

## **СОВРЕМЕННЫЕ ПСИХОТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛЕКСИКЕ**

В статье анализируются психотехнологии, которые можно использовать при обучении иностранному языку в техническом вузе. Предлагается использование психологических закономерностей быстрого и качественного овладения профессиональной деятельностью в процессе изучения иностранной профессиональной лексики.

Вы хотите быть успешными в переговорах, общении? Большинство людей считают, что одному человеку дано умение общаться, а другому нет. Действительно, в жизни мы часто наблюдаем, что некоторые люди (гибкие в своем поведении) могут найти подходящие способы для того, чтобы их слушали, понимали и выполняли их команды. Как ни странно, но основная роль в достижении этого эффекта принадлежит не говорящему, т.е. «объекту» (преподаватель, донор), а воспринимающему информацию субъекту (обучающемуся, реципиенту).

Основная роль в процессе восприятия языковой информации (на родном или на иностранном языке) принадлежит не коммуникатору («объекту»), а реципиенту («субъекту»).

На момент внушения учебной информации мы наблюдаем у воспринимающего ее («субъекта») соответствующий внутренний процесс, не зависящий от источника информации (учебник, преподаватель и т.д.).

Важное значение придается тому, что делает и говорит источник иноязычной информации (преподаватель). Его действия должны быть направлены на создание благоприятных условий для наведения и развития состояния, в котором будет происходить восприятие учебного лексического, грамматического и фонетического материала. Само же состояние восприятия – это интрапсихическое явление, оно обусловлено внутренними процессами «субъекта». Хотя внутренние процессы «объекта» (преподавателя) играют пусть меньшую, но важную роль в развитии и закреплении состояния восприятия у обучающегося, готовности к восприятию.

Таким образом, внутренние процессы преподавателя влияют на развитие и ход процесса восприятия, но само восприятие развивается из внутренних процессов обучающегося.

Известно, что во время скучной лекции внимание слушателей часто смещено в их воспоминания или фантазии. И, наоборот, интересный фильм, книга и т.п. захватывает нас настолько, что мы забываем обо всем остальном.

Набор определенных коммуникационных навыков, которым должен владеть преподаватель иностранного языка, помогает перевести обучаемых в измененное состояние сознания, в искусственно создаваемую учебную языковую среду.

Коммуникационные навыки проделали большой путь: от случайных находок до системности.

Формы коммуникации включают в себя совокупность разнообразных средств и методов изменения сознания, готового принять иноязычную инфор-

мацию. Команды преподавателя не встречают сопротивления. Форма введения общей и профессиональной лексики основывается на понимании человеческой природы обучаемого. Преподаватель иностранного языка ориентируется на возможности и особенности психики каждого конкретного человека. Обучение иноязычной общей и профессиональной лексике – это своеобразная форма общения, способ взаимодействия с другими людьми.

При взаимодействии между двумя людьми у одного из его участников вызывается особое состояние – транс. В 1843 г. шотландский хирург Джеймс Брейд назвал это явление гипнозом. Аналогичное состояние может возникать и при взаимодействии одного человека с группой людей.

Немного истории. «Создателем современной теории и практики гипноза чаще всего называют Франца Антона Месмера (1734–1815), который, начав с предложения Парацельса о целебной силе магнита, пришел к убеждению, что важен не магнит, а магнетический флюид, который пронизывает все сущее. Нарушение баланса в организме человека вызывает болезнь. Выравниванием этого баланса и занимается магнетизер» [1, с. 14–15].

Португальский священник Хосе Фариа (1755–1819) выдвинул теорию сомнамбулизма, или «сна наяву». Фариа объяснял транс особенностями субъекта. Также он утверждал, что обладатели «жидкой крови» и «психической впечатлительности» являются лучшими субъектами для транса.

Иван Петрович Павлов (1849–1936) рассматривал транс как сон вслед за Дж. Брейдом. По мнению Павлова, гипнотическое нарушение вызывает «состояние неполного сна», что возможно при возбуждении одних участков коры головного мозга и торможении других; сам же транс Павлов понимал как некое нейрофизиологическое состояние.

Один из основоположников невропатологии и психотерапии, описавший ряд заболеваний нервной системы, исследовавший истерию и неврозы, а также разработавший методы их лечения Жан Мартен Шарко (1825–1893), понимал транс как патологию. Работая в больнице Сальпетриер с женщинами с диагнозом истерия, Шарко описал три уровня транса: каталепсию, летаргию, сомнамбулизм – и пришел к выводу, что состояние транса подобно патологическому состоянию истерии.

