

КВАЛИФИКАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ведущей целью обучения иностранному языку на разных ступенях украинского образования является формирование у обучаемых коммуникативной компетенции, которая определяется как многогранная способность вести иноязычные общины с представителями другой культуры (Т.В. Маркова, 1993; И.Л. Бим, 1995). При данном подходе лингвистические и страноведческие материалы организованы в соответствии со следующими компетенциями: лингвистическая, прагматическая, социокультурная, дискурсивная, паралингвистическая.

Лингвистическая компетенция предполагает знание правил и умение оперировать ими в целях продуцирования и рецепции в процессе общения.

Прагматическая компетенция определяет умение выбрать языковые средства, адекватные ситуации общения.

Социокультурная компетенция проявляется в умении организовать общение с учетом правил, норм и традиций вербального и невербального поведения, принятых в стране изучаемого языка.

Дискурсивная компетенция проявляется во владении различными типами дискурса: способности связывать одно высказывание с другим (с помощью средств метакоммуникации), а также способности логически излагать мысли в ситуации устного и письменного общения.

Паралингвистическая компетенция подразумевает способность использования невербальных средств коммуникации, несущих существенную долю коммуникации.

В условиях физкультурного вуза представляется целесообразным свести классификацию коммуникативной компетенции к четырем компонентам: лингвистическому, прагматическому, социокультурному и паралингвистическому.

Квалификационный компонент готовности к использованию иностранного языка содержит лингвистическую компетенцию, включающую три базовых понятия: знания, навыки и умения.

Вследствие традиционного отсутствия четкой дифференциации между понятиями навык и умение в зарубежной психологии, перенесенное в практику обучения иностранным языкам, навыки мы будем рассматривать вслед за С.Ф. Шатиловым (1986) как автоматизированные операции при выполнении речевых умений.

Как справедливо замечает Р.П. Мильруд (1991), операции в деятельности всегда автоматизированы и совершаются на основе навыка, а действия и вся деятельность осуществляются осознанно на основе умения. Операции как высокоавтоматизированные фрагменты деятельности, могут стать функцией даже машины, а вот для гибкой и эвристической деятельности, особенно в нестандартных обстоятельствах, нужны умения человека.

Для того чтобы выявить, на базе каких приобретенных в школе знаний, навыков и умений должно строиться обучение в физкультурном вузе, необходимо обратиться к ныне действующим программам по обучению иностранным языкам в средней школе.

Инновационные процессы в образовании привели к тому, что в сфере обучения иностранным языкам стали складываться разные курсы обучения:

а) иностранный язык стал активно внедряться в начальную школу, и даже дошкольные учреждения;

б) появились классы с углубленным изучением иностранного языка в общеобразовательной школе общего типа;

в) увеличилось количество школ с углубленным изучением иностранного языка, многие из которых стали вводить изучение второго иностранного языка;

г) стали возникать гимназии, в том числе лингвистические, с изучением двух-трех иностранных языков;

д) появились лицеи, колледжи, где обучение иностранным языкам стало приобретать определенные уклоны (профили): спортивный, технический, экономический и другие;

е) наряду с государственными школами стали появляться частные, в которых обучению иностранным языкам стало уделяться повышенное внимание.

В связи с данными обстоятельствами актуальной задачей является проблема установления уровней владения иностранным языком, которая связана с вопросами языковой политики государства и его экономики, с вопросами социальной психологии, педагогики и методики обучения различным языкам. Нерешенность комплекса проблем, относящихся к уровням владения языком, нередко приводит к социальным потрясениям, пересмотру требований к содержанию и формам контроля на экзаменах, а иногда — как это произошло, например, в Молдавии, - к перенесению сроков языковой аттестации широких слоев населения страны (Ж.Л. Витлин, 1997).

