

*На правах рукописи*

**ПЕТРУНОВА Татьяна Владимировна**

**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО  
И КОГНИТИВНОГО КОМПОНЕНТОВ ПРОЦЕССА УСВОЕНИЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ ВУЗА**

19.00.07 – педагогическая психология

**АВТОРЕФЕРАТ**

диссертации на соискание ученой степени  
кандидата психологических наук

Курск – 2008

Работа выполнена на кафедре психологии  
ГБОУ ВПО «Белгородский государственный университет»

Научный руководитель кандидат психологических наук, доцент  
**Поддубная Татьяна Константиновна**

Официальные оппоненты: доктор психологических наук, профессор  
**Криулина Александра Александровна**  
кандидат психологических наук, доцент  
**Наролина Валентина Илларионовна**

Ведущая организация Ярославский государственный педагогиче-  
ский университет им. К.Д. Ушинского

Защита состоится 26 января 2008 г. в 12.00 часов на заседании диссертационного совета ДМ 212.104.03 Курского государственного университета по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Курского государственного университета по адресу: 305000, г. Курск, ул. Радищева, д. 33.

Автореферат разослан «\_\_\_» \_\_\_\_\_ 2008 г.

Ученый секретарь  
диссертационного совета



Н.А. Сухих

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

### **Актуальность исследования.**

Изменение социально-экономических условий жизни российского общества повлекло за собой актуализацию запроса общества к системе высшего образования, а также повышение требований к качеству получаемых знаний, уровню владения иностранным языком. Теоретические и прикладные аспекты процесса усвоения иностранного языка представляют несомненный интерес при анализе становления личности профессионала, формировании психологической системы профессиональной деятельности. Активное практическое владение иностранным языком дает студентам и выпускникам возможность свободного доступа к различным источникам информации. Усвоение иностранного языка является одним из важных условий и результатов процесса профессионализации студентов, выступая одним из критериев образованности человека, его профессиональной компетентности и личностной зрелости.

Психолого-педагогические проблемы, связанные с обучением иностранному языку, рассматриваются в общем контексте среднего и профессионального лингвистического образования и ограничиваются в основном двумя смысловыми сферами – психолингвистической и лингводидактической. Значительная часть исследований связана с изучением специфики преподавания иностранного языка как особой формы познавательной активности в учебно-воспитательном процессе (И.А. Зимняя, Е.И. Пассов), вопросами психолингвистического сопровождения процесса обучения иностранным языкам (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев), психологическими механизмами овладения иностранным языком (А.А. Алхазисвили, Б.В. Беляев, М.К. Кабардов, В.Г. Тылец и др.), методикой обучения иностранным языкам (Л.И. Анцыферова, И.Л. Бим, С.Г. Тер-Минасова и др.).

Необходимость психологического обоснования процесса обучения иностранному языку определяется тем, что сам предмет обучения – иностранный язык – представляет собой явление, тесным образом связанное с мыслительной деятельностью человека; владение иностранным языком предполагает неразрывное единство и непосредственную связь его с мышлением. Проблема взаимообусловленности когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка представляется актуальной в определении предпосылок к реализации внутреннего потенциала учебно-познавательной деятельности в развитии личности студента, его профессионального самосознания. Изучение взаимосвязи эмоциональных и познавательных явлений восходит к трудам Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Эмоции, выражая оценочное, личностное отношение к существующим или возможным ситуациям, к себе и своей деятельности, обуславливают прежде всего динамическую сторону познавательных функций, тонус, темп деятельности, ее «настроенность» на тот или иной уровень активности. В.К. Вилюнас, обосновывая невозможность существования эмоций в отрыве от процессов познания, отмечал, что эмоции выполняют свои функции, наиболее общими из которых являются оценка и побуждение, в зависимости от познавательного содержания

психического образа; они выделяют цели в познавательном образе и побуждают к соответствующему действию.

Взаимосвязь эмоционального и рационального, абстрактного, прослеживается в соотношении логических и грамматических категорий. Отмечая необходимость различения предмета суждения, субъекта и предиката, П.С. Попов вплотную подошел к признанию суждения, образующегося сочетанием чувственного и рационального, такого суждения, первым членом которого является эмоциональный компонент.

В современной психологии связь между эмоциональными и когнитивными явлениями изучается и в рамках психосемантики. В.Ф. Петренко приводит убедительные экспериментальные данные относительно влияния эмоций на категориальные семантические структуры. Эмоции рассматриваются как операторы категоризации объектов, операторы размерности семантического пространства. Как особый вид обобщений выделяются «аффективные обобщения», которые рассматриваются как своего рода переход от когнитивной семантической организации лексики к более глубинным коннотативным уровням ее организации. Основой анализа взаимосвязи эмоциональных и когнитивных явлений является положение А.Н. Леонтьева о единстве «отражения и отношения», проявляющемся во влиянии личностных смыслов (значений явления для субъекта, опосредованных мотивационной системой) на процесс категоризации.

Таким образом, потребности психологической теории и практики в понимании, конкретизации психологических закономерностей процесса усвоения иностранного языка студентами вуза; необходимость обеспечения психологического сопровождения этого процесса и оптимизации условий развивающего потенциала предмета «Иностранный язык», с одной стороны, и недостаточная разработанность вопросов оптимизации процесса усвоения иностранного языка с учетом внутренней картины мира студентов, отражающей условия, процесс и результат этого усвоения, и механизмов ее формирования, с другой стороны, определили **проблему исследования**: выявление особенностей проявления и динамики когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза. Решение данной проблемы является **целью** нашего исследования.

**Объект исследования**: процесс усвоения иностранного языка.

**Предмет исследования**: особенности взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения языка.

В качестве **гипотезы исследования** были выдвинуты предположения о том, что:

– развитие когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка имеет свои особенности в зависимости от содержания, условий («языковой» и «неязыковой» факультеты) и этапа (курса) обучения студентов вуза;

– особенности когнитивного и эмоционального компонентов проявляются в динамике структуры и содержания самих компонентов и их взаимосвязи.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования поставлены следующие **задачи**:

1) провести теоретический анализ основных подходов к изучению психологических особенностей процесса усвоения иностранного языка;

2) проанализировать основные подходы к исследованию особенностей процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза, в том числе у студентов «языковых» и «неязыковых» факультетов;

3) исследовать особенности развития когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов языковых и неязыковых факультетов в зависимости от этапа (курса) обучения, особенностей его содержания;

4) разработать спецкурс, способствующий развитию эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза.

