

УДК 371.78

И. И. Могилева

*заведующий кафедрой иностранных языков
с курсом русского и латинского языков
Санкт-Петербургского государственного
педиатрического медицинского университета,
кандидат филологических наук, доцент
(Россия)*

М. Ю. Бомбина

*преподаватель кафедры иностранных языков
Военного института физической культуры
(Россия)*

Ю. А. Константинова

*старший преподаватель кафедры иностранных языков
с курсом русского и латинского языков
Санкт-Петербургского государственного
педиатрического медицинского университета
(Россия)*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ РЕЧИ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ЯЗЫКОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ

В данной статье речь идет о том, что пользование фонетическими, лексическими и грамматическими нормами языка является автоматизированной стороной речевой деятельности, что и дает возможность сознанию сосредоточиться на смысловой стороне высказывания. Авторы рассматривают вопрос, является ли такая установка случайной или она закономерно вытекает из определенной системы обучения.

Всякое речевое высказывание имеет смысловое содержание и языковую форму. Всякое высказывание, следовательно, как объект внимания представляет собой сложное явление.

На значительном экспериментальном материале установлено, что в речевой деятельности в обычных условиях общения внимание, как правило, направляется на смысл содержания того, что мы воспринимаем или что говорим сами. Языковые особенности при этом и сам процесс речи обычно не осознаются или осознаются только частично [1].

Направленность внимания на содержание не означает отсутствие контроля за самим процессом говорения, за самой языковой формой [2]. В данном случае происходит распределение внимания, которое возможно при достаточной автоматизированности одной из сторон деятельности. Пользование фонетическими,

лексическими и грамматическими нормами языка является автоматизированной стороной речевой деятельности, что и дает возможность сознанию сосредоточиться на смысловой стороне высказывания.

Подобная закономерность обладает особым смыслом для преподавателя иностранного языка [3; 4]. Свободное владение родным языком означает наличие у человека непринужденной, привычной установки на понимание смысла высказывания. Вопрос в том, является ли такая установка случайной или она закономерна, вытекает из определенной системы обучения.

Мы знаем, что на начальном этапе обучения большая роль отводится грамматическому материалу, исправлению фонетических ошибок у студентов и всяким формальным преобразованиям. Ряд исследований вскрыл очень интересную зависимость степени понимания содержания от того, какой аспект языковой формы (лексический, грамматический, фонетический) подлежал анализу. В ходе этих исследований сопоставлялись результаты чтения, приближающегося к нормальным условиям (задача — прочесть и понять), с результатами чтения, где испытуемые должны были решать задачу по анализу языковой формы экспериментального материала [4; 5; 6]. Последнее давалось в виде конкретных задач: найти орфографические ошибки, отметить однородные члены предложения, проследить за фонетическими ошибками, найти глаголы, стоящие в определенной временной форме, проследить правильность интонации вопросительных предложений и т. д. Это сопоставление должно было показать, как различные варианты анализа языковой формы влияют на отражение в сознании содержания прочитанного.

Проведенные исследования позволяют сделать следующие выводы. Всякий анализ языковой формы мешает одновременному пониманию содержания воспринимаемой речи [1]. При этом разные аспекты языковой формы в разной степени мешают одновременному охвату содержания. Задача, связанная с анализом грамматических и лексических особенностей языковой формы, в меньшей мере отвлекает внимание от содержания речевого высказывания, чем наблюдение за ее фонетическими и орфографическими аспектами.

Таким образом, в отношении языковых упражнений возникает своеобразное противоречие: с одной стороны, использование упражнений, в которых требуется анализ языковой формы, нежелательно, а с другой — оно необходимо [7; 8; 9]. Изучение этого вопроса привело к мысли о возможности соединения в какой-то части упражнений задач по анализу языковой формы и одновременного понимания содержания. С этой целью был проведен ряд опытов, ставящих своей целью психологическое изучение деятельности студентов при выполнении

упражнений с двойной задачей, которые были проведены на 1-м курсе педиатрического факультета СПбГПМУ. Общее количество испытуемых — 80 человек. Два варианта опытов — грамматический и лексический.

В качестве языкового задания в грамматическом варианте было взято преобразование глаголов из Present Simple в Present Perfect в процессе чтения текста про себя [9]. Перфектная форма глагола в соответствующем лице и числе выписывалась по ходу чтения на поля. Заданием упражнения в лексическом варианте служило отыскивание в тексте сложных слов, которые подчеркивались испытуемыми в процессе чтения текста.