Для решения многих социально-языковых проблем в США, ФРГ, Франции, Израиле и других странах в течение нескольких лет разрабатываются специальные уровни владения тем или иным языком. При этом особые уровни устанавливаются для представителей национальных меньшинств и эмигрантов, для абитуриентов средних школ и выпускников вузов, для людей определенных профессий и т.д.

В настоящее время количество уровней владения иностранным языком в разных странах достигает двух-девяти и более.

Рассмотрим уровни владения иностранным языком, выделенные в системе украинского образования.

В общеобразовательных учреждениях Украины утверждены 4 уровня владения иностранным языком:

Уровень I - минимальный базовый уровень основной девятилетней школы.

Уровень II - минимальный уровень полной средней школы.

Уровень III - расширенный уровень девятилетней школы с углубленным изучением иностранного языка.

Уровень IV - расширенный уровень полной средней школы с углубленным изучением иностранного языка.

Согласно Государственному образовательному стандарту обучения иностранным языкам (1993) базовый уровень обученности является минимальным

уровнем владения иностранным языком школьниками после завершения девятилетней школы. Он соотносится с первым допороговым (Waystage Level, 1996), рекомендуемым Советом Европы и предполагает сформированность у учащихся минимальной коммуникативной компетенции в аудировании, говорении и письме и продвинутой - в чтении.

На старшем этапе (полная средняя школа) иностранный язык, в зависимости от условий обучения, может быть либо обязательным учебным курсом, либо обязательным учебным предметом по выбору школьников, либо факультативным курсом. Основные задачи курса обучения на старшем этапе сводятся к тому, чтобы не только поддержать, но и несколько превысить достигнутый школьниками базовый уровень обучения по иностранному языку.

Надбазовое обучение может быть соотнесено с пороговым уровнем обученности, выделенным в зарубежной школе. (Threshold Level, 1996) Пороговый уровень предполагает несколько более качественное владение всеми четырьмя видами речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). В области говорения предполагается развитие умения школьников удовлетворять свои актуальные коммуникативные потребности в ситуациях социально-бытовой и социально-культурной сфер общения: а) для передачи и получения информации (о себе, об окружающей действительности, о покупках, об организации отдыха, о выборе профессии и т.п.); б) для установления социальных контактов (знакомство, обмен формулами речевого этикета, выражение эмоций, чувств). Пороговый уровень в области аудирования подразумевает формирование способности понять в целом и выборочно прослушанные тексты типа объявлений, прогноза погоды, расписания поездов и т.п. В области чтения данный уровень определяется формированием способности читать, используя различные стратегии (с пониманием основного содержания, с полным пониманием, с выборочным извлечением информации) проспекты, информационные статьи в газетах и журналах, путеводители, несложные фабульные и описательные художественные тексты. Пороговый уровень применительно к письму означает формирование способности заполнить бланк, написать стандартное деловое письмо, вести личную переписку (поздравление, приглашение), делать выписки.

Обязательным минимальным ядром содержания обучения является то, что выпускник школы мог бы практически использовать иностранный язык при непосредственном общении с носителем языка в элементарных стандартных ситуациях повседневной жизни и при опосредованном общении, а также иметь прочную профессионально ориентированную базу для дальнейшего доучивания в вузе с целью использования иностранного языка в профессиональной деятельности (И.Л. Бим, А.А. Миролюбов, 1998).

Профессионально ориентированное обучение иностранным языкам (Vocationally oriented language learning — VOLL) в рамках Совета Европы характеризуют как звено в системе непрерывного образования в период между окончанием школы и началом профессиональной деятельности индивида. В качестве шкалы уровней владения иностранным языком приняты следующие Т-уровни (threshold levels) оценки языковой компетенции будущих специалистов: Уровень 1 - уровень выживания (Survival).

Уровень 2 - допороговый уровень (Waystage).

Уровень 3 — пороговый уровень (Threshold).

Уровень 4 - верхний промежуточный уровень (Upper intermediate).

Уровень 5 - продвинутый уровень (Advanced)

Новый допороговый уровень предоставляет приемлемую альтернативу обучаемым, которые не ставят перед собой высоких профессиональных уровней овладения иностранным языком.

