

СНЯТИЕ ТРУДНОСТЕЙ В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается проблема трудностей и способов их снятия в качестве ведущего педагогического условия развития познавательной самостоятельности студентов университета при изучении иностранного языка. Дается авторская классификация трудностей и способы их снятия. Анализируются причины возникновения трудностей и способы их снятия.

Содержание понятия «познавательная самостоятельность» раскрыто во многих психолого-педагогических работах. Большинство авторов рассматривают его как качество личности, сочетающее в себе умение приобретать новые знания и творчески применять их в различных ситуациях со стремлением к такой работе.

С нашей точки зрения этот феномен представляет собой личностное качество студентов, сочетающее в себе единство трёх компонентов: когнитивного, ценностного и деятельностного.

Эти стороны существуют в тесном единстве и взаимообусловлены, ибо можно стремиться к поиску знаний, но не уметь их добывать в следствие «барьеров» (трудностей), возникающих в процессе самостоятельной познавательной деятельности студентов. Это ведёт к понижению уровня мотивации, веры в свои силы и способности, и, следовательно, ценностного отношения студентов к самостоятельной познавательности.

Именно поэтому мы рассматриваем проблему трудностей и способов их преодоления в качестве ведущего педагогического условия развития познавательной самостоятельности студентов при изучении иностранного языка в университете.

Теоретический анализ данной проблемы и опыт работы позволяют нам рассмотреть причины возникновения трудностей и найти пути и способы их преодоления, тем самым создавая условия для эффективного развития познавательной самостоятельности студента.

Под «затруднением», «барьером» деятельности мы вслед за И.А. Зимней, понимаем субъективное образование, переживание субъектом некоторой сложности, необычности,

нестандартности, противоречивости ситуации (З, С.346).

Затруднение в общении (деятельности) – это субъективно переживаемое человеком состояние «сбоя» в реализации прогнозируемого (планируемого) общения, его действий, непонимания текста (сообщения), непонимание партнера, изменения коммуникативной ситуации, собственного психологического состояния и т.д. Затруднения выявляются в форме остановки, перерыва деятельности, самого общения, невозможности их преодоления (А.К.Маркова).

Среди ряда задач, стоящих перед нами в ходе разработки технологии развития познавательной самостоятельности студентов, работы над созданием учебного пособия по профессионально – ориентированному обучению английскому языку по специальности 060500 «Бухучет и аудит» была задача выявления типологии трудностей, возникающих при изучении английского языка и ведущих к возникновению ошибок в процессе обучения различным видам речевой деятельности, чтения (понимания) иноязычных текстов в частности, причин возникновения трудностей и способов их снятия.

В ходе научно-экспериментальной работы мы выявили следующую типологию трудностей:

- лингвистические;
- дидактические;
- мотивационные;
- социокультурные;
- возрастные.

К причинам возникновения трудностей того или иного плана следует отнести:

- низкий уровень лингвистической компетентности обучаемых;

- несформированность механизма самоконтроля;
- низкий уровень мотивации к изучению иностранного языка и ориентации на познание как ценность;
- социокультурные различия в системе языков;
- игнорирование учета индивидуальных и возрастных факторов.

Лингвистические трудности.

К лингвистическим трудностям мы относим трудности, вызванные низким уровнем лингвистической компетентности обучаемых и несформированностью механизма самоконтроля.

Под лингвистической компетентностью мы понимаем владение языковыми средствами, процессами порождения и распознавания текста.

К причинам, вызывающим лингвистические трудности, мы относим интерференцию родного языка и низкий уровень развития самоконтроля обучаемых.

Под интерференцией понимается обусловленный объективными расхождениями процесс конфликтного взаимодействия речевых механизмов, внешне проявляющийся в речи билингва отклонениях от закономерностей одного языка под влиянием отрицательного воздействия другого или вследствие внутриязыковых влияний аналогичного характера (4, С.14).

Типичным примером интерференции русского языка является употребление вопросительных отрицательных предложений вместо вопросительных вследствие интерференции русского языка: «Ты не знаешь? – «Don't you know?» вместо «Do you know?» , «Не мог бы ты...?» – «Couldn't you...?» вместо «Could you...?» и т.д.

Мы считаем, что одним из приёмов преодоления трудностей интерференции родного языка является соблюдение принципа наглядности: различные виды зрительной наглядности (таблицы, рисунки, схемы, видеофильмы) несут в себе большое количество информации, в то время как различные виды слуховой наглядности (стихи, песни и т.п.) являются хорошей мотивацией для обучающихся.

