Е. Ю. Северинова

ФОРМИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙ «НАВЫК» И «УМЕНИЕ» У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена формированию у будущих учителей понятий, выражаемых терминами методики обучения иностранного языка. Поскольку одни и те же термины используются в методике и в психологии для обозначения различных понятий, у студентов возникает смешение (интерференция) понятий. При различении методического и психологического содержания терминов, обозначающих действия, следует опираться на время формирования действий, обозначаемых этими терминами, на способы и этапы формирования, а также на возможность или невозможность их автоматизации. Автор предлагает систему упражнений по формированию соответствующих понятий у студентов педагогических вузов.

E. Severinova

DEVELOPING THE UNDERSTANDING OF THE TERM “SKILL” IN TRAINING PRE-SERVICE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS (PSYCHOLOGICAL ASPECT)

The terms used both in psychology and applied linguistics for denoting different concepts are discussed. These terms mix and interfere in the minds of students. Differentiating the methodological and the psychological meanings of terms denoting actions, one should mind the time of acquiring actions, methods and stages of their formation and the possibility to make them automatic. The author suggests systematized exercises for class and independent work of pre-service teachers.

Для будущих учителей иностранного языка овладение системой основных понятий методики обучения является весьма важным. Еще И. В. Рахманов[1] указывал на необходимость осознания значения каждого понятия для выбора оптимального метода преподавания и построения системы упражнений и на недопустимость смешения терминов, обозначающих эти понятия. При этом в методике для обозначения собственных научных понятий используются термины базовых наук, в частности, психологии. Обычно привлечение концептуальных единиц базовых и смежных наук в науку прикладную позволяет глубже осмыслить закономерности протекания учебного процесса. Однако в случае с терминами *умение* и *навык* это неверно.

Эти термины используются методистами для обозначения как методических, так и психологических понятий в одном и том же курсе — в курсе методики обучения иностранному языку. По-

скольку студентам предлагаются для овладения термины, обозначающие различные понятия, в сознании студентов разные понятия, обозначенные одним и тем же термином, могут смешиваться. Такое смешение может помешать будущему и действующему учителю правильно построить систему упражнений, которая и является целью обучения методике в вузе. Ведь выбор способа формирования действия зависит от особенностей этого действия[2] и, безусловно, от осознания этих особенностей обучающим. В методике же действия, обозначаемые термином *умение*, обладают качествами и признаками, отличными от тех, которые присущи умению в психологическом понимании. То же можно сказать и о термине *навык*. Поэтому смешение терминов и понятий ведет к неадекватному отражению в сознании обучающего объектов формирования, к приписыванию вырабатываемым действиям несвойственных им качеств и к подбору неадекватных методов и приемов формирования.

Осознанное и основанное на научных данных разграничение психологического и методического понятий, обозначаемых одним термином, помогает адекватно поставить и сформулировать цели и задачи обучения, а значит, и спланировать учебно-воспитательный процесс (в рамках урока, темы и даже курса).

Для того чтобы обеспечить адекватное усвоение этих понятий и терминов студентами, необходимо исследовать, как смешиваются в сознании студентов эти понятия и термины, проанализировать понятия *умение* и *навык* в методике и психологии, установить их различия, и разработать систему приемов, обеспечивающих адекватное овладение этими понятиями.

Свидетельством того, что понятия *умение* и *навык* смешиваются в сознании студентов, могут служить данные, полученные нами при проведении констатирующего среза среди студентов III, IV и V курсов филологического факультета и IV курса факультета иностранных языков в октябре 1999 года. Студентам было предложено ответить на два вопроса: что такое навык и что такое умение?

В опросе принимали участие 40 студентов III курса филологического факультета (Ф/Ф), прослушавшие курс общей психологии и четыре лекции по методике преподавания иностранного языка (МПИЯ), 33 студента IV курса (Ф/Ф), прослушавшие значительную часть курса МПИЯ, 10 студентов IV курса факультета иностранных языков (И/Я), прослушавшие годовой курс МПИЯ (приблизительно 150 часов), и 14 студентов V курса (Ф/Ф) (148 часов МПИЯ).

