

*Психология***Т. Л. Валуйская****СТРАТЕГИИ ВЕРБАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ
НА РОДНОМ И ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКАХ**

Стратегии представляют собой устойчивый комплекс действий, целенаправленно организованных субъектом. Студенты второго курса эффективнее, чем первокурсники, конструируют и применяют стратегии вербального интеллекта. Стратегический компонент вербального интеллекта развивается у студентов в первые два года обучения значительно интенсивнее на родном языке, чем на иностранном. Ведущая стратегия вербального интеллекта на родном языке взаимосвязана с аналогичной ведущей стратегией на иностранном языке. Студенты 1 и 2 курсов, владеющие понятийной стратегией вербального интеллекта на родном языке, более успешны в изучении иностранного языка.

Проблема развивающего эффекта современного образования может быть поставлена и в определенной мере решена с опорой на субъектно-стратегический подход. Работа в этом направлении представляется очень перспективной. Дело в том, что стратегии, которые по сути являются способами деятельности, хорошо поддаются наблюдению и изучению. Не зря Ги Лефрансуа описывает их как *инструменты* переработки информации [1]. Т. А. Дворникова и С. Н. Костромина утверждают, что стратегии включают *устойчивый комплекс действий*, целенаправленно организованных субъектом [2, с. 280]. В других исследованиях стратегия соотносится с процессом принятия решения. Как отмечает В. А. Моляко: «Мы “внешне” регистрируем стратегию как магистральную траекторию деятельности по нахождению искомого (своего рода вектор “главного, решающего удара”, если прибегнуть к “милитаризации” понятия). Другими словами, стратегия выстраивает в своеобразном хаосе образов и понятий траекторию воссоздания ответа – мыслительного поиска решения в виде той или иной конструкции» [3, с. 15]. Считаем, что указанные особенности познавательных стратегий позволяют представить их в виде моделей и осознанно включить в содержание обучения.

В стратегиях объединяются алгоритмический и эвристический компоненты: они одновременно устойчивы и вариативны. Реальную познавательную деятельность личности нельзя заранее запланировать и смоделировать в мельчайших деталях, так как ее процессуальная составляющая, тесно связанная с проявляющимися «здесь и теперь» внутренними и внешними условиями, часто не менее важна, чем достижение результата. Другими словами, оптимальные, эффективные стратегии не просто выбираются из имеющегося у личности набора или репертуара, но гибко приспособляются к текущей ситуации, а иногда и полностью формируются в ходе реальной учебно-познавательной деятельности. Стратегичность предполагает динамичность организации познания, многообразие путей, приводящих к цели. При этом репрезентация цели также может изменяться по ходу деятельности.

Проведенные нами ранее экспериментальные исследования показали, что интеллектуально-инициативные обучающиеся, создающие в креативном поле наиболее эффективные стратегии, обладают не только широким репертуаром способов деятельности, но и более высоким уровнем когнитивного развития, а также стремлением к самоактуализации.

Стратегия является не только инструментом деятельности, но и ресурсом личности, одним из показателей индивидуальности. «Это именно тот случай, когда мы можем говорить об индивидуальных различиях в продуцировании и использовании одних и тех же стратегий – например, стратегии поиска аналогов, которая, будучи однотипной для многих стратегий этого рода, тем не менее в каждом отдельном случае будет отличаться своеобразием, неповторимостью, обусловленными именно конкретными возможностями каждого» [4, с. 57].

Согласимся с утверждением А. А. Плигина, что стратегии являются глубинными познавательными структурами, обеспечивающими приращение познавательных способностей, а также их индивидуализацию. Следовательно, развивая стратегический компонент познавательной деятельности обучающихся, можно добиться значительных результатов в обучаемости и компетентности. Важно, что рефлексия в отношении собственных познавательных стратегий и их сравнение с нормативными (т.е. заданными для усвоения) стратегиями позволяют учащемуся стать субъектом собственного учения и развития, приобрести авторскую позицию, осознанно выстроить индивидуальную образовательную траекторию [5]. Безусловно, речь идет о метакогнитивных процессах, которыми автор предлагает насыщать учебно-познавательную деятельность. С. М. Халин указывает, что источником мышления является окружающий мир, а источником метапознания является собственный мир человека, его представления, возникающие в процессе решения задач или анализа процесса решения задач. Сознание контролирует практическую деятельность, а метапознание – деятельность самого познания, придавая ему новое качество, осуществляет понимание особенностей собственной деятельности [6].

