

є корисним матеріалом для аудиторного обговорення наукового дискурсу в жанрі публіцистичного виступу, що важливо для формування комунікативної компетенції не лише іноземною, а й рідною мовою. Таке ж значення мають інші види роботи на мовному занятті: реферування і анутовання наукового дискурсу із спеціальності, реферативний переклад, письмові огляди іншомовної фахової літератури.

Таким чином, на основі міждисциплінарних зв'язків викладачі іноземних мов і технічних базових предметів, мають можливість здійснювати однаковий підхід до рішення спільних навчальних задач. Широке впровадження інформаційних і комп'ютерних технологій в умовах міждисциплінарного навчання сприяє прискоренню розвитку когнітивних можливостей і концептуального мислення студентів, формуванню у них мультипредметних знань і дослідницьких навичок, озброєнню їх мобільним інформаційним багажем, що є запорукою постійного професійного вдосконалення.

Список використаних джерел

1. Шубин В.И., Пашков Ф. Е. Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск : «Днипро», 1999. – 52 с.
2. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М. : Высш.шк., 1994. – 184 с.
3. Андронкина Н.М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза. Автореферат дис... докт. пед. наук 13.00.02, Санкт-Петербург, 2009. – 50 с.

The paper presents the humanization of higher technical education as the important means of students' poly-cultural development, describes two types of culture: technical and humanitarian, discusses the necessity of the interdisciplinary approach in teaching foreign languages which combines linguistic, professional, computer and cultural orientations

Key words: *interdisciplinary education, material and cultural values, creative habits and skills, cognitive processes, foreign language for specific purposes*

УДК 378.016: 811.124: 37.015.3

Сторчова Т. В.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ВИКЛАДАННЯ ЛАТИНИ СТУДЕНТАМ-ГЕРМАНІСТАМ

У статті розглянуто когнітивну сферу особистості студента-германіста у процесі формування лінгвістичної компетенції засобами латини у межах свідомо-зіставного методу. Досліджено засвоєння як процес та результат учіння латинської мови, визначено безпосередні та опосередковані інтереси, особистісно-пізнавальні мотиви до вивчення мови.

Ключові слова: *лінгвістична компетенція, засвоєння (сприймання, пам'ять, мислення; знання, навички), трансференція та інтерференція, інтереси, мотиви.*

Свідомо-зіставний метод на відміну перекладним методам у викладанні латинської мови (ЛМ) є найбільш ефективним з точки зору реалізації освітньої, виховної та практичної цілі навчання дисципліни на факультетах іноземної філології. Когнітивна сфера студента-германіста у межах свідомо-зіставного методу викладання латини має принципове навантаження, оскільки важливим на основі зіставлення різних мовних характеристик постає осмислення правила дії, а не механічне вироблення навички, усвідомлене, а не інтуїтивно-чуттєве оволо-

* © Сторчова Т. В., 2012

діння мовою [1, с. 270] із залученням таких пізнавальних процесів як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, увага, увага. Оскільки це питання до цього часу не було предметом спеціальних досліджень, то перед нами постає завдання визначення ролі пізнавальних процесів у навчанні ЛМ та їх залежності від структури і змісту особистості студента-германіста, мотивів його навчання, що й зумовлює *актуальність публікації*.

Мета дослідження – дослідити когнітивну сферу особистості студента-германіста в процесі формування лінгвістичної компетенції (ЛК) засобами ЛМ. Досягненню поставленої мети сприятиме вирішення таких *завдань*: дослідити особливості функціонування психологічного явища засвоєння та його складових у межах формування лінгвістичної компетенції; дослідити особистісні пізнавальні мотиви вивчення ЛМ майбутніх філологів-германістів.