Система вузовского обучения иностранному языку в Украине включает три этапа подготовки, три

уровня (специалист с неполным высшим образованием, бакалавр, специалист с высшим полным образованием - магистр) и предполагает с одной стороны, автономный характер обучения иностранному языку, а с другой стороны, автономный характер обучения иностранному языку на каждом этапе, при котором достижение целей каждого этапа позволяет пользоваться иностранным языком и обеспечивает возможность продолжения обучения на следующем этапе.

Три этапа обучения иностранному языку вязыковом вузе предполагают осуществление определенной иерархии в становлении иноязычных навыков и умений. Так, владение иностранным языком на первом уровне означает, что специалист с неполным высшим образованием обладает коммуникативной компетенцией, достаточной для дальнейшей учебной деятельности, для изучения зарубежного опыта в определенной, профилирующей области науки и техники, а также для осуществления деловых контактов на элементарном уровне. На втором уровне бакалавр должен обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для иноязычной деятельности по изучению и творческому осмыслению зарубежного опыта в профилирующей и смежных областях науки и техники, а также для делового профессионального общения. На третьем уровне специалист с полным высшим образованием должен обладать коммуникативной компетенцией, необходимой для квалифицированной информационной и творческой деятельности в различных сферах и ситуациях делового партнерства, совместной производственной и научной работы.

Как было указано выше, условием, способствующим повышению квалификационной готовности студента являются его языковые способности. Рассмотрим их подробнее.

Результаты психологических исследований, подтверждаемые наблюдениями за учебным процессом, показали, что при равных условиях (методы обучения, личность преподавателя) прослеживается более эффективное усвоение материала при условии учета способностей обучаемого.

Широко принятое определение способностей состоит в том, что это свойства индивида, ансамбль которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности. Имеются в виду свойства, которые развиваются онтогенетически в самой деятельности и, следовательно, в зависимости от внешних условий (А.Н. Леонтьев, 1960).

Б.М. Теплов (1961) понимает под способностями такие индивидуально-психологические свойства личности, которые: 1) отличают одного человека от другого; 2) имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности; 3) не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения.

Некоторые авторы для обозначения способностей используют термин «обучаемость» (Е.Д.Петрова, 1973; З.И. Калмыкова, 1975; П.Б. Гурвич, 1980; А.К. Маркова, Г.В. Ейгер, Л.М. Григорьева, И.А. Рапопорт, 1993 и др.).

Специфическим проявлением способностей в соответствующей деятельности являются специальные способности. Результаты научных исследований (Н.Ф. Талызина, С.В. Кривцова, Е.А. Мухаматуллина, 1991) убедительно показывают, что умственные и специальные способности на 40-75% определяются генетическим фактором, остальное - средой. Признание природной предопределенности способностей позволяет утверждать, что от природы все люди не равны в отношении способностей. При этом данное неравенство необходимо рассматривать, прежде все-

го, в качественном аспекте, т.е. важно выяснить не каков уровень способностей человека, а какими способностями обладает человек.

Исследования свидетельствуют о многообразии структур способностей к одной и той же деятельности. При этом низкий уровень развития какого-либо из компонентов не всегда означает, что данный человек не сможет добиться высоких результатов в деятельности. Человеческая психика обладает возможностями широкой компенсации одних свойств другими. Зная слабые и сильные стороны обучаемых, можно значительно повысить эффективность усилий обучаемого и обучающего.

В результате качественного анализа многих видов способностей, Б.М. Теплов (1985) показал, что для успешного выполнения той или иной деятельности важны не только специальные данные, но и те свойства психики, которые нужны для многих других видов деятельности, - так называемые общие способности (общий интеллект). Общие способности связаны с развитием интеллекта и определенных особенностей личности. Это:

- готовность к труду, потребность трудиться, трудолюбие и высокая работоспособность;
- черты характера - внимательность, собранность, целенаправленность, наблюдательность;
- развитие творческого мышления, гибкость ума, умение ориентироваться в сложных ситуациях, адаптивность, высокая продуктивность умственной деятельности.