В практике преподавания иностранного языка одной из самых признанных является концепция Ребекки Оксфорд. Автор представляет таксономию учебных стратегий, разделив их на две большие группы: *основные* и *вспомогательные*. Стратегии запоминания, когнитивные и компенсаторные стратегии входят в группу основных; метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии включаются в группу вспомогательных [7, р. 14–15]. Е. Г. Якушева и А. Н. Яковлева пишут, что «такие стратегии, как создание ментальных связей группированием, ассоциациями или контекстуализацией, применение картинок или звуков при семантизации, относятся к стратегиям запоминания новой информации. Когнитивные стратегии должны поддерживать понимание и производство речевых высказываний с использованием приемов индуктивных и дедуктивных умозаключений, сопоставительного анализа. Компенсаторные стратегии способны помочь при нехватке языковых знаний (например, компенсируют недостаточный набор лексических

и грамматических средств). К ним можно отнести догадку о значении, обращение к родному языку, мимику и жесты. Метакогнитивные стратегии в схеме Оксфорд отвечают за координацию учебного процесса, предполагая планирование, контроль и оценивание. Регуляции эмоций при изучении иностранного языка служат аффективные стратегии. Социальные стратегии включают в себя по данной классификации сотрудничество с другими и способность к сопереживанию» [8, с. 34].

Отметим, что концепция Р. Оксфорд лишена научной строгости (что, кстати, признает и сама ее автор). Так, например, стратегии запоминания – один из видов когнитивных стратегий, компенсаторные и аффективные стратегии – показатели преобладающего вклада в стратегию личностного компонента, а социальные стратегии – результат приспособления познающего к социальной ситуации (буквально – человек в ситуации). Трудно согласиться с тем, что компенсаторные стратегии являются основными, а метакогнитивные – вспомогательными. Нужно понимать, что реально используемые учащимися стратегии могут одновременно принадлежать к нескольким группам. Тем не менее, классификация Ребекки Оксфорд позволяет преподавателю-практику акцентировать внимание на важных психологических аспектах: ведущей роли памяти (особенно рабочей) в усвоении иностранного языка, необходимости управления эмоциональным состоянием, широкими возможностями компенсации недостающих знаний и навыков, осознании и индивидуализации используемых приемов, динамичности социального контекста усвоения и применения иностранного языка.

М. Эрман и Р. Оксфорд в совместном исследовании группы взрослых обнаружили, что успешность изучения иностранного языка (английского) значимо взаимосвязана только с применением когнитивных стратегий. Все остальные виды стратегий (запоминание, компенсация, метакогнитивные, аффективные и социальные стратегии) не имеют существенной взаимосвязи с мастерством [9].

Таким образом, концентрация нашего внимания на стратегиях вербального интеллекта, относящихся, по классификации Р. Оксфорд, к стратегиям запоминания и когнитивным, представляется обоснованной.

Вопрос о роли интеллекта в освоении иностранного языка также далек от окончательного решения. Как отмечает Е. В. Гаврилова, среди наиболее значимых когнитивных факторов усвоения второго языка выделяют вербальный интеллект и рабочую память. Многие специалисты объясняют индивидуальные различия в усвоении второго языка успешностью применения вербальных мыслительных операций – анализа, синтеза, вербальных аналогий [10]. Тем не менее, взрослые часто терпят неудачи при изучении иностранных языков в тех аспектах, которые легко даются маленьким детям, хотя преимущество в уровне интеллекта на стороне взрослых. Интерпретация результатов экспериментального исследования Эми Финн (Amy Finn) с соавторами из Института исследований мозга при Массачусетском технологическом институте [11] была изложена в материале «Интеллект назвали

помехой для изучения иностранных языков». Хотя речь в оригинальной статье идет, на наш взгляд, скорее о произвольном интеллектуальном контроле, высокий уровень развития которого у взрослых препятствует имплицитному научению иностранному языку. Тем не менее, вопрос о роли интеллекта в усвоении иностранного языка остается дискуссионным.