Результаты опроса представлены в табл. 1 и 2.

Анализ этих ответов дает возможность сделать следующие выводы:

1. Студенты в основном пользуются термином *навык* для обозначения любого автоматизированного действия (почти половина студентов IV и V курсов), то есть обозначают с его помощью чисто психологическое понятие.

2. Студенты часто определяют термин *навык* через термин *умение* (около 10% студентов филологического факультета и треть студентов факультета иностранных языков) или через термин *знание* (около 15% студентов). В этом отношении показательным является одно из определений, данное студентом III курса: «Навык — это умение, постоянно реализующееся и доведенное до полуавтоматизма (ручной труд) или доскональное знание какой-либо области деятельности (навык ведения переговоров)». Таким образом, один неправильно понимаемый термин определяется через другой, также понимаемый неправильно.

3. У студентов наблюдается тенденция определять навык через описание

Таблица 1

Ответы студентов на вопрос: Что такое «навык»?

Что такое «навык»?	Всего, %	Курс							
		III (Ф/Ф)		IV(И/Я)		IV(Ф/Ф)		V	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Действие, вырабатываемое с опытом	22	18	45	1	10	3	9	0	0
2. Автоматизированное действие	24	0	0	0	0	17	51	8	55
3. Знания, полученные в результате какой-либо деятельности	12	3	7,5	2	20	6	18	0	0
4. Применение знаний на практике	8	3	7,5	0	0	2	6	2	14,2
5. Автоматизированное умение	12	3	7,5	3	30	3	9	2	14,2
6. Действия, приобретенные в результате специальной учебы	8	3	7,5	2	20	1	3	2	14,2
7. Первая ступень формирования умения	5	4	10	1	10	0	0	0	0
8. Умение что-либо делать	3	3	7,5	0	0	0	0	0	0
9. Регулярное выполнение работы	1	0	0	0	0	1	3	0	0
10. Затруднились ответить	5	3	7,5	1	10	0	0	0	0

способов его формирования, а не путем перечисления или указания на качества действия (42 человека из 97, то есть около 40%) — «вырабатывается с опытом», «в результате деятельности (учебной или неучебной)», «регулярное выполнение работы». (Термин *качество* применительно к навыкам и умениям используется большинством исследователей — см.: Общая психология. М., 2001; Психологический словарь. М., 1999).

4. Только 25 человек (из 97) и только студенты IV и V курсов указали на главное качество навыка, определив его как «автоматизированное действие». Необходимо отметить, что автоматизированность является важнейшим качеством и одновременно показателем сформированности навыка не только в методике обучения иностранному языку, но и в психологии. Таким образом, из ответов студентов можно заключить, что они недостаточно хорошо владеют термином *навык* и в психологии, и в методике.

5. Ни один студент не указал на наличие двух понятий (психологического и методического), обозначаемых термином *навык,* и на необходимость разделения этих понятий. Студенты дают психологическое определение навыка (ответы 2 и 5 — 70% студентов V курса и 90% студентов IV курса); некоторые студенты (12% от общего числа респондентов) дали ответы (6 и 7), которые частично отражают методическое определение навыка.

6. Только четыре студента затруднились ответить на данный вопрос. Это говорит о том, что студенты уверены в своем правильном понимании данного термина, то есть обладают неправильной самооценкой.

Анализ ответов студентов показал, что содержание понятие *навык* не усвоено. Владение понятием *умение* также нуждается в коррекции (см. табл. 2).

Таблица 2

Ответы студентов на вопрос: Что такое «умение»?

