

cadets are aware of whether they have been successful in acquiring the appropriate interpersonal skills.

Key words: interactive learning, competency-based approach, competency, multimedia means, brainstorming, teamwork, project method.

Рецензент: Кузьменко В.В.

УДК 378.147

Добровольська Н. Л.*

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВЗАЄМОПОВ'ЯЗАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ
ЧИТАННЯ ТА ГОВОРІННЯ АНГЛІЙСЬКОЮ МОВОЮ**

У статті досліджуються психологічні передумови взаємопов'язаного навчання студентів читання й говоріння англійською мовою. На основі здійсненого аналізу та з урахуванням результатів сучасних досліджень серед найбільш істотних спільних ознак читання та говоріння виділено: предмет діяльності; важливість мотивації; процес породження та реалізації (наявність спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької та виконавчої фаз); єдність внутрішнього та зовнішнього планів; важливість внутрішнього мовлення; функціонування психологічних механізмів; суб'єктивні фактори (досвід студентів, рівень сформованості мовленнєвих умінь). Визначено, що відмінності зумовлені різною спрямованістю процесів читання та говоріння і відображаються в різних складових психологічних механізмів, у характері зовнішньої вираженості, результаті та продукті діяльності.

Ключові слова: психологічні передумови, взаємопов'язане навчання, читання, говоріння, мовленнєва діяльність, механізми.

Модернізація сучасної системи вітчизняної освіти, швидкий розвиток науки й техніки вимагають підготовки фахівців із відповідним рівнем володіння англійською мовою для забезпечення ефективного спілкування із зарубіжними колегами, успішного обміну інформацією, належної презентації власних здобутків і продуктів на міжнародному ринку. Тому дедалі більшої ваги набуває проблема розроблення ефективних методик формування англомовної комунікативної компетентності.

На сучасному етапі спостерігається тенденція до взаємопов'язаного навчання всіх чи окремих видів мовленнєвої діяльності (далі – МД). Проблеми інтегрованого навчання досліджували М. Андреева, Н. Берішвілі, А. Вейзе, С. Гапонова, І. Зимня, Н. Кабанова, Л. Малетіна, М. Нуждіна, Е. Хінкель (E. Hinkel) та ін.

Проте недостатньо вивченим залишається питання взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців англомовної компетентності в читанні та говорінні з перспективою розроблення відповідної методики. Для цього доцільно вивчити психологічні засади інтеграції двох видів МД. Мета статті – проаналізувати психологічні передумови взаємопов'язаного навчання студентів читання та говоріння англійською мовою.

Усі види МД мають спільні й водночас відмінні риси. За характером спілкування види МД поділяються на ті, що виконують функції усного спілкування (говоріння й аудіювання), і ті, що реалізують письмове спілкування (читання й письмо).

Саме усні види МД першими формуються в онтогенезі як засоби реалізації міжособистісної комунікації. Ми повністю поділяємо думку В. Глухова про те, що до цих видів МД людина має спадкову схильність (або «готовність»). МД є продуктом психічної інтелектуальної діяльності, що здійснюється за допомогою великих півкуль кори головного мозку. Наукою доведено той факт, що до моменту народження в людини орієнтовно на дві третини сформовано вищі (коркові) відділи головного мозку, що забезпечують їй можливість оволодіння мовленнєвою діяльністю.

*© Добровольська Н. Л.

Інтенсивне їх формування відбувається вже на першому році життя дитини, у так званий «передмовленнєвий період» формування МД, і до моменту початку оволодіння експресивним зовнішнім мовленням кора головного мозку значною мірою завершує своє формування [5, с. 144-145].

Подібну думку висловлено С. Гапоновою, яка називає усні види МД *базальними* і вважає, що до них формується генетична готовність як до інструменту реалізації спілкування людини з іншими людьми [4, с. 13].

До других видів МД відносять писемні, які є складнішими, «надбудовними» або *вторинними* за походженням. Вони формуються на основі усних видів МД. Писемні види МД відображають набагато складнішу, а саме письмову форму породження і реалізації думки. «Писемне мовлення нібито виростає з усного, первинного мовлення, але неможливе без усного» [4, с. 14].

