

**СПОСОБЫ СНИЖЕНИЯ КОГНИТИВНОГО ДИССОНАНСА
ПРИ ОБУЧЕНИИ НАУЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ
НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ
ИСКУССТВОВЕДЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*Работа представлена кафедрой иностранных языков и лингводидактики
Санкт-Петербургского государственного университета.*

Научный руководитель – кандидат филологических наук, доцент Т. Н. Иванова

В статье рассматривается проблема возникновения когнитивного диссонанса у студентов искусствоведческих специальностей при обучении научной письменной речи на английском языке, а также стратегии, используемые для его снижения. В работе приводятся методические рекомендации, способствующие устранению психологического дискомфорта в процессе обучения.

Ключевые слова: *английский язык, когнитивный диссонанс, обучение научной письменной речи.*

WAYS OF ELIMINATING COGNITIVE DISSONANCE IN TEACHING ENGLISH ACADEMIC WRITING TO STUDENTS SPECIALISING IN ART CRITICISM

The article deals with the problems of teaching English academic writing to students specialising in art history and related subjects, and the strategies of eliminating cognitive dissonance, which may arise during this process.

Key words: *English, academic writing, cognitive dissonance.*

Проблема повышения эффективности учебного процесса при современной гибкости и вариативности его содержания – одна из актуальных в современной педагогике. В связи с этим активно исследуются проблемы обучения, разрабатываются новые теоретические подходы, расширяется спектр поиска продуктивных путей индивидуализации обучения. Одним из наиболее перспективных в этом плане является путь учета стилевых особенностей познавательной деятельности учащихся.

Выделение индивидуальных различий в способах организации и структурирования окружающей действительности было определено как понятие «стиля изучения реальности». Термин «когнитивный стиль» использовался как устойчивая характеристика индивидуальных различий в способах организации познавательных процессов, переработки информации и приобретаемого опыта [7, с. 5–6].

Значительный вклад в разработку проблемы когнитивных стилей внесли А. Адлер [1], К. Юнг [16] и другие зарубежные исследователи. В отечественной психологии проблема когнитивных стилей как самостоятельного объекта исследования выступала у Г. А. Берулава [2], М. С. Егоровой [4], М. А. Холодной [15] и др. В последнее время в связи с расширением психологического содержания понятия «стиль», увеличением числа анализируемых психологических детерминант и аспектов их проявления отмечается повышение интереса к проблеме когнитивных стилей.

К сожалению, в современной школе индивидуальные особенности когнитивного функционирования учащихся в учебной деятель-

ности практически не учитываются. Массовая школа ориентирована на тех, у кого доминируют вербально-логические способы познания окружающего мира, при этом для учащихся с другими когнитивными стилями успешность учебной деятельности будет существенно затруднена. Это может стимулировать состояние психологического дискомфорта, проявляющегося в повышении тревожности субъекта по отношению к учебной деятельности.

Проблема тревожности, ее видов и путей преодоления получила интенсивное развитие как в зарубежной, так и в отечественной науке. Особое место занимают работы, посвященные анализу учебной тревожности, источником продуцирования которой является традиционная система обучения [11].

По теории когнитивного диссонанса (КД) Фестингера, если между двумя когнитивными элементами возникает противоречие, то отношение между содержанием когнитивных элементов и мотивационными структурами характеризуется как диссонансное. Диссонанс переживается как нечто неприятное, что вызывает у субъекта стремление редуцировать его.

Одной из важных областей жизнедеятельности субъекта, где редуцирование когнитивного диссонанса играет важную роль, является область репрезентации знаний и селекции информации. Значимым фактором, влияющим на уровень развития учебной тревожности, может выступать рассогласование характерного для учащегося стиля понимания и технологии предъявления учебного материала. Механизмы проявления данного вида КД могут существенно влиять на успешность

учебной деятельности и выступать значимым риск-фактором, ведущим к возникновению учебной тревожности [7, с. 12].

Исследования последних лет связаны с повышенным интересом к проблеме отрицательных последствий, возникающих из-за конфликта технологии обучения и предпочитаемой субъектом стратегии восприятия и переработки информации [9].

Самым эффективным способом помощи неуспевающим учащимся является внимательное отношение к стилям обучения, ликвидация КД в процессе обучения, это более продуктивно, чем поиск совершенных технологий обучения. От того, насколько при организации процесса обучения учтен стиль понимания, предпочитаемый учащимся, зависит эффективность его овладения письменной дискурсивной компетенцией при обучении научной речи, ее успешная корректировка, в целом успешность обучения.

В качестве причин возникновения тревожности рассматриваются неблагополучие в общении со сверстниками, авторитарный стиль руководства процессом обучения, неадекватный стиль родительского общения и др.

