

Тарасов Алексей Александрович

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ОКОНЧАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРОДУКТИВНОГО ПИСЬМА)

В статье рассматриваются психологические особенности учащихся младших классов и их влияние на процесс обучения иностранному языку. Обсуждается проблема обучения письму на уроках иностранного языка и роль данного вида речевой деятельности в актуализации естественных познавательных и коммуникативных мотивов учащихся на завершающем этапе начальной школы.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2014/11-2/50.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2014. № 11 (41): в 2-х ч. Ч. II. С. 192-197. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2014/11-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 372.881.111.1

Педагогические науки

В статье рассматриваются психологические особенности учащихся младших классов и их влияние на процесс обучения иностранному языку. Обсуждается проблема обучения письму на уроках иностранного языка и роль данного вида речевой деятельности в актуализации естественных познавательных и коммуникативных мотивов учащихся на завершающем этапе начальной школы.

Ключевые слова и фразы: начальная школа; обучение иностранному языку; письмо; продуктивность; речевые умения.

Тарасов Алексей Александрович

*Московский городской педагогический университет
tarasov9@rambler.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЭТАПЕ ОКОНЧАНИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ПРОДУКТИВНОГО ПИСЬМА) ©

Изменившаяся ситуация в сфере регулирования школьного образования, а именно введение предмета «Иностранный язык» в Федеральный учебный план начальной школы, заставила методистов и педагогов по-новому взглянуть на проблемы, связанные с обучением школьников на начальном этапе. В целом, произошедшие изменения являются переосмыслением идей ведущих отечественных методистов о необходимости привнесения естественных условий обучения на весь цикл обучения иностранному языку в общеобразовательной школе. Таким образом, эволюция основных регулирующих документов серьезным образом повлияла на изменение психолого-педагогического контекста обучения иностранному языку, при котором педагоги получили возможность развивать и отрабатывать базовые языковые навыки на этапе наибольшего благоприятствования с точки зрения развития психических способностей учащихся. В этой связи кажется особенно важным рассмотреть современные психолого-педагогические воззрения ученых на личность ученика как основного объекта раннего иноязычного образования.

Здесь необходимо подчеркнуть, что на третьем году обучения иностранному языку в начальной школе учащиеся в полной мере раскрывают свой психический потенциал, так как формы работы на уроках им знакомы, и они достаточно эмоционально раскрепощены. На этой ступени в полной мере активизируются особенности психического развития, при этом доминирование учебной деятельности над игровой становится все более очевидным. Психологическая характеристика, прописанная в работах О. В. Соловых об особенностях психического развития учащихся 10-12 лет и основанная на анализе работ известных отечественных психологов, представляется идеальной отправной точкой для анализа психологических особенностей выпускников начальной школы, таких как:

- 1) становление теоретического мышления;
- 2) развитие рефлексии;
- 3) формирование способности к саморегуляции и завершение развития произвольной памяти и внимания;
- 4) возникновение «чувства взрослости» (по Д. Б. Эльконину), т.е. нахождение и усвоение образцов поведения с последующей перестройкой своей деятельности.

Первые три особенности, безусловно, должны учитываться при обучении иностранному языку учащихся начальной школы; по поводу последнего новообразования ответ не однозначен, и, по мнению исследователей, этот период затрагивает верхнюю границу рассматриваемого возрастного периода. Однако данную особенность необходимо иметь в виду, так как развитие учащихся в данном возрастном периоде происходит неоднородно. Каждое упомянутое выше новообразование нуждается в дальнейшей конкретизации при рассмотрении механизмов усвоения языковых навыков и речевых умений и анализе особенностей обучения иностранному языку на завершающем этапе обучения в начальной школе.

Несмотря на то, что период раннего иноязычного обучения является отправной точкой в изучении иностранного языка, стоит отметить, что во всех примерных образовательных программах (как и в тексте ФГОС НОО) и проектах итоговых тестирований приводятся требования к учащимся по речевым умениям. Следовательно, с точки зрения предъявляемых требований, предмет «Иностранный язык» должен восприниматься всеми участниками образовательного процесса как дисциплина, в которой каждый ученик должен развивать свою иноязычную речевую деятельность в различных видах. Таким образом, посредством внешних мотивационных стимулов регламентируется необходимость реализации личностно-деятельностного подхода в раннем иноязычном обучении, при котором в процессе развития речевой деятельности через овладение средствами, способами, механизмами данной деятельности происходит смещение акцента в сторону формирования вторичной языковой личности [4, с. 73].

