

О.М. ЛОЗОВА

**ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСВОЄННЯ
ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ ПОСІБНИК

Київ - 2010

УДК 159.946.3 (075)
ББК 88.351.32. – 923

Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів України (*Лист № 1/ 11-635 від 09.02. 2010 р.*)

Друкується за рішенням вченої ради Київського національного лінгвістичного університету (*Протокол № 9 від 28. 04. 2009 року*).

Рецензенти:

О.Ф. Бондаренко, член-кореспондент АПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Київського національного лінгвістичного університету;

Т.О. Піроженко, доктор психологічних наук, завідувач лабораторії психології дошкільника Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України;

Г.В. Ложкін, доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Національного технічного університету України «КПІ».

Лозова Ольга Миколаївна

Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови: Навчально-методичний посібник.– К.: , 2010.–143 с.

У посібнику, укладеному на основі аналогічного навчального курсу, детально описано психологічні процеси, особистісні якості мовця та дидактичні умови, що забезпечують ефективне засвоєння та володіння іноземною мовою. Посібник адресовано психологам та філологам – студентам, аспірантам, викладачам і практикам.

ISBN

© Лозова О.М., 2010

ЗМІСТ

Вступ.....	4
1. Основний зміст курсу	
1.1. Психологічна модель засвоєння іноземної мови.....	5
1.2. Пізнавальні процеси у засвоєнні та володінні іноземною мовою.....	17
1.3. Особистісні аспекти оволодіння іноземною мовою.....	7
1.4. Психодіагностика та розвиток іншомовних здібностей.....	48
1.5. Психологічні засади навчання іноземних мов.....	65
1.6. Психологічні основи білінгвізму.....	78
1.7. Психологічні умови самостійного оволодіння іноземною мовою.....	91
2. Плани семінарських занять.....	105
3. Питання для самоконтролю.....	112
4. Теми рефератів.....	116
5. Рекомендована література.....	118

ВСТУП

Актуальність вивчення психологічних аспектів засвоєння іноземної мови впливає зі змісту фахової підготовки студентів психологічних і лінгвістичних спеціальностей, яким передбачається глибоке знання психологічних особливостей оволодіння та володіння мовою.

Основним завданням цього посібника є допомога студентами у засвоєнні структурованого комплексу знань з теоретичних засад психології засвоєння іноземної мови, зокрема таких, як загальні принципи оволодіння іноземною мовою, основні когнітивні процеси засвоєння нерідної мови, психологічні підстави сучасних методів навчання мов, психологічні основи двомовності, засоби вивчення особистості мовця тощо.

Актуалізація базових знань із загальної, вікової, педагогічної психології та змісту інших навчальних дисциплін послугує основою для формування у студентів таких вмінь та навичок, як добір адекватних практичних підходів до навчання іноземних мов, подолання різних за походженням труднощів засвоєння іноземної мови, проведення психологічного аналізу особистості мовця та оцінювання її психологічних характеристик.

Теоретичні знання та практичні навички сприятимуть застосуванню цих знань у практиці викладацької, перекладацької, наукової та самоосвітньої діяльності.

1. ОСНОВНИЙ ЗМІСТ КУРСУ

Тема 1. Психологічна модель засвоєння іноземної мови.

План.

1. Вивчення нерідної мови як оволодіння мовленнєвою діяльністю.
2. Нейрофізіологічний базис засвоєння мови.
3. Характеристика етапів оволодіння іноземними мовами.

Провідна ідея теми полягає в тому, що знання закономірностей засвоєння іноземної мови та моделювання цього процесу дозволяє наблизити результативність керованого оволодіння мовою до високого рівня. Основною проблемою виступає визначення передової ролі і місця психології у вивченні процесів оволодіння іноземною мовою

Основні поняття теми: модель засвоєння мови; іншомовні навички і вміння; опосередковане та усвідомлене володіння; мозкова локалізація мовленнєвих процесів; динамічний стереотип, орієнтувальна ланка мовленнєвої дії.

Студенти ознайомлюються з основами дисципліни, історією становлення проблематики та головними напрямками психологічних досліджень іншомовного дискурсу. Зокрема, розглядаються складники здатності суб'єкта до засвоєння мови, діяльнісний підхід до вивчення нерідної мови та нейрофізіологічний базис цієї діяльності, етапність оволодіння іноземними мовами

1. Вивчення нерідної мови як оволодіння мовленнєвою діяльністю

Що означає поняття «оволодіння мовою»? Оглядаючи науковий доробок провідних вчених у галузі психології навчання й володіння мовою – В.А. Артемова [4], Б.В. Беляєва [5], Е.М. Верещагіна [12], І.О. Зимньої [21], можна зробити таке узагальнення. По суті, в обсяг поняття «оволодіння мовою» входять три різні, близькі, але не співпадаючі поняття. Це *оволодіння рідною мовою* (Language acquisition, mother tongue acquisition). Це *вторинне усвідомлення рідної мови*, що пов'язується звичайно з навчанням у школі. І нарешті, це *оволодіння* (learning) тією чи іншою *нерідною мовою*. Останнє може бути *спонтанним*, наприклад, у двомовній родині і взагалі в двомовному чи багатомовному середовищі. Прикладом може бути феномен «тбіліського двору»: у старому

Тбілісі діти, граючись в дворі зі своїми однолітками різних національностей, тією чи іншою мірою опанували і грузинською, і вірменською, і російською, і курдською, й ассірійською мовами. Але воно може бути і спеціально спланованим, контрольованим і *керованим*, наприклад, оволодіння іноземною мовою в школі. Саме в цьому випадку говорять про «навчання мови» чи «викладання мови».

Рідна мова не є «вродженою» мовою. Вродженої мови немає і не може бути, оскільки багаторазово описані випадки, коли діти однієї національності виховувалися в родинах іншої національності і з самого початку починали говорити мовою родини. Але це і не мова батьків, тим більше, якщо родина змішана. Рідна мова в загальному випадку – це та мова, якою дитина вимовила свої перші слова.

Нерідна мова, якою опановує дитина, може бути, у свою чергу, двох видів. Якщо це мова, вживана у тій спільності, у якій розвивається дитина, то зазвичай говорять про *другу мову* (second language): це може бути мова національно-мовної меншості, державна чи офіційна мова (для тих, для кого вона не є рідною), мова міжетнічного спілкування. Якщо ж носіїв даної мови в конкретному мовному середовищі дуже мало або практично немає, то це *іноземна мова* (foreign language).

Таке розуміння уперше було запропоноване І.О. Зимньою й О.О. Леонтєвим у 1969 році: навчання іноземної мови є не що інше як навчання мовленнєвої діяльності за допомогою іноземної мови [22]. Пізніше названі автори дійшли висновку, що точніше було б говорити про оволодіння мовою як про навчання мовленнєвого спілкування за допомогою цієї мови. Сьогодні видається, що ці формулювання взаємодоповнювальні: оволодіння іноземною мовою – це і навчання діяльності, і навчання спілкування.

Будь-яка діяльність, у тому числі і мовленнєва (незалежно від мови) у психологічному плані влаштована однаково. Чим же відрізняється мовлення іноземною мовою від мовлення рідною мовою? По-перше, своєю так званою *орієнтовною ланкою*. Щоб побудувати мовний вислів, носії різних мов повинні проробити різний аналіз ситуацій, цілей, умов спілкування тощо. Наприклад, для того, щоб побудувати вислів, японець порівняно з європейцем повинен врахувати набагато більше інформації про вік, соціальний статус та інші характеристики співрозмовника. По-друге, *операційним складом* цього висловлювання (мовленнєвої дії) – тими мовленнєвими операціями, які мусить проробити мовець, щоб побудувати вислів з тим самим змістом і того ж самого спрямування.

Ці мовні операції, як і будь-які операції, можуть бути сформовані двояким чином. По-перше, шляхом наслідування чи / і шляхом «спроб і помилок», тобто пошукової діяльності, в ході якої відбувається «підлаштування» операцій до умов діяльності та її мети. По-друге, шляхом свідомого і довільного здійснення даної операції на рівні актуального усвідомлення (тобто як акту діяльності) з наступною автоматизацією і включенням у більш складну дію. Опанувати всіма мовленнєвими операціями чужої мови самим тільки першим чи тільки другим способом неможливо: на практиці завжди використовуються обидва способи. Відповідно, існують два протилежні підходи до навчання іноземних мов: традиційний (методика «підстроювання» і наслідування) і діяльнісний, розроблений у рамках Московської психолінгвістичної школи і майже загальноприйнятий нині в освіті.

Те, що в загальній психології називається операцією і дією, у психології навчання, дидактиці і методиці має назву навички й уміння. В оволодінні мовою, отже, це – мовленнєві навички і мовленнєві уміння.

Мовленнєва навичка – це мовленнєва *операція*, здійснювана за оптимальними параметрами. Такими параметрами виступають неусвідомлюваність, повна автоматичність, відповідність мовній нормі, нормальний темп (швидкість) виконання і стійкість.

Мовленнєве вміння – це мовленнєва *дія*, також здійснювана за оптимальними параметрами. Сформувавши мовленнєву навичку значить добитися, щоб учень правильно будував і реалізовував вислів.

При цьому для повноцінного спілкування необхідно, щоб мовець, по-перше, умів використовувати мовленнєві навички для самостійного вираження своїх думок, намірів, переживань. У протилежному випадку мовленнєва діяльність виявляється сформованою тільки частково.

По-друге, потрібно щоб мовець міг довільно, усвідомлено варіювати вибір і сполучення мовленнєвих операцій (навичок) у залежності від того, з якою метою, в якій ситуації, з яким співрозмовником відбувається спілкування. Якщо людина все це може, ми говоримо, що в неї сформоване відповідне мовленнєве (комунікативне, комунікативно-мовленнєве) уміння.

Характерно, що перехід з рідної мови на іноземну з психолінгвістичної точки зору є зміною правил переходу від програми висловлювання до її реалізації. Ця зміна не може бути, звичайно, здійснена відразу, як перемикання зі старих правил на

нові. Людина не може відразу заговорити новою мовою, вона повинна пройти через етап опосередкованого володіння іноземною мовою. Ланкою, яка опосередковує цей процес, виступає «рідна» система правил реалізації програми. Надалі ця система правил усе більше редукується. Кінцевою ланкою цього процесу редукції (і одночасно автоматизації «нових» правил) є встановлення прямого зв'язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає відносно вільному володінню іноземною мовою, або як писав психолог Б.В.Беляєв, «мисленню іноземною мовою».

2. Нейрофізіологічний базис засвоєння мови.

Сучасна нейропсихологія розрізняє серед мовленнєвих механізмів сенсорні (розуміння того, що говорить партнер) і моторні (промовляння мовних звуків). Зазвичай обидві ці форми тісно пов'язані між собою, проте вони розрізняються за механізмами реалізації їхніх основних функцій. Важливо те, що керування сенсорним і моторним мовленням здійснюється різними ділянками мозку.

Ще в 1861 році французький нейрохірург П. Брока виявив, що при ураженні мозку в ділянці другої й третьої лобних звивин (рис. 1) людина перестає членороздільно говорити й видає лише нескладні звуки, хоча зберігає здатність розуміти те, про що говорять інші. Ця мовленнєва моторна зона, або *зона Брока*, у праворуких людей міститься в лівій півкулі мозку, у ліворуких у більшості випадків – у правій.

У 1874 році інший учений Е. Верніке встановив існування зони сенсорних механізмів мовлення. Ураження верхньої скроневої звивини призводить до того, що людина чує слова, але перестає їх розуміти. За такої патології втрачаються логічні зв'язки слів з предметами й діями, що їх ці слова позначають. При цьому хворий може механічно повторювати слова, не розуміючи їхнього змісту. Ця зону мозку отримала назву *зони Верніке*. У зоні Верніке, як у своєрідній картотеці, зберігаються всі засвоєні протягом життя людини звукові образи слів у вигляді так званих нейронних слідів «картотекою».

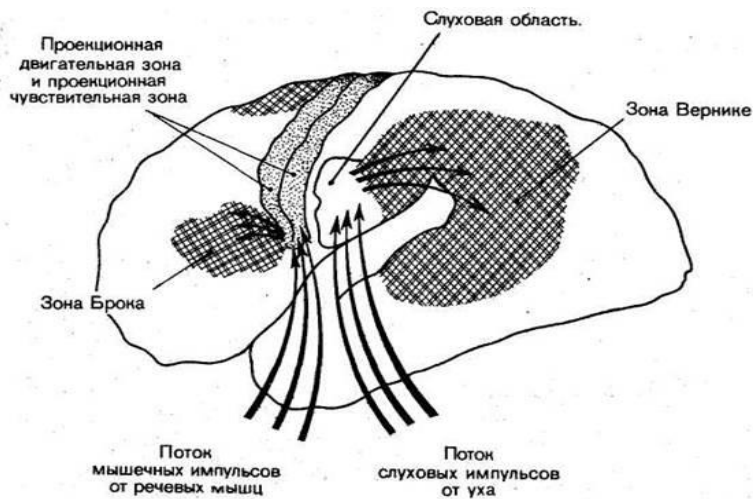


Рис. 1. Шляхи нервових імпульсів від мовленнєвих м'язів при промовлянні слів та шляхи імпульсів, що йдуть від слухового аналізатора.

В основі мислення іноземною мовою лежать нервово-мозкові механізми, одні з яких є почасти тим же самими, що й при мисленні рідною мовою, а інші є специфічними. Під впливом словесного подразника нервеве збудження в корі півкуль іде показаним вище шляхом, а при називанні сприйманого чи уявлюваного предмета словом іноземної мови – у зворотньому напрямку.

Сказане є характерним для тих випадків, коли іноземна мова пов'язується з мисленням безпосередньо. У тих же випадках, коли володіння іноземною мовою є опосередкованим (тобто через переклад рідною мовою), процеси називання і розуміння слова характеризуються значною зміною шляху, що проходить нервеве збудження: при називанні предмета іноземним словом, при сприйнятті і розумінні іноземного слова нервеве збудження проходить суттєво довший шлях. Нервові механізми, отже, ускладнюються та істотно видозмінюються.

Як зауважує Б.В. Беляев, фізіологічні основи володіння іноземною мовою іноді тлумачаться не зовсім правильно, а саме коли припускається повне ототожнення другої сигнальної системи зі словами. У таких випадках думають, що на початку навчання іноземних мов в учнів спершу утворюється тричленний зв'язок:

іншомовне слово – слово рідною мовою – предмет, а потім цей зв'язок стає двочленным: іншомовне слово – предмет. Таке тлумачення нервово-фізіологічних механізмів оволодіння іноземною мовою цілком ігнорує діяльність другої сигнальної системи і є неприйнятним. Доказом неприйнятності такого тлумачення може служити той факт, що фізіологічні процеси, згідно з розглянутою точною зору, починаються з другої сигнальної системи (слова), тоді як насправді друга сигнальна система функціонує на основі першої, унаслідок чого і нервово збудження, викликане дією зовнішнього подразника, насамперед, виникає в першій сигнальній системі [8].

Володіння іноземною мовою припускає утворення особливого *динамічного стереотипу* в корі великих півкуль головного мозку. Цей стереотип подібний у своєму функціонуванні до динамічного стереотипу, що лежить в основі володіння рідною мовою, і в той же час, відмінний від нього. Існує значна кількість фактів, що свідчать про те, що скількома б різними мовами не володіла людина, кожній із цих мов відповідає свій особливий стереотип.

Також відомо досить багато фактів на користь того, що іншомовний динамічний стереотип утворюється значно швидше і характеризується більшою міцністю тоді, коли людина засвоює іноземну мову не на базі рідної, не за посередництвом рідної, а без допомоги рідної мови (без перекладу). Іншомовний динамічний стереотип і функціонує значно краще, якщо його утворення відбувалося не на базі і не в зв'язку з динамічним стереотипом рідної мови, а незалежно від нього. Деякі з опитаних Б.В. Беляєвим осіб говорили, що, опанувавши в дитинстві іноземною мовою шляхом практики, вони тепер цілком вільно мислять двома різними мовами, але дуже не люблять перекладати з однієї мови на іншу: переклад вимагає від них додаткових зусиль, і це буває неприємно [5].

Мозок людини відрізняється від мозку тварин тим, що в ньому є додаткові утворення, яких немає у тварин і які з погляду філогенезу є новітніми. Констатовано, що новітній мозок також розпадається на функціонально різні зони; деякі з них мають пряме відношення до практичного володіння мовою. До таких належать: мовленнєво-рухова, чи артикуляційна, зона; слухомовленнєва зона, зорово-мовленнєва зона і зона графічних рухів руки. При руйнуванні першої зони людина втрачає можливість усного вираження своїх думок; при руйнуванні другої людина перестає розуміти чуже усне мовлення; при руйнуванні третьої стає неможливим читання, а

четвертої – неможливим виявляється вираження своїх думок у письмовій формі.

Існує цілий окремих розділ патопсихології, *афазіологія* – вчення про розлади людського мовлення, *афазії*. Серед цих розладів спостерігаються такі, як втрата здатності розуміти сприйману на слух мову (*сенсорна афазія*), втрата здатності виражати власні думки в усному мовленні (*моторна афазія*), втрата здатності розуміти сприйманий друкований текст (*алексія*) і втрата здатності виражати свої думки в письмовій формі (*аграфія*). Встановлено, що в осіб, які володіють декількома мовами – поліглотів – ці порушення торкаються найчастіше якоїсь однієї з іноземних мов або ж рідної. Зокрема, людина, що володіє українською, російською, англійською, німецькою й французькою мовами, може, наприклад, втратити тільки здатність розуміння одного англійського тексту чи здатність виражати свої думки тільки російською мовою, а всі інші здатності в неї зберігаються. Таким чином, стає зрозуміло, що володіння кожною з мов припускає наявність у корі півкуль головного мозку особливих нервових механізмів. Розглянутим вище нервово-фізіологічним механізмам властива визначена локалізація в корі великих півкуль головного мозку людини.

При цьому було б помилковим вважати, наприклад, що під час читання в корі мозку людини функціонує тільки зорово-мовленнева зона. Усі зони як давнього, так і новітнього мозку знаходяться одна з одною у складних асоціативних зв'язках, які забезпечуються двома великими асоціативними центрами – лобовим і потилично-тім'яним. Що б людина не робила, її головний мозок завжди функціонує як єдине ціле: слухаємо ми мову іншої чи самі говоримо, читаємо або пишемо, наш мозок працює як єдине ціле. Але в цій цілісній роботі мозку спостерігається щось на зразок поділу праці: одні ділянки кори виконують одні часткові функції, іншим властиві інші часткові функції.

На підставі сказаного стає ясным, чому учні в школі часто з величезними труднощами опановують іноземну мовою. Якщо вчитель робить «становим хребтом» методики викладання мови переклад, то навчання мови призводить до утворення в корі великих півкуль головного мозку таких динамічних стереотипів, що не стільки сприяють, скільки перешкоджають оволодінню іноземною мовою, зауважує Б.В. Беляєв.

Науково доведено, що вивчення мов сприяє збільшенню кількості сірої речовини в мозку й змінює щільність нейронів. Було проведено дослідження, в якому взяли участь 58 добровольців, що

говорять англійською та італійською мовами (25 з них знають обидві мови з дитинства, а 33 вивчили другу мову в дорослому віці). Одночасно досліджувалася група з 25 чоловік, які говорять лише однією мовою. За допомогою сканерів визначали густину сірої речовини (нейронів) у мозку. Було встановлено, що вивчення мов змінює густину сірої речовини подібно до того, як фізичні вправ розвивають мускулатуру. Густина сірої речовини в парієтальній корі лівої долі мозку була вищою в білінгвів, ніж у тих, хто не говорить жодною мовою, окрім рідної. Цей ефект був особливо помітний у раних білінгвів, тобто, найбільша щільність нейронів спостерігається в тих, хто почав учити іноземну мову в дитинстві.

У ході дослідження було встановлено, що вивчення іноземних мов змінює сіру речовину. Зокрема, воно впливає на ділянку мозку, що обробляє інформацію. "Це значить, що люди, які вивчили мову у віці після десяти років, не зможуть говорити іноземною мовою так само добре, як ті, хто вивчив мову в більш ранньому віці", – відзначає головний дослідник британського Інституту неврології Андреа Мекеллі (Andrea Mechelli) [за 35].

Таким чином, вивчення іноземних мов підвищує в цілому здатність людини до навчання й інтелектуального розвитку. Люди, які вивчили другу мову замолоду, більш імовірно, мають більш досконалу сіру речовину, ніж ті, хто узявся за її вивчення багато пізніше. Відомо, що мозок має здатність міняти свою структуру в результаті зрушень – ефект, відомий як пластичність. Дослідження показують, як цей процес стимулює вивчення мов, тобто, ті, хто вчив мови в дитинстві, мають більш гнучке мислення, ніж ті, хто зайнявся цим значно пізніше. Згідно з останніми дослідженнями британських учених, раннє вивчення другої мови сприяє також розвитку тієї частини мозку, що відповідальна за швидкість мовлення [там само].

3. Характеристика етапів оволодіння іноземними мовами.

Чим саме характеризується період оволодіння іноземною мовою? Спочатку слід уточнити його часові межі. Говорячи про кінцевий період оволодіння іноземною мовою, мусимо мати на увазі не граничне володіння нею, а такий момент, починаючи з якого мовець виявляється в змозі більш-менш вільно, легко і швидко, не вдаючись до перекладу, розуміти чужі та виражати свої власні думки, а також думати іноземною мовою. Зрозуміло, що для цього потрібно таке засвоєння основних лексичних і граматичних

особливостей мови, коли ці особливості безпосередньо пов'язуються з мисленням людини, що й повинно поступово відбуватися протягом усього періоду засвоєння іноземної мови.

Наведені дані підтверджують, що для володіння іноземною мовою характерне встановлення безпосереднього зв'язку між іншомовними формами і мисленням людини, внаслідок чого відпадає потреба в перекладі (як рідною мовою так і з рідної мови).

Б.В. Беляєв весь процес оволодіння іноземною мовою в умовах шкільного навчання може бути поділяє на два основних етапи. Перший етап є етапом опосередкованого володіння, тобто такого, котрий здійснюється за посередництва рідної мови; можна назвати його також етапом *перекладного володіння* мовою, оскільки учні завжди вдаються до перекладу з іноземної мови на рідну і з рідної на іноземну. Другий же етап є етапом безпосереднього чи *безперекладного володіння*, тому що для нього характерне встановлення безпосереднього зв'язку між іноземною мовою і мисленням, унаслідок чого відпадає потреба в перекладі.

Теоретичний шлях (вивчення мови в школі) виявляється значно більш тривалим у часі і явно розпадається на два основних, зазначених вище, етапи. За даними деяких опитувань, період оволодіння іноземною мовою шкільним шляхом продовжується від 6 до 13 років, причому на питання про те, чи відчувався який-небудь переломний момент у процесі оволодіння іноземною мовою, переважно було отримано позитивну відповідь (понад 70% респондентів) Цей переломний момент переживається як раптове звільнення від потреби у перекладі.

Багато хто з опитаних дослідником респондентів характеризують цей момент так: «Раптом почав вільно читати і говорити»; «Почав обходитися без перекладу»; «Почав мислити іноземною мовою, не вдаючись до рідної»; «Прийшло раптом щось, начебто натхнення, і я відразу став розуміти і говорити іноземною мовою»; «Відчув велику полегкість у спілкуванні з іншими людьми іноземною мовою» і т.п. Деякі вказували при цьому, в результаті чого саме наступив у них такий переломний момент: «У результаті читання іноземної літератури», «У результаті того, що почав учитися у мовному вузі, де посилено викладається практика мови» і т.п. Інші відзначали, що вони почували навіть два переломних моменти: коли стало легко (без аналізу і перекладу) розуміти чуже (усне й письмове) мовлення, а інші – коли почали самі легко й вільно говорити й писати іноземною мовою.

За умови ж практичного оволодіння іноземною мовою мовці починають уже через рік-два думати цією мовою, причому (за свідченням 80% опитаних) ніякого переломного моменту в даному випадку не переживається (рис.2). У подібних випадках іноземна мова вступає в безпосередній зв'язок з мисленням людини майже із самого початку опанування мовою.

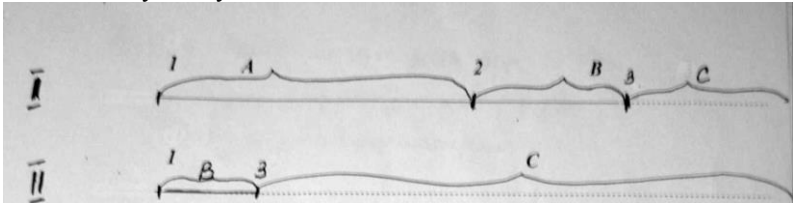


Рис.2 Етапи оволодіння іноземною мовою:

I – шляхом вивчення іноземної мови в школі;

II – шляхом мовленнєвої практики;

1 – повна відсутність мовних знань, мовленнєвих навичок і умінь;

2 – переломний момент (відпадання потреби в перекладі);

3 – початок мислення іноземною мовою;

A – етап перекладного (опосередкованого) володіння іноземною мовою;

B – етап безперекладного (безпосереднього) володіння іноземною мовою;

C – подальше вдосконалення у володінні іноземною мовою.

Охарактеризоване вище розходження двох основних шляхів оволодіння іноземною мовою є дуже істотним і важливим. Адже при навчанні іноземної мови шкільним шляхом дуже часто спостерігаються випадки, коли учні перебувають на першому етапі оволодіння мовою дуже тривалий час, аж до закінчення школи. Студенти мовних вузів у переважній більшості випадків указують на те, що переломний момент у володінні іноземною мовою вони переживали лише наприкінці другого року навчання у вузі. Отже, наша середня школа, як правило, не приводить учнів до безперекладного володіння мовою.

Тема 2. Пізнавальні процеси у засвоєнні та володінні іноземною мовою.

План.

1. Функціонування мислення на базі рідної мови та іноземної мови.

2. Особливості сприймання і розуміння іншомовного дискурсу.
3. Психолінгвістична модель продукції та рецесії вислову.
4. Інтуїція та чуття мови як основа мовленнєвої діяльності.

Провідна ідея вивчення теми полягає в тому, що специфіка оволодіння іноземною мовою та мовна інтуїція визначаються розбіжностями об'єктивного і суб'єктивного змісту понять, сприймання і розуміння іншомовного дискурсу.

Основною проблемою виступає усвідомлення переваг і недоліків свідомо-дискурсивного та інтуїтивно-практичного володіння іноземною мовою.

Основні поняття теми: формально-динамічні особливості та зміст мислення; свідомо-дискурсивне розуміння; смислове розуміння, мовна оболонка; мовна інтуїція; універсальний предметний код; смислоорганізованість тексту.

