

УДК 378.371

DOI 10.31494/2412-9208-2018-1-1-235-240

Л. М. Тернавська

(Бердянський університет менеджменту і бізнесу)

## ПІЗНАВАЛЬНИЙ БАР'ЄР ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

### Анотація

У статті розглядається проблема навчальної іншомовної діяльності студентів. Автор зазначає, що з метою її активізації викладачам доцільно штучно створювати когнітивні бар'єри на заняттях з іноземних мов. Автор доводить, що когнітивний бар'єр виникає, коли є протиріччя між необхідністю виконати завдання і неможливістю зробити це, використовуючи наявні знання і навички.

**Ключові слова:** бар'єр, пізнавальний бар'єр, розвивальний характер, пізнавальна активність, навчальна діяльність.

### Summary

The article deals with the problem of students' foreign language learning activity. The author stresses that in order to intensify educational activity for successful mental students' development we should create cognitive barriers at foreign languages classes.

**Key words:** barrier, cognitive barrier, developing character, cognitive activity, educational activity.

**Постановка проблеми.** Нові соціально-економічні умови сучасного суспільства та поступова інтеграція України до європейського та світового співтовариства висувають більш високі вимоги до підготовки сучасного фахівця будь-якої галузі. Однією з таких вимог є здатність вільно володіти іноземними мовами. Аналіз досвіду навчання іноземних мов у вишах свідчить про наявність у студентів низки бар'єрів, що супроводжують цей процес. Неспроможність до їх подолання або запобігання призводить до фрустраційних станів, а це негативно впливає на рівень сформованості іншомовної комунікативної компетентності. Слід зазначити, що в сучасній методиці навчання іноземних мов відсутня чітка класифікація бар'єрів, не вивчено умови та чинники, що забезпечують їх подолання або своєчасне запобігання. Відтак, актуальною проблемою є пошук теоретико-методичних засад, що можуть сприяти вирішенню означеної проблеми. Тобто нагальні проблеми практики зумовлюють необхідність теоретичного осмислення проблеми бар'єра як феномена педагогічного процесу загалом та оволодіння іншомовною діяльністю зокрема на оновлених концептуальних і методичних засадах.

На нашу думку, бар'єри в навчальному пізнанні – річ абсолютно природна, і ніхто не зміг сконструювати такий метод навчання, який дозволяв би повністю уникнути пізнавальних бар'єрів, та й прагнути до цього, на наш погляд, абсолютно безглуздо. Більш того, бар'єри в навчальному пізнанні – річ абсолютно необхідна, і це все чіткіше усвідомлюється сьогодні, коли науково-освітнє співтовариство поступово переймається думкою, що мета навчання не зводиться до якомога швидкого “наповнення” особистості того, хто вчиться, певним обсягом знань. По-перше, знання швидко старіють, а по-друге,

сьогодні очевидно, що той, хто вчиться, разом зі знаннями повинен засвоювати і методи й прийоми їх отримання – для того, щоб, користуючись ними, здійснювати самостійний пошук вирішення тих проблем, які пропонує йому спочатку освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу, потім вишу, а, потім і те професійне співтовариство, в якому він збирається реалізуватися.

**Мета дослідження** полягає в розкритті суті пізнавального бар'єра як невід'ємного феномена освітнього процесу та обґрунтуванні методів і прийомів, що сприяють успішному подоланню бар'єрів, що супроводжують процес оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

**Аналіз досліджень.** Аналіз педагогічної літератури показав, що в дослідженнях як вітчизняних, так і та зарубіжних авторів приділяється досить велика увага вивченню різного роду труднощів пізнавальної діяльності, що виникають у тих, хто вчиться (В. Давидов, Л. Занков, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Матюшкін, Н. Тализіна, Г. Щукіна, В. Якунін, Ф. Дольто, М. Кляїнн, Дж. Холт та інші). Однак власне пізнавальним бар'єрам як невід'ємній частині навчальної діяльності, присвячено кілька ґрунтовних праць педагогічного спрямування (С. Висоцька, Л. Геращенко, А. Коржуєв, А. Пилипенко та ін.).

Так, А. Коржуєв і В. Попков зазначають, що пізнавальні бар'єри є “супротивниками” того, хто вчиться, і того, хто вчить, але одночасно і “союзниками”. Вони підкреслюють, що саме це необхідно брати до уваги при розробці програм, підручників, посібників, щоб, з одного боку, не “вбити” інтерес того, хто вчиться, до надзвичайно важкого матеріалу, а, з іншого, – не перетворити навчальний процес у безпредметну, рутинну діяльність, що не вимагає ніяких зусиль [2, 96].

