

Сотова Людмила Валентиновна

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Московский государственный

лингвистический университет»

г. Москва

ТЕСТИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕНСИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

***Аннотация:** в статье рассматривается вопрос тестирования коммуникативных способностей в условиях интенсивного обучения. Цель тестирования – выявление учащихся с различным типом нервной системы инертным/лабильным, что коррелирует с коммуникативным/ некоммуникативным типом овладения иностранным языком. Тесты построены на основе учета параметров памяти, восприятия, мышления, что определяет уровень успешности в условиях группового обучения.*

***Ключевые слова:** коммуникативные способности, тип нервной системы, инертный тип, лабильный тип, коммуникативный тип, некоммуникативный тип, овладение иностранным языком.*

Как известно, личностно ориентированное обучение является одной из актуальных лингводидактических задач непрерывного образования. При этом тестирование иноязычных способностей имеет своей целью обеспечить благоприятные условия успешности учебной деятельности каждого учащегося при групповом обучении. В условиях интенсивного обучения иноязычному общению, проводимого на базе ЦИО иностранным языкам МГЛУ, вопрос тестирования коммуникативных способностей с целью эффективного комплектования групп приобретает первостепенное значение. Это обусловлено спецификой и сложностью задач: а именно – необходимостью овладения большим объемом учебного материала в условиях дефицита времени); возникающая при этом значительно большая, чем в других видах обучения, психическая нагрузка на учащихся; не-большой численный состав учебной группы, что в комплексе предъявляет более

жесткие требования к учету темпа обучаемости, совместимости, срабатываемости учащихся, определяющих успешность учебной деятельности всех членов группы [4].

Осуществление индивидуализации обучения иностранному языку означает прежде всего учет способностей учащегося как психических особенностей личности, отвечающих требованиям учебной деятельности и определяющих ее успешность. Один из признаков способностей, как указывает Б.М. Теплов, состоит в том, что это есть «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого» [15]. Следовательно, делает вывод М.Г. Каспарова. «учитывать способности обучаемых означает осуществлять индивидуальный подход или индивидуализацию обучения. Способности – важный фактор учебной деятельности, ибо они определяют легкость усвоения и быстроту продвижения в обучении» [9].

Как известно вопрос способностей – это, прежде всего, вопрос их развития. «Способности всегда являются результатом развития» [15]. Выделяют три фактора развития способностей – биологический, психологический и социальный. Физиологическую основу способностей составляют задатки, как врожденный фактор, определяющий их развитие. Соотношение задатков и способностей выступает как отношение потенциального и актуального. Роль задатков состоит в том, что они обуславливают разные пути и способы формирования способностей. Во-вторых, они влияют как на уровень, высоту достижения в какой-либо области, так и на быстроту развития способностей [10]. К психологическим факторам развития способностей относится уровень общего умственного развития, индивидуально-психологические особенности интеллектуальных процессов и мотивы деятельности. Прогнозируя динамику развития способностей в учебной деятельности необходимо исходить из того, что основу способностей составляют качества психических процессов, причем успешность деятельности определяется не преобладанием какого-либо процесса в структуре способностей, а уровнем его развития. Уровень развития психических процессов определяет легкость и быстроту усвоения и тем самым обуславливает темп продвижения в научении.

Таким образом, факторы уровня и темпа развития способностей выступают в качестве основных составляющих индивидуально-психологического аспекта вопроса комплектования групп.

Задача обучения иностранному языку, стоящая в условиях интенсивного обучения взрослых выдвигает на первый план проблему иноязычных способностей. В рамках деятельностного подхода проблема иноязычных способностей изучалась на кафедре психологии МГПИИЯ им. М. Тореца (И.А. Зимняя, М.Г. Каспарова, Т.С. Решетникова, А.Т. Алыбина, Н.С. Назаренко, Т.Н. Мазурик и др.). Изучение иноязычных способностей на кафедре проводилось в контексте основополагающего положения советской психологии выдвинутого Л.С. Выготским о единстве языка и мышления, при этом язык, согласно И.А. Зимней, выступает как способ, а речь как средство формулирования и формирования мысли [4].

Иноязычные способности, определяя особенности «вербального мышления», проявляют себя в речевой деятельности, которая представляет собой не просто актуализацию из долговременной памяти единиц и моделей языка и их комбинации по определенным правилам, а сложную умственную деятельность, включающую репродуктивные, продуктивные и творческие моменты, требующие определенного уровня развития всех умственных способностей [8]. Структура иноязычных способностей имеет «многокомпонентное строение», основу которой составляют качества психических процессов памяти, мышления, восприятия и т. д. При этом успех деятельности определяется не преобладанием какого-либо процесса в структуре способностей, а уровнем его развития. Личностный аспект, представленный личностными качествами и мотивацией, выполняет в структуре иноязычных способностей функцию компенсации.