Досліджуючи когнітивні стратегії рецептивного оволодіння ЛМ та формування на його основі ЛК студента-германіста, ми повинні розглянути таке психологічне явище як *засвоєння*, яке є складною пізнавальною діяльністю процесу учіння, що супроводжується сприйняттям знань, їх смисловим опрацюванням, їх збереженням та таким оволодінням, яке дає можливість вільно ними користуватися у різних ситуаціях, по-різному ними оперуючи. Як процес, засвоєння включає у себе сприймання, пам'ять та мислення, а як результат – засвоєння знань та сформовані навички [2, с. 95].

Сприймання як психічний процес відображення людиною предметів і явищ у цілому, в сукупності всіх їхніх якостей і властивостей при безпосередньому їх впливі на органи чуттів [3, с. 268] під час вивчення курсу ЛМ студентом-германістом відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості: мислення, мови, почуття, волі. Наукові лінгвістичні знання, які продукує ЛМ у межах формування ЛК студента-германіста, потребують їх інтелектуального сприймання, тобто сприймання змісту мовного явища, розуміння лінгвістичного терміну, виконання певних граматичних дій або операцій, посиленої дії пам'яті, уваги, мислення.

Важливою умовою успішного сприймання мовних фактів латини є опора на попередній лінгвістичний досвід, коли лінгвістичний репертуар студента-германіста уже представлений двома мовами – українською як рідною (РМ) та англійською як першою іноземною мовою (ІМ1). Використання лінгвістичного досвіду студента-першокурсника під час вивчення ЛМ в умовах рецептивного білінгвізму, слід вбачати у багатолітньому сприйнятті мовних явищ РМ та ІМ1, яке відбувається у результаті єдності основних психічних процесів пізнавальної діяльності – аналізу та синтезу. Услід за В.Шовковим вважаємо, що вивчення граматичних явищ класичних мов має базуватися на психологічній доктрині поетапного навчання, згідно з якою всі мисленнєві процеси взаємопов'язані і зумовлюються минулим досвідом [4, с. 51].

Фізіологи та психологи, які сповідують матеріалістичні позиції пізнання та спираються на ідеї І.М. Сеченова у своїх працях дійшли, висновку, що вивчення однієї мови сприяє вивченню наступних, а утворення нових систем зв'язків, нових асоціацій, яке засноване на процесі відтворення і репродукування, зводиться до нового групування елементів минулого досвіду [5, с. 29] через засвоєння нового мовного коду, який розглядається у взаємодії із уже сформованим кодом РМ.

Усвідомлене оволодіння мовними правилами ЛМ, як одне із вихідних положень свідомо-зіставного методу [1, с. 270], передбачає впровадження зіставлень латинської та англійської мов за включенням РМ, адже представлення лінгвістичного матеріалу відбувається за посередництвом української мови, яка має чимало спільного із латиною (особливо у галузі морфології), і діє за схемою: РМ → ЛМ ↔ ІМ1, що створює оптимальні умови для усвідомлення місця як РМ так і ІМ1 у мовній картині світу. Незважаючи на приналежність трьох мов до індоєвропейської мовної сім'ї, всі вони належать до різних мовних груп: латинська мова представляє італійську мовну групу, англійська мова – західногерманську підгрупу

германської мовної групи, українська мова – східнослов'янську підгрупу слов'янської мовної групи. За сукупністю провідних ознак аналітичній англійській флективній мові властиві риси аглютинативності (утворення форм множини іменників або дієслів з прийменниками), а суворо фіксований порядок слів у реченні зближує її із ізолятивними мовами. У флективному синтетизмі із внутрішньою та зовнішньою флексією ЛМ та РМ трапляються риси аналітизму. Такий широкий діапазон ознак різних типів мов та типів у мовах, наприклад, ступінь аналітизму граматичної форми дієслова ЛМ, РМ та ІМ1, є суттєвим підґрунтям для усвідомленого розуміння змісту мовних явищ, чіткого розмежування їх форми та змісту через зіставлення.