Л. Геращенко [1] вказує на дві причини актуальності досліджень, пов'язаних з проблемою власне пізнавальних бар'єрів студентів у ВНЗ. Перша є об'єктивною за своєю суттю, вона обумовлена тим, що, як зазначають В. Воропов, Дж. Орір, А. Подоплєлов, обсяг інформації з ХХ століття подвоюється приблизно кожні 10–15 років, а наслідком стрімкого зростання її обсягу є розрив між досягнутим наукою рівнем знань та тим, що викладається у вищій школі. За таких умов традиційні педагогічні методи і прийоми вимагають принципового оновлення з метою забезпечення якісно нового мислення розумової діяльності студентів. Звідси впливає друга причина багато в чому суб'єктивного характеру. Вона пов'язана з тим, що в умовах інформаційного середовища, що швидко розвивається, у суб'єктів навчання з'являється природне бажання вміти долати пізнавальні бар'єри власної свідомості.

Слід зазначити, що з'ясування бар'єрів, внутрішні механізми яких формують типові помилки, труднощі та непорозуміння в системі знань тих, хто вчиться, актуалізує доцільність їх теоретично обґрунтованого систематичного попередження або подолання. А оскільки труднощі, що виникають у процесі навчання, стають рушійною силою розвитку й формування особистості (М. Данилов, Л. Занков, М. Скаткін та інші), проблема педагогічного аналізу бар'єрів, їх цілеспрямованої побудови й застосування в освітньому процесі є актуальною.

**Виклад основного матеріалу.** Пізнавальні бар'єри в навчанні пов'язані з третьою складовою педагогічної тріади, а саме з проблемою, як учитися,

орієнтують того, хто вчить, на інтелектуальні проблеми тих, хто вчиться, і виходять з того, що навчальна діяльність не може здійснюватися без цілеспрямованого і систематичного попередження й подолання, а відповідно і штучного створення бар'єрів різного типу, що функціонують у свідомості того, хто вчиться. Таким чином, характерною особливістю зазначеної концепції є чітке виділення в змісті навчального матеріалу елементів, зміст яких може бути спотворений пізнавальними бар'єрами, що функціонують у свідомості того, хто вчиться, або перекручений у вихідному тексті. Іншими словами, систему сформованих знань, умінь і прийомів мислення необхідно зіставити з системою пізнавальних бар'єрів і відповідних психологічних механізмів навчальної свідомості.

З позиції повсякденної педагогічної практики це означає, що при розробці навчально-методичних матеріалів для тієї або іншої спеціальності повинна бути проведена така підготовча робота, яка б урахувала по можливості весь комплекс умов, що забезпечують високий рівень процесу навчання. Необхідним елементом такої роботи має стати встановлення ступеня інтелектуальної готовності тих, хто навчається, до засвоєння навчального матеріалу в необхідному обсязі. Проблема якраз полягає в тому, щоб мати можливість використовувати певну методику, яка включала б процедуру оцінки такої готовності при організації навчального процесу для конкретного контингенту тих, хто вчиться.

Отже, як слід засвоєними і відповідно усвідомленими можуть вважатися знання, отримані в певній мірі самостійно, а не "сфотографовані" з будь-якого джерела в готовому вигляді. Тільки вони можуть бути застосовані особистістю в ситуаціях, що відрізняються від еталонної, представлені тим, хто вчить, або розробленої в підручнику, і це є аксіомою. З цієї точки зору сам процес конструювання змісту навчання, а також проектування навчально-пізнавальної діяльності є в певному сенсі процесом створення бар'єрів і одночасно процесом визначення шляхів їх спільного запобігання або подолання. У цьому контексті також йдеться і про пошук доцільної для конкретної ситуації "висоти гірки", якої той, хто вчиться, за допомогою того, хто вчить, повинен "досягти", і конструювання "пристроїв", що дозволяють це здійснити [1]. Тому ми розглядаємо пізнавальні бар'єри як засіб мотивації тих, хто вчиться, до самостійного навчання, методу "розпалювання" внутрішнього азарту до подолання труднощів, бажання в певній мірі побороти власні лінощі й пасивність, перемогти себе, досягнувши мети, що здавалася раніше недосяжною, оскільки, долаючи бар'єр, особистість переходить на новий рівень розвитку, мобілізуючи власні сили й ресурси. У дослідженні було доведено, що якщо бар'єр суб'єктивно не переживається як дефіцит чогось, як трудність, він не реалізує свою розвивальну функцію. Саме тому матеріал посібників є професійно-орієнтованим, а його вивчення забезпечує набуття майбутніми вчителями досвіду запобігання і подолання пізнавальних бар'єрів. Хотілося б наголосити, що основою пізнавального бар'єра є суперечність когнітивного дисонансу, за Л. Фестінгером, "знання-незнання" [6].

