

Известия Балтийской государственной академии
рыбопромыслового флота. 2026. № 3(77). С. 173–179

Научная статья

УДК 378.147

Doi:10.46845/2071-5331-2026-3-77-173-179

О дополнительных способах усиления развивающего потенциала курсов иностранного языка для студентов-нефилологов

Людмила Викторовна Шкодич

Калининградский государственный технический университет

Калининград, Россия

lyudmila.shkodich@klgtu.ru

Аннотация. Проведен сравнительный анализ условий и факторов результативности процессов овладения ребенком речью на родном языке, а также процессов иноязычного речевого развития студентов-нефилологов на начальном этапе их обучения в ВУЗе. Выявлены уязвимые стороны распространенной сегодня системы иноязычного речевого развития студентов, и обоснованы возможные направления их компенсации в современных условиях. Рассмотрены возможности более глубокого вовлечения студентов-нефилологов в процесс иноязычного речевого развития на основе современных данных нейрофизиологии.

Ключевые слова: иноязычное речевое развитие студентов, факторы повышения мотивации, принципы формирования новых нейронных связей

Для цитирования: Шкодич, Л. В. О дополнительных способах усиления развивающего потенциала курсов иностранного языка для студентов-нефилологов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2026. – № 3(77). – С. 173–179.

На предыдущих этапах исследования мы ставили целью показать, что в процессе обучения иностранному языку студентов-нефилологов при определенных условиях могут быть реализованы на практике потенциально заложенные в данном процессе существенные возможности дальнейшего речевого развития молодых людей – будущих инженеров, специалистов, исследователей, которых готовит система высшего технического и естественно-научного образования в нашей стране [1; 2; 3].

По нашему мнению, более полной реализации этого потенциала может способствовать изучение разработчиками современных курсов успешного опыта речевого развития других возрастных групп обучаемых, а также глубокое понимание нейропсихологических механизмов речемыслительной деятельности студентов при овладении ими иностранным языком в ВУЗе.

Мы понимаем процесс иноязычного речевого развития студентов (ИРРС) как особое направление их индивидуально-личностного развития, реализуемое в курсах иностранного языка российских неязыковых ВУЗов за счет определенным образом организованной регулярной индивидуальной иноязычной учебной речевой деятельности студентов, продукты которой в течение курса проходят стопроцентную экспертизу и обсуждение с преподавателем и/или в группе и постоянно корректируются в целях непрерывного повышения их качества [4].

При этом мы исходим из того, что процесс речевого развития человека происходит на всех этапах его жизни, начиная с внутриутробного этапа и младшего детского возраста. Студенческий период жизни человека по праву считается периодом наиболее активного индивидуально-личностного развития и начального профессионально-личностного становления молодых людей.

В этот период обязательные, факультативные и элективные курсы иностранного языка также призваны внести свой весомый вклад в речевое развитие студентов наряду с другими гуманитарными дисциплинами образовательных программ нефилологического высшего образования.

В российской педагогике, психологии, лингвистике накоплена обширная база научных знаний по вопросам онтогенеза речи ребенка на начальных этапах его развития. Учитывая фундаментальную роль данного этапа в индивидуально-личностном становлении человека, мы полагаем, что некоторые из выявленных российскими учеными принципов процесса онтогенеза речи могут оказаться полезными также для усиления развивающего потенциала курсов иностранного языка



для студентов-нефилологов. Так, Л. С. Выготский указывал на поэтапность развития речи ребенка и постепенное превращение языка в средство его мышления [5, 297].

Леонтьев А. Н. описал структуру речевой деятельности и назвал такие ее элементы, как мотив, цель, задачи и действия [6, 178]. А. А. Леонтьевым исследован механизм порождения речевого высказывания, который он представил в виде цепочки последовательных шагов: речевое намерение – замысел – внутреннее программирование – линейная последовательность слов. Онтогенез речи, согласно его мнению, представляет собой совершенствование каждой из этих операций [7, 135].

Рубинштейн С. Л. в своих исследованиях отмечал, что речь выполняет роль не только формы, но и инструмента мышления, и в процессе речевого общения не просто передается информация, но также уточняется и кристаллизуется сама мысль говорящего [8, 447].