Здесь следует сказать о естественном сближении основных методических концептов отечественной и зарубежной науки, так как основные принципы усвоения иностранного языка были успешно интегрированы

российскими методистами в современные речеразвивающие технологии обучения. Наиболее уместным заимствованием можно считать природосообразную парадигму обучения, предполагающую постепенное знакомство с фактами языка и дальнейшее свободное их использование в увлекательной и нестрессовой форме, при этом обязательным условием является активизация продуктивности в использовании иностранного языка и доведение ее до уровня 50% для каждого учащегося. Данный тезис получил свое развитие в работах Е. Н. Дудиной [3], И. А. Иценко [5] и др. Природосообразная парадигма обучения подразумевает учет психофизиологических особенностей учащихся начальной школы и психолингвистические законы усвоения иностранного языка, что, в свою очередь, гарантирует отсутствие перегрузки учащихся. В данный момент в отечественной методике идеология природосообразной модели обучения отражена в концепции развивающего иноязычного обучения З. Н. Никитенко [12]. Данная технология привносит некоторые элементы естественного контакта с языковыми фактами, что характерно для усвоения иностранного языка в естественных условиях, и способствует тем самым выработке элементарной коммуникативной компетенции. Внедрение подобного компонента должно положительно сказаться на мотивации учащихся к общению и межкультурному взаимодействию. При этом необходимо подчеркнуть, что формирование устойчивой учебной мотивации является одной из главных проблем обучения на завершающем этапе в начальной школе в связи с постепенным снижением интереса к учебной деятельности.

Природосообразная модель обучения является важным, но не единственным способом педагогического воздействия на учащихся с целью формирования устойчивой мотивации к изучению иностранного языка. Поэтому проблема формирования мотивации учащихся нуждается в более детальном рассмотрении. Кроме того, необходимо конкретизировать понятие «мотивация» с точки зрения психологии обучения иностранному языку.

Мотивация является одним из основных интегральных компонентов внешней структуры учебной деятельности. Анализ классификаций мотивов младших школьников показал, что отечественные исследователи, в том числе Л. И. Божович, П. М. Якобсон, М. В. Матюхина, подразделяют типы мотивации по принципу включения в деятельность (учебно-деятельностные и внешние), в то время как зарубежные (Р. Гарднер, В. Ламберт) – по степени целенаправленности (практическая цель и интерес к фактам языковой системы).

Наиболее полной и подходящей для описания структуры мотивов учащихся начальной школы нам представляется классификация В. Апелъта (см. [4]). Анализ данной классификации и работ исследователей по данной проблеме позволяет дополнить первую группу мотивами самореализации, так как данные мотивы логично относятся некоторыми исследователями к группе социальных, поскольку ощущение самореализации у учащегося начальной школы возникает в процессе успешной самоидентификации в роли школьника [9]. Таким образом, видоизмененную классификацию мотивов учащихся начальной школы можно представить следующим образом:

- 1) социальные мотивы и мотивы самореализации;
- 2) познавательные мотивы;
- 3) коммуникативные мотивы;
- 4) внешние (со стороны родителей) мотивы;
- 5) внешние (со стороны учителей) мотивы.

По мнению некоторых исследователей, в том числе М. В. Матюхиной, социальные мотивы являются основными для большинства учащихся начальной школы [Там же]. В то же время следует признать, что некоторые мотивы, как, например, оценки могут быть отнесены как в первую категорию, так и к внешним мотивам, поскольку могут быть актуализированы для учащегося родителями или школьниками. Многие исследователи, в том числе Ш. А. Амонашвили, Л. И. Божович, И. В. Дубровина, В. И. Ильин, А. И. Липкина, Н. Г. Морозова, сходятся на том, что оценка выступает ведущим мотивом обучения у большинства младших школьников