**Методологическую основу исследования** составляют общенаучные подходы, разработанные в отечественной психологии, в частности:

– теория деятельностного и системного подходов в развитии личности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.С. Мерлин, С.Л. Рубинштейн и др.), в усвоении знаний (М.К. Кабардов, Н.А. Менчинская, Т.Н. Ушакова, М.А. Холодная, Н.И. Чуприкова, И.С. Якиманская);

– психосемантический подход в исследовании «внутренней картины мира» личности (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев и др.);

– исследования в области методики преподавания иностранных языков (И.А. Зимняя, Ю.Н. Караулов, А.С. Маркосян, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.).

В качестве основных использовались следующие **методы**: анализ процесса и продуктов деятельности, метод семантического дифференциала, ассоциативный эксперимент, метод Люшера, цветовой тест отношений (ЦТО). На заключительном этапе исследования применялся метод психолого-педагогического формирующего эксперимента. Для обработки эмпирических результатов исследования использовались методы математической статистики: факторный анализ, критерий Манна-Уитни.

Исследование проводилось на базе Белгородского государственного университета. В нем приняли участие студенты факультетов: романо-германской филологии, журналистики, бизнеса и сервиса, биолого-химического, геолого-географического (всего 602 человека).

**Достоверность результатов и выводов исследования** обеспечивалась всесторонним теоретическим анализом проблемы, применением обоснованного психодиагностического инструментария, репрезентативностью выборки, сочетанием качественного и количественного методов исследования, применением методов математической статистики.

**Научная новизна** исследования состоит в следующем:

– уточнены и конкретизированы параметры развития и усвоения системы языка у студентов вуза: когнитивный и эмоциональный компоненты процесса усвоения иностранного языка, их взаимосвязь;

– конкретизировано содержание когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза;

– выявлены основные направления развития когнитивного компонента процесса усвоения иностранного языка: когнитивная сложность, системность, целостность.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что

– выделены основные факторы развития семантического пространства «иностранному языку» у студентов вуза: эмоциональный, когнитивный, системный, функционально-результативный, процессуально-личностный;

– определены особенности взаимосвязи когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов языковых и неязыковых факультетов, заключающиеся в развитии этих компонентов и их интеграции на уровне системного, процессуально-личностного и функционально-результативного факторов;

– показана роль условий обучения, особенностей содержания обучения в развитии и взаимосвязи когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка.

**Практическая значимость** исследования определяется возможностью использования полученных результатов в оптимизации процесса обучения иностранному языку студентов вуза, в разработке системы информационного обеспечения контроля процесса усвоения иностранного языка, в развитии профессионального самосознания, рефлексии студентов вуза.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Процесс усвоения иностранного языка студентами вуза проявляется в развитии эмоционального и когнитивного компонентов и их взаимосвязи. Особенности развития и взаимосвязи этих компонентов определяются условиями и содержанием обучения студентов вуза.

2. Развитие эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка проявляется на уровне индивидуального сознания студентов в особенностях структуры и содержания семантического пространства «иностранному языку». Основными факторами развития этого пространства являются системный, функционально-результативный, процессуально-личностный.

3. Развитие когнитивного компонента процесса усвоения иностранного языка происходит в направлении его сложности и целостности. В развитии когнитивного компонента в большей мере, по сравнению с эмоциональным, отражаются особенности специальности и курса обучения студентов. Так, у студентов неязыкового факультета динамика усвоения знаний системы языка имеет линейный характер, у студентов языкового факультета – неравномерный характер.

4. В процессе усвоения иностранного языка происходит развитие системы критериев оценки как изучаемого иностранного языка, так и родного, русского языка, что проявляется в усилении взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов.

5. Творческая, исследовательская деятельность студентов, использование междисциплинарных связей, а также введение спецкурса, направленного на более глубокое понимание студентами процесса усвоения иностранного

языка и методов его анализа, являются эффективными психолого-педагогическими условиями, влияющими на развитие эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка.

**Апробация результатов исследования.** Теоретические положения и результаты исследования обсуждались на Международной конференции «Психология личности и общества в современном измерении» (г. Харьков, 2006); межвузовской научно-практической конференции «Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее» (г. Белгород, 2007); Международной конференции «Лингвистические и методические аспекты преподавания иностранных языков» (г. Белгород, 2007); заседаниях кафедры психологии Белгородского государственного университета, на практических занятиях по спецкурсу «Основы экспериментальной психосемантики».

**Структура и объем диссертационной работы.** Структура диссертации отражает логику исследования и состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, приложений. Объем диссертации составляет 140 страниц, включая 15 страниц библиографии. Текст диссертации иллюстрирован 18 таблицами и 11 рисунками.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность темы, определяется взаимосвязь эмоциональных и познавательных явлений, формулируются цель, объект, предмет, гипотеза и задачи исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, методологическая основа.

**Первая глава** «Психологические особенности и закономерности процесса усвоения иностранного языка» состоит из четырех параграфов. В **первом параграфе** «Особенности процесса усвоения иностранного языка» раскрыта методологическая основа анализа процесса усвоения системы языка, его структурных компонентов, в качестве которой выступает теория деятельности, принцип единства сознания и деятельности человека в процессе усвоения иностранного языка.

Анализ основных подходов к изучению психологических особенностей процесса усвоения иностранного языка выявил неоднозначность трактовки этой проблемы в разное время. Система языка выступала в качестве основного объекта исследований классических, а позже и современных иностранных языков вплоть до конца XIX в. Изучение языка проводилось в рамках грамматико-переводного и текстуально-переводного методов (Г. Олендорф, К. Крафт, А. Роджерс, И. Смит). Начиная с 20-х гг. XX в. в методике исследования иноязычной речи акцент перемещается на роль личности учащегося в процессе обучения (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Ф. Лазурский, А.П. Нечаев).

Развитие методов изучения иноязычной устной речевой деятельности проявляется в развитии сознательно-сопоставительных (В.Д. Аракин, А.Л. Миролубов, И.В. Рахманов, Л.В. Щерба) и сознательно-практических (Б.В. Беляев) методов исследования, которые учитывают роль языка в формировании сознания и личности в целом, а также связь языка и мышления. Исследование проблемы соотношения языка, устной речи и мышления представ-

лено в работах П.П. Блонского, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Л.Н. Леонтьева, Н.Ф. Талызиной и др.

Речь в качестве объекта обучения исследовалась в работах В.А. Артемова, Б.В. Беляева, И.А. Зимней, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, Е.И. Пассова и других ученых, которые дали психологическое обоснование необходимости изучения речи на иностранном языке во всех ее формах. Исследовались отдельные виды иноязычной речевой деятельности (А.А. Алхазисвили, Б.В. Беляев, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, З.И. Клычникова, Р.П. Мильруд и др.), типы овладения иностранным языком (М.К. Кабардов, В. Spolsky и др.), мотивационный аспект овладения иностранным языком (И.С. Якиманская и др.).

