

ПЕДАГОГИКА

УДК 378.022:81'243

DOI: 10.34130/2233-1277-2020-3-164

В. М. Гурленов, Ю. И. Трофимова

Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина,
г. Сыктывкар

Как пользоваться знаниями о возрастных психологических особенностях при планировании и реализации урока иностранного языка

В процессе обучения студентов педагогического направления профиля «Иностранный язык» пониманию сущности урока иностранного языка и, следовательно, адекватному его планированию встает проблема учета психологических особенностей школьников соответствующего возраста при решении конкретных профессиональных задач. При этом обучающий обходит стороной проблему проецирования знаний возрастной психологии на учебный предмет и на решение конкретных методических задач. Если опытный учитель решает эти проблемы интуитивно, то студент, идущий на практику, и начинающий учитель испытывают значительные затруднения в понимании причин успешности/неуспешности урока.

*В статье раскрывается стратегия адаптации знаний возрастной психологии к учебному предмету «Иностранный язык» и далее к решению конкретных методических задач обучения иностранным языкам. Прежде чем приступить к планированию урока иностранного языка/фрагмента урока, обучающему предлагается раскрыть и уточнить его следующие моменты: какие релевантные психологические особенности необходимо **учитывать** при решении данной конкретной задачи, какие релевантные психологические особенности **тормозят** овладение школьниками данной деятельностью, на основе каких релевантных психологических особенностей предпочтительно*

строить обучение при решении данной конкретной задачи и какие релевантные психологические особенности необходимо **развивать** в процессе овладения школьниками данной деятельностью. В статье приводятся примеры 1) адаптации знаний возрастной психологии к специфике учебного предмета «Иностранный язык» и 2) к решению двух конкретных методических задач. Предлагаемая процедура прикладной интерпретации знаний наук, детерминирующих методику учебных предметов, могла бы привести к полезному осмыслению организации и проведения школьного урока.

Ключевые слова: урок иностранного языка, младший школьник, релевантные возрастные психологические особенности, учитывать психологические особенности, развивать психологические особенности, строить обучение на основе психологических особенностей, психологические особенности, тормозящие обучение, психическое состояние.

V. M. Gurlenov, Y. I. Trofimova

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar

How to Use Age and Psychological Characteristics When Planning and Implementing a Foreign Language Lesson

In the education process of pedagogical students majoring in Foreign languages to understand the essence of a foreign language lesson, and consequently, its adequate planning, arises the problem of taking into account psychological characteristics of schoolchildren of the appropriate age in addressing particular professional goals. In doing so, a student sidesteps the issue of implementing the developmental psychology knowledge in the academic subject as well as while addressing particular methodological tasks. While an experienced teacher effectively deals with such problems viscerally, a student, an apprentice teacher, and a beginning teacher face significant difficulties in understanding the causes of a lesson success/failure.

The article reveals the strategy of tailoring the developmental psychology knowledge to fit the academic subject "Foreign Language" and further to fit the implementation of particular methodological tasks in foreign language teaching. Prior to planning a foreign language lesson students are proposed to disclose and clarify the following: what relevant psychological peculiarities should be taken into consideration in addressing this specific challenge, what relevant psychological peculiarities jeopardize the process of language acquisition by the schoolchildren, what relevant psychological peculiarities should preferably be used as a base in addressing this particular methodological task and what relevant psychological peculiarities should be developed in the process of schoolchildren acquisition of the activity. The article provides examples of 1) adjustment of the developmental psy-

chology knowledge to the academic subject and 2) solution of two particular methodological tasks. The proposed procedure can promote a better understanding of outlining and delivery of foreign language teaching.

