

RU

Психолингвистический аспект обучения иноязычной письменной речи в высшей школе

Литвиненко Е. В.

Аннотация. Цель исследования – теоретическое осмысление процесса порождения иноязычной письменной речи с точки зрения психолингвистического подхода для оптимизации содержания обучения письму на иностранном языке при подготовке студентов как лингвистических, так и нелингвистических специальностей. В статье теоретически рассмотрены мнения отечественных и зарубежных ученых, касающиеся основных моделей порождения иноязычной письменной речи, а также выявлены психологические компоненты, такие как саморегуляция, мотивация к изучению иностранного языка, автономность, отношение к изучению иностранного языка, тревожность, самоэффективность и готовность к общению на иностранном языке, обеспечивающие успех в процессе обучения письму на иностранном языке. Научная новизна исследования заключается в выявлении основных положений процесса письменного речепорождения, необходимых для решения проблем, связанных с организацией процесса обучения иноязычной письменной речи в высшей школе. В результате исследования было установлено, что успех продуцирования письменного текста зависит не только от знаний количественного и качественного уровней его структурирования, но и от направленности личности обучающихся и их индивидуальных различий.

EN

Psycholinguistic aspect of teaching foreign language written speech in higher education

E. V. Litvinenko

Abstract. The aim of the study is a theoretical understanding of the process of generating foreign language written speech from the standpoint of a psycholinguistic approach to optimize the content of teaching writing in a foreign language in training students of both linguistic and non-linguistic specialties. The article theoretically examines the opinions of domestic and foreign scientists regarding the basic models of generating foreign language written speech, and also identifies psychological components such as self-regulation, motivation to learn a language, autonomy, attitude towards learning a language, anxiety, self-efficacy and willingness to communicate in a foreign language, ensuring success in the process of teaching writing in a foreign language. The scientific novelty of the study lies in identifying the basic provisions of the written speech generation process necessary to solve the problems associated with organizing the process of teaching foreign language written speech in higher education. As a result of the study, it was found that the success of generating a written text depends not only on the knowledge of the quantitative and qualitative levels of its structuring, but also on the focus of the learners' personality and their individual differences.

Введение

Обучение иноязычной письменной речи является многогранным процессом, включающим в себя ряд психолингвистических элементов. Психолингвистика как наука, отвечающая за проблемы языка и мышления, изучает не только порождение речевого высказывания и речевую деятельность, но и речевые интенции (намерения) индивида при продуцировании как устного, так и письменного текста. В связи с этим актуальным будет раскрыть специфику обучения письменной речи на иностранном языке с точки зрения психолингвистического подхода.

В рамках современного психолингвистического подхода письменная речь рассматривается отечественными учеными (Ахутина, 2018; Лурия, 2002; Медведева, 2024; Ушакова, 2018) как процесс внутреннего программирования, на основе которого порождается речевое высказывание. Считается, что именно язык формирует высшие психические функции, а вместе с тем и эмоциональную регуляцию индивида и его поведение.

В понимании зарубежных ученых письменная речь как продуктивный вид речевой деятельности изучается с точки зрения высших когнитивных функций (high cognitive performance). При порождении письменной речи учитываются логико-мыслительные операции и операции символического кодирования высказывания в письменную форму. Однако в последние десятилетия многие лингвисты (McCutchen, 2006; Huettig, 2015; Graham, Harris, 2017; Piniel, Csizér, Khudiyeva et al., 2016; Dörnyei, 2009; Pekrun, 2014; Kerz, Wiechmann, 2020) приписывают важное значение индивидуальным психологическим компонентам при обучении иностранному языку, в частности при обучении продуктивным видам речевой деятельности.

Исходя из представленных зарубежными и отечественными исследователями точек зрения, можно сделать вывод, что обучение иноязычной письменной речи важно рассматривать в динамике психологических и лингвистических основ понимания и воспроизведения речи, а учебный процесс выстраивать с учетом знаний уровней структурированной процедуры порождения письменного высказывания. В связи с этим в данной статье остановимся на более подробном рассмотрении характеристик порождения письменной речи, а также выделим ряд психологических компонентов при обучении иноязычной письменной речи студентов в вузе.

Таким образом, требуется решить следующие задачи исследования:

- определить основные модели порождения иноязычной письменной речи;
- выявить психологические компоненты, обеспечивающие успех в процессе обучения письму на иностранном языке студентов вуза, и в рамках каждого компонента дать рекомендации по снижению числа трудностей и ошибок при продуцировании письменных текстов обучающимися.

