SCIENCE HUB REVIEW
2026
Volume 1
Issue 3
www.sciencehubreview.uz
ILMIY ELEKTRON JURNAL

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ФОРМИРОВАНИИ УВЕРЕННОСТИ СТУДЕНТА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Саидова Нигина Азаматовна

Бухарский государственный педагогический институт, направление Иностранный язык и литература

Студент 3 курса

Saidovan513@gmail.com

Annotatsiya

Данная работа посвящена роли преподавателя в формировании уверенности студента при изучении иностранного языка. Рассмотрены понятие языковой тревожности и её связь с готовностью учащегося к речевому риску, проанализированы конкретные педагогические приёмы — создание безопасной атмосферы на занятии, конструктивная обратная связь, постепенное усложнение заданий, индивидуальный подход и личный пример преподавателя, — которые способствуют росту уверенности. Отдельно рассмотрены типичные ошибки педагогов, подрывающие уверенность студентов, а также специфика работы с уверенностью в условиях многоязычной среды. Сделан вывод о том, что уверенность обучающегося формируется не стихийно, а целенаправленно выстраивается преподавателем через продуманную организацию учебного процесса и эмоционального климата занятия.

Kalit so‘zlar

Преподаватель, уверенность студента, изучение иностранного языка, языковая тревожность, обратная связь, психологическая безопасность, многоязычная среда.

ВВЕДЕНИЕ

Изучение иностранного языка редко сводится к механическому запоминанию слов и грамматических конструкций. Это процесс, в котором человек постоянно рискует ошибиться на глазах у других — произнести звук неправильно, перепутать падеж, забыть нужное слово в разговоре. Именно поэтому психологическое состояние студента, и в первую очередь его уверенность в себе, оказывает на успех обучения влияние не меньшее, чем способности к языку или количество

затраченных часов. Многие люди, обладающие неплохим словарным запасом и знанием правил, тем не менее теряются в живом общении, потому что боятся показаться смешными или некомпетентными. И напротив, студенты с весьма скромным уровнем подготовки иногда достигают заметных успехов благодаря тому, что не боятся говорить и пробовать.

В этой связи вопрос о роли преподавателя приобретает особое значение. Преподаватель — это не только источник знаний и грамматических правил, но и человек, который своим поведением, реакцией на ошибки и общим стилем общения либо помогает студенту поверить в собственные силы, либо, наоборот, закрепляет в нём страх и неуверенность. Цель настоящей работы — рассмотреть, какими конкретными средствами педагог может формировать и поддерживать уверенность обучающегося при изучении иностранного языка, а также проанализировать типичные ошибки, которые приводят к обратному результату.

1. ПОНЯТИЕ УВЕРЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЯЗЫКОВОГО ОБУЧЕНИЯ

Под уверенностью студента в изучении языка обычно понимают не завышенную самооценку и не отсутствие сомнений, а готовность действовать в условиях неполного знания: вступать в разговор, не будучи уверенным в правильности каждой фразы, высказывать мысль, даже если для неё не хватает нужных слов, и воспринимать собственные ошибки как естественную часть процесса, а не как повод замолчать.

В психологии обучения языкам существует понятие языковой тревожности — специфического вида тревоги, возникающего именно в ситуации использования неродного языка. Она проявляется в учащённом сердцебиении перед устным ответом, в желании отмолчаться на занятии, в том, что человек прекрасно понимает материал, но теряется, когда нужно применить его в реальном времени. Языковая тревожность и уверенность находятся в обратной зависимости: чем выше тревожность, тем ниже готовность рисковать и пробовать, а без риска и практики прогресс в устной речи почти невозможен.

Важно понимать, что уверенность не является врождённым качеством, которое либо есть, либо отсутствует. Она формируется в конкретной социальной среде — прежде всего в среде занятия, где ключевую роль играет фигура преподавателя, задающего тон общения, нормы отношения к ошибкам и общий эмоциональный климат группы.

2. АТМОСФЕРА НА ЗАНЯТИИ КАК ФАКТОР УВЕРЕННОСТИ

Первое, от чего зависит готовность студента говорить, — это ощущение психологической безопасности на занятии. Если ученик чувствует, что любая его ошибка будет замечена, исправлена вслух при всей группе и, возможно, станет поводом для иронии, он довольно быстро научится молчать и отвечать односложно, лишь бы не привлекать внимания. Такая стратегия избегания снижает объём речевой практики, а значит, тормозит развитие именно тех навыков, ради которых, собственно, язык и изучается.

Преподаватель формирует атмосферу занятия множеством мелких, на первый взгляд незначительных действий: тоном голоса при исправлении ошибки, выражением лица в момент, когда студент запинается, тем, даёт ли он время подумать или тут же подсказывает слово, наказывает ли молчанием за

неправильный ответ или благодарит за попытку. Устойчивая практика показывает, что группы, в которых принято дружелюбно реагировать на ошибки и открыто говорить о них как о нормальной части обучения, демонстрируют значительно более высокую речевую активность, чем группы с жёстким, оценивающим стилем ведения занятий.