Кроме того, из личных наблюдений мы все знаем, что речевое развитие ребенка обычно начинается с массированного и полного любви со стороны близких погружения его в океан устно-речевых образцов родного языка, которые ребенок прежде всего научается распознавать и связывать с определенными смыслами, т. е. **лично и с помощью** близких осуществляет **речевую рецепцию родного языка** в течение **длительного времени**, в типичном случае проходя первый этап своего речевого и общего развития внутри своей семьи и в наиболее благоприятном, щадящем, но интенсивно развивающем ребенка режиме жизни.

После этого дитя делает свои первые попытки использовать распознанные речевые фрагменты для достижения собственных целей, стараясь проявить с помощью речи на родном языке личные желания и поделиться с близкими собственными первыми «открытиями» об окружающем мире. Так обычно проходит **начальный этап** овладения ребенком **продуктивной речью** на родном языке. Важно, что вся речевая деятельность ребенка решает наиболее **актуальные для него жизненные задачи**. Она, как правило, вызывает **максимум положительных эмоций** у всех сторон общения, а также всячески **поощряются** взрослыми участниками.

Главным двигателем речевого развития ребенка на этом этапе жизни, как нам кажется, является наличие у него **желаний и целей, которых он может добиться** средствами самостоятельного участия в речевом общении. Позитивный эмоциональный фон, благожелательное принятие взрослыми всех попыток собственной речи ребенка и безусловная, оказываемая по первому требованию помощь в правильном оформлении собственных фрагментов речи являются питательной средой для его динамичного речевого развития. Скорость и результаты такой системы речевого развития человека зачастую оказываются просто поразительными.

В отличие от ребенка, начинающего осваивать родной язык в окружении любящих его близких людей, в радости и в атмосфере постоянного активного поощрения каждого шага его речемыслительной деятельности, студент, пришедший на первый курс неязыкового ВУЗа, сталкивается с резкой переменой привычной жизненной среды, в которой к нему предъявляются гораздо более высокие требования, чем раньше.

Эти требования далеко не всегда очевидны для начинающего студента. Необычным для него является сам режим аудиторных занятий. Неожиданно большим поначалу кажется предлагаемый объем самоподготовки по большинству предметов. Зачастую отсутствуют ежедневный контроль посещаемости и успеваемости, а также ставшее привычным постоянное сопровождение всех видов учебной деятельности со стороны классного руководителя и учителей-предметников.

Кроме того, характерное для ВУЗов поточное обучение резко ограничивает возможности эмоционального контакта студента с преподавателями, а небольшие успехи и проявление студентами старательности могут оставаться незаметными для преподавателей вплоть до второй половины или даже конца семестра. Неудивительно, что определенной части вновь поступивших студентов так и не удается адаптироваться к учебной среде ВУЗа, что приводит к многочисленным академическим задолженностям и в конечном итоге к неизбежному отчислению таких студентов.

Очевидно, что процесс иноязычного речевого развития вновь поступивших студентов-нефилологов на начальном этапе по ряду параметров существенно отличается от процесса речевого развития ребенка средствами родного языка и, к сожалению, не в пользу вузовских условий обучения. Важнейшим из таких отличий нам кажется то, что до поступления в ВУЗ студенты в подавляющем большинстве случаев не имеют сколько-нибудь соизмеримого (с ситуацией овладения ребенком родным языком), последовательного, неспешного, щадящего погружения в океан звуковых и печатных речевых материалов на осваиваемом иностранном языке.

Это значит, что наши студенты-первокурсники чаще всего **не имеют достаточной практики рецепции иноязычной речи** – массивной, ежедневной, продолжительной, коммуникативно адекватной, интерактивной, т. е. такой, которая реально обеспечивает относительно легкий переход человека от рецепции к активной продуктивной речи на осваиваемом языке. Указанный дефицит наиболее чувствителен для менее подготовленных студентов. И надо признать, что в условиях современного российского неязыкового ВУЗа вряд ли возможно его полностью исключить.