В обучении иностранному языку выделяют три основных аспекта: прагматический, когнитивный и общеобразовательный. Эти аспекты определяют как совокупность задач в обучении иностранному языку, так и критерии его усвоения и параметры его анализа. Вопрос о факторах, обеспечивающих успешное овладение иностранным языком, решается по-разному, в зависимости от установок, теоретической платформы, конкретной методической системы. В качестве основных факторов выделяют: мотивационно-эмоциональную сферу личности, мыслительно-речевые процессы, процессы запоминания и сохранения информации, коммуникативную систему обучения и оптимальную организацию педагогического общения. Нами определены в качестве критериев анализа процесса усвоения иностранного языка его когнитивный и эмоциональный компоненты, и исследование особенностей их проявления и взаимосвязи является целью нашего исследования.

**Во втором параграфе** первой главы «Когнитивный компонент процесса усвоения иностранного языка» рассматриваются особенности процесса усвоения знаний. В этом процессе мы имеем дело с тройным рядом явлений: во-первых, с самим знанием, т.е. с продуктом, результатом, сформированным в ходе обучения; во-вторых, с мыслительным процессом, с помощью которого достигается тот или иной результат, и, в-третьих, с определенными качествами мыслительной деятельности студента.

Идея мыслительного, рационального основания языка является одной из наиболее древних в науке. Согласно этой идее, появление языка тесно связано с мышлением, язык используется людьми для взаимного общения, обмена мыслями; логика мысли есть логика грамматики (Н.И. Жинкин, В.А. Звегинцев, Д. Слобин, Н. Хомский). Д. Слобин, формулируя проблему когнитивных оснований языка, отмечал, что мы овладеваем знаниями, которые позволяют нам выйти за пределы конкретного набора известных предложений и начать производить и понимать нескончаемое число новых предложений.

С.Д. Кацнельсон, разрабатывая вопрос «скрытой» грамматики, учитывает представления немецкого лингвиста Э. Кошмидера о скрытых грамматических категориях – «категориях подразумеваемого содержания», которые образуют внутренний логический каркас языка, стройную логическую систему.

Сущность языка выявляется в его двуединой функции: служить средством общения и орудием мышления. Сознание и язык образуют единство: в своем существовании они предполагают друг друга как внутренне, логически



оформленное идеальное содержание предполагает свою внешнюю материальную форму. Язык есть непосредственная действительность мысли, сознания. Он участвует в процессе мыслительной деятельности как ее чувственная основа или орудие. Сознание не только выявляется, но и формируется с помощью языка (Л. Блумфилд, Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Ю.М. Орлов, Т.Н. Ушакова, Н.В. Шанаева).

По В. Гумбольдту, язык есть не продукт деятельности, а деятельность. А.А. Потебня утверждал, что язык есть средство не выразить уже готовую мысль, а создавать ее. И.А. Зимняя отмечает, что родной язык, выступая в единстве функции общения и обобщения, является основным средством «присвоения» общественного опыта, а потом и средством выражения, формирования и формулирования собственной мысли.

С языком связано развитие сознания личности. По М.М. Бахтину, возможность общения с другими людьми в процессе совместной деятельности ведет к формированию автокоммуникации, внутреннего диалога с самим собой, что является основой, механизмом сознания.

Усвоение иностранного языка понимается как овладение средством передачи и хранения информации, трансляции коммуникативных функций и восприятия социокультурного окружения. С этих позиций владение иностранным языком рассматривается нами как владение иноязычным лингвистическим опытом, а обучение иностранному языку – как освоение иноязычного лингвистического опыта, выступающее специальной формой деятельностной активности личности. По мнению Ю.Н. Караулова, любая модель обучения иностранным языкам строится на «образе языка», существующем в лингвистике в каждый конкретный период времени, что позволяет определить в качестве одной из единиц анализа процесса усвоения иностранного языка студентами вуза его образ в сознании студентов.

В настоящее время вопрос о развитии системы знаний выдвигается на одно из центральных мест в психологических исследованиях (Б.М. Величковский, Х. Гейвин, С.В. Маланов, В.Ф. Петренко, Т.К. Поддубная, Т.Ю. Тамерьян, Т.Н. Ушакова, Н.И. Чуприкова, М.А. Холодная). Когнитивная психология представляет эту систему не как логическую структуру или структуру операций, а как структуру репрезентации определенных предметных областей действительности. Одним из проявлений ментальной репрезентации является лингвистическое знание в обучении иностранному языку. По Н.И. Чуприковой, осознавать действительность значит расчленять ее на элементы и устанавливать между ними определенные связи и отношения: сходства, тождества, различия, принадлежности, последовательности и т.д. И чем больше взаимосвязанных элементов в объекте или ситуации может быть вычленено и вновь связано, тем выше уровень осознания действительности. То есть речь идет о познании явления, прежде всего, на уровне его структурно-содержательного анализа.

Под когнитивным компонентом процесса усвоения иностранного языка мы понимаем систему когнитивных структур, которая репрезентируется в памяти человека, является не статичной, но постоянно развивающейся. Когни-

тивные структуры являются не только отображающими поступающую информацию, но и активными инструментами извлечения, анализа и структурирования информации. Эти структуры представляют собой не только системы хранения знаний, но и средство познания. Они являются своего рода внутренними умственными психологическими формами (матрицами, шаблонами, планами, сетками, моделями), посредством которых человек смотрит на окружающий мир и самого себя. Это те структуры, с помощью которых человек извлекает информацию, в которых происходит анализ и синтез всех поступающих новых впечатлений и сведений. В усвоении системы языка усвоение структуры – самый важный из процессов обучения. (Р. Браун и У. Беллюжи, Т.Н. Ушакова, Н.И. Чуприкова).

В ходе обучения иностранному языку студенты образуют свою собственную, самостоятельную языковую систему, имеющую основные черты родного языка и изучаемого иностранного языка – смешанный («межъязыковой») код, динамично развивающийся на основе общего языкового и речевого опыта обучаемого в ходе овладения им различными техниками и стратегиями общения. Усвоение нового языка расширяет когнитивную базу для усвоения очередного языка, модифицирует языковую компетенцию в целом. Обогащение (модификация) когнитивной языковой базы связано не с самим фактом знания языков, а с сознательной (и произвольной) рефлексией над ними (А.С. Маркосян). Как пример взаимодействия психолингвистических механизмов усвоения разных языков Л.С. Выготский выделяет явление обратного эффекта. По мнению Л.С. Выготского, усвоение иностранного языка позволяет понять родной язык как частный случай языковой системы, обобщить явления родного языка, осознать свои собственные речевые операции и овладеть ими.

**В третьем параграфе** первой главы «Эмоциональный компонент процесса усвоения иностранного языка» раскрываются проявления и роль эмоционального компонента в процессе усвоения иностранного языка.