Мета вивчення теми – розкриття особливостей інтелектуальних дій мовця в рідній та іншомовній діяльності.

1. Функціонування мислення на базі рідної та іноземної мов.

Опановуючи іноземною мовою, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше світобачення крізь призму національної культури, одним з найважливіших компонентів якої (і засобом оволодіння якою) є мова. У методиці навчання мови багато пишеться про культурний компонент засвоєння мови, про міжкультурне навчання і т.д. Існують наукові напрямки, які взагалі трактують культуру через її відображення в національній мові (наприклад, лінгвокраїнознавство); розвивається і спеціальна дисципліна – культуролінгвістика або лінгвокультурологія [30; 44].

Говорячи про мислення іноземною мовою, мають на увазі або його *формально-динамічні особливості*, або ж його зміст. До формально-динамічних особливостей мислення належать такі форми мислення, як поняття, судження та умовиводи, і такі розумові процеси, як порівняння, аналіз, синтез, узагальнення та інші. Міркування про те, що мислення у всіх народів однакове і що при навчанні іноземної мови не доводиться навчати учнів іншого мислення, може бути визнане правильним лише за тієї умови, що

Йдеться про формально-динамічні особливості мислення. Мислення будь-якого народу, дійсно, відбувається незалежно від того, якою є його мова, характеризується тими ж самими формами і тими ж процесами, що властиві людському мисленню взагалі. У цьому сенсі, дійсно, логіка у всіх народів однакова й психологічні закономірності мислення теж однакові.

Проте мислення може функціонувати тільки на базі тієї чи іншої мови. Чи може бути зв'язок іноземної мови з мисленням безпосереднім чи ж він завжди буває тільки опосередкованим? З метою відповіді на це питання було проведено невелике експериментальне дослідження [5]. Дослідники скористалися методикою асоціативного експерименту, трохи видозмінивши її. Досліджуваним пред'являлися не тільки слова, але й числа і картинки із зображенням окремих предметів. Цей експериментальний матеріал пред'являвся не слуховим, а зоровим способом – за допомогою спеціально сконструйованого експозиційного екрану. У момент пред'явлення подразника автоматично замикався струм у ланцюзі. Потрібно було реагувати словом: як тільки досліджуваний починав промовляти необхідне слово, експериментатор розмикав електричний ланцюг. Час реакції реєструвався в тисячних частках секунди за допомогою хроноскопу. Дослідженню підлягали такі процеси: 1) читання слів, 2) читання чисел, 3) називання предметів, 4) підшукування протилежностей, 5) вільні асоціації і 6) узагальнення.

Кінцевий висновок зводиться до такого. Жодної істотної різниці в часі мовленнєвих реакцій рідною та на іноземною мовами в тих випадках, коли людина володіє іноземною мовою в достатній мірі, немає. Помічається тільки деяке уповільнення цих процесів іноземною мовою в тому випадку, якщо мовець ще не опанував мовою належним чином. Отже, зв'язок іноземної мови з мисленням не обов'язково мусить бути тільки опосередкованим, він може бути також і безпосереднім.

Якщо під словом «мислення» мати на увазі не формально-динамічні особливості мислення, а те, що складає його зміст, треба буде погодитися, що різні народи, використовуючи різні мови, ніяк не можуть мати у своєму мисленні цілком однакового змісту. Навчання іноземної мови тому й пов'язане з величезними труднощами, що учні повинні опанувати трохи іншою системою понять, що не збігається у своєму змісті (а також за обсягом) із системою тих звичних понять, що виражаються словами рідної мови.

Маючи на увазі *зміст мислення*, доцільно розрізняти в ньому дві сторони – об'єктивну й суб'єктивну чи, інакше кажучи, об'єктивний зміст і суб'єктивний зміст. Під *об'єктивним змістом* мислення мають на увазі реальні зв'язки і відносини, що воно відображає. До *суб'єктивного змісту* мислення відносять поняття і судження, що являють собою не що інше, як суб'єктивний образ об'єктивного світу.

Коли говорять про те, що думка, виражена засобами двох різних мов, – одна і та ж, то це твердження стосується тільки до об'єктивного змісту цієї думки. Наприклад, характерному для української мови виразу «друга година ночі» відповідає французький вираз «deux heures du matin». Об'єктивний зміст там і тут той самий: мається на увазі один конкретний момент доби. Але суб'єктивний зміст цих двох виразів далеко не ідентичний, тому що українською використовується поняття «ніч», а французькою — поняття «matin», і вони не однозначні. «Вночі» ми називаємо ту частину доби, коли буває темно через відсутність сонця, а словом «matin» французи виражають поняття про ту частину доби, що починається о 12 годині ночі і закінчується о 12 годині дня. Тому при здійсненні перекладу з однієї мови на іншу точно передається лише об'єктивний зміст думок, а суб'єктивний їхній зміст, як правило, залишається специфічним для кожної мови. Так само український вислів «Вони посунулися, щоб я сів» англійською повинен бути виражено так: «They made room for me to sit». Об'єктивний зміст думки в даному випадку той самий, але суб'єктивні змісти далеко не ідентичні. Аналогічним чином і російський вираз «есть всухомятку» англійською характеризується зовсім іншим суб'єктивним змістом, а саме: «to eat solid food without drinking» [8].

Ці факти свідчать про те, що коли ми хочемо виразити засобами іноземної мови якусь думку, то ця думка, залишаючись тією ж самою за своїм об'єктивним змістом, виявляється іншою за суб'єктивним змістом. Пояснюється це тим, що користуючись іншомовними словами, ми для оформлення своєї думки неминуче мусимо скористатися також й іншими поняттями – саме тими, котрі виражаються словами іноземної мови і які не збігаються з поняттями, що виражаються словами рідної мови.

Відомо, що будь-який предмет чи явище можна назвати різними словами, навіть користуючись однією й тією ж мовою. Так, наприклад, березу можна назвати і деревом, і рослиною; місто можна назвати як населеним пунктом, так і центром чи столицею. З

психологічної точки зору називання предмета словом свідчить про те, що даний предмет ми мислимо вхідним в обсяг того поняття, що виражається відповідним словом. Якщо ми один раз називаємо мислимий нами предмет деревом, в інший раз – березою, а втретє – рослиною, то самий предмет нашої думки анітрохи від цього не змінюється; об'єктивний зміст думки залишається у всіх цих трьох випадках тим самим. Але оскільки ми щораз підводимо даний предмет під різні поняття, оскільки суб'єктивна сторона нашої думки про цей предмет не може вважатися незмінною.

Тим більш по-різному (у сенсі використовуваних понять) доводиться думати мовцеві, коли він від рідної мови переходить до іноземної. Звичайно вчитель пояснює учням, що французьке слово «voiture» означає те ж саме, що і «візок». Насправді ж слова «voiture» і «візок» будуть мати той самий мислимий зміст (об'єктивний) лише в тому випадку, якщо предметом думки дійсно буде те, що ми називаємо візком. Але суб'єктивна сторона мислення не може бути в цих двох випадках однаковою, оскільки слово «voiture» виражає у французів таке поняття, яким охоплюються всі види наземного транспорту (карета, віз, автомобіль, вагон, фіакр, тарантас і т.п.), тоді як слово «візок» належить лише до конкретного виду цього транспорту. У нашій мові є, наприклад, два слова – будинок і великий, але у своїй мові ми можемо сполучити ці слова і сказати «великий будинок», позначаючи цим словосполученням даний предмет думки. У нашому мисленні сполучаються відповідні поняття, так само відбувається і їхнє взаємне обмеження, утворюється нове (вже третє) поняття [5].

Аналогічним чином треба розуміти і віднесення того чи іншого предмета думки до різних понять, що особливо характерно для двох різних мов. Говорячи «друга година ночі», ми використовуємо три поняття, так само як і французи, коли вони говорять «deux heures du matin». Але в той час як два поняття будуть однаковими («deux» – дві і «heures» – години), в якості третього поняття виступають різні («ніч» – період доби, коли немає сонячного світла, «matin» – період доби від 12 години ночі до 12 години дня).

Знаючи, що мислення іноземною мовою відрізняється своєрідністю, вчитель буде прагнути того, щоб його учні не тільки засвоювали іншомовні форми, але і навчалися мислити іноземною мовою. Тому на уроках необхідно якнайменше і рідше вдаватися до перекладу, який звичайно застосовується для того, щоб учні зрозуміли використовувані слова, речення і тексти. Іншомовні слова і речення майже завжди мають інший суб'єктивний зміст, унаслідок

чого ніяк не можна прагнути того, щоб у свідомості учнів іншомовні форми асоціювалися з думками, вираженими за допомогою форм рідної мови.

Отже, справжнє володіння іноземною мовою виявляється можливим лише в тому випадку, коли учні схоплюють і засвоюють трохи інший спосіб мислення, коли вони навчаються мислити іноземною мовою.

2. Особливості сприймання і розуміння іншомовного дискурсу.

Сприймання й розуміння мовлення є одним із двох основних моментів мовленнєвої діяльності, протилежних словесному вираженню власних думок.

Хоча в існуючій психологічній літературі ще немає загально визнаної диференціації цих понять і явищ, проте вважається за необхідне проводити певне розрізнення між сприйняттям мовлення і розумінням мовлення. Зазвичай *сприймання* витлумачується як суб'єктивне відображення предметів або явищ об'єктивного світу, зумовлене їхнім безпосереднім впливом на наші органи чуття. Отже, фізіологічно сприйняття припускає першосигнальну діяльність мозку [27].

Що ж стосується *розуміння*, то воно – відображення зв'язків і стосунків, нерозривно пов'язане з мовою і мовленням, а тому завжди свідоме. Фізіологічно розуміння пояснюється діяльністю другої сигнальної системи. Психологічно розуміння характеризується осмисленням того, що сприймається, тому воно і виявляється завжди у формі словесного дискурсивно-логічного мислення.

У людини є дві сигнальні системи, з яких перша приводиться в дію впливом предметних подразників, а друга функціонує лише під впливом словесних подразників. На цій підставі і варто розрізняти сприймання мовлення як першосигнальний процес і розуміння мовлення як другосигнальний процес.

У кінцевому рахунку доходимо висновку про те, що при мовленнєвому спілкуванні значення, зміст мовлення розуміється, а мовна оболонка думок сприймається, при чому сприймання мовлення має *неусвідомлено-інтуїтивний* характер, а розуміння відповідних думок *свідомо-дискурсивний*.

Особи, які погано або зовсім не володіють іноземною мовою, при читанні іноземного тексту не в змозі відразу усвідомити його зміст і тому змушені піддавати прочитаний текст спершу лексико-граматичному аналізу, а потім і перекладу рідною мовою. Але в такому випадку не зміст, а саме мовна оболонка робиться об'єктом свідомо-дискурсивного розуміння. Що ж стосується змісту, то він в такому випадку звичайно не розуміється; розуміється не іншомовний текст, а його переклад.

Особи, що добре володіють іноземною мовою, тобто користуються нею без посередництва рідної мови, при читанні іноземного тексту відразу ж розуміють його смисл, але в цей час вони не усвідомлюють особливостей мовної оболонки. Отже, ніякої істотної психологічної різниці між сприйманням і розумінням мовлення рідною мовою і сприйманням та розумінням мовлення іноземною мовою немає і не може бути. І в тому, і в іншому випадку чуттєво сприймається мовна оболонка думок і дискурсивно-логічно розуміється зміст мовлення. Інтуїтивне ж розуміння мовлення іноземною мовою так само неможливе, як неможливе воно й рідною мовою [4; 9; 19].

Коли говорять, що учні повинні розуміти іноземні тексти логічно, то виявляється, що це розуміння зводиться до розуміння лише мовної оболонки, що із психологічної точки зору в такому розумінні зовсім не потрібно (при практичному володінні мовою). Спостереження на уроках іноземної мови свідчать про те, що учні дійсно бувають часто привчені лише до дискурсивного розуміння іноземних текстів, коли усвідомленню піддаються насамперед лексико-граматичні особливості тексту, а значеннєвий зміст тексту розуміється лише в перекладі його рідною мовою.

Психологічно ж читання без розуміння не є читанням, тому що основна мета і його основний зміст полягає саме в тому, щоб зрозуміти що читається, а не в тому, щоб правильно сприйняти мовну оболонку. З іншого боку, не можна привчити учнів до дискурсивно-логічного розуміння іноземних текстів, коли ці тексти піддаються спершу граматичному розбору, а потім робиться їхній переклад. Інакше кажучи, не можна здійснювати переклад з метою розуміння, а потрібно домагатися безперекладного розуміння іншомовних текстів.

Іноді говорять про те, що безперекладне розуміння іноземних текстів саме і є наслідком перекладу, тому що переклад дозволяє мати думки, які потім і зв'язуються з іншомовними формулюваннями. Прагнення зв'язати іншомовні форми з думками,

що виражаються засобами рідної мови, цілком безпідставне, воно не може привести до позитивного результату. Не може бути так, щоб англієць, говорячи «How old are you?», думав «Скільки вам років?». Іншомовне мислення має свої специфічні особливості, що перебувають в єдності з особливостями даної мови, тому неможливо, щоб думки, оформлені за допомогою рідної мови, поєднувалися з формами іноземної мови.

2. Психолінгвістична модель продукування та рецесії вислову.

Теорії вербалізації в науці початково були запропоновані Х. Джексоном, у подальшому розвинені О. Р. Лурією, О.О. Леонтьєвим, І.О. Зимньою. На думку Х. Джексона, при виробництві, або навпаки, сприйнятті мовлення має місце або відставання мовлення стосовно думки (вербалізація), або відставання думки стосовно мовлення (девербалізація), тобто між думкою і мовленням спостерігається певна відстань у часі. Після того, як актуалізувалася думка, підшукується форма її вираження; як правило, такою формою виявляється мовлення – зовнішнє або внутрішнє.

У цих пошуках мовленнєвий вислів, як і будь-яка дія, спочатку *програмується*, тобто актуалізується певна програма. М. І. Жинкін зазначав, що будь-яка творча думка людини є унікальною [19]. Якщо це так, то вона за логікою ніяк не може бути заздалегідь прив'язана до якоїсь визначеної форми вираження. Унікальна думка, переходячи в мовлення, проходить *етап пошуку* форми вираження; цей етап неусвідомлюваний, його механізми експериментально не вивчені й не осмислені теоретично. Проте є всі підстави стверджувати, що на етапі пошуку вибір форм вираження залежить, по-перше, від семантичних причин і, по-друге, – від ступеня стійкості самих форм вираження. Вважається, що ступінь стійкості визначається двома умовами – по-перше, давністю становлення відповідної форми і, по-друге, частотністю її актуалізації. Тому говорять, наприклад, що лексеми рідної (первинної) мови є більш стійкими, ніж лексеми вивченої (вторинної) мови, через те що мовець вивчає вторинну мову пізніше первинної і користується нею рідше. Якщо, навпаки, частіше доводиться говорити вивченою мовою, то слова цієї мови можуть виявитися більш стійкими.

Етапу пошуку протиставляється *етап детермінації*. Детермінацією стосовно мовлення називається спільна поява двох чи більше одиниць вираження. При актуалізації моделі всі її елементи детермінуються, тобто виражаються неодмінно (морфема *-ий*, наприклад, детермінується фразою цей будинок дуже велик-). Детермінація, як і вибір, стосується всіх моделей без винятку. Наприклад, у фразі «Цей будинок дуже...» детермінується словоформа, що описується в термінах короткого чи повного прикметника чоловічого роду, однини, називного відмінка. Однак у рамках описаного класу словоформ має місце не детермінація, а пошук, тобто тут можливі словоформи «малий», «великий», «красивий», «високий», «відомий» і т.д.

Припустимо, що ми вивчаємо процес породження фрази «Дідусь і бабуся дуже люблять маленького онука» (за Є.М. Верещагінін [12]). Спочатку актуалізується модель фрази. У нашому випадку ця модель складається з двох елементів – іменної і дієслівної частин (рис. 2). Порядок проходження впорядковує ці елементи в часі (спочатку розгортається іменна частина). Необхідність розгорнути також і дієслівну частину фіксується в оперативній пам'яті. Після того, як актуалізувалася фразова модель, що складається з іменної і дієслівної частин, вибір (пошук) закінчується і починає діяти детермінація: іменна і дієслівна групи повинні бути виражені. Але вони можуть бути виражені по-різному: наприклад, іменна група може складатися просто зі слова-морфи або певної (у тому числі й досить складної) синтагми. Як ми бачимо, на рівнях моделей синтагм і словоформ знову починає діяти пошук (у наведених прикладах — семантичний).

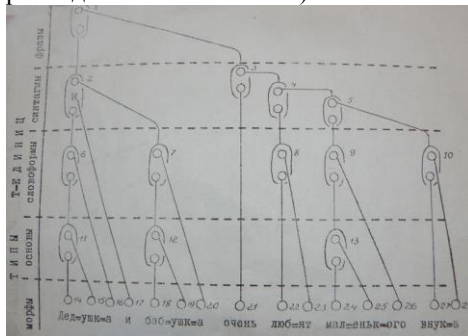


Рис.3. Ілюстративна схема виробництва конкретної фрази.

Пошук може визначатися, як уже згадувалося, і ознаками стійкості форми виразу. Після того, як вибір відбувся, у нашому

випадку актуалізувалася модель двомісної синтагми із сполучником *i*. Детермінуються класи імен, з'єднаних сполучником *i*, але що стосується конкретного члена класу, то тут по-старому відбувається пошук і по-старому можливий вибір. Дійсно, вузол 2 здатний розгорнутися як у нову синтагму (старий дід), так і в одне слово (дід). У нашому випадку актуалізувалася модель словоформи – і знову спостерігаємо детермінацію. Вибір і пошук, проте, продовжуються, але вже на рівні моделей основ: тут можлива проста (дід) або складна (дідус-) основа. Після того, як обрана конкретна морфема, вона – реалізується в морфі – вводиться в мовлення, а творення вислову продовжується на рівні найближчого рівня і так далі. Крім операцій пошуку і детермінації при так званій "соціально-значущому" дискурсі спостерігаються операції контролю і селекції.

У світлі викладених понять детермінація може бути витлумачена як напруженість. Напруженість психологічно розуміється і як потреба "закінчити думку", "поставити крапку" (неможливість зняти напруженість виражається в переживанні "перервався на півслові").

Тут установлюється тісний зв'язок усього викладеного вище з так званою гіпотезою В. Інґве, в якій психологічні факти використовуються для пояснення лінгвістичних даних. На думку В. Інґве, який визнає психічно реальним принцип творення мовлення за безпосередніми складовими: мовець спочатку розгортає ліву гілку й розгортає всі її вузли вліво до морфа (термінального елемента). Напруженості різних рівнів, що виникають при цьому (В. Інґве тут говорить про "зобов'язання") записуються в оперативній пам'яті. Після реалізації крайнього лівого морфа має місце рух вгору: спочатку реалізується найближчий правий морф (і знімається напруженість, зумовлена неповною реалізацією найнижчого вузла) і далі аналогічна процедура продовжується до кінця фрази.

Як відомо, усяка діяльність людини і її мовленнєва діяльність, зокрема, визначається трьохрівневістю чи трьохфазністю побудови (структури). У неї входять: *мотиваційно-спонукальний, орієнтовно-дослідницький* (аналітико-синтетичний) і *виконавчий* рівні.

1. Перший рівень мовленнєвої діяльності представлений складною взаємодією потреб, мотивів і мети мовленнєвої дії як майбутнього її результату. За змістом цей рівень – потребово-мотиваційно-цільовий, за функцією – спонукальний. Виконання цього завдання припускає створення ситуації, яка стимулює

виникнення і розвиток комунікативно-пізнавальної потреби мовця – висловити чи сприйняти думку з якоюсь визначеною метою, наприклад, навчитися спілкуватися, ознайомитися з культурою, історією нації і т.д.

Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, що охоплює наші потяги і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти й емоції. За думкою стоїть афективна й волюва тенденція (Л. С. Виготський [15]).

2. Другий рівень мовленнєвої діяльності – *орієнтовно-пошуковий* (або аналітико-синтетичний) за функцією і механізмом, за змістом – це предметний план діяльності. На цьому рівні реалізується добір засобів формування і формулювання власної чи чужої (заданої ззовні) думки в процесі спілкування.

3. Третій рівень будь-якої діяльності – *виконавчий*, реалізуючий. Цей рівень мовленнєвої діяльності може бути зовні вираженим і зовні не вираженим. Так, наприклад, виконавчий рівень слухання не виражений, тоді як виконавча, моторна, частина діяльності говоріння – очевидна.

Якими ж є механізми мовленнєвої діяльності? В якості одного з основних механізмів мовленнєвої діяльності виступає осмислення. *Осмислення* — це процес установлення (у продукуванні) чи відтворення (у рецепції) значеннєвих зв'язків у висловленні. Як показують дослідження, цілеспрямоване формування в тих, хто вивчає мову, механізму осмислення не тільки підвищує рівень іншомовної мовленнєвої діяльності, але й позитивно впливає на рідну мову.

Внутрішнім механізмом такої організації є перекодування за рахунок організації, угруповання, розчленування, виділення головного, встановлення еквівалентних замінів і т.д. Дослідження А.А. Смирнова, А.Н. Соколова, М.І. Жинкіна показали, що осмислення інформації, що надходить, завжди здійснюється за рахунок: розчленування матеріалу на частини, за допомогою його "значеннєвого угруповання" виділення "значеннєвих опорних пунктів" і встановлення еквівалентних замінів [за 30].

Які ж фактори впливають на процес осмислення? Розглянемо їх на прикладі рецептивних видів мовленнєвої діяльності. Перший – це смислоорганізованість самого сприйманого вербального матеріалу. В експерименті Ю. Ф. Малиніної було показано, що значеннєве перекодування як механізм осмислення "включається", коли кількість одиниць, що підлягають сприйняттю, більша, ніж 5. Воно стає обов'язковим при сприйнятті кількості

одиниць, рівній 21. Дев'ять – це межа можливостей людини в її відтворенні лінійного ряду слів без їхнього переміщення. Була також розкрита залежність між осмисленням, його результативністю і щільністю смислової зв'язаності речень тексту. Якщо цей зв'язок речень семантично досить тісний і до того ж формально зафіксований, то, судячи з результатів відтворення (64,6%), осмислення в цьому випадку найбільш повне [32].

Результати інших досліджень виявили ще кілька фактів, що впливають на осмислення. По-перше, це співпадіння мов «входу», тобто мови сприйманого тексту, і «виходу», тобто мови, якою здійснюється його відтворення (наприклад, учень чує текст англійською мовою і повинний написати переказ цією ж мовою, але може бути й інша навчальна ситуація: сприймається англійський текст, а переказ рідною мовою чи навпаки). По-друге, було показано, що це співвідношення залежить від того, якою є структура самого тексту: ланцюгова чи розгалужена. Під ланцюговою структурою мається на увазі послідовне розгортання думки, предикат за предикатом. Розгалужений за структурою текст може бути представлений одним, двома предикатами першого порядку з великою кількістю пояснюючих, деталізуючих предикатів більш високих порядків.

Результати цих досліджень показали, що за будь-якого співвідношення мов простий текст ланцюгової структури дає більш повне відтворення (російський / російський – 91,5%; російський / англійський – 85%; англійський / англійський – 91 %; англійський / російський – 87%), ніж текст розгалуженої структури (російський/російський – 84%; російський / англійський – 77%; англійський / англійський – 78%; англійський / російський – 80%). При цьому, звичайно, відзначається, що одномовний "вхід" і "вихід" дає більш повне відтворення [24].

Важливу роль у мовленнєвій діяльності грає *механізм випереджувального відображення*. Це двоплановий механізм, який по-різному виявляється в рецепції і продукуванні вислову. У рецепції випереджувальне відображення виявляється в процесі імовірнісного прогнозування, а в продукуванні – випереджувального синтезу (в термінах М. І. Жинкіна).

Імовірнісне прогнозування полягає у висуванні людиною, що сприймає текст, найбільш імовірних гіпотез і наступного їхнього підтвердження чи відхилення в процесі сприймання. Імовірнісне прогнозування має велике значення для процесів слухання і читання: воно визначає швидкість цих процесів, глибину проникнення у зміст

сприйманих текстів. Наприклад, слухаючи початок фрази "Жінка закричала від ...", мовець прогнозує її завершення такими значеннєвими гіпотезами: 1) причини – "від гніву..." 2) обставин – "від того, що побачила", 3) місця – "від самого порога..." і т.д. Конкретні гіпотези щодо семантичного наповнення кожної значеннєвої гіпотези, наприклад, причини: "від болю", "радість", "гніву" і т.д., називаються вербальними. Характер імовірнісного прогнозування зумовлюється всім минулим досвідом індивіда, зокрема, його лінгвістичним і комунікативним досвідом спілкування.

Дослідницькою групою Р. М. Фрумкіної встановлені залежності імовірнісного прогнозування появи певного слова від частоти його вживання, значущості позначеного ним об'єкта, тобто денотата, і суб'єктивно-емоційної оцінки людиною поняття, що позначається цим словом, як приємного чи неприємного для неї. Р. М. Фрумкіною була сформульована гіпотеза про частотно-імовірнісну організацію словника в пам'яті носія мови, згідно з якою словник у цілому організований відповідно до "індексу частоти" [45].

Результати проведеного Л. Р. Мошинською дослідження показали, що прогнозування людини істотно залежить від її віку, статі. Дівчатка по-іншому прогнозують завершення фрази, ніж хлопчики. З 10 найбільш частотних значеннєвих гіпотез, об'єднаних у три класи: адвербіальні, атрибутивні і предикативні, найбільш імовірна, адвербіальна, тобто способу дії [за 2].

Механізм випереджувального синтезу виконує особливу роль у говорінні і в письмі. Дією цього механізму створюється цільне смислове об'єднання, у якому наступна ланка повинна бути замінена випереджувальним імпульсом [25].

Дія випереджувального синтезу поширюється на рівень фонем, лексем, фрази, значеннєвого фрагменту і тексту в цілому. Механізм випереджувального синтезу на першому рівні виявляється, зокрема, у характері артикуляційних рухів і в характері інтонаційного оформлення слова. Це положення важливе для процесу викладання фонетики іноземної мови. Воно служить поясненням того, чому при навчанні іноземної мови необхідно одночасно з навчанням окремого звуку вчити відразу ж складу як вимовленій одиниці, у якій передбачається артикуляція усіх вхідних у нього звуків, і слову як єдності складових програм. Це особливо важливо для умов шкільного навчання, де в силу досить високих вікових імітативних здібностей учнів виникає можливість

запам'ятовування неправильно вимовлених зразків, якщо навчають окремим звуковим одиницям.