Французский врач Огюст Льебо (1823–1904) говорил о трансе как о сне, но вызванном прямым внушением. Льебо пытался выяснить, почему во время гипнотического транса субъект продолжает сохранять раппорт с гипнотизером. Идеи Льебо поддержал и развил профессор Нансийского университета Ипполит Бренгейм (1840–1919). В 1895 г. Бренгейм предложил психологическое объяснение транса как навязанной внушаемости, вызванной внушением. Используя гипноз в медицинских целях, Бренгейм добился поразительных результатов, а его теоретические выводы дискредитировали «невропатологическую» теорию Шарко. Впоследствии Бренгейм утверждал, что нужного результата можно достичь и в состоянии бодрствования. Новую процедуру он и его ученики назвали **психотерапией**.

Современные представления о трансе также различны и многообразны: это и фрейдистские и неопрейдистские представления о трансе как о регрессии, и выдвинутые Кларком Халлом идеи о трансе как о научении. Эрнст Хилгард, так же как и Пьер Жане (1849–1947), рассматривал транс как диссоциацию; Т. Барбер – как мотивированное участие, а Уайт и Сарбин поддерживают теорию транса как разыгрывание ролей.

Рассмотрим авторитарную форму гипноза. Эту форму называют «классическим гипнозом». Могущественная личность, с сильной волей, гипнотическим взглядом, обладающая «особыми» способностями – этого образа чаще всего придерживаются авторитарные гипнотизеры. Во время сеанса авторитарного гипноза гипнотизер «заставляет» субъекта впасть в «особое» состояние, в котором субъект более восприимчив к внушениям и установкам, которые в бодрствующем состоянии он (субъект) не захотел бы или не смог бы сделать. Чаще всего авторитарный гипноз используется на эстрадных или целительных сеансах, таких как выступление А. М. Кашпиrowsкого.

Люди, принимающие участие в эстрадных сеансах как «субъекты», уверены, что после сеанса внушение пройдет, а последствий не будет. Однако на приеме гипнотерапевта те же самые люди могут оказать «сопротивление». Они считают, что гипнотерапевт управляет психическими процессами и, приказав, может изменить нежелательное поведение, например отказ от алкоголя.

Однако авторитарный гипнотизер сосредоточивает внимание субъекта на своей власти над ним. Он не учитывает уникальности любого субъекта, отказывает ему в возможности принимать какие-либо решения в процессе гипнотического взаимодействия.

Разнообразные теоретические и практические подходы к трансу и гипнозу условно можно разделить на три типа: авторитарный, экспериментальный или стандартизированный, гипноз и гипноз, основанный на сотрудничестве.

Мы будем говорить о том состоянии субъекта или субъектов, в котором достигается усвоение учебного лексико-грамматического материала, насыщенного необходимой профессиональной информацией на иностранном языке, с наибольшей степенью усвоения.

Речь пойдет о том, в каких условиях и какими средствами с учетом внутренних психофизиологических особенностей происходит усвоение субъектом необходимого иноязычного профессиональнонаправленного материала.

Следует отметить, что авторитарная методика преподавания сродни авторитарному гипнозу. Воздействие – прямые и повелительные команды. «Сопротивление» субъекта вызывает усиление воздействия. Внутренний мир и уникальность обучаемого как личности игнорируются.

Игнорирование того факта, что каждый человек является уникальной и неповторимой личностью, ограничивают возможности педагога – последователя авторитарных методов обучения. Все внимание сосредоточено на прямых и повелительных командах, наибольший интерес представляет поведение субъекта, а не его уникальность.

Для сравнения возможных объектно-субъективных взаимоотношений в процессе обучения рассмотрим экспериментальный (стандартизированный) гипноз.

В отличие от авторитарного подхода к гипнозу, в экспериментальном гипнозе главная роль отводится субъекту, которого изучают (абитуриент технического вуза проходит стадию вступительных экзаменов), считается, что его (субъекта) восприимчивость к гипнозу – это постоянное свойство (будущий студент постоянно готов к восприятию учебного процесса).

Основная идея стандартизированного подхода к процессу предъявления учебного материала в том, что субъект либо воспринимает учебный материал, либо нет. Взаимоотношения между преподавателем и обучаемым

особого значения не имеют. Поэтому контролируются только те факторы, которые могли бы повлиять на субъект, методы проведения учебного занятия стандартизировались, устраняя искажения с помощью магнитофонных записей, видеофильмов и т.п.