Немаловажную роль играет и то, как преподаватель распределяет внимание внутри группы. Если сильные студенты систематически получают больше возможностей высказаться, а более слабые — оттесняются на второй план, у последних постепенно формируется убеждение, что их мнение и попытки говорить менее ценны. Задача педагога — сознательно выравнивать эту динамику, давая каждому студенту опыт успешного речевого действия, пусть небольшого, но завершённого.

3. ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ И РАБОТА С ОШИБКАМИ

Отношение к ошибкам — едва ли не центральный вопрос педагогики уверенности. Существует принципиальная разница между исправлением, которое воспринимается как наказание, и исправлением, которое воспринимается как помощь. Первое обычно происходит резко, прерывает высказывание студента на полуслове и акцентирует внимание на факте неудачи. Второе, напротив, происходит после того, как мысль полностью высказана, формулируется в позитивном ключе и не сопровождается интонацией осуждения.

Опытные педагоги часто применяют приём отложенной коррекции: они не прерывают студента во время говорения, а фиксируют типичные ошибки и разбирают их уже после выполнения задания, обращаясь не к конкретному человеку, а к группе в целом. Такой подход сохраняет у говорящего ощущение, что его слушают ради содержания сказанного, а не ради поиска неточностей.

Важен и баланс между исправлением и поощрением. Если преподаватель реагирует только на ошибки и никогда не отмечает удачные фразы, точный выбор слова, смелую попытку выразить сложную мысль, у студента складывается впечатление, что его успехи остаются незамеченными, а видны лишь провалы. Конструктивная обратная связь всегда включает указание на то, что уже получается хорошо, и лишь затем — на то, что стоит доработать.

4. ПОСТЕПЕННОЕ УСЛОЖНЕНИЕ ЗАДАЧ И ОПЫТ УСПЕХА

Уверенность нарастает не от разговоров о том, что «всё получится», а от накопленного личного опыта успешных действий. Поэтому преподавателю важно выстраивать задания по принципу постепенного усложнения: от коротких управляемых упражнений, где вероятность ошибки минимальна, к более свободным и творческим формам речи, где требуется большая самостоятельность.

Например, прежде чем просить студента спонтанно рассказать историю на иностранном языке, полезно провести серию подготовительных этапов — обсуждение опорной лексики, работу с образцом текста, парную репетицию. Такая последовательность позволяет студенту выйти к финальному, наиболее сложному этапу задания уже с некоторым запасом уверенности, а не с чистого листа.

Не менее важно подбирать задания так, чтобы у каждого студента, независимо от исходного уровня, была реальная возможность выполнить их успешно. Слишком сложное задание, превышающее текущие возможности учащегося,

скорее закрепляет ощущение неудачи, чем стимулирует рост. Педагогическое мастерство здесь заключается в умении найти для конкретной группы и конкретного студента ту степень сложности, которая требует усилия, но остаётся достижимой.

5. ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И УЧЁТ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ

Студенты существенно различаются по темпераменту, скорости реакции и общему отношению к публичным высказываниям. Один и тот же приём — например, требование немедленного устного ответа — может подстегнуть одного студента и полностью парализовать другого, более тревожного по природе или просто не привыкшего думать вслух в быстром темпе.

Грамотный преподаватель со временем начинает различать эти особенности и корректирует под них форму работы: кому-то даёт больше времени на подготовку ответа, кого-то вызывает не первым, чтобы человек успел услышать образец от других, кому-то предлагает сначала написать мысль, а затем произнести её вслух. Такая гибкость не означает снижения требований — она означает, что путь к одному и тому же результату может быть разным для разных людей.

Отдельного внимания заслуживает работа с так называемыми перфекционистами — студентами, которые отказываются говорить, пока не уверены в абсолютной правильности фразы. Для них особенно важна прямая, проговорённая вслух установка преподавателя: беглость и готовность к общению на данном этапе важнее безупречной грамматики, а безукоризненная речь — это результат долгой практики, а не стартовое условие для того, чтобы начать говорить.

6. ЛИЧНЫЙ ПРИМЕР И РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Косвенным, но весьма действенным способом формирования уверенности является собственное речевое поведение педагога. Преподаватель, который сам свободно говорит на изучаемом языке, время от времени признаёт, что и он когда-то ошибался или продолжает совершенствоваться в языке (если он не является его носителем), демонстрирует студентам, что владение языком — это динамичный процесс, а не раз и навсегда достигнутое состояние безупречности.

Такое отношение снижает разрыв между образом «идеального носителя языка» и реальным опытом обучающегося, который неизбежно проходит через этап несовершенной, ломаной речи. Когда преподаватель открыто говорит о собственном пути изучения языков, делится историями о курьёзных ошибках или трудностях, с которыми сталкивался сам, это нормализует ошибку как часть процесса, а не как признак неспособности.

