотором смысле внимание есть мать ассоциаций» [6, с. 60].

Внимание позволяет пропускать большие потоки информации или оно тормозит восприятие по механизму «запредельного торможения» [7] при плохой его организации. При высокой концентрации внимания возможна и большая работа памяти вплоть до феномена типа сверхзапоминания и эйдетики. При рассеянном внимании ассоциации в мозгу образуются медленно, они очень слабые и быстро затухают.

В этой связи встает вопрос: как же мы можем стимулировать активизацию внимания студентов при их самостоятельной работе? Если этот вопрос сформулировать иначе, то он будет звучать следующим образом: какие факторы способствуют лучшей мобилизации памяти?

Следует помнить, что объем внимания весьма ограничен, поэтому оно быстро меняет объекты: оно не задерживается надолго на одном объекте и устанавливается лишь там, где ему интересно. Нельзя удержать внимание на одном объекте в течение продолжительного времени. И уж если нам хочется сосредоточить внимание на данном объекте, то необходимо постоянно менять, находить и рассматривать новые стороны данного объекта.

Прежде всего, студенты должны с интересом относиться к тому материалу, который они изучают. Интерес концентрирует внимание, заостряет впечатления, обеспечивает повторение и создает богатые ассоциации. Вильям Джемс говорил о «законе интереса», по которому наиболее интересные части изучаемого предмета оказывают самое сильное сопротивление забыванию [8]. Мы должны заботиться о том, чтобы материал, предназначенный для самостоятельной работы, с одной стороны, не терял новизну, а с другой - был доступен для восприятия. Для этого преподаватель должен знать общий уровень развития и индивидуальные особенности обучающихся.

Как одно из важных условий сохранения устойчивого внимания во время самостоятельной работы можно отметить наличие положительно-эмоционального настроя к предмету. В этом, безусловно, велика роль преподавателя. Он должен уметь подавать материал четко, сжато и ясно, связывать известное с неизвестным, идти от простого к сложному, раскрывать предмет постепенно так, что одно легко вытекает из другого по логике вещей. *Conditio sine que non* (необходимые условия) устойчивого внимания к данной теме или мысли заключаются в том, что мы неустанно раскрываем предмет все шире и глубже, по очереди рассматриваем различные его стороны и устанавливаем их взаимосвязь. Так, если нам нужно запечатлеть слово в памяти, наше внимание направлено то на одну, то на другую сторону этого слова. Мы последовательно сосредоточиваем внимание то на звуковом образе слова в целом, то на элементах, в него входящих (согласных, гласных), или слогах, то на написании слова, на его функции в предложении, на его значении (или значениях), на его месте в группе слов одного корня или основы и, наконец, на некоторых данных, относящихся к его истории. Этот пример показывает, каким образом используются все потенциальные возможности внимания.

Преподаватель должен уметь неизменно овладевать вниманием студентов и быстро определять, когда и в каком месте они могут ответить на его вопросы так, чтобы их ответы подвели их к самостоятельному решению той или иной проблемы.

Фактор, способствующий лучшей мобилизации внимания при самостоятельной работе, - постановка перед студентами мотивированной познавательной задачи. Задания, предоставленные студентам для самостоятельной проработки, должны быть связаны в большинстве случаев с творческой работой, работой, направленной на активную мыслительную деятельность, так как всякое усвоение - это всегда продукт собственного действия обучаемого. Преподавателям иностранного языка при организации самостоятельной работы студентов необходимо избегать всяких упражнений, направленных на механическую работу (например, всякого рода подстановки, некоторые преобразования в предложениях по определенным образцам и т.д.). Такая однообразная, не связанная с мыслительными действиями работа, притупляет внимание, развивает формальное отношение к заданию, понижает интерес к предмету. Задания по иностранному языку должны быть всегда направлены на формирование соответствующих познавательных действий. Слишком легкие задания не способствуют сосредоточению внимания. Они должны быть направлены на преодоление некоторых (но в то же время посильных) трудностей и достижение определенных ощутимых результатов (например, ответы на специальные вопросы, составление плана, усвоение определенной лексики, выполнение заданий типа: докажите, что..., опровергните... и т.д.).

