

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Степанова Татьяна Юрьевна, аспирант, руководитель клуба дополнительного развития «Индиго», Астраханский государственный университет, 414056, Россия, г. Астрахань, ул. Татищева, 20а, e-mail: tani.stepanova@gmail.com.

В статье рассматриваются психологические особенности организации коммуникативного взаимодействия на уроках иностранного языка. Данная проблема освещается в аспекте речевого взаимодействия учащихся, в контексте интерактивного подхода к изучению иностранного языка. Представлен ряд специфических типов организации коммуникативного взаимодействия. Показано, как стимулирование речемыслительной деятельности позволяет воздействовать на процесс овладения иностранным языком, преодолевать познавательные затруднения.

Ключевые слова: коммуникативное взаимодействие, учебное сотрудничество, речевая деятельность, учебная мотивация, мотив речемыслительной деятельности

PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF COMMUNICATIVE INTERACTION IN THE FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Stepanova Tatyana Yu., postgraduate student, the head of the club for more development "Indigo", Astrakhan State University, 414056, Russia, Astrakhan, 20a Tatishchev st., e-mail: tani.stepanova@gmail.com.

The article deals with the psychological characteristics of the organization of communicative interaction in foreign language lessons. This problem is addressed in the aspect of speech interaction of students, in the context of an interactive approach to learning a foreign language. Presents a number of specific types of organization of communicative interaction. Shows how stimulating rehabilitating activity can influence the process of mastering a foreign language, to overcome cognitive difficulties.

Keywords: communicative interaction, educational cooperation, language, learning motivation, motive rehabilitating activities

Изучение иностранного языка призвано сформировать личность, способную и желающую участвовать в межкультурной коммуникации. Однако в настоящее время можно говорить о снижении мотивации школьников к изучению иностранного языка. Именно поэтому формирование положительной мотивации должно рассматриваться учителем как специальная задача. Как правило, мотивы связаны с познавательными интересами учащихся, потребностью в овладении новыми знаниями, навыками, умениями [5]. Но первая и естественная потребность изучающих иностранный язык – коммуникация. Для организации благоприятного климата, ориентирующего учащихся на коммуникацию, необходимо выбирать такие формы занятий, которые будут стимулировать деятельность учащихся.

Психологические особенности организации коммуникативного взаимодействия на занятиях иностранным языком рассматриваются нами, прежде всего, в аспекте речевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка в контексте интерактивного подхода к изучению иностранного языка.

Интерактивный подход можно сравнить с психологической моделью изучения языка. По Л.С. Выготскому, человек учится думать, общаясь с другими людьми [2, с. 14]. Л.С. Выготский описывает три типа регуляции, через которые проходят учащиеся в процессе изучения языка:

- 1) регуляция объекта: в таких ситуациях учащийся больше озабочен не тем, что сказать, а тем, как правильно оформить свое высказывание;
- 2) регуляция других: ситуация, в которой речевое высказывание одного партнёра по коммуникации сопровождается комментариями и замечаниями другого;
- 3) саморегуляция, выражающаяся в том, что говорящий чувствует себя непринуждённо, высказывая свои мысли и желания [2].

Эти типы регуляции отражают три ключевых элемента, присутствующие в учебной обстановке: изучаемый язык, учителя и учащихся. Только в общении можно совместить все три аспекта учебного сотрудничества: взаимодействие учителей в системе межпредметных связей, взаимодействие учителя с учениками и, наконец, взаимодействие учащихся, – без которых невозможно проведение полноценного и насыщенного урока иностранного языка.

При рассмотрении взаимодействия учителя с учеником нужно отметить, что деятельность учителя представляет собой многообразие педагогических воздействий на учеников: введение языкового материала, объяснение языковых явлений, демонстрация речевых образцов, инструктаж, опрос, организация и руководство работой учеников [4, с. 28]. При этом важно помнить, что с самого начала обучения на уроках иностранного языка должны закладываться основы речевого общения с помощью моделирования реальных ситуаций, какими бы простыми и ограниченными они не были. Необходимо сделать так, чтобы предлагаемые ученикам упражнения были неформальными и ограниченно включёнными в условия решения коммуникативных задач.

Следует учитывать ещё одну особенность речевой деятельности. Согласно концепции И.А. Зимней, речевая деятельность есть процесс формирования и формулирования мысли [3, с. 26]. Поэтому предмет мысли ученика (т.е. то, о чём он хочет сказать на иностранном языке, или то, что он хочет понять) должен быть ему интересен, ясен и доступен для понимания. Стремясь выразить свою мысль или понять чужую, ученик ищет средства и способы для этого. Учитель должен помочь ему, но, не решая задачу за него, а решая задачу вместе с ним, будучи при этом не координатором, а всего лишь помощником.