К сожалению, коммуникативные мотивы учащихся начальной школы еще не достаточно исследованы, так как ориентация на формирование начальной коммуникативной компетенции установилась в методике сравнительно недавно. Тем не менее, уже можно говорить об усилении значения коммуникативных мотивов для учащихся при обучении иностранному языку в начальной школе в связи с объективными социально-экономическими изменениями в обществе и развитием ИКТ. Данные факторы позволяют уже на начальном этапе получать опыт практической коммуникации даже на уровне раннего иноязычного обучения, в том числе в классно-урочной системе образования. Некоторые европейские исследователи (А. Маршоллек, А. Николов, М. Вильке, И. Врховач и др.) также говорят об усилении инструментальной (коммуникативной) мотивации уже на этапе обучения иностранному языку в начальной школе, что происходит вследствие приобретения учащимися опыта общения на изучаемом языке (см., например: [17]). В то же время необходимо использовать изменяющуюся структуру мотивов учащегося начальной школы: постепенно общение приобретает все большую значимость по мере приближения к подростковому возрасту (к 11-12 годам), т.е. к моменту окончания начальной школы. Следовательно, создавая ситуации общения, используя коллективные формы взаимодействия, можно выработать устойчивый интерес к общению на иностранном языке. При этом фактор оценивания должен отходить на второй план, давая возможность учащимся развивать навыки самооценки. Привнесение ситуации реального общения в устной или письменной форме должно еще больше активизировать учащихся на активное использование языка в условиях диалогического взаимодействия (с рефлексией этапов коммуникации).

Стоит признать, что познавательные мотивы не являются главными в структуре мотивации учащихся начальной школы [9]; необходимым условием для развития познавательной (учебной) мотивации является формирование навыков учебной деятельности учащегося с учетом психофизиологических характеристик возраста младшего школьника (Д. Б. Эльконин). Таким образом, на завершающем этапе обучения иностранному

языку в начальной школе перед педагогом стоит задача выработки у учащихся устойчивого познавательного мотива. Формирование данного мотива может реализоваться за счет планомерного введения в учебную деятельность специальных учебных действий с обязательной выработкой навыков и формированием рефлексивной позиции к успехам и неудачам обучения. При этом важно, чтобы оценивание было мотивирующим на успешность (содержательная система оценок Ш. А. Амонашвили).

Учитывая современное положение методической науки и развитие общества, приходится признать проникновение продуктивно-рефлексивной направленности на все уровни обучения иностранному языку, что нашло отражение в работах Н. Ф. Коряковцевой [6] и А. В. Рубцовой [15]. В частности отмечается, что учащиеся находятся в рефлексивно-созидательной среде и обучение направлено на создание личностно значимого образовательного продукта [6, с. 3]. В этой связи особую значимость приобретает продуктивная письменная речь учащихся, реализующаяся в поздравительных открытках и личных письмах, которые, в свою очередь, являются осязаемыми атрибутами коммуникации. Учебная деятельность по оформлению подобных письменных продуктов сближает ее с естественной коммуникацией и активизирует рефлексию учащихся. Здесь представляется необходимым отметить, что структура мотивации при обучении иностранному языку включает не только факторы отношения к языку и речи, но и волевые усилия учащегося. Принимая во внимание вышеизложенное, мы разделяем позицию Р. Гарднера [16] и считаем, что только трехчастная мотивационная модель действительно отражает характер личностной мотивации учащегося при обучении иностранному языку:

- 1) волевые усилия, направленные на достижение конечной цели;
- 2) желание достичь цели обучения иностранному языку;
- 3) положительное отношение к изучению иностранного языка.

Приведенная выше классификация вступает в некоторое противоречие с отечественной психологической теорией, так как в классификации В. Апелът не упоминаются внешние социогенные мотивы. Однако в данном случае речь идет о различных представлениях взаимосвязей внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов мотивации. Соглашаясь с данной классификацией как ядром мотивации личности, мы будем рассматривать собственно личностные (внутренние) и внешние мотивы с позиции педагогического воздействия, которое направлено на учащихся начальной школы с целью формирования познавательных и коммуникативных мотивов.

Структура мотивации, по мнению Р. Гарднера, также включает в себя цель обучения: мотивация включает четыре аспекта – цель, приложение усилий (*effortful behaviour*), стремление к достижению цели и положительное отношение к деятельности [Ibidem, p. 50]. Как в случае со взрослыми учащимися, так и с учащимися начальной школы цели обучения могут быть различными, однако, стоит отметить, что коммуникативные цели являются преобладающими для обучения взрослых. Вместе с тем, очевидно, что усиление коммуникативной направленности раннего иноязычного обучения не преуменьшает значения учебных (познавательных) целей. Поэтому учебный процесс в рамках раннего иноязычного обучения должен быть организован таким образом, чтобы учащиеся осознавали цель изучения языка. При этом очевидно, что наиболее значимыми должны быть мотивировки на познание нового и общение.