Засвоєння РМ відбувається несвідомо-інтуїтивно, а вивчення ІМ1 потребує усвідомлення, тобто розвиток РМ іде «знизу – вгору», в той час як розвиток ІМ1 діє за схемою «зверху – вниз» [6]. Таким чином, вивчення ЛМ – це «процес перекодування» або «перемикання мовних кодів», який потребує повного усвідомлення лінгвістичного матеріалу, а не її бездумного зазубрювання, властивого догматичному навчанню попередніх століть.

Засвоєні раніше поняття та судження РМ, ІМ1 відіграють важливу роль у розумінні нового матеріалу, оскільки стають опорою для вивчення ЛМ. Проте, вивчення ЛМ має і зворотній зв'язок (РМ, ІМ1←ЛМ) завдяки аналізу лінгвістичної термінології, що постає результатом складної абстракції і є необхідним атрибутом під час опанування як РМ так і ІМ1. Аналіз лінгвістичного терміна, який, переважно, є латинського походження, на занятті з ЛМ в умовах рецептивного білінгвізму, сприяє засвоєнню лінгвістичного поняття за умови усвідомлення універсалії, представленою трьома мовами.

Мислення як процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їх істотних зв'язках і відношеннях [3, с. 280], під час опанування нерідної лінгвістичної системи перебуває у тісному зв'язку із мовою, яка є знаряддям формування і способом існування думки. Формування ЛК засобами латини передбачає розвиток лінгвістичного мислення студента-германіста, що складається із граматичних операцій, таких як порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація та систематизація. Граматичні операції, що сформовані на основі фактів РМ та ІМ1, переносяться на ЛМ, де отримують підкріплення лінгвістичного досвіду студента-германіста, збагачення новими мовними характеристиками, та ефективно розвиваються, сприяючи кращому засвоєнню як РМ, ІМ1 так і ЛМ. Використання лінгвістичного досвіду саме РМ, а не ІМ1 є більш значущим для студента-германіста, який вивчає ЛМ, що обумовлюється синтетичним типом РМ, хоча майже абсолютний аналітизм ІМ1 виступає корисним лінгвістичним досвідом під час вивчення, наприклад, системи перфекта пасивного стану ЛМ. Проте, студенти-германісти, друга іноземна мова яких – німецька, під час вивчення ЛМ отримують неабиякий підготовчий досвід до вивчення німецької мови (ІМ2), якій однаково властиве більш-менш рівномірне поєднання синтетизму з аналітизмом поряд із ідентичністю лінгвістичних термінів.

Стереотипи мовного мислення, сформовані РМ та ІМ1, мають позитивний вплив на формування вмінь та навичок, необхідних для оперування матеріалом ЛМ. Трансференція [5, с. 34-42] спостерігається у тих випадках, коли у контактуючих мовних системах функціонують ідентичні категорії (універсалії) та ізоморфні одиниці. Роль трансференції особливо сильно проявляється збоку РМ у мисленні студентів-германістів, оскільки як ЛМ так і РМ володіють однаковими засобами синтетичного способу: флексії, формотворчі афікси, внутрішня флексія, редуплікація, суплетивізм, наголос та чергування основ. Таким чином, система відношень, яка засвоєна всередині РМ та частково ІМ1, слугує основою стереотипізації структур для сприйняття ЛМ. Трансференція навички є можливою та ефективною тоді, коли у мовах (РМ→ЛМ; ІМ1→ЛМ) виявляють спільні явища, на основі яких здійснюється узагальнення, що формується під час аналізу та синтезу обох явищ, коли студент-германіст включає об'єкт у нові зв'язки або відношення, виявляючи у ньому нові

властивості. Проте раніше утворені навички на базі РМ та ІМ1 доволі часто є причиною негативного та гальмівного впливу на утворення нових навичок, обумовлених особливостями саме ЛМ. Саме тому, робота над аломорфним матеріалом латини ставить умову формування нової навички, що проходить наступні психологічні фази: 1) усвідомлення завдання та способів його виконання, 2) вправність, що стає досконалістю, 3) завченість дій та досягнення певного рівня майстерності [3, с. 406-408].

