

Селезнева Маргарита Викторовна

кандидат психологических наук,
доцент кафедры иностранных и русского языков
Рязанского гвардейского высшего
воздушно-десантного командного училища

ПСИХОДИДАКТИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КУРСАНТА КАК СУБЪЕКТА ИНОЯЗЫЧНОГО ОБЩЕНИЯ [1]

Аннотация:

В статье изложены результаты разработки и апробации психодидактической технологии становления курсанта как субъекта иноязычного общения. Теоретической основой исследования выступает экопсихологическая модель субъекта учебной деятельности (В.И. Панов). Автором выделены шесть стадий обозначенного процесса: 1) перцептивная, 2) подражательная, 3) репродуктивная, 4) продуктивная, 5) компетентностная, 6) творческая. Сформулированы психолого-педагогические условия реализации технологии на практике. Показано влияние экопсихологических типов взаимодействия между курсантами и преподавателями на успешность обучения иностранному языку. В статье экспериментально доказаны действенность психодидактических принципов совместно-субъектного и субъект-порождающего взаимодействия, а также эффективность технологии не только в изучении иностранных языков в военном вузе, но и в формировании субъектности курсантов средствами учебной дисциплины.

Ключевые слова:

психодидактический подход, технология, субъект, субъектность, экопсихологические типы взаимодействия, обучение иностранным языкам.

Selezneva Margarita Viktorovna

PhD in Psychology, Associate Professor,
Foreign and Russian Languages Department,
Ryazan Guards Higher
Airborne Command School

PSYCHODIDACTIC TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF A MILITARY UNIVERSITY STUDENT AS AN ACTOR OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION [1]

Summary:

The paper presents testing results for the psychodidactic approach to developing a military university student as an actor of foreign language communication. The theoretical basis implies the ecopsychological model of an actor of educational activity (V.I. Panov). The author identifies six stages of the abovementioned process: 1) perceptive, 2) imitative, 3) reproductive, 4) productive, 5) competency-based, 6) creative. The research defines the psychological and educational environment for the technology implementation. It demonstrates the impact of ecopsychological types of relationship between military university students and teachers on successful foreign language teaching. Pilot studies help prove the effectiveness of psychodidactic principles of co-actor and actor-generating relationship and the efficacy of the approach under review not only in learning foreign languages at a military university but also in developing agency among students by teaching aids.

Keywords:

psychodidactic approach, technology, actor, agency, ecopsychological types of relationship, foreign language teaching.

В условиях расширения международных задач, стоящих перед офицерами Воздушно-десантных войск России, иноязычное общение становится важнейшим компонентом их профессиональной деятельности. Для решения педагогических задач в обучении курсантов иностранным языкам (далее – ИЯ) преподавателям необходимо опираться в образовательной деятельности на знания о закономерностях протекания психических процессов, психическом развитии человека. Согласно логике психодидактического подхода, образовательный процесс способствует актуализации содержательных особенностей психического развития обучающихся с помощью средств конкретной учебной дисциплины [2].

Наша задача состоит в том, чтобы выявить психолого-педагогические условия, которые способствуют не только эффективности изучения курсантами ИЯ в военном вузе, но и развитию субъектности средствами учебной дисциплины. Для этого в качестве методологической основы мы использовали психологическую модель субъекта учебной деятельности, разработанную В.И. Пановым и его школой [3], наполнили ее дидактическим содержанием – формами организации педагогического процесса, средствами, методами обучения. Так, в русле психодидактического подхода разработана технология становления курсанта как субъекта иноязычного общения.

В основу технологии положена теоретическая экопсихологическая модель субъектности. Чтобы стать субъектом произвольного действия, индивид должен пройти несколько этапов развития [4]. Становление курсанта как субъекта иноязычного общения предполагает прохождение следующих шести стадий: 1) перцептивной, 2) подражательной, 3) репродуктивной, 4) продуктивной, 5) компетентностной, 6) творческой. Мотивационный аспект не только предваряет вступление на первый этап, но и пронизывает каждый из них.

Первая стадия в развитии субъекта иноязычного общения развертывается в ситуации аудирования, чтения, когда курсант выступает как субъект перцептивного аспекта восприятия отдельных слогов, слов, предложений, фраз и текста, связной речи на ИЯ, а также распознавания интонации, графического образа слова. При этом обучающийся ведет себя как активный субъект перцептивной деятельности, поскольку «восприятие – это не пассивное снятие копий, слепков с действительности, а активный процесс построения психических моделей действительности» [5, с. 21]. Е.И. Пассов в русле коммуникативного подхода к обучению ИЯ называет такой вид активности «внутренней» и подразумевает под ней «активность реакции на то, что воспринимается: попутная оценка, планирование своей реакции» [6, с. 20]. Однако непосредственного иноязычного общения как такового еще нет, поэтому как субъект иноязычного общения он пассивен.