Keywords: *foreign language lesson, junior pupil, relevant psychological peculiarities, take psychological peculiarities into consideration, develop psychological peculiarities, educate pupils in accordance with psychological peculiarities, psychological peculiarities which jeopardize the process of language acquisition, psychological state.*

Введение. В процессе обучения студентов педагогического направления профиля *Иностранный язык* пониманию сущности урока иностранного языка и, следовательно, адекватному его планированию встают многие проблемы. Одна из них, которая, на наш взгляд, незаслуженно задвигается на второй план при моделировании урока, это проблема учета психологических особенностей школьников соответствующего возраста при решении конкретных профессиональных задач. Справедливости ради следует сказать, что учителя имеют хорошее представление о психологических особенностях каждого отдельного возрастного периода и хорошо применяют эти знания в своей педагогической деятельности. Однако когда приходится осмысливать, в чем кроется успех или неуспех обучающихся действий учителя в процессе формирования конкретных навыков или развития определенных умений, далеко не всегда, среди прочих причин, усматривается влияние релевантных психологических особенностей обучающихся в виде **векторов**, положительно или отрицательно воздействующих на эффективность овладения школьниками конкретными действиями или деятельностью. Как правило, если встает необходимость объяснить учебное поведение школьника его психологическими особенностями, то в лучшем случае их перечисляют без всяких комментариев, как одновекторные явления, приписываемые учеными данному возрасту.

Этот факт был замечен нами в практике планирования урока иностранного языка студентами, овладевающими азами методики обучения иностранным языкам. При составлении конспекта урока студентам предлагалось вносить в его содержание сведения о психологических особенностях школьников данного возрастного периода. Однако вскоре выяснилось, что:

— во-первых, перечисляемые психологические особенности не соотносились напрямую с решением конкретных задач урока;

— во-вторых, было непонятно, как эти особенности влияют на успешность овладения школьниками иноязычной речью и ее аспектами.

Студентам было предложено предварять планирование урока раскрытием и уточнением следующих моментов в следующей редакции:

1) релевантные психологические особенности, которые необходимо **учитывать** при решении **данной конкретной задачи**: 1), 2), 3)

2) релевантные психологические особенности, на основе которых предпочтительно **строить** обучение при решении **данной конкретной задачи**: 1), 2), ... ;

3) релевантные психологические особенности, **тормозящие** овладение школьниками **данной деятельностью**: 1), 2), 3) ... ;

4) релевантные психологические особенности, которые необходимо **развивать** в процессе овладения школьниками **данной деятельностью**: 1), 2), 3)

Как видно, в этой редакции схемы моделирования урока иностранного языка обозначены векторы, положительно или отрицательно влияющие на успешность деятельности школьников, а также на личные возрастные особенности, подлежащие учету при решении конкретной методической задачи.

Оказалось, что студенты, справляясь достаточно неплохо с задачей выделения психологических особенностей школьников определенного возраста, делали это в виде их простого перечисления. Они не задумывались, во-первых, над тем, как поступать с четырьмя вышеперечисленными векторами (что и как учитывать, что тормозит, на чем строить и что развивать в процессе обучения иностранному языку). Во-вторых, и это оказалось еще более сложной задачей, как их учитывать при решении каждой конкретной методической задачи.

Методы исследования, теоретическая база. В работе применен метод экстраполяции данных возрастной психологии на методическую действительность урока иностранного языка вкпе с методом целенаправленного наблюдения. Теоретической базой исследования послужили работы В. С. Мухиной [1], Б. С. Волкова [2] и других психологов, работающих в области возрастной психологии.

Результаты исследования и их обсуждение. Представляется, что данная проблема должна решаться в два этапа. Первый этап за-

ключается в том, чтобы знания, полученные из курса возрастной психологии, спроецировать на предмет «Иностранный язык» и раскрыть содержание четырех вышеназванных векторов. Второй этап состоит в том, чтобы полученные знания спроецировать на решение конкретной методической задачи.

Проиллюстрируем вышесказанное на примере решения некоторых задач в процессе обучения иностранному языку младших школьников.

Вначале приступим к решению задач первого этапа.

Первая психологическая особенность детей этого периода развития заключается в том, что у них достаточно хорошо развиты речевые навыки и умения на родном языке. Ярко выражена потребность в общении [см.: 1, с. 332]. Другими словами, в их родноязычной речи хорошо представлена речевая апперцепционная основа, которая позволяет им владеть довольно беглой речью на родном языке. Уточним, что апперцепцию в нашем случае следует понимать как 1) зависимость восприятия (*perceptio*) от опыта человека (в нашем случае — речевого) и как 2) воздействие этого опыта на его восприятие¹.

