**Тема 5. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УРОКА ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

***Вопросы для изучения:***

1. Основные составляющие урока
2. Возможности психического развития учащихся во время урока
3. Индивидуально психологические особенности учителя, определяющие эффективность педагогического взаимодействия
4. **ОСНОВНЫЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ УРОКА**

Процесс обучения и воспитания, конечно же, искусство. И по­стигать его нужно практически всю жизнь. И поэтому важнейшее условие профессионального роста преподавателя высшей или средней школы, студента педагогического вуза потребность и умение самостоятельно осуществлять анализ проведенного уро­ка (занятия), дополняя его анализом отдельных занятий, который профессионально, тактично и доброжелательно делают коллеги. Самоанализ, конечно, важнее, так как посещения коллег-учителей — явление эпизодическое, тогда как работа над собствен­ным профессиональным ростом, предполагающая развитие реф­лексии, требует регулярности.

Учебный процесс, как известно, сопровождается определенны­ми изменениями в сознании тех, кто учится. Результатом успеш­ной учебной деятельности становится ***формирование соответствующего внутреннего плана действий***, благодаря которому человек оказывается способным водить мотоцикл или автомобиль, пользо­ваться компьютером или читать и говорить на каком-нибудь ино­странном языке. При профессиональном подходе к делу, заинтере­сованности в результативности процесса обучения, преподаватель не может не учитывать те психологические механизмы, обстоя­тельства и условия, которые обеспечивают достижение цели. Само собой разумеется, что подобный анализ должен быть целенаправ­ленным, достаточно полным, основываться на понимании законо­мерностей психологии и педагогики. В его реализации целесо­образно учесть, по крайней мере, следующие важнейшие аспекты:

1) характеристику основных составляющих урока иностранного языка;

2) индивидуально-психологические особенности учителя, детерминирующие эффективность урока;

3) возможности психи­ческого развития учащихся и процессе занятий иностранным язы­ком.

По сути дела, это первичный синтез, с которого начинается поочередное и детальное рассмотрение явления.

***В качестве основных составляющих урока можно считать***:

а) место анализируемого урока в изучаемой теме;

б) гигиена умственной деятельности учащихся;

в) психологический климат во время занятия;

г) временное соотношение процессов говорения, слушания, чте­ния и письма;

д) общий темп урока;

е) оценка эффективности упражнений, использовавшихся для достижения определяемого программой уровня владения ино­странным языком;

ж) стимуляция использования учащимися иностранного языка в качестве средства общения;

з) оценка эффективности усвоения иноязычного материала в процессе общения учителя с учащимся (группой учащихся), уча­щихся друг с другом;

и) элементы урока, способствующие повышению мотивации к изучению иностранного языка.

Что касается ***индивидуально-психологических особенностей учи­теля***, детерминирующих эффективность урока, то к ним можно от­нести:

а) свойственный учителю стиль руководства (авторитарный, демократический, либерально-попустительский);

б) проявление педагогических способностей (конструктивных, организаторских, коммуникативных, перцептивных и т.д.):

в) эмоциональное состояние учителя на уроке и его влияние на психологический климат в классе;

г) уровень развития свойств внимания (устойчивости, переклю­чения, распределения);

д) качество речи (доступность для понимания, точность, образ­ность, эмоциональность, речевое богатство, осмысленность);

с) соотношение речи на родном и иностранном языках в тече­ние урока.

Собственно говоря, первые два аспекта необходимы для того, чтобы обеспечить третий — ***психическое развитие учащихся*** в со­ответствующем направлении. В первую очередь, конечно, в плане усвоения иностранного языка. А судить о возможностях их психи­ческого развития можно, ориентируясь:

а) на доминирующий тип мотивации к усвоению иностранного языка:

б) уровень развития иноязычных речевых навыков и умении;

в) наличие на уроке ситуаций, содействующих развитию вни­мания. восприятия, памяти, мышления, воображения средствами иностранного языка;

г) условия для совершенствования личностных качеств уча­щихся.

Очевидно, что в зависимости от места конкретного урока в изу­чении определенной темы, его характеристика будет неодинако­вой. Одно дело, если материал для усвоения предлагается впервые, и совсем другое, если он изучается в течение ряда уроков. В по­следнем случае можно сделать заключение о темпе формирования иноязычных умений и навыков у отдельных учащихся.

