

рвна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / за ред. І. А. Зязюна. – К., 2000. – С. 134–158. 2. Балл Г. О. Категорія культури у визначенні орієнтирів освіти / Г. О. Балл // *Диалог культур у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. праць* / гол. ред. І. А. Зязюн. – Л.: "Сполюх", 2002. – С. 122–131. 3. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского / М. М. Бахтин. – М.: Издательство "Художественная литература", 1972. – 471 с. 4. Библер В. С. На гранях логики культуры: книга избранных очерков / В. С. Библер. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с. 5. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]* / за ред. І. А. Зязюна. – К.: "Віпол", 2000. – С. 81–107. 6. Гура В. В. Культурологический подход как теоретико-методологическая основа гуманизации информационных технологий обучения: автореф. дис. ... канд. педаг. наук / В. В. Гура. – Ростов, 1994. – 16 с. 7. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти / І. А. Зязюн // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]* / за ред. І. А. Зязюна. – К.: "Віпол", 2000. – С. 636 с. – С. 11–57. 8. Крачковский И. Ю. Очерки по истории русской арабистики / И. Ю. Крачковский. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950. – 300 с. 9.

Максимеко С. Д. Особистість: проблема структури (генетичний аспект) / С. Д. Максименко // *Актуальні проблеми сучасної української психології: Наукові записки Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.* – К.: Нора-друк, 2003. – С. 3–14. 10. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – М., 2002. – С. 471. 11. Ничкало Н. Г. *Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект* / Н. Г. Ничкало // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]*. – К., 2000. – С. 58–80. 12. Олпорт Г. Становление личности / Г. Олпорт. – М.: Смысл, 2002. – 461 с. 13. Сисоева С. О. *Технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти* / С. О. Сисоева // *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія]*. – К., 2000. – С. 249–273. 14. Школа диалога культур. Основы программы / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово: АЛЕФ, 1992. – 96 с. 15. Школа диалога культур. Идеи, опыт, перспективы / Под ред. В. С. Библера. – Кемерово, 1993. – 416 с. 16. Шостром Э. *Человек-манипулятор. Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации* / Э. Шостром. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 204 с.

Надійшла до редколегії

О. Кузнєцова, канд. психол. наук, доц.

КОМУНІКАТИВНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ОСМИСЛЕННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРИРОДИ ФОРМУВАННЯ ДУМКИ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

Стаття розглядає способи формування усномовленнєвої компетенції студентів на неспеціальних факультетах, психологічні механізми мововиробництва на основі володіння лексико-термінологічним апаратом.

Article examines ways of the formation orally-speech competence of non-specialty faculties students, psychological mechanisms of language production based on possession of lexical and terminological apparatus.

Актуальність і постановка проблеми. Тлумачення, як спосіб семантизації, є дієвим лише у випадку дотримання наявності всіх супутніх принципів свідомо-практичного методу навчання. А основні положення цього методу вимагають того, щоб засвоєння іноземної мови здійснювалось на основі теоретичних мовних знань та шляхом розширення мовної практики. Ця практика повинна здійснюватися на основі осмислення і розуміння лексичних особливостей мови, на основі усвідомлення понять, що виражені іноземними словами.

Дане твердження доведено практикою сучасного викладання в умовах експериментального (проектного) впровадження іноземних мов на неспеціальних факультетах; слова іноземної мови закріплюються в пам'яті студентів не теоретично, а практично, тобто в усній та письмовій формах, що має безперекладний та інтуїтивний характер, – тобто відразу після теоретичних пояснень викладач приступає до тренування студентів в слуханні, спілкуванні, письмі іноземною мовою. Лише при цій умові поняття, виражені словами іноземної мови, закріплюються в свідомості студентів не у вигляді лексичних знань, а у вигляді фактичних нервово-психологічних механізмів. Зрозуміло, для того, щоб ці механізми сформувались, необхідно попереднє осмислення чи усвідомлення відповідних дій.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень. Щоб відмінності між теоретичним осмисленням понять та їх практичним утворенням стали більш ясними і зрозумілими, можна дану проблему розглядати на прикладі комп'ютерного перекладу. Чому саме цифровий спосіб перекладу в наші дні має такий успіх? Тому що всі помилки, яких припускалися раніше, були враховані, і замість того, щоб в пам'ять комп'ютера вводити лише лінгвістичні знання – лексику двох іноземних мов, – стали вводити мову-посередник.