Теоретическая рамка исследования базируется на трудах таких ученых, как Золтон Дорней (Dörnyei, 2009), Райнхард Пекрун (Pekrun, 2014), – о психолингвистических концепциях обучения второму языку (L2) или иностранному языку; Ката Пинел и соавторы (Piniel, Csizér, Khudiyeva et al., 2016), – об индивидуальных различиях при изучении иностранных языков; А. Р. Лурия (2002), Е. С. Ощепкова (2021), М. В. Щербакова (2017), – о моделях порождения иноязычной письменной речи.

В статье используются теоретические методы исследования, среди которых комплексный анализ психологической, психолингвистической и методической литературы по выбранной проблеме, а также рефлексивно-системный анализ процесса порождения иноязычной письменной речи обучающихся.

Практическая значимость исследования состоит в конкретизации различных психологических процессов, связанных с порождением иноязычной письменной речи, а также значимости влияния психологических особенностей в обучении студентов разных контингентов в рамках преподавания дисциплин «Обучение письму», «Академическое письмо», «Методика обучения грамоте» и др.

Обсуждение и результаты

Процесс построения письменного высказывания может быть представлен в виде модели, включающей в себя ряд этапов.

В отечественной научной психолого-педагогической литературе ряд исследователей рассматривали порождение письменного текста как некий комплекс продуцирования письма.

Так, одним из первых, кто предложил модель порождения письменного высказывания, был А. А. Леонтьев (1970), который выделил пять взаимосвязанных этапов. *Первый* этап характеризуется речевой интенцией индивида. На данном этапе важным является мотив порождения письменного текста. Поведение продуцента во многом определяется его причиной и направленностью на какой-либо предмет обсуждения. *Второй* этап содержит замысел, где выделяются компоненты самого высказывания: тема (известная информация) и рема (новая информация). На *третьем* этапе прослеживается построение инвариантной контекстуальной основы письменного высказывания. Другими словами, на данном этапе формируется смысловая схема, которая отражает развитие содержания темы. На *четвертом* этапе ученый выделяет речепорождение. В коммуникативных моделях речепорождение включает переход от речевой интенции и замысла к графике письма путем нелинейного и линейного развертывания. Нелинейное развертывание осуществляется с помощью лексического выбора и комбинирования слов и словосочетаний. Линейное же развертывание характеризуется грамматическим структурированием письменного высказывания. На последнем, *пятом* этапе речевое высказывание включает написание целых предложений с учетом орфографического и пунктуационного оформления.

Схожая модель процедуры текстопорождения предлагается И. А. Зимней (1991). Она выделяет три основных уровня:

1. Мотивационно-побудительный уровень, отражающий мотив и цель речевого порождения. Мотив, как инстинктивный импульс и желание, реализуется в передаче информации и потребности начать коммуникацию.

2. Ориентировочно-исследовательский уровень, отражающий подбор нужных слов, словосочетаний с целью формулирования мысли, а далее ее грамматического структурирования. Главную роль здесь играют внутренняя речь и внутреннее планирование.

3. Исполнительный уровень, отражающий операции письменного оформления (преобразование в графический вид) и умственной деятельности продуцента (обобщение, конкретизация, абстрагирование и т. д.).

А. Р. Лурия (2019) описывает модель порождения письменной речи с учетом следующих стадий:

- планирование письменного высказывания, в основе которого лежит мотив деятельности;
- фонетический отбор лексем, осуществляющийся во внутренней речи;
- графическое представление слова на основе сопоставления его фонемы (звук – графема);
- визуализация графем и их артикуляция при написании речевого высказывания.

Более детальное видение комплексной психолингвистической модели построения письменного высказывания предложила Е. С. Ощепкова (2021). Данная модель базируется на 12 этапах.

Первый этап. В основу порождения письменного текста берется мотив как потребность выразить ту или иную информацию. Многие авторы пишут, что мотив является побудителем активности индивида, однако он не обрабатывается сам по себе. З. Дорней (Dörnyei, 2009) считает, что совокупность мотивов и есть мотивация, которая активизирует направленность деятельности обучающегося с целью удовлетворения собственных потребностей. Важно отметить, что при обучении письму на разных уровнях обучения мотивация будет играть главенствующую роль в достижении результативности поставленных задач.

По мнению Е. С. Ощепковой (2021), на *втором* этапе происходит вероятностное прогнозирование и возникает образ самого результата. Вероятностное прогнозирование имеет огромное значение в продуцировании письменного высказывания, другими словами, это умственное представление, базирующееся на воображении, восприятии и мышлении. Однако во многом здесь будут проявляться особенности личности и ее индивидуальные характеристики, как факторы, определяющие успешность выполнения задания.