Отдельно стоит сказать о ситуации, когда преподаватель сам является носителем родного для студентов языка и обучает их иностранному языку, не будучи его природным носителем. В таких случаях, довольно распространённых, например, в вузах Узбекистана при изучении английского, немецкого или китайского языков, авторитет педагога держится не на мифе о безупречном владении языком, а на профессионализме, методической грамотности и умении выстроить доверительные отношения с группой. Студенты гораздо охотнее раскрепощаются, если видят, что сам преподаватель когда-то проходил тот же путь — от скованности и ошибок к

свободной речи, — и может на собственном примере показать, что этот путь пройти реально.

7. ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ, ПОДРЫВАЮЩИЕ УВЕРЕННОСТЬ СТУДЕНТА

Наряду с приёмами, укрепляющими уверенность, стоит выделить и распространённые педагогические практики, дающие обратный эффект. К ним относится чрезмерная требовательность к грамматической точности в ущерб содержанию высказывания, когда студент, стремящийся выразить сложную мысль, получает в ответ лишь список допущенных ошибок и ни одного комментария по существу сказанного.

Другая распространённая ошибка — публичное сравнение студентов друг с другом, особенно в присутствии всей группы, которое формирует у более слабых учеников чувство хронической неполноценности. Столь же разрушительно действует ирония или насмешка над ошибками, даже если она преподносится как безобидная шутка: студент, ставший однажды объектом такой шутки, надолго теряет желание говорить в присутствии группы.

Наконец, отдельную проблему представляет непоследовательность требований, когда преподаватель то поощряет любые попытки говорить, то внезапно резко реагирует на незначительную неточность. Такая непредсказуемость мешает студенту выработать устойчивую стратегию поведения на занятии и поддерживает состояние постоянного напряжения.

8. ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С УВЕРЕННОСТЬЮ СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ МНОГОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

В условиях, когда студент уже владеет несколькими языками — например, родным узбекским, русским как языком межнационального общения и изучает третий, иностранный язык, — картина формирования уверенности усложняется. С одной стороны, такой студент обладает более развитым языковым чутьём и опытом переключения между системами, что само по себе может служить источником дополнительной уверенности: он уже знает на собственном опыте, что освоение нового языка — задача выполнимая. С другой стороны, многоязычная среда порождает и специфические трудности: интерференцию между языками, смешение грамматических моделей, а иногда и своеобразный языковой стыд, когда студент стесняется того, что его речь на иностранном языке звучит с заметным акцентом или несёт следы влияния родного языка.

Преподавателю в такой ситуации важно не противопоставлять языки друг другу, а показывать многоязычие студента как ресурс, а не как помеху. Обращение к аналогиям с родным или уже известным языком, признание того, что определённые трудности произношения или грамматики закономерны для носителей конкретного языка, снимает у студента ощущение личной неполноценности и переводит трудность в разряд общей, объяснимой закономерности, с которой можно работать целенаправленно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Уверенность студента при изучении иностранного языка не возникает сама по себе и не является исключительно вопросом индивидуального характера или способностей. В значительной степени она формируется той средой, которую

выстраивает вокруг обучающегося преподаватель: атмосферой психологической безопасности на занятии, характером обратной связи и отношением к ошибкам, продуманной последовательностью заданий, вниманием к индивидуальным особенностям каждого студента и собственным примером отношения к языку как к постоянно развивающемуся навыку.

Преподаватель, осознающий свою роль не только как транслятора знаний, но и как человека, ответственного за эмоциональный климат обучения, способен превратить изучение языка из источника постоянного напряжения в пространство, где ошибка воспринимается как естественный этап пути, а не как повод для стыда. Именно такой подход в конечном счёте определяет, станет ли студент по-настоящему говорящим на иностранном языке человеком или ограничится пассивным знанием правил, так и не решившись применить их на практике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999.

2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. — М.: Просвещение, 1991.

3. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — М.: Просвещение, 1991.

4. Krashen S. D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. — Oxford: Pergamon Press, 1982.

5. Dörnyei Z. The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition. — Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

6. Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. — 1986. — Vol. 70, No. 2.

7. Муратова Э. Р. Янги Ўзбекистон тараққиёти даврида чет тилини ўргатишга янгича ёндашув // Oriens.uz — илмий мақолалар тўплами.

8. Чет тилларни ўқитишда илғор тажрибани татбиқ этиш масалалари // Хорижий филология журнали (journal.fledu.uz).

9. Сафаров Ш. Хорижий тил ўрганишда бош жиҳат — етук ўқитувчининг бўлиши // Kun.uz, 2022 йил 7 июль. — URL: kun.uz.

10. Duolingo. Official website: www.duolingo.com

11. ZiyoNET. Образовательные ресурсы. – www.ziyonet.uz

12. Google. Поисковая система: www.google.com

13.Wikipedia. Свободная энциклопедия: www.wikipedia.org

14. ChatGPT. Информационная поддержка и генерация текста.

15. Cambridge University Press. Материалы по обучению иностранным языкам. – www.cambridge.org