Рассогласование стиля понимания учебной информации с технологией ее предъявления приводит к состоянию КД, характеризующегося отрицательной эмоциональной окрашенностью и продуцирующего развитие учебной тревожности у учащихся. Рост учебной тревожности носит индивидуальный характер и зависит от соотношения когнитивного стиля учащегося и доминирующей технологии обучения.

Наибольший рост тревожности при формировании знаний, умений и навыков в рамках традиционной системы обучения имеет место у учащихся с дифференциально-эмоциональным и интегрально-эмоциональным стилями понимания, что указывает на повышенный формализм системы формирования умений и навыков, характеризующейся тем, что учебные задания, как правило, не имеют сюжетной основы и эмоциональной окрашенности.

Значителен рост тревожности у учащихся с интегрально-деятельностным и дифференциально-деятельностным стилями понимания, у

которых в значительной степени оказывается депривированной потребность в творческой импровизации, опоре на собственный опыт и активность. Высокий рост тревожности зафиксирован также у учащихся с интегрально-теоретическим стилем понимания, характеризующимся ориентацией на целостное и обобщенное восприятие объекта познания, актуализацию множества связей и контекстов. Минимальный рост тревожности наблюдается у учащихся с дифференциально-теоретическим стилем понимания, что свидетельствует об отсутствии КД между данным стилем понимания и традиционной технологией воспитания.

При выполнении письменных работ научного характера студенты обнаруживают затруднения в продуцировании текстов. Они затрудняются в определении главной мысли первичного текста, передаче авторского хода ее развития, у них недостает дифференцированных навыков компрессии исходного научного текста с учетом особенностей характера вторичного.

В изложении вторичного текста студенты нередко допускают ошибки, связанные с нарушением стилистических норм научной прозы. Это следствие недостаточной разработанности методики обучения продуцированию научных текстов, отсутствием в учебниках и учебно-методических пособиях более или менее системного подхода к формированию умения смыслового свертывания научных текстов в тексты малых форм [5, с. 4].

Для русских обучаемых, овладевающих англоязычной письменной речью, характерен целый ряд погрешностей социокультурного плана, которые можно отнести к категории типичных ошибок в письменной речи русских обучаемых.

Наиболее очевидные недочеты в письменной речи наблюдаются на уровне социокультурных фоновых знаний, отсутствие или недостаток которых приводит к неумению осуществлять письменную речевую деятельность в заданном социокультурном контексте. Это проявляется: а) в неадекватной интерпретации национально-культурной, этнической и социально-стратификационной информации;

б) в некорректном употреблении лингвострановедчески и социокультурно маркированной лексики [4, с. 33].

В стратегиях снижения КД для нашей темы интересны два ее аспекта – снижение КД в письменной дискурсивной компетенции и при обучении ей.

По теории КД, существует несколько способов его снижения, определяющих адаптивную стратегию. Среди них: отказ от цели, изменение направления действия (модификация цели), замена средств в достижении цели, насильственное устранение препятствий и т. д. Речевая практика индивида настолько богата и разнообразна, что наделяет участника общения возможностью выбора речевых средств, регуляции взаимодействия с окружающим миром посредством выбора оптимального пути для решения поставленных в ситуации общения задач.

Акт речи является субъективным актом и определяется намерениями его участника. Поэтому следует рассматривать как лингвистические средства снижения КД в дискурсе совокупность речевых (вербальных) действий, приемов, называемых стратегиями снижения КД. Различают невербальные и вербальные средства снижения КД. Невербальными средствами снижения КД является язык жестов, положения протокола и этикета, касающиеся невербального поведения. К вербальным, или лингвистическим, средствам снижения КД следует отнести стратегии создания двусмысленности (неоднозначности); создания намеренной неопределенности; эвфемизации; использования средств политической корректности; псевдономинации; смены коммуникативного фокуса; молчания и умолчания; ухода от ответа [1, с. 13–14].

Помимо стратегий снижения КД в дискурсивной компетенции для нашей темы особенно важно КД при обучении письменной научной речи. Индивидуализация процесса обучения, основанная на учете стиля понимания и включающая в себя вариативное использование различных технологий обучения в зависимости от стиля понимания, позволяет существенно снизить уровень учебной тревожности.

Использование условий самостоятельного выбора заданий учащимися, предъявление информации в зависимости от когнитивной стратегии обучаемого, использование индивидуальных домашних и школьных заданий, организация работы в малых группах с целью объединения учащихся с общими стилевыми характеристиками познавательной сферы, консультирование учащихся по поводу их индивидуальных особенностей позволяют каждому реализовать свои способности, самостоятельно развивать у себя механизмы самообучения.

