

«поле» сознания делится на четыре сектора, соотносимые с телесно-перцептивными способностями, логико-понятийной, эмоционально-аффективной и ценностно-мотивационной сферами. О субъективности видения того или иного конкретного события и переработке информации посредством словесно-речевого, визуально-пространственного, чувственно-сенсорного способов кодирования писала М. А. Холодная (2002). Она же, раскрывая содержание ментального опыта, наделяла слова оценочно-аффективным значением.

Эти материалы послужили основанием для акцентирования внимания на проблеме репрезентации смысла сообщаемого в сознании человека. Представилась реальная возможность выяснить, оказывает ли влияние структура репрезентируемых в сознании субъекта мыслей на порождаемую речь. Поскольку в речи выражаются именно мысли, то доминирование того или иного компонента в указанном составе этого психического образования должно предопределять и характер самого речемыслительного процесса. Изучать же процесс выражения мыслей целесообразнее средствами не родного, а иностранного языка. Обычно из-за недостаточной автоматизации соответствующих речевых механизмов речемыслительный процесс при иноязычном говорении протекает с меньшей скоростью и более развернут.

В ходе лабораторного эксперимента было выявлено, что условия стимуляции речемыслительной деятельности влияют на протекание психических процессов, участвующих в этой деятельности. Кроме того, подтвердились предположения о зависимости качественно-количественных показателей порождаемого иноязычного высказывания от доминирующего компонента в структуре, репрезентируемой в сознании индивида и подлежащей выражению мысли.

Н. А. Рыбкина

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СИТУАТИВНОЙ РЕЧИ

Общение на иностранном языке предполагает первоочередное развитие ситуативной речи, которая может быть адекватно понята только в соответствующей ситуации. Даже при относительно бедном словарном запасе в конкретном случае человек может, пользуясь жестами, мимикой, передать другому или получить от него требуемую информацию. Взаимопониманию помогает, естественно, и сама ситуация. Речь ребенка на родном языке и есть образец ситуативной речи, не совсем правильной с точки зрения грамматики и словаря, но достаточно хорошо понимаемой взрослыми. Только с момента поступления ребенка в школу получает развития так называемая контекстная речь, понимание которой не требует соответствующей ситуации. Но такая речь предполагает наличие специальных умений и навыков, а искусство пользоваться ею требует значительных усилий. Как ни странно, но усвоение иноязычной речи в искусственных условиях взрослыми людьми обычно начинается с контекстной речи. И только спустя достаточно длительное время к ней присоединяется иноязычная ситуативная речь. Подобная

последовательность не типична для учащихся школ, которые начинают изучать язык еще в начальной школе. Дело в том, что у них явно доминирует ситуативная речь на родном языке, навыки и умения пользования которой могут быть перенесены в речь на иностранном языке.

Принимая во внимание потенциальные затруднения, которые могут испытывать студенты, изучающие третий иностранный язык при желании использовать его в качестве средства общения, нами было организовано пилотажное исследование, в котором внимание акцентировалось на том, насколько быстро и эффективно они способны составлять вопросы на родном (первый год обучения) и на французском (третий год обучения) языке. Дело в том, что умение задавать вопросы играет важную роль именно в ситуативной речи. Грамотно сформулированный вопрос вызывает у партнера по общению желание на него ответить, а также стимулирует положительные эмоции от взаимодействия. Наблюдения за развитием этой важной речевой способности показали, что проблема действительно существует и требуется проведение исследования. На первом этапе студентам, изучающим третий иностранный язык первый год, было предложено вообразить появление в учебной группе нового члена и в течение четырех минут написать максимальное количество вопросов на русском языке, на которые этот воображаемый студент с желанием бы ответил. Студентам третьего года обучения предлагалось представить себе ситуацию нахождения во французской семье с целью установления сотрудничества в какой-то области. Вопросы, естественно, должны были быть сформулированы на французском языке. Анализ материалов отразил существование заметных различий между студентами, прежде всего, в умении эффективно формулировать вопросы с точки зрения их содержания. Количество составленных вопросов тоже было различным. Результаты участников исследования были затем проранжированы в плане количества составленных вопросов и их качественной стороны (эмоциональности, трафаретности, адекватности предложенной ситуации).