І. Зимня диференціює види МД таким чином:

- за характером ролі в процесі спілкування – ініціальні (говоріння, письмо), які стимулюють читання та слухання, і реактивні (читання та аудіювання), які однак є умовою ефективного говоріння та письма і внутрішньо такими ж активними, як говоріння та письмо;

- за характером зовнішнього вираження – продуктивні (говоріння та письмо) із зовнішньо вираженою активністю та рецептивні (читання та аудіювання) – зовнішньо не виражені процеси внутрішньої активності, спричинені необхідністю вирішення мисленнєвої задачі вербальними засобами;

- за характером зворотного зв'язку, який регулює ці процеси: у говорінні та письмі здійснюється внутрішній м'язовий зворотній зв'язок від органа, який виконує дію, до відповідної ділянки мозку, а також зовнішній зворотній зв'язок – слуховий у говорінні та зоровий у письмі [6, с. 70-72].

Вітчизняні й зарубіжні дослідники неодноразово вказували на взаємозв'язок між видами МД. Так, І. Зимня наголошує на трифазності МД, що включає спонукально-мотиваційну фазу, основою якої є комунікативно-пізнавальна потреба, орієнтовно-дослідницьку фазу, що передбачає планування, програмування та внутрішню мовну організацію МД за допомогою відібраних засобів, а також виконавчу фазу [6, с. 57-58].

МД реалізується за допомогою мовленнєвих аналізаторів. За умов реалізації рецептивних видів МД функціонують насамперед мовленневослуховий і мовленневозоровий аналізатори, а в продуктивних видах МД задіяно переважно мовленневоomotorний і мовленневографічний аналізатори. Отже, коли людина слухає і відбувається процес аудіювання, то цілком логічно, що автоматично задіюється мовленневослуховий аналізатор. В умовах говоріння, очевидно, починає функціонувати мовленневоomotorний аналізатор. А процес читання у свою чергу контролюється мовленневозоровим аналізатором. Мовленневографічний аналізатор відповідає за реалізацію письма. Зрозуміло, що мовленнєві аналізатори не функціонують відокремлено, а перебувають у взаємозв'язку [7, с. 39].

Для видів МД характерною є спільність породжувальних характеристик. Ідентичність породження простежується в парах видів МД, а саме: для рецептивних (аудіювання й читання) і для продуктивних (говоріння й письмо) видів МД. Ми підтримуємо твердження С. Гапоної про те, що спільність породжувальних характеристик видів МД свідчить про спільність умінь, які слід формувати для подальшої їх реалізації [4, с. 14]. Так, для рецептивних видів спільними є вміння смислового перероблення отриманої інформації, а для репродуктивних – вміння вираження власної думки, почуттів чи бажань.

Варте уваги й твердження В. Глухова про те, що найважливішою характеристикою МД постає єдність її внутрішнього і зовнішнього змісту. «Внутрішнім боком» мовленнєвої діяльності, що здійснює організацію, планування, програмування діяльності, постають ті психічні функції, через які вона реалізується. Це необхідність й емоції, мислення

й пам'ять, сприйняття й увага. Складне їх поєднання розглядається як такий психологічний механізм, за допомогою якого реалізується діяльність взагалі і МД зокрема [5, с. 40]. Так, внутрішнім аспектом або основним психологічним механізмом рецептивних видів МД є «сислове вирішення», а внутрішнім аспектом продуктивних видів МД – процес смисловираження, формування й формулювання думки [6; 10].

Таким чином, для всіх видів МД характерною є трифазність реалізації, спільність породжувальних характеристик, включення в процес МД способу формулювання думки за допомогою мови, визначальна роль мотиву, залучення мовленнєвих аналізаторів, єдність структури та предметного змісту, а також внутрішнього і зовнішнього змісту.

Розглянемо види МД крізь призму ведення форми комунікації – усної чи письмової. Як уже зазначалось, до усних видів ми відносимо аудіювання і говоріння, а до письмових (графічних) – читання і письмо. Звичайно, ці пари формуються за спільністю форми ведення комунікації, але вони також диференціюються через стилістику. Адже для письмового оформлення характерний складний синтаксис, складна лексика і складні граматичні структури, а усне оформлення забезпечується меншим обсягом мовних засобів, загальноповсюдною лексикою і не вмещає в себе складні граматичні структури, адже усне мовлення більш лаконічніше. Така стилістична розрізненість призводить до застосування різних підходів до навчання усних і письмових видів МД.