На *третьем* этапе раскрывается замысел письменного текста, содержащий тему и ремю. При обучении письму в основе замысла лежит и когерентность текста, позволяющая сделать его более «читабельным», связным и понятным для читающей аудитории. На следующем, *четвертом* этапе применяется внутренняя речь, с помощью которой формируется максимально свернутое синтагматическое высказывание. Далее *пятый* этап включает формирование развернутого речевого высказывания: за счет расширения темы и ремы. В случае письменной речи наблюдается гипертекстовость. Она проявляется в формировании новых сюжетных линий / идей, которые по-разному могут восприниматься читателями.

На *шестом* этапе отбираются слова по значению. Как пишет автор (Ощепкова, 2021), продуцент выбирает значения слов и фраз, соответствующие контексту высказывания. Подбор подходящих слов зависит в большей степени от уровня владения иностранным языком обучающегося (употребление слов из активного словарного запаса). При обучении письму на иностранном языке могут применяться следующие упражнения на расширение словарного запаса:

1. “Alphabet” – активизация словарного запаса происходит за счет составления предложения, каждое последовательное слово которого начинается с последующей буквы в алфавите. Например: *A big cat doesn't eat fish...*

2. “The same letter” – расширение словарной цепочки предполагает составление предложения, в котором три слова, включающие следующие части речи: существительное, глагол, прилагательное/наречие. Все три слова начинаются на одну и ту же букву. Например: *Bees behave badly.*

3. “Associations” – в словаре необходимо выбрать одно слово и написать к нему 10 ассоциаций. Далее можно составить мини-текст со словами-ассоциациями из 10 предложений. Например: *beauty – an intense pleasure / a deep satisfaction / landscape / art / a form of genius / inspiration / qualities of a person / goodness / to be attracted to / the perception of the world.*

Седьмой этап предполагает структурирование предложений с точки зрения грамматики. Здесь формируются предложения согласно последовательности частей речи и целым синтаксическим конструкциям. Преимущество письменной формы речи в том, что автор может своевременно вносить исправления и корректировки в текст, так чтобы он соответствовал заданной стилистической окраске. Нахождение полной формы слова происходит на *восьмом* этапе. Здесь, как и на предыдущем этапе, осуществляется отбор более удачных слов и фраз с целью придать тексту выразительность и подчеркнуть его стилистическую особенность.

Е. С. Ощепкова (2021) вводит анализ звукового состава слова на *девятом* этапе. Перед тем как записать сформулированные высказывания, пишущий делит высказывания на отдельные слова, применяя при этом звуковую форму слова. Далее *десятый* этап включает анализ орфографического и пунктуационного оформления.

На *одиннадцатом* этапе выполняется кинетическая программа письменной речи (непосредственное написание), а на последнем, *двенадцатом* этапе подбираются нужные графические начертания, что сопровождается зрительным контролем.

Проведенный анализ по существующим моделям порождения иноязычной письменной речи позволил выявить следующее:

- ключевым моментом в письменной речи является мотив как потребность в достижении определенной цели. Если у обучающихся отсутствуют умения письменной коммуникации, то это создает мотив в их усвоении с целью осуществления желаемой письменной деятельности;
- письмо как интеллектуальный вид деятельности предполагает учет когнитивных функций обучающихся и отражение результатов их мыслительной деятельности;
- при обучении письму должны учитываться организация, поэтапность, последовательность выполнения письменного высказывания как одно из условий успешного формирования умений письменной речи;
- знание о том, как продуцируется письменный текст, позволит преподавателю ответственнее подойти к совершенствованию письменных навыков обучающихся, подбору упражнений и в целом методике обучения иноязычной письменной речи.

Однако успех в продуцировании иноязычного письменного текста зависит и от направленности личности обучающегося.

В практике обучения иноязычной письменной речи студентов в рамках вузовской подготовки отмечается, что высокие результаты достигают студенты, у которых сильно развиты *психологические компоненты* усвоения знаний.

Психологическая компонентность усвоения знаний, с точки зрения отечественных ученых, определяется как психические состояния обучающихся, способствующие активному включению в процесс обучения. Так, Н. Д. Левитов (1967) выделил среди компонентов: положительное отношение студентов к процессу обучения; ознакомление с материалом через сенсорное восприятие (представления, чувства, ощущения); мышление студентов и их память. Данные компоненты были дидактически интерпретированы ученым В. А. Крутецким (2012). Он считал, что процесс прочного усвоения знаний зависит от правильной организации образовательного процесса и методики преподавания в том числе.