Оскільки трансференція відбувається інтуїтивно [7, с. 351], що є вагомою причиною для її обмеженого функціонування, під час оволодіння, наприклад, граматичною навичкою за допомогою аналогії, студент-германіст позбавлений свідомого виконання дій, що є неприйнятним особливо в тому випадку, коли граматична навичка ЛМ має формуватися всупереч РМ або ІМ1. Для прикладу, формування навички з утворення словоформ у межах морфологічної системи латинського іменника за умови інтуїтивної трансференції як з боку РМ так і ІМ1 є причиною помилок, коли студент не враховує функціонування змінної основи іменників III відміни, утворюючи форми типу *virtis* замість *virtutis* (gen. sing.) або *crimes* замість *crimines* (acc. plur.). Таку ж негативну трансференцію можна зустріти під час вивчення теми «Nomen Numerale», де студент-германіст під впливом функціонування в українській мові основи *-надцять* та в англійській мові суфікса *-teen* (< ten) на утворення кількісних числівників від 13-19, включно, використовує *-decim* (< decem) на позначення числівників *duodeviginti, undeviginti* etc.

Вченими доведено, що легкість формування граматичних операцій, діапазон трансференції навичок спостерігається у тих суб'єктів навчального процесу, які успішно засвоюють граматику та правопис [5, с. 41]. Чим краще майбутні студенти-германісти ще у школі засвоїли граматику РМ та правопис ІМ1, тим ефективніше буде відбуватися процес вивчення ЛМ. Таким чином, легкість формування граматичних операцій та діапазон трансференції навичок як внутрішнього механізму процесу навчання можуть слугувати критерієм розвитку «лінгвістичного мислення» студента-германіста, що базується на основі відображення попереднього лінгвістичного досвіду та його впорядкування засобами латини як мови, що припинила свій «мовотворчий процес» (Л.В. Щерба) та виступає у якості тієї навчальної дисципліни, яка закладає фундамент філологічної освіти (Бодуен де Куртене).

Чим більш споріднені мови, що вивчаються, із РМ, тим більше проявляється як трансференція, так і інтерференція [7, с. 350-351], де остання є результатом помилкової трансференції та характеризується психологами як *проактивна* [3, с. 305] з негативним впливом раніше запам'ятованого матеріалу. Інтерференція, під час вивчення ЛМ, послідовно виявляється на фонетичному, граматичному, лексико-семантичному рівнях як з боку РМ так і ІМ1: ототожнення вимови приголосних та приголосних буквосполучень із ідентичними англійськими, ототожнення місця наголосу у словах із інтернаціональними основами, ототожнення роду лексичних відповідників ЛМ та РМ, ототожнення іменників *Singularia/Pluralia tantum* із лексичними відповідниками трьох мов із іншою числовою парадигмою, невірний переклад обумовлений лексичними корелятами etc.

Таким чином, викладачу ЛМ необхідно заздалегідь передбачати інтерферуючі моменти як з боку РМ, залучаючи накладання відношення типу «план вираження – план змісту» (В.М. Шовковий), так і з боку ІМ1. Отже, профілактикою інтерферуючих впливів під час пояснення нового фонетичного, граматичного, лексичного матеріалу ЛМ має бути аналіз функціонально-граматичних та функціонально-семантичних подібностей та розбіжностей у мовних явищах і фактах РМ та ІМ1 із застосуванням даних порівняльно-історичного мовознавства, та зіставлення помилкового використання із використанням аналогічного матеріалу РМ та ІМ1, що дає відповідь до розв'язання проблеми виникнення інтерференції [8, с. 100], водночас, спонукаючи студента до активної мисленнєвої діяльності та розвитку абстрактного мислення.