Отже, класичними парами поєднання видів МД для подальшого формування відповідних умінь є такі: *рецептивні і репродуктивні, усні і письмові, базальні і похідні* (рис. 1). Спираючись на подібні пароутворення, науковцями було розроблено численну кількість відповідних методик, присвячених формуванню й розвитку тих чи інших умінь видів МД.

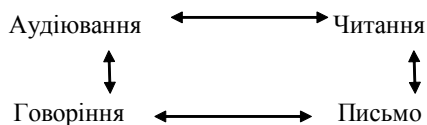


Рис. 1. Класичні пари поєднання видів МД

Протиставними парами видів МД є аудіювання і письмо, говоріння і читання.

Проведені дослідження в галузі психолінгвістики [3–10] свідчать, що ознака ідентичності присутня у схемах функціонування протипоставлених видів МД (у нашому випадку – у говорінні й читанні). Ця спільність полягає в тому, що читач, сприймаючи текст, передбачає можливі варіанти побудови схем речень, тобто внутрішньо відтворює їх, а мовець (той, хто говорить) сам формує структуру речення, підбираючи потрібні мовні засоби. Тому ці два види МД взаємодоповнюють один одного, їх взаємодія призводить до вдосконалення обох на практиці, але вони все ж не втрачають своїх особливих характеристик. Ми можемо назвати це видовою *інтеграцією мовленнєвої діяльності*, що будується не на спільних рисах, а на подібності функціонування протиставлених видів МД (рис. 2).

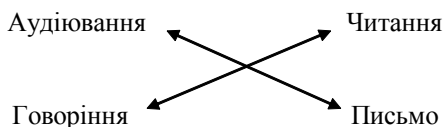


Рис. 2. Протипоставлені пари видів МД

Підсумовуючи вищесказане, хочемо відзначити, що навчання всіх видів МД має бути не тільки взаємопов'язаним, взаємозумовленим, але й взаємопозитивно впливати на формування окремих видів МД, особливо коли мова йде про пари протипоставлених видів МД, в яких однак присутні як розбіжності, так і збіги.

Утім, як зазначає С. Гапонова, у читанні й говорінні є більше відмінностей, ніж збігів [4, с. 15], тому вважаємо, що представлена вище модель протиставленої пари «говоріння-читання» (рис. 1) може вважатися ефективною й перспективною для вивчення та подальшого втілення в навчальний процес за умови методично коректної організації навчального процесу.

Для обґрунтування останнього твердження розглянемо детальніше спільні та відмінні риси читання та говоріння.

Говоріння є результатом взаємодії мовленнєвослухового та мовленнєворухового аналізаторів. Під час читання активними є мовленнєворуховий, мовленнєвослуховий та зоровий аналізатори, про що свідчить зокрема явище внутрішнього проговорювання, інтенсивність і розгорнутість якого варіюється залежно від проблемності та новизни мисленнєвої задачі [1, с. 13-14; 15, с. 24]. Таким чином відбувається взаємодія різних аналізаторів у процесі говоріння та читання.

До розглянутих вище відмінностей можемо також додати, що читання й говоріння відрізняються одиницею діяльності (мовленнєвий вчинок у говорінні та смислове рішення в читанні), продуктом (зміст висловлювання в говорінні та судження в читанні), результатом (відповідна дія учасника спілкування в говорінні та розуміння змісту тексту на певному рівні і певна зміна емоційного стану чи/та поведінки читача в читанні); планом вираження (говоріння характеризується переходом від внутрішнього плану до зовнішнього, тобто від думки до слова, читання – від зовнішнього плану до внутрішнього, тобто від слова до думки [1; 15]).

Як уже зазначалося, процес читання й говоріння передбачає три фази [6, с. 57-58]. Спонукально-мотиваційна зумовлена взаємодією потреб, мотивів, цілей, а специфіка її протікання в кожному з двох видів МД пов'язана з характером установки. Орієнтовно-дослідницька фаза передбачає два рівні – смислоутворювальний і формулювальний. У процесі говоріння на смислоутворювальній фазі створюється загальний задум висловлювання, реалізований в одиницях індивідуального внутрішнього коду, створюється програма висловлювання (актуалізується семантичний комплекс, визначається послідовність понятійних комплексів, виникає артикуляційна програма і тонічна артикуляційна активність). На формулювальній фазі здійснюється власне граматичне розгортання висловлювання, вибір слів та їх розташування [1, с. 21-22].

