

формування повноцінних мовних груп, та збільшенні кількості годин на вивчення мови для студентів-іноземців 1-5 курсів. Проте робота з такими змішаними, «складними» групами дає викладачеві можливість підвищити свою кваліфікацію та набутти неоціненного досвіду.

Психологические аспекты обучения языку в иностранной аудитории

Игнатова В.В.

Харьковский национальный университет строительства и архитектуры

г. Харьков, Украина

e-mail: v.ignatova-23.11@mail.ru

За последнее время значительно возросло влияние психологии на методику преподавания в целом и иностранных языков в частности. Современные психологические и методические исследования показали, что успешность овладения иностранными языками определяют не только умственные когнитивные процессы, связанные с разумом, рассудочностью, но и аффективная сфера, относящаяся к эмоциям, чувствам.

К. Роджерс, основатель гуманистической психологии, и его последователи среди важных для изучения иностранных языков характеристик называют мотивацию, уровень тревожности, уровень самооценки, скованность (раскованность), склонность к риску, эмпатию, экстраверсию (интроверсию). Поскольку не все обозначенные качества имеют однозначную взаимосвязь с успешностью овладения иностранными языками, рассмотрим их несколько подробнее.

Мотивация является наиболее неоспоримым и изученным фактором успешности обучения. Она является запускным механизмом всякой деятельности, будь то труд, общение или познание. Интересно, что мотивация как удовлетворение потребностей очень тесно связана с теорией подкрепления. Подкрепление происходит всякий раз, когда удовлетворяется потребность, а это в свою очередь усиливает мотивацию.

Исследования самооценки показали положительную корреляцию ее с качеством устного продуцирования, причем наибольшая корреляция была между названным качеством и инструментальной мотивацией — желанием и необходимостью освоить второй язык на таком уровне, чтобы быть способным интегрироваться в общество, говорящее на этом языке, и обеспечить не только свое существование в новом языковом сообществе, но и достичь определенного социального положения, например, образования или хорошо оплачиваемой работы. Однако остается вопрос: вызывает ли высокая самооценка успешность в овладении языком или успех вызывает высокую самооценку? Учитывая взаимовлияние названных факторов, преподавателю следует прежде всего формировать коммуникативную компетенцию, высокий уровень которой будет положительно влиять на самооценку. Низкая самооценка ведет к скованности, которая часто вызывает боязнь ошибок и отрицательно влияет на овладение языком. Студенты, готовые к риску, напротив, не боятся делать ошибок, но они не обязательно достигают высокой лингвистической компетенции. Связь между рассматриваемыми аффективными факторами и успешностью овладения языком нельзя считать однозначной, а оптимальное решение лежит посередине: риск, ведущий к догадке, надо поощрять, особенно у свехосторожных студентов. Сверхимпульсивных студентов необходимо вовремя останавливать, чтобы они не доминировали в общении.

В тонкой взаимосвязи с самооценкой, скованностью и раскованностью находится уровень тревожности при усвоении иностранного языка. Психологи различают тревожность на глобальном уровне, т.е. как черту характера, и ситуационную тревожность, связанную с тем или иным событием, ситуацией. Преподавателю важно различать эти виды. В первом случае тревожность изнуряет организм, являясь помехой в обучении, во втором — она способствует соревновательности, обеспечивая интеллектуальное напряжение.

Известно, что для поддержания общения на родном языке большую роль играет эмпатия, понимаемая как сопереживание, умение поставить себя на

место другого. Интересно, что это качество не обнаружило значимой корреляции с успешностью овладения иностранным языком. Другими словами, студенты с высоким уровнем эмпатии не обязательно добиваются больших успехов в языке. В то же время вызывает интерес межкультурные проявления эмпатии, т.е. ее роль в аккультурации.

Что касается экстраверсии, то она тоже не имеет значимой взаимосвязи с уровнем коммуникативной компетенции. Более того, исследования среди японских студентов показали большую успешность интровертов в области произношения и понимания. Возможно, в отношении диалогического общения результаты будут противоположными, но отнюдь не в чтении и письме. Тем не менее преподавателю необходимо по-иному взглянуть на пантомимы, ролевую игру и другие виды драматической активности, где интроверты могут испытывать затруднения в силу объективных причин.

Учебный опыт мы получаем не только с заучиванием определенного материала, но и через внешнее воздействие. И каждый учебный опыт связан с чувствами и эмоциями. Мы можем что-то выучить только тогда, когда в нашем мозгу активируются так называемые эмоциональные центры. С эмоциями напрямую связан также и процесс запоминания новой информации. Лучше усваивается и дольше хранится в памяти эмоционально окрашенный учебный материал и материал, заученный с хорошим настроением.

Влиять на быстроту и, главное, качество усвоения могут далеко не только положительные эмоции. Печаль или скука — те эмоции, наличие которых в обучении недопустимо. Студент, не умеющий достаточно концентрироваться на предмете при скучной и неинтересной подаче, не усвоит и половины материала.

Таким образом, ведущее место в структуре профессионального мышления преподавателя занимает психологическое мышление, т. к. содержание процесса обучения всегда остается ориентированным на личность, отражает психологические законы и механизмы ее развития.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и дидактика. – М.: Просвещение, 2007. – 220 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. - М.: Просвещение, 1991. – 229 с.
3. Кутейников А. Н. Психологические факторы обучаемости студентов иностранному языку в неязыковом вузе. – СПб.: Санкт-Петербург. гос. ун-т, 2002. – 154 с.
4. Карл Рэнсом Роджерс. Гуманистическая психология. Теория и практика. - М: Из-во «МОДЭК», «НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет», 2013 — 456 с.

До питання про організацію навчального процесу іноземних студентів-нефілологів 1 курсу

Клочко Т.В., Косьміна В.Ю., Левицька Л.Г.

Харківський національний університет імені В.Н.Каразіна

м. Харків, Україна

e-mail: movnapid@univer.kharkov.ua

У зв'язку з тим, що кількість іноземних студентів-нефілологів, які навчаються на 1 курсі в Харківському національному університеті імені В.Н.Каразіна, щороку збільшується, актуальним є питання організації навчального процесу цієї категорії студентів.

До питання організації навчального матеріалу під час роботи з іноземними студентами зверталось багато українських і закордонних дослідників, наприклад, Рибаченко Л.І., Хаткова Л.В., Яхнюк Т.О. та інші.

Не можна не погодитись з думкою Китайгородської Г.А. [3] про те, що «традиційна методика викладання іноземної мови передбачає вивчення правил граматики з подальшим механічним тренуванням їх під час застосування на практичному матеріалі. Як наслідок такої методики студенти ні на другому, ні на третьому році навчання не можуть спілкуватися, хоча знають граматику й уміють писати».

У кожної людини є певне розуміння, уявлення про той предмет, що обговорюється в будь-якій навчальній аудиторії (усі студенти навчалися у школі, вивчали фізику, хімію, біологію та інші предмети). Із цими уявленнями надалі відбувається певна робота. Студент навчається самостійно здобувати додаткові знання, виробляє прагнення оновлювати їх протягом усього життя.