Общие способности могут предопределять склонность к довольно широкому спектру деятельности и возможности переключения с одного вида деятельности на другой (Практическая психология для преподавателей, 1977).

Успешное овладение иностранным языком определяется также общими способностями к обучению, проявляющимися в отметках по другим предметам, прежде всего по родному языку, его грамматике. При ограниченном запасе слов в родном языке труднее создать широкий словарный запас в языке иностранном, так как обучающиеся вообще не знакомы с рядом слов-понятий на любом языке; однако при большом словарном запасе отпадает необходимость в формировании ряда понятий, что облегчает усвоение языка. Ограниченный объем активно и пассивно усвоенных грамматических форм и способов связи слов в предложениях на родном языке также затрудняет понимание и употребление грамматических средств иностранного языка, аналоги которых существуют в родном языке обучающегося, но не знакомы ему (Дж. Кэррол (Carrol J.V., 1958; Ж.Л. Витлин, 1976; Г.Н. Оловянкина, 1987; О.В. Соколова, 1994) также утверждает, что одним из решающих факторов при изучении языка является знание родного языка (владение словарным запасом и грамматическими конструкциями).

В структуре способностей выделяется общий фундаментальный компонент - задатки, основу которых составляют прежде всего особенности нервной системы: силы-слабости, подвижности, лабильности-инертности, активированности (В.Д. Небылицын, 1976; Б.Р. Кадырев, 1990; Э.А. Голубева, 1993). Задатки служат предпосылками развития способностей, но совершенно не однозначны с ними. Способности не заключены в задатках. В онтогенезе они не проявляются, а формируются. Задаток - не потенциальная способность (а способность не задаток в развитии), так как анатомо-физиологическая особенность ни при

каких условиях не может развиваться в психическую особенность (В.А. Крутецкий, 1968).

Анализ трудов С.Л.Рубинштейна (1957) и Б.М. Теплова (1961) позволяет сформулировать следующее понимание задатков способности и одаренности:

- *задатки* - анатомо-физиологические особенности человека, которые лежат в основе развития способностей;

- *способности* - формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности;

- *специальная одаренность* — качественно своеобразное сочетание способностей, создающее возможность успеха в деятельности.

По определению Б.Г. Ананьева (1980) понятия трудоспособности, способности, одаренности, а также жизнеспособности человека относятся к разным классам потенциалов человеческого развития.

В основе учета языковых способностей лежит их диагностика, основная трудность которой состоит в том, что в принципе любое психическое качество может влиять на степень предрасположенности обучающихся к методическому воздействию. В 20-е годы, когда возник интерес к оценке языковых способностей, обсуждался вопрос как представлять себе человеческий ум: как единое целое или же как сочетание специализированных способностей. Если придерживаться первой точки зрения, то ясно, что успешное овладение иностранным языком зависит от общего интеллектуального развития, а во втором — от специальных языковых способностей. Сложность этой проблемы, считает

Дж. Кэррол (Carrol J.V., 1958), - заключается в том, что истина находится между двумя этими крайностями.