Оскільки мислення починається там, де перед людиною постає щось нове, невідоме, початком будь-якої мисленнєвої діяльності психологи вважають виникнення проблемної ситуації, що спонукає студента до виконання дій щодо пошуку нової інформації та набуттю нового досвіду на основі уже наявних знань [9, с. 92]. Варто зауважити, що за новизною та оригінальністю мислення поділяється на репродуктивне та продуктивне (творче) [3, с. 294], які в однаковій мірі є важливими в процесі активізації мисленнєвої діяльності студента-германіста під час вивчення будь-якої теми ЛМ. Адже для виникнення проблемної ситуації необхідною постає умова достатності розвитку репродуктивного мислення, що діє за алгоритмом, наприклад, визначення типу відмінювання іменників, схем граматичного та синтаксичного аналізу і т. ін.

Формування продуктивного лінгвістичного мислення студента-германіста засобами ЛМ супроводжується вирішенням таких проблемних завдань, які б передбачали самостійне їх вирішення студентом, відповідали навчальній інформації, містили протиріччя в основі проблемної ситуації, були прозорими у її формулюванні, та поставали викликом для допитливості студента, базуючись на основних дидактичних принципах [9, с. 92-93]. Такі завдання необхідно починати словами: *Визначити ...*, *Обґрунтувати ...*, *Проаналізувати ...*, *Аргументовано довести ...*, *Розмежувати ...* і т. ін.

Створення навчальної проблеми можливе не лише на етапі закріплення матеріалу, але й на початковому етапі ознайомлення з ним з метою викликати у студента-германіста здивування, що вже є початком знання (Арістотель). Звичайно, це можливо за умови презентації тих аломорфних мовних явищ ЛМ, які не мають корелятивів у РМ та ІМ1 і є абсолютними контрастами, для прикладу, відкладні дієслова (*verba deponentia*), які володіючи формою пасивного стану, мають активне значення. Окрім того, національний стиль мислення, який проявляється не лише у лексиці (фразеології), але й у морфології ЛМ, заставляє студента-германіста «ламати» свої стереотипні уявлення попереднього лінгвістичного досвіду, наприклад, про семантичні основи категорії роду, де іменник на позначення ніжної квітки (*flos, òris m*) чоловічого роду, а величне войовниче місто Рим (*Roma, ae f*) жіночого роду, під час виконання граматичного аналізу речень типу *Flores a puellis serti sunt* або ж *Roma a Romulo et Remo condita est*.

Оскільки пояснення нового матеріалу ЛМ слід будувати на основі уже наявних знань РМ або ІМ1, за умови якщо в цих мовах є латинські кореляти, то велику роль у навчанні ЛМ відіграє *пам'ять*, якій П.Блонський надає великого значення наголошуючи на тому, що мислення розвивається за умови її високого рівня [10]. Пам'ять як єдиний загальнофункціональний механізм усієї інтелектуальної діяльності людини є основою її психічного і особистісного розвитку. А тому, постаючи складним психічним процесом, вона складається із запам'ятовування, збереження та відтворення попереднього досвіду із метою використання його у теперішньому [2, с. 85]. Процес запам'ятовування під час вивчення ЛМ має бути осмисленим, адже воно є значно економнішим за неосмислене та в 20 разів продуктивнішим за механічне. Для прикладу, вивчення напам'ять латинських крилатих висловів як невід'ємного навчального матеріалу, буде свідомим, якщо *dicta et sententiae* підбиратимуться під кожну, окремо взятую граматичну тему на основі уже знайомого лексичного матеріалу, або ж, якщо лексика фразеологізму є новою для студента-германіста, то необхідним постає її граматичний та синтаксичний аналіз.