С целью преодоления лингвистических трудностей при целенаправленном обучении иностранному языку преподаватель должен сформировать у обучаемых навыки самоконтроля и пользования им. Самоконтроль – это внутренний механизм речемыслительной деятельности, регулирующий овладение внешней речевой деятельностью (М.Е.Брейгина).

Известно, что самоконтроль в своем развитии имеет две формы реализации – произвольную и произвольную. При обучении иностранному языку обучение самоконтролю следует начинать с опоры на произвольное внимание ведущее к произвольному самоконтролю. Переход на уровень произвольного самоконтроля будет совершаться по мере свертывания внутренних умственных действий учащихся в учебной деятельности.

Чтобы механизм самоконтроля был сформирован и задействован, необходимо проводить основательную тренировку по аналогии каждого из действий. При выполнении учащимися заданий преподаватель получает сведения о качестве выполняемых действий и на их основе определяет какая коррекция необходима в функционировании самоконтроля (тренировка отдельных действий, образца в целом и т.д.).

Дидактические трудности.

К причинам возникновения трудностей дидактического характера можно отнести следующие:

- доминирование в обучении одного вида речевой деятельности над другими;
- выделение в качестве главного критерия требований, в основном, в отношении лексического и грамматического оформления речи;
- несоответствие метода обучения индивидуальным особенностям и потребностям обучаемых.

Современная практика обучения иностранным языкам показывает, что в новых условиях больше внимания уделяется обучению устной речи по сравнению с другими видами иноязычной речевой деятельности. Вот почему очень часто обучение чтению подчиняется формированию именно этих навыков.

В нашем исследовании мы рассматриваем чтение в университете как самостоятельный вид речевой деятельности, развивающий у будущего специалиста не только умение извлекать содержащиеся в нем мысли, идеи, факты – понимать его, оценивать, использовать полученную информацию, но и как основной вид речевой деятельности, развивающий умения познавательной самостоятельности.

Анализ процесса понимания иноязычного текста был осуществлен А.Н. Соколовым (2). Он усматривает особенности понимания трудного текста в том, что наряду с непосредственным пониманием знакомого, приходится задержи-

ваться на незнакомом, трудном, осмысливать его, вызывать в сознании необходимые образы, представления, переживания.

Анализ понимания иноязычного текста, проделанный А.Н. Соколовым, позволяет сделать вывод, что путем анализа и рассуждений необходимо искать «смысловые вехи» в тексте, которые приводят к пониманию «общего смысла текста». Таким образом, в основе учебных действий, формирующих поисковую деятельность при чтении, являются действия от анализа – к синтезу, то есть к непосредственному восприятию читаемого.

Для успешного преодоления трудностей, связанных с процессом понимания иноязычного текста при чтении, необходимо строить обучение на основе системы упражнений, развивающих такие умения как узнавание; построение гипотез; переход от общих определений слова, даваемых словарем, к специальному значению, которое слово приобретает в данном контексте; группировка слов внутри предложения и использование полученных групп в качестве смысловых опор.

В рамках когнитивного подхода к процессу понимания получил подтверждение тезис о том, что «понимание не сводимо к лингвистическим или логическим операциям, а предполагает обращение к внутренней картине мира, на основе которой удастся «извлечь знания из обрабатываемого текста» (В.К. Нишанов). Следовательно, «языковая компетентность» (А.Н. Ксенофонтова) выступает как необходимое, но недостаточное условие для понимания речи.

Известный психолог Н.И. Жинкин утверждал, что понимать надо не речь, а действительность. Таким образом, суть поискового чтения состоит в том, чтобы научить студента отыскивать опоры для понимания как в самом тексте, так и в своем опыте, используя известное для понимания неизвестного.

Деятельность, направленная на обнаружение всех возможных опор для понимания, должна быть рационально организована. Рациональным считается такой процесс чтения, при котором способ преодоления трудностей выбирается с учетом их особенностей. Так, знакомая грамматическая конструкция, известные слова воспринимаются целостно, просто узнаются; более сложные лингвистические единицы подвергаются анализу. При отсутствии достаточных опор в слове и в контексте используется словарь. Опытным признается тот чтец, кото-

рый из минимума опор извлекает максимум информации.

По своим индивидуальным особенностям учащиеся, изучающие иностранный язык, бывают двух основных типов (М. Кабардов). Люди так называемого коммуникативного типа «выходят в общение» легко, у них развита слуховая память; попав в чужую языковую среду, они очень быстро схватывают на слух основные стереотипы речевого общения, а могут и вообще научиться владеть языком без специального обучения. Люди некоммунитивного типа обязательно должны осознать систему языка, у них преобладает зрительная память – им нужно увидеть иностранный текст, и лишь после этой работы они могут заговорить на этом языке – коммуникативный барьер у них высок и труднопреодолим.