Третьим и самым важным, на наш взгляд, аспектом учебного сотрудничества является взаимодействие учеников друг с другом в ходе учебной деятельности. Его значимость обосновывается особенностями психофизического развития детей школьного возраста. Важно, что к началу обучения иностранному языку в школе дети вступают в возраст, при котором общение со сверстниками становится ведущей деятельностью, определяющей направленность личности. Основные интересы детей младшего школьного возраста лежат в сфере общения со сверстниками. Дети только начинают осваивать всю сложность и многообразие взаимоотношений людей в совместной деятельности и в коллективе. Предшествующий опыт взаимоотношений и взаимодействий в коллективе относительно беден и однообразен. В сфере игры он наиболее полноценен и практически отсутствует в учебной деятельности. Поэтому в обучении иностранному языку учащихся надо обучать не только средствам и способам иноязычного общения, но и культуре общения.

При организации учебного взаимодействия учеников друг с другом на уроках иностранного языка учителю необходимо учитывать общие психологические характеристики совместной учебной деятельности: предшествующий опыт, ориентированность на личность, уровень интеллектуального, нравственного и физического развития ребенка, особенности его психики (памяти, восприятия, мышления) и т.д.

Можно выделить ряд специфических типов организации взаимодействия, но при этом всегда нужно учитывать, что сотрудничество предполагает:

– наличие общего для группы участников предмета и продукта деятельности, распределение ролей между членами группы, определяющее «позицию» и «отношение» каждого члена группы к предмету деятельности и к партнёрам;

– совокупность активных взаимодействий между участниками, находящимися в определённых позициях.

Наиболее простой тип организации сотрудничества может быть создан в условиях, когда общий для группы участников предмет или процесс деятельности разделён на фрагменты или части, а каждый ученик, находясь в группе, выполняет индивидуально часть общегруппового процесса одновременно со всеми или по очереди. Однако задача поставлена так, что необходимый результат достигается только в случае, если каждый ученик выполняет правильно свою часть. Учитель оценивает общий результат совместной деятельности, а учащиеся самостоятельно оценивают вклад каждого ученика группы. В процессе этого типа сотрудничества учащиеся осваивают наиболее элементарные формы и культуру общения.

Одним из типичных примеров такой деятельности на уроке иностранного языка является приём *jigsaw* в форме *jigsaw-reading* и *jigsaw-speaking*.

Второй тип организации учебного сотрудничества демонстрируют ситуации, в которых ученики моделируются статусные отношения членов групповой деятельности. При этом ученики относятся друг к другу как представители разных профессий, герои, имеющие внутригрупповой статус. В этом типе взаимодействия отражена система социальных «ожиданий» и формы социального контроля. Такой тип организации взаимодействия учитель может дополнять, ставя перед детьми задачи на построение сценок-диалогов, в которых участник строит речевое поведение «от лица» определённого персонажа.

Специфической особенностью третьего типа организации учебного сотрудничества является его прямая зависимость от содержания и условий реализации деятельности. Подобный тип мы называем «коллективным решением вербальных задач». Задачами, адекватными для этого типа взаимодействия, являются те, которые предоставляют возможность выделения функциональных ролей при их решении. Для коллективного решения задач может быть выделено несколько ролей: ведущего-координатора, генератора идей, критика, исполнителя. Ученик, играющий определённую роль, выполняет особую функцию в общем коллективном процессе решения. Один осуществляет анализ условий и факторов проблемной ситуации, другой выдвигает идеи и строит программу действий, третий исполняет конкретные операции, а четвёртый – «критик» – осуществляет оперативный контроль и оценивает результаты. Взаимодействия в этом типе организации сотрудничества направлены на распределение функций в соответствии со склонностями и способностями учеников и организацию эффективного хода решения. Типичным примером такого типа взаимодействия является использование мозговой атаки.

Четвёртым, наиболее сложным типом организации взаимодействия является развёрнутая дискуссия учеников по общему для коллектива предмету и теме. Этот тип предполагает создание ситуаций решения собственно коммуникативно-познавательных задач. Коммуникативное взаимодействие и сотрудничество – это всегда всестороннее обсуждение общего для всех предмета познавательной активности. К системе коммуникативно-познавательных задач можно отнести широкий спектр моделирования ситуаций в рамках симуляции (*simulation*), диспутов, дебатов и конференций, различных интервью.

При подготовке подобных ситуаций учитель определяет темы, формирует задания для самостоятельной подготовки учениками материалов будущих дискуссий, является её организатором. Участники же дискуссии (учащиеся) должны не только уметь сформулировать свою точку зрения и обосновать её, но прежде всего уметь слушать и понимать суждения партнеров, видеть сходства и различия мнений, уметь формулировать вопросы для уяснения содержания высказываний. При организации дискуссии учитель следит не только за правильностью речи выступающих, её лекси-

ческим и грамматическим богатством, но и за правильностью понимания содержания выступающих другими участниками дискуссии. Он даёт возможность учащимся высказывать самые разнообразные точки зрения, обращая внимание на противоречивые и альтернативные высказывания по поводу одного общего предмета. Учитель также обобщает и демонстрирует общие результаты дискуссии. Темы обсуждения должны соответствовать жизненным и познавательным интересам учеников, как и всё содержание обучения иностранному языку.