Важно также обратить внимание на ***гигиенические условия ум­ственной деятельности*** школьников. Освещение, например, замет­но влияет на степень их активности, а качественный состав возду­ха в классной комнате па работу памяти. Как показали исследования, нехватка кислорода в воздухе субъективно практически не осознается младшими школьниками и подростками, но показате­ли их запоминания понижаются. Целесообразно также учиты­вать динамику энергопотенциала учащихся на протяжении дня и учебной недели. Каждый специалист хорошо осведомлен о том, как непросто реализовать план урока в понедельник или пятницу, особенно если он пятый или шестой по счету.

Эффективность умственной деятельности учащихся существен­но зависит от их ***психического состояния***. Фрустрации, тревож­ность снижают скорость и качество формирования речевых навыков и умении и, наоборот, благоприятный психологический климат (взаимопонимание и поддержка, внимательность и доброжела­тельность друг к другу) ускоряет процесс усвоения иноязычного материала, так как повышает уровень психической энергии каждо­го. Психическое состояние учащихся на уроке в общих чертах можно оценить с помощью вопросника, который может быть заполнен коллегами (или методистом), присутствующими на уроке.

Полноценное владение языком предполагает способность гово­рить, понимать речь на слух, читать и писать. На русском языке эти процессы соотносятся примерно так: слушание занимает 45 % времени, говорение - 30 %, чтение — 16 %, письмо — 9 %. Как ви­дим, чтобы успешно овладевать языком, целесообразно часто слу­шать, как на нем говорят.

Конечно, невозможно отводить, почти по­ловину каждого урока на аудирование; здесь следует руководство­ваться принципом целесообразности, не забывая о вышеприведен­ном соотношении. Тем более что наличие в современном обществе различных носителей информации позволяет успешно компенси­ровать отсутствие языковой среды.

***Темп урока*** — одна из важнейших его характеристик, которая определяет эффективность работы сознания учащихся. Для кон­кретной учебной группы он может быть оптимальным (обеспечи­вает концентрацию внимания каждого ученика, понимание мате­риала и эффективное его усвоение), ускоренным или замедленным. Есть основания считать, что наименее эффективным является за­медленный темп, который не содействует формированию навыков говорения или слушания. Поэтому ограничение обучающихся во времени при выполнении конкретных упражнений — одно из важ­нейших условий их успешного формирования. Естественно, это требует увеличения напряжения со стороны учащихся, но в то же время способствует развитию плавности речи, сокращению пауз, переходу от контроля за употреблением лексико-грамматических средств к преимущественному контролю за содержанием высказы­вания. Кроме того, при медленном выполнении любого упражне­ния внимание и интерес к нему снижаются; иногда забывается даже цель выполняемого задания. Забота о последовательности выполнения упражнений тоже немаловажный фактор. Нецеле­сообразно, например, предлагать в начале урока те из них, которые учащиеся конкретной группы могут выполнить только в замедлен­ном темпе, так как в этом случае вероятно возникновение психи­ческого состояния, которое определит замедленный темп проведе­ния следующих этапов урока.

***Целесообразность учебного материала***, используемого во время урока, в значительной мере определяется и тем, насколько в его ре­ализации учитываются психологические закономерности внима­ния, восприятия, памяти.

Каждый учитель, безусловно, знает о произвольном, непроизвольном и послепроизвольном ***видах вни­мания.*** Специфику их функционирования как раз и следует при­помнить, готовясь к уроку. Так, если учебный материал будет тре­бовать от учащихся только произвольного внимания, то можно быть уверенным, что через 10-15 минут их сознание попытается заняться чем-то другим.

Целесообразнее создать условия для воз­никновения послепроизволыюго внимания, когда сам изучаемый материал вызывает интерес и значительные волевые усилия оказываются ненужными.

Значительная часть школьников, изучающих иностранный язык, воспринимают его как обычный школьный предмет, а не как средство общения. Вот почему при выполнении упражнений, вос­произведении выученных дома диалогов их речь часто отличается упоминавшейся выше «школьной» интонацией. Не очень-то помо­гает формированию произносительных навыков и повторение всем классом отдельных предложений, стихотворений, поскольку из-за разницы в личностном темпе более или менее длительные высказывания редко произносятся одновременно.

Более эффек­тивным средством в этом плане является ***наглядность,*** которая обеспечивает стимуляцию говорения на иностранном языке, воз­можность управления темпом работы учащихся и может служить в качестве эталона речепроизводства.