По мнению Р. Гарднера, мотивационная составляющая во многом предопределена фактором отношения учащегося к объекту обучения, т.е. к учебной деятельности на уроках иностранного языка [Ibidem]. Положительное отношение к обучению может складываться у учащегося при условии удовлетворения личностных потребностей, которые могут вступать в противоречие с целями учебной деятельности. Однако на этапе завершения обучения мы приходим к выводу о том, что, исходя из особенностей возраста учащихся – 10-12 лет, охватывающего заключительный этап изучения иностранного языка в начальной школе, наблюдается прямая корреляция между потребностями учащегося во внешних впечатлениях (на основе которых впоследствии формируются собственно познавательные мотивы) и общении внутри коллектива и развитием познавательной и коммуникативной мотиваций с целью формирования соответствующих компетенций. При этом исследователи отмечают особую полезность групповой работы в форме сотрудничества, в которой наличествует коммуникация, для развития внутренней мотивации учащегося (см., например: [10]). Таким образом, при моделировании ситуации общения при помощи данной деятельности коммуникативность может проявляться сразу в двух учебных действиях: межличностном общении в процессе решения задачи и целенаправленном выполнении коммуникативного задания самой рабочей группой.

Безусловно, восприятие процесса обучения учениками серьезным образом влияет на успешность раннего иноязычного образования [12]. Как отмечает З. Н. Никитенко, период обучения в начальной школе характеризуется сменой ведущего типа деятельности с игровой на учебную [Там же]. Таким образом, успешность обучения во многом зависит от педагогического воздействия, которое должно активизировать волевые качества учеников: «при обучении младших школьников аудированию, говорению, чтению и письму важно ставить их в условия, требующие волевых усилий для сосредоточения» [Там же, с. 9]. При этом важно соблюдать баланс между активизацией волевых свойств личности и внутренними потребностями учащихся.

Особо стоит отметить психические новообразования, которые формируются во время обучения в начальной школе: произвольность, внутренний план действий и рефлексию (И. А. Зимняя). Очевидно, что за счет активизации данных новообразований должен совершенствоваться процесс раннего иноязычного обучения. Некоторые исследователи, в том числе Т. В. Ахутина, Ю. Д. Бабаева, А. А. Корнеев, А. Н. Кричевец, М. Н. Воронова, О. И. Егорова, отмечают важность компенсаторных перестроек в ходе развития высших психических функций (далее – ВПФ) для детей младшего школьного возраста. Компенсация в значительной

степени зависит от активности ребенка, влияния среды, а также развития слабых и сильных сторон ВПФ [1]. Таким образом, посредством педагогического воздействия можно добиться активизации сильных сторон ВПФ, что должно компенсировать недостаточный уровень развития других ВПФ. Также мы полагаем, что следует определить ключевые ВПФ, необходимые для развития продуктивной речевой деятельности учащихся начальной школы. Е. В. Полякова выделяет три основные ВПФ, несформированность которых отражается на функционировании вербальных операций: фонематический слух, слуховое восприятие, вербальная память. Две из трех упомянутых ВПФ имеют непосредственное отношение к развитию устной речи. В исследованиях А. Р. Лурии речь ребенка, как устная, так и письменная, рассматривается как процессы, которые умственно вербализуются на этапе внутренней речи, что на практике зачастую выражается в проговаривании элементов или всего высказывания перед произнесением или написанием [8]. Вышеупомянутые положения нейропсихологии не только подтверждают утвердившийся методический принцип взаимосвязанного обучения речевым умениям, но и подчеркивают органическую связь развития письменной речи через устную вербальную деятельность. Следовательно, мы полагаем, что упор на взаимосвязанное развитие продуктивных умений говорения и письма является практической реализацией накопленного опыта методической науки и современных исследований в области психологии речевой деятельности.