У процесі читання на формулювальній фазі здійснюється декодування, розшифрування смислової інформації тексту за допомогою операцій комбінування, порівняння, установлення смислових зв'язків. На думку Н. Берішвілі, ця фаза передбачає: 1) смислове прогнозування, пов'язане з висуненням смислової гіпотези, детермінованої мовленнєвим досвідом читача; 2) актуалізацію семантичного поля для порівняння графічних образів з еталонними та актуалізацію зв'язків між словом, поняттям та образом предмета; 3) установлення смислових зв'язків через актуалізацію асоціативного ланцюжка зв'язків; 4) смислоформування, що формує сенс прочитаного. Таким чином, на орієнтовно-дослідницькій фазі створюється просторовий синтез висловлювання та прочитаного тексту [1, с. 22-24].

Виконавча фаза у процесі говоріння має зовнішньо виражений характер і полягає в артикулюванні й інтонуванні. У читанні ця фаза має зовнішньо невиражений характер (за винятком читання вголос) і полягає у прийнятті внутрішніх рішень щодо інформації в тексті [1, с. 22-24]. Варто зазначити, що читання вголос, яке передбачає наявність зовнішнього мовлення і спільну з говорінням мету (передання інформації), на думку С. Фоломкіної, є ефективним засобом говоріння, оскільки дає можливість опрацювати виразність мовлення, його темп, зверненість [16, с. 21].

Важливим для читання й говоріння є внутрішнє мовлення, що характеризується згорнутістю, граматичною аморфністю, еліптичністю. Його визначають як спосіб формування та формулювання думки засобами мови та індивідуального предметно-образного коду, який використовується з метою: 1) планування власного висловлювання, створення глибинно-синтаксичної структури, яка у зовнішньому мовленні розгортається в поверхневу структуру в процесі говоріння; 2) трансформації поверхневої структури в глибинну у процесі читання [1, с. 26].

Таким чином, порівняння внутрішньої структури говоріння і читання свідчить, що попри відмінності спільними для двох видів МД є:

- важливість мотивації;
- наявність у структурі спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької та виконавчої фаз;
- створення просторового синтезу висловлювання та тексту для читання на орієнтовно-дослідницькій фазі;
- єдність внутрішнього та зовнішнього планів, оскільки при говорінні відбувається перетворення внутрішніх суб'єктивних смислів і мотивів у систему зовнішніх значень, а в процесі читання – зворотній процес (перетворення системи зовнішніх значень у внутрішні суб'єктивні смисли й мотиви) [1, с. 26];

- важливість внутрішнього мовлення.

Розглянемо тепер мовленнєві механізми, які є спільними для читання й говоріння [1, с. 28; 11, с. 300, 373; 12, с. 1], а саме:

- осмислення;
- пам'яті;
- ймовірного прогнозування.

Дослідники розглядають механізм осмислення, який сприяє встановленню смислових зв'язків, у єдності аналізу й синтезу. Механізм осмислення в читанні реалізується в розумінні тексту шляхом визначення ієрархії смислових зв'язків, виділення в тексті смислових віх, перекодування вербального в образне [12, с. 14], у створенні концепту певного комунікативного блоку, який зберігається в довготривалій пам'яті і за необхідності розгортається в зовнішньому мовленні [3, с. 206].

У методичній літературі немає єдиної думки щодо рівнів розуміння тексту. Так, З. Кличнікова [8, с. 98-101] виділила сім рівнів (1-4 – розуміння загального змісту через розуміння слів, словосполучень, речень; 5 – рівень розуміння деталей; 6 – розуміння імпліцитної інформації, 7 – спонукання до певної діяльності на основі змісту тексту, зокрема мовленнєвої); А. Брудний [2, с. 142] розглядає три паралельних рівні (рівень монтажу, який реалізується шляхом послідовного пересування від одного елемента тексту до іншого, у результаті якого текст ніби монтується в свідомості читача через послідовне нагромадження речень, абзаців, розділів тощо; рівень перецентрування, на якому відбувається зміщення мисленнєвого центру ситуації від одного елемента до іншого; формування концепту тексту, тобто його загального змісту у свідомості читача, який має загалом позатекстовий характер, тобто значною мірою визначається попереднім досвідом та знаннями реципієнта). Попри різні підходи, дослідники єдині в думці, що розуміння – це процес рівневий, ступеневий, нелінійний, пов'язаний з іншими видами МД, який здатний спонукати до подальших активних дій.