Важнейшим психофизиологическим процессом, определяющим развитие и интеллектуальный прогресс личности, является память. «Память, по определению психологов, есть способность ума сохранять опыт и воскрешать то, что хранится в нем» [9, с. 423]. Способность удерживать и воскрешать в памяти впечатления, переживания и мысли зависит, главным образом, считает Е. Мейман, «от двух умственных процессов: запечатления, в котором принимает участие направленное внимание, и постоянного воспроизведения, которое возможно благодаря имеющемуся богатству ассоциаций» [10, с. 115].

Проявления функции памяти никак нельзя рассматривать как изолированные процессы. Память, с одной стороны, непосредственно связана с вниманием человека, только благодаря организующей и направляющей роли которого возможно восприятие и сохранение тех или иных следов. С другой стороны, память непосредственно связана с мышлением. Только процесс запоминания, который переплетается с мыслительными процессами и строится на основе регулирующей роли, оказывается более плодотворным и прочным.

Задачей преподавателя иностранного языка является умелый учет особенностей памяти обучаемых, рекомендация наиболее рациональных способов запоминания при их самостоятельной работе над усвоением и закреплением материала.

Физиологической основой человеческой памяти является способность нервной системы в целом и ее отдельных нейронов удерживать образец сигнала и сличать новый раздражитель со следами прежней модели, сохранявшейся в виде следов в течение длительного времени [7].

Данные ученых свидетельствуют о том, что хотя основа механизмов кратковременной и долговременной памяти одна и та же, однако имеются и значительные расхождения: при проявлениях долговременной памяти происходят определенные морфологические изменения в синоптическом аппарате нейронов [7].

Появление этих морфологических изменений стимулируется многократными упражнениями и, наоборот, задерживается от неупотребления. Поэтому необходимым условием перехода с уровня кратковременной памяти на уровень долговременной памяти является обильная тренировка и упражнения в закреплении полученных следов. Именно поэтому первостепенной задачей преподавателя иностранного языка при руководстве самостоятельной «работой» студентов является рациональная организация повторения материала. Каждый текст, каждый раздел должны прорабатываться несколько раз. Должны *меняться* только способы проработки. Например, при усвоении лексического материала преподаватель должен рекомендовать следующие виды работы: написание изложения, сочинения, реферата, аннотации, закрепление лексики в ходе устной беседы и т.д.

При организации повторения необходимо знать данные о скорости забывания. Что же такое забывание?

Как отмечают психологи, сущностью процесса забывания является интерференция, отвлекающее действие другой информации. Психологи считают, что сохранение материала в памяти ухудшается, если непосредственно после запоминания предлагается заучивать какой-то другой материал. Это явление называется ретроактивным торможением [11]. Оно усиливается в том случае, когда две группы информации близки друг к другу по времени и сходны по своей тематике. Учитывая эту особенность, преподаватели иностранного языка должны рекомендовать студентам при их самостоятельной работе чередовать изучение сходной информации с изучением материала, отличающегося по своему характеру и содержанию. Поэтому при планировании различных заданий для самостоятельного выполнения нужно предусматривать разные виды работ.

Согласно наблюдению ученых, ретроактивное торможение оказывается более значительным при произвольном запоминании, чем при непроизвольном, что является любопытным фактом [11].

Как утверждают психологи, процесс забывания происходит очень интенсивно, особенно на начальном этапе после усвоения. Например, в литературе приводятся следующие данные: через полчаса после предъявления забывается до 40 % материала; на следующий день - до 34 %; через 30 дней - до 21 % [11, с. 26].

Благодаря исследованиям Германа Эббингауза имеется возможность определить с научной точностью быстроту, с которой запоминаются или забываются различные явления [13]. На первый взгляд кажется, что процесс забывания протекает так быстро, что вызывает тревогу. Однако Эббингауз на примере запоминания слогов обнаружил, что быстрота забывания в течение первых двадцати минут равна скорости забывания последующих тридцати дней. Он считает, что «для того, чтобы запомнить последовательно 7 слогов, достаточно прочитать их один раз; чтобы выучить в определенной последовательности 12 слогов, нужно повторить их 17 раз; заучивание 16 слогов потребует 30 повторений; заучивание 24 - 44; заучивание 36 слогов - 56 повторений. Через двадцать минут, после того, как выучены 13 слогов, 41,8 % от общего количества выученных слогов забываются. Через час забываются 55,8 %; через 8,8 часа - 64,2 %; через 24 часа - 66,3 %; через 48 часов - 72,2 %; через 6 дней - 74,6 %; через 31 день - 78,9 % [13, с. 494].