Можно выделить три направления в классификации языковых способностей. Представители первого направления связывают языковые способности с функционированием психических процессов (Е.Д. Петрова, 1973; М.Г. Каспарова, 1986; И. А. Зимняя, 1989; И. А. Рапопорт, 1991 и др.). По данным исследования И.А. Рапопорта (1991), одним из важных показателей уровня языковых способностей является механическая, смысловая и вербальная память, которые высоко коррелируют с интегральной оценкой обученности учащихся по иностранному языку. Механическая память основана на нервных связях преимущественно первой сигнальной системы и крайне полезна для фиксации фактов, дат иностранных слов и т.д. Логическая память является долговременной, она основана на включении мышления, при этом изучаемый материал связывается с ранее пройденным, анализируется, осмысливается. Речевая деятельность осуществляется при помощи оперативной памяти, которая представляет собой органический компонент любой деятельности, то текущее запоминание, когда задача запоминания ставится не извне, а вызывается естественной необходимостью выполнения действия (Г.В. Репкина, 1967). Вербальная память оказывает чрезвычайно большое влияние на способность к овладению иностранным языком, ибо она связана с запечатлением и сохранением в сознании человека элементов языка и речи - букв и звуков, слов, клише, текстового материала. Объем вербальной оперативной памяти проявляется в речевой деятельности и может косвенно свидетельствовать и о работе долговременной памяти (И.А. Зимняя, 1989). Однако в некоторых исследованиях (А.Г. Альбина, 1974; М.Г. Каспарова, 1986) приводятся убедительные доказательства

того, что механическая память не всегда сопутствует хорошим языковым способностям, хотя и является самостоятельным необходимым, но не ведущим компонентом иноязычных способностей и может быть компенсирована другими компонентами, например, логической памятью.

В то же время исследование особенностей вербального мышления, - отмечает М.Г. Каспарова, - показало очень большие различия между способными и малоспособными студентами. Эти различия наблюдаются в гибкости мышления (т.е. в широте ассоциаций, подвижности словарного фонда, легкости перехода от одной темы к другой), в глубине мышления (которая демонстрируется при понимании вербальной и невербальной информации, заложенной в текстах, пословицах, картинках), в продуктивности мышления (проявляющейся в объеме полноценной речевой продукции) и т.д. Память, вербальное мышление и слуховое восприятие, которое предшествует переработке и удержанию в памяти учебной информации, составляют интеллектуальную сторону иноязычных способностей.

Центральным звеном в основе запоминания является объем и концентрация внимания, которые могут также служить показателями языковых способностей. Объем внимания определяется числом объектов или их элементов, которое может быть одновременно воспринято с одинаково высокой степенью ясности и отчетливости. Когда деятельность протекает в знакомой обстановке, объем внимания довольно широк, и человек воспринимает больше элементов, чем тогда, когда приходится действовать в незнакомой ситуации. Например, увеличение объема внимания у высококвалифицированного специалиста значительно больше, чем у новичка. Концентрация внимания характеризуется затратой нервной энергии на выполнение данного вида деятельности, в связи с чем участвующие в ней психические процессы протекают с большей или меньшей ясностью, четкостью и быстротой. Внимание в процессе выполнения тех или иных действий может проявляться с разной силой, что определяется видом деятельности. Высокая степень концентрации внимания - необходимая предпосылка точного, успешного выполнения деятельности.

Можно выделить также устойчивость, переключение, подвижность и распределение внимания. Внимательность как характеристика человека проявляется в своеобразном синтезе свойств внимания. Определенные свойства его формируются в процессе активной деятельности и могут иметь специализированный характер. В свою очередь Е.Д. Петрова (1973) выделяет 3 фактора, влияющих на обучение иностранному языку: 1 фактор - развитость вербального интеллекта; 2 фактор - чрезвычайная развитость невербального интеллекта; 3 фактор - пропорциональная развитость вербального и невербального интеллекта (необходимы для овладения беспереvodным восприятием на слух иноязычных текстов). Она предлагает использовать для предсказания обучаемости общую одаренность.

Компонентами языковых способностей являются чувствительность слухового аппарата, продуктивность вербальной памяти, способность замечать и изменять структурные вариации языка (А.И. Яцкевичус, 1970), а также психические процессы, выделенные Ю.А. Веденяпиным (1976). Они связаны со способностями и определяют успешность обучения иностранному языку: мышление, память и сенсорно-перцептивную чувствительность.