Отсутствие такой возможности существенно тормозит и затрудняет процесс иноязычного речевого развития более слабых студентов, зачастую лишая этот процесс постепенности, в результате чего от более слабых студентов требуется большее напряжение сил, выделение более длительного времени на выполнение домашних заданий и общих речевых заданий, предусмотренных планами аудиторных занятий.

Тем не менее, мы считаем возможной существенную оптимизацию процесса речевого развития менее подготовленных в английском языке студентов за счет внедрения для них индивидуальных планов поэтапного формирования (в индивидуально достижимые сроки) навыков построения английских предложений, начиная с их простейших структурных типов, с последовательным добавлением более сложных структур – каждый раз только после достижения конкретным студентом стадии автоматизации речемыслительных механизмов построения предыдущих, более простых типов предложений. Программу иноязычной продуктивной учебной речевой деятельности для конкретных студентов на семестр удобно построить, опираясь на структуру речевой деятельности по А. Н. Леонтьеву.

Помимо этого, представляется также возможным в определенной степени компенсировать дефицит продолжительности предварительной иноязычной рецепции у студентов-нефилологов за счет полного методического обеспечения речемыслительных действий каждого вида, максимальной индивидуализации и разнообразия организационных форм их иноязычной речевой деятельности, применения системы скрупулезного контроля и всеобъемлющей оценки трудозатрат, а также результативности прилагаемых студентами усилий. Результативность этих усилий обычно прямо пропорциональна глубине понимания студентом сущности осваиваемых речемыслительных навыков, а также интенсивности и продолжительности индивидуальной тренировки.

Предложенный А.А. Леонтьевым механизм порождения речевого высказывания может быть успешно использован в качестве практического инструмента организации регулярной еженедельной иноязычной учебной речевой деятельности студентов независимо от их стартового уровня. При этом этапу речевого намерения соответствует выдаваемое преподавателем еженедельное задание (например, «Подготовиться к пересказу прочитанного текста»), этапу «Замысел» – составление студентом логического плана содержания, состоящего из ключевых слов.

Этап внутреннего программирования для менее подготовленных студентов будет состоять из двух шагов: 1) разбиение сложной русскоязычной мысли на простые русские предложения и 2) последовательная проверка каждого полученного простого предложения на русском языке на предмет его соответствия требованиям фиксированного порядка слов в английском предложении.

Заключительный этап – генерирование линейной последовательности слов англоязычного предложения – предполагает сопоставление подготовленной студентом на предыдущем этапе русскоязычной мысли с имеющимся у него арсеналом англоязычных языковых средств и, что особенно актуально, осознанный подбор формы английского глагола-сказуемого, подходящей для конкретного задуманного студентом предложения, и проверка ее согласования с формой подлежащего в данном предложении.

В ходе преподавательской деятельности мы видим, что компенсацию существенного дефицита практики иноязычной речевой рецепции студентов-нефилологов облегчают некоторые другие формы их речевого и когнитивного опыта, полученного в школьные годы. Так, студент, окончивший полный курс средней школы, как правило, имеет за плечами некоторую практику рецепции устных и письменных образцов иноязычной речи, хотя обычно и небольшую.

Часть студентов – в нашем опыте они составляют примерно 20–25 процентов – владеют необходимым минимальным багажом грамматических понятий и навыков, позволяющих им без особых затруднений продолжить свое речевое развитие средствами иностранного языка в ВУЗе. Кроме того, в ходе речевого развития средствами родного языка при освоении разнообразных дисциплин курса средней школы многие выпускники приобретают неплохой опыт понимания и анализа связных текстов на родном языке.



Успешность применения такого опыта в работе с материалами на иностранном языке непосредственно зависит от прочности сформированных у каждого студента грамматических навыков иностранного языка, а также от наличия и объема предыдущего личного опыта логического анализа иноязычных текстовых материалов.

Обобщая результаты проведенного нами сравнения системы овладения родной речью ребенком с распространенной сегодня практикой группового обучения иностранному языку студентов-нефилологов в ВУЗах России, мы видим во второй из них целый ряд уязвимых моментов, наличие которых тормозит иноязычное речевое развитие обучающихся и требует определенной организационной, методической и психолого-педагогической компенсации.