В поле методики обучения иностранным языкам ряд зарубежных исследователей интерпретируют в качестве психологических компонентов совокупность индивидуальных различий обучающихся, которые определяют их способность к изучению языка. Более детальные исследования в данной области были проведены Катой Пинел и коллегами (Piniel, Csizér, Khudiyeva et al., 2016), Золтоном Дорней (Dörnyei, 2009), Райнхардом Пекруном (Pekrun, 2014). Они доказали, что знания об индивидуальных различиях студентов обеспечивают более глубокое понимание о языковых особенностях и аффективных факторах, влияющих на овладение иностранным языком.

Эту же точку зрения поддерживают ученые Дж. Фатхи, М. Ахмадинежад, Н. Юсофи (Fathi, Ahmadnejad, Yousofi, 2019). В своем исследовании они выявили, что некоторые студенты овладевают иноязычной письменной речью быстрее и легче, чем другие студенты. К этим выводам авторы пришли, когда проанализировали уровень психологических компонентов, таких как мотивация (motivation), автономность (autonomy) и саморегуляция (self-regulation), влияющих в значительной степени на успешность изучения иностранного языка.

Выявление индивидуальных различий и динамики психологических компонентов у студентов при обучении письму покажет, какие усилия готовы приложить студенты при выполнении письменных заданий, а также какое эмоциональное состояние и отношение имеют студенты к предложенному виду деятельности.

Рассмотрим ряд психологических компонентов, таких как саморегуляция, мотивация к изучению иностранного языка, автономность, отношение к изучению иностранного языка, тревожность, самооффективность и готовность к общению на иностранном языке, при обучении иноязычной письменной речи более детально.

Саморегуляция

Саморегуляция как один из компонентов описывается в теории социального научения А. Бандуры (Bandura, 1986), трактуется как «самостоятельно генерирующиеся мысли, чувства и действия, которые необходимы для достижения личных целей» (Zimmerman, 1990, p. 14). Считается, чем выше уровень саморегуляции, тем выше показатели успеваемости. Д. Д. Барабанов (2015) пишет, что успешное обучение иноязычной письменной речи зависит от воли студентов и использования ими эффективных стратегий обучения, что характерно для саморегуляции. Академическая саморегуляция как широкое понятие может включать в себя не только когнитивные навыки, мотивационные ориентации, но и такие саморегулируемые процессы обучения, как планирование, контроль времени, организация учебной среды и т. д., способствующие эффективному обучению.

В целях повышения саморегуляции могут быть полезны следующие техники:

- проведение ежемесячных самостоятельных работ / тестирования (позволяет держать обучающихся в тонусе и сохранять их мотивацию);
- проведение опросов с целью выявления самооценки студентов по отношению к исследуемому процессу (помогает определить барьеры обучающихся, которые необходимо преодолеть);
- заблаговременная отправка программы курса/предмета с расписанием занятий и темами (способствует своевременному планированию стратегии обучения, последовательности собственных действий студентов и т. д.);
- использование заданий, требующих приемов целеполагания (обеспечивает эффективную организацию учебного процесса и выделение цели и подцелей изучаемой темы).

Мотивация к изучению иностранного языка

Центральным компонентом любой деятельности с точки зрения психолингвистики является мотивация, которая определяет степень желания активных действий. В плане совершенствования иноязычной письменной речи мотивация может проявляться с точки зрения двух факторов: 1) потребность студентов в письменной коммуникации на иностранном языке и 2) побуждение к изучению иностранного языка. Б. Незакатгу и Дж. Фатхи (Nezokatgoo, Fathi, 2019) выявили следующую закономерность в своем исследовании: если студенты проявляют инициативность к разным видам письма с учетом реализации своих профессиональных амбиций и осознают коммуникативную ценность этой деятельности, то они будут мотивированы к овладению иностранным языком в совершенстве.

На сегодняшний день в практике обучения иноязычной письменной речи можно наблюдать применение высокорезультативных моделей учебной деятельности, в которых широко используются инструменты Web 2.0 (Литвиненко, 2021). Они как мотивационные средства обучения могут развить интегративную и инструментальную мотивацию студентов и обеспечить устойчивый интерес обучающихся к изучению отдельных видов речевой деятельности.

Автономность

Такие отечественные ученые и методисты, как И. А. Зимняя (2003), Е. Н. Соловова (2004), Т. В. Дугина, А. В. Заболотских, И. И. Жабоклицкая (2021), исследовали автономную учебную деятельность студентов по изучению иностранных языков. Е. Н. Соловова (2004) обозначила под автономностью в обучении иностранным языкам самостоятельность и ответственность студентов за результаты своей учебной деятельности.