Под *интеллектом* будем понимать способности человека мыслить, принимать решения, целесообразно использовать свои ресурсы для успешного выполнения деятельности. Добавим, что «интеллект – это не столько способность человека обучаться или мыслить в рамках концептуальных систем, с которыми он уже знаком, сколько его способность обучаться и мыслить в рамках новых концептуальных систем, которые могут потом влиять на уже существующие структуры знаний» [12, с. 66].

Говоря о вербальном интеллекте, мы имеем в виду те интеллектуальные способности, которые формируются, проявляются и определяются при оперировании речевым материалом. А. П. Лобанов рассматривает вербальный интеллект как форму организации ментального опыта субъекта, как интегрированную структуру ментальных репрезентаций. Вербальный интеллект, согласно исследованиям автора, состоит из двух относительно независимых факторов: абстрактного и конкретного. «Конкретный интеллект более тесно связан с комплексом оперативной памяти и внимания, абстрактный интеллект – с пространственной ориентацией в структуре флюидного интеллекта. В целом структуры факторов вербального интеллекта являются результатом аналитико-синтетической умственной деятельности, функционирующей в сложно-структурированном ассоциативно-категориальном континууме» [13, с. 4]. Интерпретируя воззрения А. П. Лобанова, отметим, что абстрактный интеллект обуславливает преобладание *понятийной* стратегии (установление иерархии понятий, применение содержательных обобщений), а конкретный – *ассоциативной* стратегии переработки информации (объединение элементов в ситуации по внешнему сходству, смежности во времени и пространственному расположению и т.п.). Ассоциативная стратегия вербального интеллекта в онтогенезе появляется раньше, чем понятийная.

Логичным в контексте нашего исследования выглядит применение экспериментальной методики «Ведущий способ группировки» А. П. Лобанова [14, с. 54–57]. Эта методика включает ряд важных параметров. Во-первых, в качестве стимульного материала в ней используются понятия. Во-вторых, она базируется на аудиальном способе предъявления слов, которые подлежат запоминанию. Количество таких слов – 18, что значительно превышает объем рабочей памяти. В-третьих, установка на запоминание и последующее воспроизведение материала сопровождается необычной инструкцией: после прослушивания списка нужно молча отдохнуть 2 минуты, а затем записывать слова, объединяя их по три (что требует развитого внутреннего плана действий, умения ориентироваться на несколько условий одновременно). В-четвертых, критерий объединения слов в триады студенты также должны найти или выработать самостоятельно. При этом существуют два норматив-

ных способа структурирования материала: ассоциативный (связь по смежности, например, *яблоко, яблоня, сад*) и понятийный (отнесение к одному классу, например, *яблоня, дуб, лиственница*). Однако студентам не сообщается о том, как конкретно нужно группировать слова для запоминания. Создание групп слов по ассоциативному признаку – показатель продуктивности конкретного или практического интеллекта, понятийных группировок – абстрактного или теоретического. Если слово было использовано, его уже нельзя записать в другую триаду в рамках одной серии, так что приходится делать выбор. Список слов диктуется 5 раз. После каждого предъявления студенты за две минуты должны записать все триады, которые они запомнили, и убрать из поля зрения эти записи. Таким образом, методика эксперимента объединяет два ведущих фактора успешного усвоения иностранного языка (вербальный интеллект и рабочую память) и моделирует процесс сложной интеллектуальной деятельности субъекта, связанной с выработкой оптимальной стратегии мышления /обучения как на родном, так и на иностранном (английском) языке.

Выборка исследования включает студентов-лингвистов 1 и 2 курсов в количестве 100 человек. Студентов первого года обучения, изучающих иностранный язык на профессиональном уровне – 50 человек, студентов второго года обучения – также 50 человек. Исследование организовано сравнительным методом. Сначала материал предъявлялся на русском языке. Спустя месяц – на английском языке в тех же группах.