Следует заметить, что в обу­чении иностранным языкам понятие «наглядность» включает в себя не только то, на что можно глядеть, но и то, что можно слы­шать или, например, осязать. Важно, чтобы наглядность отвечала целям учебной деятельности.

Большего эффекта можно ожидать от ***просмотра специальных кинофильмов***, включающих определенные действия. Однако их успешное называние на иностранном языке должно обеспечивать­ся соответствующей предварительной подготовкой. Весьма поле­зен просмотр зарубежных художественных фильмов, обеспечива­ющий достижение таких важных целей, как развитие мотивации, нахождение в языковой среде.

Вполне оправдано использо­вание кинофильмов, которые дублированы на изучаемый иностранный язык: актеры-дублеры говорят в этом случае немного выразительнее, чем носители языка, а это содействует лучшему по­ниманию и запоминанию речевых элементов, чаще вызывает поло­жительные эмоции.

Значительные возможности в использовании иностранного языка как средства общения содержит ***игра*** (участие в театральных постановках). Исполнение определенной роли побуждает учаще­гося отказаться от безликой интонации. Возможно, выражаемая на иностранном языке мысль получает в игре (постановке) больше шансов обрести опору в соответствующих обстоятельствам обра­зах и переживаниях, а следовательно, конкретный речевой матери­ал лучше сохранится в памяти.

По мнению американского психолога **Л. Якобовица,** успех в усвоении иностранного языка более чем на треть зависит от ***мо­тивации*** его изучения. Практика свидетельствует, что это действительно так: учащиеся школы, которые считают, что иностранный язык им нужен, усваивают его не хуже, чем студенты специальных факультетов.

Те же, кто избегает психического напряжения, харак­терного для активной умственной деятельности, сохраняют в па­мяти лексические единицы, усваиваемые на уроке, только на вре­мя действия мгновенной (в лучшем случае кратковременной) памяти. Если учебная ситуация позволяет, они предпочитают за­нимать в классе (аудитории) места, где бы можно было избежать умственного напряжения.

В психологической литературе, кстати, имеются некоторые сведе­ния по данному вопросу. В частности, отмечается, что люди стремят­ся к достижению своих личностно значимых целей. Иначе говоря, у них есть соответствующие мотивы, побуждающие к проявлению активности.

Отсюда можно ожидать, что студенты или школьники, отличающиеся высокой потребностью в достижении цели, ориентированы на более эффективное получение информации в учебном процессе. А поэтому в учебной аудитории они пред­почитают занимать передние ряды, где больше возможностей для полноценного усвоения материала.

Заслуживает внимания и вопрос о ***соотношении времени гово­рения*** на уроке учителя и учащихся. Проведя соответствующие измерения, оказалось возможным заключить, что, как правило, учи­тель на уроке говорит больше, чем все учащиеся класса, вместе взятые.

Магнитофонные записи свидетельствуют о следующем: учитель говорит примерно 15-20 минут, минут пять пишет на до­ске: учащиеся говорят 10-15 минут; остальное время приходится на паузы и письмо. Кстати, подобное временное соотношение ха­рактерно не только для уроков иностранного языка, но и для боль­шинства других дисциплин. Но так как в первом случае необходи­мо сформировать навыки и умения пользоваться новым средством общения, то на это желательно увеличить время в процессе урока.

1. **ВОЗМОЖНОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ УЧАЩИХСЯ ВО ВРЕМЯ УРОКА**

В последнее время в психологии принято выделять два типа мо­тивации

- внешнюю и

- внутреннюю.

Внешняя основана на приме­нении поощрения и наказания, тогда как внутренняя предполага­ет следование определенному образцу поведения ради него само­го, без какой-либо внешней стимуляции.

Само собой разумеется, что сформировавшийся тип мотивации будет определять деятель­ность каждого учащегося по усвоению иностранного языка. Если наблюдается доминирование внутренней мотивации, то можно быть уверенным, что сделан самый важный шаг к овладению язы­ком. Учащийся будет сам подбирать материалы для чтения и ау­дирования, сам будет пробовать выражать свои желания средства­ми иностранного языка. Вполне вероятно, что успехи в усвоении одной дисциплины (иностранного языка) могут послужить стиму­лом для более усердного изучения и других дисциплин.

