

нента речи на уроках грамматики и правописания, чтения, на факультативных занятиях, во внеурочной деятельности.

9) использование коммуникативных ролевых игр на основе стихотворного текста, который включает в себя диалоги, картины из детской жизни.

При этом очень важно обращать внимание на формирование речевого слуха учащихся, образности их речи, интонационной выразительности, на умение составлять связный текст.

Литература

1. Голубков, В.В. Методика преподавания литературы / В.В. Голубков. – М.: Просвещение, 1962.
2. Гончаров, Б. П. Стихотворная речь: методология изучения, становление, художеств. функция / Б. П. Гончаров. Рос. Акад. наук, Ин-т мировой лит. им. А. М. Горького. – М.: ИМЛИ РАН, 1999. – 343 с.
3. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика / под ред. В. С. Леднева. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 384 с.
4. Дрыжакова Е.Т. В волшебном мире поэзии. Книга для уч-ся ст. кл. М.: Просвещение, 1987. – 205 с.
5. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
6. Зимняя, И.В. Психология обучения неродному языку / на материале русского языка как иностранного / И.А. Зимняя. – М.: 1989.
7. Львов М.Р. Речь: Методические указания и материалы для студентов факультета педагогики и методики начального обучения. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1984 – 50 с.
8. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов – М.: Академия, 2000. – 275 с.
9. Мазина Л.З. Работа над интонацией на начальном этапе обучения как средство формирования языковой и коммуникативной компетенции // Рус. яз. за рубежом, 1985, №4. – С. 23-30.
10. Николаева Т.М. От звука к тексту. – М.: Языки русской культуры, 2000. – 680 с.
11. Селевко, Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4 – С. 138 – 143.
12. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской, // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-76.

Е.А. Карабутова

К ВОПРОСУ О КОГНИТИВНОМ ПОДХОДЕ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Символьный коммуникативный акт на иностранном языке представляет собой процесс речевой деятельности, результат которой представлен информацией, переданной в той или иной форме (устно или письменно, невербальной коммуникацией) индивидам или социуму. Поскольку речевая деятельность определяется как знаковая система, которая с помощью слов-символов закрепляет речевую информацию во времени и передает ее на расстояние, то нам интересна психология восприятия и порождения ино-

язычной речи в результате «научения», определяемого Шапутье [Charouthier, 1973] как «... процесс, позволяющий накапливать информацию в нервной системе...». Рассматривая научение с точки зрения участия в этом процессе организма как целого, Ж. Годфруа [Годфруа 1999: 303] выделяет три его разновидности:

- реактивное научение,
- оперантное научение,
- когнитивное научение.

Реактивное научение характеризуется пассивным подстраиванием организма индивида (привыкание, сенсбилизация, импринтинг, условные рефлексы) к изменяющимся параметрам окружающей среды.

Оперантное научение – это выработка устойчивых шаблонов поведения через активное взаимодействие с окружающей средой и выбор оптимальных для личности форм поведения методом проб и ошибок, методом формирования реакций и метод наблюдения (подражание модели) [Годфруа 1999: 303]. Использование результатов такого обучения в большей мере зависит от уровня эмоциональной активации субъекта в определенный момент и от ее оценки ситуации. Иными словами, «в мозгу создаются какие-то связи, но только когнитивные процессы – процессы анализа конкретных обстоятельств – будут в дальнейшем определять, станет ли человек в том или ином случае прибегать к этим связям» [Годфруа 1999: 317-318].

Описывая оперантное научение, Эдвард Л. Торндайк сформулировал три общих закона:

1) *закон эффекта* – реакции на некоторую ситуацию («стимул»), которые положительно подкрепляются, постепенно закрепляются и становятся привычными ответами на эту ситуацию;

2) *закон готовности* – серия последовательно подкрепляемых реакций постепенно образует цепной рефлекс;

3) *закон упражнения* – ассоциативные связи между стимулами и реакциями укрепляются в процессе повторения и ослабевают, если не повторять.