Функция самоконтроля у обучающегося на данной стадии отсутствует. Перцептивный образ на уровне слова, предложения, фразы, текста или связной речи служит ориентировкой в плане иноязычной речи.

Следующая, вторая, стадия развития субъекта иноязычного общения – подражательная. Это этап повторения, понимания, осмысления, запоминания графического образа слова, артикуляции, интонационного рисунка фразы, предложения, лексического материала и т. д. Благодаря пониманию и осознанию постепенно происходит интериоризация речевого эталона в виде правила, языковой модели, речевого образца, клише.

На данной стадии курсант обладает уже произвольно осознаваемой программой выполнения речевого действия в виде грамматического правила. Однако при этом оценка самим курсантом результата выполнения речевого действия еще недостаточно адекватно развита и необходим контроль за правильностью выполнения упражнения по модели со стороны преподавателя или другого более продвинутого обучающегося.

На третьей стадии развития субъекта иноязычного общения, которую мы условно назвали репродуктивной, курсант в состоянии выполнить заданное действие при произвольном внимании, т. е. при полном его осознании. Обучающийся способен к комбинированию речевого (лексического, грамматического) материала; наполнению изученных грамматических форм другим лексическим материалом, отличным от того, что встретился в базовом учебном тексте; репродукции речевого контента на разных уровнях.

На репродуктивном этапе начинается процесс интериоризации функции контроля, и только по достижении следующей – продуктивной – стадии развития субъекта иноязычного общения можно сказать, что функция контроля интериоризована. Функцию контроля и оценки правильности и привычности употребления в речи языковых конструкций, селекции речевых форм выполняет чувство языка.

Функции чувства языка в родном и иностранном языках схожи, а механизмы возникновения различны. В отличие от своего языка в иностранном данное чувство развивается у человека под влиянием длительной предшествующей обильной языковой или речевой практики.

На четвертой – продуктивной – стадии курсант становится субъектом выполнения заданного действия в плане «послепроизвольного внимания», т. е. без его осознания. Под таким вниманием в психологии обучения ИЯ понимается целенаправленное внимание, но не осознанное.

Показателями продуктивности устной речевой деятельности являются грамотность и темп речи, а также объем высказывания. При этом функцией контроля за правильностью речи на ИЯ на данном этапе владеет уже сам обучающийся, поэтому здесь следует говорить о самоконтроле. Эта функция осуществляется посредством психологического механизма чувства языка, которое начинает формироваться на предыдущей репродуктивной стадии. А.В. Галушкин показал в исследовании связь чувства языка с продуктивностью овладения иноязычной устной речевой деятельностью на всех основных направлениях: семантическом, грамматическом, фонетическом, лексическом, стилистическом [7].

Понятно, что наибольшую сложность для формирования представляют последние две стадии – компетентностная и творческая. Если обучающийся овладеет умением выражать мысли на ИЯ в монологическом высказывании, но не сможет использовать эти высказывания в общении, то его нельзя назвать достигшим компетентностной стадии субъекта иноязычного общения, поскольку «с точки зрения общения монологической речи как таковой не существует» [8, с. 18]. Компетентностный этап в становлении курсанта как субъекта иноязычного общения выступает в качестве синтеза, в рамках которого в методическом плане аудирование, говорение, чтение и письмо являются средствами общения, а на первый план выдвигаются задачи обучения общению. Данная стадия характеризует курсанта как субъекта интеллектуальной деятельности, включенной в систему психической деятельности, способного решать задачи в проблемных условиях.

Диалог, как и творчество, характеризуется спонтанностью, отсутствием конечных, заранее заданных пределов. А.А. Леонтьев так характеризует процесс иноязычного речевого общения:

«Речь не есть простая вербализация, подыскивание и наклеивание словесных ярлычков к мыслительным сущностям; это творческая интеллектуальная деятельность, включенная в общую систему психической и иной деятельности человека. Это – решение задач, это – действие в проблемной ситуации, которое может осуществляться *и с опорой на язык*» [9, с. 118].

Таким образом, творческая стадия подразумевает не только способность курсанта к иноязычному общению, но и включение в различные виды деятельности. На данном этапе используются ролевые игры, метод проектов, вовлечение курсантов в поисковую, исследовательскую работу с опорой на ИЯ.