Когда Е. Мейман проанализировал результаты, полученные Эббингаузом, он высказал сомнение по поводу их достоверности. «Что за ненадежный прибор наша память, если мы забываем с такой быстротой, как полагает Эббингауз» [10, с. 83].

Но следует отметить, что более поздние исследования не внесли ничего нового и не изменили кривую запоминания, выведенную Эббингаузом. Единственным утешительным выводом, сделанным Эббингаузом, является вывод, подтверждаемый убедительными опытами, о том, что ранее выученный материал, но забытый настолько, что его не могут не только воспроизвести, но даже узнать, при повторном усвоении запоминается значительно быстрее. А насколько велика экономия времени в этом случае; могут подтвердить опытные преподаватели, работающие со студентами, которые ранее имели определенные знания по иностранному языку и на данный момент считали их давно и полностью забытыми.

Поэтому задачей преподавателя является так направлять работу студентов, чтобы они путем своевременного повторения при самостоятельной работе предупреждали забывание. Можно сделать предположение, что все-таки темп забывания зависит и от содержания материала, т.е. его осознанности: чем более осознан материал, тем медленнее он забывается. Однако, как утверждают ученые (П.И. Зинченко, Ю.М. Забродин, А.Н. Лебедев и др.), и относительно осмысленный материал забывается сначала быстрее, а затем медленнее. Эту закономерность необходимо учитывать преподавателю в своей работе.

Необходимо остановиться и на следующем, что нельзя считать повторением повторением, если материал уже забыт. На его усвоение приходится затрачивать почти такое же усилие, как на усвоение совсем незнакомого материала. Поэтому неперенным условием хорошего запоминания материала, рассчитанного на активное его овладение, является многократное возвращение к нему, следующее непосредственно вслед за первичным ознакомлением, а затем - через определенные промежутки времени. Великий педагог К.Д. Ушинский придавал большое значение повторению, и в этой связи он утверждал

что «педагог будет беспрестанно прибегать к повторению не для того, чтобы починить развалившееся, но для того, чтобы укрепить здание и вывести на нем новый этаж» [14, с. 425].

Психологические исследования также свидетельствуют о том, что необходимо рекомендовать изучение более трудного материала до изучения легкого, так как увеличение интерференции происходит в связи с возрастанием степени трудности последующей информации.

Следует помнить, что эффективность частого повторения определяется личной наблюдательностью и опытом каждого. Чем больше число повторений, тем устойчивее и точнее впечатление, оставленное в памяти. Естественно, что большая концентрированность внимания, вызываемая интересом, должна, в результате привести к более быстрому и безошибочному воспроизведению, но так как концентрированность внимания выступает в качестве заменителя повторения, то усвоение является менее устойчивым [10, с. 278]. Однако повторение становится менее и менее действенным, если оно не сопровождается большим желанием усовершенствовать свои знания. Последние исследования в этой области показывают, что механическое, неосознанное повторение, совершенно бесполезно [15].

На наш взгляд, новые речевые навыки могут образовываться только в результате многократного повторения, сочетающегося с желанием добиться успеха. Необходимо объяснять студентам, что забывание - естественный процесс, и что повторение - единственный способ сохранить в памяти выученное. Сведения о памяти, сообщаемые студентам время от времени в связи с трудностями изучаемого материала, очень полезны и всегда оказывают хорошее влияние на отношение обучаемого к изучаемому предмету. У многих из них появляется желание повторять материал.

Преподавателю стоит помнить, что повторение не только так же важно, как и объяснение, но, возможно, даже важнее его, так как оно обеспечивает более прочное запоминание.

Говоря о наиболее рациональных способах запоминания, следует упомянуть о роли припоминания. Самостоятельное припоминание частично забытого материала (грамматического или лексического), не пользуясь каким-нибудь справочным материалом, имеет очень большое значение для более прочного запоминания той или иной информации. П.П. Блонский, разбирая этот вопрос, называет процесс самостоятельного восстановления материала «думающим запоминанием», поскольку, как он отмечает, этот процесс оказывается возможным только при участии мышления [16]. Благодаря активному волевому, действию и энергичному участию мыслительных процессов, установлению определенных ассоциаций, связей, закономерностей и сравнений, становится возможным восстановление уже в какой-то мере начавших стираться следов. Благодаря этим мнемическим действиям, особенно при их сочетании с речевыми действиями, осуществляется возможность перехода следов с уровня кратковременной на уровень долговременной памяти [16].