В процессе анализа полученных материалов возникло предположение о том, что возможная причина различий может заключаться в индивидуальных особенностях эмоциональной сферы студентов. Ее диагностика была осуществлена на втором этапе исследования, во время которого студентам предлагалось ответить на 30 вопросов теста эмоционального интеллекта, разработанного Н. Холлом. Наибольший интерес для целей исследования представляли следующие шкалы теста: «Управление своими эмоциями», «Самотивация», «Управление эмоциями других людей». Большинство участников исследования (71,4 %), как оказалось, считают, что они не очень эффективно управляют собственными эмоциями: не могут быстро успокоиться после неожиданного огорчения, не в состоянии избавиться от влияния отрицательных эмоций или сохранять спокойствие при наличии давления со стороны. Заметно лучше выглядит ситуация в отношении управления эмоциями других людей и самотивации – 51,8 % испытуемых имели по этим шкалам относительно высокие показатели.

Соотнесение индивидуальных данных по всем трем шкалам и качественно-количественных показателей выполнения задания по формулированию вопросов позволило заключить, что существует определенная взаимосвязь

между уровнем развития эмоционального интеллекта студента и характеристиками вопросов, которые он мог бы задать в реальной ситуации общения. Несколько участников исследования, которые имели низкие показатели по всем трем шкалам, успели за отведенное время сформулировать только 5–6 вопросов, которые, к тому же, оказались достаточно трафаретными. Что касается студентов, которые успешнее управляют эмоциями других людей и способны управлять собственным поведением благодаря более эффективному контролю над своими эмоциями (самотивация), то они оказались в состоянии сформулировать 10–14 вопросов.

Таким образом, проведенное пилотажное исследование позволяет говорить о том, что в процессе обучения иностранным языкам важно обращать внимание на развитие эмоциональной сферы студентов в целях развития их иноязычной ситуативной речи. Те из студентов, чей эмоциональный интеллект достаточно развит, с большей долей вероятности смогут эффективнее пользоваться иностранным языком во взаимодействии с носителями языка в реальной ситуации общения.

А. В. Савчук

РОЛЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В РЕАЛИЗАЦИИ РЕЧЕМЫСЛИТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ УЧАЩИХСЯ

Специалисты, деятельность которых непосредственно связана с активным межличностным общением в целом и иноязычной коммуникацией в частности, достаточно часто сталкиваются со стрессовыми ситуациями. Проблема стрессоустойчивости и способов преодоления стресса является актуальным вопросом для сферы профессиональной подготовки, поскольку успешность дальнейшей деятельности зависит не только от реализации соответствующих специализированных компетенций субъекта, но также от его адаптивных и резистентных возможностей в условиях психофизического напряжения. Следует отметить, что профессиональная речемыслительная деятельность на иностранном языке априори подразумевает определенные требования с точки зрения познавательной сферы субъекта. Такие важные процессуальные характеристики, как качество и скорость переключения операций, использование «обратной связи», планирование и оценка своей деятельности в значительной степени обусловлены оптимальным распределением ресурсов памяти и внимания. Ярким примером иноязычной практики с наиболее выраженной когнитивной нагрузкой может справедливо считаться деятельность устного переводчика, задача которого заключается в последовательной или синхронной переработке вербальной информации разной степени сложности и объема. Помимо содержательных аспектов устнопереводческая деятельность имеет ряд особенностей, связанных с внешними условиями ее протекания: техническое обеспечение процесса, присутствие аудитории, психофизическое состояние оратора и самого переводчика и т.д. В контексте изучения речемыслительной деятельности, меха-