Обратимся к результатам исследования на родном языке. Воспроизвести не просто длинный ряд слов, а упорядочить их в соответствии с самостоятельно выработанным критерием (который, к тому же, должен быть релевантным задаче) после однократного кратковременного предъявления – это сложная задача. Однако 60 % испытуемых 1 курса и 70 % второкурсников смогли представить хотя бы одну тройку слов, сгруппированных по ассоциативному или понятийному признаку, уже в первой серии. Остальные студенты воспроизвели как минимум по 3 слова, но это были группировки в соответствии с эффектом края (либо 3 первых, либо 3 последних прозвучавших стимула). Таким образом, нерелевантность группировок слов для запоминания после первого предъявления связана с их недостаточным осмыслением и, вероятно, с произвольным запоминанием. Также встречаются варианты группировки слов по 2 (т.е. неполные триады) и запоминание таким способом как минимум четырех слов-стимулов, что соответствует объему рабочей памяти (3–4 несгруппированных элемента).

Безусловно, на иностранном языке выполнить задание по запоминанию и одновременной группировке 18 слов студентам младших курсов было труднее. После первого предъявления составить и запомнить хотя бы одну триаду смогли 24 % студентов 1 курса и 50 % студентов 2 курса. Наиболее часто составлялись и воспроизводились следующие триады. При ассоциативной стратегии: *garden – apple – apple – tree*. При понятийной стратегии: *garden – forest – park*.

Таким образом, после первого года обучения в лингвистическом университете существенно возрастает количество студентов, способных обнаруживать и применять релевантные стратегии вербального интеллекта на лексическом материале иностранного (английского) языка при однократном предъявлении. Этот прирост на иностранном языке является более существенным, чем на родном языке.

При сравнении результатов, полученных на основе пяти серий группировки и запоминания слов-стимулов на родном (русском) языке студентами 1 и 2 курсов, были выявлены следующие различия:

1. У студентов 1 курса преобладает ассоциативная стратегия вербального интеллекта (средние значения количества записанных в пяти сериях триад: А (ассоциативных) = 5,2; П (понятийных) = 2,8), а у студентов 2 курса – понятийная стратегия (средние значения: А = 3,3; П = 7,2);

2. У студентов второго года обучения продуктивность абстрактного вербального интеллекта в 2,5 раза выше, чем у студентов первого года обучения; также выше стратегичность и продуктивность вербального интеллекта в целом.

3. Студенты 2 курса эффективнее конструируют и применяют стратегии вербального интеллекта, чем студенты 1 курса.

При сравнении результатов, полученных на основе пяти серий группировки и запоминания слов-стимулов на иностранном (английском) языке студентами первого и второго года обучения, были выявлены следующие закономерности:

1. Студенты-лингвисты 1 курса преимущественно затрудняются в выполнении заданий на запоминание и одновременную группировку 18 слов на английском языке даже после пятикратного прослушивания (средние значения: А = 1,0; П = 2,1), а студенты 2 курса в целом демонстрируют лучшие результаты (средние значения: А = 3,3; П = 3,1).

2. У первокурсников преобладает понятийная стратегия вербального интеллекта, а студенты 2 курса обе стратегии применяют в равной мере.

3. На втором году обучения у студентов-лингвистов стратегичность и продуктивность вербального интеллекта на иностранном языке выше, чем на первом году получения высшего образования.

Полученные результаты были подвергнуты корреляционному анализу. Так как распределение признаков близко к нормальному, мы применили коэффициент линейной корреляции Пирсона. Было выявлено, что ведущая стратегия вербального интеллекта на родном языке взаимосвязана с аналогичной ведущей стратегией на иностранном языке. Для ассоциативной стратегии: $r = 0,566$ при $p < 0,001$. Связь умеренная, прямо пропорциональная. Чем выше уровень продуктивности запоминания при ассоциативной группировке слов на русском языке, тем выше и на английском. Коэффициент детерминации $r^2 = 0,32$ (объясняет 32 % дисперсии). На 32 % успешность ассоциативной группировки слов на английском языке объясняется достижениями ассоциативной стратегии на русском языке. Для понятийной стратегии: $r = 0,469$ при $p < 0,01$. Эта взаимосвязь также умеренная, она

демонстрирует, что чем выше уровень продуктивности запоминания при понятийной группировке слов на русском языке, тем выше и на английском. Коэффициент детерминации $r^2 = 0,22$ (объясняет 22 % дисперсии).