Совершенно очевидно, что в процесс раннего иноязычного обучения не может быть перенесена естественность обучения, характерная для овладения родным языком. Различия функционирования данных процессов с позиции теории деятельности (А. Н. Леонтьев) и психолингвистики (А. А. Леонтьев, И. А. Зимняя) достаточно давно были приняты и эмпирически доказаны во многих педагогических исследованиях. Однако обучение родному языку в процессе онтогенеза до сих пор выступает как естественная подсказка для методистов по иностранным языкам, однако, разнонаправленность основных целей данных обучающих процессов, заключающихся в развитии когнитивных способностей (для родного языка) и достижении коммуникативной компетенции (для иностранного языка), актуализировала проблемы раннего обучения иностранным языкам. М. З. Биболетова полагает, что ранее языковое обучение на дошкольном уровне и в начальной школе затрагивает сензитивный период, однако, оно охватывает лишь заключительный этап данного периода [10, с. 267]. Данное суждение не вступает в противоречие с исследованиями психологов, которые выступают с несколько более оптимистичной позицией по отношению к периоду развития ученика начальной школы. По мнению Е. И. Негневицкой, дети от рождения до 8-9-летнего возраста являются специалистами в овладении языками; в данный возрастной интервал ребенок без усилий запоминает большое количество слов, клише, на основе имитации овладевает произношением и интонацией [Там же].

Исходя из вышесказанного, становится понятно, что природосообразная парадигма изучения иностранного языка рассматривается учеными как равноправная по отношению к доминирующей в последнее время прагматико-коммуникативной. Основным ресурсом для подобных психолого-педагогических исследований послужили идеи А. А. Леонтьева, который утверждал, что с самого начала изучение иностранного языка должно быть своего рода открытием нового мира, а не просто овладением новым инструментом общения [7]. Рассматриваемый контекст теоретических и практических исследований актуализирует необходимость внедрения мотивирующей образовательной среды, напоминающей естественные условия изучения родного или иностранного (в случае с билингвами) языка дошкольниками. В данном случае речь идет о внешней мотивации учащихся за счет применения образовательных технологий, направленных на формирование внутреннего мотива к учебно-речевой деятельности. При этом собственно продуктивная речевая деятельности (говорение, письмо), наравне с познавательной деятельностью, выступает в роли одной из двух основных целей раннего иноязычного обучения.

В данной связи стоит отметить важность включения технологий развития внутренней мотивации учащихся в природосообразную модель обучения. Педагогическое воздействие должно быть направлено на формирование устойчивого познавательного интереса к языковым фактам и коммуникативного мотива, направленного на удовлетворение потребности общения во всех четырех видах речевой деятельности. При этом фактор оценивания со стороны учителя приобретает исключительную значимость, так как он является ведущим в мотивационной сфере учащихся. Здесь следует обозначить необходимость усложнения процесса оценивания, в особенности продуктивных коммуникативных задач (говорение, письмо), посредством включения механизмов само- и взаимооценивания в дополнение к содержательной системе оценивания (Ш. А. Амонашвили), при этом на первый план выходит оценивание старания учащегося. Данная методика оценивания продуктивных речевых умений должна подготовить учащихся к критериальной технологии контроля, снизив у них уровень тревожности.

Благодаря современным психологическим исследованиям можно утверждать, что развивающий компонент раннего иноязычного обучения становится доминирующим в методологии обучения. Исследователи отмечают, что «насыщая содержание начального этапа интересной и полезной информацией, следует помнить, что курс иностранного языка в начальной школе является в первую очередь развивающим и мотивирующим, ориентированным на подготовку к обучению в основной школе» [10, с. 281]. В этой связи стоит отметить, что современный психолого-педагогический контекст раннего иноязычного обучения смещается в сторону взаимосвязанного развития речевых умений посредством применения фасилитативных технологий обучения, которые позволяли бы мягко, но эффективно воздействовать на учащегося.