Что такое «умение»?	Всего, %	Курс							
		III		IV(И/Я)		IV(Ф/Ф)		V	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
1. Знание, используемое на практике	25	12	30	1	10	9	27	2	14,2
2. Способность что-то делать	25	19	47,5	1	10	5	15	0	0
3. Профессиональные знания и навыки	5	0	0	0	0	4	12	0	0
4. Осознанное выполнение действий	5	0	0	0	0	2	6	2	14,2
5. Совокупность навыков	9	0	0	1	10	3	9	4	28,4
6. Способность получать новое знание на основе имеющегося	3	0	0	0	0	3	9	0	0
7. Автоматизированные навыки	7	0	0	3	30	4	12	0	0
8. Недоавтоматизированные навыки	1	0	0	0	0	1	3	0	0
9. Результат специального обучения	4	4	10	0	0	0	0	0	0
10. Природные способности	4	4	10	0	0	0	0	0	0
11. Вид речевой деятельности	4	0	0	2	20	0	0	2	14,2
12. Затруднились ответить	8	1	2,5	1	10	2	6	4	28,4

Анализ ответов дает возможность сделать следующие выводы:

1. Студенты в основном пользуются термином *умение* для обозначения любого действия, «способности что-либо делать» (25 студентов) или «знания, используемого на практике» (24 студента), то есть обозначают с его помощью чисто психологическое понятие.

2. Студенты определяют термин *умение* через термин *навык* (20 человек) или через термин *знание* (31 человек). Таким образом, более половины студентов (51 из 97) считают *умение* разновидностью *навыков* или *знаний*.

3. Студенты имеют тенденцию определять *умение* через описание его функционирования, а не путем перечисления или указания на качества действия — «знание, используемое на практике», «способность делать что-либо».

4. Только студенты IV и V курсов указали на методическое значение термина *умение* — вид речевой деятельности (четыре человека).

5. Ни один студент не указал на наличие двух понятий (психологического и методического), обозначаемых термином *умение*, или на необходимость разделения этих понятий. Как правило, студенты дают психологическое определение умения (ответы 2, 4, 8, 9), некоторые студенты дали ответы (ответ 11), которые отражают методическое определение умения (четыре человека из 97).

6. Затруднились ответить восемь человек, из них четверо — студенты V выпускного курса.

Анализ результатов, приведенных в таблицах, показывает, что студенты либо оперируют психологическим определением (приблизительно 35–40% опрошенных) рассматриваемого термина, причем владеют им довольно твердо, либо пытаются дать методическое определение этого термина (зачастую неудачно — приблизительно 7% опрошенных). В общем, можно отметить, что студенты смешивают понятия, обозначаемые терминами *умение* и *навык*.

Необходимо, следовательно, разработать систему приемов, обеспечивающих адекватное овладение этими понятиями. Для этого следует рассмотреть само явление смешения понятий и его механизм.

Смешение понятий и терминов, их обозначающих, мы будем рассматривать как интерференцию. Под интерференцией понимается взаимодействие нового и сформированного действий[3]. Хотя понятие и не является действием, во многих отношениях интерференция умений и навыков и смешение понятий сходны.

Самым важным основанием для использования термина *интерференция* для обозначения смешения понятий является общность механизма взаимодействия нескольких понятий или нескольких навыков. Этот механизм состоит в выделении субъектом (в данном случае студентом) общих второстепенных, неглавных признаков и компонентов в структуре двух действий (интерференция) или понятий (смешение понятий) (см. Психологический словарь. М., 1999) и во внесении компонентов известного материала в осваиваемый вопреки различию главных признаков[4]. Нам представляется, что общность механизма — достаточное основание для того, чтобы считать эти явления, по крайней мере, родственными.

Кроме того, и интерференция, и смешение понятий могут быть классифицированы по таким критериям, как последовательность введения материала, вычленение различий в освоенном и осваиваемом материале. Тогда рассматриваемое смешение понятий (интерференция понятий) можно считать по критерию последовательности введения материала проактивной интерференцией, а по критерию выделения различий — реинтерпретацией, то есть неправильным выделением и распределением признаков сравниваемых понятий[5].