Вспомним «уникальные» методики выучивания иностранного языка за сверхкороткие сроки, когда предлагалось слушать кассету с записью учебного материала всюду: за завтраком, в общественном транспорте, на кухне и т.д. Но эти методики прижились. Почему? Не были ли они заряжены специальными эффектами, аналогичными 25-му кадру? Или просто не содержали ничего и не работали на эффект изучения, запоминания и рефлексии?

Остановимся на применении стандартизированного гипноза в процессе обучения. Не его ли пытались использовать в эксперименте «слушаю запись – говорю на иностранном языке»?

Избрав критерием оценки поведенческие реакции субъекта на стандартизированные текстовые внушения исследователи забыли, что состояние, в котором оказывается субъект, это «переживание», а так как все люди разные, то и проявляться это состояние будет по-разному. Субъект с первых же слов текстового внушения начинает погружаться в своеобразное состояние, сходное с состоянием транса.

Степень восприимчивости текстового внушения (лексические единицы, диалоги, речевые клише и т.д.) зависит от различных факторов: это стратегия доведения субъекта до необходимого состояния, само состояние готовности восприятия изучаемого материала, личные установки субъекта, а также внешние условия и специальная подготовка. Многие исследователи пришли к выводу, что со временем восприимчивость людей к стандартным текстовым внушениям усиливается. Однако существует верхний предел такого восприятия для каждого человека.

Если говорить о стандартизированном подходе к гипнозу, то состояние, такое как верхний предел восприятия, назвали «плато гипнабельности».

Другими словами, стандартизированный подход к гипнозу, а в нашем случае к процессу восприятия иноязычного учебного материала, помогает узнать, что человеку дается легко и свободно, а что он не способен сделать (внутри себя). У каждого человека свой уровень гипнабельности. Скорость возникновения необходимого состояния для восприятия учебного материала у всех людей разная. Сродни скорости возникновения транса, поведения в трансе, потребности в трансе и во взаимодействии в состоянии транса. Все это означает, что для одних субъектов достаточно прямых внушений (строгих, четких команд), а для других необходимо создать условия для возникновения гипнотического транса (состояния внезапной готовности восприятия учебного материала).

Если считать, что авторитарный и стандартизированный подходы к гипнозу не имеют ничего общего с методами обучения иноязычной профессионально направленной лексике, то это не так. Оба этих подхода очень уместны. Стандартизированные тексты (по аналогии – тексты разговорных тем) помогают выявлять обучающихся хорошо реагирующих на них, помогают выявить для каждого конкретного субъекта стратегии воздействий на него, для того чтобы оказаться в состоянии полной концентрации внимания на восприятии учебного материала.

Если мы исследуем учебный процесс, нас интересует состояние субъекта под воздействием определенных воздействий объекта на него. Субъект следует указаниям объекта, и если «сопротивляется» этим воздействиям, то мы говорим о «невосприимчивости» его к стандартизированному подходу.

В отличие от авторитарного подхода к процессу обучения профессиональноориентированному языковому материалу, в системе изучения иностранного языка в техническом вузе главенствующая роль отводится субъекту.

Основная цель авторитарного (стандартизированного) подхода состоит в том, что субъект либо воспринимает материал, либо нет, а взаимоотношения между преподавателем и обучаемым, влияние преподавателя на него особого значения не имеют. Так как интерес представляет восприимчивость субъекта, то под контроль берутся факторы, которые могли бы повлиять на него, и методы предъявления иноязычного материала.

В результате оказалось, что восприимчивостью к стандартизированным формам предъявления материала обладает лишь часть субъектов: хорошо восприимчивые субъекты составляют 15 %; 65 % субъектов обладают средней степенью восприимчивости; 20 % вовсе невосприимчивы к стандартизированным формам (методам) предъявления учебного материала.

Итак, восприимчивость конкретного человека к стандартизированным методам предъявления учебного материала на протяжении долгого времени оставалась стабильной, поэтому авторитарность тоже стали считать стабильным свойством. При условии, что все стабильно, успех и неудачу по восприятию учебного материала стали приписывать только субъекту, исключая объект (преподавателя).