С целью повышения навыков иноязычной письменной речи можно предложить обучение с элементами автономности, которое включает следующие условия:

- применение методов обучения, направленных на повышение самостоятельности студентов (эвристические, проектные, интерактивные и т. д.);
- выстраивание линейной системы обучения с учетом различных форм обучения (аудиторная и внеаудиторная формы обучения, синхронное и асинхронное обучение);
- широкое разнообразие использования современных цифровых средств и ресурсов для развития самостоятельности студентов (учебные блоги, вики-технологии, геймификация, виртуальная реальность и т. д.);
- отсутствие формального оценивания при выполнении заданий самостоятельного характера.

Кроме того, автономия считается фундаментальной потребностью человека, которая способна усилить внутреннюю мотивацию студентов к выполнению заданий. Е. Ушиода писала, что «без мотивации – нет автономии» (Ushioda, 1996, p. 40). Х. Лю (Liu, 2012) также доказал, что мотивация и автономия тесно взаимосвязаны, проведя ряд исследований с участием тайваньских студентов, где было установлено: чем сильнее мотивированы студенты к изучению иностранного языка, тем выше их уровень и проявление самостоятельности к учебной деятельности. Это свидетельствует о том, что студенты становятся лично самостоятельными и за пределами обучения вуза.

Отношение к изучению иностранного языка

Отношение к изучению иностранного языка выражается в оценке той или иной деятельности, в степени расположения или неприязни к ней. З. Дорней (Dörnyei, 2005) писал, что отношение определяет ментальное и эмоциональное восприятие учебной информации к изучению языка обучающегося, а изменение ее интенсивности может привести к негативной или положительной реакции на процесс обучения. Исследуя отношение студентов к изучению иностранного языка, Ката Пинел и соавторы (Piniel, Csizér, Khudiyeva et al., 2016) выявили, что отношение строится на трех компонентах: 1) когнитивный компонент, который включает убеждения; 2) аффективный компонент, который базируется на чувствах; 3) волевой компонент, который имеет связь с поведенческими тенденциями. Важно отметить наблюдаемый факт, что студенты с положительным отношением к иноязычной письменной деятельности будут активно участвовать в выполнении письменных заданий и стараться преодолевать трудности, в то время как студенты с выраженным негативным отношением будут испытывать беспокойство и отсутствие удовлетворения, что далее может привести к снижению успеваемости.

Среди современных методов формирования положительного отношения студентов к обучению иноязычной письменной речи можно выделить:

- аутентичные методы овладения обучающимися языковыми и коммуникативными компетенциями (использование учебно-аутентичных материалов способствует формированию иноязычной компетенции обучающихся на уровне, близком к уровню владения языком носителем изучаемого языка);
- метод обучения на основе задач (особенность применения данного метода состоит в структурировании отдельных задач (заданий), решение которых связано с реальным жизненным опытом);
- межпредметный метод (интеграция психолого-педагогических, методических и культурных методов способствует решению межпредметных задач обучения из других предметных областей, а также применению разнообразных форм организации учебной деятельности);
- креативные методы (активно применяются методы: гиперболизации, агглютинации, случайных ассоциаций, кейс-ситуации, деловые игры и т. д.).

Касательно средств обучения на сегодняшний день активно применяются технологии Web 2.0 и 3.0 как современные инструменты, повышающие уровень положительного отношения студентов к изучению иностранного языка. К ним можно отнести блог-технологии, вики-технологии, социальные сети, онлайн-стимуляторы, виртуальную реальность и др.

Тревожность

Языковая тревожность как психологический компонент является важным предиктором неудач в обучении иностранному языку. В основу исследования такого психологического компонента, как тревожность, заложены негативные эмоциональные реакции обучающихся, которые возникают при изучении иностранного языка. Особенно данный компонент проявляется при формировании и совершенствовании навыков продуктивных видов речевой деятельности. Однако другие потенциальные показатели тревожности у студентов также могут быть связаны с несовместимостью преподавателя и студента; соперничеством между студентами; личным перфекционизмом студента и т. д.