Развитие у студентов интерференции рассматриваемых понятий объясняется несколькими причинами. Основной, конечно, является тот факт, что различные действия называются одним и тем же термином. Другой причиной является определение методических терминов с помощью лингвистических и психологических толковых словарей. В качестве примера можно привести пользующийся заслуженной популярностью и весьма полезный для студентов учебник С. Ф. Шатилова, в котором *умение* определяется с психологической точки зрения как «владение сложной системой психических действий, необходимых для целесообразной регуляции деятельности имеющимися у субъекта знаниями и навыками»[6]. Автор учебника указывает, что определение цитируется по учебнику психологии, методического определения не дается. В результате, несмотря на наличие пояснения, студенты могут неправильно усвоить методический аспект понятия *умение*. Аналогично и в учебнике Г. В. Роговой и И. Н. Верещагиной[7] письмо, в данном случае чисто методическое понятие, определяется на с. 194 с помощью Словаря лингвистических терминов[8]. Определения этих терминов в базовых для методики науках не указывают на методическое содержание понятия, что и ведет к неправильному усвоению студентами содержания понятий и их интерференции.

Здесь проявляется не недостаточная компетенция ученых, составивших эти замечательные во многих отношениях книги, а общая беда современной методики обучения иностранным языкам — отсутствие толкового словаря соответствующих терминов, в котором бы противопоставлялись методическое и психологическое определения одних и тех же понятий и терминов. Более того, методика обучения иностранным европейским языкам (в отличие от русского как иностранного) до сих пор вообще не имеет собственного терминологического слова-

ря. Прекрасный справочник И. Колесниковой и О. Долгиной — великолепное пособие, однако его задача состоит в сопоставлении терминов отечественной и зарубежной методик. Поэтому часть терминов в нем вообще не упомянута. Так, например, термин *навык* в него не введен вообще. Это объясняется тем, что западная методическая наука не подразделяет языковые и речевые действия на умения и навыки. Соответственно термин *умение* рассмотрен только в рамках методики обучения английскому языку, и психологические аспекты его не указаны[9].

Третьей причиной возникновения интерференции понятий является отсутствие в учебниках по методике специальных разделов или параграфов, посвященных проблеме четкого определения и разграничения тех методических и психологических терминов и понятий, которыми должны овладеть студенты. В данном случае это касается терминов *умение* и *навык*.

И, наконец, четвертой причиной возникновения интерференции понятий является изучение курсов психологии и педагогики до того, как студентам читается курс методики обучения иностранному языку. В этом случае психологические понятия формируются первыми и интерферируют с методическими, вытесняя последние.

Поскольку интерференция понятий рассматривается здесь как один из видов интерференции, для ее преодоления можно использовать известные способы и приемы[10], опирающиеся на анализ определений и толкований значений интерферирующих терминов и рассмотрение процесса формирования понятий на лекциях, практических и самостоятельных занятиях по методике обучения иностранному языку. Следовательно, необходимо проанализировать значения терминов *умение* и *навык* в методике и в психологии.

Начнем с анализа определений и толкований значений термина *навык*. В психологии под *навыком* понимают действие, которое в результате многократных повторений совершается привычно, без прямого участия сознания[11]; стереотипное действие[12]; хорошо сформированное действие, которое включает в себя как когнитивные, так и исполнительные компоненты[13]; действие, автоматизирующееся в процессе своего формирования и становящееся операцией как компонентом более сложного навыка[14]; систему автоматизированных операций[15]; отдельные автоматизированные элементы действий[16]; частичную автоматизированность выполнения определенных действий[17]; автоматизированные компоненты деятельности, представляющие собой единство устойчивости и изменчивости[18]; действие, сформированное путем повторения, для которого характерна высокая степень освоения и отсутствие поэлементной сознательной регуляции[19].

Таким образом, в психологическом смысле *навык* — это действие, автоматизирующееся в процессе многократных повторений, выполнение которого характеризуется отсутствием поэлементного сознательного контроля. Навык может быть как ментальным, так и физическим, и он обязательно автоматизирован. (При этом мы не входим в обсуждение того, что обозначается термином *действие*.)

В методике под *навыком* понимают явление, сходное, но не идентичное психологическому навыку. Это и речевые автоматизмы[20], и отработанные операции[21], и автоматизированные элементы речевых действий[22]. При этом необходимо упомянуть и о разделении навыков на речевые и языковые (в отличие от психологии, где деление идет по линии умственные/физические).