Эмоциональный компонент процесса познания включает эмоциональное переживание этого процесса, эмоционально-оценочное отношение личности к процессу усвоения языка, к усваиваемым знаниям (В.К. Вилюнас, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.А. Рубинштейн, Е.Д. Хомская и др.).

Эмоциональное переживание, несомненно, играет важную конструктивную роль в процессах внимания, восприятия, мышления, запоминания: эмоционально окрашенный материал перерабатывается и усваивается намного лучше, чем эмоционально нейтральный. Однако эмоции могут играть и деструктивную роль, причем это свойственно не только отрицательным, но и некоторым положительным эмоциям, когда, например, учебный материал приводит к чрезмерно повышенному возбуждению, что затрудняет и ослабляет работу всех психических процессов. Такое же деструктивное влияние на познавательные процессы оказывают и, напротив, подавленное состояние, чувство беспокойства или озабоченности. Поэтому в обучении иностранному языку очень важно определить ту «золотую середину» эмоционального состояния субъекта учебной деятельности, когда эмоции будут способствовать учебному процессу и процессу усвоения материала.

Эмоциональные состояния представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы представляют собой единство интеллектуального и эмоционального. Вопрос о том, лежит ли эмоция в основе когнитивного процесса или наоборот – когнитивный процесс порождает эмоцию, представляется неконструктивным. Справедливыми представляются оба подхода.

В процессе усвоения языка формируется «чувство языка», отражающее отношение к усваиваемому языку и уровень усвоения языка. «Чувство языка» представляет собой сочетание рационального и иррационального, объяснимого и необъяснимого (А.А. Леонтьев).

В содержание эмоций входят три компонента: субъектное переживание (качественная сторона эмоции), объективное изменение вегетативных показателей (импрессивная сторона эмоции) и моторные реакции (экспрессивная сторона эмоции). Одной из задач нашего исследования является изучение особенностей проявления качественной стороны эмоций в процессе усвоения иностранного языка в зависимости от условий обучения.

**В четвертом параграфе «Особенности обучения иностранному языку в условиях современного вузовского образования»** раскрываются роль иностранного языка как составляющей образовательного процесса в развитии личности студента как субъекта учебно-познавательной деятельности, особенности процесса усвоения языка студентами «языковых» и «неязыковых» специальностей.

Овладение иностранным языком приводит к изменению характера познавательной деятельности студента, языкового сознания.

В личностно-ориентированном образовательном процессе обучение иностранному языку связано, прежде всего, с развитием языковой и речевой способности студента, психических процессов, лежащих в основе овладения иноязычной деятельностью, эмоциональной и мотивационной сфер личности, а также с формированием интереса к учебно-познавательной деятельности в целом.

Применительно к специфике образовательного процесса овладение иностранным языком конкретизируется в освоении студентом социально значимого иноязычного лингвистического опыта. Реальная потребность его восприятия и трансформации зависит от условий обучения, целей и задач учебно-познавательной деятельности.

При изучении иностранного языка студенты овладевают новыми средствами общения для непосредственного доступа к ценностям мировой культуры, в особенности к культурным ценностям страны изучаемого языка: ее истории, географии, науке, литературе, искусству. Курс иностранного языка способствует овладению культурой мышления, помогает организовать свой труд на научной основе, развивает рефлексию на основе анализа и оценки собственного уровня владения иностранным языком. Получаемые в процессе изучения иностранного языка страноведческие знания, знания о приобретаемой профессии в публикациях на иностранном языке расширяют общий кругозор, позволяют студенту лучше оценить суть и социальную значимость своей будущей профессии. Таким образом, владение иностранным языком развивает психологическую

готовность к изменению вида и характера своей профессиональной деятельности, позволяет повысить общую компетентность будущего специалиста.

Процесс обучения иностранному языку студентов языковых специальностей по своей сути является личностно-ориентированным, поскольку сам тип обучения определяет реализацию основных принципов личностно-ориентированного подхода, таких как индивидуализация, дифференциация, субъект-субъектные отношения участников процесса и т.д. Процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых специальностей не в полной мере соответствует возросшей в современном обществе потребности владения хотя бы одним иностранным языком на достаточно высоком для эффективной коммуникации уровне и противоречит основным положениям концепции личностно-ориентированного образования.

**Вторая глава** «Исследование особенностей проявления когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов языковых и неязыковых факультетов» состоит из двух параграфов.

**В первом параграфе** «Методы экспериментального исследования» раскрываются основные методы исследования. В качестве основных методов исследования нами используются: метод анализа процесса и результата деятельности – система заданий на выявление успешности усвоения системы языка, метод семантического дифференциала, метод ассоциативного эксперимента, метод Люшера и ЦТО. Для обработки эмпирических результатов исследования использовались методы математической статистики: факторный анализ, критерий Манна-Уитни.

С целью анализа сформированности системы языка нами используются задания, составленные на основе контрольных и проверочных работ, в соответствии с учебными программами курсов по дисциплине «Практическая грамматика английского языка», которые позволяют выявить успешность владения иностранным языком, усвоение определенных правил формирования языковых структур и умение ими пользоваться.

Метод семантического дифференциала позволяет изучать структурно-содержательные особенности оценки «родного» и «иностранного» языков по различным параметрам (шкалам, факторам), эмоциональную окраску значений, в нашем случае представлений, образов, связанных с языком. Использование этого метода позволяет выявить как содержательные, так и структурно-содержательные особенности проявления и динамики когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов вуза.

Метод ассоциативного эксперимента используется нами для выявления структурно-содержательных особенностей системы представлений студентов об изучаемом языке. Метод Люшера мы используем с целью оценки актуального эмоционального состояния студентов. Тест цветовых предпочтений Люшера используется в выявлении предпочтений в оценке заданий на усвоение системы языка и для исследования особенностей взаимосвязи эмоциональных состояний с успешностью усвоения системы языка студентами вуза.

**Во втором параграфе** второй главы «Результаты исследования» приводятся результаты исследования когнитивного и эмоционального компонентов

процесса усвоения иностранного языка студентами языкового и неязыкового факультетов. Представлены результаты усвоения студентами системы языка; анализ результатов исследования семантических пространств родного (русского) и иностранного (английского) языков (метод семантического дифференциала) у студентов языковой группы; анализ результатов исследования семантических пространств родного (русского) и иностранного (английского) языков (метод семантического дифференциала) у студентов неязыковой группы; структурно-содержательный анализ развития системы представлений студентов о языке.

По результатам выполнения разработанных нами заданий проанализирована успешность усвоения студентами системы языка в зависимости от факультета – языковой (факультет романо-германской филологии) и неязыковой (факультеты: геолого-географический, биолого-химический, журналистики, бизнеса и сервиса) и курса обучения.