Випередження по лінії слів ґрунтується на тому, що всі слова, що зберігаються в пам'яті людини, у її лексиконі парадигматично і синтагматично взаємозалежні. В силу наявності цих зв'язків людина, вимовляючи одне слово, уже нібито бере на себе певні "зобов'язання" з висловлення інших. Якщо людина починає висловлювання, наприклад, з артикля, це значить, що вона уже планує номінацію відомого чи єдиного у своєму роді предмета. Характеристика цієї лінії випереджувального синтезу показує, як важливо навчати не тільки окремим словам, лексемам іноземної мови, але і їх сполученням.

Власне значеннєві (текстові) зобов'язання розгортаються, як уже було відзначено, на вислові більш високого рівня, ніж речення. Випередження тексту регулює добір слів, дає напрямок у виборі уточнюючих означень, доповнень і обставин, у яких загальні, широкі значення слів здобувають визначеність і однозначність для даного контексту.

Механізми мовленнєвої діяльності рідною та іноземною мовами ті ж самі і незалежні від того, вивчає людина одну мову, дві або більше. У той же час відзначається "ефект переключення" цього механізму в процесі володіння двома і навіть трьома мовами", за словами В. Пенфільда.

Отже, на початку оволодіння іноземною мовою мовленнєві механізми відрізняються рівнем функціонування (кількістю утримуваних у пам'яті одиниць, і кількістю висунутих гіпотез і ін.), їх характеризує стадія "прилаштування" до оперування новими іншомовними засобами і способами формування, формулювання думки і особливості організації нових – артикуляційної й інтонаційної – програм.

3. Інтуїція та чуття мови як основа мовленнєвої діяльності

Для того, щоб знати чи усвідомлювати будь-що, бути здатним повідомити іншим будь-що за допомогою мови, необхідно насамперед мати відповідні чуттєві враження, відчуття. Ось чому процес усвідомлення чогось психологічно завжди зводиться до усвідомлення відповідного інтелектуального відчуття.

У людини поряд з якісними відчуттями є ще особливі відчуття, які називають інтелектуальними, розумовими або

пізнавальними [10]. За допомогою цих розумових відчуттів чи інтелектуальних почуттів людина може інтуїтивно пізнавати складні зв'язки і стосунки предметів і явищ. Інтуїтивне пізнання може залишатися тільки чуттєвим, тобто бути неусвідомлюваним, коли зв'язки і стосунки, що відчуваються людиною, не усвідомлюються нею. Пізнання стає свідомим, інтуїція поступається місцем логіці тоді, коли ці зв'язки і відносини піддаються усвідомленню через називання, тобто завдяки тому, що людина починає користуватися мовою. Тому між почуттям і розумом немає непрохідної прірви. Можна сказати навіть, що почуття є свідомий розум, а розум є усвідомлене почуття.

Тим самим постає питання про існування мовної інтуїції, або *чуття мови*. До неї відносять, по-перше, ті зв'язки і стосунки, що існують між мовою, як певною системою слів і правил їхнього вживання, з одного боку, і об'єктивною дійсністю, що позначається цими словами, з іншого боку. До характерних для мови зв'язків і відносин належать, по-друге, ті відносини, що існують усередині самої мови між її лексичними, граматичними й іншими особливостями, і, по-третє, відносини, що існують між системами двох різних мов.

Вимовляючи в процесі мовлення якесь слово, людина, власне кажучи, ніколи фактично не усвідомлює відповідного поняття, тому що це усвідомлення потребувало б логічного визначення. У людини зазвичай відсутнє як саме знання цього визначення, так і час, який потрібно було б витратити на визначення. Проте, ми завжди в основному правильно користуємося словами. Що ж відбувається в психіці людини, коли вона користується словами без усвідомлення їхнього змісту?

Очевидно, що в людини є *семантичне чуття*. І недарма часто ставиться питання про те, що саме «мається на увазі» («подразумевається», рос.) під тим чи іншим словом, тобто про той зміст і значення слова, що повинні знаходитися "під розумом" тоді, коли людина користується цим словом, а значить переживає у формі безпосереднього інтелектуального почуття. Отже, до структури складного чуття мови включається семантичне чуття, що може бути розділене на *чуття змісту* і *чуття значення* слова. Перше відбиває зв'язок слова з поняттям, а друге – те відношення, яке є між словом і тими предметами чи явищами, що називаються даним словом.

Крім семантичних чуттів, у структуру складного чуття мови входять також і *чуття мовних відносин*, перш за все відносин у лексичних і граматичних. Тут міститься безліч часткових лексичних

і граматичних чуттів. При практичному володінні мовою людина, не задумуючись, правильно відмінює, узгоджує слова, дотримується належного порядку слів у реченні, видозмінює слова за відмінками, числами, родами, особами і часом, використовує потрібні применники і т.д. Володіння мовою припускає також наявність ряду *фонетичних* і *стилістичних чуттів*: чуття інтонації, фонематичного чуття, а також чуття різних стилістичних особливостей мови.

Коли мовець промовляє, наприклад, слово «будинок», він не може, звичайно, думати в цей же час про те, що це слово є іменник чоловічого роду, що стоїть в називному відмінку однини. Точно так само він не думає і про те, що слово «великий» є прикметник, що має закінчення чоловічого роду і стоїть також у називному відмінку однини. А також про те, що дані слова утворюють словосполучення, для якого характерне узгодження слів у роді, числі і відмінку. Підраховано, що якби ми захотіли думати про все це, то нам знадобилося б пригадати двадцять чотири правила, на що потрібні були б не секунди, а хвилини.

В аспекті фонетики є подібності і розходження між окремими звуками мови і між цілісними звуковими комплексами, існують чуття ритмічних, динамічних і мелодійних особливостей мови. Усі ці фонетичні відчуття можуть бути названі у своїй сукупності *фонетичним чуттям*. Усвідомлення фонетичних особливостей мови відбувається звичайно лише в процесі шкільного навчання мови і, зокрема, у процесі вивчення фонетики. У цьому ж фонетичному аспекті, крім сенсорного моменту, тобто моменту слухового сприйняття мови, є ще й інший – моторний момент, тобто те, що лежить в основі, власного активного говоріння.

Наявні також відчуття, що відповідають лексичному аспекту мови. Насамперед сюди варто віднести *чуття відносин*, що існують між різними образами слів. Відомо, що до складу словесних уявлень входять образи двох родів і чотирьох видів, а саме: сенсорні образи (зорові і слухові) і моторні образи (мовнорухові або артикуляційні і графічні або манускриптивні). Усі ці сенсорно-моторні компоненти словесного образу являють собою єдиний складний асоціативний комплекс, що також, насамперед чуттєво, переживається людиною тоді, коли вона оперує словами.

Разом з тим у людини є й *чуття лексичної бази*, або чуття словника, що виникає як на основі сенсорно-моторних компонентів слова, так і на основі згаданого вище семантичного чуття. Чуття лексичної бази слід розуміти як відчуття запасу слів, який має

людина і за допомогою яких вона може зрозуміти чужі і виразити власні думки. Подібного роду лексичні відчуття людина переживає кожного разу, коли вона має намір розповісти про щось. Приступаючи до словесного формулювання своїх думок, людина наперед почуває, що в неї є відповідні слова.

Чуття граматики, або *граматичне чуття*, потрібно розглядати як неусвідомлювані узагальнення граматичних особливостей мови.

Чуття стилю, або *стилістичне чуття*, полягає в тому, що людина відчуває (не усвідомлюючи) особливості різних стилів викладу аж до індивідуального. Усі ці стилістичні особливості мови специфічні тим, що порівняно з фонетичними, лексичними і граматичними особливостями мови вони найбільшою мірою піддаються усвідомленню, внаслідок чого про чуття стилю говорять значно частіше, ніж про чуття лексики і граматики.

Чуття відносин між двома різними мовами характерні для осіб, що володіють декількома мовами. В основному сюди належать чуття подібності і розходження між фонетичними, лексичними, граматичними і стилістичними особливостями однієї мови і таких же особливостей іншої мови.

Третя категорія мовних чуттів може бути у людини тільки тоді, коли другою мовою вона володіє не свідомо (дискурсивно), а інтуїтивно. В опитуванні осіб, що володіють іноземною мовою, поряд з іншими, задавалися питання про те, як саме вони визначають правильність чи неправильність вираження якоїсь думки іноземною мовою. Відповіді давалися наступні: "Відчуваю це, але довести часто не можу"; "Схоплюю це інтуїтивно й дуже швидко"; "Це виходить якось саме собою"; "Відчуваю це відразу, а докази знаходжу важко"; "Без усяких міркувань відразу визначаю, можна сказати чи так не можна"; "А це часто просто відчувається" і т.п. Точно так само і на питання, чи пригадуються при користуванні іноземною мовою різні правила (читання і граматики), відповіді були отримані майже винятково негативні.

З метою отримання додаткових експериментальних даних під керівництвом Б.В. Беляєва були проведені дослідження з вимірювання швидкості визначення правильності чи неправильності іноземних виразів. Виявилося, що досліджувані, що добре володіють іноземною мовою, давали відповідь через півтори-дві секунди, тоді як у студентів вузу цей час дорівнював чотирьом-п'ятьом секундам. Але усі досліджувані говорили про цьому, що

вони не встигали подумати і що свідомі аргументи спадали їм на думку після того, як вони вже дали цілком правильну відповідь.

Відзначимо три загальні особливості чуття мови. По-перше, чуття мови не є універсальним: можна відчувати одну мову (рідну) і не відчувати іншу (іноземну) По-друге, чуття мови не спадкується, не є вродженим, а здобувається, виховується, виникає за життя людини. По-третє, будучи дуже складним у своїй структурі, чуття мови ніколи не може утворитися в людини відразу, в цілому, у всій своїй складній різноманітності, а формується поступово.

Які ж саме фактори сприяють утворенню чуття іноземної мови? Це вроджені нахили, що у свою чергу залежать від успадкованих анатомо-фізіологічних особливостей організму взагалі і, зокрема, нервової системи.

Що ж стосується теоретичних мовних знань, то вони самі по собі ніколи не приводять до утворення чуття мови, яка вивчається; але вони надзвичайно сильно сприяють його утворенню. У тих випадках, коли людина, що прагне до оволодіння іноземною мовою, здобуває теоретичні відомості про її фонетичні, лексичні, граматичні і стилістичні особливості, чуття мови виникає значно раніше і формується значно швидше, ніж у тих випадках, що коли людина намагається опанувати мовою винятково інтуїтивним шляхом.

Пізсумовуючи, необхідно зазначити, що чуття мови швидше за все утворюється в тих, хто, по-перше, має до неї вроджені нахили, по-друге, опановує відповідними теоретичними знаннями і, по-третє, практично починає користуватися мовою. Вирішальним фактором є саме мовленнєва практика.

Тема 3. Особистісні аспекти оволодіння іноземною мовою

План.

1. Інтуїтивно-чуттєвий та раціонально-логічний типи володіння іноземною мовою.

2. Типологія іншомовних здібностей. Мовна обдарованість.

3. Проблема особистісної ідентифікації при спілкуванні іноземною мовою

Мета вивчення теми – сформувати у слухачів розуміння особистісної парадигми мовця іноземною мовою. Провідна ідея полягає в тому, що особистісні якості мовця чинять суттєвий вплив на динамічні та якісні параметри оволодіння ним

іноземною мовою. Основною проблемою виступає усвідомлення того, що мотивація та установка є факторами ставлення суб'єкта до іноземної мови.

Основні поняття теми: фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні іншомовні здібності; мотивація; атитюд; мовна обдарованість; мовна ідентичність.

1. Інтуїтивно-чуттєвий та раціонально-логічний типи володіння іноземною мовою

Опитування осіб, що володіють іноземними мовами, дозволило вченим розкрити деякі як індивідуальні, так і типологічні особливості володіння іноземною мовою [2; 26]. У той час як одним легше дається, наприклад, рецептивне чи пасивне володіння іноземною мовою (тобто слухання і читання або сприймання й розуміння чужої мови), для інших більш легким виявляється активне володіння цією мовою (тобто говоріння і письмо, вираження власних думок). Індивідуальною своєрідністю характеризується також і співвідношення між теоретичними мовними знаннями і практичними мовленнєвими навичками й уміннями. У різному співвідношенні перебувають також володіння лексикою і володіння граматиною: одні скаржаться на лексичні, а інші – на граматичні труднощі.

У результаті аналізу характеристик чітко виступили два основні психологічні типи володіння іноземною мовою, з яких один може бути названий інтуїтивно-чуттєвим, а інший раціонально-логічним (за Б.В. Беляєвим).

Інтуїтивно-чуттєвий тип володіння.

Людина, що належить до цього типу, опановує мовою переважно практичним шляхом, не маючи особливої потреби у набутті теоретичних знань, які вважаються нею зовсім не обов'язковими для успішного оволодіння іноземною мовою. Швидко опановує мовою, як тільки починає користуватися нею. Володіючи мовою, не потребує ані граматичного аналізу тексту, ані його перекладу рідною мовою. Легко і вільно думає іноземною мовою. При користуванні мовою зосереджується майже винятково на значеннєвому змісті мови. Володіє іноземною мовою не тільки рецептивно, але і продуктивно. Користуватися іноземною мовою дуже любить, найбільш важким вважає оволодіння фонетикою і правилами читання. Значеннєву сторону нових іншомовних слів, словосполучень і фразеологічних зворотів швидко схоплює шляхом

здогадки. Часто вставляє у своє мовлення рідною мовою слова і вирази, характерні для іноземної мови, переключається з рідної мови на іноземну мимоволі, помилково починаючи розмовляти з тими, хто даної мови не знає. Відразу вчуває неправильності, що припускаються іншими, часто не будучи в змозі довести їх. Перекладає з однаковими зусиллями як з іноземної мови на рідну, так і з рідної на іноземну.

Раціонально-логічний тип володіння.

Людина, що належить до цього типу, при засвоєнні мови потребує теоретичних мовних знань і думає, що успішне оволодіння іноземною мовою без цих знань неможливе. Опановує мовою повільно і на превелику силу, після багатьох літ шкільного навчання. Володіючи мовою, потребує як граматичного розбору текстів, так і їхнього перекладу рідною мовою. Думає іноземною мовою рідко і з великим внутрішнім напруженням. Користуючись іноземною мовою, зосереджується не тільки на значеннєвій стороні, але й на мовних особливостях. Володіє мовою переважно рецептивно. Практичне користування мовою ніякого особливого задоволення їй не приносить. Найбільш важким для себе вважає оволодіння лексикою, а іноді і граматикою іноземної мови. Вважає, що в системі іноземної мови є багато незрозумілого. Іншомовні слова і вирази у свою рідну мову не вставляє. З рідної мови на іноземну переключається завжди довільно і користується іноземною мовою тоді, коли є необхідність у цьому. Помилки, що допускаються іншими, і неточності в мовленні іноземною мовою констатує на підставі своїх знань. Перекладає з однієї мови на іншу досить легко, спираючись на свої знання і розбір тексту, не утруднюючись у підшукуванні відповідних еквівалентів. Здійснюючи переклад, звичайно користується словником, надаючи перевагу зверненню до двомовного (перекладного) словника. Вважає, що слова й вирази однієї мови цілком перекладані іншою мовою. Заперечує неможливість точного перекладу.

Зіставлення характеристик двох основних типів володіння іноземною мовою досить ясно показує, що перший тип – це володіння іноземною мовою на основі мовного чуття. У даному випадку людині повною мірою властиве мислення іноземною мовою, отже, іноземна мова знаходиться в неї у безпосередньому зв'язку з мисленням. Другий тип володіння іноземною мовою характеризується свідомим дискурсивним використанням мовних знань, що не дозволяє вільно думати іноземною мовою, тому що в даному випадку мова не знаходиться в безпосередньому зв'язку з

мисленням. Оскільки йдеться саме про практичне володіння іноземною мовою, то ясно, що більш досконалим типом володіння є інтуїтивно-чуттєвий тип.

Другий же тип, що перевершує перший за усвідомленістю, поступається йому у швидкості й легкості практичного володіння мовою. Можна вважати, що людина, що належить до другого типу володіння, нібито застигла на попередньому, більш низькому рівні. Відбувається це, мабуть, як унаслідок індивідуально-психологічних особливостей, так і внаслідок застосування тих методів, способів і прийомів, за допомогою яких здійснювалося навчання іноземної мови.

2. Типологія іншомовних здібностей. Мовна обдарованість.

Здібностями називають такі психічні властивості особистості, які зумовлюються успішним виконанням певної діяльності (у даному випадку – мовленнєвій діяльності іноземною мовою). Як і всякі інші, іншомовні здібності не спадкуються людиною в готовому виді, не є вродженими, а формуються і розвиваються за життя під дією педагогічного впливу і відповідної мовленнєвої практики. На розвиток іншомовних здібностей, звичайно, так чи інакше впливають успадковані анатомо-фізіологічні особливості нервової системи людини, що називаються задатками, але вплив цих задатків не є вирішальним і визначальним [17; 26].

Іншомовні здібності часто ототожнюються з вродженою обдарованістю людини і витлумачуються як особливий дар, одержуваний від природи. У дійсності ж ніяких іншомовних здібностей людина одержати від природи не може. Підкреслимо також, що нас цікавить тут проблема іншомовних здібностей, а не іншомовної обдарованості як сукупності відповідних вроджених задатків. Іншомовна обдарованість цілком можлива, але це не залежить від діяльності вчителя. Основним завданням учителя іноземної мови повинно бути формування й розвиток іншомовних здібностей у тих, хто навчається, бо без цих здібностей неможливо успішне оволодіння виучуваною мовою.

Іншомовна діяльність вимагає, як і будь-яка інша діяльність, наявності не однієї якоїсь здатності, а досить великого числа різних іншомовних здібностей. Цих здібностей повинно бути в учнів стільки ж, скільки існує різних сторін як у самій мові, так і в мовленні цією мовою.

До *фонетичних іншомовних здібностей* належать ті, котрі дозволяють успішно володіти фонетикою іноземної мови. До них належать: гарна слухова чутливість, що дозволяє диференціювати звуки (фонемні) іноземної мови (фонематичний слух); хороша рухова (артикуляційна) чутливість, що дозволяє точно відтворювати іншомовні звуки і добре опанувати новою артикуляційною базою; здатність диференційованого сприйняття і відтворення інтонаційних особливостей іноземної мови; наявність слухового і рухового контролю й артикуляційно-рухової координації; наявність автоматичних навичок і міцних слухо-моторних асоціативних зв'язків.

До *лексичних здібностей* відносяться: гарна словесно-образна (слухова, зорова й рухова) пам'ять, що сприяє міцному запам'ятовуванню чуттєвої основи слів; здатність швидкого і точного розрізнення схожих слів, здатність швидкого уловлювання семантичних розходжень між словами іноземної мови і між словами іноземної і рідної мов; швидке схоплювання конкретних (контекстних) значень слова; здатність самостійно здогадуватися про зміст і значення нового іншомовного слова; здатність запам'ятовування різних іншомовних словосполучень, швидке визнавання і розуміння слів при сприйнятті чужого мовлення.

Грамматичні іншомовні здібності, такі як: здатність розпізнавання різних частин мови і членів речення; уловлювання етимологічної структури іншомовних слів і їхніх морфологічних особливостей; розрізнення слів за їх морфологічними й етимологічними особливостями; здатність змінювати слова відповідно до правил граматики і поєднувати їх у цілісні речення; швидке і точне розпізнавання і відтворення різних синтаксичних структур; здатність до правильного вживання артикля; здатність до правильного узгодження слів; наявність орфографічних і орфоепічних навичок і т.п.

До *стилістичних* іншомовних здібностей варто віднести насамперед здатність узагальнення лексичних і граматичних особливостей того чи іншого стилю, а потім і здатність розпізнавання різних стилів і їхнього відтворення в усній чи письмовій формі.

Мовлення іноземною мовою (у всіх її основних процесах і формах) припускає наявність в людини ще двох здатностей: здатності *мислення іноземною мовою* і здатності інтуїтивного-безпосереднього оперування самими іншомовними засобами, тобто *чуття даної мови*.

Здатність мислення іноземною мовою аж ніяк не є основною умовою успішного володіння мовою. Скоріше, навпаки, володіння іноземною мовою є неодмінною умовою можливості мислення цією мовою. Мислення іноземною мовою є не умовою, а наслідком володіння цією мовою. Це стає зовсім неможливим тоді, коли людина не володіє засобами мови інтуїтивно. Без чуття мови свідомість змушена переключатися на мовну оболонку, що зводить справжнє володіння мовою до рівня дискурсивно-логічного конструювання мовлення. Мислення іноземною мовою і чуття цієї мови тому варто вважати центральними іншомовними здібностями.

Чому саме інтуїтивно-чуттєвий тип володіння іноземною мовою характеризується більшою досконалістю, ніж раціонально-логічний тип? Усі фонетичні, лексичні, граматичні і стилістичні іншомовні здібності виступають у цьому випадку у формі безпосереднього чуттєвого переживання, тоді як в іншому випадку вони виступають у формі свідомих умінь. Інтуїтивно-чуттєвий тип володіння іноземною мовою характеризується і повноцінним іншомовним мисленням, тоді як для раціонально-логічного типу характерний зв'язок іншомовних форм з мисленням рідною мовою, унаслідок чого людина не може зовсім відмовитися ані від перекладу, ані від свідомого застосування мовних правил.

У підсумку одержуємо всього шість категорій іншомовних здібностей, з яких чотири є периферійними (фонетичні, лексичні, граматичні і стилістичні), а дві (мислення іноземною мовою і чуття мови) – центральними. Основною іншомовною здібністю варто вважати чуття мови. Взаємне співвідношення названих іншомовних здібностей можна наочно представити в такому вигляді (рис. 4).

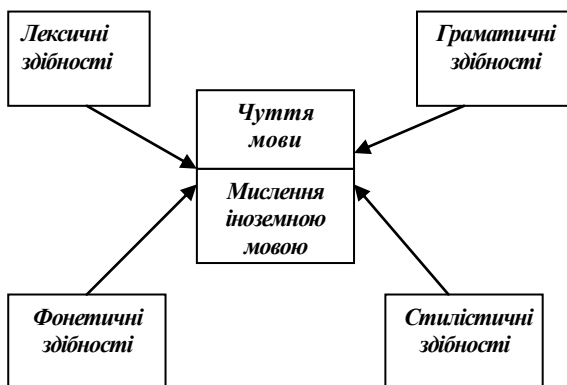


Рис. 4. Схема субординації іншомовних здібностей.

Здібностей, що існували б до початку самої практичної діяльності, у людини не буває і бути не може. До початку цієї діяльності можуть бути лише більш-менш сприятливі анатомо-фізіологічні нервово-мозкові нахили, які називають задатками.

Задатки, специфічні для нашої проблематики, називають іншомовними, або задатками до засвоєння іноземної мови, про які можна сказати, що вони спадкуються або є вродженими. Іншомовні задатки можуть бути як дуже сприятливими, так і дуже несприятливими для оволодіння іноземною мовою. У першому випадку іноземна мова засвоюється набагато легше і швидше, ніж у другому випадку, але і за наявності поганих задатків іншомовні здібності можуть у своєму розвитку сягнути дуже високого рівня. В цьому контексті повчальною є така думка: дослідники уподібнюють задатки ґрунту, здібності – рослині, а педагога – садівнику.

4. Проблема особистісної ідентифікації при спілкуванні іноземною мовою.

Оволодіння іноземною мовою орієнтоване не тільки на діяльність і спілкування (тобто, на співрозмовника) і не тільки на образ світу (тобто, на свідомість) але і на особистість. Воно пов'язане з цілим рядом особистісних моментів. Сюди входить мотивація, та чи інша установка (атитюд), проблема Я, проблема особистісної та групової ідентичності і багато інших [1; 38].

Особливою проблемою є ставлення людини до мови і позитивна чи негативна установка на мовлення. У французькій науці, зокрема, існує виразне поняття «langue de plaisir»: мовою мусить бути приємно говорити.

Не менш важливим виглядає спілкування іноземною мовою як спосіб актуалізації і реалізації власної особистості, як особливого шляху самоствердження.

Нарешті, є спільна орієнтація сучасної педагогіки і психології на формування активної особистісної позиції, на виховання творчого начала й уміння приймати самостійні рішення, що стосуються життя, діяльності, сфери відносин – усе це має прямий вихід на особистісний аспект оволодіння мовою. У дидактиці і методиці це проблема автономії того, хто навчається (learner autonomy). Ця проблема пов'язана також з можливістю і правомірністю різних стратегій оволодіння мовою в різних учнів.

Окремо варто зупинитися на проблемі впливу двомовності на психічний розвиток дитини. Переважна більшість західних психолінгвістів вважає розвиваючий ефект білінгвізму цілком доведеним. Так званий "метод няні" чинить не тільки прямий вплив на розвиток мовлення дитини, але й більш широко впливає на розвиток інтелектуальних й особистісних властивостей. Перелічимо деякі з них (за матеріалами [35]).

Отже, нянька-носії мови або лінгво-гувернерка, створює сприятливе середовище для розвитку таких психічних функцій дитини як:

- *мовлення*, причому не тільки мовлення іноземною мовою, але й мовлення взагалі, у ході природнього засвоєння іноземної мови поряд з рідною. Засвоєння в школі іноземної мови як другої вимагає в кілька разів більших витрат часу, тому що сензитивний період від 1 до 5 років, період підвищеної сприйнятливості до фонетичних і граматичних конструкцій, уже згааний;
- *мислення*. Прискорюється розвиток вербального інтелекту й мовленнєвої діяльності. Строгі експерименти довели, що у дітей-білінгвів вищий коефіцієнт розумового розвитку, особливо відносно научаності новим іноземним мовам, а також новим знаковим системам у широкому сенсі, наприклад, штучним мовам програмування і т.п.;
- *соціальний інтелект*, зокрема, етикетні норми поведінки – спілкування з освіченою вихованою людиною служить

зразком для поступового формування (за механізмом наслідування) стійких начал самоконтролю;

- *розширення адаптивного діапазону.* Одержуючи з раннього віку більш різноманітний досвід спілкування (з людьми, що представляють різні мовні культури), дитина навчається пристосовуватися до різних людей, до різних соціальних умов, набуваючи тим самим більш широкий репертуар навичок спілкування;

- *широта інтересів.* У спілкуванні із представником іншої країни дитина одержує стимул для розвитку допитливості й широкого кругозору, що призводить до розширення кола інтересів;

- *мотивація досягнень.* Активна участь у спільних розвивальних іграх з постійним індивідуальним зворотним зв'язком (оцінним контролем) з боку доброзичливого дорослого дозволяє сформувати внутрішній інтерес (мотивацію), що впливає на ріст досягнень і самовдосконалення;

- *дисципліна.* Нянька або лінгво-гувернерка не зв'язані тісними родинними зв'язками з дитиною й не налаштовані в силу цього потурати їй примхам, таким чином, вони рівніше й спокійніше висувають вимоги дисциплінарного характеру й стежать за їхнім виконанням. Самій дитині при цьому легше адаптуватися до дисциплінарних вимог. Відомо, що діти російських аристократів виховувалися гувернерками-француженками й англійками, які змалечку навчали дітей іноземним мовам, так що ті збагачувалися досвідом читання англійської, французької, німецької й іспанської класики на оригінальному мовному матеріалі.