Каждый испытуемый проходил через два этапа опыта. На первом этапе текст предлагался для выполнения вышеописанного упражнения (грамматического — в грамматическом варианте, лексического — в лексическом варианте) [1; 10]. При выполнении упражнения испытуемым предлагалось передать письменно на родном языке содержание прочитанного.

Это требование являлось для них неожиданным. Второй этап опыта отличался от первого тем, что перед испытуемым в самом начале ставилось две задачи: выполнять упражнение и понять содержание читаемого, чтобы потом пересказать это так же, как и на первом этапе [4; 6]. Эксперимент носил форму группового. Время выполнения фиксировалось по секундомеру. Для того чтобы исключить влияние самих текстов на результаты опыта, в отношении них было выполнено требование равноценности.

Одновременное решение двух задач могло сказаться на следующих показателях: 1) темпе чтения; 2) качестве и количестве понимания содержания; 3) качестве выполнения языкового задания.

По этим показателям и было проведено сравнение полученных данных. Следует отметить, что в качестве единицы измерения темпа чтения было взято количество слогов в минуту. Эти данные показывают, что решение комплексной задачи не привело к замедлению темпа речевой деятельности.

Таблица 1

Результаты изучения деятельности студентов при выполнении упражнений с двойной задачей

Вариант	Этапы опыта	
	1	2
Грамматический	102	104
Лексический	174	170

Качественный и количественный анализ понимания содержания прочитываемого текста проводился путем подсчета информации при пересказе и сравнении результатов этого подсчета с объемом информации в прочитанном материале. Для подсчета информации применялось следующее правило: главная мысль была равна 1,0 информации, а каждое добавление и уточнение считалось равным 0,5 информации. Несмотря на свою условность этот способ представляется довольно объективным.

Для оценки качественной и количественной стороны понимания содержания двух прочитанных текстов сопоставлялось: процент правильно переданной информации, количество искажений и количество добавлений. Результаты анализа понимания содержания иноязычных текстов, относящихся к различным вариантам, приведены ниже.

Таблица 2

Результаты анализа понимания содержания иноязычных текстов

Вариант	% правильно переданной информации		Абсолютное количество			
	1	2	Искажений		Добавлений	
			1	2	1	2
Грамматический	19	32	0,4	0,4	2,5	2,3
Лексический	25	40	3,0	0,16	2,7	3,0

Таким образом, эксперимент показал относительное увеличение объема переданной информации в условиях решения двойной задачи. Оказалось, что средняя величина переданной информации при двойной задаче очень мало отличается от оптимальной величины этого показателя, а следовательно, в условиях решения двойной задачи происходит не просто относительное улучшение понимания содержания, но и абсолютное повышение его качества.

На материале грамматического и лексического вариантов опыта четко выявилась, таким образом, следующая тенденция: в условиях решения двойной задачи темп чтения — при значительном (близком к оптимальному) охвате смысловой стороны читаемого и удовлетворительном выполнении языкового задания сохраняется [1; 7; 11]. Сопоставляя результаты, полученные по всем показателям, мы можем заключить, что двойная задача ведет к качественному преобразованию деятельности, направленной на ее решение.

Анализ полученного материала на основе среднеарифметических данных позволяет вскрыть общие правила и тенденции, которыми характеризуется деятельность студентов, поставленных в условия решения двойной задачи. В дальнейшем, чтобы проследить влияние степени владения языком на темп, объем передаваемой информации и качество выполнения комплексного упражнения,

полученный материал грамматического варианта опыта был обработан по группам студентов, имеющих неодинаковую успеваемость по английскому языку.

Таблица 3

Результаты выполнения упражнения с комплексной задачей по группам хорошо и среднеуспевающих студентов

Параметры группы испытуемых	Тема		Процент переданной информации	Процент правильно переданной информации	Процент преобразованных глаголов	Процент правильно преобразованных глаголов
	1	2				
Хорошо и отлично успевающие студенты	117	108	22	36	86	86
Слабо и удовлетворительно успевающие студенты	84	97	16	28	86	80

Таким образом, можно сделать вывод, что в обеих группах испытуемых двойная задача ведет к повышению их умственной активности, значительно улучшая результаты выполняемой работы. Следовательно, введение упражнений с сочетанием задач по языковому анализу и пониманию содержания читаемого полезно как для слабых, так и для сильных студентов [2].

На материале грамматического и лексического вариантов опыта четко выявилась тенденция: в условиях решения двойной задачи сохраняется темп чтения при значительном охвате смысловой стороны читаемого и удовлетворительном выполнении задания по анализу языковой формы [1; 2; 10]. Следовательно, можно говорить о качественном преобразовании психической деятельности в случае одновременного решения двух задач, по сравнению с условиями решения студентами только одной языковой задачи, что доказывает возможность выполнения аналогичных упражнений (с комплексной задачей).