Применение фасилитативных технологий является гармонизирующим элементом процесса обучения, так как их использование подразумевает «активное» сопровождение педагогом учебной деятельности, при этом обучение рассматривается не как алгоритмизированная структура, а как среда межличностного общения,

в которой учащиеся имеют свободу выбора [2]. В исследованиях отечественных методистов, особенно полно в работах С. Я. Ромашина и А. А. Майер, подчеркивается особая роль учителя, который выступает в роли управляющего процессом, эталоном для учащихся, при этом уровень директивности снижается за счет применения дидактического коммуникативного воздействия, направленного на решение задач [14]. Фасилитативная функция воздействия заключается в согласовании действий учащихся, предупреждении ошибок и содействии в решении поставленных задач. Следовательно, педагогическое воздействие учителя на учащихся при использовании фасилитативных технологий происходит на уровне равноправного межличностного взаимодействия внутри системы «учитель – ученики». При реализации природосообразной парадигмы обучения посредством фасилитативных технологий с включением большого числа речевых упражнений учащиеся получают начальную социокультурную осведомленность и умения спонтанной устной речи, что положительным образом должно сказаться в целом на эмоциональном восприятии ими процесса обучения иностранному языку. В данной связи трудно не согласиться с И. А. Зимней, которая очень четко указала на характер восприятия учеником успешности обучения иностранному языку, когда овладение им чаще всего определяется либо удовлетворением учебно-познавательной потребности, либо потребности осознания выражения мысли на изучаемом языке [4]. Следовательно, для ощущения успешности при вступлении в учебную коммуникацию, учащийся должен либо узнать новый для себя факт, либо понять, что его высказывание актуализировалось в речи и имеет определенную ценность для коммуникации.

Отталкиваясь от вышеупомянутых положений, можно сделать вывод, что учебная деятельность младшего школьника должна быть организована таким образом, чтобы развитие основных психических функций, мышления, памяти, внимания происходило при помощи эффективных приемов и методик, которые обеспечивали бы развитие не в ущерб мотивационной и физиологической составляющим. Что касается условий для подобного процесса, то этап обучения в начальной школе кажется наиболее благоприятным, так как дети данного возраста располагают значительными резервами развития. Это отмечается во многих работах отечественных психологов, в том числе В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина. При этом важно отметить тот факт, что высшие психические функции учащегося активизируются, если материал положительно воспринимается и, будучи изначально внешним стимулом, становится внутренним мотивом для продолжения дальнейшей учебной деятельности.

Таким образом, психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса раннего иноязычного обучения должно включать в себя следующие обязательные компоненты:

- 1) природосообразную модель обучения;
- 2) комплекс приемов по развитию внутренней мотивации учащихся;
- 3) элементы развития памяти, внимания и мышления;
- 4) фасилитативные технологии обучения.

Сформулированные выше условия обучения относятся ко всем аспектам раннего иноязычного образования, однако, прежде всего, комплексно уместны при обучении продуктивным речевым умениям. Устоявшийся принцип устного опережения приобретает новое значение при обучении продуктивной письменной речи: ученик должен получить возможность детальной проработки письменного произведения на основе многократного произведения и рефлексии устного высказывания, при этом особую роль играют условия продуцирования речи, способствующие активной деятельности в сотрудничестве, направленной на реализацию естественных познавательных и коммуникативных мотивов учащихся.

Мы полагаем, что нацеленность на продуктивную речевую деятельность должна мотивировать учащихся к осознанному ознакомлению с языковым материалом. При этом письменные речевые произведения могут быть актуализированы вне контекста сугубо учебной задачи и приобретать свойства естественного коммуникативного продукта (при использовании метода проектов).

Современное развитие методической науки подразумевает повышение продуктивности в обучении иностранному языку, в том числе на раннем этапе. Обучение продуктивной письменной речи представляется наиболее уместным интегрирующим элементом образовательного процесса, поскольку может выступать в качестве как цели, достижение которой возможно при интеграции с чтением и говорением, так и средства обучения, когда продуктивная текстовая деятельность способствует закреплению материала, введенного при работе над аудированием, чтением или говорением.

Список литературы

1. Ахутина Т. В., Бабаева Ю. Д., Корнеев А. А., Кричевец А. Н., Воронова М. Н., Егорова О. И. Влияние индивидуально-типологических особенностей высших психических функций младших школьников на формирование навыка письма // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2008. № 2. С. 63-80.
2. Драч И. И. Фасилитация как функция компетентностно-ориентированного управления профессиональной подготовкой магистрантов педагогики высшей школы // Вестник СКФУ. 2013. № 3. С. 220-228.
3. Дудина Е. Н. Формирование коммуникативной компетенции при интенсивном обучении младших школьников иностранному языку // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 80-85.
4. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
5. Иценко И. А. Педагогические условия интенсификации процесса обучения иностранным языкам в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 7. С. 202-210.
6. Коряковцева Н. Ф. Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности: автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 2003. 41 с.