Э. К. Хорвиц, М. Б. Хорвиц и Дж. Коуп (Horwitz, Horwitz, Cope, 1986) обнаружили, что студенты с низкой самооценкой подвергаются тревожности и нервозности сильнее, чем студенты с высокой самооценкой, и это приводит к сложностям в учебной деятельности. Что касается обучения письму, то здесь тревожность проявляется в большей степени. Особенно количество допустимых ошибок в письменной работе играет важную роль в стимулировании тревожности. Как результат – повышенный уровень тревожности приводит к тому, что цели обучения не достигаются студентами, а их ожидания не оправдываются. Один из способов снизить языковую тревожность – обеспечить студентов эффективной обратной связью. С целью предоставления мотивирующей и развивающей обратной связи обучающимся на выполненное письменное задание можно предложить применить одну из техник (Литвиненко, 2023, с. 175):

- «Похвала – критика – похвала» (данная техника применяется в три этапа: 1) преподаватель хвалит студента за достоинства и положительные особенности выполненного задания, за старания и приложенные

усилия; 2) мягко критикует и дает комментарии по допущенным ошибкам в выполненной работе; 3) преподаватель снова хвалит студента с целью настроить его на достижение высокого результата, а также дает дальнейшие указания по совершенствованию навыков);

- “Feedforward” (преподаватель не акцентирует внимание на допущенных ошибках студента, однако исправляет их или предлагает внести изменения в отдельные места. С помощью данной техники студент занимает рефлексивную позицию, критически осмысливая недостатки своей работы самостоятельно);
- «4 пальто» (обратная связь строится на основе четырех ключевых вопросов: какой итоговый результат? Что получилось отлично? Что получилось плохо? Что нужно подучить?).

Самоэффективность

Термин «самоэффективность» зачастую используется в психологии, однако по отношению к изучению иностранных языков также имеет весомое значение. Самоэффективность студентов в изучении иностранного языка является сильным предиктором их интереса к дисциплине и к достижению поставленных целей.

Проблема самоэффективности в изучении иностранного языка раскрывается в следующих работах (Пасечкина, 2022; Bandura, 1986; Chemers, 2001; Feldman, Kubota, 2015; Mercer, 2019). Авторы пишут, что самоэффективность имеет тесную связь с языковой тревожностью, которая может быть сведена к минимуму за счет высокого уровня способности обучающегося достигать определенного показателя эффективности. В рамках данного исследования предложим методические приемы повышения самоэффективности студентов при обучении иноязычной письменной речи:

- использование системы поощрений (различные формы поощрения могут повысить интерес обучающихся к изучению иностранного языка, а также побудить их поверить в собственные способности);
- похвала (комплименты как стимулы активизируют мотивы учебной деятельности);
- разработка учета достижений (система достижений может включать в себя очки, фишки, значки за выполненное задание, и тем самым ее использование может мотивировать к высоким результатам учебной деятельности);
- поощрение преднамеренного познания (студенты могут вознаграждаться баллами, призами или другой формой поощрения за участие в заранее спланированных мероприятиях или конкурсах на иностранном языке);
- создание ситуаций успеха (данный прием оказывается действенным, когда студентам предлагается самостоятельный выбор заданий разной сложности);
- обеспечение благоприятной морально-психологической атмосферы (снятие чувства неуверенности, боязни и языковой тревожности).

Готовность к общению на иностранном языке

Желание и готовность к коммуникации на иностранном языке были детально исследованы такими учеными, как Д. Макинтайр, Р. Клеман, З. Дорней и К. Ноэлс (MacIntyre, Dörnyei, Clément et al., 1998). С целью изучения готовности обучающихся к общению на иностранном языке они разработали модель в форме пирамиды, состоящую из шести уровней: 1) поведенческий аспект; 2) речевое намерение; 3) предшествующие события; 4) мотивационные ориентации; 5) аффективно-когнитивный контекст и 6) социально-индивидуальный контекст. Первые три уровня свидетельствуют о факторах, которые в большей степени влияют на готовность обучающегося к коммуникации: тема, контекст и время. Остальные уровни говорят о сформированных психологических компонентах (мотивация, уверенность, отношение) обучающегося, которые помогают ему целенаправленно оставаться в той или иной коммуникативной ситуации независимо от других факторов. В основании пирамиды заложены два основных фактора, связанных с индивидуальным и социальным контекстами: внутригрупповой климат и личность самого обучающегося, его направленность, установки и ориентации, которые могут подавлять или же, наоборот, активировать готовность к проявлению коммуникации. С помощью данной модели ученые выявили, что желание и нежелание общаться на иностранном языке в меньшей степени обусловлено ситуацией, а больше психологическими компонентами личности. Но проявление готовности к иноязычному письменному общению выражается не только в интегративной характеристике обучающегося, мотивированного на выполнение письменного задания, но и в определенном комплексе языковых знаний и коммуникативных умений. Тогда следует принять во внимание: чем выше уровень словарного запаса и знаний грамматики, тем выше уровень готовности к иноязычному общению. В условиях академического обучения письменной речи студенты должны осознавать, какие коммуникативные стратегии позволяют им успешно справиться с поставленными задачами. В частности, к таким стратегиям можно отнести:

- стратегию формирования эмоционального настроения читателя;
- информационно-интерпретационную стратегию (творческое раскрытие замысла/темы письменного высказывания);
- аргументативную стратегию (обоснование собственной позиции, элементы убеждения);
- условно-контекстуальную стратегию (учет культурной и национальной направленности письменных текстов).