Эффективное психическое развитие учащихся — одна из целей каждого урока, а поэтому оперативные сведения о темпе усвоения иностранного языка могут оказаться весьма полезными. Как уже отмечалось, время говорения учащихся на уроке обычно не превы­шает 15 минут. Возможное решение проблемы — проверка уровня сформированности умений и навыков, приобретенных при про­хождении определенной темы. Соответствующие тесты учитель может подготовить, зная основные принципы их создания и функ­ционирования. В каждом случае, однако, надо уточнять, что под­лежит проверке — знания, умения или навыки.

***Знания***, избавляющие от ряда ошибок, выступают в виде усво­енных понятий, законов, правил, принципов, а также зафиксиро­ванных в памяти образов предметов, явлений. Тестовые задания, предусматривающие проверку знании, могут быть самыми разны­ми: от заполнения пробелов в предлагаемых утверждениях до вы­бора правильного варианта ответа из нескольких возможных.

Под ***навыком*** следует понимать автоматизированное действие, выпол­няемое рационально, достаточно быстро и правильно, без заметно­го участия сознания, лишних затрат физической и психической энергии.

***Умение*** — усвоенный человеком способ выполнения действий на основе приобретенных знаний и навыков, проходящий в про­цессе своего становления ряд этапов.

Формирование определенно­го умения означает повышение самоконтроля, управляемости дей­ствиями в соответствии с лучшими образцами.

Другими словами, если ученик в состоянии, долго не раздумывая, поставить опреде­ленный глагол в прошедшем или будущем времени, в вопроси­тельной или отрицательной форме, то это есть навык. А если он в состоянии высказать некоторую мысль, обосновать определен­ную идею, используя при этом адекватные временные формы и лексические единицы, то речь идет об умении.

Время — один из важнейших критериев сформированности умений и навыков. Если, например, учащемуся не хватает времени, чтобы сделать адекватный выбор при восприятии устно-речевого сообщения-теста, то подсчет количества правильных выборов позволит выска­зать вполне однозначное мнение об уровне владения языком.

При изучении иностранного языка у учащегося должны сфор­мироваться ***навыки*** и ***умения говорения*** и ***слушания, чтения*** и ***письма***.

В процессе овладения соответствующим иностранным языком учащиеся продвигаются и в развитии ***произвольного внима­ния,*** его свойств: устойчивости, распределения, переключения.

Иностранный язык может также рассматриваться я как замечатель­ное средство развития памяти и мышления. Как известно, Жан Пиаже центральным его звеном считал ***мыслительные операции***: сравнение, обобщение, абстрагирование, конкретизацию. Очевидно, что без их активного функционирования процесс усвоения иностранного языка затянулся бы надолго.

Произвольное или не­произвольное сравнение с родным или ранее усвоенным иностранным языком, обобщение лингвистического материала, рациональное использование правил в отношении конкретной ситуации дают значительную экономию времени и психической энергии.

В усвоении иностранного языка очень важна роль ***воображения.*** Занятия, как известно, обычно проходят в замкнутом пространство (класс или аудитория), а общаемся мы в самых разнообразных ситуациях. Очевидно, что легче учиться тому, у кого развито вообра­жение.

Изучая, например, такие временные формы английского языка, как Present Indefinite и Present Continuous, хорошо бы на­учиться «видеть» действия, как бы происходящие в момент гово­рения, и «не видеть» того, что обыденно, тривиально. Выбор соот­ветствующей грамматической структуры на такой «естественной» основе требует, как покалывают наблюдения, меньшего психиче­ского напряжения и происходит более эффективно. Есть основа­ния думать, что лица, склонные к артистической деятельности, имеют в этом отношении определенные преимущества.

Уроки иностранного языка предоставляют хорошую возможность и для совершенствования определенных личностных качеств, уве­ренности в своих способностях к конкретной деятельности, форми­рованию положительной ***«Я-концепции».*** Следовательно, если учитель создает на уроке ситуации успеха в учебно-познавательном деятельности, он содействует тем самым и формированию лично­сти учащегося.

1. **ИНДИВИДУАЛЬНО ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧИТЕЛЯ, ОПРЕДЕЛЯЮЩИЕ ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Наиболее заметной индивидуальной особенностью преподава­теля, легко наблюдаемой во время занятий, является его стиль об­щения (стиль руководства). Исследователи выделяют различные виды таких стилей: автократическим, либеральный и демократиче­ский :

* активно-положительный,
* ситуативный,
* пассивно-положительный,
* пассивно-отрицательный .