Безусловно, это стремление к общению необходимо использовать в качестве мотивирующего импульса в процессе обучения иноязычной речи и на этом естественном для данного возраста порыве **строить** обучение устной речи. Однако отсутствие иноязычной апперцепционной основы (иноязычного речевого опыта) значительно **тормозит** желание проявить себя в иноязычном общении. Школьник просто вынужден «спотыкаться» на каждом шагу порождения речи из-за недостатка средств выражения, а при восприятии речи — испытывать неудобства при неузнавании фрагментов речи и, как следствие, вынужден отказываться от общения. Известно, что речевой опыт освобождает человека от необходимости думать над тем, как сказать (какими речевыми формами), и предоставляет возможность сосредоточиться на том, что сказать (цели общения). На чем, в таком случае, **основывать** процесс овладения иноязычной речью и что необходимо развивать? Наилучшим способом овладения основами иноязычной речи будет вовлечение школьников в процесс переноса речи в множество аналогичных ситуаций с одним и тем же контекстным наполнением: *Сначала обсуждаем предстоящий день рождения Красной Шапочки, потом Винни-Пуха,*

¹ Философская энциклопедия. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/89/%D0%90%D0%9F%D0%9F%D0%95%D0%A0%D0%A6%D0%95%D0%9F%D0%A6%D0%98%D0%AF (дата обращения: 30.08.2019).

потом Вани (ученика класса), потом мой день рождения (учителя). Так **развивается** очень ценный опыт эмоционально-речевого переживания тождественных жизненных ситуаций. Более того, замечено, что дети стремятся вновь и вновь испытать желание оказаться в подобных ситуациях. Такое стремление школьников многократно переживать то, что им нравится делать, можно назвать **эмоциональным предвосхищением** [3, с. 96].

Следующая особенность речи младшего школьника состоит в том, что она преимущественно ситуативна¹. Другими словами, она представляет собой речевые (рациональные и эмоциональные) импульсивные реакции-желания² на внешние по отношению к школьнику стимулы. Младший школьник любит задавать вопросы и отвечать на них. Он предпочитает характеризовать то, что он видит и слышит, причем его характеристики носят преимущественно эмоционально-оценочный характер. Его реплики немногословны. Все это необходимо **учитывать** при моделировании урока иностранного языка в младшей школе. На этой особенности речи школьника можно **строить** обучение диалогической речи, но только в том случае, если учитель ставит задачу работать над ее импульсной эмоционально-оценочной стороной. Эта же особенность будет значительно **тормозить** развитие монологической контекстной речи, а также становление рационально-осмысленной стороны диалога (выявление причин и следствий, аргументация, выражение мнения, детализации и т. п.). Это то, что необходимо **развивать**. **Строить** же процесс овладения иноязычным монологом и рационально-осмысляемым диалогом следует на постоянном и выраженном ориентировании речи ребенка на партнера по общению.

Следующая особенность психики ребенка данного возраста — богатое воображение [4]. Оно играет большую роль, чем в жизни взрослого человека [1, с. 346]. **Учитывать** эту особенность ребенка уже необходимо потому, что в процессе обучения иностранному языку оно, без применения соответствующих приемов обучения, достаточно плохо поддается эффективному контролю со стороны учителя. Не секрет, что учителя, чтобы предупредить нарушение дисциплины, предпочи-

¹ В данном контексте ситуация понимается как комплекс внешних обстоятельств-раздражителей. Мы отвлекаемся здесь от более глубинного понимания ситуации как факта раздражимости, происходящей как от внешних, так и внутренних импульсов-раздражителей [3].

² «Ситуативные импульсивные желания» — выражение В. С. Мухиной [1, с. 311].