Следует отметить, что вышеупомянутые психологические компоненты (саморегуляция, мотивация к изучению иностранного языка, автономность, отношение к изучению иностранного языка, тревожность, самоэффективность и готовность к общению на иностранном языке) играют важную роль в обогащении знаний иностранного языка и совершенствовании навыков ведения эффективной коммуникации на иностранном языке. Как отмечает З. Дорней (Dörnyei, 2009), взаимосвязанное изучение психологических и языковых компонентов может сделать учебный процесс более результативным и продуктивным.

Заключение

Процесс обучения иноязычной письменной речи опирается на взаимодействие психологических и лингвистических факторов, включая в том числе и когнитивные процессы: память, мышление, внимание, восприятие. Психолингвистика как наука может дать ответы на ключевые вопросы: как обучающиеся овладевают иноязычной письменной речью? Как они воспринимают и понимают иноязычную письменную речь? Как обучающиеся порождают иноязычную письменную речь?

Таким образом, по итогам данного исследования были сформулированы следующие выводы:

1. На основе анализа отечественной и зарубежной научно-исследовательской литературы были определены основные модели порождения иноязычной письменной речи, которые включают ряд этапов построения письменного высказывания. Их учет необходим для ликвидации когнитивного диссонанса при продуцировании письменных текстов обучающимися.

2. В основе формирования письменного высказывания важную роль играют индивидуальные различия студентов, влияющие на овладение иностранным языком. Совокупность индивидуальных различий выражена в таких психологических компонентах, как саморегуляция, мотивация к изучению иностранного языка, автономность, отношение к изучению иностранного языка, тревожность, самоэффективность и готовность к общению на иностранном языке. Было определено, что данные компоненты свидетельствуют об эмоционально-оценочном отношении студентов к изучению иностранного языка в целом. В связи с этим в рамках каждого компонента были предложены методические рекомендации по снижению числа трудностей при составлении письменного высказывания обучающимися.

3. Всецелое понимание психолингвистической основы обучения письму на иностранном языке студентов высших учебных заведений поможет преподавателям оптимизировать процесс обучения, сделать его привлекательным и благоприятным в формировании новых знаний или совершенствовании ранее сформированных навыков в условиях позитивной психологической атмосферы, а также освободить обучающихся от всевозможных барьеров к изучению иностранного языка.

В качестве перспектив дальнейшего исследования ставится задача исследовать психологические компоненты студентов в рамках обучения иноязычной письменной речи, позволяющие выявить, при каких методических условиях обучение приводит к возникновению высокого уровня автономности, коммуникативной мотивации и положительного отношения к активному участию студентов в письменном общении.

Источники | References

1. Ахутина Т. В. Нейропсихологический анализ ошибок на письме // Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общ. ред. О. А. Величенковой. М., 2018.
2. Барабанов Д. Д. Развитие волевой регуляции студентов: дисс. ... к. психол. н. М., 2015.
3. Дугина Т. В., Заболотских А. В., Жабоклицкая И. И. Особенности автономной учебной деятельности при изучении иностранного языка в высшей школе // Глобальный научный потенциал. 2021. № 8.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991.
6. Крутецкий В. А. Некоторые вопросы психологии учителя // Вестник практической психологии образования. 2012. Т. 9. № 4.
7. Левитов Н. Д. Фрустрация как один из видов психических состояний // Вопросы психологии. 1967. Т. 6.
8. Леонтьев А. А. Психофизиологические механизмы речи // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / под ред. Б. А. Серебrenникова. М.: Наука, 1970.
9. Литвиненко Е. В. Методические условия развития мотивации студентов к изучению иностранного языка средствами учебного блога // Концепт. 2023. № 12.
10. Литвиненко Е. В. Технологии WEB 2.0 в обучении английскому языку // Современные проблемы филологии и методики преподавания языков: вопросы теории и практики: сборник научных трудов / под ред. Е. М. Шастиной, В. М. Панфиловой. Елабуга, 2021.
11. Лурия А. Р. Письмо и речь: нейролингвистические исследования. М.: Академия, 2002.
12. Лурия А. Р. Язык и сознание. СПб.: Питер, 2019.
13. Медведева Н. В. Природа ошибки в русской речи будущего билингвального учителя русского языка: психолингвистический и лингвометодический подходы к интерпретации экспериментальных данных // Полилингвальность и транскультурные практики. 2024. Т. 21. № 1.
14. Ощепкова Е. С. Письменная речь в отечественной психолингвистике // Вопросы психолингвистики. 2021. № 4 (50).
15. Пасечкина Т. Н. Формирование коммуникативной самоэффективности обучающихся вуза: дисс. ... к. пед. н. Томск, 2022.
16. Соловова Е. Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностранные языки в школе. 2004. № 2.