Наиболее явно элементы каждого стиля проявляются в ситу­ациях, вызывающих у преподавателя состояние фрустрации, а таких ситуации в его деятельности, конечно, достаточно.

Одни препода­ватели в подобных ситуациях обвиняют учащихся в неадекватном поведении, создавая у них состояние тревоги и неуверенности, ко­торое, как известно, существенно препятствует формированию умений и навыков пользования иностранным языком.

Другие (у них доминируют астенические эмоции) становятся безразличными ко всему, что происходит на уроке, и в результате даже хороший план урока воплощается неудачно. Само собой разумеется, что стиль руководства не возникает на пустом месте; его основанием служит прежде всего темперамент, его доминирующие свойства. А в качестве безусловного подкрепления выступает социальная среда — психологический климат, который царит в педагогическом коллективе школы, кафедры. Своевременная коррекция нежела­тельных проявлений стиля общения возможна и, безусловно, це­лесообразна — без этого вряд ли можно пережить чувство удовлет­ворения от качественного выполнения работы.

Общение педагога и учащихся носит, конечно же, двусторонний характер. И положительные, и негативные эмоции в процессе учеб­ного взаимодействия могут испытывать обе стороны. Но так как организацию учебного процесса определяет педагог, то, естественно, ему необходимо прежде всего обратить внимание на собственное поведение. Причиной возможных недоразумений и конфликтных ситуаций может стать психологическая позиция, которую занима­ет каждый из участников взаимодействия. Достаточно припомнить случаи, когда нам с кем-то было интересно общаться, а с кем-то нет, чтобы оценить значимость этого фактора. Следовательно, нужна теория, руководствуясь которой можно было бы оценивать и собственную позицию, и позицию партнера, чтобы добиться вза­имопонимания.

Одна из таких теорий — ***теория транзактного анализа*** — побуж­дает обратить внимание на то, что человек может условно пребы­вать в трех состояниях, находящих выражение в соответствующих позициях. Эти позиции называются «Родитель», «Взрослый», «Ребенок»,

В основании состояния «Родитель» лежат правила, общественные нормы, наставления, получаемые ребенком от сво­их родителей. Они составляют базу личной этики человека и не­зависимо от содержании фиксируются как единственно правильные, обеспечивая понимание того, что хорошо, а что плохо. Наря­ду с нормами, правилами и запретами в «Родителе» содержится множество привычек и операционных паттернов — что делать и как делать.

Состояние «Ребенок» фиксируется в процессе пережи­вания ребенком собственных реакций на окружающий мир, когда он еще не может активно влиять на свое окружение и зависит от него. Человек достаточно легко входит и в состояние «Родитель», и в состояние «Дитя». Стоит, например, ему попасть в трудную си­туацию, как в сознании всплывают соответствующие детские вос­поминания, и адекватное им поведение не замедлит появиться. Естественно, это состояние изобилует не только негативными эмо­циями. Так, любознательность, креативность, поисковая активность, радость, вызванная первыми удачными действиями, также зафик­сированы в состоянии «Дитя».

Примерно к пятому году жизни фик­сация опыта в этих двух состояниях завершается, а дальнейшее развитие личности определяется третьим состоянием — «Взрос­лый». В этом состоянии фиксируется информация об окружаю­щем мире, оценивается ее достоверность, вероятность наступления какого-то события, принимаются решения. Этим она отличается от «Родителя», все оценивающего и подгоняющего под уже суще­ствующий стандарт, а также от состояния «Дитя», не очень стремя­щегося к анализу и действующего в опоре на эмоции и допонятийное мышление. Развитие состояния «Взрослый» не заканчивается в каком-то определенном возрасте, но может, к сожалению, идти и в обратном направлении, то есть деградировать.

Каждый из партне­ров находится в определенном состоянии, детерминирующем его речевые реакции. Так, если преподаватель творит своему коллеге, что нынешние студенты безответственно относятся к учебе, а дру­гой соглашается с этим утверждением, то можно предположить, что эти высказывания очень напоминают нечто, когда-то услышанное ими от собственных родителей или учителей. А поэтому можно заключить, что здесь налицо взаимодействие позиции «Родитель — Родитель».