А.А. Леонтьев (6) отмечает, что речь здесь идет не о наличии или отсутствии способностей к языку, как часто думают, – таких обобщенных способностей не существует. Человек некоммунитивного типа, в частности, может иметь прекрасные аналитические способности, позволяющие на лету схватывать структуру языка, но говорить ему будет все равно трудно. Обычно люди этого типа легче овладевают «рецептивными» навыками, например, научаются понимать иноязычный текст.

Другой стороной индивидуализации при обучении иностранному языку является все более распространяющееся в мировой теории и практике этого обучения ориентация на самостоятельную творческую активность учащегося, на поиск оптимальной именно для него стратегии овладения языком (вообще и при решении конкретных коммуникативных задач) и на использование скрытых резервов именно его личности (Г. А. Китайгородская).

Таким образом, преодоление трудностей, связанных с индивидуальными особенностями и потребностями обучаемых, требует разработки гибких учебных планов, вариативных учебных программ и выбора методов обучения, создающих условия для оптимального развития познавательной деятельности будущего специалиста.

Мотивационные трудности.

Деятельность учения – категория субъективная, субъект должен иметь мотивацию и потребность в изучении иностранного языка, которые определяют успешность этой деятельности.

Отсутствие интереса к иностранному языку вообще и коммуникативно-познавательной потребности в чтении иноязычной литературы по специальности объясняют возникновение многих трудностей, которые препятствуют достижению поставленных целей.

При чтении иноязычной литературы по специальности побудителем активности студентов может выступать коммуникативно-познавательная потребность. Однако для того, чтобы стать мотивом чтения она должна «найти удовлетворение», «опредметиться» в читаемом тексте.

Чтобы способствовать развитию потребности и ценностного отношения студентов к процессу познания в ходе профессионально-ориентированного обучения, используемые тексты должны соответствовать следующим требованиям:

- отвечать профессиональным потребностям будущих специалистов;
- иметь новизну и практическую значимость имеющейся в них информации, т.е. познавательную ценность;
- обладать доступностью, системностью и логикой изложения;
- опираться на термины и понятия профессионально-значимых дисциплин.

Отобранные тексты должны вызывать у студентов интерес и быть мотивированными в плане:

- интеллектуальных потребностей и интересов обучающихся;
- прагматических интересов и потребностей студентов. Они должны чувствовать, что предлагаемый им материал будет необходим для их будущей профессиональной деятельности – социальная мотивация;
- эстетических и эмоциональных потребностей и интересов студентов. Работа с материалом должна давать им ощущение радости и удовлетворения, соответствовать их эстетическим вкусам – эмоциональная мотивация.

Опыт профессионально – ориентированного обучения иностранному языку показал, что преодоление мотивационных трудностей возможно:

- при создании учебно-методических пособий, рассчитанных не только на усвоение обязательной лексики, грамматических структур, но и при вычленении и обеспечении ценностного аспекта познания. Причем интерес к таким учебным пособиям чрезвычайно избирателен. Студенты хотят знать тот лингвисти-

ческий материал, который им профессионально интересен и нужен;

- при организации такого учебного процесса, в течение которого студенты в наибольшей степени могут реализовать свою потребность в познании и применить имеющиеся знания в различных видах заданий: от репродуктивных упражнений до научно-исследовательской работы;
- при интенсификации процесса обучения за счет использования специализированных активных методов обучения и ценностно-ориентированных обучающих технологий.

Социокультурные трудности.

Различия социокультурного восприятия мира русскими студентами, овладевающими иностранным языком, могут привести к возникновению трудностей в обучении.

А.А. Леонтьев отмечает: «Овладение иностранным языком без ознакомления с культурой страны, с менталитетом людей, говорящих на этом языке, и т.д. не может быть полноценным.

В освоении иностранного языка наиболее очевидные трудности наблюдаются на уровне социокультурных фоновых знаний, отсутствие или недостаток, которых приводит к не умению осуществлять речевую деятельность в заданном социокультурном контексте.

Это проявляется:

- а) в неадекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации;
- б) в некорректном употреблении лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики.

Для преодоления трудностей, вызванных социокультурными различиями, необходимо, чтобы лингвострановедческие тексты включали как функциональную страноведческую информацию (отражение жизни нашей страны и стран изучаемого языка), так и фоновую (сведения о нормах и традициях общения на данном языке, реалиях повседневной жизни). При этом тексты, отражающие культуру страны изучаемого языка, должны в качестве своего содержания иметь функциональную информацию, а именно, предмет учебного, профессионального, культурного и бытового общения, а качество комментария – фоновую информацию, т.е. сведения о нормах и традициях общения, реалиях страны изучаемого языка.