У процесі говоріння встановлюються зв'язки на різних взаємопов'язаних між собою рівнях: міжпонятійні відповідності, зв'язки між членами речення, темою і ремою, окремими реченнями, понадфразовими єдностями [1, с. 29].

У випадку відтворення інформації тексту реципієнт породжує вторинний текст, який відображає зміст первинного тексту, але представлений іншими мовними та мовленнєвими засобами [12, с. 17].

Механізм пам'яті важливий і для читання, і для говоріння. І. Зимня трактує пам'ять як складний психічний процес запам'ятовування, збереження й подальшого відтворення

нашого минулого досвіду з метою його використання зараз [7, с. 121]. У процесі читання реципієнт отримує нову інформацію, яку може відразу використовувати в певній комунікативній ситуації. Зазвичай отримана інформація зберігається в довготривалій пам'яті у вигляді згорнутих вербальних і невербальних кодів, які в будь-який момент можуть бути реалізовані в усній чи письмовій формі для відтворення інформації.

Не менш важливу роль у процесі читання та говоріння відіграє оперативна пам'ять, яка забезпечує збереження та утримання матеріалу на період його опрацювання у процесі читання [12, с. 19], запам'ятовування змістового боку висловлювання під час говоріння [1, с. 31].

Ще одним механізмом, типовим як для читання, так і говоріння, є механізм випереджального відображення (для говоріння частіше послуговуються терміном «випереджальний синтез», для читання – «ймовірне прогнозування»). У говорінні механізм здійснює випередження по лінії: 1) словесно-артикуляційних стереотипів (дозволяє утримувати вимовлений елемент чи частину інтонаційної структури, підготувати вимову наступного елемента та частини інтонаційної структури), 2) лінгвістичних зобов'язань (прогнозування ймовірності сполучуваності слів і розгортання граматичних структур), 3) змістових зобов'язань і розкриття задуму (прогнозування розвитку думки через формування усвідомлення задуму висловлювання, зумовленого контекстом та ситуацією) [7, с. 117].

У читанні механізм ймовірного прогнозування реалізується за такою послідовністю: при сприйнятті слова в читача виникає синтаксична схема, що наповнюється словами; у разі виникнення певної невідповідності відбувається перехід на нову схему. Крім описаного вербального рівня, прогнозування здійснюється і на змістовому рівні через осмислення попередніх частин тексту (частини речення) та розуміння логіки розвитку змісту.

Отже, механізм випереджального відображення реалізується як у читанні, так і говоріння лише з тієї відмінністю, що у процесі говоріння здійснюється випередження власного вільного висловлювання, а в читанні – прогнозування запропонованого тексту.

Таким чином, аналіз психологічних механізмів свідчить як про специфіку їх реалізації в читанні та говорінні, так і про наявність певних спільних рис, що дозволяє зробити припущення про можливість їх позитивного переносу та доцільність цілеспрямованого розвитку в читанні та говорінні.

Варто зазначити, що як для читання, так і для говоріння важливим є індивідуальний досвід читача, рівень сформованості відповідних умінь.

Таким чином, порівняльний аналіз читання й говоріння свідчить як про відмінності, так і про істотні подібні риси. На основі здійсненого аналізу та з урахуванням результатів сучасних досліджень [1; 12] серед найбільш істотних спільних ознак читання та говоріння виділяємо:

- предмет діяльності;
- важливість мотивації;
- процес породження та реалізації (наявність спонукально-мотиваційної, орієнтовно-дослідницької та виконавчої фаз);
- єдність внутрішнього та зовнішнього планів;
- важливість внутрішнього мовлення;
- функціонування спільних психологічних механізмів;
- суб'єктивні фактори (досвід студентів, рівень сформованості мовленнєвих умінь, стратегій).

Відмінності зумовлені різною спрямованістю процесів читання та говоріння та відображаються у різних складових психологічних механізмів, у характері зовнішньої вираженості, продукті та результаті діяльності.

У контексті тематики дослідження важливим є питання сприйняття та породження тексту, адже в обох випадках він відіграє важливу роль і постає *об'єктом читання* і *продуктом говоріння*. У психолінгвістиці модель породження висловлювання (говоріння) відрізняється від моделі сприймання і подальшого перероблення мовлення (читання).