Языковые навыки — это навыки оперирования языковым материалом вне рамок коммуникации, без коммуникатив-

ной цели, они базируются и формируются на основе теоретических знаний[23]. Как и любой навык, они автоматизированы. Языковые навыки являются осознаваемыми, однако эта осознанность понимается как присутствие правила в сознании обучаемого и возможность обращения к этому правилу в случае затруднения. В методических исследованиях формирование этого вида навыков в процессе овладения иностранным языком в школе считается промежуточным, переходным этапом от знания к речевым навыкам.

Речевые же навыки (речевые автоматизмы) тоже являются динамическими стереотипами и функционируют без участия сознания[24], но, в противоположность языковым навыкам, они представляют собой автоматизированное первично или вторично неосознаваемое оформление речевого высказывания с помощью языковых средств[25]. То есть языковые и речевые навыки отличаются не столько степенью автоматизации, сколько функционально: термин *языковые навыки* используется для обозначения действий с языковым материалом вне коммуникации, а термин *речевые навыки* обозначает действия с языковым материалом в процессе коммуникации.

Автоматизированность и осознанность языковых навыков вырабатываются с помощью специальных неречевых/языковых упражнений[26], а автоматизированность и неосознаваемость речевых навыков достигаются путем применения речевых упражнений[27]. Сознательную сторону речевого навыка при этом обеспечивает наличие языкового навыка.

Таким образом, в методике *навык* — это автоматизированное действие с языковым (лексическим, грамматическим, фонетическим или графическим) материалом, которое может входить как компонент в речевые действия и выполнение которого характеризуется либо отсутствием поэлементного сознательного контроля, либо полным отсутствием такого контроля. При этом различают фонетические, лексические, грамматические и графические навыки.

Круг действий, обозначаемых понятием *навык* в методическом смысле, у́же, чем у обозначаемых этим же понятием в психологическом смысле, по нескольким параметрам. К этим параметрам относятся как вид действия (ментальное, физическое), так и объект приложения действия (например, единицы языка, действия по самообслуживанию), наличие и количество этапов формирования действия и осознанность. Кроме того, необходимо проследить, является ли автоматизированность неотъемлемым качеством любого навыка. Сопоставим компоненты значения термина *навык* в психологии и методике (табл. 3).

Такое сопоставление дает четкое понимание того факта, что единственной общей чертой для *навыков* в методическом и психологическом смыслах является автоматизированность.

Таким образом, при различении методического и психологического содержания термина *навык* следует опираться на выделение тех действий, которые могут становиться навыками, на способ и этапы формирования этих действий, а также на круг объектов приложения этих действий.

Исследуем теперь значения термина *умение* в психологии и методике. В психологии этим термином называют «экономную организацию поведения»[28], «способность осуществлять действие по оптимальным параметрам»[29], сознательную деятельность в противопоставлении навыку[30], промежуточный этап овладения новым способом действия, когда это действие реализуется на основе знания (правила) при решении определенного класса задач, но еще не достигло автоматизированности навыка[31], «осознанную интеллектуальную деятельность»[32].

Таблица 3

Значение термина *навык* в психологии и методике

Параметры описания	В психологии	В методике
Действия	физические или ментальные	в основном* ментальные
Способ формирования	многократное стереотипное воспроизведение	многократные повторения в специальных упражнениях, где однообразие основных признаков сочетается с разнообразием второстепенных
Объекты приложения	любые (например — ходьба, решение математических задач и т. п.)	только языковые единицы
Этапы формирования	1) умение; 2) навык	1) теоретические знания; 2) языковые навыки; 3) речевые навыки
Автоматизированность	присутствует	присутствует
Сознательность	отсутствие поэлементной сознательной регуляции	сознательная регуляция языковых навыков, отсутствие поэлементной сознательной регуляции речевых навыков

* *Необходимо заметить, что в методике* навык *часто имеет и физическую составляющую, например, фонетические навыки включают в себя движения органов артикуляции, графические навыки — движения руки при письме и т. д., однако данные действия являются менее важными по сравнению с ментальными.*

Таким образом, в психологии под *умением* понимается способ деятельности, система сознательных, неавтоматизированных (но в принципе автоматизируемых) действий, — как интеллектуальных, так и физических, — направленных на решение некоторой задачи.