Анализ успешности усвоения системы языка у студентов языкового факультета позволил выделить 4 основные группы заданий. В первую группу вошли задания с положительной динамикой – «Видо-временные формы глагола» и «Косвенная речь», успешность выполнения этих заданий повышается от первого к пятому курсу. Вторую группу составили задания с отрицательной динамикой – «Страдательный залог» и «Артикль», успешность выполнения этих заданий понижается от первого к третьему и к пятому курсам обучения. Третья группа, содержащая одно задание – «Формы глагола», характеризуется отсутствием выраженной динамики по курсам обучения. Четвертая группа включает задания с неравномерной динамикой успешности выполнения: «Образование вопросительных предложений» и «Изменение действительного залога в страдательный». Эта группа заданий характеризуется высоким показателем успешности усвоения знаний у студентов первого курса, снижением успешности к третьему курсу и повышением – к пятому курсу обучения.

Динамика успешности выполнения заданий студентами 1, 3, 5 курсов обучения языкового факультета определена нами как неравномерная.

У студентов неязыковых факультетов успешность выполнения заданий повышается от первого ко второму – заключительному курсу обучения. Таким образом, к концу второго курса обучения мы наблюдаем явную положительную динамику успешности в усвоении системы знаний по иностранному языку и можем констатировать положительную линейную динамику усвоения системы знаний у студентов неязыкового факультета.

С целью исследования структурно-содержательных особенностей семантических пространств родного (русского) и иностранного (английского) языков нами используется 70 шкал семантического дифференциала. При анализе результатов мы разделили шкалы на группы по их отнесенности к когнитивному и эмоциональному компонентам и дополнительно выделили группы шкал, которые были определены нами как заданные факторы: эмоциональный, когнитивный, системный, функционально-результативный и процессуально-личностный. Системный фактор, являясь проявлением уровня когнитивного фактора, отражает степень освоенности, осознанности, структурированности

знания. Функционально-результативный и процессуально-личностный факторы определены нами как интегральные, отражающие результативность деятельности по усвоению языка (функционально-результативный фактор) и личностную причастность к этому процессу (процессуально-личностный фактор).

Структурно-содержательный анализ семантических пространств «родной язык» и «иностранный язык» с учетом представленности в них выделенных нами факторов – эмоционального, когнитивного, системного, процессуально-личностного, функционально-результативного – явился предметом отдельного анализа.

Как показывают результаты исследования, в оценке русского языка не наблюдается значимых различий у студентов языковых и неязыковых групп (рис. 1).

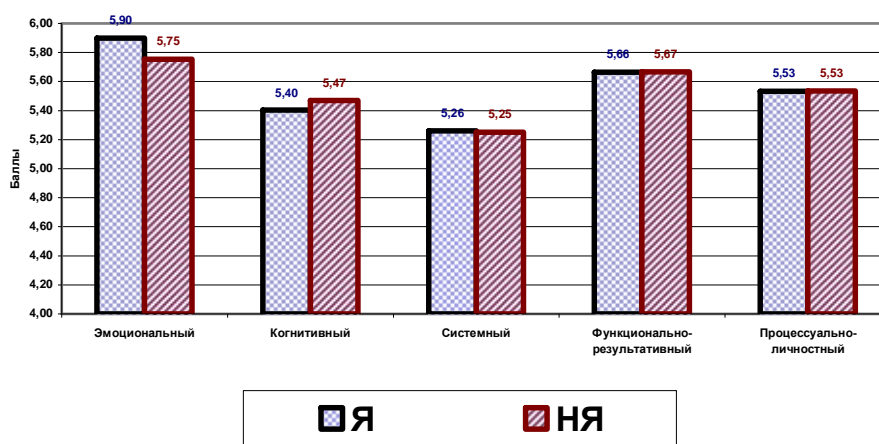


Рис. 1. Проявление выделенных факторов в оценке русского языка у студентов языкового (Я) и неязыкового (НЯ) факультетов

Различия между группами языкового и неязыкового факультетов проявляются в оценке иностранного (английского) языка по всем факторам, но, прежде всего, по эмоциональному и процессуально-личностному (рис. 2), что позволяет выделить эмоциональный и процессуально-личностный факторы как наиболее универсальные, отражающие особенности процесса усвоения иностранного языка и отношение к нему независимо от типа и этапа обучения.

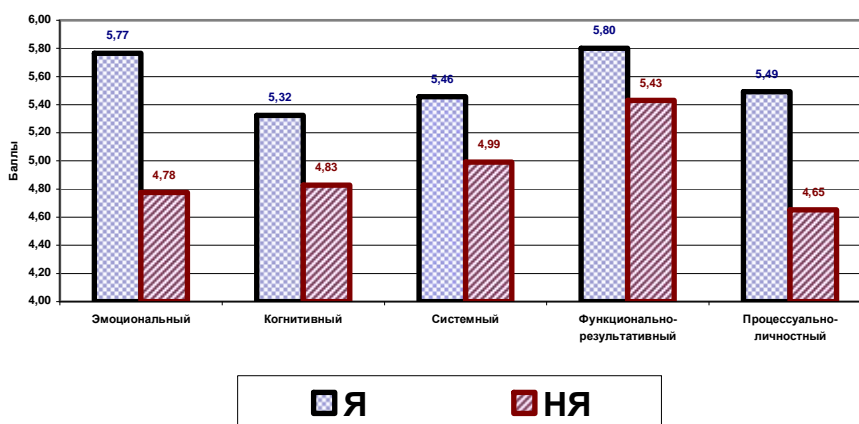


Рис. 2. Проявление выделенных факторов в оценке английского языка у студентов языкового (Я) и неязыкового (НЯ) факультетов

Сравнительный анализ результатов исследования семантических пространств родного (русского) и иностранного (английского) языков (метод семантического дифференциала) у студентов языковой группы показал значимые различия в динамике отношения к родному и иностранному языкам по эмоциональному ( $U=19042,5$ ;  $p<0,01$ ), системному ( $U=19338$ ;  $p<0,01$ ) и функционально-результативному ( $U=19897$ ;  $p<0,05$ ) факторам. У студентов первого и третьего курсов обучения выявлена противоречивая система отношения к родному и иностранному языкам как результат некоего противопоставления: «полезный» русский и «неприятный» английский у первокурсников и «приятный» русский и «глубокий» английский у студентов третьего курса. У студентов первого, третьего и пятого курсов мы наблюдаем рост по системному фактору в оценке английского языка, что свидетельствует о прогрессивном развитии системы знаний. Это подтверждается яркой, позитивной динамикой от первого к пятому курсу по шкалам: случайный – закономерный (5,62 – 6,04), неизвестный – известный (6,28 – 6,30), чужой – свой (от 4,23 к 5,26). По шкалам: недоступный – доступный, непознаваемый – познаваемый мы наблюдаем отрицательную динамику, что подтверждает, на наш взгляд, понимание сложности системы языка. У студентов пятого курса проявляется процесс «сближения, схождения языков» и, как «красивый финал», оценка их студентами как «близкие». Выявлено явное развитие системного фактора в структуре когнитивного компонента, что проявляется в развитии системности знаний студентов. Вместе с тем, к пятому курсу мы наблюдаем и некоторую биполярность в оценке языка, что также подтверждает рост системности знаний студентов.