При перекладі з однієї мови на іншу перекладаються як думки, а ці думки виражаються за допомогою понять, які є неоднакові для різних мов. Автори сучасного цифрового способу перекладу вкладають в програму не лексику двох іноземних мов, а відповідні їй поняття, а також відношення, які існують між ними, і ті судження, які ґрунтуються на цих відношеннях. Іншими словами, в програму вводяться *психологічні* закономірності мислення іноземною мовою.

Виклад основного матеріалу. В процесі навчання іноземних мов на неспеціальних факультетах широко практикується суто лінгвістичний підхід, при якому викладачі прагнуть вкласти в голову студентам лише лексичні знання. При цьому використовуються різноманітні види семантизації іноземних слів. Але, на жаль, на цій основі студенти не зможуть оволодіти практичними знаннями. І перші труднощі, що виникли при комп'ютерному перекладі, стали підтвердженням цього. Як доводить практика, у студентів необхідно намагатися виробляти механізми мислення іноземною мовою. Але для цього треба відмовитися від суто лінгвістичного підходу в методиці викладання іноземної мови і дослухатися до думки психологів.

Безумовно, якийсь окремий спосіб пояснення понять як єдиний спосіб семантизації, незалежно від основного методу навчання, не можна рекомендувати поза загальної методичної системою. Якщо відмовитись від інших прийомів навчання, наприклад, перекладацько-граматичного чи свідомо-співставного, то може склестися абсурдна ситуація, оскільки студенти повинні будуть заучувати формулювання, і під час опитування зможуть відтворити лише їх. Виражені іноземними словами поняття будуть в такому випадку лише усвідомлюватися, замість того, щоб формувалися нервово-психологічні механізми, за допомогою яких здійснюватиметься практичне володіння цими словами. Тому, услід за тлумаченням понять, треба приступити до практичного їх відтворення шляхом мовної практики.

До того ж, проблема психологічних основ засвоєння лексики (галузевої термінології) іноземної мови не вичерпується лише проблемою утворення у свідомості студентів іншомовних понять. Є і ще низка методичних проблем, що чекають психологічного обґрунтування, наприклад, яку кількість слів раціонально вводити за один прийом і як варіювати цю кількість в залежності від віку чи загальної освіти, та як краще їх вводити – окремо чи у фразі і контексті, первинне введення слова повинно бути усним чи письмовим, якою повинна бути кількість повторень тощо. Всі ці питання, власне, вже розглядалися вітчизняними методистами і психологами, але багато чого наразі не визнано уніфікованим (єдиним).

Такими є деякі основні шляхи врахування на практиці психологічної природи формування й формулювання думки у студентів через мову у процесі мовлення.

Існує ще один аспект методики викладання, який вимагає психологічного аналізу процесу мововиробництва (практичного користування іноземною мовою) іноземною мовою, де важливо відзначити, що тимчасове розгортання здійснюється одночасно на різних рівнях мовного повідомлення, як на рівні цілого вислову, так і його частин в середині окремого речення.

Природно, виникає питання, що уявляє собою фаза смислотворення в процесі формування і формулювання думки? Яка її функція у цьому процесі? Можна вважати, що весь формуючий рівень, і особливо фаза смислотворення, можуть бути співвідносні з процесом програмування мовного вислову. Відомо, що початковим моментом програмування є задум. "Задум" не рівнозначний "програми", він хоча і є найголовнішим, але є лише однією складовою всього смислотворчого рівня. Програма може розглядатися як динамічне утворення, що склалося в процесі розгортання задуму у просторово-часовій схемі. При цьому сам задум визначається метою, що закладена у мотиві мовної дії.

Іншими словами, програма є більш широким поняттям, ніж задум, але більш вузьким, ніж поняття формуючого рівня, бо формуючий рівень, на базі формулювання, включає лексичне, програмовано-артикуляційне та граматичне оформлення вислову. Програма розкриває "задум" в його початковому виявленні. Вона об'єднує в собі відповідь на питання, що саме сказати, в якій послідовності і яким чином це сказати.

Смислотворюючий підрівень, як вже зазначалось, є тільки першою фазою формуючого рівня мововиробництва. В нормі смислотворчя і формуюча фази є монолітні. Ця єдність двох фаз визначається нерозривністю мислення й мови, слова й поняття. Монолітність передбачає, що актуалізація понятійного поля вже сама по собі актуалізує і його вербальний (словесний) вираз, як в акустичному (слуховому), так і в моторному образі.

Актуалізований у пам'яті мовнорухомого аналізатора слухо-моторний образ слова вже сам по собі є програмою для послідовності артикуляційних рухів. Актуалізація ж схеми часової розгортки здійснюється не інакше, як за правилами синтаксису даної мови.