Приверженцы авторитарных методов обучения забыли, что все люди разные. Взрослый обучающийся обладает следующими основополагающими характеристиками:

- 1) осознает себя самостоятельной, самоуправляемой личностью;
- 2) накапливает запас жизненного (бытового, профессионального, социального) опыта;
- 3) его готовность к обучению (мотивация) определяется желанием при помощи учебной деятельности достичь жизненно важных, конкретных целей;
- 4) стремится к реализации полученных знаний, умений, навыков;
- 5) его учебная деятельность обусловлена временными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами [1].

Избрав критерием оценки восприимчивости учебного процесса поведенческие реакции субъекта, нельзя забывать, что обучающийся независимо от возраста (18–30 лет) будет по-разному «переживать» погружение в процесс обучения. Очевидно, что при его обучении необходимо использовать технологию обучения взрослых. Успешное применение этой технологии обуславливается [2]:

- 1) основополагающими характеристиками обучающегося;
- 2) целями;
- 3) условиями обучения.

Возрастание ответственного поведения человека, выполнение сложных социальных ролей и, главное, формирование самосознания взрослого человека – значимость этих факторов подчеркивают отечественные и зарубежные исследователи.

Факторы, которые влияют на степень восприимчивости учебного материала, различны и разнообразны. Восприятие стандартных текстовых внушений (лексический материал, грамматические термины) сначала усиливается, но существует верхний предел этого восприятия, и преодолеть его человек не может. Другими словами, определенный объем и сложность иноязычного учебного материала воспринимается обучающимися (субъектом) легко и свободно, а другая часть (умение думать на иностранном языке, говорить, аудировать и т.п.) не дается.

Это означает только одно, что для одних людей достаточно простого (прямого) предъявления материала, а для других необходимо создать условия, при которых процесс восприятия иноязычного учебного материала будет вызывать внутреннюю реакцию.

Высокий уровень самосознания и ответственности человека – это первое условие, при котором будет успешным обучение взрослых иностранному языку.

Второе условие – это наличие жизненного опыта у обучающихся. Но жизненный опыт в нашем случае как источник обучения невелик: это социальный (общение в определенной социальной среде) и профессиональный (опыт трудовой деятельности).

В профессиональном опыте следует учитывать наличие практических навыков и умений в той или иной сфере профессиональной деятельности. Если обучение происходит в данной сфере, то наличие практических навыков и умений будет служить объектом систематизации теоретической и практической подготовки субъекта в данной области деятельности, включая знания профессионального иностранного языка.

Чем выше уровень профессиональной компетенции субъекта, тем выше уровень восприятия профессионально-ориентированной иноязычной учебной информации. Говоря об обучении иностранному языку в высшей школе, не стоит забывать в целом о состоянии обучения в высшей школе любой профессиональной направленности.

Специфика труда преподавателя высшей школы состоит в том, что он является профессионалом в конкретном научном направлении. Если мы рассматриваем труд преподавателя немецкого языка в высшей школе, то развитие профессионализма у студента технических специальностей не всегда, а часто совсем не совпадает с его собственной научно-исследовательской деятельностью. Вследствие этого он строит свою преподавательскую деятельность, определяет направление и содержание этой деятельности, согласовывая ее с работой других преподавателей, а именно с работой преподавателей специальных дисциплин.

Профессионализм в данном случае следует понимать не только как способность решать определенные профессиональные задачи, но и искать эти задачи посредством профессионального общения. В период обучения в вузе это общение проходит на уровне «студент–преподаватель». При этом очень важны такие профессиональные качества преподавателя, как:

- высокий уровень интеллектуального развития;
- креативность;
- толерантность;
- коммуникативная компетентность;
- саморегуляция и ряд других.

Проблема диагностики и прогнозирования профессиональной пригодности очень сложна. Методически и процедурно она пока разработана недостаточно полно. Известный американский ученый Л. Таймер отмечал: «Пригодность тестов для предсказания профессиональной успешности представляется очень проблематичной». Это обусловлено следующими факторами:

- изменение мотивации при тестировании;
- изолированность диагностируемого от других характеристик и отсутствие реальной профессиональной деятельности.

Анализ современных представлений о личностных и профессиональных качествах специалиста необходимо предварить историческим экскурсом. Исторический подход позволяет обнаружить динамику представлений в определенной последовательности: идеал, модель личности, подготовленной к осуществлению профессиональной деятельности, профессиограмма личности специалиста, квалификационная характеристика специалиста, общественное мнение и потребности рынка труда.

Остановимся на формировании профессиональной мотивации студентов технического вуза.