Насколько быстро и качественно пройдет превращение курсанта из субъекта восприятия речевого образца в субъекта иноязычного общения, зависит от внутренних условий – психических особенностей: сенсорных и перцептивных процессов, памяти, внимания, мышления, интеллекта, самоконтроля, эмоционально-волевых качеств, творческого воображения. Кроме того, данный процесс испытывает влияние типов взаимодействия в системе «курсант(ы) – преподаватель». Поэтому ранее мы изучили групповые формы обучения общению на ИЯ как наиболее отвечающие логике самого общения, исходя из принципа единства субъекта иноязычного общения, самого общения и процесса обучения этому навыку [10].

Исследуя структуру процесса учения, модели учебной ситуации, ученые выделили такой психологический показатель, как полимотивированность учения, но данный критерий не срабатывает как внутренне обусловленный, заданный логикой построения всех структурных компонентов учебной ситуации, последняя остается также объектно направленной. Поэтому в качестве детерминанты полимотивированности выступают внешние формы организации, к которым причисляются формы общения педагога с обучающимися, их совместные действия [11].

И.А. Зимняя подчеркивает, что учебное сотрудничество в системе «ученик – ученик» как организационная форма обучения предоставляет значительные резервы не только для повышения эффективности обучения, но и для развития личности учащегося [12]. Учебное сотрудничество в парных, групповых и коллективных вариантах наиболее отвечает логике самого иноязычного общения.

Анализ учебно-методических пособий по ИЯ, контроль занятий показывают, что самыми распространенными по-прежнему остаются индивидуальные и парные формы работы при фоновой, часто не точно управляемой, фронтальной работе учебной группы. Причина этого кроется, на наш взгляд, в недостаточной проработанности вопроса использования парных, групповых, коллективных форм организации учебного процесса в частных методиках. В них подробно расписаны цели и задачи, тематика, изложен лексический и грамматический материал, отобранный для обучения, дидактические методы обучения, средства контроля сформированности компетенций, методы и способы применения технических средств обучения, однако весьма скудно представлены формы отношений, взаимодействия, за счет которых нужно достичь целей занятия, решить учебные задачи. Идея Я.Л. Коломинского о том, что предмет частной методики обучения какому-либо предмету должен соответствовать цели развития межличностного взаимодействия средствами данного предмета, звучит в связи с этим весьма актуально [13].

Одним из условий обучения иноязычному общению многие методисты признают коммуникативную (речевую) ситуацию. Здесь складываются ролевые отношения между курсантами и преподавателем не в личностном плане, а в речевом. Согласно Р. Бэрону, «знание и соблюдение правил и ролей помогают субъекту действия овладеть степенями свободы» [14, р. 190], что является немаловажным ввиду развития личности курсанта в образовательной среде военного вуза по догматическому типу. Под свободой здесь мы понимаем возможность обучающихся участвовать в формировании индивидуальной программы обучения, большую самостоятельность, ответственность, инициативность. Это способствует формированию курсанта как субъекта своей учебной деятельности.

Применив экпсихологические типы взаимодействия [15] к формам организации учебного процесса, можно предположить, что объектный и объект-субъектный типы взаимодействия реализуются преимущественно во фронтальной форме преподавания, субъект-обособленный – в индивидуальной, а совместно-субъектный и субъект-порождающий – в ситуациях учебного сотрудничества в виде парных, групповых и коллективных форм учебной деятельности. Мы экспериментально установили, что взаимодействие курсантов и преподавателей по объект-объектному и объект-субъектному типам работает только на восприятие обучающимся речевого образца и его подражание, тормозит их становление как субъектов иноязычного общения. Курсанты при этом останавливаются на подражательной стадии процесса.

Отсутствие у преподавателей с субъект-обособленным типом взаимодействия направленности на слабых курсантов приводит к недосформированности у них первых двух стадий субъектности, что сказывается на качестве последующих, тормозит развитие внутреннего слухового самоконтроля и выступает психологической причиной затруднения репродуктивного «выхода в речь».

В целях апробации разработанной нами психодидактической технологии становления курсанта как субъекта иноязычного общения и для доказательства ее эффективности не только в обучении ИЯ, но и в развитии субъектности курсантов средствами дисциплины «Практикум по культуре речевого общения первого иностранного языка» был проведен формирующий эксперимент. В нем приняли участие две группы курсантов третьего курса численностью по 48 чел. в каждой: экспериментальная группа (далее – ЭГ) и контрольная (далее – КГ), всего – 96 чел.