При взаимодействии «Ребенок-Ребенок» оба участника раз­говора находятся в детской позиции и обращаются к детской же по­зиции друг друга. Они как бы воспроизводят отдельные элементы поведения людей, находящихся в детском возрасте.

Например, один студент предлагает другому прогулять последнюю пару, вто­рой соглашается, высказав при этом опасение, что «англичанка» может потребовать «отработку» в самый неподходящий день.

Тран­закции «Взрослый — Взрослый» чаще связаны с получением какой-то информации. Это может быть, например, просьба коллеги одол­жить ему необходимое пособие или оказать определенную услугу. Ответная реакция с позиции «Взрослого» будет выражена пример­но так: «Нет проблем, но мне кажется, что второе издание этого по­собия лучше, гак что посмотрите оба». Естественно, возможен и та­кой ответ: «Настоящий педагог должен иметь в своей библиотеке всю необходимую литературу». Ясно, что в последнем случае пар­тнер продемонстрировал позицию «Родитель - Дитя».

Не менее распространены транзакции «Ребенок-Родитель», примером которой может быть сообщение учащегося о том, что сегодня он не может сдать контрольную работу вместе со всеми, но завтра непременно это сделает. Преподаватель может благосклонно согласиться, доба­вив, что завтра — это самый крайний срок.

Очевидно, что наиболее эффективные транзакции предполага­ют деятельное участие «Взрослого». В реальности, однако, это воз­можно лишь отчасти, так как «Ребенок» и «Родитель» более ран­ние образования, обеспечивающие быстрые и автоматизированные реакции. На ориентацию и вмешательство в их деятельность у «Взрослого», как правила, не остается времени, а этому соот­ветствующему управлению позиция «Взрослый» каждой» челове­ка формируется всю жизнь.

Иначе говоря, педагогу важно научиться различать описанные состояния в конкретные моменты профессионального общения, оценивать позиции партнера и собственную позицию, размышлять о степени адекватности своих речевых реакций. Психологические исследования свидетельствуют о том, что чем меньше нетерпимости к ошибкам учащихся в процес­се усвоения той или иной дисциплины, тем реже требования быть внимательными к объясняемому материалу.

Таким образом, адекватная позиция преподавателя, предпола­гающая общение людей, стремящихся к достижению единой цели, как правило, приводит к достижению взаимопонимания. Надо, од­нако, четко осознавать, какого результата хотелось бы достичь в процессе общения, иметь достаточно большой репертуар пове­денческих реакций, чтобы вызвать желательное поведение учащихся и, конечно же, обладать достаточным опытом, чтобы оце­нить степень соответствия полученной реакции ожиданиям.

Иначе говоря, требуются ***педагогические способности***, которые нуждаются в постоянном совершенствовании: прежде всего ком­муникативные, организаторские, конструктивные, как считает **Н.В. Кузьмина.**

Нелишне вспомнить и о дидактических, экспрес­сивных, перцептивных, научно-познавательных способностях, ко­торые необходимы учителю-профессионалу.

Так, при наличии сформированных конструктивных способностей специалист будет по-разному излагать один и тот же материал для учащихся младшего и среднего школьного возраста, потому что возможности про­извольного запоминания у подростков выше, чем у младших школьников. Последним можно чаще предлагать упражнения, да­ющие возможность опираться и на непроизвольную память. Кроме возрастных, нельзя не учитывать индивидуальные особенности, многие из которых обусловлены свойствами темперамента: пластич­ностью, ригидностью, активностью, реактивностью, сензитивностью, эмоциональной возбудимостью, экстраверсией, интроверсией. Обо всех этих особенностях желательно помнить при постановке во­просов, высказывании оценочных суждений, замечаний.

Есть основания полагать, что характерные особенности владе­ния иностранным языком учителя оказывают влияние на форми­рование типа владения им у учащихся. **Б.В. Беляев** выделил два таких типа:

* интуитивно-чувственный и
* рационально-логический.

Представители *интуитивно-чувственного типа* меньше внимания уделяют теоретической стороне языка, а больше заинтересованы в том, чтобы пользоваться им, иногда даже игнорируя правила.

Те, кто относятся к *рационально-логическому типу,* наоборот, демонстрируют большую заинтересованность в теоретическом аспекте, в соответствии высказывания правилам, нормам употребления. Есть основания полагать, что тип владения иностранным языком оказывает влияние на отбор учи­телем учебного материала, соотношение видов речевой деятельно­сти, реакций на ответы учащихся. По этой причине игнорировать эту индивидуальную особенность не следует.