К таким уязвимым моментам как мы полагаем, относятся: 1) **дефицит массированного, продолжительного и активного** погружения в устно-речевую среду целевого языка в форме полноценного участия в общении на иностранном языке, в частности, дефицит возможности для каждого студента **регулярной собственной связной** речи; 2) **недостаточная степень индивидуализации** процессов речевого развития, включая ограниченные возможности учета индивидуальных склонностей и способностей отдельных субъектов иноязычного речевого развития при групповой форме обучения; 3) обусловленная внешними факторами **ограниченная** общая **продолжительность** курсов, т. е. времени управляемой практики иноязычной речемыслительной деятельности студентов, которая при низком стартовом уровне зачастую оказывается недостаточной для формирования устойчивых речемыслительных навыков; 4) возникшая в последнее время необходимость **приложения специальных усилий** и разработки специального методического обеспечения и психолого-педагогического сопровождения действий педагога **по нейтрализации вредных привычек**, распространившихся сегодня среди студентов, а именно, использование более слабыми студентами автоматизированных систем перевода вместо приложения личных усилий для формирования ключевых речемыслительных навыков, а также бытующая у части студентов убежденность в приоритетности скорости подготовки иноязычных речевых продуктов по отношению к параметрам их осмысленности, качества/правильности и степени самостоятельности подготовки; 5) **недооценка** некоторыми преподавателями (часто в силу их перегруженности) мотивационного потенциала целенаправленного поддержания **положительного эмоционального контакта** со студентами и обязательного **поощрения всех** усилий, **прилагаемых** каждым студентом.

С нашей точки зрения, развивающий курс иностранного языка для студентов-нефилологов не может игнорировать необходимости компенсации указанных выше уязвимостей. В этой связи мы считаем целесообразным в курсах иностранного языка (в нашем случае – в курсе английского языка) максимально увеличить время самостоятельно и систематически выполняемой каждым студентом продуктивной иноязычной речемыслительной деятельности, а также радикально усилить степень индивидуализации обучения студентов в условиях групповой формы работы в ВУЗе.

Как показывает наша многолетняя педагогическая практика, помимо факторов систематического погружения студентов-нефилологов в процессы рецепции иноязычных материалов и организации системной, тщательно управляемой преподавателем, максимально индивидуализированной собственной иноязычной продуктивной речевой деятельности студентов, важную роль в повышении динамики их иноязычного речевого развития играет фактор **осознания** студентами **задач и правил** (алгоритмов) самостоятельного выполнения каждого типа речемыслительных действий, а также знание ими **критериев качества** самостоятельно генерируемых речевых продуктов и **факторов**, которые **обеспечивают достижение** приемлемого уровня **качества** таких продуктов.

Так, с самого начала и на протяжении всего курса преподавателю следует **объяснять студентам цели** и пользу их систематической индивидуальной продуктивной иноязычной речевой деятельности, показывать **систему учета** ее результативности, демонстрировать студентам индивидуально **достижимые для каждого** из них **уровни сложности** иноязычных высказываний, а также последовательно пояснять нейрофизиологические механизмы формирования базовых речемыслительных навыков и оптимальные, но посильные **режимы и сроки формирования** целевых речемыслительных автоматизмов.

Само собой разумеется, что каждому студенту должны быть доступны лаконично сформулированные памятки с алгоритмами выполнения целевых типов иноязычных заданий, а также грамматические таблички для ежедневного использования по мере надобности.

В ходе исследования нами сформулирована минимальная номенклатура целевых иноязычных речемыслительных навыков для студентов-нефилологов, которые подлежат поэтапному, планируемому индивидуально формированию и автоматизации на первом и следующих этапах обучения английскому языку в ВУЗе.