В методике под *умением* понимают способность пользоваться творческой речевой деятельностью, выражать мысль с помощью языковых средств[33], сознательную деятельность, основанную на системе речевых навыков и направленную на решение коммуникативных, речевых задач[34], речевую деятельность[35]. То есть *умение* можно рассматривать как *речевое умение*, или систему интеллектуальных неавтоматизированных действий и речевых навыков, использование которых направлено на решение коммуникативной задачи. Отсюда — выделение таких речевых умений, как аудирование, говорение, чтение и письменная речь.

Как и в случае с *навыком*, круг действий, обозначаемых понятием *умение* в методическом смысле, значительно у́же хотя бы потому, что методическое понятие включает в себя только ментальные действия, причем только направленные на коммуникацию (решение некоторой коммуникативной задачи). Необходимо также рассмотреть способ и этапы формирования действий, обозначаемых термином *умение*, их осознанность и автоматизированность. Сопоставим значения термина *умение* в психологии и методике в табл. 4.

Сопоставление значений термина позволяет сделать вывод о том, что единственной общей чертой является осознанность выполнения действия.

Таким образом, при различении методического и психологического содержания термина *умение* следует опираться на выделение тех действий, которые являются умениями, на время формирования этих действий, на способ и этапы формирования, а также на возможность или невозможность их автоматизации. Именно эти параметры отличают психологическое *умение* от методического.

Таблица 4

Значение термина *умение* в психологии и методике

Параметры описания	В психологии	В методике
Объекты	физические или ментальные	ментальные
Способ формирования	незначительное количество повторений	система закрепления, включающая большое количество упражнений и несколько этапов, направленных, в том числе, и на выработку необходимых механизмов и навыков
Этапы формирования	1) знание; 2) умение	1) знание; 2) навыки (признается не всеми методистами); 3) умения
Объекты приложения	любые новые, непривычные действия	коммуникативные действия
Время формирования	незначительное, сравнительно короткое	значительное, более длительное по сравнению с временем формирования отдельных навыков
Осознанность	присутствует	присутствует
Автоматизированность	может автоматизироваться до навыка	не может автоматизироваться

Проведенное сопоставление значений этих терминов в психологии и методике является основой построения системы упражнений и разработки приемов по формированию соответствующих понятий у студентов педвузов.

Для этого рассмотрим предварительно сам процесс формирования понятий в процессе обучения. В этом процессе выделяют три основных этапа[36]:

1.Демонстрация преподавателем объектов реального мира, которые относятся к определенному классу.

2.Сравнение объектов этого класса, выделение их общих свойств, номинация (через введение термина).

3.Применение термина к различным объектам реального мира, формирование понятия.

Методика формирования рассмотренных терминов и понятий у будущих педагогов нуждается в дальнейшем совершенствовании с учетом сложившейся практики, в которой овладение этими понятиями и терминами происходит индуктивно:

1. Формирование психологических понятий (в курсе психологии и педагогики).

2. Формирование понятий о конкретных видах методических умений и навыков (в рамках бакалавриата в курсе МПИЯ).

3. Обобщение полученных знаний, формирование обобщенных методических понятий. Появление интерференции (в рамках бакалавриата в курсе МПИЯ).

4. Противопоставление методических и психологических понятий, применение терминов к различным объектам (в рамках магистратуры в курсе МПИЯ).

Напомним, что интерференция понятий нами рассматривается как один из видов интерференции. Как отмечалось выше, ее преодоление должно опираться на такие известные способы и приемы, как анализ определений и толкований значений интерферирующих терминов, классификация объектов, сравнение объектов различных классов, подчеркивание различий интерферирующих терминов, указание главных и второстепенных признаков понятий[37]. Эта работа реализуется, в основном, на втором этапе формирования понятий.

Рассмотрим процесс формирования методических понятий *умение* и *навык* на

лекциях, практических и самостоятельных занятиях по методике обучения иностранному языку.