Эмоциональное состояние учителя на уроке часто не принима­ется во внимание ни им самим, ни присутствующими. Но каждый специалист знает, что причина неудачи нередко состоит именно в эмоциональном состоянии учителя. Чтобы оценить его, можно использовать **методику**, разработанную американскими психолога­ми **А. Уэссманом** и **Д. Риксом**.

Учителю предлагается оценить свое эмоциональное состояние по 10-балльной системе в соответ­ствии со следующими шкалами: «спокойствие - тревожность», «бодрость - утомление», «приподнятость - подавленность», «уве­ренность в себе - чувство беспомощности».

Степень развития внимания, как правило, замечается всеми, кто наблюдает за деятельностью учителя на уроке. Устойчивость вни­мания наиболее ярко появляется в последовательности и логич­ности изложения нового материала. Очень важна переключаемость, свойство — содействующее поддержанию высокого темпа урока.

Основным средством организации и управления процессом обучения является ***речь учителя.*** Ей могут быть присущи следую­щие важные качества: образность, языковое богатство, доступность для понимания, эмоциональность, побудительность, тактичность, осмысленность, точность, динамичность.

В отношении урока иностранного языка важнейшей характеристикой речи следует считать ее *доступность* для понимания. Нет смысла пользоваться речью, которая непонятна учащимся.

*Побудительность* второе по значимости качество речи. Анализ ряда уроков, записанных на магнитную ленту, позволил выявить следующую особенность: бо­лее половины высказываний учителя на уроках весьма лаконичны. Их назначение — побуждение учащихся к активности, к пользова­нию языком. Языковое богатство на уроке иностранного языка определяется не столько самим учителем, сколько подготовкой учащихся.

Рост *словарного разнообразия* непременно скажется на доступности для понимания. Поэтому количество разных слов, употребленных учителем на уроке (V-VII классы), колеблется от 160 до 210 (а в целом за урок — от 1100 до 1900).

Кстати, учителя начальной школы употребляют на уроке примерно такое же количество слов на родном языке, но их словарное разнообразие, есте­ственно, вдвое выше. Следует обратить внимание на то, что, ис­пользуя всего лишь около 400 различных слов, учитель начальной школы на протяжении урока высказывает все, что ему необходи­мо, и это — подлинное и полноценное владение языком. Еще одна интересная деталь — это слова, используемые на уроке особенно часто (скажем, более 10 раз). С их помощью достигается необходимая степень доступности для понимания, формируются ассоци­ативные связи между иноязычными словами, которые лучше запо­минаются и легче объединяются в предложения.

Особую рать в процессе обучения иностранным языкам играет *осмысленность речи*. В течение урока учителю важно своевремен­но оценить эффект речевого воздействия, при необходимости изменить темп, характер используемых жестов или мимики, избе­жать высказываний, провоцирующих конфликтные ситуации, и т.д. Осмысленность проявляется также и в том, что, слушая уча­щегося, учитель корректирует не каждую его ошибку, а лишь ту, которую нельзя не поправить.

Все ***ошибки*** можно отнести к одной из следующих четырех групп:

1) пропуск необходимого речевого элемента;

2) добавление ненужного или несоответствующего кон­тексту элемента;

3) выбор неадекватного элемента;

4) нарушение порядка следования элементов.

А причины, ведущие к появ­лению ошибок:

* сверхдифференциация,
* недодифференциания и
* реинтерпретация различий.

О сверхдифференциации речь идет в случаях, когда дифференцирующий признак переносится из родного языка в иностранный при отсутствии такового в послед­нем.

Примером явления может служить следующая фраза на ан­глийском языке: «He didn’t see nobody in the office».

Недодиффе­ренциация (недоразличение) имеет место при игнорировании дифференцирующего признака иностранного языка в случае его отсутствия в родном.

Например, обращаясь в химчистку, русскоя­зычный клиент нередко выражает на английском просьбу почи­стить костюм следующим образом: «I want to clean my suit» вместо «I want to have my suit cleaned»

А под рeинтeрпретацией раз­личий (перераспределением различительных признаков) понима­ется замена дифференцирующего признака иностранного языка таковым, перенесенным из родного. Типичным является также случай, когда, выражая согласие с высказыванием, выражающим отрицание, употребляется «Yes» или используются иноязычные слова и словосочетания, обеспечивающие не свойственный ино­странному языку способ выражения определенной мысли.

