

## Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Васильева М.М. Возрастные особенности личности студента и их учет в обучении иностранному языку. ИЯВШ № 20, 1987. – С. 17-20
3. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
4. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 656 с.
6. Рубинштейн С.П. Основы общей психологии. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

Т.К. ПОДДУБНАЯ, И.Н. ГРАН  
БелГУ, г. Белгород

### ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ КОГНИТИВНОГО ОПЫТА В ПРОЦЕССЕ УСВОЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Успешность усвоения когнитивного опыта с педагогических позиций оценивается как движение от незнания к знанию. С психологических позиций – как динамика новообразований личности: от наглядно-действенных форм мышления к мышлению в понятиях. На практике важным представляется не разнесение, а соотнесение этих позиций на основе общих психолого-педагогических критериев.

И современная психология позволяет говорить о существовании действительно единого глубинного и фундаментального сущностного уровня психического развития, по отношению к которому особенности знаний, особенности психических процессов и способностей человека выступают как его отдельные видовые проявления. Речь идет о понятии репрезентации знаний и понятии когнитивно-репрезентативные структуры (Чуприкова, 1994).

Когнитивно-репрезентативные структуры, являясь результатом и содержанием процесса познания выступают не только как способ репрезентирования и хранения информации, но и как средство ее извлечения, анализа и осмысления.

Анализ особенностей структурной организации индивидуального ментального опыта позволяет приблизиться к пониманию специфики склада индивидуального ума, когнитивных стилей личности и, в то же время, оценить уровень сформированности знаний как системы.

Проблема исследования, диагностики когнитивных структур индивидуального ментального опыта выступает, на наш взгляд, одной из ключевых в анализе особенностей процесса обучения, реализации личностно-ориентированного подхода, так как именно эти структуры, аккумулируя опыт личности, выступают в то же время и как результат развития личности, и как средство познания.

В современной психологии учение интерпретируется не как процесс «присвоения» социального опыта, а как преобразование собственного опыта. Содержание специально передаваемого обучаемым опыта вступает в различные и пока еще до конца не изученные связи с опытом, накопленным вне процесса обучения. И без знания и учета природы и механизмов образования этих связей методы обучения будут ориентированы в большей мере на трансляцию опыта, но не обращение к особенностям, возможностям и опыту самого обучаемого. Человек в подобных условиях школьного обучения ставится в позицию объекта и, став взрослым, в меньшей мере имеет шанс стать не только образованным, но и интеллектуально воспитанным.

Практика и научные исследования показывают, что по двум, на наш взгляд, основополагающим критериям успешности усвоения опыта – системности знаний и системности мышления, мы имеем при реальной оценке не вполне удовлетворительную ситуацию. Прогиворечие между временными и психическими затратами на обучение иностранному языку и результатами этого процесса позволяет говорить о невостребованности в обучении в полной мере потенциала как научно-методического, так и личностного, субъектного.

Процесс усвоения знаний состоит не только и не столько в накоплении получаемой информации, а прежде всего в установлении определенных связей, выделении смысловых зависимостей, деятельности интерпретации, что выражается в увеличении числа описательных категорий, появлении гибкости и определенности, в повышении уровня избирательности, последовательности, сложности и интегрированности информации, использовании все более тонких оценок, в росте способности анализировать и объяснять явления в целом.

Далеко не любые понятия, организованные в систему, даже по всем правилам науки и логики будут приняты (усвоены), а только те, которые входят в состав субъектного (лично-значимого) опыта ученика (Якиманская, 1994). То есть речь идет о субъективизации опыта – «внешнее через внутреннее» по С.Л. Рубинштейну, что в свою очередь требует определенной организации информационного пространства и знаний того, как устроены системы обучаемых, какими собственными их средствами они могут быть перестроены в заданном направлении (Артемьева Е.Ю., 1999). Генетический принцип в обучении ориентирует не на воспроизведение в обучении конкретного исторического пути развития знаний, а на такое построение учебного курса, которое отвечает общим универсальным законам развития систем и законам умственного развития как их частного случая (Чуприкова, 1994).

Мы исходим из того, что ход умственного развития, познание и развитие системы знаний, в частности, подчинены общим универсальным принципам развития: принципу дифференциации (различение), интеграции (установление взаимных связей), принципу исходного целого (прочное основание). Принцип дифференциации вместе с неразрывно связанным с ним принципом интеграции и иерархической организации составляют ядро системного подхода к процессам развития. Дифференциация, интеграция и иерархизация являются основными механизмами функционирования и развития когнитив-

ной структуры сознания и системы формирующихся знаний как компонента этой структуры.