В соответствии с выделенными этапами студентам можно предложить следующие упражнения для каждого этапа формирования понятия:

1. Демонстрация обучающим объектов реального мира, которые относятся к определенному классу.

А. Аудиторная работа:

а) анализ и сопоставление двух определений одного и того же явления, которые дает преподаватель (например, ритмико-интонационных навыков, морфологических навыков, умения читать, умения слушать с полным пониманием и т. д.);

б) доказательство того, что в предложенном преподавателем фрагменте урока формируются именно рассматриваемые действия.

Б. Самостоятельная работа:

а) подбор собственных примеров (в виде фрагментов уроков) к определению, данному преподавателем;

б) подбор отличного от данного преподавателем определения изучаемого явления, выявление различий.

2. Сравнение объектов некоторого класса, выделение их общих свойств, номинация (через введение термина).

А. Аудиторная работа:

а) сравнение различных видов навыков, выделение их общих черт;

б) анализ методического определения навыка вообще (в противоположность конкретному виду навыков), доказательство того, что данное определение относится ко всем видам навыков;

в) сопоставление психологических и методических определений навыка, выделение их общих черт и различий;

г) сопоставление содержания термина *навык* в методическом и психологическом аспектах;

д) сравнение различных речевых умений, выделение их общих черт;

е) сопоставление психологических и методических определений речевых умений, выделение их общих черт и различий;

г) сопоставление содержания термина *умение* в методическом и психологическом аспектах.

Б. Самостоятельная работа:

а) выбор из предложенного списка того вида навыков или умений, которые формируются в рамках предложенного преподавателем фрагмента урока;

б) самостоятельное определение того вида навыков или умений, который формируется в рамках предложенного преподавателем фрагмента урока;

в) идентификация предложенных определений навыка или умения как методического или психологического; возможна развернутая аргументация выбора.

3. Применение термина к различным объектам реального мира, формирование понятия.

А. Аудиторная работа:

а) вычленение и идентификация формируемых действий в рамках предложенного фрагмента урока по вопросам:

– умение или навык формируется с психологической точки зрения?

– умение или навык формируется с методической точки зрения?

– какое речевое умение/навык формируется?

ПРИМЕР

Преподаватель: На уроке учитель объяснил ученикам артикуляцию межзубных звуков и попросил их несколько раз произнести эти звуки. Что формировал учитель методически и психологически?

Студенты: Психологически учитель сформировал умение произносить межзубные звуки, так как это действие еще не автоматизировано. Методически учитель начал формирование фонетических (произносительных) навыков;

б) анализ деловой игры или реального урока, выяснение того, какие действия формировались организатором обучения. Урок признается хорошо спланированным и проведенным в том случае, если выделение аудиторией умений и навыков совпало с выделением обучающего.

Б. Самостоятельная работа:

а) вычленение и идентификация формируемых действий в рамках предложенного фрагмента урока;

б) самостоятельное планирование фрагмента урока или урока, включая цели и задачи урока;

в) анализ предложенных упражнений для школьников, идентификация формируемых действий;

г) анализ упражнений школьного учебника, идентификация формируемых действий, подбор дальнейших действий обучаемого по формированию действия, по контролю и активизации.

Предложенная последовательность работы позволяет сформировать адекватные понятия о навыках и умениях у студентов уже в рамках курса МПИЯ во время учебы в бакалавриате за счет перенесения части упражнений на самостоятельную работу. Кроме того, эта система упражнений позволяет постепенно перейти от теории (анализа определений) к практической профессиональной деятельности (анализ фрагмента урока, построение фрагмента урока).

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рахманов И. В.* Очерк по истории методики преподавания новых западноевропейских иностранных языков. М., 1947.

[2] *Московкин Л. В.* Теоретические основы выбора оптимального метода обучения. СПб., 2000.

[3] Краткий психологический словарь. Ростов-н/Д., 1998; Психологический словарь. М., 1999; *Рогова Г. В., Верещагина И. Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учебных заведениях. М., 1998; *Шубин Э. П.* Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. М., 1972.