Таким образом, задачей преподавателя иностранного языка является целенаправленное и постоянное воспитание у студентов при их самостоятельной работе способности к «думающему запоминанию» (термин П.П. Блонского). Если эта способность перейдет в привычку, она будет способствовать рационализации процесса обучения, в целом экономии затраченных усилий и ускорению процесса усвоения материала.

Как уже отмечалось выше, память - это сложный психофизиологический процесс, включающий фазы запечатления, хранения, консолидации и извлечения (узнавания и воспроизведения) поступающей информации [17]. Все эти процессы, как подтверждают психофизиологи (А.М. Вейн, Б.И. Каменецкая и др.), являются самостоятельными, хотя, безусловно, тесно связанными друг с другом.

Рассмотрим кратко каждый из этих процессов.

Запоминание (запечатление) соотносится с кратковременной памятью, хранение и консолидация - с долговременной.

Извлечение информации (как узнавание, так и воспроизведение) происходит на уровне оперативной памяти. Узнавание и воспроизведение являются сходными процессами. Но узнавание можно расценивать как первичный и менее сложный этап извлечения информации, тогда как воспроизведение - вторичный этап - является уже более сложной формой памяти.

Несомненным для нас является то, что при стоящей перед преподавателем иностранного языка задаче, направленной на активное владение языком (независимо от того, на что это активное владение направлено - на понимание или речевую деятельность), на фазе извлечения информации мы не должны ограничивать студентов установкой на первичный этап (этап узнавания). Только воспроизведение, сопровождающееся активными речевыми действиями, может дать желаемые результаты.

В этом отношении могут представлять интерес выводы психофизиологов о трех способах запоминания:

- 1) многократное повторение материала без попытки воспроизведения;
- 2) повторение материала с опорой на узнавание;
- 3) чередование запечатления с попыткой воспроизведения материала.

Возникает естественный вопрос: какой же из приведенных способов является наиболее рациональным и экономичным? По нашему мнению, это - последний. Возможно, это связано с тем, что про-

цесс запоминания, направленный на немедленное воспроизведение, является активным и соотносится с мыслительными или речедвигательными действиями, тогда как предыдущие два способа, особенно первый, фактически пассивные процессы. Преимущество третьего способа запоминания можно объяснить соотношением произвольного и непроизвольного запоминания. Абсолютно ясно, что все три способа основаны на участии произвольного запоминания (поскольку имеется целевая установка и направленность на запоминание). Но хотя эффективность произвольного запоминания является очевидной, в то же время, как это показано в некоторых работах психологов (П.И. Зинченко, А.А. Смирнов, А.Н. Шлыкова и др.), велико значение и непроизвольного запоминания, т.е. запоминания, сопряженного со значительно меньшей затратой энергии и усилий.

Психологами также показана непосредственная связь и прямая зависимость успешного запоминания от активной мнемической деятельности человека [18]. Само запоминание рассматривается в психологии как особого рода деятельность человека и вытекает из наиболее общего положения, из понимания психических процессов как активного отражения объективной реальности, осуществляемого в конкретной деятельности.

Вероятно, следует рассмотреть вопрос о том, как же участвует непроизвольная память при всех трех упомянутых выше способах запоминания.

В первом случае (при многократном повторении без попытки воспроизведения) непроизвольное запоминание почти совсем не имеет места, поскольку здесь не проводится осмысление материала, не устанавливаются внутренние связи и взаимосвязи между отдельными частями.

Во втором случае, при повторении с опорой на узнавание, налицо некоторые элементы непроизвольного запоминания, так как узнавание соотносится с установлением некоторых ассоциаций и закономерностей.

Но наиболее тесное соучастие двух видов запоминания (произвольного и непроизвольного), при максимальном включении последнего, наблюдается при третьем способе запоминания. Именно при попытке воспроизведения (если это, конечно, не чисто механическое зазубривание) обычно применяются всевозможные мыслительные операции, устанавливаются определенные связи и взаимосвязи, выделяются основное значение и суть запоминаемого; человек начинает острее и глубже, а также более проникновенно чувствовать смысл и содержание. Другими словами, налицо все те моменты, которые характеризуют непроизвольное запоминание, именно то запоминание, которое с затратой в целом меньших усилий обеспечивает более прочное усвоение [19].