В интенсивном обучении иноязычному общению приоритетную значимость приобретает коммуникативное назначение иноязычных способностей. Принцип коммуникативности выступает одним из основных факторов интенсификации всего процесса обучения. Коммуникативность ситуации является изначально необходимым условием усвоения языковых средств и языковых образцов (тогда,

как в традиционном методе, этот принцип является конечной целью, т.е. возникает на этапе речевых упражнений). Так, например, в рамках коммуникативно-деятельностного подхода, реализуемого ЦИО, обучаемый изначально ставится в ситуацию общения, которая обеспечивает мотивированное речевое сообщение, являющееся продуктом настоящей речевой деятельности за счет принципиально новой организации средств обучения, в основе которой лежит новый тип ситуации общения, моделирующей будущую деятельность учащихся. Более того, коммуникативно-деятельностный подход реализует идею обучения иностранному языку как коммуникации непременно в коллективной деятельности с учетом личностно-межличностных связей: преподаватель – группа, преподаватель – ученик, ученик – группа, ученик – ученик [13]. Это обуславливает необходимость серьезного подхода к комплектованию групп на основе тестирования с учетом всего комплекса индивидуально и социально-психологических факторов.

Поскольку залогом успешности усвоения иностранного языка в условиях коммуникативно-деятельностного подхода является наличие в первую очередь коммуникативных способностей, то соответственно, тестирование должно быть нацелено на выявление уровня развития тех психических процессов (восприятия, памяти, мышления и др.), которые определяют уровень развития коммуникативных способностей.

Не менее важен вопрос учета возрастных особенностей, поскольку основной контингент слушателей при интенсивном обучении иностранному языку представлен взрослой аудиторией (слушатели в возрасте 25–50 лет). Это связано с динамикой возрастных особенностей психологических процессов памяти, мышления, восприятия, обуславливающих характер проявления способностей и, в конечном итоге, успешность учебной деятельности учащихся.

Как указывает А.К. Маркова, возрастные различия человека существуют «в виде индивидуальных вариантов развития и являются фоном для изучения индивидуальных различий» [12]. Констатируя факт возрастной изменчивости интеллектуальных функций, Б.Г. Ананьев особо отличает существование значительного потенциала умственного развития и высокой обучаемости взрослых

«среднего» возраста [1]. Данные ряда исследований показали, что с возрастом улучшаются показатели логической памяти по сравнению с механической, слуховой по сравнению со зрительной, хуже становятся показатели кратковременной памяти, а компонент логически-смысловой памяти сохраняется дольше всех. Таким образом, динамика мнемических функций характеризуется тенденцией к последовательному снижению функционального уровня, особенно по показателям механической памяти. Из этого следует, что основа организации и сохранности мнемической деятельности взрослого принадлежит смысловой организации материала, в установлении прочных смысловых связей, противодействующих забыванию. При изучении свойств внимания было установлено, что оптимум объема и его избирательности относится к 33 годам, оптимум устойчивости – к 34 годам [2]. Возрастная динамика мыслительной функции отличается стабильностью, однако в общей структуре интеллекта ведущее место занимает логический компонент. Следовательно, как утверждает И.А. Зимняя, все обучение взрослых иностранному языку должно быть включено в русло активной мыслительной деятельности, которая создает наиболее благоприятные условия для произвольного запоминания. Интеллектуальная активность взрослой личности отмечается новым этапом, характеризующимся способностью самостоятельной постановки и решения проблем. Отсюда следует требование строить учебный процесс как систему усложняющихся проблемных ситуаций [5].

Задача тестирования в данном случае – определить уровень развития коммуникативных способностей с целью обеспечения оптимальных условий успешности учебной деятельности каждого учащегося, за счет «выравнивания» общего фона индивидуально-возрастных различий в рамках группы. Для обеспечения соответствия между уровнем учебных требований и уровнем способностей каждого учащегося *представляется рациональным проводить комплектование групп на основе выравнивания общего уровня развития способностей и общего уровня исходных знаний учащихся в группе с целью поддержания относительно одинакового темпа продвижения в обучении (по принципу «сильный – средний» в рамках одной группы и «средний – слабый» в рамках другой).* Другими

словами, *желательно либо включать в состав группы близких по возрасту слушателей, либо объединять с молодыми слушателями старшего возраста с высоким прогностическим рангом успешности обучаемости иностранному языку.*

Интерес представляет исследование, проведенное Т.С. Решетниковой, подтвердившее, что речевая способность, достаточно сформированная на родном языке, проявляется в том же качестве в речевой деятельности на иностранном языке. Вывод, сделанный автором, о соответствии качества речевой деятельности на иностранном языке качеству речевой деятельности на родном языке открывает возможность прогнозирования успешности, на основе тестирования, навыков речемыслительной деятельности на родном языке [14].