Программа формирования письменной дискурсивной компетенции у студентов искусствоведческих специальностей при обучении научной речи должна быть дифференцирована в зависимости от стилей понимания учащимися предъявляемой им информации, а именно для учащихся:

- интегрально-теоретическим стилем понимания эффективна логико-формализованная технология обучения, построенная по принципу восхождения от абстрактного к конкретному;
- интегрально-деятельностным стилем понимания подача материала должна носить целостный законченный характер и сопровождаться собственной познавательной активностью учащегося;
- интегрально-эмоциональным стилем понимания необходима подача материала, направленная на создание целостного образа формируемой письменной научной дискурсивной компетенции, причем усвоение будет тем в большей степени эффективным, чем более эмоционально окрашенным оно будет являться (с этой целью продуктивно использование сюжетно-образного рассказа, ярко окрашенных определений, опоры на творческую фантазию учащихся, театральные миниатюры и т. п.);
- дифференциально-теоретическим стилем понимания комфортна ступенчатая, последовательная подача информации, которая позволяет переходить от усвоения отдельных элементов к целостной схеме письменной научной дискурсивной компетенции (эффективно воспроизведение по образцу, использование элементов «проводки», подводящих упражне-

ний), при этом каждый показ надо сопровождать логическим пояснением – для учащихся с дифференциально-деятельностным стилем понимания процесс обучения целесообразно строить по принципу восхождения от частного к общему, от элементов к целостной деятельности с опорой на активность обучаемого (эффективно использование творческо-игровой деятельности, работы в парах, инициирование творческой активности учащихся);

- дифференциально-эмоциональным стилем понимания обучение письменной научной дискурсивной компетенции наиболее эффективно в направлении от частного к общему через согласование с собственным познавательным опытом, посредством придания заданиям сюжетной основы с устойчивой эмоциональной насыщенностью (целесообразно использование элементов театрализации, музыкального сопровождения, разных форм творческо-игровой деятельности при отсутствии отрицательных оценочных суждений со стороны преподавателя).

Устранение КД в обучении предполагает постановку и решение задач на трех уровнях: коррекционном, обеспечивающем снижение уровня тревожности в процессе обучения двигательным умениям и навыкам на основе учета стиля понимания учащихся; профилактическом, предупреждающем возникновение КД в учебной деятельности учащихся; развивающем, обеспечивающим адекватное психологическое сопровождение, предполагающее организацию учебного процесса с учетом индивидуального стиля понимания.

В формировании письменной дискурсивной компетенции у студентов искусствоведческих специальностей при обучении научной речи можно поставить следующие задачи: определение стиля понимания каждого учащегося экспериментальной группы; определение преобладающего у учащихся стиля понимания в группе; выявление тех, кто не соответствует стилю большинства и определение их отличия от данного большинства, в плане познавательного функционирования; оценка глубины конфликта между преобладающим в группе стилем понимания и стилями, выходящими за рамки преобладающего стиля понимания

в группе (выяснение того, кто и почему находится в группе умеренного риска – на одном полюсе с преобладающим стилем понимания, а кто в группе значительного риска – на разных полюсах с преобладающим стилем понимания); определение методов и приемов включения учащихся групп риска в учебную деятельность посредством:

- а) целенаправленного планирования продвижения учебного материала в определенной последовательности (от целого к фрагментам, от общего к частному или наоборот) в зависимости от стиля понимания;

- б) адаптации объяснений и показа образцов формирования письменной дискурсивной компетенции в зависимости от стиля понимания;

- в) создания условий возможности выбора учебных заданий учащимися с учетом их стиля понимания;

- г) использования возможностей работы в малых группах;

- д) использования индивидуальных домашних заданий;

- е) использования индивидуальных занятий;

- ж) консультирования учащихся [7, с. 18].

Структура коммуникативных умений может быть представлена: 1) поиском адекватных замыслу языковых средств, реализующих функции общения в разных лингвистических ситуациях; 2) инициативным порождением речевых действий; 3) осуществлением речевого взаимодействия с партнером по общению. Эти умения относятся к сфере деятельности обучаемого.

Деятельность преподавателя, подразумевающая наличие коммуникативно-обучающих умений, может быть представлена как способность:

1. Прогнозировать стратегические, тактические и операционные компоненты обучения иноязычному общению.

2. Создавать предпосылки для реализации мотивированных речевых актов.

3. Стимулировать активную коммуникативность учащихся – спонтанное реагирование, речетворство, смену режимов взаимодействия.

4. Быть партнером по общению, создавать неформальную доверительную атмосферу, снимать психологические барьеры, препятствующие общению, используя эмоциональные факторы.