Існує ряд міфів стосовно раннього навчання дитини іноземним мовам. Розглянемо деякі з них.

Міф 1. Вивчення двох мов плутає дитину й знижує рівень її інтелекту.

Згідно з результатами застарілих і не дуже грамотно спланованих досліджень, нещодавно було прийнято вважати, що у двомовних дітей показники рівня інтелекту нижчі, ніж у монолінгвів. Нові дослідження виявили кілька упущених тут моментів. Найбільш очевидний недолік полягає в тому, що двомовні діти були недавніми іммігрантами, погано знали англійську мову і їхня життєва ситуація була більш напруженою, ніж у їхніх однолітків-монолінгвів. Нові, більш ретельно підготовлені, дослідження довели перевагу двомовних дітей у деяких специфічних завданнях, наприклад, у мовних іграх, але в загальному розходження між двомовними й одномовними дітьми незначні.

Міф 2. Дитина буде плутати мови. Спочатку дитина мусить добре вивчити одну мову: тільки потім можна починати вчити іншу.

Насправді дитина не плутає мови, просто вона буде вибирати з обох мов ті слова, які простіше вимовляти (легші звуки, коротші слова), але змішування мов поступово пройде і дитина буде прекрасно знати обидві мови. Проте це буде в тому випадку, якщо навчати дитину двом мовам саме з народження.

По-справжньому двомовні люди ніколи не змішують дві мови. Той, хто плутає мови, – не двомовна, а, образно кажучи, «напів-мовна» людина. Двомовні іноді змішують мови, що змушує монолінгвів замислюватися, чи дійсно вони повноцінно володіють двома мовами. Як правило, не існує проблеми змішування мов, тобто нездатності людини провести чітку межу між мовами. Значно більш розповсюдженою проблемою є *інтерференція* – коли слово або графіка з однієї мови перетікає в іншу, причому мовець не віддає собі в цьому звіту. Це може виражатися, наприклад, у зміні положення язика; або "кодове перемикання", що коли мовець більш-менш навмисно перемикає мови для створення ефекту, аналогічного використанню жаргону або сленгу в нормативній мові.

Багато хто, якщо не всі, двомовні діти використовують одночасно обидві мови на ранній стадії розвитку мови. «Напів-мовність» – набагато більш серйозна й порівняно рідка ситуація, яка відбувається, коли дитина в напруженому середовищі намагається вивчити дві або більше мов за дуже невеликий проміжок часу.

Міф 3. У двомовних людей відбувається роздвоєння особистості.

Деякі двомовні люди дійсно переживають відчуття, що для кожної мови в них існує окрема "особистість". Однак, це може відбуватися тому, що розмовляючи різними мовами, вони й поводяться відповідно до різних культурних норм. Говорячи англійською, вони начебто надягають на себе маску, прийняту в англійському суспільстві. Ця культурна роль відрізняється від прийнятої, наприклад, у суспільстві людей, що говорять німецькою. Зміна мови призводить до зміни в культурних очікуваннях.

Міф 4. Двомовність – це приємний виняток, а нормою залишається монолінгвізм.

У світі ніколи не проводилося досліджень, що визначають точну кількість двомовних людей; з очевидних практичних причин таке дослідження навряд чи колись буде проведено. Але існує досить підстав для припущення, що більше половини населення Землі двомовне.

Міф 5. Якщо не дотримуватися в точності всіх правил, дитина ніколи не зможе вивчити дві мови.

Дехто стверджує, що єдиний спосіб виростити двомовних дітей – це виконання якогось певного правила, наприклад, обов'язково говорити вдома двома мовами. Практичний досвід показує, що дитина засвоює обидві мови незалежно від того, як саме вона знайомиться з ними, якщо тільки це відбувається постійно (хоча не виняток, що навіть це не є обов'язковою умовою!)

Міф 6. Після певного віку батькам не вдасться зробити дитину двомовною.

Вивчення мови тим легше, чим у більш ранньому віці починають її вивчати, існують також біологічні причини того, що лише деякі дорослі можуть навчитися говорити другою мовою без акценту. Проте, люди можуть здобувати цінні мовленнєві навички в будь-якому віці. Батьки значно полегшать вивчення мови, якщо з моменту народження первістка (якщо не ще раніше) їх сім'я стане двомовною, але якщо з якихось причин це зроблено пізніше, це також цілком реально.

Міф 7. Можуть бути логопедичні проблеми.

Супротивники навчання дошкільників іноземним мовам твердять, що в цьому віці в дітей ще не сформувалася артикуляційна база, а іноземна фонетика може зіпсувати вимову рідною мовою. Практика свідчить про зворотне. Учитель може домогтися того, що дитина через кілька місяців буде чистіше говорити і рідною, і другою мовою. Таким чином, у підсумку розвивається артикуляційний апарат.

Тема 4. Психодіагностика та розвиток іншомовних здібностей.

План

1. Структура і зміст навчованості іноземним мовам.
2. Вимірювання здібностей до іноземної мови: методи і завдання.
3. Розвиток якостей мовної пам'яті.

Мета вивчення теми – ознайомити слухачів із завданнями психологічного вимірювання здібностей до іноземних мов та можливостями його практичного застосування. Провідна ідея полягає в тому, що здатність суб'єкта до засвоєння іноземної мови підлягає вимірюванню, корекції та розвитку. Основною проблемою виступає усвідомлення індивідуальних розбіжностей мовців у

засвоєнні різних мовних структур та важливість свідомої мовної рефлексії як мети мовця.

Основні поняття теми: мовна здібність; мовленнєва активність; тести визначення рівня володіння іноземною мовою; тести лінгвістичних здібностей; тести досягнень.

1. Структура і зміст навчваності іноземним мовам

Розглядаючи проблему здібностей до оволодіння мовою (мовами), необхідно розмежовувати поняття "мовна здібність" і "здатність до мов". Ці поняття не однозначні. О.О. Леонтьєв пропонує таке визначення: "*Мовна здібність* – це сукупність психологічних і фізіологічних умов, що забезпечують засвоєння, продукування, відтворення та адекватне сприймання мовних знаків членами мовного колективу» [30]. У цьому визначенні відображено важливий бік питання – специфічно людська належність мови, її родова властивість, проте не висвітлюється питання про здібність до мов як індивідуально-психологічну характеристику вивчаючих іноземну мову.

Проблема розмежування понять "мовної здібності" та "мовленнєвої активності" обговорюється лінгвістами і психологами. За Дж. Грінном, "мовна здібність" відноситься до галузі лінгвістики, "мовленнєва активність" – до галузі психології. Мовна здібність розглядається в безпосередньому зв'язку з мовою як щось таке, що забезпечує здатність розмовляти даною мовою (в концепції Н. Хомського – це певні вроджені "універсальні механізми, які спрямовують перші кроки дитини при засвоєнні мови" [там само]).

Під час навчання рідної мови основними структурними одиницями навчваності граматиці і правопису, за С.Ф. Жуковим, є:

а) узагальнення, асоціації, стереотипи, що формуються практичним шляхом;

б) фонематичний слух;

в) лінгвістичне мислення, що виявляється в теоретичному аналізі мовного матеріалу;

г) пам'ять на граматичні та орфографічні явища, закономірності, правила, прийоми граматичного аналізу. Відповідно до ступеня вираженості цих компонентів виділяються різні типи навчваності [5].

Здібності до іноземної мови – це такі індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості, які характеризують високий темп і високий рівень оволодіння мовою у відповідних

умовах і в заданих рамках (методики), тобто оволодіння основними навичками і вміннями говоріння, розуміння, читання і письма.

Оскільки ці навички і вміння можуть бути первинними і вторинними, можна сформулювати більш чітке визначення: під іншомовними здібностями потрібно розуміти такі індивідуально-психологічні і психофізіологічні особливості, що забезпечують швидке і якісне оволодіння навичками розмовного мовлення. Відповідно, під мовними здібностями (мова у вузькому розумінні) необхідно розуміти такі індивідуальні особливості, які сприяють швидкому формуванню навичок і вмінь при засвоєнні мовної системи (словника, граматики).

Розглядаючи проблему загальної структури іншомовних здібностей, Б.В. Беляєв доходить висновку, що всі здібності знаходяться у взаємодії та взаємозалежності і складають єдине ціле. Він виділяє десять складових цих здібностей: до вже відомих шести, з яких чотири пов'язані з аспектами мови (здібності фонетичні, лексичні, граматичні та стилістичні), він додає чотири категорії, пов'язані з мовленням (здібності слухання, говоріння, читання, письма). Дві з них є основними (центральною) здібностями: іншомовне мислення (ніби фокус всіх мовленнєвих здібностей) і чуття мови (осереддя мовних здібностей) [5].

Завдання тестування здібностей – це виявлення не стільки наявного рівня знань, скільки тих потенційних можливостей (резервів), які частіш за все приховані від спостереження. А це, у свою чергу, передбачає дослідження певного процесу, під час якого можливе знаходження таких характерних здібностей як швидкість (темп) вирішення завдання, рівень досягнутого рішення, індивідуальні способи і прийоми успішного вирішення тощо.

2. Вимірювання здібностей до іноземної мови: методи і завдання.

Існує велика кількість психологічних і лінгвістичних тестів для визначення або прогнозування майбутньої успішності у навчанні іноземних мов. У цих тестах з'ясовується ряд питань, пов'язаних з рівнем мовного розвитку, володіння лексикою рідної мови, швидкість схоплення лексико-граматичних особливостей незнайомої мови, здатність до самостійного встановлення мовної закономірності, обсяг пам'яті на іноземні слова тощо [17; 37].

Переважає більшість практиків тестування вирізняють чотири категорії тестів:

1. *тести здібностей* – для визначення здібностей до вивчення іноземної мови і часу, який необхідний для оволодіння мовою. Ці тести іноді називають прогностичними, оскільки за допомогою них зазвичай передбачається здатність засвоїти той чи інший курс навчання;

2. тести для визначення рівня володіння іноземною мовою (*кваліфікаційні тести*) для виявлення загальних навичок та вмій з метою розподілення тих, хто навчається, на групи в залежності від їх володіння іноземною мовою;

3. *тести досягнень* – підсумкові тести для визначення досягнень за даною методикою, підручником і т.д. Слугують засобом поточного або підсумкового контролю знань;

4. *тести діагностичні* – для виявлення найбільш слабких і сильних сторін тих, хто навчається, вивчення окремих навичок з метою своєчасного вжиття заходів з подолання слабких сторін навчання, а також для виявлення причин труднощів, які при цьому відчуваються.

Тести з визначення успішності оволодіння іноземною мовою, як правило, враховують навички мовлення рідною мовою й індивідуально-психологічні особливості тих, хто навчається (сприймання, уява, пам'ять і т. д). За О. О. Леонтьєвим, тестуванню підлягають:

1. ступінь відпрацьованості (автоматизації) тієї чи іншої мовленнєвої навички;

2. ступінь організованості мовленнєвих операцій у мовленнєву дію, тобто відпрацьованості мовленнєвих умінь;

3. система навичок і вмій рідною мовою як база для оволодіння навичками і вміннями з іншомовного мовлення;

4. індивідуальні психофізіологічні особливості, що полегшують або утруднюють формування відповідних навичок [29].

У тестах, які характерні для традиційного методу навчання іноземної мови, враховується:

1) розуміння повідомлення (детальне або загального змісту) під час слухання і читання, швидкість читання – ці характеристики в цілому стосуються мовлення;

2) знання (словника, прийменників, займенників, правил читання) – це характеристики мови.

Інші тести дозволяють перевірити ці аспекти володіння іноземною мовою вже в процесі продукування мовлення. Об'єктом перевірки також є більш складні психолінгвістичні явища: вміння зрозуміти значення слова із контексту; рівень словесно-логічного

мислення (вибір слова за визначенням; вибір слова за асоціацією; вміння зрозуміти мовну закономірність; імовірнісне прогнозування; оперативна пам'ять; слухова диференціальна чутливість.

На думку І. О. Зимньої, успішність навчання іншомовного мовлення виявляється:

- 1) у швидкості накопичення мовних засобів;
- 2) у довільності й неусвідомленості підведення нового, незнайомого мовного явища під відоме мовне правило;
- 3) у легкості й довільності комбінаторних варіантів вираження думки;
- 4) у поліпшенні якісної часової характеристики всіх видів мовленнєвої діяльності в процесі навчання – говоріння, слухання, читання, письма [21; 22; 22; 24].

З.М. Цветкова вважає, що під час комплектування груп й організації навчальної роботи необхідно враховувати такі індивідуальні особливості слухачів, як: особливості пам'яті, швидка реакція, вміння зосередити увагу під час роботи з мовним матеріалом, швидкість асоціативних процесів, характер сприйняття та ін.

В.Ф. Сибірякова, вивчаючи особливості активності молодших школярів і їхню научуваність іноземній мові, виділила такі види активності, як:

- розумова активність (усвідомлення дітьми використовуваних прийомів запам'ятовування, наявні у них стратегії під час вирішення завдання, допитливість, схильність до аналізу помилок і т. п.),
- мовленнєва активність (бажання учня відповідати або мовчки реагувати, намагання розказати додатково ряд віршів іноземною мовою, повнота вислову під час відтворення засвоєного матеріалу, говірливість).

Автор доходить висновку, що научуваність іноземній мові пов'язана з розумовою активністю: більш високому рівню розумової активності відповідає більш високий рівень научуваності. У підлітків, на відміну від молодших школярів, у научуваності іноземній мові власне розумова активність відіграє відносно більшу роль, ніж мовленнєва [42].

3. Розвиток якостей мовної пам'яті.

Проблема пам'яті в навчанні іноземної мови посідає виключно важливе місце. Наприклад, Л. Блумфільд рекомендував для оволодіння іноземною мовою таке: «Перепишіть форми, читайте їх уголос, читайте їх напам'ять, а потім тренуйте їх знову і знову, кожен день, аж поки вони не стануть звичними і зовсім природними. Вивчення мови – це заучування і надзаучування; все інше даремно».

Велике значення надається імітації і завчанню напам'ять, цілеспрямованому розвитку слухового сприйняття і слухової пам'яті. При цьому Л. Блумфільд вважає, що ті, хто вчаться, не повинні вдаватися до розмірковувань про мову [за 40].

Автори *аудіолінгвального методу* (Ч. Фріз і Р.Ладо) спираються на методичні принципи, які сформульовані Л. Блумфільдом, і вважають, що оволодіння мовою є процесом формування навички, який створюється шляхом багаторазового повторення одного й того ж матеріалу.

Аудіовізуальний або глобально-структурний, метод ґрунтується на синтезі слухового та візуального сприйняття. Він припускає, що ті, хто навчається, повинні запам'ятовувати всі структури в цілому (глобально), не розчленовуючи їх на смислові лексичні або граматичні елементи. При цьому структура відпрацьовується до ступеню спонтанного її вживання. Досягається це достатнім числом прикладів, повторенням однієї і тієї ж граматичної форми в різних ситуаціях.

Проблематика діяльності пам'яті цікавить багатьох дослідників. Зокрема, матеріал, багатий на конкретні поради щодо запам'ятовування іншомовних слів і виразів, міститься у праці Данієля Лаппа [28].

По-перше, автор пропонує зв'язувати щойно придбані мовні відомості з уже наявними. Це припускає наведення містків між рідною культурою й культурою народу, який говорить виучуваною мовою. Полегшується засвоєння іноземних мов за допомогою таких прийомів, як візуалізація, селективна увага, асоціювання образів й укладання невеликих історій. Навіть якщо мовцеві важко підшукувати слова, ці засоби дозволяють активніше підбирати вираз, а в результаті – швидше опанувати мовою.

Візуалізація спрощує процедуру засвоєння, забезпечуючи прямий перехід від слів до конкретних образів (або назад) без проміжного етапу (переходу від слів однієї мови до слів іншої). Повторюючи слово якомога чіткіше, потрібно в той же час зримо уявляти собі його зміст, чого зазвичай при вивченні іноземних мов

не практикується). Можна також розігрувати якісь сценки – про себе, в уяві, або реально, зі справжніми жестами й вимовляючи слова вголос. Наприклад, "сонце сяє" англійською звучить як "the sun shines". Виключіть слова рідної мови й зв'яжіть зоровий образ прямо з англійською фразою: уявляючи собі сяюче сонце, повторюйте англійською "the sun shines". Прислухайтеся до звучання слів "sun" і "shines" – чи не здається вам, що це блискучі слова, які самі випромінюють світло? Втім, можливо, ці англійські слова трохи "затуманені", як і саме сонце Великої Британії, так що тут можна згадати й про англійську флегму. Це чисто суб'єктивна умоглядна побудова, але такого роду короткі коментарі немовби надають новим словам особливого присмаку й індивідуальності. Обговорюючи ці слова, ми наче вбираємо їх у наше власне життя, тим самим зміцнюючи їхній слід у пам'яті. Діючи таким чином, ми використовуємо свою уяву, залучаємо різні почуття.

Другий важливий засіб – *селективна* (вибіркова) *увага*. У цьому випадку увага концентрується на значенні й структурі фрази. Слово або ідіоматичний вираз постачає нам багато інформації з посиланнями на знання, отримані раніше, а в пам'яті відкриваються нові осередки для ефективного впорядкування нової інформації. Саме такі операції навчилися здійснювати люди, що володіють багатьма іноземними мовами. Хороший викладач знає, як порівнювати дві мови, знаходити між ними розбіжності й виділяти спільні елементи. Наприклад, можна відшукати корінь слова й спиратися на те, що ви про нього вже знаєте. Корінь несе в собі основний зміст слова. Скажімо, англійське слово *mankind* – "людство" – легше запам'ятати, якщо спочатку його проаналізувати так: йдеться про об'єднання двох слів – *man* і *kind*. Уявіть собі карту світу, якою бродять усякого роду люди (*man*) всіх рас і всіх типів (*kinds*). Поміщене в конкретний контекст слово *kind*, будучи саме абстрактним терміном, знаходить певний конкретний і зміст, більш легкий для запам'ятовування.

Асоціювання. Коли ви чуєте нове іноземне слово, спробуйте вловити його правильну вимову й підшукати близьке за звучанням слово рідної мови. Дехто робить це майже автоматично, чим значно допомагає своїй пам'яті. Зрозуміло, такий прийом не завжди спрацьовує, і в найкращому разі ми знайдемо лише приблизну подібність звучань. Але новачкові спочатку й це може допомогти. Нагадування про звучання слова, навіть приблизне, все ж таки краще, ніж взагалі нічого, зазначає дослідник.

Словниковий запас – це перший камінь спотикання при вивченні іноземної мови, оскільки труднощі виникають через так званий фонетичний шок. Ми повинні вправляти свій слух, звикаючи до незвичних звуків, і лише потім учитися їх вимовляти. Після цього потрібно зв'язувати звучання слів з їхнім змістом і, нарешті, вивчати граматику нової мови, тобто її структуру. Саме вона відбиває напрям думок жителів країни, де говорять даною мовою [30].

Сучасні методи вивчення іноземних мов, називані "прямими" або методами "повного занурення", полягають у тому, що учня відразу занурюють у нове, незвичне для нього мовне середовище. Рідною мовою вголос не вимовляється жодного слова, щоб уникнути звернення до перекладу, якому навчають на більш пізніх етапах (для оволодіння перекладом потрібно добре знати обидві мови). Акцент робиться на повторенні ідіоматичних структур: учень тренується доти, поки не засвоїть ту або іншу структуру. Описаний метод заснований на імітації й повторенні; він може бути лише доповненням до основного курсу, у якому роз'яснюються правила граматики й вимови на матеріалі відповідних текстів.

Розуміння, аналіз, встановлення асоціацій і логічних зв'язків – ось операції, що гарантують довготривале запам'ятовування. Невимушеність у вживанні виразів і словесних конструкцій приходить тільки із практикою.

В оволодінні іноземною мовою Д. Лапп виділяє два етапи – пасивний і активний. При пасивному засвоєнні головну роль грає *впізнавання* (мимовільний аспект роботи пам'яті), при активному – *пригадування* (пошук інформації в пам'яті, тобто процес більше трудомісткий). На першому етапі, будучи цілком обізнаними зі звуками, словами й синтаксичними структурами, ви розумієте, що говориться й що написано. На наступному етапі ви берете на себе активну роль, вільно говорите, пишете і думаєте безпосередньо іноземною мовою. Із приймача ви стаєте передавачем. Однак невимушеність у говорінні досягається лише ціною безперервної практики.

Залежно від способу обробки цієї інформації, яку ми хочемо запам'ятати, ми будемо краще або гірше утримувати її в пам'яті. Навчати мистецтва мислити – це значить також навчати мистецтва користуватися пам'яттю: за допомогою мисленневих операцій ми в стані знайти в ній базові елементи, на які можна спиратися при засвоєнні того нового, що ми зараз вивчаємо.

Збагачення свого *словникового запасу* – це свого роду гра, що нагадує рішення складної головоломки. Поступово ми відкриваємо для себе, як нове слово можна вписати в систему попередніх. Колись ми навчилися використовувати свої почуття, приводити їх у стан готовності для кращого спостереження. Точно так само й при вивченні нової мови уважно вслухайтеся в слова й вдумуйтеся в їхній зміст; звертайте увагу на те, як вони вас зачіпають, яке враження залишають. Ці дуже прості початкові установки, можливо, допоможуть вам уникнути ускладнень надалі. Наприклад, ви можете виявити, що деякі звуки здаються вам неприємними й важко відтворюваними; наприклад, таким звуком може бути німецьке тверде ch ("x" у слові "ax" або "Bax"). Воно вимовляється як приглушене французьке "г" [там само].

Приділяйте більше увагу тому, що вам дається важко, радить автор. Добирайте асоціації зі словами рідної мови й відзначаєте існуючу різницю: скажімо, французьке "г" близьке до дзвінкого німецького "ch", але наприкінці слова воно вимовляється не так чітко, як німецький звук. Повторюйте послідовність німецьких слів, акцентуючи "ch" (ach, doch, hoch і т.п.). Українцєві, навпаки, німецьке "ch" дається легко, а от правильно грасирувати по-французькому часом буває важко. До французького "г" можна підійти навпаки – шляхом одзвінчення звуку "x", наближаючись до українського фрикативного "г". За наявності тонкого мовного слуху можна домогтися правильної вимови незвичних звуків іноземної мови й прямим наслідуванням викладача.

У наш час учити іноземну мову можна і вдома, вдаючись до аудіовізуальних методів з використанням дискет або касет. Цей навчальний матеріал цілком придатний, якщо тільки дотримуватися ряду основних правил. Насамперед, вивчаючи який-небудь звук, запитайте себе, як звучить аналогічний звук у вашій рідній мові. Потім зосередьтеся на новому звуку й усвідомте особливості його вимови. Наприклад, іспанське "о" – відкритий голосний, котрий сильно відрізняється від французького закритого "о". В іспанському варіанті потрібно розслабити губи й відкрити рот, тоді як у французькому губи стискаються, утворюючи якомога менше коло. Ваші фонетичні спостереження допоможуть вам звернути увагу на тонкощі вимови, які стануть для вас більш помітними, якщо ви будете скрупульозно аналізувати звуки й порівнювати їх між собою.

Науці відомі різні сімейства мов: англо-саксонські мови (англійська, німецька, фламандська), романські (французька, італійська, іспанська, португальська), скандинавські (датська,

шведська, норвезька) і т.д. Якщо мовець вивчає одну іноземну мову, йому буде простіше вивчати наступну завдяки пошуку аналогій і подібностей, що полегшує віднесення нових слів до вже встановлених у вашій пам'яті категорій. Отже, в якості нових елементів залишається засвоювати лише відмінності. При такій системі навчання класифікація нового елемента – це свого роду особливе знання вже знайомої вам речі, яку труба лише вписати в новий контекст. Запам'ятовування при цьому полегшується, якщо приділяти певний час пошуку аналогій. Наприклад, в італійській мові звук "o" такий же, як в іспанській. Однак, як ми вже згадували, він відмінний від французького закритого "o" і ще більш далекий від англійського "o". Усвідомивши подібні особливості, властиві кожній мові, можна помітити, що в англійській мові є два варіанти вимови закритого "o" – британський і американський. В обох випадках це не чистий одиночний голосний, а дифтонг, тому що за "o" слідує призвук іншого голосного - "в", як у слові "boat" (вимовляється близько до "боут"). Британці більше акцентують звук "o", у той час як американці його зм'якшують. Таким чином бачимо, наскільки повчальним може виявитися просте спостереження, – зауважує психолог.

Для заучування ідіоматичних виразів потрібно взяти собі за звичку спочатку їх аналізувати, а потім вписувати в невелику історію зі схожою ситуацією. Це дає гарні результати для групи в 10-15 слів, але спочатку краще брати лише 5 слів. Припустімо, що ви іноземець, який вивчає французьку мову. Вам дано перелік нових слів, узятих з тексту для читання. Насамперед ви повинні переконатися, що зрозуміли їхній зміст у заданому вам контексті. Помістіть їх тепер у новий контекст – у придуману вами історію. Ця історія може зайняти всього лише один абзац (чим коротший, тим краще), але вона повинна включити всі нові слова. Приведемо можливий приклад. Нехай дані такі слова й вирази:

avoir conscience – усвідомлювати

se poursuivre – ганятися один за одним

de sorte que – таким чином, що

turbulent – невгамовний, неспокійний

sécheresse – посуха

plus on est de fous, plus on rit – чим більше метушні, тим забавніше

une taupe – кріт

aurait pu si – могло б..., якби

téléfilm – телефільм

Спочатку прочитайте весь список і затримаєте увагу на найважчих для включення словах. У цьому випадку одне з таких слів – "телефільм". Як тільки вам на думку спала ідея, як включити це слово, ви вже готові починати, а сюжет прийде сам собою. Довіртеся своїй уяві. Пам'ятайте, що мета цієї вправи – "оживити" різні слова в контексті. Написати, що "учора ввечері показували телефільм", явно недостатньо. Потрібно обрисувати його зміст. Наприклад, можна написати (наводимо текст для тих, хто вивчає французьку мову):

"Hier j'ai regardé un téléfilm, ce genre de production à petit budget, peu de décor, souvent tourné en intérieur, avec des cadrages prévus pour le petit écran. C'était un mélodrame montrant une famille bien française qui n'avait pas conscience des dangers causés par un enfant turbulent. Lors d'une période de sécheresse, la terre se craquelait et les taupes en profitaient pour sortir. Elles auraient pu être assoiffées si l'enfant n'avait pas laissé un seau d'eau dans le jardin de sorte qu'elles puissent venir boire. Il y en avait chaque jour davantage et l'enfant de dire: "Plus on est de fous, plus on rit!" Le jardin devint vite un vaste champ de bataille où les taupes se poursuivaient sans cesse".