Таким чином, підтримуємо думку дослідниці І. Глазкової [2] про бінарну суть педагогічного бар'єра, що якнайповніше проявляється в пізнавальному бар'єрі, оскільки він може розглядатися як педагогічне явище, що стримує, гальмує і знижує ефективність навчальної діяльності, а тому потребує

подолання; і одночасно, є педагогічним засобом, що стимулює, вмотивовує розвиток потенціалу особистості, актуалізує доцільність його штучного створення в навчальному процесі.

До пізнавальних бар'єрів відносимо: суб'єктивні пізнавальні бар'єри: (*бар'єри викликані початковим низьким рівнем підготовки тих, хто вчиться*): бар'єр передозування, викликаний невмінням структурувати істотний обсяг інформації; бар'єр вихідних когнітивних моделей (несформованість операцій мислення, а саме: узагальнення, класифікації, систематизації, аналізу, синтезу тощо); *об'єктивні пізнавальні бар'єри: організаційний*, що є результатом слабого рівня організації навчального процесу (незручний розклад, недолік літератури); *інформаційний* (коли обсяг інформації перевищує можливості сприйняття, або характер подачі матеріалу порушує закони сприйняття; нецікавий матеріал) [2].

Змістом занять з іноземних мов мають бути передбачені *вправи проблемного характеру*, пов'язані з необхідністю опису, порівняння, протиставлення, аналізу, оцінки та формулювання висновків, відстоювання власної точки зору, аргументування тощо, виконання яких створить у студентів підґрунтя для подолання пізнавальних бар'єрів.

Тексти для читання за змістом мають відповідати професійним інтересам майбутніх фахівців і спрямовуватися на розвиток контекстуальної здогадки розуміння незнайомих слів у тексті, розпізнавання його головної ідеї, складових, їх структури, елементів та засобів зв'язку між ними. Післятекстові вправи повинні бути спрямовані на відновлення деформованих текстів, розвиток умінь розпізнавання аргументації автора, прогнозування змісту тексту, виходячи з наявної інформації.

Вправи на *анотування та реферування текстів* забезпечують формування інтелектуальних умінь, зокрема, виділяти головне та другорядне в тексті; знаходити тези, аргументи та докази; аналізувати логічну структуру тексту; співвідносити та оцінювати факти, події. Так, реферування тексту пов'язане з виділенням ключових фрагментів первинного тексту та лексико-граматичних ланцюжків, необхідних для побудови вторинного тексту; перекомпонуванням матеріалу; зміною послідовності пунктів логічного плану в залежності від сенсового навантаження ключових моментів. Анотація ж потребує власної оцінки, тому на початковому етапі розробили для студентів певний алгоритм роботи: прочитати текст та визначити, про що йдеться в ньому; придумати назву; визначити основну ідею твору; знайти фразу, в якій втілено головну думку твору; виділити основні проблеми, що висвітлюються в тексті; поділити текст на частини в залежності від обговорюваних проблем; назвати кожну з частин; скласти план тексту; згідно з планом скласти анотацію.

Оскільки оволодіння іноземними мовами пов'язане з вивченням автентичних текстів, вважаємо доречним звернутися до надбань герменевтики – науки, що вивчає правила тлумачення текстів (В. Гумбольдт, Х. Гадамер, М. Хайдеггер, Ф. Шлейермахер, М. Бахтін та ін.). Учені (В. Зінченко, Ю. Сенько, Е. Саїтбаєва та ін.) обґрунтували доцільність використання досягнень герменевтики в психології та педагогіці. Так, Е. Саїтбаєва виокремила герменевтичні педагогічні правила інтерпретації текстів: орієнтація на його автентичний сенс; наслідування принципу

“герменевтичного кола” запитань та відповідей; урахування впливу особистості інтерпретатора на процес і результат розуміння; прагнення до “герменевтичного консонансу” – відповідності духовних горизонтів “об’єкту й суб’єкту інтерпретації” [5, с. 130–131].