Наявність інтересу до матеріалу веде до більш тривалого його запам'ятовування, а звідси перед викладачем латини стоїть першочергове завдання – якомога частіше створювати такі навчальні ситуації, які б викликали у студентів-германістів як інтелектуальний, так і емоційний відгук. Розум пізно забуває не тому, що довго вивчав, а через те, що мала місце емоційно забарвлена інтелектуальна вибірковість до навчальної інформації. Попри складність ЛМ, на яку часто вказують студенти-германісти, латину вони сприймають як цікаву та необхідну мову для вивчення та формування ЛК. *Безпосередні інтереси* пов'язані із емоційною прива-

бливістю, перш за все, співвідносимо із вивченням мудрих латинських паремій, висловів римських письменників та державних діячів, які збагачують внутрішній світ студента-германіста, постаючи своєрідними життєвими дороговказами, що й дозволяє студентам називати латину не «мертвою мовою», а «мовою життя». Особливою умовою вивчення латинських крилатих висловів, окрім їх лінгвістичного аналізу, є коментування, пов'язане із їхнім походженням, значенням та розумінням. Окрім того, як зауважують самі студенти, їм «приємно розуміти те, чого інші не знають», наприклад, під час читання художньої літератури рідною або іноземною мовою, під час перегляду фільму, телепередачі, читання періодичного видання і т. ін. Також вивчення ЛМ завдяки знайомству студентів із культурою давніх часів, способом життя римлян дає можливість наблизитися до античної цивілізації як основи подальшого розвитку людства. Інтерес до мови викликаний ще однією обставиною – цією мовою володіли визначні постаті людства. Студенти-германісти відчують емоційне піднесення та задоволення потреби, коли нарешті починають усвідомлювати значення алограм типу *e.g., i.e.*, які раніше співвідносили із англійськими *for example, that is*, відповідно, не розуміючи неспівпадання перших літер.

Опосередковані інтереси, які стосуються результату діяльності, перш за все, пов'язуємо із лінгвістичним інтересом, який потребує раціонального філологічного підходу студента-германіста до навчальної діяльності. Досвід викладання ЛМ дозволяє визначити основні опосередковані інтереси студентів-германістів, представлених інтелектуальним та розумовим компонентом: 1) читання англійською мовою є приємним, коли студенти розуміють, що походження того чи іншого слова вже не є таємницею; 2) «економність» латини у студентів викликає особливий інтерес, адже на відміну від РМ та ІМ1, одну думку можна виразити одним словом, наприклад, *amaverint – they will have loved/вони кохатимуть*; 3) «скромність» латини, на відміну від ІМ1, студенти визначають через часту відсутність особового займенника у реченнях, наприклад, «*Veni, vidi, vici*»/«*I came, I saw, I won*».

Розвиток смислового запам'ятовування студента-германіста у процесі вивчення ЛМ потребує активізації раніше утворених тимчасових нервових зв'язків через такі форми відтворення, як впізнавання та згадування уже вивчених у школі граматичних категорій роду, числа, відмінка, детермінації, ступенів порівняння, часу, виду, способу, стану, особи; запозичених РМ та ІМ1 її лексичних одиниць, словотворчих засобів, синтаксичних структур ІМ типу *Objective Infinitive Construction, Absolute Construction* і т. ін.

Ефективність засвоєння знань визначається *мотивацією* навчально-пізнавальної діяльності, де мотив є внутрішнім чинником, який спонукає вчитися, та безпосередньо впливає на ставлення до навчальної діяльності та якість набутих знань [11, с. 95]. Як показує власний досвід, вивчення «мертвої» ЛМ студентами-германістами, перша іноземна яких – «жива» англійська, не викликає ніяких сумнівів у студентів щодо необхідності її опанування. Навіть, на першому занятті, коли викладач презентує історико-культурологічний аспект становлення, розвитку та функціонування ЛМ, знайомлячи їх із роллю латини у системі освіти Європи від епохи середньовіччя до наших днів, студенти доволі аргументовано відповідають на запитання: «Для чого Вам, студентам-германістам, у XXI столітті вивчати «мертву» латинську мову?». Серед особистісних пізнавальних мотивів студентів-германістів у процесі навчальної діяльності, можна виокремити наступні мотиви, які визначають для себе студенти (подаємо їх у порядку зменшення): засвоєння основ ЛМ є необхідним для вивчення сучасних іноземних мов (27%), розуміння та використання крилатих висловів у повсякденному житті (24%), прагнення опанувати нову для мене лінгвістичну систему ЛМ (17%), розширення загального та лінгвістичного кругозору (8%), розвиток логічного та абстрактного мислення (6%), застосування знань з ЛМ у майбутній професії та науковій діяльності (6%), підвищення рівня освіченості (5%), усвідомлення спеціальної, в тому числі і лінгвістичної, термінології (4%), престижність (3%). Таким чином, серед опитаних 124 студентів-германістів переважають ті мотиви, які визначаються лінгвістичними потребами,