По мнению Торндайка эти законы могли объяснить усложнение поведения в процессах развития [Величковский 2006: 54].

Когнитивное научение, в отличие от оперантного, не просто закрепляет ассоциативную связь между ситуацией и реакцией организма, а оценивает такие связи, учитывая прошлый опыт и последствия от данной ситуации в будущем. К когнитивному научению относят латентное научение, выработку психомоторных навыков, инсайт и научение путем рассуждений.

Латентное научение характеризуется выработкой поведения на основе когнитивных карт (схем), что позволяет индивиду «усваивать не связь между стимулом и реакцией, а значение стимула как своего рода «дорожного указателя» [Годфруа 1999: 320]. Идея создания когнитивных стратегий находит свое воплощение в выработке психомоторных навыков, как последовательно структурированной деятельности субъекта. Научение инсайт, открытое Колером (Kohler 1925), «в большинстве случаев обусловлено не созданием механических ассоциаций между какими-либо стимулами или стимулом и реакцией, а скорее объединением опыта, накопленного в памяти, с той информацией, которой располагает индивидуум при решении

проблемы» [Годфруа 1999: 321]. Научение путем рассуждений, основанное на выработке стратегий поведения, полученных в результате рассуждения (анализ, построение гипотезы), Ж. Годфруа рассматривает как перцептивное и концептуальное [Годфруа 1999: 323]. Перцептивное, по мнению Хебб [Hebb 1974], обеспечивает «долговременное изменение восприятия какого-либо объекта или события в результате предшествующих восприятий этого же объекта или связанных с ним вещей» [Годфруа 1999: 323].

Как когнитивное научение Грегори рассматривает перцептивное [Годфруа 1999: 323], руководствуясь тем, что восприятие подразумевает какого-то рода рассуждение. В концептуальном научении предполагается процесс формирования понятий и процесс абстрагирования, что можно подтвердить мнением Муни (Munn 1966) о том, что в этом научении «...участвуют два процесса: абстрагирование и обобщение» [Годфруа 1999: 324].

Анализ всех трех форм научения позволяет констатировать, что они не противоречат друг другу, а напротив, взаимно дополняют. Эти три формы научения позволяют рассмотреть модель, в рамках которой формирование схемы деятельности осуществляется на трех уровнях: нервно-физиологический, операционно-средовой и когнитивный. Причем последний использует механизмы научения, обеспечивающие деятельность на двух предыдущих уровнях.

При когнитивном подходе научение трактуется как активный и динамичный процесс, в ходе которого индивиды используют разнообразную информацию и стратегические способы ее переработки. Язык рассматривается как сложное когнитивное умение, обладающее такими же свойствами, как и другие сложные умения, по отношению к тому, как хранится и усваивается информация. Научение языку представляет собой движение вперед от предварительного понимания и активного манипулирования информацией к полной автоматизации пользования языком. Стратегии научения отражают представления о когнитивных процессах и обладают потенциалом для оказания влияния на результаты обучения иностранному языку. С точки зрения когнитивной теории *стратегии научения* понимаются нами как специфические способы переработки информации, которые усиливают понимание, усвоение и сохранение информации в памяти [Залевская 2000: 323].

Отсюда возникает важность разработки теоретической модели овладения иностранным языком, способной описать процессы хранения в памяти знания о языке и каким образом процесс овладения иностранным языком обеспечивает автоматизированное понимание и производство речи.

Теоретическая модель переработки информации позволяет выделить следующие основные типы [Залевская 2000: 324] стратегий научения:

– **метакогнитивные стратегии**, предполагающие обдумывание процесса научения, планирование научения, контроль за пониманием и/или продуцированием речи в процессе их осуществления, самооценку результатов научения;

– **когнитивные стратегии**, связанные непосредственно с отдельными задачами научения и предполагающие прямое манипулирование учебными материалами или их трансформирование;

– **социально-аффективные стратегии** – обеспечивающие, с одной

стороны, кооперирование при научении (общение, взаимодействие в ходе достижения определенной цели; обращение с вопросами для получения разъяснений), с другой стороны, «разговор с самим собой» (пересмотр негативных мыслей о неспособности справиться с поставленной задачей; формирование уверенности обучаемого в выполнении той или иной задачи).