На этапе подготовительной рецептивной иноязычной учебной деятельности студентов-нефилологов в список-минимум таких речемыслительных автоматизмов, по нашему мнению, входят: 1) навык определения **принадлежности** предложения **к одному из трех** существующих в английском языке структурно-смысловых **типов** [9, 38]; 2) навык **определения части речи** новых для студента слов по характерным суффиксам [9, 75–78], предлогам [9, 71], другим служебным словам; 3) навык **нахождения подлежащего и сказуемого** в каждом предложении, включая элементарные предложения в составе сложных, по их формальным и смысловым признакам; 4) навык **выявления проявившегося** в данном предложении **значения** многозначного слова, исходя из значений связанных с ним других слов английского предложения, а также на основе учета более широкого контекста [9, 102]; 5) навык **понимания грамматических форм английских глаголов** (включая сложные формы сказуемого и неличные формы глагола) [9, 40–49]; 6) навык **понимания английских номинативных групп** [9, 57].

К списку-минимуму базовых целевых автоматизмов продуктивной иноязычной речи на английском языке мы относим: 1) навык **преобразования исходной мысли** на родном языке в одно или несколько коротких предложений, выстроенных по требованиям структуры английского предложения, а именно одного из трех его базовых типов (предложение действия, предложение наличия или предложение состояния [9, 38]; для английского языка общим требованием для всех типов предложений является **фиксированный порядок слов** [9, 19] и обязательное наличие подлежащего и сказуемого в каждом предложении; 2) навык **определения формы глагола-сказуемого, требующейся для перевода на английский** преобразованного элементарного предложения на родном языке, для чего студенту необходимо осознанное владение всей номенклатурой существующих в английском языке форм глагола или, в начале пути, опора на соответствующую лаконичную памятку [9, 24–25 и 33–34, а также 45–49], а для этого студент должен соотнести грамматическое значение сказуемого в задуманном русском предложении с соответствующей этому значению грамматической формой английского глагола; 3) навык **соединения английских слов** в номинативные группы **с помощью предлогов** [9, 29 и 36–37] или правила «**Существительное в роли определения**» [9, 57].

Объяснение студентам базовых нейропсихологических механизмов овладения новыми речемыслительными умениями, принципов их тренировки до формирования и автоматизации соответствующих навыков, с нашей точки зрения, также может способствовать усилению мотивации студентов к активной самостоятельной иноязычной речемыслительной деятельности. Менее подготовленным студентам такое объяснение может придать уверенности и оптимизма.

Врожденное свойство нейропластичности головного мозга человека, т. е. его способность создавать новые нейронные связи, обеспечивает каждому, тем более молодому, человеку возможность учиться новому и достигать желаемых высоких результатов [10; 11].

Студентам важно понимать, что устойчивость и правильность (качество) иноязычных речемыслительных навыков, на формирование которых направлена вся их речемыслительная деятельность в классе и дома, зависит **от** индивидуальных параметров **частоты и точности выполнения** каждым из них формирующих данный навык речемыслительных действий. Нейропсихологические особенности формирования и факторы укрепления новых нейронных связей в мозгу каждого обучающегося объясняют целесообразность разделения всего объема домашней работы по иностранному языку студента-нефилолога на несколько частей и выполнения каждого задания в несколько приемов, не откладывая подготовку на последний вечер перед аудиторным занятием.

Прочность формируемого навыка, его приближение к желаемой цели автоматизации иноязычной речи усиливается с каждым правильным повторением целевой речемыслительной операции. А чем прочнее сформированная нейронная связь, тем легче становится каждая следующая попытка выполнения аналогичной речемыслительной задачи.

Интересным для студентов может стать тот научно установленный факт, что при нерегулярном повторении речемыслительного действия образованные нейронные связи ослабевают и, значит, происходит откат назад.



Краткое объяснение студентам нейрофизиологического механизма процесса долговременной потенциации как основного нейрофизиологического механизма памяти и обучения человека, как нам кажется, может помочь, более любознательным студентам рационально организовать систему своей домашней самоподготовки, несмотря на большую загруженность специальными дисциплинами.

В качестве первого, пробного шага повышения мотивации студентов с привлечением достижений современной нейронауки мы пытаемся объяснить более слабым студентам нейрофизиологические принципы формирования устойчивого навыка правильного выбора формы английского глагола при построении своих английских предложений в соответствии с задуманной русскоязычной мыслью.