Говорячи про єдність смислотворчої і формулюючої фаз у плані предикації, можна сказати, що перша фаза може бути подібна пристрою, що програмує граматичне оформлення згорнутих опорних форм слів, а друга є власне граматичним розгортанням вислову (чи граматичним структуруванням, у вузькому розумінні цього слова). Звичайно, в будь-якій із схем породження

мовлення підкреслюється важливість граматично-синтаксичного оформлення думки. Однак відзначимо, що на фазі формулювання відбувається органічне об'єднання номінації й предикації. При цьому одночасно включаються дві основні мовні операції: операція вибору (відбору) слів і операція розміщення слів.

Висновки. Таким чином, ми приходимо до висновку, що формуючий рівень мовного виробництва, що здійснюється за фазами смислотворення та формулювання, одночасно актуалізує механізм вибору слів, механізм часової розгортки та артикуляційну програму, остання з яких безпосередньо і реалізує (об'єктивує) задум і процес формування й формулювання думки через мову.

Функціональна психологічна схема породження мовного вислову чітко і однозначно визначає провідну роль потреби – предмета, – тобто мотиву та комунікативного наміру в цьому процесі. Якщо в процесі навчання спілкуванню іноземною мовою студенти не відчувають потреби говорити, то це не створює готовності, що, в свою чергу, ускладнює формування мовної установки та актуалізацію іноземних засобів.

Якщо студент під час вивчення іноземної мови не має чіткого комунікативного наміру, то він не зможе здійснити адекватної ситуації, смислове членування фрази. Іншими словами, він, не регулюючи спілкування, не здійснює його.

Перспективи подальших досліджень. Отже, наші міркування можуть послужити поштовхом викладачам іноземної мови у переосмисленні основ методики викладання іноземних мов, насамперед на неспеціальних факультетах (при засвоєнні понятійно-термінологічного апарату).

Викладені теоретичні і практичні дослідження створюють ґрунтовні підстави для вдосконалення навчального процесу у напрямку формування усномовленнєвої комунікації студентів на загальні і фахові теми.

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М., 1969. – 279 с. 2. Бурлаков М. А. Методика обучения лексике иностранного языка / М. А. Бурлаков. – К.: Вища школа, 1983. – 93 с. 3. Горелов Б. Н. О связи "знак – представление" в психологическом эксперименте / Б. Н. Горелов. – М., 1985. 4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с. 5. Кобков В. П. О выполнении некоторых основных требований психологии и педагогики к процессу обучения иностранному языку / В. П. Кобков // В помощь преподавателям иностранных языков. – Новосибирск, 1964. 6. Van Ek J. The Threshold Level / J. Van Ek, L. G. Alexander // The Communicative Approach to Language Teaching. – Oxford: 1981. – 251 p.

Надійшла до редколегії

Г. Радчук, д-р психол. наук, доц.

ФЕНОМЕН ВІДЧУЖЕННЯ ЯК ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено проблемі теоретичного осмислення феномену відчуження, який характерний для сучасної освіти. Обґрунтовано, що на теоретичному рівні відбулося різке звуження смислового поля науково-педагогічної рефлексії: увага звертається на виробництво суми знань, заданої соціальної поведінки, технології діяльності майбутнього фахівця. Відтак, у першу чергу страждає освіта в її гуманітарному розумінні. Показано, що вирішення проблеми відчуження сучасної освіти пов'язане з необхідністю реалізації ціннісно-смислового підходу.

The article deals with a problem of theoretical comprehension of alienation phenomenon that is a characteristic feature of modern education. The author argues that there has been a drastic narrowing of sense area of scientific and pedagogical reflection on a theoretical level. The attention is drawn to production of a certain amount of knowledge, set social behavior pattern and methods of future professional activity. Thus education lacks humanitarian point of view. The author sees a solution of modern education alienation issue in realization of value and sense approach.

Постановка проблеми. Сутність становлення особистості через присвоєння суспільного досвіду не зводиться до простого його пізнання і розуміння. Необхідне таке засвоєння, коли норми, зразки, ідеали стають мотивами поведінки і діяльності людини. Саме тому прилучення до світу, засвоєння соціального досвіду в процесі освіти не може мати зовнішній нав'язаний характер. Людина як частина світу повинна внутрішньо при-

йняти цей світ, зрозуміти його і розвиватися разом з ним. Проте зазвичай цього не відбувається, і те, що людина вивчає у школі (середній, вищій), і те, чого від неї вимагає життя, професія, співпадають далеко не завжди, породжуючи феномен відчуження.

За Е. Фроммом, будь-яку освітню парадигму можна співвіднести з одним із модусів людського існування – "бути" чи "мати". Модус "мати" передбачає зміну зовні-