

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСЛЕННЯ ТА МОВЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	8
1.1. Особливості мислення і мовлення як складних психологічних понять та механізми їх взаємозв'язку.....	8
1.2. Специфіка розвитку мислення студентів-педагогів засобами іноземної мови.....	37
Висновки до розділу 1.....	52
 РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСЛЕННЯ ТА МОВЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	55
2.1. Методологічні засади дослідження психологічних особливостей взаємозв'язку мови та мислення при вивченні іноземної мови	55
2.2. Констатувальний експеримент визначення рівня сформованості мислення та мовлення студентів-педагогів засобами іноземної мови	77
2.2.1. Обґрунтування підбіру інструментарію психодіагностики мислення та обговорення результатів.....	77
2.2.2. Обґрунтування підбіру інструментарію психодіагностики іншомовного мовлення та обговорення результатів.....	105
Висновки до розділу 2.....	111
 РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСЛЕННЯ ТА МОВЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	116
Особливості реалізації програми розвитку мислення студентів-педагогів: генетико-моделюючий підхід	116
3.1 Аналіз результатів ефективності експериментальної навчальної програми розвитку мислення студентів – майбутніх педагогів	128
Висновки до розділу 3.....	157
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	162
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	166
ДОДАТОК	169

АНОТАЦІЯ

Пуліна-Лозинська О.С. Взаємозв'язок мови та мислення у процесі вивчення іноземної мови. – На правах рукопису. – Дніпро, 2021.

Кваліфікаційну роботу магістра присвячено теоретичному обґрунтуванню та емпіричному дослідженню психологічних особливостей взаємозв'язку мови та мислення при вивченні іноземної мови студентами педагогічних спеціальностей та умов, за яких досягається максимальна ефективність їх розвитку.

Науково обґрунтовано теоретичну модель розуміння мови як символу-знакового засобу або інструменту мислення та спілкування, що функціонує і втілюється у мовленні.

В роботі представлено експрес-методи оцінки активності іншомовного мовлення та мислення за допомогою реєстрації його продуктивності в завданнях різного типу (навчальні завдання з окремих тем на нестандартне вирішення творчих завдань протягом обмеженого проміжку часу).

Запропоновано експериментальну навчальну програму з розвитку мислення студентів-педагогічних закладів при вивченні іноземної (англійської) мови. Узагальнено методи оптимізації розвитку когнітивної сфери особистості на основі генетико-моделюючого підходу до проблеми особистісного розвитку в онтогенезі. Доведено переваги когнітивно-комунікативного навчання іноземних мов, що базується на принципі свідомості у викладанні й на теорії соціоконструктивізму, згідно з якою студент є активним учасником процесу навчання.

Ключові слова: мислення, мова, мовлення, студенти-педагоги, професійне навчання, підходи до навчання іноземних мов, логічна та граматична асоціативна реакція.

SUMMARY

Pulina-Lozynska OS The connection between language and thinking in the process of learning a foreign language. - On the rights of the manuscript. – Dnipro, 2021.

The qualification work of the Master of Psychology is devoted to the theoretical substantiation and empirical research of psychological features of interrelation of language and thinking at studying a foreign language by students of pedagogical specialties and conditions under which the maximum efficiency of their development is reached.

The theoretical model of understanding language as a symbolic and symbolic means or tool of thinking and communication that functions and is embodied in speech is scientifically substantiated.

The given work presents express methods for assessing the activity of foreign language speech and thinking by registering its productivity in tasks of various types (educational tasks on individual topics for non-standard solution of creative tasks for a limited period of time).

An experimental program for the development of thinking of the pedagogical institutions students in the study of a foreign (English) language is proposed. Methods of optimization of the development of the personal cognitive field on the basis of genetic-modeling approach to the problem of personal development in ontogenesis are generalized. The advantages of cognitive-communicative learning of foreign languages, based on the principle of consciousness in teaching and the theory of socio-constructivism, according to which the student is an active participant in the learning process, are proved.

*

Key words: thinking, language, speech, students, teachers, professional trainees, approaches to teaching foreign languages, logical and grammatical associative reaction

ВСТУП

Актуальність дослідження. Проблема єдності та взаємозв'язку процесів навчання і розумового розвитку незважаючи на досить тривалу історію залишається в фокусі уваги сучасної педагогічної психології. Стрімке зростання інтересу до цієї проблеми пояснюється також тими соціально-технологічними змінами, які дозволяють характеризувати нинішній етап політико-економічного розвитку суспільства, власне, як четверту промислову революцію.