[Переклад: "Учора ввечері я дивилася телефільм. Це була мелодрама про те, як типова французька родина не усвідомлювала небезпек, що може створити невгамовна дитина. Під час посухи земля розтріснулася, і із тріщин стали вилазити назовні кроти. Їх би мучила спрага, якби дитина не залишала в саду цебро з водою, так що вони могли приходити пити. З кожним днем їхнє число збільшувалося, і дитина говорила: "Чим більше метушні, тим смішніше". Незабаром сад став суцільним бойовищем, де кроти ганялися один за одним без перепочинку"].

Вправи такого роду дуже корисні на всіх рівнях навчання. Зрозуміло, початківці будуть використовувати прості фрази й вирази. Цікаво бачити, наскільки різні історії складають учні в одній групі, виходячи з тих самих слів. Коли вони для перевірки читають уголос свої оповідання, значення нових слів ясно вимальовуються в різноманітних контекстах. Після цього кожного учня просять заново переписати виправлений варіант свого тексту й добре його вивчити. Повторення краще закріплює кожне слово в пам'яті і слово зберігається там разом з відповідним контекстом [там само].

Це один з найефективніших методів навчання мови. Його можна зробити ще більш дієвим, якщо зримо уявляти собі складені сценки, а при заучуванні тексту читати його вголос. Можна навчатися цим методом наодинці, але краще, щоб поруч був хтось, хто виправляв би ваші помилки. Ніколи не повторюйте своїх

помилку: варто їм одного разу застрягти в голові, і їх важко буде звідти вибити. Краще вивчайте мову з викладачем або нехай вас виправляє хто-небудь із компетентних знайомих, не соромлячись, просіть про це.

Письмові роботи допомагають пам'яті різнобічно. Цей вид творчої діяльності вмикає одночасно цілий ряд різних психічних процесів. Оскільки ми краще запам'ятовуємо те, що асоціюється із засвоєним раніше, цю нашу психологічну особливість теж можна використати для більш ефективного навчання. Можна звернутися до візуального навчального матеріалу, такого як фотографії, відеозаписи або схеми. Розглядаючи картинки, потрібно залишати в пам'яті сліди безпосередньо іноземною мовою. Скажімо, англійський ідіоматичний вираз "Let's shake hands" набагато краще запам'ятовувати як підпис до ілюстрації, ніж відштовхуватися від дослівного перекладу "давайте потрясемо руками" і потім переходити до змісту – "давайте потиснемо руки". Переклади такого роду можна знайти в книзі Рене Госсіні "Астерикс в Англії"; вони цілком наочні в цьому сенсі, бо показують, наскільки важливіше заучувати словосполучення цілком, зв'язуючи їх з якимось зоровим образом, ніж перекладати кожне слово окремо.

Граматику легше вивчати, самому малюючи схеми, що ілюструють різні випадки застосування правил. Цей метод тісно пов'язаний з основним принципом, згідно з яким слово завжди можна помістити в належний контекст. Ви подумки наводите мости між спільною ідеєю й тією чи іншою деталлю й самі по можливості підшукуєте найбільш вдалі схеми для викладу нового матеріалу. Доведено, що найефективніша стратегія проведення занять полягає в тому, щоб учень сам активно шукав свої власні схеми, принципи або інші відносини і взаємозв'язки.

Саме тому рекомендується сполучати вивчення вже встановлених правил з пошуком якихось помічених вами особисто зв'язків. Наприклад, у романських мовах за дієсловом "сподіватися" повинно випливати речення з дієсловом умовного способу, однак французька мова є винятком: на відміну від інших дієслів, що виражають побажання, за дієсловом "сподіватися" (*espérer*) необхідне дієслово дійсного способу. Щоб запам'ятати цей факт, подумайте, що тільки французи настільки самовпевнені, щоб свої бажання приймають за дійсність. Коли француз говорить "J'espère qu'il viendra" ("я сподіваюся, що він прийде"), він упевнений, що це буде саме так. При такій подачі важко помилитися у виборі способу після дієслова "сподіватися" (*espérer*). У подібних випадках ви самі

повинні знаходити свої власні асоціації; це одночасно й ефективно, і забавно, – пише Д. Лапп.

Всі викладені тут прийоми покликані допомогти у вивченні іноземних мов з найбільшим задоволенням і легкістю. Пам'ять обслуговує наші буденні потреби й стимулюється нашим оточенням. Ніхто не може за своїм бажанням згадати те, що дремає десь у глибині його пам'яті й до чого він ніколи не звертається. "Забута" або втрачена мова повернеться до вас знову після декількох днів занурення в належне мовне середовище. Читання, так само як і прослуховування магнітофонних записів, сприяє утриманню в активній картотеці пам'яті іноземних мов, до вивчення яких доклалися зусилля.

Деніель Лапп пропонує серію вправ на ефективне запам'ятовування іноземного матеріалу.

I. Зорові асоціації полегшують пригадування наукових і технічних термінів. Виберіть які-небудь назви вулиць або географічні назви. Спочатку уважно вслухайтеся в їхнє звучання й знайдіть якусь значеннєву асоціацію зі своєю рідною мовою. Потім проаналізуйте різні частини слова і складіть коротеньке оповідання – це активізує вашу пам'ять. І нарешті, повторюйте слово вголос багато разів (по можливості з правильною вимовою).

Наприклад, дано назву німецького села Klosterreichenbach – Клостеррайхенбах. Припустімо, ви зовсім не знаєте мови Гете. Вслухайтеся у звучання слова й розбийте його на частини: Klo-Sterr-Ei-Chen-Bach; це нагадує французові слова Clos-stère-et-chêne-Bach (закритий - кубометр - і - дуб - Бах). Вийшла начебто довга шарада, яку залишається лише зримо намалювати подумки: уявіть собі огорожу навколо кубометру дубової деревини, охоронювану німецьким композитором Бахом у білій перуці й коротких штаних. Російському читачеві тут могла б допомогти, наприклад, така підказка: «кльош стирай, хан, Бах» – уявіть, як композитор Бах пише листа кримському ханові, щоб той не забув випрати свої розкльошені шаровари. Ви бачите, що для одного слова можливі різні варіанти запам'ятовування.

Стосовно мов, що використовують інші алфавіти (кирилицю, арабський, давньоєврейський і т.д.), досить написати фонетичну транскрипцію, а потім шукати значеннєву асоціацію в рідній мові.

II. Учійте іноземні слова, включаючи їх у контекст певної історії, як було показано вище. Спочатку візьміть п'ять слів,

потім 10 і нарешті 15. Бажано, щоб вашу вимову виправляв викладач або людина, для якої виучувана вами мова є рідною.

III. Поліпшуйте вимову, розвиваючи в себе фонематичний слух і здатність аналізувати звучання слів, як це було описано вище. Особливо відзначаєте слова, які вам важко вимовляти. Домагайтеся точності вимови й усвідомлюйте особливості звучання; знаходьте аналогічні звуки у вашій рідній мові.

IV. Дотримуючись цих порад, повторюйте розхожі фрази, які можуть вам придатися при поїздки за кордон. Прослуховування магнітофонних записів, наговорених дикторами, для яких дана мова є рідною, допоможе вам зануритися у звукове середовище виучуваної мови. Деяким співакам також властива чудова дикція, так що не пропускайте нагоди скористатися цим. (Мелодійна лінія створює цілу систему асоціацій; ритм, темп, звуки, аранжування – все це полегшує запам'ятовування слів і вилучення їх із пам'яті.)

V. Готуйтеся до поїздки за кордон, читаючи газети цієї країни. Починайте готуватися принаймні за місяць до поїздки.

VI. За кордоном усвідомлюйте межі своїх можливостей і оживляйте пам'ять, присвячуючи багато днів безпосередньо слуханню. Іншими словами, не потрібно мати занадто великі амбіції, прагнення говорити правильно й миттєво знаходити ключові слова з перших же днів свого приїзду. Спокійно сприймайте свої сумніви й труднощі: вони неминучі й цілком нормальні. Гарний спосіб швидко розширити запас слів для повсякденного спілкування – це дивитися телевізор і слухати радіо. Остання порада: не будьте занадто розбірливі у виборі теле- і радіопрограм. Адже тут відіграє роль побутове мовлення. У різноманітних передачах, фільмах, хроніках і навіть "американських серіалах", незважаючи на їхню поверховість, діалоги простіші для розуміння, ніж мова новин, переданих часто дуже швидко.

Насамкінець, поради Д. Лаппа можна об'єднати у такі тези.

1. Візуалізація дозволяє виключити процедуру перекладу. Думайте іноземною мовою, навіть подумки вимовляєте тільки іноземні слова.

2. Учть слова і їхню вимову, порівнюючи нові для вас звуки з подібними звуками рідної мови.

3. Випишіть нові слова, поміщаючи їх у який-небудь контекст; щораз складайте невелике оповідання, у якому були б використані всі нові слова.

4. Порівнюйте словесні й граматичні структури, групуючи їх за подібністю, а також підкреслюючи розходження; особливо відзначайте нові, щойно набуті знання, які повинні бути в належним чином розміщені в нових "картотеках" вашої пам'яті.

5. Будьте сприйнятливі до звуків, до їх нюансів (наприклад, до звучання голосних) і до ідіоматичних виразів. Залучення почуттів відчиняє ворота пам'яті, тому що сприяє концентрації уваги і впорядкуванню мнестичних процесів [28].

Тема 5. Психологічні засади навчання іноземних мов

План

1. Особливості дискурсивно-логічного та прямого методів навчання іноземної мови.
2. Фактор мовної наочності в оволодінні іноземною мовою.
3. Індивідуальний підхід у процесі навчання іноземної мови.

Мета вивчення: сформувати уявлення та інтересу студентів до процесу навчання іноземної мови інших. Провідна ідея полягає в тому, що мотивація, усвідомленість та самоконтроль виступають психологічною основою ефективного засвоєння мови. Основною проблемою виступає усвідомлення процесів організації та керування продукуванням вислову, а також функцій контролю та самоконтролю іншомовної активності.

Основні поняття теми: мовна практика; безперекладний метод; потребово-мотиваційна сфера мовця.

«Можна сказати, що засвоєння іноземної мови йде шляхом, прямо протилежним тому, як відбувається розвиток рідної мови. Дитина ніколи не починає засвоєння рідної мови з вивчення абетки, з читання і письма, зі свідомої побудови фрази, зі словесного визначення значення слова, з вивчення граматики, але все це зазвичай стоїть на початку засвоєння іноземної мови. Дитина засвоює рідну мову несвідомо, а іноземну мову – свідомо і цілеспрямовано.

Тому можна сказати, що розвиток рідної мови відбувається знизу вгору, у той час як розвиток іноземної йде згори донизу»

(Л.С. Виготський)

Ця думка видатного психолога ХХ століття ілюструє драматичне неспівпадіння між умовами оволодіння рідною і

нерідною мовами, а крім того, загострює питання : чому і як навчати при викладанні іноземної мови. Питання «чому навчати» – це проблема змісту навчання, а «як» – проблема методів, прийомів та засобів навчання. І перше, і друге є предметом окремої дисципліни – методики навчання іноземної мови. На жаль, довгі десятиліття ця дисципліна спиралася переважно на лінгвістичні дані і розроблялася переважно представниками цієї науки. І лише останніми роками у методику викладання іноземної мови проникає психологія. Дійсно, процес вивчення іноземної мови буває продуктивним лише тоді, коли вчитель / викладач розуміє і враховує всі інтелектуальні, особистісні, вікові особливості учнів. «Мова – це явище лінгвістичне, але володіння мовою – явище психологічне», – зазначав Б.В. Беляєв [8].

Кожен вдумливий учитель тривожиться тим положенням у шкільному навчанні іноземної мови, коли перекладне володіння мовою займає довгі роки, коли мова постійно підтримується перекладом з рідної на іноземну і навпаки. Таке, перекладне (або дискурсивне) володіння іноземною мовою можливе, але воно не є повноцінним. Іноземна мова виступає тут не як мова, за допомогою якої формуються і формулюються думки, а як особливий код, знаки якого треба розуміти, щоб розкодувати вислів іноземною мовою і закодувати в ньому власні думки.

Повноцінне ж володіння іноземною мовою психологічно нічим не відрізняється від володіння рідною мовою: мовець тут набуває здатності до мислення іноземною мовою, також до іншомовної інтуїції. Першою ознакою мислення іноземною мовою є відсутність необхідності перекладу на рідну. Коли ж учень нічого не розуміє без перекладу, це пояснюється не індивідуальними особливостями учня, а перекладно-граматичною методикою його навчання. Такий мовець під час сприймання розуміє не іншомовний текст, а той текст рідною мовою, який одержується при дешифровці іншомовного. Такий переклад Б.В. Беляєв називає «перекладом для себе», у той час як справжній переклад буває «перекладом для інших», тих, хто не розуміє іноземної мови.

Новітній досвід шкільного та вузівського викладання починає керуватися іншим, т. зв. прямим методом навчання іноземної мови. Його прихильники намагаються створити умови, за яких учні засвоювали б мову таким же чином, як вони колись засвоювали рідну мову, тобто шляхом переважно мовленнєвої практики. Результати цього підходу незрівнянно кращі: учні швидко формують свій лексикон, вільно і невимушено спілкуються, майже

не відчувають проблем у спілкуванні з носіями іноземної мови. Проте такий підхід має і свої недоліки, наприклад, швидке забування мови, як тільки з якихось причин припиняється мовна практика.

З іншого боку, у системі навчання, де практикують прямий метод, учні все ж таки вивчають теорію рідної мови. Відтак постає питання: чому треба відмовлятися від вивчення теорії іноземної мови? Адже без навичок лінгвістичного аналізу не можна якісно оволодіти читанням і письмом, та й просто усвідомлювати факти іноземної мови.

Отже, прийняти безумовно, прямий метод у чистому вигляді неможливо: він по суті не є методом шкільного навчання. По-перше, у стінах масової школи неможливо створити умови справжнього іншомовного оточення. По-друге, прямий метод протирічить принципу усвідомлюваності шкільного навчання. По-третє, при такому методі повністю виключаються теоретичні знання як рідної, так і іноземної мови, хоча саме теоретичні знання зміцнюють мовленнєві вміння та навички. По-четверте, практичне оволодіння мовою перешкоджає можливостям мовної самоосвіти, адже під таким засвоєнням мови немає узагальнень, знання мовних закономірностей, норм і правил. Таким чином, маємо шукати третій шлях.

Аксіоматичним сьогодні стало положення про те, що тільки можливість мовної практики забезпечує ефективне володіння іноземною мовою, тому використовувати її треба якомога частіше, на кожному уроці. Таку можливість надає слухання, говоріння, читання і письмо іноземною мовою. Опитування, проведене з метою виявити, що найбільшою мірою допомагає студентам в оволодінні іноземною мовою, отримало такі відповіді: мовна практика – 75%, теоретичні знання – 5,4%, те і інше – 19,6 %.

Розвиваючи активне усне мовлення, вчитель / викладач має добиватися, щоб слухачі зосереджувались не стільки на особливостях мовних засобів, скільки на тих думках, що висловлюються за їх допомогою. Тобто, мовлення має бути не репродуктивним, а продуктивним. А оскільки мовлення є продуктивним, коли мовець добре мотивований до висловлювання, то має бути сформована потреба висловитись.

2. Фактор мовної наочності в оволодінні іноземною мовою.

Говорячи про широке застосування принципу наочності, маємо на увазі передовсім мовну наочність (вербальні приклади).

Зображувальна або предметно-дієва наочність з віком учнів поступово відходить на другий план, тобто від наочної семантизації іншомовних слів треба відмовлятися рано і переходити до тлумачення вислову засобами самої іноземної мови.

Пам'ятаємо, що для розвитку іншомовного мислення великого значення набуває самостійна здогадка учня. Тому вкрай не раціонально вимагати заучування напам'ять іншомовної прози або ще гірше – її перекладу. Привчаємо учнів висловлюватися іноземною мовою й робити самостійний, нехай і не дуже вдалий, переклад.

У підручниках як у формі наочності сьогодні все ще міститься надто багато мовного матеріалу і надто мало мовленнєвих вправ. Часто підручники бідні на іншомовні тексти і вчитель вимушений добирати до уроку адаптовану літературу, тексти з газет, журналів тощо.

І.О. Зимня пише про комунікативно-пізнавальну потребу учня у вираженні або рецепції значущої для нього думки іноземною мовою [21]. Цю потребу можна сформулювати шляхом створення комунікативних, життєво виправданих, особистісно значущих ситуацій для вираження вербально-комунікативних задач. Наприклад, розглянемо два навчальних завдання:

1) «Попросіть сусіда-американця відчинити вікно, бо в кімнаті задушно»;

2) «Якими словами англієць попросив би відчинити вікно?». Перше завдання більш комунікативне, друге – більш розвиваюче.

Переклад з іноземної мови – лише одна з практичних цілей навчання, але не самоціль. Переклад іноземною мовою дає для розвитку іншомовних здібностей значно більше. Розвиваючи в учнів перекладацькі вміння, добиваємось поступового розуміння ними іншомовного тексту без перекладу з першого читання.

Оцінюємо на уроці переважно не теоретичні знання учнів, а їхні практичні навички та вміння. Теоретичні знання краще перевіряти фронтально і переважно без оцінок, а мовленнєву успішність – шляхом індивідуального опитування або в діалозі.

Формуючи безпосередній зв'язок іншомовного мислення учня з мисленням, не забуваємо, що для будь-якої іноземної мови характерна дещо інша система понять, за допомогою якої оформлюються наші судження. Одна й та ж сама думка різними мовами висловлюється за допомогою не цілком однакових понять. Тому вчитель сам має добре усвідомлювати смислову своєрідність

іншомовного вислову і пояснювати її тією ж іноземною мовою шляхом розширеного, багатослівного тлумачення вислову. Іншомовне слово при цьому має асоціюватися у свідомості учнів не з відповідним предметом, не зі словом рідної мови, а з відповідним поняттям.

3. Індивідуальний підхід у процесі навчання іноземної мови

Знаючи індивідуальні риси своїх учнів, педагог може застосовувати до них спеціальні прийоми, що полегшують вивчення іноземної мови.

Так, відомо, що корисними для *учнів зі слабкою нервовою системою* будуть такі правила, використовувані вчителем (за 9):

1) не ставити учня зі слабкою нервовою системою в ситуацію несподіваного запитання й швидкої відповіді на нього; потрібно дати учневі досить часу на обмірковування й підготовки відповіді;

2) бажано, щоб відповідь була не в усній, а в письмовій формі;

3) не можна давати для засвоєння в обмежений проміжок часу великого, різноманітного, складного матеріалу; потрібно розбити його на окремі інформаційні фрагменти й давати їх поступово, у міру засвоєння;

4) краще не змушувати відповідати новий, щойно засвоєний на уроці матеріал; варто відкласти опитування на наступний урок, давши можливість учневі підготуватися вдома;

5) шляхом побудови правильної тактики опитувань і заохочень (не тільки оцінкою, але й зауваженнями типу "добре", "розумник", "молодець" і т.д.) потрібно формувати в нього впевненість у своїх силах, у своїх знаннях; ця впевненість допоможе учневі у стресових ситуаціях іспитів, контрольних, олімпіад і т.д. ;

6) варто обережно оцінювати невдачі учня, адже він і сам дуже болісно сприймає їх;

7) під час підготовки відповіді потрібно дати час для перевірки й виправлення написаного;

8) треба в мінімальній мірі відволікати його, намагатися не переклювати його увагу, створювати спокійну, не нервозну обстановку.

У роботі з *інертними учнями* потрібно особливо звернути увагу на такі моменти:

- 1) не жадати від них негайного включення в роботу: їхня активність у виконанні нового виду завдань зростає поступово;
- 2) варто пам'ятати, що інертні не можуть виявляти високу активність у виконанні різноманітних завдань, а деякі взагалі відмовляються працювати в таких умовах;
- 3) не потрібно жадати від інертного учня швидкої зміни невдалих формулювань, йому необхідний час на обмірковування нової відповіді; вони частіше додержуються прийнятих стандартів у відповідях, уникають імпровізації;
- 4) оскільки інертні учні в роботі відволікаються від попередньої ситуації (наприклад, від справ, якими вони були зайняті на перерві), не слід проводити їхнє опитування на початку уроку;
- 5) потрібно уникати ситуацій, коли від інертного учня очікується швидка усна відповідь на несподіване запитання; інертним необхідно надати час на обмірковування й підготовку.

Як у навчанні мови треба враховувати *темперамент* дитини? Звичайно, діагностика темпераментів школярів не може бути для вчителя самоціллю. Психодіагностичні дії необхідні йому для індивідуалізації навчально-виховного процесу, а також як передумова для корекції окремих темпераментальних рис негативного плану. Властивості темпераменту значною мірою впливають на успішність, індивідуальні показники учбової і професійної діяльності. Це значить, що вони виступають як певна категорія здібностей. Як зазначав свого часу радянський психолог В.С. Мерлін, усі властивості темпераменту являють собою одночасно і здібності, хоча, звичайно, не кожна здібність є властивістю темпераменту [34]. Очевидним є зв'язок темпераменту з такою важливою здібністю, як уважність.

У монографії Ю.З. Гільбуха детально розглянуті особливості діяльності вчителя щодо кожного типу темпераменту [18].

Учні з флегматичним темпераментом. Передусім необхідно так чи інакше рахуватися з притаманною цим дітям інертністю нервово-психічних процесів. І, безперечно, правий був В.О. Сухомлинський, коли, порівнявши розумову діяльність флегматиків з течією повільної, але могутньої ріки, радив учителям не поспішати, не підхльостувати її березовою лозинкою оцінки, бо це ніяк не допоможе.

Дітям з флегматичним темпераментом необхідно давати більше часу і на виконання завдань пізнавального характеру, і на мовленнєві вправи, і на підготовку усної відповіді. Індивідуальний

поточний інструктаж під час практичних занять також має бути повільнішим і докладнішим.

Як же задовольнити всі ці потреби? Адже темп занять, який є зручним для флегматиків, не можна поширювати на весь клас. Очевидно, тут необхідна певна диференціація. Треба практикувати щодо учнів-флегматиків замість усного письмове опитування, диктанти проводити після уроків, тоді ж доцільно провести (якщо є потреба) і усне індивідуальне опитування. І, нарешті, класну роботу вони можуть закінчити вдома.

У багатьох випадках у надмірній повільності розумових дій учнів-флегматиків неабияку роль відіграє хибна установка дитини на свідоме уникання швидких дій, які нібито їй повністю недоступні. Вона змиряється з тим, що рухається і говорить повільніше, ніж інші учні, зникає до цієї думки і вже просто не робить жодних спроб діяти у більш швидкому темпі. "Коли я намагаюся відповісти швидко, – пояснює свою повільність учениця 3-го класу, – то можу сказати щось неправильно. А я не хочу, щоб з мене сміялися". Внаслідок такої вольової демобілізації дівчинка поводить себе набагато повільніше, ніж це фактично зумовлено її природними особливостями.

Отже, перше, що тут можна зробити, – це переконати дитину в необхідності позбутися цієї хибної установки, а виробити установку на мобілізацію своїх фізичних і духовних сил для якнайкращого виконання термінових завдань. "Я можу і без помилок діяти значно швидше, якщо по-справжньому цього захочу", – приблизно таку думку вчитель має навіювати учням, які через надмірну обережність і хибну звичку поводяться повільніше, ніж це їм доступно. Але цього замало. Слід також привчати таких дітей постійно стежити за витрачанням часу на виконання навчальних завдань, ввертаючи їхню увагу на надмірну "розкачку", на часті непродуктивні паузи в роботі, одне слово, стимулювати постійний самоконтроль щодо темпу виконання намічених дій.

Значний ефект тут може дати користування набором пісочних годинників, розрахованих на рівні відрізки часу. При цьому важливо, щоб дитина переживала своєрідне зав'язання, прагнення виконати даний собі наказ вкластися у визначений час.

Нервова система флегматиків не позбавлена і деякої пластичності. Звичайно, ця пластичність не така, як у представників швидкого типу, але вона є. Отже, інертність носія флегматичного темпераменту можна певною мірою розхитати. Найкраще це робити шляхом активації рухової сфери дитини, яка тісно пов'язана із суто

психічною тому, діючи на першу, ми виливаємо якоюсь мірою на другу. Рухову ж сферу активізувати значно легше.

Істотну роль тут може відіграти залучення учнів-флегматиків до рухливих ігор (особливо на відкритому повітрі), участь у спортивних змаганнях. Але що може викликати у них потяг до рухової активності? Велике емоційне піднесення. Адже тільки воно спроможне подолати відчуття дискомфорту, що виникає у млявої дитини в разі потреби посилити рухову активність. Отже, такі ігри, заняття спортом мають бути пройняті духом товариськості, веселого завзяття. Розворушити млявих, розбудити їхнє самолюбство, активізувати емоційну сферу, щоб створити необхідне вольове напруження, – ось основний принцип подолання інертності дітей-флегматиків. Поряд із цим у процесі учбової діяльності необхідно організувати співробітництво з більш рухливими учнями, подбати, щоб сиділи вони за партами поруч із менш жвавими, ця рекомендація ґрунтується на відомій у психології тенденції піддаватися збуджуючому впливові метких партнерів або просто осіб, які працюють поблизу. Ефективним може виявитися варіант сусідства з учнем, який відзначається гіперактивною поведінкою: у цьому разі позитивний вплив буде двостороннім. Взагалі вся учбова діяльність учня-флегматика має будуватися під гаслом: "Не барись, учися дорожити кожною хвилиною, крокуй у ногу з усіма".

Учні з холеричним темпераментом. Будуючи взаємини із цими дітьми, доводиться застосовувати спеціальну тактику, яка враховувала б притаманну їм запальність, різкість, нестриманість. Це стосується насамперед ситуацій, коли перед педагогом виникає потреба зробити учню-холерику критичне зауваження. Тут діяти слід надзвичайно обережні, вдумливо. Особливо, коли йдеться про спілкування з підлітком або старшокласником.

Відомо, що запобігання афектам значною мірою сприяє їх корекції. Адже коли якась риса психічної індивідуальності – чи то позитивна, чи то негативна – протягом тривалого часу не активізується, вона починає поступово згасати. Це виявляється у тому, що з часом для її актуалізації необхідними стають більш сильні стимули, подразники. Спокійна, врівноважена атмосфера соціального оточення – важлива передумова корекції афективності.