Модель сприймання англomовного письмового мовлення (тексту) є поетапним процесом (рис. 3), який передбачає орієнтування, усвідомлення і фіксацію загальної структури висловлювання, усвідомлення деталей змісту висловлювання, його елементів, особливостей мовного оформлення, зіставлення отриманого матеріалу з попередніми знаннями та уявленнями читача, перевірку результатів сприйняття мовлення [5; 6].

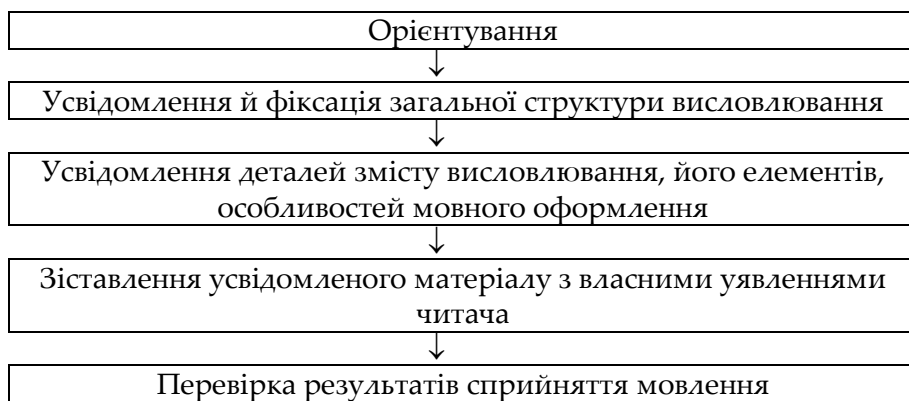


Рис. 3. Модель сприймання англomовного письмового мовлення (тексту)

На першому етапі сприймання англomовного письмового мовлення студентам слід розпізнавати представлений матеріал у вигляді тексту. Другий етап характеризується спроможністю усвідомлювати структуру англomовного тексту, а саме: назву, початок, кінець, абзаци, речення та інше. Усвідомлення деталей змісту тексту, його елементів і особливостей англomовного оформлення відбувається на третьому етапі сприймання тексту англійською мовою. Четвертий етап характеризується процесом зіставлення усвідомленого матеріалу з власними уявленнями студентів, тобто відбувається процес порівняння власних суджень за їх наявності з приводу прочитаної інформації. І останній етап – це перевірка результатів сприйнятого англomовного письмового мовлення, тобто прочитана інформація проходить власне перевірку індивіда на можливість чи неможливість існування в його / її уявленнях.

Ми згодні з твердженням О. Селіванової, що розуміння письмового мовлення є когнітивною операцією осмислення й засвоєння інформаційного масиву тексту на підставі сприйняття семантичного змісту висловлювань, їхнього мисленнєвого оброблення із залученням імпліцитного плану тексту, процедур пам'яті, тобто власного тезаурусу адресата та знань норм комунікації, притаманних певній культурі.

Розуміння письмового мовлення реалізується у взаємодії усвідомленого й неусвідомленого і не є простим відтворенням задуму адресата та змісту його повідомлення – воно є творчим процесом зв'язування сприйнятого з інформацією, що зберігається в пам'яті адресата з урахуванням процедур категоризації, а також оброблення й перероблення інформації, які визначають формування відмінного від породженого мовцем змісту, хоч і в межах заданих смислів [14].

Процес розуміння англomовного тексту може продовжуватися через відтворення сприйнятого і зрозумілого англomовного письмового мовлення у вигляді моделі породження англomовного мовлення, що передбачає розуміння та усвідомлення матеріалу, його запам'ятовування, відтворення з трансформацією, а також породження власного неспідготовленого висловлювання (рис. 4) [5; 7; 14].