Руководя самостоятельной работой студентов, мы должны помнить, помимо вышеотмеченного, о значительно большей экономичности и эффективности осмысленно-логического запоминания по сравнению с механическим. Представляется, что при изучении иностранного языка большее значение имеет механическое запоминание, мы все же должны стремиться максимально подключать участие осмысленно-логического запоминания. Задачей как преподавателя, так и студента является максимальное стремление к объединению материала в более крупные единицы, выявление каких-то закономерностей, связей, установление определенных ассоциаций и т.д. Опора на осмысленно-логическое запоминание является особенно важной в студенческой аудитории, поскольку для этого возрастного периода характерно значительное преобладание осмысленно-логической памяти.

Думается, что необходимо упомянуть и о тех видах памяти, которые принимают участие в изучении иностранного языка. Ученые-психологи различают память слуховую, зрительную и моторную в зависимости от того, какой именно образ слова запоминается лучше всего.

Для студентов, изучающих иностранный язык и обладающих хорошей зрительной памятью, решающее значение имеет не звук, а графическая форма слова. Такие студенты мыслят графическими единицами. Они представляют зрительно то, что написано от руки или напечатано; а когда они говорят, они как бы читают эти слова. Но практическое владение иностранным языком в большей степени связано со слуховой памятью. Поэтому студент, у которого сильно и односторонне развита только зрительная память, медленно усваивает иностранный язык, так как, слушая слова, он пытается мысленно представить себе их написание. Ему трудно запомнить звук, интонацию. Произношение у него, соответственно, плохое. Если преподаватель поправляет его, он делает разбор слова, в котором допущена ошибка, и зрительно представляет себе этот разбор. К сожалению, это не помогает ему избавиться от своих ошибок, и он повторяет их снова и снова. Лишь с величайшим трудом и в течение длительного времени такой студент может научиться понимать иностранный язык и еще с большим трудом научиться говорить на нем. А вот грамматику он усваивает сравнительно легко, так как сразу же представляет себе зрительно окончания и целые парадигмы. Ему легче сделать перевод на иностранный язык, чем написать сочинение, легче усвоить теорию, чем приобрести практические навыки. Его успехи и неудачи зависят от того, насколько сильно развитая зрительная память может опираться на слуховые и речедвигательные представления.

Если преподаватель не будет помогать такому студенту, то студент потеряет веру в свои силы, и попытка освоить иностранный язык окажется для него невозможной.

Те студенты, у которых развита слуховая память, склонны мыслить, используя звуковые образы. Зрительная и моторная память у них играют вспомогательную роль. При чтении такой студент слышит внутренний голос, при письме он пишет под диктовку того же внутреннего голоса [20]. На человека, у которого преобладает слуховая память, всякие шумы, музыка, звуки оказывают такое же сильное воздействие, как и на человека, у которого преобладает зрительная память, - всякий видимый им материал в письменной или печатной форме, не относящийся к тому, что надо усвоить [10]. Поэтому, студент, наделенный хорошей слуховой памятью, усваивает иностранный язык гораздо легче, чем студент с сильно развитой зрительной памятью. Он легко усваивает слова и фразы, введенные устно. Но вот окончания, склонения и другие грамматические формы ему даются труднее, чем практическая грамматика, которой он овладевает со слуха. Такой студент полагается больше на интуицию и чувство языка, чем на точные знания. Он плохо переводит на иностранный язык даже самые простые предложения, однако написать реферат или аннотацию на статью, о которой на занятиях говорил преподаватель, ему значительно легче, так как он просто воспроизводит то, что слышал раньше и запомнил благодаря хорошей слуховой памяти. Но в реферате (аннотации) он допускает много орфографических ошибок, неправильно использует грамматические формы и конструкции [21].

Студент с сильно и односторонне развитой моторной памятью легче всего мыслит образами, усвоенными в результате моторной деятельности. Звуковые и зрительные образы не имеют для него особенно важного значения. У него преобладают речедвигательные образы и образы, связанные с движением руки. Он легче всего чувствует слово тогда, когда сам их произносит. При чтении он воспринимает слоги и слова одно за другим, отчетливо чувствуя движения, производимые при активной артикуляции этих слов. Моторные образы, создаваемые при письме, чтении, произношении, - почти единственные средства, которые такой студент может воспользоваться для приобретения всей суммы навыков, необходимых для владения иностранным языком. Студент, обладающий сильно развитой моторной памятью, не может, как правило, изучить иностранный язык [22]. Но, как отмечают ученые, этот вид памяти встречается довольно редко.