Звичайно, уникання конфліктних ситуацій, підкреслено поважливе ставлення не має нічого спільного з потуранням капризам, неправильним вчинкам, грубіянству холериків. Стратегія тут має бути чіткою і однозначною: справедлива вимогливість, об'єктивне оцінювання, сприяння в оволодінні прийомами ефек-

тивної саморегуляції поведінки. У чому така допомога може полягати?

Насамперед, у сприянні усвідомленню недоліків свого темпераменту. Важливу роль тут можуть відіграти ретельно підготовлені, тонко інструментовані індивідуальні бесіди, деякі види рольових ігор, шкали самооцінювання, різні запитальники. Слід зазначити, що підлітки і старшокласники надзвичайно цікавляться удосконаленням свого Я і охоче приймають допомогу педагогів. Що стосується практичних вправ, то головне полягає в тому, щоб навчити учня-холерика своєчасно переключати свою увагу з об'єкта, який викликає негативні емоції, на якийсь нейтральний.

У молодшому шкільному віці холеричний темперамент найчастіше виявляє себе в так званій гіперактивності. Чи є якісь прийоми корекції цієї вади? Загальною передумовою корекції гіперактивної поведінки слід вважати спокійне, розмірене поводження учителя з учнями. Адже діти схильні до наслідування! Спеціальними психолого-педагогічними дослідженнями виявлено закономірний зв'язок: якщо вчитель відзначається метушливістю, імпульсивністю, подразливістю, його учням значною мірою також властиві ці якості; навпаки, у класах, де працюють урівноважені, розсудливі педагоги, де уроки чітко організовані, проходять у розміреному темпі, з переважанням м'яких розмовних інтонацій, – там, як правило, і діти відзначаються спокійною, врівноваженою поведінкою.

У багатьох випадках гіперактивність є наслідком тривожності, котра в свою чергу може бути зумовлена дефіцитом батьківської любові і піклування. Тому, коли вчитель так чи інакше цей дефіцит компенсує (зокрема, дає учню можливість поділитися своїми турботами й переживаннями), це справляє на останнього великий заспокійливий вплив. Тим самим учитель у певному розумінні виступає як психотерапевт.

Іншою важливою складовою диференційованого підходу до гіперактивних учнів є пробудження в них напруженого інтересу до змісту занять. Спеціальними дослідженнями психологів виявлено, що коли навчальний матеріал нецікавий для учнів і вчитель змушений підтримувати дисципліну лише суворістю, то за таких умов у гіперактивних дітей виникає підвищена збудливість, що призводить до зворотного результату – порушень дисципліни. Якщо ж клас зайнятий на уроці виконанням захоплюючого завдання, заняття проходить у спокійній, діловій обстановці, невірноважені учні поводяться набагато стриманіше.

Звичайно, для подолання гіперактивності слід застосувати і суто індивідуальні заходи, насамперед, забезпечити усвідомлення гіперактивним учнем своєї вади – слабкість психологічних «гальм», які необхідні для саморегуляції поведінки. Під час бесіди у м'якій, тактовній формі вчитель пояснює йому сутність даного недоліку, говорить про бажаність і можливість його подолання. У деяких випадках це можна доповнити і особистим проханням: «Я впевнена, Сергійко, що ти навчишся вести себе більш стримано. Адже ти не хочеш завдати мені прикрості?».

Діти з меланхолічним темпераментом потребують урахуванні їхньої швидкої втомлюваності, як фізичної, так і розумової. Їм слід надавати по можливості більше часу для відпочинку, опитувати, викликати до дошки на перших етапах уроку. Уважно стежити за їхньою адаптацією до нових умов діяльності. Останнє особливо стосується переходу з початкової ланки освіти в середню. Адже тут діти вперше стикаються з багатопредметною та кабінетною системами, що пов'язано з різким підвищенням нервових навантажень. У цих умовах навіть учні з сильним типом нервової системи нерідко знижують успішність, стають менш дисциплінованими й старанними. А про тих, хто має меланхолічний темперамент, годі й говорити. Отже, тут потрібні спільні зусилля класного керівника, учителів-предметників і батьків щодо організації раціонального режиму праці й відпочинку, підтримання бадьорості духу, прагнення до переборення труднощів адаптації.

Слід пам'ятати, що притаманна учням-меланхолікам слабкість нервово-психічних процесів означає також знижену опірність впливові всіляких невдач. Негативні стимули, скажімо, низькі оцінки, як правило, чинять на цих дітей гальмуючий, дезорганізуючий вплив. Тому бажано утримуватися від таких оцінок. Натомість доцільно стимулювати дітей з меланхолічним темпераментом шляхом систематичного підбадьорювання, навіювання віри у власні сили (зокрема, наведенням прикладів успішного подолання подібних перешкод), розкриття резервів, котрі ними ще не приведені в дію, тощо. Однак найкращий засіб піднести в учня-меланхоліка віру у власні сили – це дати йому можливість виявляти у навчальній роботі переваги свого темпераменту (наприклад, високу чутливість і пов'язані з нею акуратність, дбайливість, ретельність), домагатися, спираючись на ці якості, успіхів у навчанні в усьому йти в ногу з колективом класу.

Учні з сангвінічним темпераментом. Індивідуальний підхід до них повинен полягати насамперед у достатньому завантаженні їхньої рухової енергії, в організації цікавих ігор, ролей, що вимагають швидкої реакції, кмітливості, частих переходів від одного виду діяльності до іншого. Бажано, щоб усе це мало колективний характер, наповнювалося духом змагання, гумором, веселістю. Особливо люблять учні цього типу ті види роботи, в яких їм дістається роль лідера. Крім того, вони віддають перевагу ситуаціям, коли в ролі наставників по відношенню до них виступають люди, які також мають сангвінічний темперамент, – такі ж жваві, життєрадісні, діяльні

Чи потребує сангвінічний темперамент корекції? Так, адже у багатьох учнів-сангвініків можна спостерігати такі небажані риси поведінки, як поверховість, непосидючість, брак витримки, побіжність почуттів, відсутність стійких пізнавальних та професійних інтересів. Коригувати такого роду недоліки найкраще шляхом індивідуального контролю за організованістю учня, його життєвої спрямованості, режиму праці й відпочинку.

Важливим принципом тут має стати створення теплої, дружельюбної атмосфери у взаєминах між дитиною вчителем. Якщо учень швидко охолонув у роботі над завданням, яке спочатку прийняв з великим ентузіазмом, учитель ненав'язливо, без жодних докорів повертає його свідомість до необхідності довести розпочату справу до кінця. При цьому увага учня звертається на деталі, які він, можливо, не помітив. Тут можуть виявитися корисними і підбадьорювання, і заклик до подолання труднощів, і розповідь про подальші перспективи роботи. Головне ж – досягти того, щоб учень накопичував досвід виявлення відповідальності, вимогливості до себе, наполегливості в навчанні. Адже виробити в собі ці якості неможливо, якщо систематично не вправлятися у їх застосуванні у буденному житті.

Тема 6. Психологічні основи білінгвізму

План

1. Білінгвізм як продукт використання двох мовних систем.
2. Соціально-психологічні особливості двомовності
3. Характер номінування та асоціацій при білінгвізмі

Мета вивчення теми: формування у студентів уявлення про особливості мовної картини білінгва, психологічні передумови білінгвізму, соціо-психологічні типи білінгвів. Провідна ідея полягає

в тому, що білінгвізм та полілінгвізм як специфічне використання суб'єктом кількох мовних систем є неминучою культурною вимогою сучасності. Основною проблемою виступає усвідомлення того, що мовна картина світу білінгва є значно більш структурованим утворенням свідомості, ніж мовна картина світу монолінгва.

Основні поняття теми: репродуктивний, продуктивний, рецептивний білінгвізм; чистий та змішаний білінгвізм; норма; узус; номінація; локальні асоціації.

1. Білінгвізм як продукт використання двох мовних систем.

Якщо мовна система рідної мови використовується мовцем у всіх ситуаціях спілкування і якщо ним ніколи не використовується інша мовна система, така людина може бути названою *монолінгвом* (буквально: одномовною). Проте, якщо у певних ситуаціях спілкування вживається й інша мовна система (вторинна), то в цьому випадку носій двох систем спілкування (тобто людина, здатна вживати для спілкування дві мовні системи) називається *білінгвом* (буквально: двомовною) [11; 15; 41].

Сам термін «білінгвізм» запозичений із французької мови (*bilinguisme*). У 40-х роках ХХ ст. у вітчизняній науці використовувався термін, що походить з англійської мови, – «білінгвалізм» (*bilingualism*), однак він не зміг закріпитися.

Поняття білінгвізму, як воно трактується сьогодні, припускає обов'язкове використання саме двох мовних систем вираження. Тому до білінгвізму не належить, наприклад, ситуація спілкування, в якій беруть участь ті, хто говорять на двох близьких діалектах, якщо системи діалектів припускають спілкування без модифікації своєї мовної системи кожним із тих, хто говорить або одним з них. Однак можна говорити про білінгвізм, якщо певна територіальна мовна спільнота використовує у спілкуванні локальний діалект і національну мову. *Диглосія* – це білінгвізм стосовно двох близькоспоріднених мов.

Білінгвізм можна вивчати стосовно особистості мовця (*особистісний аспект*). У цьому випадку підлягають розгляду такі проблеми:

- а) відносний статус мовних механізмів, властивих білінгву:
 - досконалість мовця в кожній з мов;
 - спосіб використання мови;

- спосіб вивчення другої мови і вік учнів;
- вживаність мов для цілей комунікації;
- роль кожної з мов для соціального просування;
- літературно-культурна цінність кожної з них;
- виявлення домінантної мови;

б) особистісні характеристики білінгва:

- здібність до вивчення вторинної мови;
- здатність до переключення з однієї мови на іншу;
- емоційне ставлення до мов;

Білінгвізм може вивчатися також у застосуванні до колективу мовців (*соціолінгвістичний аспект*).

Зупинимося тільки на чотирьох критеріях класифікації білінгвізму. Згідно з першим критерієм – критерієм «числа дій» – білінгвізм оцінюється кількістю мовленнєвих *дій*, виконуваних на основі даного уміння. Дійсно, обов'язковими компонентами ситуації безпосереднього спілкування є, як відомо, говоріння і слухання. Але білінгв не обов'язково мусить вміти і те, й інше.

Білінгвізм називається *рецептивним* (буквально: сприймаючим), якщо дане уміння дозволяє білінгву розуміти мовні тексти, що належать вторинній мовній системі, і не більше того. Таке вміння виробляється, наприклад, у результаті вивчення мертвих або традиційних (наприклад, літургійних) мов, у результаті якого при читанні (або, можливо, при слуховому сприйнятті) досягається розуміння тексту, але породження мовних творів не спостерігається. Досвід показує, що, наприклад, при дешифруванні забутих алфавітних систем дослідник часто не знає, якою є акустико-артикуляційна цінність графеми, проте, читає текст. Звідси випливає, що рецептивний білінгвізм не припускає здатності породження вислоу.

Білінгвізм *репродуктивний* (буквально: відтворювальний) – це вміння, що дозволяє білінгву відтворювати (тобто цитувати) прочитане і почуте. Репродуктивне володіння мовою типове для мертвих літургійних мов, як на це вказувалося і вище. Дійсно, репродуктивний білінгвізм спостерігається у католиків (латина), православних (давньогрецька, давньогрузинська, церковнослов'янська), мусульман (класична, арабська, послідовників іудаїзму (давньоєврейська)).

Репродуктивний білінгвізм нерідко виробляється під час самостійного вивчення нерідної мови як засіб одержання інформації. При цьому нерідко складається таке уміння, що не забезпечує

адекватного промовляння прочитаного, особливо, якщо орфографія не дає свідості про дійсну вимову. Наприклад, на прохання дослідника Є. М. Верещагіна інженер, що читає англійською, дав таку кириличну транскрипцію тексту, що нижче наводиться: «Ті дефенсе міністрі агрід тат ті роял сосьєті куд зенд ан експедиціон тере анд севен скиєнтістс хав ретурнед лівінг фоур море то контінуе ресєарч» («The Defence Ministry agreed that the Royal Society could send an expedition there and seven scientists have returned leaving four more to continue research»).

І рецептивний, і репродуктивний білінгвізм забезпечують тільки сприймання іншомовного вислову, а це означає, що білінгв, уміння якого характеризується в наведених термінах, здатний приписати іншомовному тексту визначений зміст, іноді – помилково.

Згідно з визначенням, білінгвізмом не є уміння, що забезпечує сприйняття тільки зовнішньої сторони іноземної мови. Таким умінням володіли, наприклад, середньовічні переписувачі книг, якщо їм доводилося копіювати тексти невідомими мовами (переписувачі Західної Європи при копіюванні грецьких книг). Таким умінням володіють також сучасні набірники текстів, якщо зіштовхуються у своїй практиці з необхідністю набрати іншомовну виноску.

Є ще один тип білінгвізму, виокремлюваний на основі застосування критерію «числа дій». Білінгвізм називається *продуктивним* (буквально: виробляючим), якщо дане уміння дозволяє білінгву не тільки розуміти (тобто сприймати і розуміти), не лише відтворювати мовні тексти, що належать вторинній мовній системі, але і породжувати їх. Основною умовою, при дотриманні якої можна говорити про продуктивний білінгвізм, є те, що білінгв мусить творчо будувати своє мовлення у вторинній мовній системі.

Крім того, щоб кваліфікувати уміння мовця як продуктивний білінгвізм, потрібно установити усвідомленість його мовлення. Якщо слухач і мовець не досягають порозуміння, то притаманне білінгву уміння не може бути названо продуктивним білінгвізмом. Наприклад, спостережений Є. М. Верещагіним акт комунікації, що не відбувся між студентом-сирійцем і московським перехожим. Студент сказав: «Товариш! Будь ласка! Ви! Сирія! Москва! Холодно! Будь ласка! Де? Спасибі!» Незважаючи на ясну жестикуляцію, перехожий нічого не зрозумів. Виявилося, що студент розшукував магазин, де б він міг купити зимовий одяг [11].

Отже, продуктивним білінгвізмом називається уміння людини будувати цільні осмислені вислови, що належать вторинній

мовній системі. У цьому визначенні нічого не говориться про правильність породжуваного мовлення, тобто відповідності мовних творів як лінгвістичному явищу мовної системи, так і соціолінгвістичним явищам норми, узусу. Творча й осмислена фраза не завжди буває правильною. Неправильний вислів також може забезпечити стовідсоткову передачу інформації. Наприклад, фраза «тань ми пальшой крушка пада, мой шиипко пит кочьт», записана А. П. Дульзоном від чулимського татарина, або записана від німецького студента фраза «молода людина ніколи буде стати гарний актор» виявляються зрозумілими членам слов'яномовної спільноти.

Наступний критерій психологічної класифікації білінгвізму – це критерій *«співвіднесеність двох мовних механізмів між собою»*. Якщо той, хто вивчає вторинну мову у певній мовній ситуації (наприклад, на роботі) уживає тільки цю мову, а в іншій ситуації (наприклад, удома) – тільки первинну мову, то мовні механізми, що складаються в результаті такої практики, ніяк не пов'язані один з одним. Даний тип білінгвізму називається *чистим*.

Чистий білінгвізм спостерігається в тих випадках, коли в родині використовується одна мова, а мовою навчання є інша. Психологічні спостереження стосовно іноземних студентів, що навчаються українською мовою, показують, що українська мова стає засобом абстрагованого мислення, у той час як рідна, у цей період більш тісно пов'язана з образами першої сигнальної систем, залишається основною і першою стадією індивідуального досвіду людини.

Чистому білінгвізму протиставляється білінгвізм *змішаний*, який виникає у тому випадку, якщо вивчаючий вторинну мовну систему з комунікативними цілями в одній і тій же ситуації використовує дві мови (наприклад, і вдома, і на роботі мовець може вживати то першу, то другу мову). При змішаному білінгвізмі між двома мовними механізмами, що дотичні до породження різномовних дискурсів, виникає зв'язок. Змішаний білінгвізм спостерігається, наприклад, тоді, коли різномовні народи проживають на спільній території (Швейцарія, Закарпаття, Лужиця і т.п.). Білінгвам у цьому випадку доводиться в одній і тій же ситуації спілкування застосовувати обидві мови [там само].

Третім критерієм психологічної класифікації білінгвізму є *«спосіб зв'язку мовлення кожною з мов з мисленням»*. Дана класифікація запропонована і розвинута в концепції Б.В. Беляєва. Тут передбачається, що первинна мова завжди буває зв'язаною з мисленням безпосередньо, тобто, якщо використовувати

термінологію Б. В. Беляєва, вона «передає думку» і є «дійсністю думки». Вторинна мова, вторинні мовні уміння також можуть бути зв'язані з мисленням безпосередньо. У цьому випадку можна говорити про несвідомо-інтуїтивне, практичне володіння вторинною мовою, а властиві білінгву мовні уміння можна назвати *безпосереднім* білінгвізмом.

Однак в інших випадках білінгв кодує і декодує думки, що виражаються рідною мовою, тобто відноситься до вторинної мови як до кодової системи для позначення виразних можливостей первинної мови. У цьому випадку можна говорити про «дискурсивно-логічні мовленнєві вміння», що відносяться до вторинної мови, а відповідний психічний механізм білінгва називається *опосередкованим* білінгвізмом.

Нарешті, при характеристиці типів білінгвізму в психологічному плані може бути виділений критерій «*домінантний мовленнєвий механізм*», що стосується до однієї з мов. Наприклад, якщо в характеристиці індивіда сказано, що йому притаманний україно-французький білінгвізм, це значить, що механізм породження мовлення українською мовою є доміантним. *Домінантним* називається білінгвізм, за якого одна мовна система обслуговує більшість ситуацій спілкування. У випадку відсутності такого домінування говорять про *збалансований* білінгвізм.

Таким чином, білінгвізм у психологічному плані може характеризуватися наявністю цілого ряду психологічних критеріїв, з яких тут розглянуто чотири. За кількістю можливих дій виділяються три типи білінгвізму: рецептивний, репродуктивний і продуктивний. За співвіднесеністю мовних механізмів виділяють два типи білінгвізму: змішаний і чистий. За способом зв'язку мовлення кожною мовою з мисленням виділяють безпосередній та опосередкований білінгвізм. У ряді випадків виявляється доміантний мовленнєвий механізм.

2. Соціально-психологічні особливості двомовності.

Зупинимося на двох критеріях виділення типів білінгвізму в соціально-психологічному плані.

Перший критерій – «*співвіднесеність білінгвізму з певною соціальною групою*». З цієї точки зору білінгвізм може бути *індивідуальним*, тобто співвіднесеним з одним або з декількома членами мовної спільноти, не пов'язаними між собою. Якщо ж деяка кількість членів певної мовної спільноти здатна вживати в

спілкуванні не тільки первинну мовну систему, але і вторинну, то властиве їм уміння із соціологічної точки зору називається *груповим білінгвізмом*.

Груповий білінгвізм звичайно буває пов'язаний з культурним впливом певної соціальної групи однієї мовної спільноти на відповідну соціальну групу іншої мовної спільноти. Наприклад, вплив французького дворянства на відповідний російський клас у першій половині XIX в. призвів до російсько-французького або навіть до франко-російського білінгвізму дворянства (порівн. також роль латині у середньовіччя як мови вчених і юристів, роль англійської і французької мов для місцевої інтелігенції в країнах, що були колоніями Великобританії і Франції, роль німецької як мови науки в Чехословаччині та Угорщині і т.д.).

Груповий білінгвізм особливо характерний для сучасного суспільства. Дійсно, іноземні мови викладаються в загальноосвітніх школах і у вищих навчальних закладах, у багатонаціональних державах у школах та університетах викладаються державні або мови міжнаціонального спілкування, у будь-якому сучасному суспільстві є соціальні групи, для яких білінгвізм – це атрибут професійної підготовки: перекладачі, мандрівники, дипломати, вчені, сезонні працівники, спортсмени міжнародного класу і т.п. У зв'язку з ростом туризму білінгвізм охоплює найширші прошарки мовної спільноти. Крім того, груповий білінгвізм дотичний до безперервного культурного обміну між країнами, які особливо посилились останнім часом. Ідеологічний вплив однієї країни на іншу також призводить до групового білінгвізму.

Нарешті, білінгвізм може бути *масовим*, якщо дане уміння співвіднесене з усією мовною спільнотою. Масовий білінгвізм спостерігається, наприклад, серед деяких етнічних груп, що розселилися на території, переважно зайнятої іншомовним народом. Цигани, що розселилися в європейській частині Росії, Угорщини, Румунії, Греції, Франції, Іспанії, Англії, як правило, володіють, крім циганської мови, мовою основного населення відповідної країни. Лужицькі серби, що проживають у Німеччині, поряд з рідною мовою говорять і німецькою.

Окремий випадок масового білінгвізму являє собою білінгвізм, властивий іммігрантам – членам мовної спільноти, що посідають територію переважного розселення і тому є монолінгвістичною. Якщо іммігранти утворюють компактне поселення (у застарілій термінології – «мовний острів»), то зазвичай

властива їм мова починає розвиватися самостійно, окремо від мовного розвитку, що спостерігається в країні виселення.

У рамках однієї мовної спільноти можуть співіснувати і двомовна, й одномовна культури (порівн., наприклад, згадувану двомовну культуру російського дворянства середини XIX століття й одномовну культуру російських селян того ж періоду).

Важливо дати ще одну класифікацію, встановлювану за допомогою критерію «*спосіб засвоєння уміння*». Білінгвізм, що виникає без цілеспрямованого впливу на становлення даного вміння, може бути названий *природнім*. Природній білінгвізм зазвичай виникає в тих випадках, коли дитину занурюють у різномовне середовище. Вторинній мові дитина в цьому випадку вчиться точно таким способом, яким вона вчиться первинній мові. Стимул навчання – потреба в комунікації. Природний білінгвізм був звичним явищем, наприклад, за Радянського Союзу в місцях спільного проживання росіян і представників інших етносів.

Відповідно, *штучним* називається білінгвізм, що виникає за умови активного і свідомого впливу на становлення даного вміння (наприклад, з боку вчителя). Штучний білінгвізм виникає в тих випадках, коли навчання вторинній мові проходить у школі або на спеціальних заняттях. У цьому випадку навчання проводиться із залученням раціональних (апеляція до логіки) і мнемотехнічних прийомів, тобто відмінно від навчання в природніх умовах. Крім того, вторинна мова в шкільній системі навчання не є засобом комунікації, а служить самоціллю, тому стимулом навчання, як правило, служать інші мотиви. Штучний білінгвізм складається, наприклад, на уроках іноземної мови у вітчизняній загальноосвітній школі.

3. Характер номінування та асоціацій при білінгвізмі.

Розглянемо проблематику зв'язку рідної і вивченої мови білінгвів із властивою їм культурою. У динамічному аспекті особливо цікавими є процеси і результати «зміни мови» (language shift), пов'язані, як вважається, з деетнізацією та акультурацією.

Під *акльтурацією* розуміють наближення суми культурних елементів, властивих одній етнічній спільноті (тобто її культури), до культури іншої етнічній спільноті. Акультурація – це окремих випадок розвитку культури (culture change). Можна говорити про акультурацію в мові, писемності, одязі, звичках, світовідчутті, музиці і т.д. (Прикладом акультурації в музиці є негритянські

спіричуелз). Якщо акультурація стосується одного-єдиного аспекту, то вона і називається одноаспектною; акультурація, що впливає на два аспекти і більше, називається, відповідно, багатоаспектною. Наприклад, прийняття ісламу деякими північними тюркомовними народами не призвело до змін у формі зимового одягу цих народів, отже, якщо в релігійному аспекті вони піддалися акультурації, в одному з аспектів матеріальної культури не спостерігалось ніяких модифікацій.

Виявилось, що країнознавчі знання, що є в інформантів, аж ніяк не є науковими, вони позбавлені двох основних властивостей наукового знання. По-перше, ці країнознавчі знання не є систематичними, тобто вони не підпорядковані один одному в рамках певної спільноти. Крім того, інформанти, як правило, виявляються нездатними провести ієрархію своїх знань й упорядкувати їх на підставі якихось критеріїв.

По-друге, країнознавчі знання не є строгими, а інформант, як правило, може лише приблизно і з великими допусками вказати, наприклад, період, у який правив Петро I. Крім того, в описах змісту понять мовці часто виділяються не суттєві, а другорядні критерії. Була встановлена така закономірність: інформанти пам'ятають країнознавчі факти не за принципом їхньої істотності (наприклад, для історичного процесу або ролі культури в нашій країні), а за принципом яскравості враження. Наприклад, про Петра I було сказано, що він носив чоботи сорок п'ятого розміру, був високого зросту, голів бороди боярам, «відкрив вікно в Європу», був одружений на Катерині II і т.п.

Локальні асоціації, як правило, – це розрізнені й одиничні відомості про певний предмет або явище, притаманні носіям певної мови. Метою навчання лінгвокраїнознавчим знанням саме і є утворення локальних асоціацій, але навчати тільки локальних асоціацій також не є правильним. По-перше, сучасний розвиток сукупності локальних асоціацій, властивих середньому носію мови, характеризується зближенням з науковим знанням, а не віддаленням від нього. По-друге, викладання наукових відомостей не виключає того, що в результаті навчання засвоюються все ж таки локальні асоціації. Як ми знаємо, шкільне викладання цілком наукове, але експерименти показують, що із часом від суми шкільних знань залишаються тільки локальні асоціації.

Наведемо три групи прикладів (цитация мовою оригіналу за Верещагін Е.М. Психологическая и методическая характеристика двязычия).

1. (Усна розповідь студента-німця): *Практиканти подзучивали под Тоней и спраживали то же замое, а потом они начали говорить по-французски, чтобы удивить она по внешности.*

(Усна розповідь студента-англійця): *Фермеры отправились в Уошингтон для демонстрация и для борьба за социализм.*

(Фраза, записана від чулимського татарина): *Тай ма палишой крушка пада, мой шыыпка пить кочьт.*

2. (Усна розповідь студента-німця): *Я покупил себе слишком большую шляпу, и теперь мне жалко за потраченные деньги. А я думал, что все меня будут завидовать.*

(Усна розповідь студента-німця): *Она уже была привыкла получать плату двадцать шиллингов менее и работала без жаловаться. Девочке было очень трудно, ведь дедушка и бабушка не в жизни.*

(Усна розповідь студента-німця): *Когда я вставаю утром, то меня мучает мысль, что я сильно отстался от группы, и мне не охотно думается про мою отчаянную положению.*

(Діалог росіянина і гольда – представника однієї із великих народностей Далекого Сходу)

— Ты кто будешь, китаец или кореец?

— Моя гольд.

— Ты, должно быть, охотник?

— Да, моя постоянно охота ходи, другой работы нету, рыба лови понимай тоже нету, только один охота понимай.

— А где ты живешь?

— Моя дома нету. Моя постоянно сопка живи. Огонь клади, палатка делай – спи. Постоянно охота ходи, как дома живи?