В целях более глубокого теоретического понимания стратегий и дальнейшей разработки методики максимального их использования в процессе обучения студентов иностранному языку рассмотрим указанные выше стратегии овладения языком, которые Ребекка Оксфорд [Oxford 1990] подразделяет на два основных класса: прямые и опосредующие.

Метакогнитивные стратегии (непрямые, опосредованные) связаны с акцентированием внимания на научении, организацией и планированием научения, а также оценкой процесса и результатов научения. К числу базовых стратегий планирования Р. Эллис [Ellis 1986: 176-180] относит: *семантическое упрощение*, позволяющее обучаемому облегчить план высказывания через редуцирование элементов пропозиции, и ставящее перед слушающим задачу выведения опущенного элемента с помощью экстралингвистических опор; *языковое упрощение*, позволяющее опускать служебные слова и аффиксы. Основная стратегия корректирования по Р. Эллис – *мониторинг*, предполагающий имплицитное (или интуитивное) знание, эксплицитное (или метаязыковое) знание для корректирования внутреннего или внешнего продукта речи. Поскольку мониторинг (по мнению некоторых авторов рассматривается *предартикуляторный* и *постартикуляторный*) используется в случае отсутствия затруднений обучаемых, он является средством легкой и эффективной максимализации имеющихся ресурсов, т.е. стратегией производства речи, а не коммуникативной стратегией.

Когнитивные стратегии (прямые) – ментальные стратегии, используемые обучаемыми для осмысленного научения: *стратегии запоминания* используются для сохранения информации в памяти, обеспечивают установление ментальных связей, использование зрительных образов и звуков, тщательное повторение, применение действий; *компенсаторные стратегии* помогают обучаемым преодолеть недостаток знаний (knowledge gaps) для продолжения устной или письменной коммуникации посредством догадки, основывающейся на рассуждении (guessing intelligently).

Аффективные стратегии связаны с эмоциональными потребностями обучаемых в снижении взволнованности, подбадривание самого себя, выяснение эмоционального настроения; социальные стратегии обеспечивают усиление общения на изучаемом языке – обращение с вопросами, взаимодействие с другими людьми.

В научной литературе рекомендуется сделать *выбор* некоторой стратегии обучаемыми из предложенного им набора, но не пытаться обязать каждого овладеть полным набором стратегий научения, включая и те, которые больше подходят другим студентам.

Некоторые зарубежные исследования [O'Malley & Chamot 1990: 8] показали, что актуальные задачи стратегий научения при обучении иностранным языкам усиливают сочетание метакогнитивных стратегий с подходящими когнитивными. Результаты экспериментов свидетельствуют о том, что

метакогнитивными стратегиями не располагают студенты, не способные планировать свое научение, контролировать свои успехи, описывать свои достижения и направления дальнейшего овладения иностранным языком.

Напротив, Виллиамс и Бурден [Williams & Burden 1997] указывают на разграничение когнитивных и метакогнитивных стратегий в силу исключительной роли последних. Кроме того, они рекомендуют не отделять когнитивные процессы/стратегии от эмоций. По мнению авторов, когнитивные стратегии представляют собой ментальные процессы, непосредственно направленные на переработку информации для научения, т.е. для обеспечения усвоения, хранения и извлечения информации из памяти. Они ссылаются и на другой набор стратегий, функционирующих на ином уровне и требующих от обучаемого выхода за пределы научения в взгляда на научение со стороны. Такие стратегии предполагают осознание обучаемым того, что он делает, какие стратегии он применяет, а также знание процесса научения, а также способность отслеживать и сознательно регулировать использование определенных стратегий научения в различных ситуациях. Способность обучаемого знать то, как он чему-то научается (узнает) свидетельствует о рефлексии, что подтверждает *метакогнитивный уровень*.