Применение в учебном процессе упражнений с комплексной задачей должно приводить у студентов к развитию необходимой для овладения иноязычной речью способности и привычки распределять внимание между языковой формой и смысловым содержанием речи.

1. Ильина В. И. Особенности восприятия языка художественных описаний // Ученые записки МГПИИЯ. Т. 6. М., 2016. С. 118. [Вернуться к статье](#)

2. Бомбина М. Ю. Пути определения уровня владения базовыми компетенциями по дополнительной профессиональной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» в военно-спортивном вузе // Романо-германская филология.

Достижения и перспективы обучения иностранным языкам в новом столетии : материалы III заоч. всерос. науч.-метод. конф. / РВВДКУ ; под ред. Г. А. Плюхиной и Н. К. Костиной. Рязань, 2017. С. 15–20. [Вернуться к статье](#)

3. Клычкова З. И. О направленности внимания при восприятии текстов в магнитофонной записи // Бюллетень коллоквиума по экспериментальной фонетике и психологии речи. М., 2020. С. 187–193. [Вернуться к статье](#)

4. Зубкова Л. М. Восприятие и понимание предложения. М., 2018. 472 с. [Вернуться к статье](#)

5. Могилева И. И., Константинова Ю. А., Бомбина М. Ю. Обучение говорению студентов-медиков [Электронный ресурс] // Обучение иностранным языкам — современные проблемы и решения : сб. материалов I Междунар. науч.-практ. конф. им. Е. Н. Солововой, Обнинск, 5–6 нояб. 2019 г. / под ред. М. А. Буровой [и др.]. Обнинск : Титул, 2020. С. 325–329. URL: https://mgimo.ru/upload/2019/05/Solovova_Sbornik.pdf?utm_source=google.com&utm_medium=organic&utm_campaign=google.com&utm_referrer=google.com (дата обращения: 19.03.2023). [Перейти к источнику](#) [Вернуться к статье](#)

6. Могилева И. И., Константинова Ю. А., Бомбина М. Ю. Разновидности интерактивных технологий преподавания иностранного языка в медицинском вузе // Современные концепции романо-германской филологии, лингводидактики и межкультурной коммуникации : сб. тр. Всерос. науч.-практ. конф., г. Рязань, 20 апр. 2020 г. / Рязан. гвардейс. высш. воздушно-десант. команд. училище ; под ред. Н. К. Костиной, И. Ю. Кремер. Рязань : РВВДКУ, 2020. С. 179–183. [Вернуться к статье](#)

7. Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения переводу на слух. М. : ИМО, 2020. 190 с. [Вернуться к статье](#)

8. Могилева И. И., Константинова Ю. А., Бомбина М. Ю. Обучение аннотированию и реферированию студентов, изучающих английский язык // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе : сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф., г. Рязань, 25 февр. 2021 г. / Рязан. гвардейс. высш. воздушно-десант. команд. училище. Рязань, 2021. С. 230–234. [Вернуться к статье](#)

9. Могилева И. И., Бомбина М. Ю., Константинова Ю. А. Применение аудиолингвального метода при обучении студентов неязыковых вузов [Электронный ресурс] // Языковая компетентность: методические аспекты практико-ориентированного образования : сб. науч. ст. / редкол.: С. В. Венидиктов (отв. ред.) [и др.]. Могилев, 2021. С. 159–164. 1 электрон. опт. диск (CD-R). [Вернуться к статье](#)

10. Harfield W. Parallels in teaching students to listen and to read // English Journal. V. 35, 2020. [Вернуться к статье](#)

11. Бомбина М. Ю., Константинова Ю. А., Могилева И. И. Типологические критерии занятий по иностранному языку в неязыковом вузе // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе : сб. тр. Всерос. науч.-метод. конф., г. Рязань, 25 февр. 2021 г. / Рязан. гвардейс. высш. воздушно-десант. команд. училище. Рязань, 2021. С. 46–51. [Вернуться к статье](#)

I. I. Mogileva, M. Yu. Bombina, Yu. A. Konstantinova

The psychological patterns speech using for language exercises

This article refers to the fact that the use of phonetic, lexical and grammatical norms of language is the automated side of speech activity, which allows consciousness to concentrate on the semantic side of the statement. The authors consider the question of whether such an installation is random or it naturally follows from a certain system of training.