Для дотримання цих правил читач повинен бути “причетним до тексту”, “залучитися до нього”, “взяти в ньому справжню участь” (Х. Гадамер); потрапити з текстом в єдину подію буття, “зрозуміти предмет – означає зрозуміти його ставлення до мене в єдиному бутті-події” (М. Бахтін); налагодити діалог з текстом – у діалектиці питань і відповідей (М. Бахтін), “пожвавити” його своїм ставленням, зробити “внутрішньо своїм, умістити в особистість” (В. Зінченко). Висвітлені положення дають підстави стверджувати, що домінуючим прийомом герменевтичної технології є постановка запитань та спільний пошук відповідей на них. Таким чином, ми, ґрунтуючись на виокремлених положеннях герменевтики, стверджуємо, що на заняттях з практичного курсу англійської мови доцільно відпрацьовувати постановку різних видів запитань до професійно зорієнтованих текстів (за фактичним змістом, що стосуються фактів і подій, викладених у тексті; причинно-наслідкових, спрямованих на з’ясування зв’язків і відносин; на визначення емоцій і почуттів, пережитих героями; фактично-критичних, що припускають відповідь за фактичним змістом; оцінних, критичних, спрямованих на оцінку подій, що відбуваються в тексті, а також характерних рис діювих осіб; на ідентифікацію, що вимагають постановки себе на місце героя оповідання; емоційно-оцінних, спрямованих на виявлення особистого емоційного ставлення до подій і героїв, описаних у тексті; гіпотетичних, що являють собою запитання-припущення щодо можливих варіантів розвитку подій і вчинків діювих осіб; на встановлення асоціацій з особистим досвідом або з іншими творами, що припускають звертання того, хто вчиться, до прочитаного раніше твору, вимагають порівняння вчинків діювих осіб, пошуку аналогій та узагальнень) [3].

Дидактичні завдання типу “Пастка” є важливим інструментарієм створення пізнавальних бар’єрів, оскільки спектр функцій цього дидактичного прийому досить широкий. “Пастка” може виводити тих, хто вчиться, на нову предметну діяльність, використовуватися для діагностики засвоєних знань, умінь і навичок. Разом з тим цей прийом стимулює розвиток особистісних якостей, інтелектуальних і творчих здібностей, мотивує навчально-пізнавальну діяльність. Суть цього прийому полягає в тому, що потрібно вирішити завдання, яке свідомо не може бути вирішеним, тим самим педагог ніби “ловить” тих, хто вчиться. Як правило, це завдання з недостатніми або з зайвими даними, що потребують від тих, хто вчиться, додаткових дій; також це можуть бути завдання з помилками. У будь-якому випадку виявлення такої помилки стимулює самостійне судження того, хто вчиться, допомагає йому виявити свою особистісну позицію. Іншим варіантом “Пастки” є завдання, спосіб виконання якого очевидний або вже знайомий, але при зміні умов стає не тільки непридатним, але навіть безглуздим, що, відповідно, спонукає до створення нового способу вирішення проблеми. При цьому студент виходить на нову предметну діяльність, з якою він раніше не зустрічався. Описані прийоми є ефективним інструментарієм управління навчально-пізнавальною діяльністю, бо містять у собі елемент гри, дозволяють вести полеміку

безпосередньо між собою без посередника (педагога), мотивують навчальну діяльність, створюють необхідні умови для організації дискусії й навчальної співтворчості.

**Отже**, штучно створений викладачем на заняттях з іноземних мов пізнавальний бар'єр оптимального рівня складності за умови його успішного подолання забезпечує активність суб'єктів навчального процесу, в іншому випадку – він її блокує, тим самим знижуючи ефективність оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Геращенко Л. А. Использование познавательных барьеров в обучении студентов в вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Геращенко Людмила Андреевна. – Братск. – 227 с.
2. Глазкова І. Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавництво О. В. Ткачук, 2013. – 416 с.
3. Глазкова І. Я. English. Learning through Barriers + CD : навч. посіб. (рекомендовано МОН України) / І. Я. Глазкова, І. В. Школа. – Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2013. – 415 с.
4. Попков В. А. Теория и практика высшего профессионального образования : учеб. пособ. [для системы дополнительного пед. образования] / В. А. Попков, А. В. Коржув. – М. : Академический Проект, 2004. – 432 с.
5. Сайтбаева Э. Р. Научно-педагогические основы самоопределения педагога-профессионала / Эльвира Равильевна Сайтбаева. – М. – Оренбург : Изд-во ООИПКРО, 2001. – 380 с.
6. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Леон Фестингер. – СПб. : Ювента, 1999. – 317 с.

**Стаття надійшла до редакції 17.03.2018**