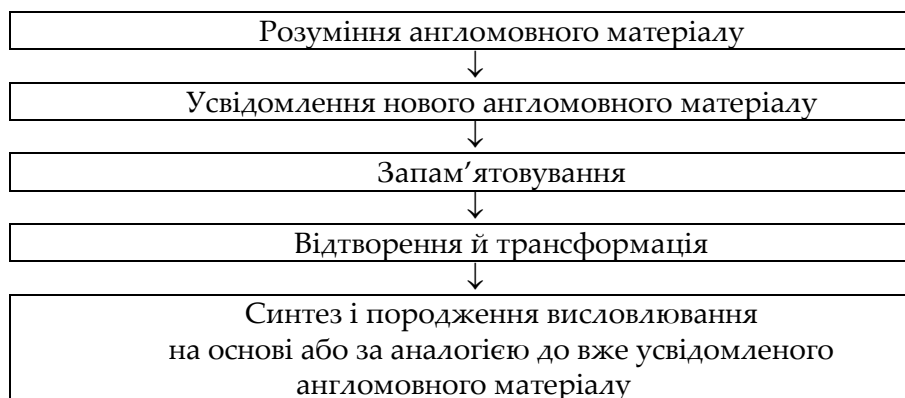


Рис. 4. Модель породження монологічного висловлювання

Як видно з рис. 4, процес породження висловлювання поєднує в собі етапи продуктивної та рецептивної мовленнєвої діяльності й складається з таких фаз, як розуміння, усвідомлення нового англomовного матеріалу, його запам'ятовування й оформлення, а також його відтворення й трансформації під час мовленнєвої діяльності, синтез і породження нових мовленнєвих одиниць на основі або за аналогією до вже усвідомлених [7; 8].

Представлені на рис. 3, 4 моделі слугуватимуть психологічною основою для розроблення методики взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців з інформаційних технологій англomовної компетентності в читанні та говорінні.

Варто відзначити, що взаємопов'язане навчання читання та говоріння є двостороннім процесом (рис. 5).

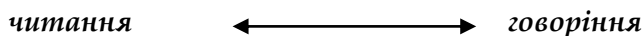


Рис. 5. Взаємопов'язане навчання читання та говоріння

Взаємопозитивний вплив читання й говоріння вбачаємо у взаємодоповненні один одного. Прикладом, що розкриває сутність цього твердження, може бути таке: 1) перед тим, як підготувати доповідь чи презентацію, студенти шукають інформацію, тобто читають і вивчають необхідну літературу; 2) перед читанням нового складного інформативно наповненого тексту викладач перевіряє, що знають студенти з теми, опитуючи їх усно, а також активізує попередні знання, вмотивовує до подальшої діяльності за допомогою дотекстових завдань, які передбачають монологічне чи діалогічне мовлення студентів. Таким чином, один вид МД є метою навчання, а інший – як засіб, а потім навпаки. У першому разі навчання говоріння здійснюється за допомогою читання, а в другому підготовка до читання здійснюється із залученням говоріння.

Отже, аналіз психологічних передумов дає підстави для висновку про взаємний позитивний вплив читання та говоріння в разі їх взаємопов'язаного навчання, імовірність позитивного переносу окреслених механізмів, а також умінь, стратегій у процесі інтеграції двох видів МД.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробленні методики взаємопов'язаного формування в майбутніх фахівців англomовної компетентності в читанні та говорінні.

Література:

1. Беришвили Н. И. Чтение как средство обучения говорению в неязыковом вузе (английский язык) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Беришвили Наталья Ивановна. – М., 1983. – 240 с.
2. Брудный А. А. Психологическая герменевтика / А. А. Брудный. – М. : Лабиринт, 2005. – 335 с.
3. Вейзе А. А. Теория и практика порождения вторичного текста в курсе вузовского обучения иностранным языкам (на материале английского языка) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Вейзе Аполлон Анатольевич. – Минск, 1993. – 435 с.
4. Гапонова С. В. Взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання іноземної мови / С. В. Гапонова // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 13-16.
5. Глухов В. П. Основы психолінгвистики : учеб. пособие для студентов педвузов / В. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
6. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевої діяльності / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
7. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1985. – 160 с.
8. Клычникова З. И. Психологические особенности восприятия и понимания письменной речи. (Психология чтения) : дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / Клычникова Зинаида Ивановна. – М., 1975. – 387 с.
9. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / З. И. Клычникова. – М. : Просвещение, 1973. – 223 с.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М. : Из-во Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – 495 с.
11. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика : [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
12. Нуждина М. А. Управление процессом порождения устноречевого высказывания на основе текста для чтения (немецкий язык, старший этап) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нуждина Мария Александровна. – М., 2002. – 176 с.
13. Очерки методики обучения чтению на иностранных языках; под. ред. И. М. Бермана и В.А. Бухбиндера. – К. : Вища школа, 1977. – 174 с.
14. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми / О. О. Селіванова. – Полтава: «Довкілля»-К., 2008. – 710 с.
15. Соколов А. Н. Внутренняя речь при изучении иностранных языков / А. Н. Соколов // Вопросы психологии. – 1960. – № 5. – С. 62-68.
16. Фоломкина С. К. Обучение чтению. (Текст лекций по курсу «Методика преподавания иностранных языков») / С. К. Фоломкина. – М. : Рус. яз., 1980. – 75 с.