3. (Усна розповідь студента-німця): *Он поставил ей вопросы, что она хочет стать, и следил её развитие. Ему казалось, что она никогда будет хорошим актером, и поэтому он все чаще напоминал ей об этом. У неё никакого артистического таланта. Никто не мог ей помочь, даже не знаменитый артист Щепкин. Но нельзя не помнить, что она начала учить актёрское дело, когда она была четыре года. Я бы предпочитал сказать ей об этом прямо.*

(Твір студентки-німкені): *Москва — это есть столица России, которая лежит на Москве-реке. В Москве есть много церкви, памятники, дворцы и другое. Я охотно люблю Москву, она наводит на меня веселые мысли.*

(Монолог німецького офіцера, який добре володіє російською мовою) *Ничего, ничего. Очень хорошо. Я всегда имел*

желание, чтобы самолично смотреть Москву, также остальная Россия. О, эти замёрзлые реки, этот душливый жар песчатых степей, где так недавно много харчевников разводило огонь своих костров. Здесь лето даёт нам драматичны, томительны ландшафт загорающих лесов. Пожалуйста, не бойся. Я есть Вальтер Киттель. Я тоже имею две сестры: Урсула и Лотта. Они такие милостивые, как ты. Я часто вижу во сне, как они ходят по саду, певая, украшенные цветами. Тихо, устало...

Якщо звернутися до лінгвістичного аналізу, то в першій групі прикладів вторинна для мовця мовна система (російська) порушена на всіх мовних рівнях, окрім лексемного. Дійсно, спостерігаються фонематичні порушення («подзучивали» замість «жартували», «сошіалізм» замість «соціалізм» і т.д.), порушення в морфології («тань ма» замість «дай мені») і в синтаксисі («мой пит кочьт» замість «я хочу пити»).

У другій групі прикладів вторинна мовна система порушена вибірково, тобто не на всіх рівнях, а тільки на деяких. Дійсно, на фонематичному рівні порушень не спостерігається, а на рівнях граматичних морфем і синтаксем вони можуть бути визначені («покупил» замість «купив»; «працювала без скаржитися» замість «працювала без скарг»).

Звернімося до третьої групи прикладів. Чи порушена мовна система в цьому випадку? Російська мовна система припускає сполучення лексем типу «я охоче люблю Москву» чи «я є Вальтер Кіттель». Тут не порушено ні фонематичний, ні морфемний, ні синтаксемний рівні. Тим не менш, монологічні подібні приклади оцінить як неправильні. Причина такої оцінки в тому, що хоча мовна система й дозволяє породжувати подібні конструкції, вони фактично ніколи не породжуються. Тому доводиться говорити, що в розглянутих прикладах порушена не мовна система, а мовна норма.

Норма – це регулятор фактичної сполучуваності мовних одиниць, що існують у мовній системі. Норма є також регулятором фактичної вимови фонемі (не тільки з боку її диференціальних ознак, але і з боку фізіологічно-моторних).

Якщо розмежувати поняття системи і норми простим критерієм, то треба визначати так: *система мови* порушена в тому випадку, якщо так сказати не можна (наприклад, не можна сказати «покупил»). Норма ж виявляється порушеною тоді, коли так сказати можна, але ніколи не говориться. Наприклад, «я є Вальтер Кіттель» у принципі сказати можна, але так ніколи не говориться. Отже, мовна система при субординативному (домінантному) білінгвізмі може

бути порушена частково або повністю, те ж стосується мовної норми.

Однак мова виявляється неправильно навіть тоді, коли збережені і мовна система, і норма. Розглянемо ще кілька прикладів.

(Питання, задане студентом-іноземцем у трамваї): *«Чи не передасте ви плату, належну за проїзд?»*

(Мовний продукт студента-німця, що проголошує тост): *«На цьому я закінчую. Це усе, що я хотів виразити».*

(Питання, задане студентом-іноземцем викладачеві у студентській їдальні): *«Місце вільне? Ви вже нажерлися?».*

У наведених прикладах не порушені ані мовна система, ані норма, оскільки у певних ситуаціях так цілком можна сказати. Однак усі вони справляють враження неправильних. У дужках не випадково вказується, за яких обставин мало місце висловлювання, а помилка полягає в тому, що білінгв неправильно обирає із числа відомих йому синонімічних виразних можливостей ту, котра була б доречна саме в даній ситуації. Наприклад, під час вечірки недоречною є конструкція літературної мови із застосуванням лексеми «виразити». Тут потрібна конструкція розмовного мовлення.

Зв'язок форми мовленнєвого вислову і ситуації, називається *узусом*. Таким чином, форма вислову виявляється прив'язаною до ситуації спілкування, так що відносно синонімічні засоби вираження розподіляються стосовно конкретних умов мови по-різному. Цей зв'язок між формою вислову і мовною ситуацією особливо чітко виявляється у виборі стилю.

Тема 7. Психологічні умови самостійного оволодіння іноземною мовою.

План.

1. Умови самостійного оволодіння аудіюванням.
2. Умови оволодіння зоровим сприйняттям (читанням).
3. Умови оволодіння усним відтворенням мови (говорінням).
4. Умови оволодіння іншомовним письмом.
5. Умови оволодіння лексичним матеріалом.
6. Умови оволодіння граматикую мови.

Метою вивчення теми є ознайомлення студентів з особистісними, ситуаційними, смисловими, мотиваційними та іншими умовами ефективного засвоєння іноземної мови поза

навчальним процесом. На базі отриманої інформації з'являється можливість активізувати самонавчання слухачів. Своєчасна профілактика та усунення труднощів створюють умови для оптимізації процесу самонавчання іноземної мови.

Основні поняття теми: самостійне вивчення іноземної мови; психологічні труднощі та комунікативні бар'єри; аудіювання; лексика; граматики.

Один із провідних сучасних психологів-лінгвістів О.О. Леонтьєв відніс до важливих завдань вивчення іноземних мов оволодіння методикою самостійної навчально-пізнавальною діяльністю [29; 30].

Результативність вивчення у великій мірі залежить від знання і врахування відповідних психологічних умов успішного оволодіння мовою. Відомий український спеціаліст у даній галузі психолог Ветохов А.М., ці умови у зв'язку з процесами сприйняття (аудіювання та читання) і відтворення (говоріння й письма) в усній і письмовій формі. Вважаємо доцільно відтворити умови самостійного оволодіння цими видами іншомовної діяльності за вичерпними працями А.М. Ветохова [13; 14].

1. Умови оволодіння сприйняттям іншомовних звуків, слів і фраз (аудіюванням)

Як зазначає автор, для сприйняття й диференціації звуків їхні закодовані образи зіставляються в мозку людини з еталонними закодованими образами цих же звуків, зафіксованими в пам'яті. У випадку їхнього збігу у відповідному елементі мозку виробляється закодований сигнал, що запускає мовленнєво-руховий (артикуляційний) апарат. Реагуючи, він забезпечує внутрішнє (беззвучне) промовляння відповідного звуку або звукосполучення, при цьому в нервових закінченнях артикуляційного апарату формується так званий кінестетичний сигнал, що надходить у мозок для порівняння із прийнятими й еталонними акустичними сигналами. У випадку їхнього збігу відбувається фізіологічний процес, що супроводжується усвідомленням сигналу, його ідентифікацією. У випадку ж відсутності збігу або недостатньої величини кожного із зазначених компонентів сприйняття звуку його усвідомлення не відбувається.

Отже, умови, які необхідно виконати для успішного сприйняття звуків, слів і усного мовлення в цілому (тобто для її аудіювання) – це:

1. Підготувати органи слуху до сприйняття звуків і слів при різній інтенсивності й характері їхнього звучання.

2. Натренувати артикуляційний апарат, підготувати його до функціонування при будь-якому темпі викладу сприйманого. У іншому випадку кінестетичні образи сприйманих звуків, букв і слів будуть відставати, не накладуться в мозку на "прийняті" закодовані акустичні образи й значення, внаслідок чого усвідомлення слів не відбудеться.

3. Попередньо засвоїти зміст (значення) відповідних слів, їхні акустичні образи. Останнє особливо важливо, оскільки, в силу особливостей функціонування мозку, будь-яке сприйняття усного слова обов'язково супроводжується артикуляцією мовленнєвого апарату, тобто його внутрішнім або зовнішнім промовлянням. "Запуск" же цього апарату здійснюється закодованим акустичним образом слова, що зберігається в пам'яті й виникає в процесі мислення або будь-якого виду мовленнєвої діяльності. Тому так важливо для вивчаючого мову попередньо ввести в довгострокову пам'ять звукові образи засвоюваних слів.

Таким чином, при вивченні кожного нового іншомовного звуку, слова, словосполучення важливо забезпечити їхнє всебічне прослуховування, закарбування їхнього акустичного образу в довгостроковій пам'яті. Необхідно систематично тренуватися у швидкому відтворенні засвоюваних звуків за допомогою читання й викладу на пам'ять скоромовок, невеликих текстів, віршів.

Що стосується слів, то їх необхідно сприймати багаторазово, у різних варіантах звучання, а також домагатися розуміння й запам'ятовування їхніх значень. Це буде сприяти формуванню їх стійких еталонних образів, необхідних для ідентифікації сприйманих звуків.

Готовність до сприйняття окремих слів не гарантує успішного сприйняття значення фрази, тексту у цілому. На думку психолога І.О. Зимньої, одночасно з виділенням у фразі сприйманих слів здійснюється виявлення значеннєвих зв'язків між ними. Це сприяє усвідомленню значення фрази, а також прийняттю рішення про відповідне реагування. Синтетичному сприйняттю текстів сприяє вміння виявляти в них так звані опорні (ключові) слова, які несуть найбільше значеннєве навантаження. Відповідне вміння формується з допомогою багаторазового виконання вправ на виявлення ключових слів за їхнім місцем у виразах, значенням, граматичній формою й зв'язками з іншими словами.

Синтезування результатів сприйняття елементів мови здійснюється за допомогою оперативної пам'яті, що забезпечує збереження у свідомості звукових образів і значень сприйманих слів, можливість їхнього порівняння й об'єднання. Обсяг оперативної пам'яті звичайно становить 5-6 слів. У результаті її тренування він може бути доведений до 10-12 слів. Для цього необхідно повторювати слова й вирази, заучувати й відтворювати короткі монологічні тексти й діалоги. Інакше при сприйнятті мови будуть забуватися початкові слова, частини фрази.

Необхідно підвищувати темп внутрішнього мовлення, що сприяє прискоренню сприймання. Для тренування артикуляційного апарату рекомендується:

- 1) систематичне аудіювання іншомовних текстів, оволодіння ними при різному темпі викладу;
- 2) багаторазове повторення фраз або коротких текстів у зростаючому темпі;
- 3) прискорене читання знайомих текстів.

Отже, для розвитку іншомовного слуху рекомендується систематичне аудіювання доступних і цікавих магнітофонних записів, мови дикторів, носіїв виучуваної мови. Необхідно зрозуміти виняткову важливість систематичного слухання іншомовних текстів для успішного оволодіння мовою. Справа в тому, що при цьому відбувається не тільки тренування органів слуху, але й запам'ятовування звукових образів слів, обов'язкове для їхньої наступного розуміння й відтворення (говоріння). Одночасно здійснюється тренування артикуляційного апарату, оскільки при сприйманні слова обов'язково беззвучно проговорюються.

2. Умови оволодіння зоровим сприйняттям (читанням) букв, слів і речень.

Фактично при сприйнятті букв, графічних слів і речень реалізується та ж психофізіологічна схема, що й при сприйнятті звуків, усних слів і мовлення. Правда, запускається вона зоровим закодованим образом, що супроводжується відтворенням у мозку відповідного звукового образу, що забезпечує функціонування схеми сприйняття. Тому викладені раніше умови успішного функціонування механізму сприйняття зберігаються. По суті, новим у розглянутому випадку є лише необхідність забезпечення достатньої чутливості органів зору.

При засвоєнні сприйняття букв, слів і речень, тобто техніки читання, найбільші труднощі виникають в оволодінні літерально-звуковими сполученнями, в умінні виділяти в реченнях ключові слова й синтагми (тобто самостійні значеннєві ділянки), у зв'язку між словами.

Джерела цих труднощів полягають в різноманітті можливих сполучень букв алфавіту будь-якої іноземної мови. Так, наприклад, в англійській мові 26 буквам алфавіту відповідає 104 їхніх сполучень, кожне з яких має певне звучання. Читання відповідних букв і їхніх сполучень нерідко залежить від місця, займаного ними в слові, від наявності або відсутності наголосу на них.

Звичайно ж, засвоювати всі ці варіанти звучання досить важко. Для полегшення орієнтації в них були розроблені так звані фонетичні правила, які часто називаються правилами читання й письма. У них указуються варіанти сполучень іншомовних букв і відповідні їм звуки з урахуванням займаного ними положення в словах, наявності або відсутності наголосу на них.

Однак після вивчення фонетичних правил з'ясовується, що вони мають здатність швидко забуватися. Джерела забування пов'язані з порівняно рідким звертанням до правил, до їхнього повторення, з відсутністю можливості й бажання знайти відповідний підручник і уточнити зміст певного правила в ході читання або письма. Нетверде знання правил робить їхнє застосування проблематичним.

Який же вихід із цієї ситуації? Це:

- наполегливе засвоєння й використання фонетичних правил;
- численні тренування в читанні букв і слів, вироблення автоматизмів;
- заучування способу читання слів за допомогою транскрипції при їхньому первинному освоєнні й в ході наступних кількаразових повторень.

Психологічний механізм усвідомленого сприйняття тексту, зводиться до наступного. Від мовленнєвого механізму читача при зоровому сприйнятті слів у мозок надходять кінестетичні закодовані сигнали. Вони забезпечують вилучення з пам'яті закодованих звукових еталонних образів і значень цих же слів. У випадку відсутності в пам'яті значення слова відбувається сприйняття лише зовнішньої звукової його форми. Значення ж слова витягається з пам'яті в результаті його перекладу рідною мовою. Необхідність у перекладі слів зберігається досить довго.

За особливостями граматичної форми сприйманих слів, їхнім розташуванням, розпізнається граматична структура речення. На основі сприйняття перекладних значень ключових, найбільш інформативних слів і граматичної структури речень відбувається усвідомлення їхнього змісту. Інакше кажучи, від розуміння окремих слів читач переходить до з'ясування відповідних логічних зв'язків між ними й змісту фрази в цілому.

З опису сутності психофізіологічного механізму сприйняття іншомовного тексту видно, що для оволодіння ним необхідно вчитися розбиратися в структурі речень, розпізнавати основні граматичні форми слів, визначати їхній контекстуальний зміст. Важливо вміти розчленовувати письмовий мовленнєвий потік на синтагми й досягати розуміння їхнього змісту. У міру засвоєння іноземної мови всі частіше граматична структура речень і форма слів будуть сприйматися інтуїтивно, без відповідного аналізу. Однак і в цьому випадку при виникненні утруднень у розумінні тексту знову набуває чинності аналітичне читання відповідних елементів іншомовного тексту.

Як і при інших видах мовленнєвої діяльності, для оволодіння іншомовним читанням важливий загальний рівень мовної підготовки, насамперед – знання слів (їх звукових образів і значень) і граматики. Це дозволить навчитися виділяти ключові слова й синтагми, "схоплювати" граматичну структуру фрази. Для формування таких навичок необхідно по можливості більше читати, домагаючись розуміння змісту тексту. Варто прагнути "уловлювати" зміст незнайомих слів за змістом їхнього контексту, прогнозувати зміст і граматичну структуру. Для прискорення читання важливо більше читати "про себе", тому що в цьому випадку немає необхідності в повній артикуляції звуків і слів (на що витрачається додатковий час). У той же час варто використати й "голосне", виразне читання, що дозволяє відпрацьовувати правильну інтонацію, приносить задоволення, упевненість, готовність до усного іншомовного спілкування. Використовувані тексти повинні бути доступними за змістом і формою. Варто поступово збільшувати складність їхнього змісту, структури, кількість наявних у них незнайомих слів.

3. Умови оволодіння усним відтворенням (говорінням) іншомовних звуків, слів і фраз.

Особливі труднощі й переживання у того, хто вивчає мову, викликає оволодіння говорінням. Для цього є причини. Якщо слухати, читати, писати можна й при відсутності іншомовного оточення, то для тренування в говорінні необхідне середовище, реакція навколишніх, можливість спілкування з іншими людьми. Для цього, як мінімум, необхідно відвідувати навчальні заклади, курси. Самостійно вивчена іноземна мова нерідко всього цього не має.

Для успішного оволодіння іншомовним говорінням особливо важливо розуміти його психологічний механізм. На думку ряду дослідників (М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтьєв ін.), існує три основних етапи породження мови:

- 1) мотиваційно-спонукальний, пов'язаний з виникненням і усвідомленням необхідності певного висловлення;
- 2) етап програмування загального змісту й синтаксичної структури висловлення;
- 3) етап реалізації [19; 22; 30].

На етапі програмування здійснюється план майбутнього висловлення (рішення про те, що і як сказати). На стадії ж реалізації висловлення здійснюється перехід від програми до синтаксичної структури фрази, пошук необхідних слів, їх артикуляційного здійснення.

Запуск артикуляційного апарату відбувається за допомогою рухів, які відповідають першому слову фрази. Вони забезпечують вилучення з пам'яті необхідних мовних засобів: цілісної синтаксичної структури фрази й слів з певною граматичною формою. За допомогою внутрішнього мовлення відбувається синтагматичне оформлення вислову (накладання слів на синтаксичну структуру синтагми). Потім здійснюється "озвучування", проголошення синтагми. Далі аналогічно реалізуються наступні синтагми й фраза в цілому.

У цих механізмах – основне джерело труднощів оволодіння іншомовним говорінням. Дійсно, якщо ухвалення рішення про загальний зміст майбутнього висловлення, виконуване рідною мовою, не становить для мовця великих труднощів, то вибір синтаксичної структури іноземною мовою часто пов'язаний з великими труднощами. Необхідна тривала навчальна робота з оволодіння різноманітними граматичними моделями (зразками) побудови різних видів речень виучуваною мовою. У результаті після внутрішнього промовляння програми рішення про його граматичну іншомовну структуру повинно "прийматися" миттєво, автоматично.

Як же досягти такого рівня підготовки самостійно, при відсутності іншомовного оточення?

Для цього необхідно обов'язково знати якнайбільше іноземних слів (точніше, перекладу цих слів з рідної мови на іноземну) і граматичні положення, правила, що дозволяють "будувати" на їхній основі іншомовні фрази. Отже, усе, що буде далі сказано про умови й шляхи оволодіння іншомовними звуками, словами, граматикою, важливо й для оволодіння говорінням. Це фундамент для такого оволодіння.

Далі необхідно її активізувати, якнайчастіше самостійно використовувати у реальній діяльності, у говорінні. Ось кілька таких можливостей:

- Більше слухайте іншомовні тексти. Як було відзначено, якщо всі аудійовані слова, фрази проговорюються за допомогою внутрішнього мовлення, значить відбувається несвідоме тренування всього аналізатора. У той же час аудіювання буде розвивати й здатність до сприйняття іншомовного дискурсу, знов-таки важливого для спілкування виучуваною мовою.

- Більше читайте іншомовні тексти, у тому числі й голосно, виразно. Читання забезпечить закарбування значень, слів, відкладення в пам'яті численних граматичних структур, сприяючи тим самим їх більш успішному, оперативному використанню під час тренувань у говорінні.

- Постійно працюйте над практичним застосуванням граматичних правил, над автоматизацією дій із застосування необхідних форм слів і структур (моделей) побудови речень. Для цього виконуйте вправи, наведені у підручнику практичної граматики. Наявність навичок, підкріплена знанням, усвідомленістю дій по застосуванню граматичних форм слів і структур, – важлива умова успішного формування мовленнєвих умінь.

- Використовуйте будь-яку можливість для тренування в іншомовному говорінні: імітацію діалогу, створення ситуацій (наприклад, відвідування бібліотеки й одержання необхідної літератури), переказ тексту, опис змісту малюнка, зустрічі з носіями мови, відвідування курсів, гуртків іноземної мови... Привчіть себе частіше перемикати свій мозок на зворотній переклад змісту іноземних телевізійних фільмів, що переглядаються, на іншомовне вираження відповідних думок у ході прогулянок, поїздок у транспорті. Не соромтеся вимовляти будь-які фрази рідною мовою й перекладати їх іноземною, відпрацьовуючи чисту

вимову й швидке промовляння слів і фраз. Ці заходи доступні кожному й досить ефективні.

Усе це, безсумнівно, дасть позитивні результати! Однак для виходу на рівень вільного володіння іноземною мовою, зняття "скутості", подолання психологічного бар'єра потрібні кардинальні зміни: поїздка в іншу країну, перехід на роботу в іноземну або спільну фірму, відвідування курсів інтенсивного навчання іноземним мовам. У той же час не знижуйте зусиль із самостійного оволодіння мовою у випадку відсутності зазначених можливостей.

4. Умови оволодіння іншомовним письмом.

Іншомовне письмо полягає у техніці письма (написання букв, вираження звуків і їхніх сполучень за допомогою відповідних літер) і письмового мовлення, тобто вираження думок за допомогою письмового тексту.

При оволодінні технікою письма основні труднощі становить запам'ятовування численних звуко-літеральних зв'язків і відповідних правил написання. Іноземним мовам (особливо англійській) властиві різкі розбіжності між вимовою й написанням слів. Нерідко це є причиною численних помилок. Вихід із цієї ситуації звичайно бачать у вивченні й використанні фонетичних правил, а також у тренуванні правильного написання засвоєваних слів. При цьому формуються відповідні навички, наявність яких сприяє правильному написанню іншомовних слів.

Однак, як уже було відзначено, фонетичні правила швидко забуваються. Тому був знайдений ще один підхід до оволодіння написанням слів. Було помічено, що досить міцно й надовго запам'ятовується усна вимова написання слів (у випадку англійської мови – короткого, неалфавітного звучання переліку букв), наприклад: room [room]. За такого підходу в процесі засвоєння чергового слова варто записати у своєму словнику й запам'ятати написання, вимову й значення слова: room – [room] – [rum] – кімната, приміщення, місце, жити в кімнаті. Приймो нескладний, але результативний, він дозволяє уникнути клькарзавого й безрезультатного повторення фонетичних правил.

Письмове мовлення являє собою графічний виклад відповідних думок, які формуються й оформляються за допомогою усного (внутрішнього або зовнішнього) мовлення. Це зумовлює наявність тісного взаємозв'язку між ними. При письмі психофізіологічний механізм здійснення мислення й мовлення

доповнюється роботою мозкових центрів керування м'язами робочої руки. При цьому функції контролю переходять від слухового аналізатора до зорового. Однак залишаються й елементи слухового контролю при внутрішньому або зовнішньому промовлянні слів. Багато механізмів, властивих усному мовленню, повністю справедливі й для письмового. Так, письмовому мовленню (як і усному) властиві етапи задуму (програмування) письмового викладу, реалізації програми та зіставлення отриманих результатів із програмою [15].

Програмування здійснюється рідною мовою за допомогою внутрішнього мовлення. Програма викладу складається зі значенневих "віх", тобто найбільш інформативних точок, що відбивають основний зміст речення й послідовність його викладу. Вона за допомогою внутрішнього мовлення розгортається в одне або кілька речень з усіма властивими їм граматичними й стилістичними особливостями. На стадії засвоєння іноземної мови таке усне розгортання виробляється переважно рідною мовою з наступним його перекладом іноземною. Наявність часу й можливостей для проведення необхідної корекції дозволяє викласти зміст (на відміну від усного мовлення) логічно, повно, стилістично й граматично правильно. Наявність написаного тексту дозволяє контролювати його зміст і форму, вносити в них необхідні корективи.

Викладений механізм побудови письмового виразу (тексту) вказує на необхідність усілякого розвитку усного іншомовного мовлення. Такі вміння складають основу для оволодіння й удосконалення письмового мовлення виучуваною мовою. Для прискорення цього варто швидше вводити вправи, пов'язані з письмовим іншомовним викладом змісту. Важливо якнайчастіше займатися продуктивним письмом.

5. Умови оволодіння лексичним матеріалом виучуваної мови.

Лексичний (словесний) матеріал будь-якої іноземної мови сягає декількох сотень тисяч слів. Засвоїти його самостійно неможливо. У цьому немає й необхідності, оскільки звичайно людина використовує у повсякденному житті всього кілька тисяч слів. Отже, перш ніж приступати до самостійного оволодіння іноземною мовою, необхідно ретельно вибрати основні напрямки його майбутнього використання, наприклад; повсякденне життя, культура країни виучуваної мови. Це дозволить зосередитися на цих

напрямах, виписувати у свої словники й освоювати певні слова в сполученні з декількома (нерідко тільки одним) значеннями. Досягається багаторазове скорочення кількості підлягаючих засвоєнню слів і їхніх значень. У той же час, що особливо важливо, при цьому виписуються й засвоюються всі основні значення слів, що відповідають обраному напрямку вивчення лексичного матеріалу. У протилежному випадку, при поширеному в підручниках однозначному перекладі слів засвоєння всієї сукупності їхніх основних значень розтягується на роки, найчастіше так і не досягши цілісного володіння ними. Це утруднює використання вивчених слів у різноманітних контекстах.

Необхідно накопичувати свої рукописні словники, краще у вигляді невеликих блокнотів. Це дозволить тримати один з них при собі й використовувати за будь-якої можливості. Важливо заучувати слова й словосполучення в обох напрямках. Інакше, якщо засвоювати їх у напрямку від іноземної до рідної мови, ці слова буде важко використати при говорінні й письмі іноземною мовою, при перекладі з рідної мови на іноземну, тому що не будуть сформовані необхідні автоматизми. Настійно рекомендується більше виписувати іншомовних речень і засвоювати їх. У такому випадку будуть потроюватися й граматичні структури. Це надасть великої допомоги в іншомовній практиці.

6. Умови оволодіння граматиною мови.

Вивчаючи іноземну мову, важливо бути переконаним у необхідності освоєння короткого курсу його практичної граматики. В умовах відсутності іншомовного оточення розраховувати на практичне оволодіння видами мовленнєвої діяльності (особливо говорінням) без твердого знання граматичних положень, правил і вміння оперативно орієнтуватися в них неможливо. «Ті, хто навчає мови і хто цю мову засвоює, – підкреслював психолог Б.В. Беляєв, – повинні йти від мовної теорії до мовленнєвої практики» [8]. Тому необхідно придбати лаконічний підручник практичної граматики й засвоїти його основний зміст самостійно. У протилежному випадку у мовця не буде сформована система граматичних знань і він буде "спотикатися" на кожному кроці, допускаючи численні помилки. Це пов'язано з тим, що систематичні знання краще запам'ятовуються, дозволяють успішно орієнтуватися в граматичному матеріалі і, як результат цього, більш правильно й оперативно застосовувати їх у ході мовленнєвої діяльності.