тают не побуждать школьников обращаться к их воображению. Оно ситуативно, следовательно, спонтанно и непродуктивно, и эта его особенность, если ее не взять на вооружение, значительно **тормозит** процесс обучения. Однако, как подчеркивает В. С. Мухина, «в младшем школьном возрасте ребенок в своем воображении уже может создавать разнообразнейшие ситуации» [1, с. 342]. На этой особенности воображения ребенка данного периода развития необходимо **строить** обучение. Чтобы обуздать буйство воображения ребенка, необходимо представить его содержание во внешних репрезентантах (кроки, макеты, лаконичные сюжеты в картинках, схемы, предметы и т. п.), которыми можно манипулировать [см. об этом: 2, с. 96]. Так создаются базовые, исходные ситуации, инициирующие речь школьников (например, день каких-нибудь характерных папы, мамы, сына/дочери). Затем школьникам предлагается прием развивающейся ситуации: вообразить день семьи ежей (предъявляется иллюстрация), семьи лисичек (предъявляется иллюстрация) и т. д. Это и будет процессом, управляющим **развитием** творческого воображения ребенка. В диалогической речи акцент на развитие воображения можно делать на ролевом разыгрывании развивающихся ситуаций, предполагающих перевоплощение в героев разнообразных воображаемых миров.

Внимание ребенка младшего школьного возраста также имеет свои особые черты, которые подлежат безусловному **учету**. Оно всецело зависит от интереса, который ребенок проявляет в своей активности [1, с. 341]. **Тормозящим** фактором является, несомненно, преобладание непроизвольного внимания [там же]. **Строить** обучение иностранному языку можно, используя неожиданные и нестандартные раздражители, принимая во внимание тот факт, что при этом необходимо устранять лишние раздражители [см. об этом: 2, с. 85], воссоздающие образ мотивирующей ситуации. Так, вместо живописной фотографии, предназначенной учителем для развития монологической описательной речи, детали которой, как показывает практика, отвлекают школьников от овладения запланированной учителем структуры целевого монолога, предпочтительнее использовать не менее выразительный иллюстративный набросок, поэлементно соответствующий образу, который должен воплотиться в желаемую иноязычную речевую форму. Очень хорошие результаты дает развитие иноязычной речи по рисункам самих школьников. Очень важно при этом как можно чаще использовать мотивацию «Слабо тебе!» (*Ты же можешь! Попробуй вспомнить! Это знает (Ваня)! Это мо-*

жет (Света)!). Речь идет об обращении к волевой сфере личности, которая и будет в данном случае объектом **развивающего** обучения.

Чтобы удерживать внимание школьников, полезно прибегать к ритуальным моментам в процессе обучения. Ритуал — это постоянно и регулярно совершаемые действия, которые становятся священнодействием в силу того, что они приобретают особый завораживающий смысл, объединяющий группы людей. Ритуал всегда приятен для тех, кто в него вовлечен. Ритуальные моменты, как правило, с энтузиазмом воспринимаются школьниками. Перечислим некоторые из них: *ритуал приветствия, ритуал извинения, ритуал «спасибо/пожалуйста, ритуал совместной оценки (похвалы), ритуал «обращение к экспертам»* и под. У каждого яркого, энергичного учителя рождаются свои ритуалы, которые вызывают в ребенке возникновение желаемого каждым учителем состояния эмоционального предвосхищения. Если разобраться, рефлексивные моменты в уроке (иностранного языка) должны становиться ритуальными, и на них очень эффективно **строить** формирование произвольного внимания и **развивать** произвольное запоминание.

Запоминание младшего школьника является, прежде всего, непроизвольным, что, безусловно, необходимо **учитывать** в обучении иноязычной речи. Тот факт, что как раз ситуация «руководит» речевой активностью школьника, а не содержание его речи, уже подчеркивался выше. С одной стороны, это является **тормозящим** фактором для развития произвольного запоминания. Однако эта зависимость от внешних раздражителей, как говорят психологи, является более продуктивной в этом возрасте [1, с. 342]. Бесспорно, многие фрагменты обучающего процесса иностранному языку необходимо **строить** на явлении, которое в психологии известно под названием *импринтинг*, или *мгновенное запечатление*. «Чем более молод организм и более нова для него ситуация, тем более велик шанс возникновения психологического импринтинга» [6]. В нашем случае речь должна идти о моделировании учителем нестандартных речевых ситуаций, способствующих возникновению импринтинга: сказочных, воображаемых, неожиданных, таинственных, забавных, смешных, нелепых и под. Вместе с тем необходимость **развивать** произвольное запоминание очевидна. На чем можно строить этот процесс? Прежде чем дать ответ, определим, что побуждает человека запоминать нечто. Очевидно, что запоминание ради запоминания бессмысленно. Запоминают ради того, чтобы: наметить шаги для достижения цели, актуализировать опыт различного происхождения, вспомнить что-