Добровольская Н. Л.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ЧТЕНИЮ И ГОВОРЕНИЮ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

В статье исследуются психологические предпосылки взаимосвязанного обучения студентов чтению и говорению на английском языке. На основании проведенного анализа и с учетом результатов научных исследований среди наиболее существенных общих характеристик чтения и говорения выделены: предмет деятельности, важность мотивации; процесс порождения и реализации (наличие побудительно-мотивационной, ориентировочно-исследовательской, и исполнительной фаз); единство внутреннего и внешнего планов; важность внутренней речи; функционирование общности психологических механизмов; субъективные факторы (опыт студентов, уровень сформированности речевых умений). Определено, что отличия обусловлены разнонаправленностью процессов чтения и говорения и отражаются в разных составляющих психологических механизмов, характере внешней выраженности, результате и продукте деятельности.

Ключевые слова: психологические предпосылки, взаимосвязанное обучение, чтение, говорение, речевая деятельность, механизмы.

Dobrovolska N. L.

PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF INTEGRATED TEACHING
ENGLISH READING AND SPEAKING TO STUDENTS

The article analyses psychological foundations of integrated teaching English reading and speaking to students. On the basis of the conducted analysis and on account of the results of the investigations the most important common characteristics of reading and speaking have been determined: the object; the importance of motivation; the process of emanation and realization (during three stages – motivational, tentative-investigative and executive); unity of internal and external programmer; importance of inner speech; functioning of common psychological mechanisms (memory, comprehension, prognosis); subjective factors (student's experience, level of reading and speaking skills). The conclusion has been made that the differences between reading and speaking are determined by the fact that they have different directions, peculiar components of psychological mechanisms, products and results.

Integrated teaching reading and speaking is a bilateral process as reading can be used to teach students speaking skills and speaking may be employed to improve reading comprehension. The analysis of psychological foundations of integrated teaching reading and speaking enables the conclusion about their mutual affirmative influence and the opportunity of positive transfer of mechanisms, skills and strategies on conditions of applying effective methodology. The determined psychological foundations should serve as a basis for the methodology of integrated teaching English reading and speaking to future specialists in different fields.

Key words: psychological foundations, integrated teaching, reading, speaking, speech activity, mechanisms.

Рецензент: Слюсаренко Н.В.

УДК 374.14+ 371.671

Ключковська І. М.*

**ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДРУЧНИК З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ:
СУТНІСТЬ, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ**

У статті обґрунтовано створення інтегративного підручника для вищих навчальних закладів. Показано, що такий підручник відіграє роль найповнішого джерела інформації з української мови як іноземної. Виокремлено основні функції інтегративного підручника – інформаційну, розвивальну, комунікативну, мотиваційну, систематизаційну тощо. Базовими підходами до розроблення інтегративного підручника є структурний, системний, діяльнісний, комунікативний, синергетичний та диференційований. Розроблено принципи структурування змісту інтегративного підручника з української мови як іноземної. Представлено навчальний комплекс «КРОК-1», що започатковує серію навчально-методичного забезпечення для різних етапів навчання.

Ключові слова: інтегративний підручник, українська мова як іноземна, діаспора, навчальний комплекс.

Українці ще на межі ХІХ-ХХ століття утвердилися не тільки як державна нація, а й сформували своєрідний етносоціокультурний феномен – «світове українство». Його головна мета – «освоїти духовні надбання попередніх поколінь і примножувати їх у нових умовах розвитку людської цивілізації. Одним з основних засобів досягнення цього традиційно постає система національної освіти, головне призначення якої – передати новим поколінням соціокультурний досвід попередніх, збагатити їх тими етнокультурними скарбами, що зафіксовані в літературі – науковій, художній, публіцистичній, навчальній» [9, с. 99]. Тому процес творення літератури, зокрема

*© Ключковська І. М.