Представители второго направления указывают на то, что большее влияние на скорость приобретения знаний, навыков и умений оказывает тип нервной

системы. Так, «сильные» выполняют учебные задания гораздо быстрее «слабых», у них меньшая продолжительность подготовительных и контрольных действий. «Слабые» обладают более низкой работоспособностью, быстро устают, не могут справиться с большим объемом работы (С.Ю. Николаева, 1979).

Выявлено, что низкие значения эмоциональной чувствительности в интеллектуальной сфере благоприятно влияют на общий уровень интеллекта (по Векслеру). Уверенные в себе, спокойные (нечувствительные к расхождению между ожидаемым и реальным поведением в интеллектуальной сфере) испытуемые демонстрируют более высокие результаты по данному психометрическому тесту. (В.М. Русалов, Е.Р. Наумова, 1999).

Установлено, что более одаренные ученики по показателям школьной успеваемости характеризуются более слабой нервной системой по сравнению с менее, успевающими. Лица с преобладанием второй сигнальной системы («мыслительный» тип) характеризуются с одной стороны слабостью, инертностью нервной системы, с другой - более выраженным уровнем развития вербального интеллекта. Лица с преобладанием первой сигнальной системы («художественный» тип) имеют более сильную, лабильную, активированную нервную систему, более выраженные значения невербального интеллекта (Э.А. Голубева, 1993).

В исследовании Е.Д. Кокоревой (1989) было показано, что учащиеся с высоким уровнем овладения иностранным языком отличаются более выраженной активностью в общении, широтой круга общения, доминированием положительных эмоций и творческим подходом, в то время как лица, с трудом осваивающие иностранный язык, как правило, отличаются низкими показателями общительности. Этот факт подтверждает связь иноязычной способности с подвижностью психических процессов индивида.

Третье направление представлено в работах W. Loban (1966). Он определяет перечень факторов, которые, по его мнению, влияют на обучение иностранному языку: личностные факторы, факторы интеллектуального развития, индуктивные способности, скорость установления ассоциативных связей.

Исследования (М.В. Бодунов, 1977; В.М. Русалов, 1982) выявили, что испытуемые с низкими значениями «интеллектуальных» шкал темперамента (низкий уровень интеллектуальных возможностей, нежелание умственного напряжения, слабая вовлеченность в процесс, связанный с умственной деятельностью, узкий круг интеллектуальных интересов, стереотипный подход к решению проблем, ригидность в решении абстрактных задач, низкая скорость умственных процессов, замедленность выполнения операций при осуществлении интеллектуальной деятельности) отличаются значительно более низким уровнем интеллекта, измеренного с помощью теста Векслера. И, наоборот, испытуемые с высокими значениями «интеллектуальных» шкал темперамента (высокий уровень интеллектуальных возможностей и способности к обучению, постоянное стремление к деятельности, связанной с умственным напряжением, легкость умственного побуждения; быстрый переход от одних форм мышления к другим, постоянное стремление к разнообразным видам интеллектуальной деятельности, творческий подход к решению проблем, высокая скорость умственных процессов при осуществлении интеллектуальной деятельности) отличаются более высокими показателями общего интеллекта (IQ).

Дж. Айзенк (1962) отмечает, что люди с низким интеллектуальным развитием в целом плохо справляются с учебными и интеллектуальными занятиями и что эта закономерность довольно устойчива. Причина в том, что интеллект является предпосылкой успеха, и что никакая настойчивость или другое качество не могут компенсировать недостаток способностей. Интеллект, продолжает он, - является необходимым, но не достаточным условием успеха, поэтому студенты с высоким интеллектом могут достичь успеха, а могут и не достичь, в зависимости от обстоятельств, личных качеств, степени мотивации и многих других неинтеллектуальных качеств.

По мнению В.А. Крутецкого (1968), волю, ответственность и другие личностные качества человека не следует считать компонентами структуры способностей, однако они стимулируют психические возможности человека и обеспечивают высокие результаты учебной деятельности даже при недостаточно развитых способностях.