Возрастные трудности.

Незнание возрастных и психологических особенностей личности студента может также явиться причиной возникновения трудностей при обучении иностранному языку.

Б.Г. Ананьев (1) выделяет студенческий возраст как этап вхождения в сферу избранной профессионально-социальной деятельности, как время интенсивного формирования специальных способностей в связи с профессионализацией.

В этом возрасте полностью сформированы умственные способности индивида. Студенты владеют сложными мыслительными операциями (анализом, синтезом, сравнением, обобщением, систематизацией, абстракцией, конкретизацией), имеют довольно богатый понятийный аппарат.

Однако, в возрасте 20 лет, как указывает Б.Г. Ананьев, наблюдается наиболее острое противоречие между мнемическим и логическим развитием. Когда возможности логических преобразований усвоенного материала возрастают, а способность длительно запоминать и сохранять усвоенное временно ослабляется, что по мнению автора, происходит тогда, когда накопление избыточной и сохранение усваиваемой информации идет при ухудшившейся «фильтрации» вновь усваиваемых знаний. Подобные мнемические противоречия особенно четко проявляются в умственной деятельности студентов младших курсов.

Исходя из этого, процесс обучения необходимо строить не на механическом запоминании материала, а на логически организованной мнемической деятельности. Эффективность запоминания будет зависеть от того как поставлена задача, как организован запоминаемый материал, в какой мере студент освоил способы запоминания и припоминания (П.И.Зинченко, А.Н.Леотьев, А.А. Смирнов).

При обучении иностранному языку, необходимо учитывать то, что существенной чертой развития памяти является ее «специализация», которая определяется, в первую очередь деятельностью человека, а не возрастом (5). Это так называемая профессиональная память, успешному развитию которой способствует контекстное обучение и организация текстового материала на основе интегративного подхода к осуществлению межпредметных связей иностранного языка с другими предметами.

В студенческом возрасте, как отмечает Б.Г.Ананьев, несколько сильнее зрительная и смешанная память, чем слуховая. Поэтому, воз-

можно, студенты считают самой экономной и удобной формой предъявления учебного материала в письменном виде, что создает зрительную опору. Эту особенность памяти также необходимо использовать в обучении иностранному языку, особенно при объяснении нового материала.

В условиях обучения у студентов формируются специфические особенности осознания и самосознания. Эти особенности связаны с тем, что ведущей для психического развития студентов деятельностью является профессионально направленная деятельность.

Таким образом, можно сформировать систему специфических способов учения, которая становится основой саморегуляции учебной деятельности. К таким способам относятся следующие умения: читать научный текст, запоминать усваиваемый материал и контролировать все учебные действия (самоконтроль и самокоррекция). На основе сформированной системы учебных умений у студентов формируется более или менее адекватная самооценка, являющаяся, особенно в этом возрасте, важнейшим личностным образованием.

Известно, что характер самооценки и ее отношение к оценке окружающих серьезно влияют на формирование личности в целом. А так как в условиях неязыкового вуза одной из основных целей является умение читать оригинальную литературу по специальности, преподаватели должны помочь студентам выработать правильные и объективные критерии оценки своих результатов, а также более правильное представление о том, насколько сложной системой является язык, какой значительный объем знаний, навыков и умений требуется для практического свободного владения им.

Учет самооценки при организации учебной деятельности важен еще и по той причине, что это вызывает у студента чувство удовлетворения своей деятельностью. Потеря заинтересованности в успехе может явиться причиной уменьшения активности студента. Самооценка играет весьма существенную роль и для формирования положительного отношения к изучению иностранного языка.

Таким образом, проведенный нами анализ трудностей и способов их снятия при изучении иностранного языка поможет преподавателям иностранного языка создать эффективные условия для освоения иностранного языка и развития познавательной самостоятельности студентов.

Список использованной литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2 т. – М.: Педагогика, 1980. Т. 2. – 287с.
2. Вайбурд М.Л., Блохина С.А. Обучение пониманию иноязычного текста при чтении как поисковой деятельности // ИЯШ. – 1997. – №2. – С.33-38. №1. – С. 19-24.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 219с.
4. Киселева Т.Н. Преодоление лексико-грамматической интерференции при обучении немецкому языку как второй специальности при первом английском: Автореф. дисс... канд. пед. наук. – М., 1989. – 16с.
5. Левашов А.С. Возрастные особенности личности студента // Иностранные языки в высшей школе. Вып. 20. – М.: Высшая школа, 1987. – С. 17-21.
6. Леонтьев А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков // Alma mater. – 1998. – №12. – С. 13-18.