Исследования в области психологии обучения иностранным языкам доказывают, что самой благоприятной для изучения языка и в то же время самой распространенной является смешанная память, сочетающая способность усваивать образы, полученные путем слухового, зрительного и моторного восприятий. Яркость и сила восприятия, получаемые в результате деятельности этих видов памяти, и степень преобладания одного вида памяти над другим у разных людей различны и варьируют бесконечно. Если все виды памяти развиты одинаково хорошо, то перед нами идеальный студент для обучения иностранному языку, ибо он сочетает все лучшие стороны тех студентов, у которых преобладает какой-то один вид памяти. Такой студент усваивает язык независимо от метода преподавания и личности преподавателя. Он способен работать абсолютно самостоятельно и достигать хороших результатов, так как он с легкостью овладевает всеми видами речевой деятельности: произношение и интонация, заучивание слов и различных оборотов речи, равно как и построение предложений, не представляют для него труда. Он хорошо читает вслух и легко вступает в иноязычное общение, он прекрасно знает грамматику и умеет правильно ею пользоваться. Но, к сожалению, на технических факультетах таких студентов бывает 1 - 2 в группе.

Поэтому необходимо путем тестирования выяснить, каким видом памяти обладает студент и на основании полученных результатов строить обучение. Если этого не сделать, можно не достичь желаемых результатов. Необходимо постоянно тренировать слабые стороны памяти, к чему постоянно должен побуждать метод, используемый преподавателем для обучения, так как при преподавании языка используются все виды памяти: зрительная, слуховая и моторная. Лишь благодаря постоянному продуманному использованию всех возможных впечатлений можно добиться прочных знаний.

Учет всех вышеизложенных психофизиологических моментов мобилизации внимания и наиболее рациональных способов запоминания материала имеет несомненно положительный эффект при организации самостоятельной работы студентов по иностранному языку.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. - М., 1982. Т. 1.
2. Степанова Е.И. Возрастные характеристики взрослых // Советская педагогика. - 1972. - № 10.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1969.
4. Елютин В.П. Развитие высшей школы. - М., 1991.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.
6. Хэгболдт П. Изучение иностранных языков. - М.: Учпедгиз, 1965.
7. Лурия А.Р. Внимание и память. - М: Изд-во МГУ, 1975.
8. Psychology. - New York: Henry Holt and Co., 1965. - P. 262.

9. Charles Hubbard Judd. Psychology of Secondary Education. - Boston: Ginn and Co., 1967. - P. 423.
10. Meumann E. The Psychology of Learning. - New York: D. Appleton and Co., 1966.
11. Шлычкова А.Н. Изучение ретроактивного торможения при произвольном и произвольном запоминании // Вопросы психологии. - № 3. - 1977. - С. 35 - 40.
12. Вейн А.М., Каменецкая Б.И. Память человека. - М.: Наука, 1973. - С. 26.
13. Memory: A Contribution to Experimental Psychology. - New York: Teachers College, Columbia University, 1963.
14. Ушинский К.Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии»: Собр. соч. - М.-Л., Изд-во АПН РСФСР, 1950. Т. 10.
15. Edward I., Thomdlike. Human Learning.-New York: Century Co., 1963.-289 p.
16. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М.: Просвещение, 1964.
17. Зинченко П.И. Исследования психологии памяти // Проблемы психологии памяти. - Харьков, Изд-во Харьковского ун-та, 1969. - С. 32 - 41.
18. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. - М., 1981.
19. Смирнов А.А., Шлычкова А.Н. О соотношении произвольной и произвольной памяти по данным узнавания воспроизведения // Вопросы психологии. - 1976. - № 5. - С. 28 - 36.
20. Victor Eggert. La parole interieure. - Paris, 1991.
21. Коньшева А.В. Необходимость учета вида памяти при индивидуализации обучения иностранному языку // Индивидуальность в современном мире: Материалы 3-й междунар. науч.-практ. конф. - Смоленск, 1999. Т. 2. - С. 142 - 147.
22. Коньшева А.В. Психологические особенности обучения иностранному языку: Метод. пособие. - Новополоцк: ПГУ, 2000.