7. **Леонтьев А. А.** Естественность (личность) иноязычного общения как основополагающий принцип обучения языку // Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание: тез. докл. X Всесоюз. симпозиума по психологии и теории коммуникации. М., 1991. С. 159-164.
8. **Лурья А. Р.** Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. Ростов н/Д: Феникс, 1998. 416 с.
9. **Матюхина М. В.** Особенности мотивации учения младших школьников // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 43-49.
10. **Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность** / под ред. А. А. Миролубова. Обнинск: Титул, 2012. 462 с.
11. **Немов Р. С.** Психология образования. М.: Просвещение; Владос, 1994. 496 с.
12. **Никитенко З. Н.** Специфика обучения английскому языку в начальной школе: лекции 5-8. М.: Первое сентября, 2009. 72 с.
13. **Рогова Г. В., Верещагина И. Н., Языкова Н. В.** Методика обучения английскому языку. 1-4 классы: пособие. Изд-е 4-е, дораб. М.: Просвещение, 2008. 224 с.
14. **Ромашина С. Я., Майер А. А.** Достижения педагогического управления в процессе организации учебной деятельности субъекта // Образование и саморазвитие. 2010. № 18. С. 43-47.
15. **Рубцова А. В.** К вопросу о «продуктивной текстовой деятельности» на иностранном языке в свете продуктивного подхода // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2012. № 1. С. 311-314.
16. **Gardner R. C.** Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation. London: Edward Arnold, 1985. 208 p.
17. **Mihaljevic-Djigunovic J.** Attitudes and Motivation in Early Foreign Language Learning // CEPS Journal. 2012. Vol. 2. P. 55-74.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT STAGE OF FINISHING ELEMENTARY SCHOOL (BY THE EXAMPLE OF PRODUCTIVE WRITING)

Tarasov Aleksei Aleksandrovich

Moscow City Teachers' Training University

tarasov9@rambler.ru

The article considers the psychological features of junior school pupils and their influence on the process of teaching a foreign language. The author pays special attention to the problem of teaching to write in foreign language and points out the importance of this written speech skill at the final stage of teaching in junior school. The physiologic-pedagogic characteristic of the pupils of 10-11 years old proves the importance of introducing the elements of productive written activity in the teaching foreign language process to actualize natural cognitive and communicative motifs.

Key words and phrases: elementary school; teaching foreign language; writing; productivity; speech skills.

УДК 811.161.1(072)

Педагогические науки

В статье обосновывается познавательный, развивающий и воспитательный потенциал привлечения на уроках русского языка в белорусской школе информации о выдающихся языковедах; выделяются содержательно-лингвистическое и иллюстративно-текстовое направления в актуализации сведений о классиках русской лингвистики и белорусских языковедах, изучавших проблемы общего и русского языкознания.

Ключевые слова и фразы: историко-научные сведения; биографические тексты; выдающиеся ученые-лингвисты; коммуникативно-ролевые игры; развитие лингвистического мировоззрения учащихся.

Таяновская Ирина Владимировна, к. пед. н., доцент

Белорусский государственный университет

tayanov@tut.by

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ – ПЕРСПЕКТИВНЫЙ АСПЕКТ В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ШКОЛЬНИКОВ БЕЛАРУСИ[©]

Как с предметно-содержательной, так и с методической точки зрения является неоспоримым познавательный, развивающий и воспитательный потенциал привлечения на занятиях по русскому языку сведений об ученых-лингвистах. В познавательном отношении при этом достигаются становление лингвистического мировоззрения и кругозора, повышение мотивации к изучению предмета (как отмечал Александр Герцен, «человек любит заступать в другое существование, любит касаться тончайших волокон чужого сердца и прислушиваться к их биению» [3, с. 265]); актуализация междисциплинарных связей с историей, культурологией, психологией, социологией и т.п. В работе с биографическими текстами об ученых происходит одно-временное формирование лингвистической, коммуникативной, культурологической компетенции учащихся, что в качестве стратегической установки мы полагаем гораздо более гармоничным и оправданным, нежели выделение каких-либо жестких, однозначных компетентностных приоритетов.