

аттенционными ресурсами, а также представляет особенности взаимосвязи памяти и мышления, подтверждая новейшие гипотезы о структурном единстве аттенционных и мнемических функций.

Таким образом, качество перевода как полнота и адекватность передачи смыслового содержания исходного сообщения на другой язык в действительности зависит от уровня развития процессов памяти, мышления и внимания. Исходя из логики когнитивной науки, следующим этапом исследований когнитивных предикторов может стать более подробное изучение самих факторов их развития и реализации, среди которых можно определить генетические, потребностно-мотивационные, эмоциональные и т.п. Значение исследований когнитивных процессов в контексте переводческой деятельности сложно переоценить, поскольку практическое и теоретическое применение их результатов выходит далеко за рамки самой переводческой области. Сама подготовка устного переводчика включает в себя такие общие виды речевой деятельности, как говорение и аудирование необходимые для полноценной коммуникации. В связи с этим выявление закономерностей функционирования когнитивных процессов в устном переводе открывает возможности для совершенствования методик, направленных на формирования соответствующих речевых навыков и умений. Кроме того, само изучение когнитивных предикторов эффективности устного перевода как процесса взаимопереходов между компонентами мысли и знаковыми структурами может способствовать лучшему пониманию сущности речемыслительной деятельности в целом.

Л. Г. Шнаревич

ХАРАКТЕРИСТИКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Речевая деятельность – неотъемлемая часть многих профессий. Важнейшим элементом профессионального мастерства учителя является устная речь, которая служит средством педагогической деятельности.

Для изучения речевого поведения будущих учителей иностранного языка было проведено исследование на базе одной из гимназий г. Минска. В рамках данного исследования изучалось вербальное взаимодействие учителя и учащихся на уроках английского языка с помощью методики Н. Фландерса.

В основу данной методики положены принципы формализованного наблюдения. Анализ вербального взаимодействия происходит по десяти позициям: семь из них характеризуют речь учителя, две – речь учащихся и одна – паузу в вербальном взаимодействии, момент молчания. Реализация той или иной категории анализа (позиции) фиксируется каждые 3–5 секунд. Анализ помогает выявить стиль педагогического общения, однотипные варианты взаимодействия, позицию педагога по отношению к детской инициативе, удельный вес речи педагога, уровень речевой активности детей.

Российские психологи А. А. Реан и Я. Л. Коломинский пришли к необходимости модификации данной методики. В модифицированном варианте методики используется 12 категорий анализа. Была добавлена категория, связанная с речью учащихся («ответ товарищу»), а также «потенциально продуктивная пауза».

При посещении уроков в третьем, четвертом, шестом и седьмом классах производилось наблюдение за реализацией той или иной из двенадцати категорий с начала и до конца занятия.

В процессе анализа рассматривались следующие категории, представленные ниже.

№ п/п	Название интеракции
1	Восприятие чувств и настроений учащихся. Эмпатия
2	Похвала или подбадривание
3	Принятие идей учащихся, их развитие
4	Постановка вопросов педагогом
5	Сообщение информации педагогом
6	Дача указаний или распоряжений
7	Критика или защита педагогом собственных утверждений
8	Ответ учащегося педагогу
9	Спонтанная речь учащегося
10	Пауза-замешательство
11	Потенциально продуктивная пауза
12	Ответ учащегося товарищу

Анализ вербального поведения будущих учителей показал, что в основном их речевое поведение характеризуется редким употреблением или отсутствием позиций, связанных с критикой действий учащихся и защитой педагогом собственных утверждений.

Речевое поведение учителей было представлено в значительной степени постановкой вопросов и сообщением информации. Преобладали вопросы четвертой категории, корректирующие ход ответов учащихся. Следует подчеркнуть, что все будущие учителя, участвовавшие в нашем исследовании, профессионально владеют иноязычной речью. Их речь адаптивная, четкая, доступная учащимся разных возрастов.

Удельный вес речи учащихся на всех уроках был достаточно высок. Она составляла в среднем 48 % от всех интеракций урока. Учителя создавали ситуации речевого общения не только «ученик – учитель», но и «ученик – ученик», реализуя тем самым главную цель обучения иностранному языку как средству общения. Продуктивные паузы на уроках были связаны с восприятием текста на слух и самостоятельным выполнением задания учащимися.

К негативным аспектам речевого поведения будущих учителей следует отнести тот факт, что у одного учителя частота использования категории «распоряжения и критика» на уроке в два раза превысила частоту использования категории «принятие идей и настроений учащихся». Авторитарность в общении проявилась в большом количестве распоряжений. Речь учителя преобладала над речью обучающихся. Однако, нельзя не отметить, что речь учителя была спокойная, волевая, тактичная.

Скорее всего, учитель часто брал инициативу на себя даже в тех случаях, где она могла быть проявлена обучающимися.

Подводя итог проведенному исследованию, можно сказать, что преобладающим стилем педагогического общения учителей, участвовавших в исследовании, является демократический. Это еще раз доказывает, что особенностью речевого поведения учителей иностранного языка является коммуникативно-обучающая направленность речи. Большинство условных или реальных речевых ситуаций на уроке имеют практико-ориентированный характер, предоставляют обучающимся свободу для творчества и возможность для высокой речевой активности в течение урока.