В условиях обучения речевому общению при наборе слушателей на начальном этапе обучения, исключающем возможность проверки уровня знаний, тестирование коммуникативных способностей и лежащих в их основе психических процессов восприятия, памяти, мышления имеет принципиальное значение. При разработке тестов мы исходили из положения о соответствии качества речевой деятельности на иностранном и родном языках.

В основе предлагаемой системы тестирования лежит одно из центральных понятий дифференциальной психологии и психофизиологии об индивидуальном стиле деятельности (ИСД) как системы целесообразных приемов и способов выполнения деятельности, благодаря которым одинаковая продуктивность в одной и той же сфере активности может быть достигнута людьми с противоположными типами нервной системы.

В качестве физиологической основы коммуникативных способностей учащихся в интенсивном обучении (вслед за проф М.К. Кабардовым) была выделена лабильность нервной системы (НС). Выбор свойства лабильности / инертности как основного продиктован важнейшими характеристиками психологических параметров, обуславливающих формирование и сохранение навыков, которые определяют успешность или не успешность овладения иностранным языком в условиях интенсивного обучения [6].

Таким образом, данная система тестирования ставит своей целью определение так называемого «коммуникативного и некоммуникативного» типов овладения иностранным языком, имеющих различные нейродинамические характеристики, а именно: выявление полярных типов с инертной и лабильной нервной системой, что на уровне коммуникативных способностей коррелирует со следующими параметрами: преобладание слухового восприятия и памяти над зрительным, скорость и четкость артикуляционно-интонационного оформления высказывания, большее количество ассоциативных и речевых штампов, большой объем оперативной памяти в случае лабильного типа НС, преобладание зрительного восприятия и памяти, аналитико-синтетического структурирования языковых закономерностей в случае инертного типа НС.

Тест №1. Цель – тестирование произвольной памяти при восприятии на слух. Тестирующий зачитывает 10 имен известных писателей, при этом дается установка запомнить имя любимого писателя. Однако после прочтения ряда имен тестируемых просят воспроизвести письменно все запомнившиеся имена. Таким образом, выясняется объем оперативной памяти, который в норме составляет 7+2 единицы. Количество воспроизведенных слов говорит о том, сколько языковых единиц способен воспроизвести тестируемый на иностранном языке при произвольном восприятии. Оценка результатов тестирования производится по пяти балльной шкале. Время выполнения – 3 мин.

Оценка результатов: 7 – 10 слов – 5 баллов 5 – 6 слов – 4 балла 3 – 4 слов – 3 балла менее 3х слов – 2 балла.

Тест №2. Цель – тестирование произвольного восприятия и запоминания на слух. Тестируемым предлагается прослушать 30 двусложных слов, объединенных двумя – тремя ассоциативными темами, но представленными вразбивку. Скорость прочтения – 1 слово в секунду. Затем слова необходимо воспроизвести письменно. Таким образом, проверяется, какое количество языковых единиц может воспроизвести тестируемый при произвольном слуховом восприятии. Время выполнения – 4 мин.

Оценка результатов: 15 – 30 слов – 5 баллов, 10 – 15 слов – 4 балла, 5 – 9 слов – 3 балла, менее 5 слов – 2 балла.

Тест №3. Цель – тестирование произвольной зрительной памяти. Тестируемым предлагают просмотреть один раз 30 двусложных слов, объединенных двумя – тремя ассоциативными темами. Затем слова необходимо воспроизвести письменно. Таким образом выясняется, какое количество языковых единиц может воспроизвести тестируемый при произвольном зрительном запоминании. Время выполнения – 4 минуты.

Оценка результатов: 15 – 30 слов – 5 баллов, 10 – 14 слов – 4 балла, 5 – 9 слов – 3 балла, менее 5 слов – 2 балла.

Тест №4. Цель – тестирование слуховой дифференциальной чувствительности на звуки. Тестируемым предлагается прослушать 20 пар слов, отличающихся или не отличающихся по качеству звука. В случае отличия звуков в паре тестируемый ставит цифру 2, в случае отсутствия отличия – цифру 1. Таким образом выясняется степень развития дифференциальной чувствительности на звуки у учащихся.