В ЭГ обучение проходило с применением психодидактической технологии развития курсанта как субъекта иноязычного общения, реализуемой с помощью групповых форм организации учебной деятельности, коммуникативных ситуаций, личностной индивидуализации и субъектно-развивающих приемов обучения, с учетом психодидактических принципов совместно-субъектного и субъект-порождающего взаимодействия. В КГ преподавание строилось традиционным способом, т. е. без реализации предлагаемой технологии, с преобладанием субъект-обособленных, объект-объектных и объект-субъектных отношений преподавателей и курсантов, без учета уровня развития субъектности участников. Объект-объектные и объект-субъектные отношения курсантов и преподавателя строились с преимущественным использованием фронтальных форм учебной деятельности, повествовательного метода изложения нового материала в виде готовых знаний, формального исправления речевых ошибок, традиционных способов контроля знаний.

При субъект-обособленных отношениях преподаватель ориентирован только на продвинутых курсантов, он не учитывает индивидуальные особенности усвоения ИЯ отдельными учащимися, не подбирает индивидуальные задания для слабоуспевающих. Отсутствие у преподавателей с субъект-обособленным типом взаимодействия направленности на слабых курсантов еще больше способствует расслоению, увеличению дифференциации, усиливает обособленность обучающихся, приводит к конфликтным ситуациям в общении.

Для подтверждения достоверности однородности экспериментальной и контрольной групп в начале формирующего эксперимента провели тестирование по учебной дисциплине с помощью тестов достижений и сравнили полученные данные. Результаты статистической проверки итогов входного тестирования курсантов обеих групп с помощью критерия φ^* углового преобразования Фишера в сочетании с критерием λ Колмогорова – Смирнова показали отсутствие значимых различий в успеваемости по дисциплине.

В конце формирующего эксперимента получены данные об успешности изучения дисциплины в виде оценки в рамках промежуточного контроля. Результаты входного тестирования и промежуточного контроля в обеих группах сравнили с помощью критерия φ^* углового преобразования Фишера в сочетании с критерием λ Колмогорова – Смирнова и пришли к следующим результатам: $\varphi^* = 2,79$ при $p \leq 0,001$. Это позволяет сделать содержательный вывод, что благодаря применению технологии становления курсанта как субъекта иноязычного общения в ЭГ повысилось качество обучения ИЯ.

Для доказательства того, что разработанная нами технология не только способствует эффективности обучения ИЯ, но и является условием формирования субъектности курсанта, исследовали уровень развития последней с помощью набора отобранных инструментов: «Опросника для измерения мотивации достижения» А. Мехрабиана в модификации М.Ш. Магомед-Эминова; методики ССП-98, измеряющей стилевую саморегуляцию человека (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз); IQ-теста Г. Айзенка и тестов достижений по учебной дисциплине; опросника субъективной локализации контроля (С.Р. Пантелеева, В.В. Столина); методики «Нерешаемая задача» (А.В. Быков, Т.И. Шульга); методики изучения творческого воображения (Т.И. Пашукова, А.И. Дапира, Г.В. Дьякова). Учитывались также личные достижения учащихся в видах деятельности с опорой на ИЯ, например участие в конкурсе на лучшую научную работу среди курсантов, олимпиаде по ИЯ, выступление с докладом на конференциях / круглых столах в вузах г. Рязани.

Согласно логике проведения формирующего эксперимента тестирование проводилось в ЭГ и КГ дважды: в начале и конце третьего года обучения, затем полученные данные сопоставляли с помощью критерия φ^* углового преобразования Фишера в сочетании с критерием λ Колмогорова – Смирнова. В результате достоверно доказаны однородность ЭГ и КГ и повышение уровня субъектности у курсантов ЭГ ($\varphi^* = 2,19$ при $p = 0,014$). В КГ значимых позитивных изменений не зафиксировано.

Таким образом, на основе экпсихологической модели субъекта учебной деятельности (автор – В.И. Панов) подготовлена психодидактическая технология становления курсанта как субъекта иноязычного общения. Данная разработка является продолжением нашего диссертационного исследования [16]. Результаты формирующего эксперимента позволяют сделать вывод об эффективности данной технологии в обучении курсантов ИЯ и формировании субъектности средствами учебной дисциплины.