По мнению Р.С. Аппатовой, групповая дискуссия является одним из более продуктивных способов организации общения на уроке [1]. В процессе такой дискуссии учащиеся анализируют полученную информацию и принимают единое, обоснованное решение. Р.С. Аппатова отмечает, что «дискуссия как способ последовательного решения коммуникативных задач вносит существенный вклад в активизацию устно речевого взаимодействия учащихся, в обучении полилогическому общению» [1, с. 25]. Если же совместить дискуссию с ролевой игрой, то это позволит учащимся снять коммуникативные барьеры в общении, увеличить объём их речевой практики, поможет каждому спланировать своё высказывание, а всех вместе – объединит сюжетом, организационными формами, правилами и т.п.

Как показывает анализ результатов практики обучения иноязычной речи, процесс речемыслительной деятельности не полностью соответствует психологической норме [4]. В ряде случаев при иноязычной речевой тренировке обнаруживаются черты патологий речевой деятельности: дереализация (отрыв от жизненного смысла), деперсонализация (отрыв от личностного смысла) высказываний, потеря эмоционального контакта с участниками общения, эйфорическая (неоправданно весёлая) окраска настроения, бесплодные рассуждения, бессмысленное фантазирование, разрыв между речевым развитием и приобретением навыков деятельности, шаблонность в выражении мысли, навязчивые повторения одних и тех же конструкций, увлечение запоминанием слов в ущерб их продуктивному употреблению, повышенная речевая активность без заботы о смысле высказывания, низкая продуктивность речемыслительной деятельности. Всё это происходит тогда, когда отсутствует главное – мотив речемыслительной деятельности.

Мотив речемыслительной деятельности понимается нами как осознание проблемы и способа её решения речевыми средствами. Речемыслительная деятельность опосредуется вербальными средствами, то есть грамматически организованными словами. Известно, что вербальные средства являются наиболее мощными орудиями интеллекта и важнейшим условием осуществления высших психических функций человека. Мышление может также протекать с использованием образов, но владение вербальными средствами делает мыслительные возможности намного богаче. В то же время нужно отметить, что вербальные средства лишь тогда становятся инструментом мышления, когда словарный запас формируется в ходе и в результате речемыслительной деятельности.

В процессе организации взаимодействия учитываются также индивидуальные особенности учащихся: сформированность функций абстрактно-логического мышления, способность к воображению, потребность в зрительной опоре, необходимость репродуктивной деятельности (по образцу), наличие социально-психологических умений общения, личные интересы и жизненные установки. Стимулирование речемыслительной деятельности позволяет управлять процессом овладения иностранным языком, преодолевать познавательные затруднения и оказывает общее развивающее воздействие на личность учащегося.

Многие психологические особенности и основы организации взаимодействия учащихся ещё только выявляются в экспериментальных научных исследованиях. Но уже сейчас можно сделать некоторое обобщающее заключение к этому вопросу. В практике обучения формам общения нельзя опираться лишь на алгоритмы поведения педагога на занятии. Обучение общению представляет собой полноценное и тесное

межличностное взаимодействие между учащимися с одной стороны, и между педагогом и детьми – с другой.

Список литературы

1. Аппатова Р. С. Учебно-ролевая игра как средство интенсификации обучения групповому общению: (на материале англ. яз. в IV–VI кл. шк. с углублен. изучением иностр. яз. и VI–VIII кл. массовых шк.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. С. Аппатова. – Москва, 1987. – 17 с.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 356 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2003. – 384 с.
4. Парыгин Б. Д. Социальная психология / Б. Д. Парыгин. – Санкт-Петербург : СПб ГУП, 2003. – 616 с.
5. Седова Е. А. Исследования интегративной и инструментальной мотивации обучения иностранному языку в психолого-педагогической литературе / Е. А. Седова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – № 5. – С. 417–419.
6. Трайнев В. А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании: (методология и практика) / В. А. Трайнев, И. В. Трайнев. – Москва : Дашков и К, 2006. – 281 с.

References

1. Appatova R. S. Uchebno-rolevaya igra kak sredstvo intensifikacii obucheniya gruppovomu obtheniyu : (na materiale angl. yaz. v IV–VI kl. shk. s uglublen. izucheniem inostr. yaz. i VI–VIII kl. massovihkh shk.). Moscow, 1987. 17 p.
2. Vihgotskiyj L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow, Pedagogika, 1991. 356 p.
3. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow, Logos, 2003. 384 p.
4. Parihgin B. D. Socialjnaya psikhologiya. St. Petersburg, 2003. 616 p.
5. Sedova E. A. Issledovaniya integrativnoy i instrumentaljnoy motivacii obucheniya inostrannomu yazihku v psikhologo-pedagogicheskoy literature // Aktualjnihe problemih gumanitarnihkh i estestvennihkh nauk. 2013. № 5. pp. 417–419.
6. Trayjnev V. A., Trayjnev I. V. Intensivnihe pedagogicheskie igrovihe tekhnologii v gumanitarnom obrazovanii: (metodologiya i praktika). Moscow, Dashkov i K, 2006. 281 p.