Оценка результатов: 0 – ошибок – 5 баллов, 2 – 4 ошибки – 4 балла, 5 – 6 ошибки – 3 балла, более 5 ошибок – 2 балла.

Тест №5. Цель – тестирование слуховой дифференциальной чувствительности на интонацию. Тестируемым предлагается прослушать 10 пар предложений, отличающихся или не отличающихся по качеству тона. В случае отличия интонации в паре тестируемый ставит цифру 2, в случае отсутствия отличия – цифру 1. Таким образом выясняется степень развития дифференциальной чувствительности на интонацию.

Оценка результатов: 0 ошибок – 5 баллов, 2 ошибки – 4 балла, 3 ошибки – 3 балла, более 4-х ошибок – 2 балла.

Тест №6. Цель – тестирование речемыслительных способностей (формулирования мысли средствами родного языка), а также скоростных характеристик речемыслительных процессов. Испытуемому предлагается составить как можно больше предложений с данными словами в рамках двух микроситуаций. Таким

образом, выясняется степень сформированности речемыслительных способностей учащихся на родном языке. Время выполнения – 4 минуты.

Оценка результатов: 2 ситуации – 5 баллов, 1 ситуация – 4 балла, 0,5 ситуации – 3 балла, менее 0,5 ситуации – 2 балла.

Тест №7. Цель – тестирование аналитических способностей мышления при выведении языковой закономерности средствами иностранного языка. Испытуемому предлагается перевести несколько предложений с русского языка на несуществующий иностранный. При этом дается несколько примеров предложений с переводом на русский язык с целью самостоятельного выведения грамматического правила. Таким образом выясняется степень развития аналитических способностей мышления учащихся при выведении языковой закономерности средствами иностранного языка. Время выполнения – 5 мин.

Оценка результатов: 5 предложений – 5 баллов, 4 предложения – 4 балла, 2 предложения – 3 балла, менее 2-х предложений – 2 балла.

Все тесты проводятся в условиях дефицита времени при одноразовом предъявлении. Искусственно созданный временной лимит должен способствовать выявлению испытуемых с лабильным типом НС. Хорошие результаты тестов за исключением (№3, №7) будут свидетельствовать о достаточно высоком уровне развития коммуникативных способностей и преобладании у испытуемых лабильного типа НС, в то время, как испытуемые с инертным типом НС будут преимущественно успешны в тестах на зрительное восприятие (№3) и на выведение языкового правила (№7). *Соответственно, не рекомендуется объединять в одну группу слушателей, получивших два и пять баллов по общим результатам тестирования.*

Практическое применение данной системы тестирования подтвердило эффективность комплектования групп на основе учета функционирования психофизиологических механизмов восприятия, памяти, мышления.

Комплектование групп на основе данной системы тестирования позволяет создать оптимально комфортные условия для обучения учащихся с лабильным и инертным типами нервной системы. Предлагаемые тесты представляют собой

своеобразный вариант экспресс-тестирования и несомненно требуют дальнейшей разработки.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Формирование одаренности // Склонности и способности. – МГУ, 1962. – 170 с.
2. Алыбина А.Т. Память как компонент обучаемости. – М., 1976. – 16 с.
3. Барышникова Н.Г. Психологические основы комплектования учебной группы как условие повышения эффективности обучения иностранным языкам: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1987. – Вып. 283. – 98 – 112 с.
4. Зимняя И.А. Психологические особенности пролонгированного интенсивного обучения иностранному языку взрослых специалистов: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1982. – Вып. 185. – С. 24 – 34.
5. Зимняя И.А. Иноязычная речевая деятельность как объект обучения иностранному языку у взрослых специалистов в интенсивном курсе: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1980. – Вып. 133. – С. 3–42.
6. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. – М., 1983.
7. Кабардов М.К. Индивидуально-психологические особенности усвоения иностранного языка взрослыми учащимися при интенсивном обучении // Психологический журнал. – 1986. – №3.
8. Каспарова М.Г. Индивидуализация обучения и способности к иностранному языку: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1982. – Вып. 187.
9. Каспарова М.Г. К проблеме структуры и динамики иноязычных способностей: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1980. – Вып. 133.
10. Крутецкий В.А. Проблемы формирования и развития способностей / Вопросы психологии. – М., 1977. – №2. – С. 11.
11. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. – 1960. – Вып. 1.
12. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М.: Педагогика, 1974.

13. Мельник С.И. Коммуникативный подход к обучению иностранным языкам: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1982. – Вып. 185.
14. Решетникова Т.С. Лексические ассоциации как показатель обучаемости иностранному языку: Сб. науч. тр. МГПИИЯ им. М. Тореца. – М., 1976. – Вып. 107.
15. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.