Цель всякого обучения – научить человека что-то делать: строить дома, управлять строительными машинами, говорить на иностранном языке. Задача образовательной системы не только дать студенту определенную сумму знаний, а научить его применять эти знания в практической, теоретической, познавательной, профессиональной и других видах деятельности, необходимых обществу.

Достижение профессионализма, компетентности в делах особенно актуально сейчас, когда страна вступила в рынок. В условиях рынка только тот работник преуспеет и будет оценен работодателем, который не только знает, но и умеет творчески применять эти знания в практической деятельности.

Ускорение процесса подготовки человека к деятельности, повышение качества этой подготовки при одновременном сокращении затрат на обучение ставят сложные задачи перед преподавателями. Тема ускоренного обучения интересна не только преподавателю, но самому обучающемуся. При овладении специальностью и профессией он стремится получить хорошие знания, умения и навыки в минимальные сроки.

Малозатратность системы обучения экономически более выгодна обществу и конкретному обучающемуся.

Для того чтобы ускорить обучение, поднять качество и удешевить сам процесс, нужен научный подход.

Строго научный подход к обучению взрослых какому-либо виду профессиональной деятельности требует постановки его на психологическую основу. Именно психология дает ответы на такие вопросы, как законы усвоения знаний, формирование навыков и умений, условия мотивации учения, интереса к познанию и т.д.

Основные методики ускоренного обучения разработаны на основе известной в отечественной психологии, получившей международное признание теории поэтапного формирования умственных действий профессора П. Я. Гальперина.

Основные особенности этих методик:

- методики многократно ускоряют процесс выработки интеллектуальных и практических навыков и умений высокого качества;

- методики «индивидуализируют» процесс обучения, доводя каждого обучаемого до нужного уровня профессионализма;
- методики делают обучение практически «безошибочным» для обучаемых (обычным методам присущи методы «проб и ошибок»);
- методики предоставляют возможность «самообучения» любому желающему;
- методики не требуют дополнительных дорогостоящих технических средств обучения;
- методики исключают необходимость специального заучивания.

Казалось бы, перечисленные достоинства говорят за то, чтобы как можно быстрее внедрять их в процессе обучения. Однако этого не происходит. Причина – отсутствие необходимых методических пособий, изданных массовым тиражом.

Существует такая психологическая теория, как теория поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина, на основе которой можно разрабатывать эффективные методики ускоренного обучения деятельности в самых различных областях.

Факты использования в систематическом обучении таких методик есть. Это вооруженные силы, атомная и тепловая энергетика, цветная металлургия.

Что касается обучения взрослых иностранному языку, то следует сказать, что подготовка студентов к профессиональной деятельности идет с научной точки зрения, стихийно, каждый идет «своим путем». Отсутствует общая теория профессионального обучения, нет конкретных научно обоснованных методик. Профессиональной деятельности в вузе чаще всего обучают так же, как и на уроках в школе: рассказ (лекция) и показ, опрос, новый материал, опять рассказ (лекция) и показ и т.д. В таком порядке до конца обучения. В результате после окончания вуза выпускники часто бывают не готовы к самостоятельному выполнению профессиональных действий по полученной специальности. Выражение «забудьте все, чему вас учили в институте» нельзя считать нормальным, хотя это часто бывает неизбежным.

Строго научный подход к обучению профессиональной деятельности, специальности взрослого человека требует постановки дела на психологическую основу. Психология дает ответы на вопросы, как усваивать знания, как форсировать навыки и умения, как создавать условия мотивации учения, интереса к познанию и т.д. Без использования этих знаний работа идет методом «проб и ошибок».

Опираясь на психологические закономерности можно сделать обучение «правильным». Что это означает? Это значит, что речь идет о таком обучении, которое идет без «проб и ошибок», поэтому достигает результата более высокого качества в более короткие сроки и с меньшими затратами усилий и материально-финансовых средств. Возникает вопрос: возможно ли такое? Да, возможно.

«Таким образом, вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения и навыки их применения – перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах» [3].

«Как правило, лишь незначительная часть обучаемых после завершения обучения демонстрирует высокие показатели.



В то же время работы, выполненные в русле теории поэтапного формирования, дают качественные результаты. Во-первых... учебный процесс значительно сокращается. Во-вторых, минимизируется или вовсе исчезает разделение на усвоение знаний и их применение, что ведет к тому, что программа усваивается всеми обучаемыми... В-третьих, вырабатывается способность переносить полученные знания в новые условия...» [4].

Система традиционного обучения сложилась в результате многовекового эмпирического накопления лучших методов и приемов преподавания.