Вопрос критериев развития системы знаний (когнитивной составляющей опыта) необходимо рассматривать с учетом положений общей теории систем, с позиций системно-структурного подхода, а именно:

1. Принцип структурности – возможность описания системы через установление ее структуры, то есть сети связей и отношений. Отсюда поведение системы обусловлено не столько поведением ее отдельных элементов, сколько свойствами ее структуры. Прежде всего заслуживает внимания вопрос дифференциальной диагностики типов структур в системе усваиваемых понятий. Система рассматривается относительно сложной по структуре, если она содержит сравнительно большое число элементов и если эти элементы в высокой степени интегрированы, то есть объединены широкой сетью связей.

Условно можно выделить три структуры систем: монолитная система, фрагментарная система и артикулированная система. Монолитную систему отличает низкая дифференциация (слабое различие) элементов друг от друга. Фрагментарная система отличается слабой интегрированностью элементов. Так, к примеру, структура такой системы предполагает рядоположенность элементов системы, в том числе родовых, видовых и представляет по синергетической методологии этап хаоса системы. Природа этого хаоса может быть различной. Это и низкий уровень организации мыслительной деятельности, и переструктурирование системы при переходе ее в новое качество, и т.д. Артикулированная система отличается оптимальным соотношением дифференциации и интеграции элементов. Так, к примеру, системный анализ лексики показывает, что слова в словаре связаны по смыслу. Прежде всего слова организованы по понятийным категориям (живое и неживое, растения и животные и т.д.), а категории упорядочены так, что более широкие включают более узкие. Слова организованы также по принадлежности к определенному времени и месту, по причинно-следственным связям, по принадлежности к разным наукам и т.д. В результате образуется сложнейшая вербально-смысловая сеть со множеством узлов ячеек, соответствующих отдельным словам, и со множеством связывающих их связей-векторов. Из каждого узла этой сети по разным связям-векторам можно «попасть» во множество других узлов, что и происходит при порождении речи в зависимости от окружающего контекста и намерений говорящего (Н.И. Чуприкова, 1994).

Исходя из общей теории развития систем можно предположить следующие этапы в развитии структуры системы знаний:

- этап «неразвитого целого»;
- этап дифференциации системы;
- этап иерархизации системы, рост связности ее частей;
- этап «развитого целого»;

- этап интеграции системы в общее пространство более крупной, более общей системы. Реальный процесс, определяясь зависимыми и независимыми переменными, имеет свои особенности, в том числе и нелинейного порядка.

2. Принцип иерархичности – каждый компонент системы может рассматриваться как система, а исследуемая система представляет собой компонент системы более широкой. Использование современных методов психо-семантического анализа позволяет на основе корреляционного, факторного и кластерного анализа получить наглядные, поддающиеся интерпретации результаты и построить математическую пространственную модель, понимаемую как когнитивное пространство субъекта познания, отражающее сложную иерархию пространств составляющих его компонентов.

3. Принцип целостности – несводимость свойств системы к сумме составляющих ее компонентов, зависимость каждого элемента, свойства и отношения системы от его места, функций и т.д. внутри целого. При анализе когнитивного пространства мы анализируем тип структуры системы, выступающий интегративным показателем уровня ее развития, которой определяется размерностью пространства (числом факторов), содержанием выделенных факторов, различительной силой признаков, наличием ядерного элемента.

Структурно-содержательные характеристики системы включают как результативный (статический), так и процессуальный (динамический) аспект. Результативный аспект определяется этапом развития системы. Динамический аспект развития системы определяется ее целевым компонентом. В анализе уровня сформированности системы важно учитывать исходный уровень развития системы и ее компонентов и «историю системы».

5. Множественность описания каждой системы. В силу принципиальной сложности системы необходимо построение множества моделей, каждая из которых описывает лишь определенный аспект системы.

Нами предпринята попытка на основе психосемантического подхода разработать модель исследования, позволяющую изучать процесс становления системы знаний, пространство базисных категорий знания независимо от этапа обучения, содержательные и структурные особенности системы усваиваемых знаний, уровень ее сформированности.

Психосемантические методы, позволяя моделировать пространство базисных категорий сознания, позволяют реализовать подход к исследованию, в котором личность рассматривается как носитель определенной картины мира, как некий микрокосм индивидуальных значений и смыслов. В качестве основных методов нами используются: ассоциативный эксперимент, метод репертуарных решеток Дж. Келли, метод семантического дифференциала.

В своем исследовании мы ставим следующие основные задачи:

1) исследовать семантические пространства ключевых (базовых, универсальных) понятий, формирующихся в процессе усвоения языка;

2) сопоставить темпы развития системы понятий в различных условиях обучения;

3) исследовать проявление закономерности дифференцированности – интегрированности на примере формирования системы понятий в процессе изучения иностранного языка.