Студенты, успешно вырабатывающие и использующие понятийную стратегию вербального интеллекта на родном языке, более успешны в изучении иностранного языка на младших курсах ($r = 0,442$ при $p < 0,01$). Что касается применения понятийной стратегии вербального интеллекта на английском языке, то она слабо коррелирует с успешностью изучения иностранного языка ($r = 0,254$ при $p < 0,05$). Коэффициент детерминации r^2 показывает, что около 19,5 % дисперсии успешности изучения иностранного языка может быть объяснено формированием и использованием понятийной стратегии группировки лексики на русском языке, и только 6,5 % – понятийной стратегии на английском языке. В целом продуктивность вербального абстрактного интеллекта важна для успешного обучения студентов на младших курсах, а продуктивность конкретного интеллекта не оказывает на эту успешность существенного влияния.

Таким образом, студенты 2 курса эффективнее, чем первокурсники, конструируют и применяют стратегии вербального интеллекта. Стратегический компонент вербального интеллекта развивается у студентов значительно интенсивнее на родном языке, чем на иностранном. При этом особое значение приобретает понятийная стратегия вербального интеллекта. На иностранном языке от первого ко второму году получения высшего образования в приоритете развития оказывается ассоциативная стратегия.

У значительной группы студентов (30 %) сохраняется тенденция к опоре на произвольное запоминание в ущерб интеллектуальной обработке материала для группировки. Так как запоминание при этом осуществляется успешно, можно считать это обстоятельство выраженной индивидуальной особенностью памяти данных студентов.

Студенты, успешно вырабатывающие и использующие понятийную стратегию вербального интеллекта на родном языке, более успешны в изучении иностранного языка на младших курсах.

Стратегии, которые студенты применяют на родном языке, взаимосвязаны с аналогичными стратегиями на иностранном языке. Но они не переносятся напрямую из русского языка в английский. Констатируя общность интеллектуальных механизмов стратегий родного и иностранного языков, необходимо обратить внимание на важность работы по выявлению условий, препятствующих эффективному применению понятийных группировок материала на иностранном языке. Формируя персональную стратегию вербального интеллекта на иностранном языке, студенты младших курсов как будто бы оказываются в более раннем периоде познавательного развития. Подобно младшим школьникам, они опираются на конкретный интеллект, объединяя слова-понятия преимущественно на основе ситуативной общности. В процессе выработки стратегий абстрактного интеллекта понятийное мышление на иностранном языке оказывается в зоне ближайшего развития и может считаться важной задачей следующего периода обучения в университете.