5. Корректировать иноязычное общение учащихся, не блокируя его.

6. Оценивать в собственной педагогической деятельности альтернативные методы решений и определять их оптимальность [6, с. 60].

Эти умения являются базой для методического управления процессом коммуникативно-ориентированного обучения. Одним из оптимальных способов методического управления является учебное моделирование, которое предполагает воссоздание всего процесса общения и его отдельных звеньев, реализуемых в процессе динамического развертывания актов общения.

Обучение продуцированию письменных научных текстов может быть достигнуто путем правильно организованного, целенаправленного обучения многокомпонентному анализу первичных научных текстов как основы для их дальнейшего свертывания в различные типы текстов.

Формирование у студентов логико-лингвистического действия письменного продуцирования научных текстов на основе восприятия первичных научных текстов целесообразно проводить на базе прерывно-интегративной методики, осуществляемой в рамках различных видов практических занятий и теоретического курса стилистики в течение ряда лет.

Процесс обучения может иметь четыре ступени: 1) ознакомление с системой ориентиров, необходимых и достаточных для осмысления многокомпонентной структуры первичного научного текста, и системой операций для осмысления семантического, композиционного и лингвистического уровней научных текстов первичного и вторичного характера;

2) обеспечение овладения действиями по реализации многокомпонентного анализа первичных научных текстов и научных текстов с опорой на созданные студентами совместно с преподавателем схемы анализа рассматриваемых видов текстов; 3) формирование операционного состава ЛЛД компрессии первичного научного текста; 4) свободное вариативное построение различных научных текстов: аннотаций, рефератов, рецензий для дипломных работ, написание авторефератов [5, с. 8–9].

Единицы несоответствия, отражающие расхождение на различных уровнях между изучаемым иностранным языком и родным, вызывают затруднения при чтении и требуют особого внимания в процессе обучения этому виду речевой деятельности. Они изучаются в процессе комплексного анализа читаемого текста [2, с. 11].

На каждой ступени студенты должны подвигаться к умению выполнять требуемое действие и осуществлять самоконтроль. Средством формирования и управления деятельностью студентов должны являться упражнения.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что индивидуализация технологий обучения, основанная на учете стиля понимания учащихся, устраняет появление КД, возникающего при рассогласовании технологии предъявления учебного материала и предпочитаемого учащимся стиля понимания предметно-смыслового содержания учебного материала, и является одним из эффективных направлений в психокоррекционной работе по учебной тревожности. Использование методических рекомендаций по созданию условий обучения, исключающих возникновение КД, позволяет индивидуализировать процесс обучения, устранить психологический дискомфорт в процессе обучения и в общении с преподавателем, способствует профилактике учебной тревожности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. СПб.: Питер, 2003. 256 с.
2. Берулава Г. А. Стиль индивидуальности: теория и практика. М.: Педагогическое общество России, 2001. 236 с.

ПСИХОЛОГИЯ

3. Вебер Е. А. Опыт лингвистического исследования когнитивного диссонанса в английском дипломатическом дискурсе: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Иркутск: Иркут. гос. лингвист. ун-т, 2004. 19 с.
4. Егорова М. С. Психология индивидуальных различий. М.: Планета детей, 1997. 328 с.
5. Зильберман Л. И. Лингвистика текста и обучение чтению английской научной литературы. М.: Наука, 1988. 161 с.
6. Иванова Т. Н. Фактор когнитивного диссонанса и конфликтное речевое общение // Речевое общение и аргументация. СПб., 1996. С. 24–32.
7. Кузьмина Л. Г., Сафонова В. В. Типология социокультурных ошибок в англоязычной письменной речи русских обучающихся // Иностр. яз. в шк. 1998. № 5. С. 31–34.
8. Леонтьева Т. И. Методика обучения продуцированию письменных научных текстов малых форм в условиях языкового вуза (На материале англ. яз.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1988. 16 с.
9. Ливер Б. Л. Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995. 48 с.
10. Плужник И.Л. Базовые компоненты коммуникативно-ориентированного обучения иностранным языкам // Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в вузе. Тюмень, 1997. С. 59–63.
11. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: Психологическая природа и возрастная динамика. М., 2000. 304 с.
12. Решетова Т. Я. Когнитивный диссонанс как фактор развития тревожности у учащихся: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи: Науч.-образоват. центр Рос. акад. образования, 1998. 24 с.
13. Соколова Е. Е. Тринадцать диалогов о психологии. М.: Смысл, 2005. 688 с.
14. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знашева. СПб.: Ювента, 1999. 317 с.
15. Холодная М. А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
16. Юнг К. Г. Психология бессознательного. М.: Аспект Пресс, 2001. 320 с.