Программа обучения языку определяет лексические «нормы» – по объему и по качеству. Но развитие системы понятий, ее конфигурация (структу-

ра), содержание, «цветность» определяются индивидуальным опытом ученика, его мотивацией, уровнем интеллектуального развития...

При выборе ключевых понятий для проведения исследования мы исходим из того, что

- во-первых, понятие должно быть значимо и доступно субъекту обучения независимо от его возраста, интеллектуального уровня, степени осведомленности;

- во-вторых, понятие должно содержать в себе возможность как дифференциации, так и интеграции, т.е. представлять собой понятие «среднего» уровня обобщенности, то есть, реально демонстрировать единство общего и частного.

- в-третьих, понятие должно интегрировать в своем содержании личностное (индивидуальное) и социальное начало, то есть основные базовые потребности (познавательную, в эмоциональном контакте, смыслообразующую);

- в-четвертых, это понятие не должно иметь своего особого смысла в различных языках.

На наш взгляд, к числу таких понятий можно отнести понятия: «школа» (вуз), интегрирующее условия, особенности учебного (учебно-профессионального) пространства, «язык (родной, иностранный), страна изучаемого языка.

Основными критериями анализа полученных результатов выступают:

1. Когнитивная сложность изучаемых пространств. Определяется как количество используемых ключевых слов в описании каждого из предлагаемых образов. Когнитивная сложность отражает степень категориальной расчлененности (дифференцированности) сознания индивида, которая способствует избирательной сортировке впечатлений о действительности, опосредующей его деятельность. Когнитивная сложность определяется количеством оснований классификации, которыми сознательно или неосознанно пользуется субъект при дифференциации объектов какой-либо содержательной области (Петренко, 1997).

Необходимо отметить, что в этом контексте когнитивная сложность не рассматривается как сложность самой личности. Сознание человека гетерогенно, и высокая когнитивная сложность в одной содержательной области может соседствовать с низкой когнитивной сложностью в другой. Индекс когнитивной сложности (число независимых факторов по результатам факторного анализа и количество ключевых слов-ассоциаций при «ручной» обработке) является не константной, диспозиционной чертой личности, а характеризует степень категориальной расчлененности индивидуального сознания при решении той или иной задачи. Когнитивная сложность подразумевает расчлененность категориальной структуры восприятия при оценке исследуемого пространства.

2. Особенности семантических пространств образов-представлений с учетом отражения в них доминирующих потребностей, личностных особенностей, эмоционального фона... Обучение направлено на реального конкретного человека, обладающего индивидуальным опытом, своим «видением ми-

ра», знание которого помогает понять тот интегральный уровень регуляции индивида, который называют личностью.

3. Интегрированность семантических полей исследуемых образов – представлений (категорий). Рост интегрированности семантических полей в структуре системы является важным индикатором, отражающим процесс переструктурирования опыта, интеграции семантических полей изучаемых категорий, уровень сформированности системы в целом.

Таким образом, использование психосемантического подхода позволяет выявлять общие тенденции в динамике процесса усвоения опыта и индивидуальные особенности их проявления с целью анализа, самоанализа и оптимизации процесса обучения.

### Литература

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999.
2. Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Учебное пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997.
3. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение / М.: АО «Столетие», 1994.
4. Якиманская И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. – 1994. – № 2.

Т.Н. ПРОХОРОВА  
БелГУ, г. Белгород

## ПСИХОЛОГО-ПРАГМАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Одной из базисных величин прагматического измерения речевого общения является фоновое содержание высказывания. Оно, в известной мере, сопрягает в рамках речевого акта действия отправителя высказывания и его получателя, в роли которых попеременно выступают оба участника коммуникации. В этой связи хотелось бы заметить, что основной формой языковой коммуникации бесспорно признается диалог. Ср.: «Нет никаких оснований сомневаться в первичности диалогической речи с точки зрения истории человеческого общения» (Войскунский, 1990, 50). Справедливость этого тезиса, подтверждена специальными исследованиями психологов на примере развития коммуникативных способностей детей.

С этой точки зрения структура общения рассматривается Б.А. Успенским, который отмечает, что «процесс речевой коммуникации в минимальном виде характеризуется, как известно, участием двух сторон: говорящего (адресанта) и слушающего (адресата). При этом... наряду с общим для обоих участников кодом языка можно говорить о специальной *системе говорящего*, т. е. своего рода кодирующем устройстве, позволяющем синтезировать текст