Для студентов-электриков дополнительным мотиватором может стать информация о передаче электрических импульсов от одного нейрона к другому как физической основе образования новых нейронных связей в мозгу человека.

В качестве методического сопровождения предлагаемой методики формирования вышеописанного иноязычного речевого навыка (навыка адекватного подбора требующихся в каждый момент речи форм английского глагола) подготовлены грамматические и методические памятки для индивидуального использования студентами, разрабатываются индивидуальные программы формирования целевого навыка, включающие еженедельные тренировочные задания для дополнительной домашней работы отдельных студентов – нуждающихся в этом и готовых к дополнительной работе, а также проверочные задания для контроля хода формирования навыка.

Предполагается привлечь студентов к самостоятельному подсчету выполненных за неделю повторений целевых речемыслительных действий, а также к самооценке изменений в субъективном восприятии студентами трудности выполнения целевых действий с увеличением количества повторений и общей продолжительности такой тренировки.

Подводя итоги всему сказанному выше, хочется подчеркнуть, что резервы повышения динамики индивидуального иноязычного речевого развития студентов-нефилологов при их обучении иностранному языку в ВУЗе, очевидно, еще далеко не исчерпаны. Перспективными направлениями дальнейших научных поисков, по нашему мнению, может стать углубленное изучение сильных сторон (достижений) и ограничений в индивидуально-личностном становлении молодых людей на всех этапах их обучения иностранному языку в школе, а также анализ достижений современной нейропедагогики и выявление дополнительных возможностей их применения в преподавании иностранных языков в неязыковом ВУЗе.

Список источников

1. Шкодич, Л. В. О факторах и условиях эффективного речевого развития студентов при обучении иностранным языкам в неязыковом ВУЗе / Л. В. Шкодич // Интернаука : научный журнал. – № 43(77). – Ч. 1. – Москва : Интернаука, 2018. – С. 50–53.
2. Шкодич, Л. В. К вопросу о моделировании иноязычного речевого развития студентов-нефилологов / Л. В. Шкодич // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота : психолого-педагогические науки. – № 3(53). – 2020. – С. 119–125.
3. Шкодич, Л. В. Попытка классификации речемыслительных механизмов иноязычного речевого развития студентов-нефилологов / Л. В. Шкодич // Приоритетные направления современной науки и образования. Актуальные вопросы и достижения : материалы всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 75–85.
4. Шкодич, Л. В. Развивающая система контроля в курсах иностранного языка для студентов-нефилологов / Л.В. Шкодич // Бизнес и общество. Педагогические науки. – Челябинск, 2023. – № 4(40). – URL: http://business-society.ru/2023/4-40/67_shkodich/pdf (дата обращения: 02.04.2026).
5. Выготский, Л. С. Мышление и речь // Собрание сочинение в 6 т. – Москва : Педагогика, 1982. Т. 2. – 504 с.
6. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – Москва : Смысл, 2009. – 423 с.
7. Леонтьев, А. А. Язык, речь и речевая деятельность. – Москва : URSS, 2008. – 216 с.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. – Москва : АСТ, 2020. – 734 с.
9. Шкодич, Л. В. Иностранный язык. Справочник по курсу английского языка : учебное пособие / Л. В. Шкодич. – Калининград : Издательство ФГБОУ ВО «КГТУ», 2018. – 114 с.

10. Смирнова, Е. П. Нейропсихология в образовании: как мозг воспринимает обучение и новые технологии. – URL: <https://naukamirowozreniya.ru/public/202502/application/1740672308328941355/nejropsihologiya-v-obrazovanii-kak-mozg-vosprinimaet-obuchenie-i-novye-tehnologii.pdf> (дата обращения: 02.04.2026).

11. Мокеева, Е. Как влияет на мозг изучение иностранных языков. – URL: <https://upcentre.ru/stati/kak-vliyaet-na-mozg-izuchenie-inostrannyh-yazykov> (дата обращения: 02.04.2026).

Информация об авторе

Л. В. Шкодич – кандидат филологических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 01.07.2026; одобрена после рецензирования 03.08.2026; принята к публикации 10.08.2026.