Для формування системи граматичних знань дуже важливо:

1) постійно мати у своєму розпорядженні таблиці видо-часових форм дієслів, частіше звертатися до них при вивченні нових положень із метою їхнього порівняння з раніше вивченими, виявлення спільного й специфічного в них, для формування стійкого образу сукупності дієслівних форм, розуміння місця, ролі й особливостей кожної з них;

2) обов'язково погоджувати нові граматичні положення з раніше вивченими, підкреслюючи їхню спільність і характерні риси;

3) при вивченні нових граматичних положень і правил виділяти їхній основний зміст, уникати засвоєння численних варіантів, винятків. Надалі основну увагу варто звертати на чітке розуміння й міцне знання відповідних положень, вміння викласти їх своїми словами, виявляти їх наявність й характер під час сприйняття усних і письмових текстів, наводити відповідні приклади. Головне ж навчитися виконувати ці положення й правила практично.

Таким чином, самостійне оволодіння іноземною мовою – справа досить важка, яка вимагає розуміння її важливості, особистої необхідності, знання й урахування численних психологічних положень, наполегливої, систематичної роботи. Важливо поставити перед собою мету – досконало опанувати мовою й завзято йти до її досягнення. «Від того, – пише психолог І. О. Зимня, – наскільки... людина увійде в навчання, прийме його ціль, умови й організує себе й свою навчальну діяльність, залежить практично все» [24]. Нагородою за цю нелегку й тривалу працю буде велике задоволення від досягнутих результатів, розширення можливостей для вибору цікавої, перспективної професії й реалізації своїх здібностей.

2. ПЛАНИ СЕМІНАРСЬКИХ ЗАНЯТЬ

Семинар 1.

Психологічна модель процесу засвоєння іноземної мови.

Питання до семінару:

1. Визначення передової ролі і місця психології в процесах оволодіння іноземною мовою.
2. Нейропсихологічні передумови володіння іноземною мовою. Друга сигнальна система. Мовленнєвий динамічний стереотип.
3. Володіння рідною мовою – вторинне усвідомлення рідної мови – оволодіння іноземною як складові здатності суб'єкта до засвоєння мови.
4. Спонтанне і кероване засвоєння мови. Етапи оволодіння іноземною мовою у традиційному та новаторських підходах.

Основні поняття:

Мозкова локалізація мовленнєвих процесів; динамічний стереотип, орієнтувальна ланка мовленнєвої дії; іншомовні навички і вміння; опосередковане/усвідомлене володіння.

Питання, що виносяться на самостійне вивчення:
мовленнєвий динамічний стереотип, афазії.

Тестові завдання.

1. Який з наведених процесів не може бути спонтанним :
 - а) оволодіння рідною мовою
 - б) вторинне усвідомлення рідної мови
 - в) оволодіння нерідною мовою.
2. Психічний розлад, який полягає у втраті суб'єктом здатності розуміти сприйняту на слух мову, називається:
 - а) моторна афазія
 - б) семантична афазія
 - в) сенсорна афазія.
3. Психічний розлад, який полягає у втраті суб'єктом здатності розуміти сприйнятий друкований текст, називається:
 - а) аграфія
 - б) алексія
 - в) алалія.

4. За даним Р.М. Фрумкіної, частотність вживання слова, значимість названого ними об'єкта та суб'єктивно-емоційна оцінка позначаються на:
- випереджувальному синтезі
 - імовірнісному прогнозуванні
 - осмисленні сприймання цього слова.

Семинар 2.

Пізнавальні процеси у засвоєнні та володінні іноземною мовою.

Питання до семінару:

1. Переваги і недоліки свідомо-дискурсивного та інтуїтивно-практичного володіння іноземною мовою.
2. Функціонування мислення на базі рідної та іноземної мов: формально-динамічний, змістовий аспекти.
3. Психологічна типологія носіїв іноземної мови.
4. Види іншомовних здібностей; їх розвиток на різних стадіях онтогенезу.

Основні поняття

Формально-динамічні особливості та зміст мислення; свідомо-дискурсивне розуміння; смислове розуміння, мовна оболонка; мовна інтуїція.

Питання, що виносяться на самостійне вивчення:
універсальний предметний код; смислоорганізованість тексту.

Тестові завдання.

1. Мовленнєве уміння – це :
 - а) мовна інформованість
 - б) мовленнєва операція
 - в) мовленнєва дія, здійснювана за оптимальними параметрами.
2. У рамках діяльності Московської психолінгвістичної школи було розроблено:
 - а) діяльнісний підхід до навчання іноземної мови
 - б) прямий метод навчання
 - в) традиційний підхід до навчання.
3. Початок мислення іноземною мовою при практичному оволодінні настає в середньому :
 - а) через 1.5 року
 - б) через 1.5 місяці
 - в) через 0.5 року.

4. У підлітків научуваність іноземній мові:
- а) більше пов'язана з розумовою активністю
 - б) більше залежить від мовленнєвої активності
 - в) в рівній мірі залежить від першої і другої.

Семинар 3.

Особистісні аспекти оволодіння іноземною мовою

Питання до семінару:

- 1. Особистісні якості мовця та їх вплив на динамічні та якісні параметри оволодіння ним іноземною мовою.
- 2. Мотивація та установка як фактори ставлення суб'єкта до іноземної мови.
- 3. Особистісна ідентичність у спілкуванні іноземною мовою.

Основні поняття.

Фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні іншомовні здібності; мотивація; атитюд; мовна обдарованість; мовна ідентичність.

Питання, що виносяться на самостійне вивчення: поняття мовної обдарованості; феномен поліглота.

Тестові завдання.

- 1. Вкажіть неправильну характеристику: "Мовець-носії раціонально-логічного типу володіння іноземною мовою":
 - а) має розвинені вміння перекладу з однієї мови на іншу
 - б) свідомо, дискурсивно використовує мовні знання
 - в) володіє мовою переважно продуктивно

- 2. Вкажіть правильну характеристику: "Мовець-носії інтуїтивно-чуттєвого типу володіння іноземною мовою":
 - а) здатен довільно переключатися з рідної мови на іноземну і навпаки
 - б) не має ускладнень у пошуку еквівалентних словесних одиниць при перекладі
 - в) зосереджується переважно на значенні іншомовного вислову

- 3. Вкажіть помилкове судження : Ставлення суб'єкта до іноземної мови визначається його:
 - а) мотивами та установками
 - б) чуттям іноземної мови
 - в) особистісною та груповою ідентичністю

4. В якому пункті нейро-психологічні особливості мовця наведені в порядку зменшення їх значення в якості причин ускладнення вербальної комунікації :

- а) екстраверсія, нейротизм, інтроверсія
- б) інтроверсія, екстраверсія , нейротизм
- в) нейротизм, інтроверсія, екстраверсія

Семинар 4.

Психодіагностика та розвиток іншомовних здібностей.

Питання до семінару:

- 1. Індивідуальні розбіжності мовців у засвоєнні різних мовних структур. Свідома мовна рефлексивність як мета мовця.
- 2. Завдання, методи та окремі напрямки дослідження здібностей до іноземної мови.
- 3. Розвиток якостей мовної пам'яті: аудіолінгвальний та аудіовізуальний підхід.

Основні поняття:

Мовна здібність; мовленнєва активність; тести визначення рівня володіння іноземною мовою; тести здібностей; тести досягнень.

Питання, що виносяться на самостійне вивчення: прийоми оптимізації здатності тлумачити іншомовний текст.

Тестові завдання.

- 1. Тести для виявлення навичок і вмінь з метою розподілу учнів на групи в залежності від їх володіння іноземною мовою називаються :
 - а) тестами досягнень
 - б) діагностичними тестами
 - в) кваліфікаційними тестами.
- 2. Оцінювати іншомовну успішність учнів краще методом:
 - а) індивідуального опитування
 - б) фронтального опитування
 - в) діалогічного спілкування.
- 3. У діалозі двох білінгвів, які спілкуються нерідною для обох мовою, звучить питання : “Що ви мали на увазі, коли сказали...?” Це означає, що автор запитання апелює до :
 - а) семантичного чуття
 - б) чуття лексичної бази
 - в) мовного чуття співбесідника.

4 Житель міста Києва, громадянин України молдавського походження, російськомовний оволодіває українською мовою як :

- а) іноземною мовою
- б) мовою міжетнічного спілкування
- в) другою мовою.

5. Помилки у вислові студента-іноземця “Я кохаю пити чай з варенням і з приємністю” стосуються порушення:

- а) узусу
- б) мовної системи
- в) мовної норми.

Семинар 5.

Психологічні умови самостійного оволодіння іноземною мовою.

Питання до семінару:

1. Умови самостійного оволодіння аудіюванням.
2. Умови оволодіння зоровим сприйняттям. (читанням).
3. Умови оволодіння усним відтворенням мови (говорінням).
4. Умови оволодіння іншомовним письмом.
5. Умови оволодіння лексичним матеріалом.
6. Умови оволодіння граматикую мови.

Основні поняття:

Самостійне вивчення іноземної мови; психологічні труднощі та комунікативні бар'єри; аудіювання; лексика; граMATика.

Питання, що виносяться на самостійне вивчення: самостійне засвоєння другої іноземної мови.

Тестові завдання.

1. Які з цих, біологічно зумовлених, труднощів оволодіння іноземною мовою піддаються психологічній корекції:
 - а) слабкість нервової системи
 - б) домінантність правої півкулі головного мозку
 - в) інертність мисленневих процесів.
2. За яким з критеріїв виділяють такі типи білінгвізму, як репродуктивний, продуктивний та рецептивний:
 - а) за способом засвоєння мовленневих умінь
 - б) за кількістю виконуваних іноземною мовою мовленневих дій
 - в) за співвіднесеністю з певним мовним колективом.

3. За критерієм “спосіб зв'язку мовлення з мисленням” білінгвізм поділяється на :

- а) чистий та змішаний
- б) безпосередній та опосередкований
- в) збалансований і домінуючий.

4. Вкажіть найбільш ефективний спосіб осмислення іноземних слів (за Б.В.Беляєвим):

- а) наочний показ аналогічного предмета
- б) однослівний переклад при співпадині понять рідною та іноземною мовами
- в) багатослівне тлумачення поняття

5. Вкажіть найменш ефективний спосіб осмислення іноземних слів (за Б.В.Беляєвим):

- а) однослівний переклад при неспівпадині понять
- б) як результат контекстуальної здогадки
- в) як результат наочного показу трьох однорідних предметів.

3. ПИТАННЯ ДО САМОКОНТРОЛЮ

1. Питання репродуктивного рівня

- 1 Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови як галузь досліджень.
- 2 Нейропсихологічні передумови засвоєння іноземної мови.
- 3 Спонтанне засвоєння мови.
- 4 Кероване засвоєння мови.
- 5 Мозкова локалізація мовленнєвих процесів.
- 6 Вивчення нерідної мови як оволодіння мовленнєвою діяльністю.
- 7 Характеристика етапів оволодіння другою мовою.
- 8 Особливості сприймання іноземного дискурсу.
- 9 Особливості розуміння іноземного дискурсу
- 10 Мовленнєве мислення на базі рідної мови.
- 11 Мовленнєве мислення на базі нерідної мови
- 12 Об'єктивний і суб'єктивний зміст мислення на базі іноземної мови.
- 13 Мовна інтуїція – інтелектуальна основа мовленнєвої діяльності.
- 14 Артикуляційне чуття мови.
- 15 Фонетичне чуття мови.
- 16 Семантичне чуття мови

- 17 Стилістичне чуття мови.
- 18 Роль механізму імовірнісного прогнозування в іншомовній діяльності.
- 19 Механізм випереджувального синтезу в продукуванні іншомовного вислову.
- 20 Особливості та умови розвитку мовного чуття.
- 21 Психологічна типологія носіїв іноземної мови.
- 22 Види іншомовних здібностей та їх розвиток в онтогенезі.
- 23 Роль мотивації та установки в спілкуванні іноземною мовою.
- 24 Поняття мовної обдарованості.
- 25 Види мовної обдарованості.
- 26 Феномен поліглота.
- 27 Значення лінгвокраїнознавства для оволодіння іноземною мовою.
- 28 Індивідуальні розбіжності мовців у засвоєнні різних мовних структур.
- 29 Мета і практична цінність психологічного вимірювання здібностей до іноземної мови.
- 30 Розвиток якостей іншомовної пам'яті.
- 31 Форми іншомовної творчості суб'єкта.
- 32 Репродуктивний та продуктивний рівень володіння мовою.
- 33 Лінгвокраїнознавчий та субкультурний базис іншомовної вербальної творчості.
- 34 Соціо-психологічна типологія білінгвів.
- 35 Мовна картина світу білінгва: етнопсихолінгвістичний аспект.
- 36 Характер асоціювання та номінації при білінгвізмі.
- 37 Утворення локальних асоціацій як чинник акультурації в межах другої мови.
- 38 Поняття мовленнєвого динамічного стереотипу.
- 39 Психопатологія мовлення: сенсорна афазія.
- 40 Психопатологія мовлення: моторна афазія.
- 41 Психопатологія мовлення: алексія, аграфія.
- 42 Шляхи формування мовленнєвих операцій.
- 43 Поняття рідна мова
- 44 Різновиди нерідної мови.
- 45 Психологічні умови самостійного оволодіння іноземною мовою.
- 46 Залежність сприймання іншомовного дискурсу від особистості мовця.
- 47 Мислення іноземною мовою як психологічна проблема.
- 48 Мовленнєві помилки як міждисциплінарна проблема.

- 49 Методи інтенсивного навчання іноземної мови.
- 50 Багатомовність в дитячому віці.
- 51 Значення культурології для оволодіння іноземною мовою.
- 52 Методи дослідження мовлення в психології.
- 53 Специфіка прямого та перекладно-граматичного методів навчання.
- 54 Формування потреби мовця у спілкуванні другою мовою.
- 55 Організація та керування продукуванням іншомовного вислову.
- 56 Функція контролю та самоконтролю іншомовної активності.
- 57 Роль мовленнєвої практики і наочності в процесі навчання іноземної мови.
- 58 Комунікативні бар'єри в іншомовному спілкуванні.
- 59 Психічні риси особистості як можливі фактори мовленнєвих труднощів.
- 60 Смыслова організація іншомовного тексту – об'єкта сприймання.
- 61 Поняття „мовна здатність” та „мовленнєва активність”.

2. Питання алгоритмічного рівня.

1. Розкрийте нейропсихологічні умови оволодіння іноземною мовою.
2. Взаємодія першої і другої нервових систем в процесі сприймання і продукування мовлення.
3. Розкрийте нейролінгвістичні умови оволодіння іноземною мовою.
4. В чому полягає специфіка спонтанного і керованого оволодіння іноземною мовою?
5. Відтворіть схему породження висловлювання (за М.І. Жинкіним). Назвіть ознаки відмінності у продукуванні висловлювання рідною і нерідною мовою.
6. Охарактеризуйте етапи засвоєння іноземної мови шляхом традиційного навчання і шляхом мовленнєвої практики.
7. Дайте визначення мовленнєвих навичок і вмінь.
8. Визначте основні відмінності у функціонуванні мислення на базі рідної та іноземної мови.
9. Проілюструйте особливості сприймання і розуміння дискурсу іноземною мовою (перша мова).
10. Що таке суб'єктивний і об'єктивний зміст мислення? Наведіть приклади на базі іноземної мови.
11. Психолінгвістична модель продукції висловлювання.

12. Прокоментуйте гіпотезу продукції вислову за В. Інґве з точки зору іншомовної активності.
13. Психолінгвістична модель рецепції висловлювання.
14. Розкрийте поняття „осмислення вислову”.
15. Які фактори впливають на осмислення мовленнєвого матеріалу?
16. Яку роль в інтерпретації іншомовного дискурсу відіграє механізм випереджувального відображення?
17. Проілюструйте ланцюгову і розгалужену структури тексту. Як ці структури впливають на відтворюваність іншомовного тексту?
18. Механізм випереджувального синтезу та його значення в продукуванні мовлення.
19. Дайте визначення й охарактеризуйте структуру поняття мовної інтуїції.
20. Що таке чуття лексичної бази, на якій основі воно формується?
21. Характерні особливості чуття мови.
22. Опишіть типологію носіїв іноземної мови
23. Які фактори сприяють утворенню мовного чуття щодо іноземної мови?
24. Види іншомовних здібностей, їх розвиток на різних етапах онтогенезу.
25. Роль мотивації та установки у спілкуванні іноземною мовою.
26. Поняття мовної обдарованості й феномен поліглота.
27. Назвіть диференційні ознаки понять „мовна здібність” та „здатність до мов”.
28. Наведіть прийоми оптимізації здатності мовця тлумачити іншомовну лексику.
29. Наведіть приклади індивідуальних розбіжностей мовців у засвоєнні різних мовних структур.
30. Роль оперативної пам'яті мовця в процесі породження вислову.
31. У чому полягає мета і практична цінність психологічного вимірювання здібностей до іноземної мови?
32. Розвиток якостей мовної пам'яті.
33. Форми іншомовної творчості суб'єкта.
34. Репродуктивний, продуктивний, рецептивний білінгвізм.
35. Наведіть приклади репродуктивного і продуктивного володіння іноземною мовою.
36. Соціо-психологічна типологія білінгвів.

37. Роль мовленнєвої практики і наочності в процесі навчання іноземної мови.
38. Комунікативні бар'єри в іншомовному спілкуванні.
39. Охарактеризуйте прямий та перекладно-граматичний методи навчання іноземної мови.
40. Психічні риси особистості як можливі фактори мовленнєвих труднощів.

4. ТЕМИ РЕФЕРАТІВ

1. Багатомовність у дитячому віці.
2. Вивчення нерідної мови як оволодіння мовленнєвою діяльністю.
3. Види іншомовних здібностей та їх розвиток в онтогенезі.
4. Залежність сприймання іншомовного дискурсу від особистості мовця.
5. Значення культурології для оволодіння іноземною мовою.
6. Значення лінгвокраїнознавства для оволодіння іноземною мовою.
7. Індивідуальні розбіжності мовців у засвоєнні різних мовних структур.
8. Комунікативні бар'єри в іншомовному спілкуванні.
9. Лінгвокраїнознавчий та субкультурний базис іноземної вербальної творчості.
10. Методи дослідження мовлення в психології.
11. Методи інтенсивного навчання іноземної мови.
12. Механізм випереджувального синтезу в продукуванні іншомовного вислову.
13. Мислення іноземною мовою як психологічна проблема.
14. Мовленнєве мислення на базі нерідної мови
15. Мовленнєві помилки як міждисциплінарна проблема.
16. Мовна інтуїція – інтелектуальна основа мовленнєвої діяльності.
17. Мовна картина світу білінгва: етнопсихолінгвістичний аспект.
18. Мозкова локалізація мовленнєвих процесів.
19. Нейропсихологічні передумови засвоєння іноземної мови.
20. Об'єктивний і суб'єктивний зміст мислення на базі іноземної мови.
21. Організація та керування продукуванням іншомовного

вислову.

22. Особливості сприймання іншомовного дискурсу.
23. Особливості та умови розвитку мовного чуття.
24. Поняття мовленнєвого динамічного стереотипу.
25. Поняття «рідна мова».
26. Психологічна типологія носіїв іноземної мови.
27. Психологічні аспекти засвоєння іноземної мови як галузь досліджень.
28. Психологічні умови самостійного оволодіння іноземною мовою.
29. Психопатологія мовлення: моторна афазія.
30. Психопатологія мовлення: алексія, аграфія.
31. Психопатологія мовлення: сенсорна афазія.
32. Репродуктивний та продуктивний рівень володіння мовою.
33. Різновиди нерідної мови.
34. Розвиток якостей іншомовної пам'яті.
35. Роль механізму імовірнісного прогнозування в іншомовній діяльності.
36. Роль мовленнєвої практики і наочності в процесі навчання іноземної мови.
37. Роль мотивації та установки в спілкуванні іноземною мовою.
38. Соціо-психологічна типологія білінгвів.
39. Специфіка прямого та перекладно-граматичного методів навчання.
40. Утворення локальних асоціацій як чинник акультурації в межах другої мови.
41. Форми іншомовної творчості суб'єкта.
42. Функція контролю та самоконтролю іншомовної активності.
43. Характер асоціювання та номінації при білінгвізмі.
44. Характеристика етапів оволодіння другою мовою.
45. Шляхи формування мовленнєвих операцій.

5. РЕКОМЕНДОВАНА ЛІТЕРАТУРА

1. Андриевская В.В. Психология усвоения иностранного языка на среднем этапе обучения / В.В. Андриевская // Иностранные языки в школе. – 1985.– № 6.– С.3-8.
2. Алхазішвили А.А. Основы овладения устной иностранной речью / А.А. Алхазішвили. – М. : Просвещение, 1988. – 128 с.

3. Алыбина А.Т. Особенности мнемической деятельности студентов языкового вуза и обучаемость иностранному языку: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1971.– 16 с.
4. Артёмов В.А. Психология обучения иностранным языкам / Артёмов В.А.– М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
5. Ахутина Т.В. Нейропсихический анализ индивидуальных особенностей переработки лексической информации / Т.В. Ахутина, Е.В. Каширская // Вопросы психологии, 2000, №3, стр. 93–101.
6. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Беляев Б.В. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
7. Беляев Б.В. К характеристике зарубежной (западноевропейской и американской) психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев // Вопросы психологии. – 1962.– №1.– С.11–17.
8. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. Пособие для преподавателей и студентов / Беляев Б.В. – М.: Просвещение, 1964. – 136 с.
9. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком Бенедиктов Б.А. – Минск: Изд-во БГУ, 1974.– 152 с.
10. Васильева И.Г. Бессознательное в естественных и учебных процессах овладения языком / И.Г. Васильева // Бессознательное / Под ред. А.С. Прангишвили и др. – Т.3. – Тбилиси, 1978.– С.166–171.
11. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Верещагин Е.М. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1969. – 160 с.
12. Верещагин Е.М. Психологическая программа действия и лингвистическая модель: их психологическая связь / Е.М. Верещагин // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М, 1969.– С.59–65.
13. Ветохов А.М. Психологические условия самостоятельного овладения иностранным языком / А.М. Ветохов // Практична психология та соціальна робота.– 2002.– № 3.– С.62–64.
14. Ветохов А.М. Психологические условия самостоятельного овладения иностранным языком / А.М. Ветохов // Практична психология та соціальна робота.– 2002.– № 4.– С.26–27.
15. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте / Выготский Л.С. //Собр. сочинений в 6 т.– Т.3.– М.: Педагогика, 1982.– С.329–338.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь. / Выготский Л.С. – Изд. 5, испр. –М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

17. Галкина Т.В. Методика определения уровня развития речемыслительной креативности личности / Т.В. Галкина, Л.Г. Алексеева // Психол. журнал. – 1992. – №4.– С. 88–94
18. Гільбух Ю.З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: діагностика, педагогіка / Гільбух Ю.З. – Ред. Н.С. Лісняк. – К., 1992. – 216 с.
19. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин – М.: Политиздат, 1982. – 250 с.
20. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / Залевская А.А. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. – С. 195.
21. Зимняя И.А. Психологические аспекты говорения на иностранном языке. Пособие для учителей сред. школы / Зимняя И.А. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
22. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Зимняя И.А. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
23. Зимняя И.А. Психологические особенности владения иностранным языком / И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев // Актуальные вопросы преподавания русского языка и литературы. Тезисы докладов. – М., 1969.– С.165–171.
24. Зимняя И.А. Психологические аспекты говорения на иностранном языке / Зимняя И.А. – М. : Просвещение, 1978. – 159с.
25. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком / Имедадзе Н.В. – Тбилиси: Мецниерба, 1979. – 229 с.
26. Кабардов М.К. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетентности / М.К. Кабардов, Е.В. Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996, №1.– С. 34–49.
27. Кулиш Л.Ю. Психолингвистические аспекты восприятия устной иноязычной речи. Зависимость восприятия от речевых характеристик говорящего / Кулиш Л.Ю.– К.: Вища школа, 1982 – 208 с.
28. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте: Пер. с франц./ Лапп Д. – М.: Мир, 1993.– 240 с.
29. Леонтьев А.А. Мышление на иностранном языке как психологическая и методическая проблема / А.А. Леонтьев // Иностр. языки в школе. – 1972.– №1.– С. 113–120.
30. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / Леонтьев А.А. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

31. Леонтьев А.А. Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком / А.А. Леонтьев // Иностр. языки в школе. – 1975.– № 6.– С. 93–97.
32. Малинина Ю.Ф. Полевой психодиагностический инструментарий / Ю.Ф. Малинина. – Улан-Удэ: БИПКРО, 2004.– 47 с.
33. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / Маркова А.К. – М., 1974. – 185 с.
34. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента / Мерлин В.С. – М.: Просвещение, 1964. – 318 с.
35. Мифы о двуязычии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.nethelp.no/cindy/biling-fam.html>.
36. Нуждина М.А. К вопросу управления процессом порождения речевого произведения на основе текста / М.А. Нуждина // Иностр. языки в школе. – 2002.– №2.– С. 21–26.
37. Пимслер П. Тестирование способностей к иностранным языкам / Пимслер П. // Методика преподавания иностранных языков за рубежом.– Вып. II.– М., 1976.– С. 168.
38. Симонова Н.М. Экспериментальное исследование структуры мотивации при усвоении иностранного языка в вузе: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1982. – 26 с.
39. Синица И.О. Психология усного мовлення / Синица И.О.– К.: Рад.школа, 1974. – 206 с.
40. Сорокин Ю.А. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. – М.: Наука, 1979. – 287 с.
41. Спивак Д.Л. Вариантность при билингвизме / Д.Л. Спивак // Вариантность как свойство языковой системы: Тез. докл. – Ч.2 – М., 1982.– С. 78–82.
42. Томахин Г.Д. Лингвистические аспекты лингвострановедения / Г.Д. Томахин // Вопросы языкознания. – 1986. – № 6. – С.113–119.
43. Ушакова Т.Н. Связь речевого процесса с речевыми структурами / Ушакова Т.Н., Шустова Л.А., Свидерская Н.Е. // Психологические и психофизиологические исследования речи. – Сборник трудов, отв. ред. Т.Н. Ушакова.– М.: Наука, 1985.– С.153–160.
44. Феллер М.Д. Социальное и национальное в языковой картине мира / М.Д. Феллер // Язык и культура. Тезисы второй международной конференции. – Ч.1. – Киев, 1993.– С.93–95.
45. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб.

заведений / Фрумкина Р.М. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.

46. Яковлева Л.Л. Зависимость понимания текста на иностранном языке от условий его восприятия / Л.Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1988.– №5.– С. 91–94.