Метакогнитивный подход к обучению и научению фактически рассматривается как переход от узкого когнитивного взгляда на обучение к более целостному (холистическому) подходу, направленному на всестороннее развитие и на развитие личности субъекта обучения. Отмечается [Quicke 1994: 249], что при таком подходе эмоции и познание не разграничиваются. Образование предполагает развитие личности в целом, при котором метакогнитивное осознание является решающим для процесса становления активного и самостоятельного субъекта научения. Некоторые авторы [Gardner & MacIntyre 1992] подтверждают тесную связь познания и эмоций, объясняя ее более сильным влиянием аффективных переменных на использование стратегии, чем интеллектуальные возможности обучаемого и его способности.

Таким образом, содержание человеческой коммуникации заключается не только в знаниях, но и чувствах. Динамика мыслительного процесса отражает эмоциональное самочувствие субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное в конце.

Очевидно, что родной язык обеспечивает человеку естественную легкость речевого общения, затрагивая сферу несознаваемых форм высшей нервной деятельности в сочетании с сознательными факторами языкового опыта.

При овладении же вторым (неродным) языком, человек сталкивается с чем-то посторонним, что должен переработать его мозг, организовать его мышление, управлять его психикой и регулировать его поведение. Психологические механизмы регулируют самые интимные, личностные сферы его "Я", где рождаются установки, где беспорно действуют вне рефлексивного осознания внутренние соотношения категорий родного языка, внутренней речи и метаязыковые функции мышления, участвующие в порождении речевых реакций, в которых совершается мысль.

Вышесказанное объясняет нашу точку зрения по поводу того, что в

процессе формирования личности студента совершенствование его навыков владения родным языком и иностранным (билингвы) возможно при рациональном подходе не столько к лингвистическим аспектам обучения языку, сколько к учету психологического освещения личностных сторон обучения взрослых иноязычной речи.

Литература

1. *Величковский, Б.М.* Когнитивная наука. Основы психологии познания. Том 1. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006.
2. *Годфруа, Ж.* Что такое психология. Т.1. – М.: Мир, 1999.
3. *Залевская, А.А.* Введение в психолингвистику. – М.: Российск. Гос. Гуман. Ун-т, 2000.
4. *Ellis, R.* Understanding second language acquisition. – Oxford: Oxford University Press, 1986.
5. *O'Malley, J.M. & Chamot, A.U.* Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
6. *Oxford, R.* Language learning strategies: What every teacher should know. – New York: Newbury House, 1990.
7. *Quicke, J.* Metacognition, pupil empowerment, and the school context // School Psychology International, 1994. – Vol. 15. – № 3. – Pp.247-260.
8. *Williams, M. & Burden, R.L.* Psychology for language teachers: A social constructivist approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

В.Х. Карасева, С.С. Кулик

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Этап довузовской подготовки занимает важное место в системе непрерывного образования иностранных учащихся. В течение семи – восьми месяцев, предшествующих обучению на основных факультетах, иностранцы должны изучить русский язык, получить языковую подготовку по целому ряду предметов и ликвидировать пробелы в знаниях по общетеоретическим дисциплинам.

С 2003 г. Россия официально стала членом «Европейской зоны высшего образования», присоединившись к процессу, основные направления которого изложены в Болонской декларации 1999 г. В связи с этим во многих вузах России произошли серьезные изменения в организации и обеспечении учебного процесса. В частности, значительно уменьшилось число аудиторных занятий с одновременным увеличением часов, отведенных на самостоятельную работу студентов.

Следует отметить, что иностранные учащиеся показывают неодинаковую, зависящую от разных факторов готовность к обучению в вузах России. К числу таких факторов можно отнести такие, как различные национальные системы образования, отсутствие в некоторых странах ряда разделов по таким предметам, как математика, химия и физика, отсутствие в программах национальных школ некоторых предметов и многое другое.

Поэтому преподавателям, работающим на факультете довузовской подготовки, приходится решать вопросы языковой подготовки учащихся, и «вы-