Таким образом, изучение иностранного языка способствует развитию системы языка в целом, что проявляется и в оценке родного, русского языка. Сложность процесса познания иностранного языка вызывает активное его сравнение с родным (русским) не в пользу иностранного, и лишь по мере формирования системы знаний и навыков происходит «схождение» оценок языков по базовому эмоциональному критерию: «чужой-свой». Так, и русский, и английский язык изначально оцениваются студентами первого курса как достаточно трудные (3,58 и 4,35 баллов соответственно). По мере усвоения английского языка снижается оценка трудности как английского, так и русского языков. К окончанию обучения мы не наблюдаем дальнейшей положительной динамики по этой шкале, осознание трудности языков даже несколько возрастает, что является еще одним проявлением глубины, системности познания языка. При этом эмоциональный фактор в структуре оценки английского языка к окончанию обучения, оставаясь позитивным, несколько снижается. В структуре оценки русского языка выявлен рост эмоционального фактора, позитивности оценки языка, его «принятия».

Анализ результатов исследования семантических пространств родного (русского) и иностранного (английского) языков (метод семантического дифференциала) у студентов неязыковой группы показал значимые различия в динамике отношения к родному и иностранному языкам по всем факторам: эмоциональному и процессуально-личностному ( $U=8613$ ;  $p<0,001$ ); когнитивному

( $U=11067,5$ ;  $p<0,001$ ); системному ( $U=16030,5$ ;  $p<0,01$ ); функционально-результативному ( $U=16551$ ;  $p<0,05$ ). В структуре отношения к русскому языку доминируют эмоциональный и функциональный аспекты, причем у студентов первого курса это, прежде всего, эмоциональный компонент. В структуре отношения к иностранному языку преобладает когнитивный компонент. Таким образом, оценка языков у студентов первого курса неязыкового факультета проявляется в континууме: эмоциональный (комфортный) – когнитивный. У студентов второго курса отношение проявляется, прежде всего, в континууме функциональный – когнитивный. Таким образом, в структуре отношения к языкам проявляются три основных аспекта: эмоциональный, когнитивный, функциональный. В процессе усвоения иностранного языка происходит развитие системы критериев оценки как изучаемого иностранного языка, так и родного, русского языка, что проявляется в переходе от конструкта эмоциональный – когнитивный к конструкту функциональный – когнитивный.

К окончанию обучения (второй курс) происходит «сближение» языков, но в меньшей мере, чем у студентов языкового факультета. Это проявляется прежде всего в функционально-результативном, системном факторах.

Таким образом, у студентов неязыкового факультета наблюдается выраженная дифференциация языков, различия в их оценке по всем выделенным нами факторам.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Динамика процесса усвоения иностранного (английского) языка у студентов неязыкового факультета носит линейный характер, что проявляется в росте успешности выполнения заданий. В структуре отношения к иностранному языку преобладает когнитивный компонент, и его изменение выявляет соответствие динамике процесса усвоения иностранного языка. В структуре отношения к русскому языку доминируют эмоциональный и функциональный аспекты, причем у студентов первого курса неязыкового факультета это прежде всего эмоциональный компонент, у второкурсников – функциональный. Таким образом, оценка языков у студентов первого курса неязыкового факультета проявляется в континууме эмоциональный (комфортный) – когнитивный (неконкретный), у студентов второго курса – в континууме функциональный – когнитивный.

2. В процессе усвоения иностранного языка происходит развитие системы критериев оценки как изучаемого иностранного языка, так и родного, русского языка, что проявляется в переходе от конструкта эмоциональный – когнитивный к конструкту функциональный – когнитивный.

3. Сложность познания иностранного языка вызывает активное сравнение его с родным (русским) не в пользу иностранного, и лишь по мере формирования системы знаний и навыков происходит «схождение» оценок языков по базовому эмоциональному критерию: «чужой-свой».

4. Цикл развития системы знаний порождает и полный завершённый цикл развития системы отношения, и на языковом факультете мы уже не на-



блюдаем, как у студентов неязыкового факультета, «расхождения» в отношении к родному и иностранному языкам. Здесь мы наблюдаем проявление процесса «схождения языков» и, как «красивый финал», оценку их студентами 5 курса как «близкие». Мы также наблюдаем противоречивую систему оценки у студентов 1 и 3 курсов по отношению к родному и иностранному языкам как результат некоего противопоставления: «полезный» русский и «неприятный» английский у первокурсников и «приятный» русский и «глубокий» английский у студентов 3 курса.

**В третьей главе** «Роль условий и содержания обучения в развитии эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка» приводятся результаты сравнительного анализа развития эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка у студентов контрольной и экспериментальной групп, который проводился нами в нескольких направлениях: анализ особенностей формирования системы языка; структурно-содержательный анализ семантического пространства «иностранного (английский) язык» по шкалам семантического дифференциала; структурно-содержательный анализ семантического пространства «иностранного (английский) язык» по выделенным нами факторам: эмоциональному, когнитивному, системному, функционально-результативному, процессуально-личностному.

**В первом параграфе** «Творческая, исследовательская деятельность студентов как одно из условий развития системы представлений о языке» приводится описание оснований для выделения контрольной и экспериментальной групп: статус иностранного языка в системе учебных дисциплин и, соответственно, количество выделяемых часов; использование междисциплинарных связей в процессе усвоения языка, что проявляется в расширении и углублении лексики, усвоении профессиональной лексики; практика выполнения студентами творческих заданий междисциплинарного характера с использованием иностранного языка. На неязыковом факультете экспериментальную группу составили студенты факультета бизнеса и сервиса и факультета журналистики (174 человека), контрольную – студенты биолого-химического и геолого-географического факультетов (153 человека). На языковом факультете экспериментальную группу составили студенты 3 курса обучения (38 человек), с которыми на протяжении двух лет проводился разработанный нами спецкурс «Основы экспериментальной психосемантики» по развитию системы представлений о языке. В качестве контрольной группы выступила группа студентов этого же факультета (38 человек третьего курса обучения).