либо для решения определенной задачи, расставить что-либо в определенном порядке в зависимости от условий задачи, принять решение о нужности/ненужности чего-либо в определенном смысловом целом и т. д. Если при опоре на естественное для младшего школьника произвольное запоминание необходимо воссоздавать нестандартные речевые ситуации, то формирование произвольного запоминания **строится** на перетекающих друг в друга развивающихся ситуациях, о которых упоминалось выше. Эти ситуации, как можно понять, взаимосвязаны, а сущность этой взаимосвязи называется сюжетом. Для того чтобы осуществить процесс произвольного запоминания, в сюжет необходимо внести интригу, другими словами, учебное продвижение по нему должно быть окутано для ребенка некоторой тайной, загадочностью, что побуждает его к решению возникающих на уроке противоречий сюжета¹. Отсюда и характерные побуждающие ситуативные императивы: *Для того чтобы ... перечислим ... , переспросим ... , расставим ... , расположим ... , уберем ... , добавим ... , догадаемся ... , сначала, потом, затем, наконец ... , вспомним о ...*. Такой обучающий процесс, воплощенный в интригующем сюжете, который может распространяться и на серию уроков иностранного языка, известен как *дидактическая игра*.

Общеизвестно, что память младшего школьника носит конкретно-образный характер. Это значит, что цель запечатлевается в нем не в виде логического императива, а в форме наглядного предметного образа: образца фразы/текста, которые должны появиться, рисунка, который нужно подписать и т. п. Этот факт также подлежит **учету**, и на нем необходимо **строить** обучение порождению иноязычной речи.

Следующей особенностью психики младшего школьника, которую необходимо **учитывать**, является его высокая подражаемость. Если принять во внимание то, что многое в овладении чужим языком строится в большей степени на имитации (прежде всего, в освоении звуковой и интонационной стороны речи), то этим благоприятным свойством психики ребенка данного возраста необходимо широко пользоваться и **строить** на нем обучение при формировании навыков в стадии условно-речевых упражнений (тренировки). Однако это же свойство является, несомненно, **тормозящим** фактором, когда учитель начинает работу над развитием речевых умений. Если

¹ Сюжет не обязательно должен быть сказочным, воображаемым. Сюжет может быть интригующим и на традиционных уроках без необходимости перевоплощения.

навык — это автоматизм, то умение — это смысловая деятельность. У школьника данного возраста существуют проблемы в построении осмысленной речи. Ему гораздо проще воспроизвести заученный, но непонятный для него текст, чем построить индивидуальное осмысленное высказывание. Чтобы речепорождение стало осмысленным, нужна особая работа над предвещающим его процессом понимания. **Строить** такую работу можно на совместном со школьниками выявлении, как можно «пройти» индивидуально одну и ту же речевую ситуацию, или как можно ее оречевить с разными коммуникативными целями, или как изменится иноязычная (впрочем, и родноязычная тоже) речь в разных вариантах одной и той же ситуации.