Субъектно-стратегический подход будет реализован при условии, что студенты научатся осознавать сущность, структуру и условия применения различных интеллектуальных стратегий и делать выбор, опираясь на собственные сильные стороны и условия ситуации, а в дальнейшем – выходить за пределы ситуации, проявляя интеллектуальную инициативу.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лефрансуа, Ги*. Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с.
2. *Дворникова, Т. А.* Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов / Т. А. Дворникова, С. Н. Костромина // Вестн. С.-Петербур. ун-та. – 2007. – Вып. 4. – С. 278–284.
3. *Моляко, В. О.* Проблеми функціонування творчого сприймання в умовах надлишку інформації різної модальності та значимості / В. О. Моляко // Актуальні проблеми психології: Зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Вид-во «Фенікс», 2013. – Т. XII. Психологія творчості. – Вип. 16. – С. 7–19.
4. *Моляко, В. А.* Проблема психології творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие: материалы Всерос. науч.-практ. конф., 20–21 мая 2013 г., Санкт-Петербург. – СПб., 2013. – С. 54–61.
5. *Плигин, А. А.* Психология познавательных стратегий школьников в индивидуализации образования: автореф. дис.... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. А. Плигин. – М., 2009. – 56 с.
6. *Халин, С. М.* Познание и метапознание (проблемы типологического единства) / С. М. Халин. – Тюмень: Изд-во ТюмГУ, 1998. – 244 с.
7. *Oxford, R.* Language learning strategies: what every teacher should know / R. Oxford // The University of Alabama : Heinle&Heinle Publishers, 1990. – 342 p.
8. *Якушева, Е. Г.* Понятие «учебные стратегии» в освоении иностранного языка в зарубежных исследованиях / Е. Г. Якушева, А. Н. Яковлева // Извест. Волгоград. гос. пед. ун-та, 2018. – С. 32–36.
9. *Ehrman, M.* Cognitive plus: correlations of language learning success / M. Ehrman, R. Oxford // Modern Language Journal, 1995. – V.79. – P. 67–89.
10. *Гаврилова, Е. В.* Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований / Е. В. Гаврилова // Современная зарубежная психология. – 2015. – Т. 4. – № 4. – С. 30–38.
11. *Finn, A. S.* When It Hurts (and Helps) to Try: The Role of Effort in Language Learning / A. S. Finn [etal] // PLoS One, 2014. – V. 9(7). – Mode of access : www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4105409. – Date of access : 17.02.2018.
12. *Sternberg, R. J.* (1987). Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence / R. J. Sternberg . – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987. – V. XVI . – 411 p.
13. *Лобанов, А. П.* Ментальные репрезентации как критерий интеллектуального развития обучающихся : автореф. дис.... д-ра психол. наук : 19.00.07 / А. П. Лобанов. – Минск, 2014. – 46 с.

14. Лобанов, А. П. Психология интеллекта и когнитивных стилей / А. П. Лобанов – Минск : Агентство В. Гревцова, 2008. – 296 с.

We have found the leading verbal intelligence strategies in native and foreign languages to be interconnected. First- and second-year students who possess verbal intelligence conceptual strategy in their native language have shown more success in learning a foreign language.

Поступила в редакцию 26.10.2020

О. В. Иванов

ПРОБЛЕМЫ ИЗУЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ И ЕГО СВОЙСТВ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

За многие годы в психологии была сформирована полноценная теоретико-эмпирическая база, с разных сторон характеризующая феномен внимания. В то же время при более глубоком анализе общепринятых (особенно в отечественной психологии) положений, а также попытке связать между собой разные аспекты познавательной деятельности становятся заметными некоторые противоречия, затрагивающие как сущность явления, так и вопросы его возникновения и функционирования. Учитывая актуальность внимания в жизни человека, решение названных проблем представляется важным для современной психологии в плане формирования теоретического фундамента, лежащего в основе познавательной сферы личности.

В основе всей сознательной жизни человека лежит такой феномен, как внимание, обычно рассматриваемый в отечественной психологии как один из познавательных процессов. Термин *процесс* в данном случае недостаточно адекватно отражает суть явления: традиционно понимая под процессами ограниченные в плане локализации и длительности явления, мы, вероятно, имеем дело с почти не прекращающейся психической активностью, включающей целый ряд различных процессов и характеризующейся сложной мозговой организацией.

В первую очередь, на актуальность проблемы указывает большое число публикаций в психолого-педагогической литературе с констатацией различных проблем в возрастном развитии: в частности, это касается рассеянности и неспособности сосредоточиться на учебном материале. Проблемы внимания проявляются и в сложных дефектах (расстройствах) возрастного развития, наиболее известный из которых – синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). О важности внимания в жизни живых организмов говорит и его биологическая универсальность: даже насекомым присущи механизмы, напоминающие механизмы преднамеренного внимания, имеющие место у человека [1].

В проведенных под нашим руководством исследованиях, опирающихся на общепринятые в отечественной психологии положения, также получены указания на актуальность проблемы и необходимость целенаправленной работы по устранению выявленных недостатков за счет формирования определенных умений и навыков.