В процессе проведения спецкурса создавались творческие группы студентов, занимавшиеся исследованием основных компонентов процесса усвоения иностранного языка: когнитивного, эмоционального, процессуально-личностного, системного, функционально-результативного. Работа со студентами включала три этапа:

I – информационный – лекционные и семинарские занятия по проблемам: система языка – структура, закономерности усвоения языка; теоретиче-

ские основы исследования семантических пространств «родной язык» и «иностранный язык»;

II – исследовательский – проведение исследований по проблеме. По результатам исследования каждая творческая группа представляла доклад с обратной связью для каждого студента. Презентация доклада сопровождалась визуальным материалом – таблицами, графиками, диаграммами, рисунками. Также были представлены индивидуальные рекомендации для студентов. Так как результаты проведенных исследований касались каждого студента группы, то доклады выслушивались с интересом, студенты активно задавали вопросы докладчикам;

III – этап рефлексии – анализ, самоанализ, обсуждение результатов исследования, «круглый стол», направленный на выявление вариантов личного оценивания, интерпретацию результатов, выявление резервов личностного роста.

**Во втором параграфе** «Результаты сравнительного анализа особенностей усвоения системы языка студентами контрольной и экспериментальной групп» приводятся результаты анализа особенностей усвоения системы языка студентами контрольной и экспериментальной групп языкового и неязыкового факультетов.

Сравнительный анализ успешности выполнения заданий студентами контрольной и экспериментальной групп языкового факультета показал: позитивную линейную динамику успешности по всем заданиям в обеих группах (табл. 1); значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по показателю «успешность» (табл. 2).

*Таблица 1*

Успешность выполнения заданий студентами языкового факультета контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в начале (КГ-1, ЭГ-1) и в конце (КГ-2, ЭГ-2) семестра, %

Задание	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
1. Формы глагола	95	96,3	96	99
2. Видо-временные формы глагола	88	92	91	97
3. Косвенная речь	74	78,1	76	94
4. Образование вопросительных предложений	79	84,5	82	97
5. Изменение действительного залога в страдательный	90	100	90	100
6. Страдательный залог	79	81,7	77	83
7. Артикль	77,6	86,4	79	92

В обеих группах к числу наиболее сложных объективно и субъективно, по мнению студентов (по результатам ЦТО), отнесены задания «Косвенная речь» и «Артикль»; по этим же заданиям выявлены значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по показателю «успешность» ( $U=84$ ;  $p<0,001$  и  $U=114$ ;  $p<0,05$  соответственно).

Таблица 2

Сравнение по U-критерию Манна-Уитни контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп в начале (КГ-1, ЭГ-1) и в конце (КГ-2, ЭГ-2) семестра

Группы	U	Уровень значимости p
КГ-1 – ЭГ-1	235,5	p>0,05
КГ-1 – КГ-2	267,2	p>0,05
ЭГ-1 – ЭГ-2	113,1	p<0,05
КГ-2 – ЭГ-2	89,5	p<0,05

Сравнительный анализ успешности выполнения заданий студентами контрольной и экспериментальной групп неязыкового факультета выявил также позитивную линейную динамику успешности по всем заданиям в обеих группах (табл. 3) и значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по показателю «успешность» (табл. 4).

Таблица 3

Успешность выполнения заданий студентами неязыкового факультета контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп на 1 (КГ-1, ЭГ-1) и 2 (КГ-2, ЭГ-2) курсах обучения, %

Задание	Контрольная группа		Экспериментальная группа	
	КГ-1	КГ-2	ЭГ-1	ЭГ-2
1. Формы глагола	60,8	74,5	87,9	84,5
2. Видо-временные формы глагола	46	60,5	61	69
3. Косвенная речь	5,1	29	11,8	63
4. Образование вопросительных предложений	35	36	43,3	38,8
5. Изменение действительного залога в страдательный	27	50	53	54
6. Страдательный залог	25	46,5	41	51,9
7. Артикль	39,5	48,5	57	64,9

К числу наиболее сложных заданий, по которым выявлены значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по показателю «успешность», наряду с заданиями «Артикль» (U=1890; p<0,01) и «Косвенная речь» (U=986; p<0,001), отнесены задания «Видо-временные формы глагола» (U=1918,5; p<0,001) и «Формы глагола» (U=2003; p<0,001).

Таблица 4

Сравнение по U-критерию Манна-Уитни контрольной и экспериментальной групп неязыкового факультета (1, 2 курсов обучения)

Группы	U	Уровень значимости p
КГ-1 – ЭГ-1	3214,4	p>0,05
КГ-1 – КГ-2	4515,6	p>0,05
ЭГ-1 – ЭГ-2	2451,1	p<0,05
КГ-2 – ЭГ-2	2987,3	p<0,05

Таким образом, динамика усвоения системы знаний у студентов контрольной и экспериментальной групп и языкового, и неязыкового факультетов носит позитивный линейный характер. Различия в усвоении системы языка у

студентов контрольной и экспериментальной групп проявляются в показателях успешности, «приросте» успешности.

**В третьем параграфе** «Исследование семантического пространства «иностранный язык» у студентов контрольной и экспериментальной групп» проанализированы особенности развития семантического пространства «иностранный язык» по результатам анализа его структурно-содержательных особенностей (метод семантического дифференциала) и по представленности в них факторов – эмоционального, когнитивного, системного, функционально-результативного, процессуально-личностного.

У студентов контрольной группы языкового факультета развитие семантического пространства «иностранный язык» проявляется в континууме: эмоциональный – функционально-результативный. Если в начале семестра в первый фактор (10,88% общей дисперсии) с максимальной нагрузкой вошли такие категории оценки, как интересный (0,96), вдохновляющий (0,86), то в конце семестра первый фактор (14,97% общей дисперсии) представлен категориями: значимый (0,92), активный (0,90), быстрый (0,88). Развитие семантического пространства «иностранный язык» у студентов экспериментальной группы языкового факультета проявляется в континууме: эмоциональный – процессуально-личностный. Если в начале проведения спецкурса в первый фактор (12,31% общей дисперсии) с максимальной нагрузкой вошли такие категории оценки, как близкий (0,90), свой (0,85), то по окончании спецкурса первый фактор (7,97% общей дисперсии) представлен категориями: легкий (0,81), комфортный (0,71), управляемый (0,70).

Таким образом, развитие семантического пространства «иностранный язык» у студентов экспериментальной группы языкового факультета проявляется в развитии процессуально-личностного фактора. Так, если в структуре отношения к английскому языку у студентов контрольной группы языкового факультета приоритет смещается от эмоционального (интересный) к функциональному (значимый) фактору, то у студентов экспериментальной группы – от эмоционального к процессуально-личностному и системному факторам. В развитии системного фактора проявляется глубина и осознанность познания языка, то есть интеграция системы знаний о языке; в развитии процессуально-личностного фактора проявляется интеграция эмоционального и когнитивного компонентов процесса усвоения иностранного языка. Приоритет системного и процессуально-личностного факторов подтверждает те процессы интеграции, которые имеют место в развитии системы языка и определяют взаимосвязь и взаимообусловленность когнитивного и эмоционального компонентов в системе оценки языка студентами экспериментальной группы.