Мышление ребенка данного возраста, и это необходимо **учитывать**, наглядно-образное. Как указывает В. С. Мухина, «этот возраст сензитивен к обучению, опирающемуся на наглядность», «в мышлении ребенка господствует логика восприятия» [1, с. 337]. По правде говоря, на уроке иностранного языка нет специальной цели развивать мышление как процесс решения задач. Вопрос ставится по-другому: необходимо формировать иноязычное и инокультурное речемышление, суть которого состоит в адекватном оречевлении национальным языком возникающих в психике человека цепочки образов, возникающих в процессе предметно-практической, мыслительной или коммуникативной деятельности [о мышлении и речемышлении в обучении иностранным языкам см.: 7]. Как можно понять, наглядность будет той основой, на которой необходимо **строить** обучение. **Тормозящим** моментом будет обусловленность мышления ребенка «центрацией» или восприятием мира вещей и их свойств с единственно возможной для ребенка реально занимаемой им позиции» [1, с. 337]. Ребенку трудно принять другую, отличную от него, позицию в процессе общения или решения задач. Вот почему дети этого возраста отказываются играть роли «плохих персонажей» (Бабы-Яги, например). В отношении того, что следует **развивать**, необходимо заметить, что урок иностранного языка является отличным плацдармом для развития большинства мыслительных операций, которые содействуют становлению самого мышления. Вот свод этих операций-инструментов, обслуживающих мыслительные процессы: *сравнение, противопоставление, обобщение, конкретизация, интерпретация, выделение главного (определение главной мысли) и второстепенного, выделение смысловых частей, добавление, уточнение, выявление противоречий, неточностей, отождествление, различение, отбор, классификация, группи-*

рование и др. Список приведен для того, чтобы можно было ориентироваться, чем содержательно следует заполнять коммуникативные ситуации урока, если учитель задается целью работать над становлением мыслительных операций.

Далее необходимо затронуть одну отличительную особенность психики младших школьников, которая очень помогает учителю иностранного языка в формировании навыков и развитии иноязычной речи и на которой, безусловно, можно **строить** обучение. Ребенок, как отмечает В. С. Мухина, прислушивается к речи и дает эмоциональную оценку тому, чем он овладевает [1, с. 330]. Выделение и подчеркивание эмоциональной стороны речевого акта как в речи учителя, так и в речи школьников способствует развитию языкового чувства ребенка. Переживание детьми психических состояний, которые названы нами *состояния эстетического императива*, необходимо приветствовать на уроках иностранного языка: *Это красиво!, Это необычно!, Это непривычно!, Это не то, чему я обучен!* и под. Они почти всегда совмещаются с психическими состояниями волеизлияния: *Я попробую! Я смогу!, У меня получится!*

В данном исследовании не подверглись рассмотрению особенности личностного развития младшего школьника, которые могут лечь в основу следующей статьи.

Перейдем ко второму этапу решения заявленной проблемы. Покажем это на примере решения двух конкретных методических задач.

1-я задача. Учителю необходимо сформировать навык использования в речи звука изучаемого языка, который отсутствует в родном языке обучающихся. При этом он должен:

— **учитывать:** 1) способность ребенка дать эмоциональную оценку тому, чем он овладевает; 2) высокую подражаемость ребенка; 3) ситуативную обусловленность речи ребенка; 4) примат произвольного запоминания; 5) отсутствие иноязычной апперцепционной основы;

— понимать, какие факторы **тормозят** решение задачи: 1) отсутствие иноязычной апперцепционной основы (для речевого этапа работы над звуком);

— **строить** работу, опираясь: 1) на высокую подражаемость ребенка; 2) готовность ребенка переживать эмоционально-оценочные состояния в процессе овладения особенностями иноязычной речью; 3) стремление ребенка к общению;

— **развивать:** 1) произвольное внимание (на этапе «знакомства» со звуком; 2) смысловую контекстную речь (на этапе речевых упражнений).

2-я задача. Учитель ставит задачу развития монологической речи школьника. При этом он должен:

— **учитывать:** 1) отсутствие иноязычной апперцепционной основы; 2) выраженную ситуативность речи; 3) богатое воображение ребенка; 4) высокую подражаемость ребенка;

— **строить** обучение: 1) на ориентировании речи ребенка на партнера по общению; 2) ориентировании речи школьника на наглядные образы—цели;

— понимать, какие факторы **тормозят** достижение цели: 1) отсутствие иноязычной апперцепционной основы; 2) выраженная ситуативность речи; 3) неразвитость смыслового запоминания и индивидуально осмысляемой речи;

— **развивать:** 1) эмоциональное предвосхищение переживания тождественных речевых ситуаций; 2) планирование структуры желаемого монолога (произвольное запоминание).