філологічними інтересами, усвідомленням необхідності засвоєння латини як мови, що приводить до ладу розум філолога.

Отже, когнітивна сфера особистості студента-германіста у процесі формування ЛК засобами ЛМ у межах свідомо-зіставного методу характеризується наступними особливостями:

1. засвоєння навчального матеріалу ЛМ відбувається через його *свідоме сприймання* з опорою на попередній лінгвістичний досвід РМ та ІМ1 із чітким розмежуванням їх форми та змісту на основі трилінгвальних зіставлень, що, в свою чергу, сприяє розвитку швидкості лінгвістичної мобільності у перемиканні мовних кодів;
2. розвиток *лінгвістичного мислення* студента-германіста завдяки сформованим базовим стереотипам мовного мислення РМ та ІМ1 відбувається за рахунок трансференції навичок із попереднього лінгвістичного досвіду; проте аломорфний матеріал ЛМ потребує проходження психологічних фаз формування нових навичок роботи над мовним матеріалом латини; критеріями розвитку лінгвістичного мислення слугують легкість формування граматичних операцій, діапазон трансференції навичок, швидкість утворення нових навичок;
3. тривале осмислене *запам'ятовування* передбачає наявність *безпосереднього та опосередкованого інтересу* до вивчення ЛМ, що сприяє ефективності формування ЛК; довільне запам'ятовування мовного матеріалу латини передбачає наявність особистісно-пізнавальних мотивів, які студенти-германісти визначають для себе по-різному, хоча й переважає усвідомлення в тому, що вивчення ЛМ є необхідним для їх професійного становлення.

Список використаних джерел

1. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX–XX вв. Под ред. И.В. Рахманова. – М. : «Педагогика», 1972. – 318 с.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Загальна психологія. / За загальною редакцією академіка С.Д. Максименка. – Вінниця : Нова Книга, 2004. – 703 с.
4. Шовковий В.М. Методичні основи застосування взаємозіставного методу в навчанні граматики класичних мов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2004. – 255 с.
5. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М. : «Высшая школа», 1970. – 176 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь. – 5-е издание, испр. – М. : Изд-во «Лабиринт», 1999. – 352 с.
7. Общая методика обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.А. Миролубова, И.В. Рахманова. – М. : Просвещение, 1967. – 504 с.
8. Купчинаус Н.Э. О явлении межъязыковой интерференции при изучении латинского языка и способах его преодоления. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2010. № 3 (7). С. 97-100
9. Вергасов В.М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе. – Киев: Вища школа, 1979. – 216 с.
10. Блонский П.П. Память и мышление. – М. : Директ-Медиа, 2008. – 479 с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка: Навч. посіб. Вид. 2-ге, випр., доп. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

The cognitive sphere of Germanistic student's personality in the process of forming linguistic competence by means of Latin within the consciously-comparable method has been considered in the article. It is investigated the learning as the psychological process and result in Latin studies. It is also determined direct and indirect interests, personal and cognitive motives.

Key words: *linguistic competence, learning (perception, memory, thinking; knowledge, habits), transference, interference, interests, motives.*