Развитие семантического пространства «иностранный язык» у студентов экспериментальной группы неязыкового факультета проявляется в большей упорядоченности, системности знания. В структуре отношения к английскому языку у студентов и контрольной, и экспериментальной групп неязыкового факультета происходит развитие когнитивного компонента, проявляющееся в развитии упорядоченности, системности знания. Если студенты первого курса экспериментальной группы оценивают английский язык как «вдохновляю-

щий», «нежный», то студентами второго курса экспериментальной группы английский язык оценивается, прежде всего, как «многомерный», «многообразный». Развитие проявляется в континууме: эмоциональный–системный.

Результаты исследования показывают, что развитие отношения к языку отражает особенности условий и содержания процесса усвоения иностранного языка студентами вуза. Так, у студентов неязыкового факультета процесс обучения иностранному языку не определяет однозначно формирования системности знания, что проявляется в развитии отношения к языку в континууме «эмоциональный – когнитивный» у студентов контрольной группы, в то время как у студентов экспериментальной группы развитие отношения к языку проявляется в континууме «эмоциональный – системный». У студентов языкового факультета особенности условий и содержания процесса усвоения иностранного языка проявляются в смещении приоритета от функционально-результативного аспекта процесса усвоения иностранного языка к процессуально-личностному.

В ходе сравнительного анализа развития семантического пространства «иностраный язык» у студентов контрольной и экспериментальной групп по выделенным нами факторам анализировались: проявление факторов (по 7-балльной шкале) и их иерархия.

У студентов контрольной группы неязыкового факультета к окончанию второго курса в структуре семантического пространства «иностраный язык» иерархия факторов остается прежней, изменяется лишь их значение. Функционально-результативный фактор остается доминирующим (5,45), системный, когнитивный и эмоциональный факторы составляют 5,00; 4,89 и 4,90 соответственно. Процессуально-личностный фактор по-прежнему наименее выражен (4,70). У студентов экспериментальной группы неязыкового факультета к окончанию второго курса обучения структура семантического пространства «иностраный язык» изменяется. Эмоциональный фактор становится более значимым. Наблюдается рост функционально-результативного, системного и эмоционального факторов.

У студентов контрольной группы языкового факультета в оценке английского языка ведущими факторами в начале семестра являются функционально-результативный и эмоциональный, и к концу семестра повышаются показатели по всем факторам, при этом иерархия факторов сохраняется.

Проведенное исследование показало, что развитие когнитивного и эмоционального компонентов процесса усвоения иностранного языка проявляется в их интеграции на уровне системного, процессуально-личностного и функционально-результативного факторов. Нами экспериментально подтверждено, что условия обучения, особенности содержания обучения существенно влияют на проявление этой закономерности, определяя характер и темпы ее проявления.

**В заключении** диссертации подведены итоги исследования, формулируются основные выводы.

Анализ результатов исследования семантического пространства родного (русского) и иностранного (английского) языков у студентов языкового и неязыкового факультетов подтвердил нашу гипотезу

– о взаимовлиянии когнитивного и эмоционального компонентов в процессе усвоения иностранного языка. Это взаимовлияние проявляется и формируется в диаде родной (русский) и иностранный (английский) языки;

– о различиях в характере этого взаимоотношения у студентов языкового и неязыкового факультетов. Эти различия определяются не различием механизмов, их определяющих, а уровнем сформированности системы знаний по иностранному языку и завершенностью этапов этого процесса.

**Основное содержание исследования отражено в следующих публикациях автора:**

*в изданиях, рекомендованных ВАК РФ:*

1. Петрунова Т.В. Особенности эмоционального компонента процесса усвоения иностранных языков [Текст] / Т.В. Петрунова // **Вестник Поморского государственного университета**. Серия «Гуманитарные и социальные науки». – Архангельск. – 2007. – № 9. – С. 155-158. – 0,5 усл. п. л.

2. Петрунова Т.В. Особенности взаимосвязи эмоционального и когнитивного компонентов в процессе усвоения иностранного языка студентами вуза [Текст] / Т.В. Петрунова, Т.К. Поддубная // **Вестник Вятского государственного гуманитарного университета**. Раздел «Вопросы частных методик». – Киров. – 2008. – № 3(3). – С. 120-124. – 0,5 усл. п. л.

*в других изданиях:*

3. Петрунова Т.В. Эколингвистический аспект процесса заимствования [Текст] / Т.В. Петрунова // Единство системного и функционального анализа языковых единиц : материалы Междунар. науч. конф.; БелГУ, 11-13 апреля 2006 г. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – Вып 9. – Ч. II. – С. 283-287. – 0,25 усл. п. л.

4. Петрунова Т.В. К вопросу о механизмах процесса усвоения иностранного языка студентами вуза [Текст] / Т.В. Петрунова // Психологическая помощь учащейся молодежи в современном изменяющемся мире : материалы Всерос. науч.-практ. конф.; КГУ, 18-20 октября 2006 г. – Курск, 2006. – С. 137-138. – 0,17 усл. п. л.

5. Петрунова Т.В. Эмоциональный компонент процесса усвоения иностранных языков студентами вуза [Текст] / Т.В. Петрунова // Психология без границы : материалы I Междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых России и Украины; ХНУ им. В.Н. Каразина, 14-16 травня 2007 г. – Харьков, 2007. – С. 65-68. – 0,25 усл. п. л.

6. Петрунова Т.В. Взаимообусловленность эмоционального и когнитивного факторов в преподавании иностранного языка как элемент педагогической культуры [Текст] / Т.В. Петрунова // Профессионально-педагогическая культура: проблемы, поиски, решения : материалы II Всерос. науч. семинара; БелГУ, 23-24 марта 2007 г. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 158-161. – 0,25 усл. п. л.

7. Петрунова Т.В. Эмоциональная составляющая в структуре мотивации изучения иностранного языка [Текст] / Т.В. Петрунова // Лингвистические и

методические аспекты преподавания иностранных языков : материалы Международ. науч.-практ. конф.; БелГУ, 19-20 ноября 2007 г. – Белгород: ИПЦ «Полиатерра», 2007. – С. 287-291. – 0,31 усл. п. л.

8. Петрунова Т.В. Потребность в усвоении иностранных языков как проявление сформированности духовной культуры субъекта [Текст] / Т.В. Петрунова // Духовно-нравственное воспитание: прошлое, настоящее, будущее: материалы II Региональных историко-педагогических чтений; БелГУ, 15 ноября 2007 г. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С. 322-324. – 0,19 усл. п. л.

Подписано в печать 20.12.2008. Формат 60?84/16.  
Гарнитура Times. Усл. п. л. 1,0. Тираж 100 экз. Заказ № 328.  
Оригинал-макет тиражирован в издательстве  
Белгородского государственного университета  
308015, г. Белгород, ул. Победы, 85