Однако у этой системы есть существенные недостатки, из-за которых медленно растет эффективность обучения. Несмотря на введение технических средств обучения, компьютеризацию, заметного улучшения качества и сокращения сроков достижения конечного результата – истинного профессионализма выпускника вуза – не наблюдается. Мы учим людей долго, недостаточно качественно и с избыточными затратами.

Для улучшения состояния преподавания меры, конечно, принимаются. Однако все эти усилия направлены только на «внешнюю» сторону процесса обучения – это методы, приемы и средства преподнесения знаний, выработка некоторых навыков и умений практического использования этих знаний. Но существуют еще «внутренние» (психологические) условия усвоения предмета. В этом случае усилия обучающего должны быть направлены на оптимизацию умственной деятельности обучаемого.

Для совершенствования умственной деятельности обучаемого необходимо проникнуть в его психологию. Это означает, что нужно разобраться в том, как протекают внутренние процессы восприятия и осмысления информации применительно к конкретному профессиональному делу, как происходит быстрое и качественное овладение самой профессиональной деятельностью, а не только знаниями и представлениями о ней. Но для этого необходимо применять в обучении и при разработке методик обучения открытые в психологии законы.

В современных условиях традиционное обучение не удовлетворяет практику подготовки кадров. Надо разрабатывать новые методики обучения с учетом психологических закономерностей овладения человеком общественно-историческим опытом.

Для работников сферы образования формулировка «разрабатывать заново» звучит часто пугающе. Многие остаются борцами за уже существующие методики, доказывают их достоинства. Тем не менее легкость овладения предметом, быстрота овладения профессией, сокращение затрат на обучение, повышение качества обучения, уверенное выполнение профессиональных действий в конце обучения – это главные достоинства методик, разработанных при участии психологов. Поэтому не признавать разработку таких методик по меньшей мере абсурдно.

Что нужно понимать под словами «легкость обучения»? В понятийном смысле это возможность самообучения, взаимообучения, прохождения курса обучения индивидуальными темпами, постоянного (поэтапного) контроля и самоконтроля форсируемых умений и навыков, немедленная коррекция действий, полное исключение ошибок при выполнении действий после стадии овладения ими.

Все эти психологически обоснованные методики выгодны прежде всего с экономической точки зрения. Массовая профессиональная переподго-

товка кадров может лечь тяжелым бременем на бюджет. В то же время это станет реальной помощью безработным в трудоустройстве, когда речь идет о быстром и эффективном пути приобретения новой профессии. В этих условиях крайне важно в пределах отпущенных бюджетных средств переучить большое количество людей, при этом сэкономить деньги и поднять качество обучения.

Речь идет о реальных возможностях преодоления недостатков традиционного обучения профессиональной деятельности, которое учит не самой деятельности, а вооружает знаниями о ней.

Как сделать обучение профессиям менее продолжительным, но более результативным? Как заменить административное управление обучением экономическим стимулированием?

Для ответа на эти вопросы необходимо взглянуть на процесс обучения с точки зрения психологии, чтобы разобраться во внутренних (психологических) механизмах овладения человеком новыми знаниями и навыками, новой деятельностью.

Говоря на профессиональном языке психологов, надо разобраться в мотивационной и ориентировочной основах овладения человеком новыми действиями – физическими, перцептивными, мыслительными – и понять, каким образом они превращаются в действия умственные. При этом важно понять, почему у одних есть желание научиться (мотивация), а у других его нет, на что человек ориентируется при освоении новыми действиями, новой профессиональной деятельностью.

Обучение с помощью специальных методик, разработанных с учетом психологических закономерностей становления новых человеческих действий, дает эффект, во много раз превышающий тот, который мы получали при традиционном обучении.

Быстрое и качественное обучение выгодно обществу, государству, каждому отдельному человеку, всем учебным заведениям, независимо от профиля.

#### *Список литературы*

1. Гипноз. Практическое руководство / А. С. Куделин, А. В. Герашенко. – Изд. 2-е. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – С. 14–15.
2. **Змеев, С. И.** Технология обучения взрослых : уч. пособие для студентов высших учебных заведений / С. И. Змеев. – М. : Академия, 2002. – С. 25.
3. **Талызина, Н. Ф.** Методика обучения составления обучающих программ / Н. Ф. Талызина. – М, 1980. – С. 47.
4. **Подольский, А. И.** Становление познавательной деятельности: научная абстракция / А. И. Подольский. – М., 1987.