М.Г. Каспарова (1986) полагает, что те личностные способности человека, которые способствуют успешности деятельности, можно включить в компоненты языковых способностей как факультативные.

Некоторые исследователи (Б.М. Теплов, 1961; В.А. Крутецкий, 1972) в качестве отличительных признаков способностей как свойств личности называют наличие определенной мотивации. Говоря о способностях к математике, В.А. Крутецкий подчеркивает, что, не имея склонности к математике, даже при хороших способностях человек может не достичь хороших результатов. Роль интереса к предмету заключается в том, что учащийся начинает заниматься интересующей его областью знаний, и, следовательно, упражняет и развивает свои способности. И если в таком учащемся пробудить этот интерес, он может добиться больших успехов. Это в полной мере можно отнести к любому другому предмету, в том числе и к иностранному языку.

Данную точку зрения подтверждает Н.А. Емельянова (1997), полагая, что при достаточно высокой мотивации даже средние способности к предмету могут обеспечить успех в деятельности, который окажет усиливающее влияние на мотивацию, побуждающую человека к более напряженной работе. Происходит взаимовлияние мотивации и способностей, что оказывает положительное влияние на развитие способностей к предмету.

Данные исследований (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский, 1999) позволяют говорить, что высокая пози-

тивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащихся требуемых знаний, навыков и умений. В обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами никакой высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности.

Н.А. Емельянова (1997) выделяет способности к определенной деятельности в качестве компонента структуры этой деятельности и обосновывает это; 1) их взаимообусловленной связью; 2) «встречей» личности с предметом деятельности и обнаружением, что этот предмет не только «по душе», но и по «силам», по плечу, что является действительно мощным мотивом; 3) а также тем, что способности входят в структуру мотивации через успешность деятельности.

Способности к иностранному языку являются результатом предшествующего развития и представляют собой подвижное образование, поддающееся корректировке и совершенствованию в результате целенаправленного развития ее компонентов в процессе обучения неродному языку.

Однако, - отмечает М.Г. Каспарова (1986), - способности, как психические качества личности, являются довольно консервативным образованием - их развитие происходит медленно и требует терпения.

В.А. Крутецкий (1972) формулирует три принципа, которые должны быть положены в основу деятельности, направленной на развитие способностей: 1) деятельность ученика должна носить не репродуктивный, а творческий характер; 2) учебная деятельность должна быть ориентирована не на уже достигнутый уровень развития компонентов способностей, а на «зону ближайшего развития»; 3) деятельность должна определяться глубокими положительными мотивами.

Для реализации эффективного речевого общения совокупность знаний и умений должна быть дополнена умением логически излагать мысли, осуществлять коммуникацию соответственно правилам, нормам и традициям, вербального и невербального поведения, сложившихся в данном языковом коллективе (социокультурная, прагматическая и паралингвистическая компетенции), т.е. с учетом коммуникативно-межкультурного компонента готовности к использованию иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Дж. Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. – М.: Ай кью. Penguin books, 1962. – 170 с.
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы организации обучения иностранным языкам // Иностр. Яз. в школе- 1998 - № 6. – с. 4
3. Маркова Т.В. Направления совершенствования программ по иностранным языкам в школе; Дис. ... канд.пед.наук. – М., 1993. – 314 с.

4. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иностранному говорению // Иностр. Яз. в школе – 1992- № 1. – с. 26
5. Теплов Б.М. Избранные труды. – М.: Педагогика, 1985. –Т. 1. – с. 33
6. Carrol J.B. A Factor Analysis of Two Foreign Language. Aptitude Batteries. The journal of General Psychology. 1958. – V. 59. – P. 150

Подано до редакції 12.01.05

РЕЗЮМЕ

Стаття присвячена одному з компонентів (кваліфікаційному) що утворює структуру готовності до використання іноземної мови в школах, вузах.

SUMMARY

The article is devoted to one of the components (qualification one) which creates the structure of readiness to using foreign languages at schools and universities.