Наряду с рассмотренной выше межъязыковой интерференцией принято говорить о существовании внутриязыковой интерференции, когда имеет место отрицательное влияние навыков и умений, сформировавшихся непосредственно в процессе овладения иностранным языком, на формируемые в процессе усвоения.

Психоло­гическая причина внутриязыковой интерференции, в принципе, та же, что и наблюдаемая у ученика при овладении им родным язы­ком — стремление к упорядочению (регуляризации) новой языко­вой системы, еще не соответствующей системе носителей языка, но в известной мере приближающейся к ней. Чтобы сближение систем протекало эффективнее, необходимо наличие обратной связи, обе­спечивающей информирование учащихся о качестве и результатив­ности процесса. Иначе говоря, неадекватные употребления подле­жат коррекции. Вопрос, однако, в том, что и как следует исправлять.

На первую часть вопроса однозначного ответа быть не может. Учителю необходимо принимать решения о целесообразности кор­рекции, учитывая многие обстоятельства.

Если, например, выполня­ются устные лексико-грамматические упражнения или упражнения по учебному переводу, целью которых является именно правиль­ная речь, игнорировать ошибки не следует.

А если устное выска­зывание на определенную тему прерывать, корректируя каждую ошибку, то у говорящего, да и у остальных учащихся, может замет­но снизиться мотивация к пользованию иностранным языком.

Во-первых, говорение, сопровождаемое частой коррекцией, не очень приятное занятие;

во-вторых, затрудняется планирование высказывания и подбор лексико-грамматических средств;

в-третьих, возможно понижение самооценки личности;

в-четвертых, запоминать исправленное и одновременно формулировать новую фразу крайне проблематично.

Акцентируя внимание на том, как следует исправлять ошибки в речи, заметим, что это целесообразно делать тогда, когда учащий­ся уже знает соответствующие правила, лексические единицы. В противном случае его надо сначала вооружить соответствуюми знаниями. Чаще всего появление ошибок вызвано недостаточ­но частым использованием в речи тех или иных грамматических структур и лексических единиц. Вспомним, что иноязычные лек­сические единицы называют предметы и явления не непосред­ственно, а через посредство родного языка. Наличие опосредующе­го звена, как известно, обязательно вносит определенные искаже­ния, усложняет функционирование формирующейся системы.

Вторая причина видится в значительных энергетических затратах, которые требуются при пользовании иностранным языком, когда соответствующие навыки и умения недостаточно сформированы. Когда энергия на исходе, контроль говорящего за собственным ре­чепроизводством резко снижается, имеет место игнорирование тех элементов новой системы, которые не имеют аналогов в родном языке. Еще одна причина заключается в той легкости и быстроте припоминания, которая может оказаться присущей какому-то неадекватному варианту или «кальке» с родного языка.

*Точность* речи видится в том, что учитель подыскивает наибо­лее подходящие слова и речевые структуры для высказывания мысли, предложения, вопроса или инструкции. Кстати, такие при­вычные высказывания, как «слушайте ответ», «читайте текст», «слушайте диалог», этим качеством не отличаются. Целесообраз­но уточнить, что именно надо услышать, на какие вопросы найти ответы, какие слова, выражения, грамматические структуры ис­пользовать во время говорения. Тогда и память учащихся будет функционировать эффективнее, потому что произвольное запоми­нание, как правило, более результативно, чем непроизвольное.

 Для обеспечения достаточно быстрой речевой реакции учащих­ся, своевременного перехода от одной деятельности к другой речь учителя должна быть динамичной. *Динамичность* — важное условие оптимального темпа урока. Чтобы ориентироваться в основ­ных показателях темпа говорения — количестве слов (слогов), произнесенных за одну минуту, можно обратиться к данным, получен­ным **Б. А. Бенедиктовым** .

Речь: русская французская немецкая английская

медленная 80(182) 119(191) 90(162) 117(173)

средняя 100(228) 148(238) 113(205) 146(216)

быстрая 124(283) 184(295) 140(252) 181(268)

Заслуживает также внимания соотношение времени говорения учителя на русском и иностранном языках: если оно не в пользу иностранного языка (речь не идет о самых первых уроках), то это может быть свидетельством недостаточно эффективной организа­ции деятельности учащихся по его овладению.