[4] Краткий психологический словарь. Ростов-н/Д., 1998; Психологический словарь. М., 1999.

[5] Психологический словарь. М., 1999.

[6] *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986. С. 24.

[7] *Рогова Г. В., Верещагина И. Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учебных заведениях. М., 1998.

[8] *Ахманова О. С.* Словарь лингвистических терминов. М., 1969.

[9] *Колесникова И., Долгина О.* Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб., 2001, С. 90–91.

[10] *Баранникова Л. И.* Проблема интерференции и вопросы взаимодействия языков // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции. Саратов, 1966; *Кабанова-Меллер Е. Н.* Роль обобщения в переносе // Вопросы психологии. 1972. № 2; *Полякова А. В.* Дифференцирование сходного материала в зависимости от условий обучения // Вопросы психологии. 1975. № 2; *Соколова Л. А.* К вопросу об овладении семантикой многозначных иноязычных слов // Вопросы методики преподавания иностранных языков в связи с проблемой языковой интерференции. Саратов, 1966.

[11] Возрастная и педагогическая психология. М., 2001.

[12] *Самарин Ю. А.* Очерки психологии ума. М., 1962.

[13] Психологический словарь. М., 1999.

[14] Краткий психологический словарь. Ростов-н/Д., 1998.

[15] *Ланда Л. Н.* Некоторые проблемы алгоритмизации и программирования в обучении // Иностранные языки в школе. 1968. № 1; *Леонтьев А. Н.* Лекции по общей психологии. М., 2000; *Попова Э. И.* Обучение монологическому высказыванию учащихся 6–7 классов средней общеобразовательной школы: Дис. … канд. пед. наук. Л., 1985; *Рока Р. М.* Обучение грамматической

стороне информационного чтения в 10 классе средней школы Кубы (на материале перфектных времен английского языка): Дис. … канд. пед. наук. Л., 1986.

[16] *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии. М., 1972.

[17] *Ительсон Л. Б.* Лекции по современным проблемам психологии обучения. Владимир, 1972.

[18] *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб. и др., 2002.

[19] Краткий психологический словарь. Ростов-н/Д., 1998.

[20] *Склизков Ю. А.* Ошибки учащихся как степень сформированности их умений // Иностранные языки в школе. 1987. № 2.

[21] *Городилова В. Л.* К вопросу о характеристике начального этапа через уровень сформированности навыков и умений говорения // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе. М., 1976.

[22] *Шатилов С. Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 454. С. 71–78. Л., 1961.

[23] *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.

[24] *Шатилов С. Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена, Т. 454. С. 71–78. Л., 1961.

[25] Краткий психологический словарь. Ростов-н/Д., 1998.

[26] *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986; *Шатилов С. Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 454. С. 71–78. Л., 1961.

[27] *Шатилов С. Ф.* Методика обучения немецкому языку в средней школе. М., 1986.

[28] *Thyne J. M.* The Psychology of Learning and Techniques of Teaching. London, 1965. P. 38.

[29] *Леонтьев А. А.* Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. М., 1970. С. 6.

[30] *Попова Э. И.* Обучение монологическому высказыванию учащихся 6–7 классов средней общеобразовательной школы. Дис. … канд. пед. наук. Л., 1985.

[31] Психологический словарь. М., 1999.

[32] *Щукина Г. И.* Педагогика школы. М., 1977. С. 260.

[33] *Шатилов С. Ф.* Теоретические основы методики обучения грамматическому аспекту иноязычной речи // Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Т. 454. С. 71–78. Л., 1961.

[34] Психологический словарь. М., 1999.

[35] *Рогова Г. В., Верещагина И. Н.* Методика обучения английскому языку на начальном этапе в общеобразовательных учебных заведениях. М., 1998.

[36] Общая психология. М., 2001.

[37] *Кабанова-Меллер Е. Н.* Роль обобщения в переносе // Вопросы психологии. 1972. № 2; *Полякова А. В.* Дифференцирование сходного материала в зависимости от условий обучения // Вопросы психологии. 1975. № 2.