На практике технология становления курсанта как субъекта иноязычного общения реализуется посредством использования парных, групповых и коллективных форм организации учебного процесса, коммуникативных речевых ситуаций, личностной индивидуализации и субъектно-развивающих приемов обучения. Так как разработанная методика учитывает актуальный уровень субъектности каждого конкретного обучающегося, встает вопрос о создании диагностического аппарата.

Ссылки и примечания:

1. Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (РГНФ) научного проекта № 17-06-00871.
2. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб., 2007. 352 с.
3. Панов В.И., Лидская Э.В., Хисамбеев Ш.Р. Становление субъектности как психологическая основа для формирования универсальных учебных действий // Журнал «Педагогика» («Советская педагогика»): 80 лет служения отечественному образованию : материалы международной научно-практической конференции / сост. Р.С. Бозиев, С.Н. Чистякова, С.А. Боргояков. М., 2017. С. 43–48.
4. Там же.
5. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. М., 1983. 448 с.
6. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М., 1989. 276 с.
7. Галушкин А.В. Психологические условия оптимизации овладения иноязычной устной речевой деятельностью : дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2004. 167 с.
8. Пассов Е.И. Указ. соч. С. 18.
9. Леонтьев А.А. Психология общения. М., 2008. 368 с.
10. Селезнева М.В. Экопсихологический анализ моделей педагогического общения преподавателей военного вуза // Экопсихологические исследования – 4 : коллективная монография / под ред. В.И. Панова. М.; СПб., 2016. С. 190–207.
11. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия [Электронный ресурс] // Хрестоматия по педагогической психологии / сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева. М., 1995. С. 44–59. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=59972> (дата обращения: 25.01.2019).
12. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. М.; Воронеж, 2010. 448 с.
13. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса : научно-методическое пособие для педагогов и психологов. Мн., 2003. 312 с.
14. Baron R.M. Situating Coordination and Cooperation between Ecological and Social Psychology // *Ecological Psychology*. 2007. Vol. 19. P. 179–199.
15. Панов В.И. Указ. соч.
16. Селезнева М.В. Взаимодействие субъектов образовательной среды военного вуза как условие развития субъектности курсантов : дис. ... канд. психол. наук. М., 2011. 219 с.

References:

- Baron, RM 2007, 'Situating Coordination and Cooperation between Ecological and Social Psychology', *Ecological Psychology*, vol. 19, pp. 179-199.
- Davydov, VV, Zaporozhets, AV & Lomov, BF (eds) 1983, *Psychological Dictionary*, Moscow, 448 p., (in Russian).
- Galushkin, AV 2004, *Psychological Conditions for Optimizing the Mastery of Foreign Language Oral Speech Activity*, PhD thesis, Novosibirsk, 167 p., (in Russian).
- Kolominsky, YaL 2003, *Social Psychology of the School Class: a scientific and methodological manual for teachers and psychologists*, Minsk, 312 p., (in Russian).
- Leontiev, AA 2008, *Psychology of Communication*, Moscow, 368 p., (in Russian).
- Lyaudis, VYa 1995, 'The Structure of Productive Learning Interaction', in AI Krasilo, AP Novgorodtseva (comp.), *Reader on educational psychology*, Moscow, pp. 44-59, (in Russian).
- Panov, VI 2007, *Psychodidactics of Educational Systems: Theory and Practice*, St. Petersburg, 352 p., (in Russian).
- Panov, VI, Lidskaya, EV & Khisambeyev, ShR 2017, 'The Formation of Subjectivity as a Psychological Basis for the Formation of Universal Educational Actions', in RS Bosiev, SN Chistyakova & SA Borgoyakov (comp.), *Zhurnal «Pedagogika» («Sovetskaya pedagogika»): 80 let sluzheniya otechestvennomu obrazovaniyu: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*, Moscow, pp. 43-48, (in Russian).
- Passov, EI 1989, *Fundamentals of Communicative Methods of Teaching Foreign Language Communication*, Moscow, 276 p., (in Russian).
- Selezneva, MV 2011, *The Interaction of Subjects of the Educational Environment of the Military University as a Condition for the Development of the Subjectivity of Military University Students*, PhD thesis, Moscow, 219 p., (in Russian).
- Selezneva, MV 2016, 'Ecopsychological Analysis of Models of Pedagogical Communication of Teachers of Military High School', in VI Panov (ed.), *Ecopsychological research – 4: collective monograph*, Moscow, St. Petersburg, pp. 190-207, (in Russian).
- Zimnyaya, IA 2010, *Pedagogical Psychology: a textbook for high schools*, Moscow, Voronezh, 448 p., (in Russian).