17. Ушакова Т. Н. О филогенезе языка человека (когнитивно-психологический анализ) // Вопросы психолингвистики. 2018. № 3 (37).
18. Щербакова М. В. Психолингвистический аспект восприятия текста // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 1 (201).
19. Bandura A. Social foundations of thought and action. Englewood Cliffs, 1986.
20. Chemers M. M. Leadership effectiveness: An integrative review // Blackwell Handbook of Social Psychology. Group Processes / ed. by M. A. Hogg, R. S. Tindale. Oxford, 2001.
21. Dörnyei Z. The L2 motivational self-system // Motivation, Language Identity and the L2 Self / ed. by Z. Dörnyei, E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters, 2009.
22. Dörnyei Z. The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
23. Fathi J., Ahmadnejad M., Yousofi N. Effects of blog-mediated writing instruction on L2 writing motivation, self-efficacy, and self-regulation: A mixed methods study // Research in Applied Linguistics. 2019. Vol. 10 (2).
24. Feldman D. B., Kubota M. Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average // Learning and Individual Differences. 2015. Vol. 37.
25. Graham S., Harris K. R. Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses // Design Principles for Teaching Effective Writing / ed. by R. Fidalgo Redondo, K. Harris, M. Braaksma. Leiden, 2017. http://dx.doi.org/10.1163/9789004270480_003
26. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign language classroom anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70. Iss. 2.
27. Huettig F. Four central questions about prediction in language processing // Brain Research. 2015. Vol. 1626.
28. Kerz E., Wiechmann D. Individual differences // The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora / ed. by N. Tracy-Ventura, M. Paquot. N. Y.: Routledge, 2020.
29. Liu H. J. Understanding EFL undergraduate anxiety in relation to motivation, autonomy, and language proficiency // Electronic Journal of Foreign Language Teaching. 2012. Vol. 9 (1).
30. MacIntyre P. D., Dörnyei Z., Clément R., Noels K. A. Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation // The Modern Language Journal. 1998. Vol. 82. Iss. 4.
31. McCutchen D. Cognitive factors in the development of children's writing // Handbook of Writing Research / ed. by Ch. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald. N. Y., 2006.
32. Mercer S. Language learner engagement: Setting the scene // Second Handbook of English Language Teaching / ed. by Xuesong Gao. Cham: Springer International Handbooks of Education, 2019.
33. Nezakatgoo B., Fathi J. Second language writing through blogs: An investigation of learner autonomy // Iranian Journal of Applied Language Studies. 2019. Vol. 11 (2).
34. Pekrun R. Emotions and learning. Geneva: International Academy of Education (IAE), 2014.
35. Piniel K., Csizér K., Khudiyeva S. R., Gafiatulina Yu. A comparison of Hungarian and Kazakh university students' language learning profiles // Working Papers in Language Pedagogy. 2016. Vol. 10. <https://doi.org/10.61425/wplp.2016.10.39.55>
36. Ushioda E. Learner autonomy 5: The role of motivation. Dublin: Authentik, 1996.
37. Zimmerman B. J. Self-regulated learning and academic achievement: An overview // Educational Psychologist. 1990. Vol. 25 (1).

Информация об авторах | Author information



Литвиненко Елена Владимировна¹

¹ Казанский федеральный университет



Elena Vladimirovna Litvinenko¹

¹ Kazan Federal University

¹ lana2703@inbox.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 03.04.2024; опубликовано online (published online): 21.05.2024.

Ключевые слова (keywords): иноязычная письменная речь; порождение речи; психолингвистика; обучение письму на иностранном языке; психологический компонент; индивидуальные различия; foreign language written speech; speech generation; psycholinguistics; instruction for writing in a foreign language; psychological component; individual differences.