В качестве вывода следует особо отметить, что знания возрастной психологии, не спроецированные на учебный предмет (в нашем случае *Иностранный язык*), лишь косвенным образом раскрывают специфику обучения иностранному языку школьников определенного возраста. Более того, в понимании и объяснении конкретного фрагмента обучения необходима еще одна конкретизация — соотнесение знаний с решением конкретной учебной задачи.

Заключение. Подводя итоги, необходимо отметить, что предлагаемые процедуры прикладной интерпретации знаний наук, детерминирующих методику учебных предметов, могли бы привести к полезному осмыслению организации и проведения школьного урока. Если такие две процедуры осуществить относительно каждого возрастного периода развития школьника, то можно создать пособие, которое будет востребовано студентами, овладевающими азами учительского мастерства, а также учителями (иностранного языка), начинающими свою профессиональную жизнь.

Библиографический список

1. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития : учебник для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 608 с.
2. Волков Б. С., Волкова Н. В. Возрастная психология : в 2 ч. Ч. 2. От младшего школьного возраста до юношества / под ред. Б. С. Волкова. М.: Владос, 2005. 343 с.

3. Трофимова Ю. И. Формирование полиязычной готовности первоклассников при обучении родному, региональному и иностранному языкам : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Сыктывкар, 2009. 176 с.

4. Битянова М., Азарова Т., Афанасьева Е., Васильева Н. Работа психолога в начальной школе. М.: Совершенство, 1998. 352 с.

5. Гурленов В. М. Концепция функционально-познавательного подхода Б. П. Годунова в развитии // Проблемы модернизации языкового образования. Иностранные языки. Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2018. С. 6—9.

6. Ведмеш Н. А. Импринтинг. URL: <https://psihomed.com/imprinting/> (дата обращения: 03.03.2020).

7. Гурленов В. М. Мышление и речемышление в обучении иностранным языкам // Человек. Культура. Образование. Научно-образовательный и методический журнал. 2017. № 2 (24). С. 76—85.

References

1. Muhina V. S. *Vozrastnaya psihologiya. Fenomenjlogiya razvitiya: uchebnik dlya studentov visshih uchebnih zavedenii* [Developmental psychology. Phenomenology of development: course book for students of higher educational establishments] Moscow, Academia Publ., 2006. 608 p. (In Russian)

2. Volkov B. S., Volkova N. V. *Vozrastnaya psihologiya. V dvuh chastyakh. Chast' 2. Ot mladshego shkol'nogo vozrasta do yunoshstva* [Developmental psychology. In two parts. Part 2. From primary school age to adolescence]. Moscow, Vlados Publ., 2005. 343 p. (In Russian)

3. Trofimova Y. I. *Formirovanie poliyazichnoi gotovnosti pervoklassnikov pri obuchenii rodnomu, regional'nomu i inostrannomu yazykam*. Dokt. dis. [The formation of first-grade learners' polylingual reediness when learning mother tongue, regional language and foreign language. Doct. diss.]. Syktyvkar, 2009. 176 p. (In Russian)

4. Bityanova M., Azarova T., Afanas'eva T., Vasil'eva N. *Rabota psihologa v nachal'noy shkole* [The work of psychologist in primary school]. Moscow, Sovershenstvo Publ., 1998. 352 p. (In Russian)

5. Gurlenov V. M. Kontseptsiya funktsional'no-poznavatel'nogo podhoda B. P. Godunova v razvitii [The conception of functional-cognitive approach by B.P. Godunov in development] *Problemi modernizatsii yazykovogo obrazovaniya. Inostranniye yazyki* [Problems of language education modernization. Foreign languages.] Syktyvkar, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University Press, 2018, pp. 6—9. (In Russian)

6. Vedmesh N. A. *Imprinting* [Imprinting] (In Russian). Available at: <https://psihomed.com/imprinting/> (accessed 03.03.2020)

7. Gurlenov V. M. Mishlenie i rechemishlenie v obuchenii inostrannim yazykam [Thinking and speech-thinking in foreign language teaching] *Chelovek. Kul'tura i Obrazovanie* [Human. Culture. Education], 2017, no. 2(24), pp. 76—85 (In Russian).