Проблемі реалізації когнітивного потенціалу особистості в процесі взаємодії розвитку мови і мислення і зокрема в процесі навчання присвячено велика кількість теоретичних та емпіричних досліджень науковців самих різних галузей: психологів (Б. Баєв, Л. Виготський, В. Луньов, С. Максименко, С. Рубінштейн, Ж. Піаже, Н. Чепелєва та ін.); психолінгвістів (Л. Засекіна, О. Леонтьєв, Т. Ушакова,); мовознавців (В. фон Гумбольдт, О. Потебня, Ф. де Сосюр, А. Шлейхер); психофізіологів (Є. Бойко, М. Жинкін); лінгводидактів (А. Арушанов, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій). Разом з тим, нам відомо про дослідження (F. Genesee, R. Gardner, E. Bialystok, T. H. Gollan, та ін.), які встановили, що вивчення нерідної мови є потужним психологічним фактором, що впливає не лише на когнітивну сферу особистості, але і значимо змінює особистісні і навіть нейрофізіологічні характеристики індивіда.

Проте психолого-педагогічні дослідження вказаної проблеми в контексті студентської соціально-вікової групи практично відсутні, зокрема щодо набуття *студентами педагогічних закладів вищої освіти* мовних та когнітивних компетенцій.

Актуальність даної проблеми в умовах українського сьогодення, її теоретична і практична значущість в поєднанні з браком емпіричних досліджень на вибірці студентів закладів вищої педагогічної освіти зумовили вибір теми кваліфікаційної роботи магістра: «*Взаємозв'язок*

мови та мислення у процесі вивчення іноземної мови».

Об'єкт дослідження – особливості розвитку мислення при використанні різних мов.

Предмет дослідження - психологічні особливості взаємозв'язку мови та мислення при вивченні іноземної мови студентами педагогічних закладів вищої освіти.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному виявленні психологічних особливостей взаємозв'язку мови та мислення при вивченні іноземної мови студентами педагогічних спеціальностей вишів та умов, за яких досягається максимальна ефективність їх розвитку.

Гіпотеза дослідження. Існують соціально обумовлені форми організації мови, які вступають в суперечність зі звичною логікою структури мовлення

Відповідно до мети дослідження були визначені основні **завдання** дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз становлення та сучасного стану взаємозв'язку мови та мислення при вивченні іноземної мови студентами.
2. На основі генетико-моделюючого підходу проаналізувати модель взаємообумовленості мислення і мовлення студентів-педагогів.
3. Дослідити особливості логічної та граматичної асоціативної реакції (центральної, периферійної, синтагматичної та парадигматичної) на матеріалі рідної та іноземної (англійської) мов.
4. Розробити експериментальну навчальну програму розвитку мислення студентів-педагогів при вивченні іноземної мови та визначити її ефективність.
5. Сформулювати методичні рекомендації викладачам закладів вищої освіти щодо оптимізації процесу когнітивного розвитку студентів педагогічних спеціальностей в процесі оволодіння ними англійською мовою.

Методологічну основу дослідження склали генетико-моделюючий підхід до розвитку особистості С. Максименка; положення теорій: Л. Виготського про детерміністичний аналіз мисленнєвих процесів та значення як одиницю аналізу мовлення; С. Рубінштейна щодо диференціального підходу до проблеми співвідношення мови і мислення; психосеміатичного та психосемантичного підходів, психофізіологічних механізмів праксису людини (В. Кліменко, Л. Онуфрієва); дискурсивного проектування особистості (Н. Чепелєва, С. Рудницька) про реалізацію внутрішнього мовлення через універсальний предметний код та денотативно-ситуаційний базис розуміння та продукування мовлення (М. Жинкіна, О. Корніяка); когнітивного підходу щодо стратегій вивчення іноземної мови, зокрема: метакогнітивні, соціоафективні та стратегії оперування (Майкл О'Мейлі та ін.); психолінгвістичну модель відмінності "придбання" мови та її "вивчення" (С. Крешен); функціональну модель мовленнєвого процесу сприймання і породження (Т. Ушакова)

Для реалізації поставлених завдань та досягнення мети дослідження використовувались такі **методи дослідження**: *теоретичні*: систематизація та узагальнення існуючих теоретичних підходів до дослідження проблеми взаємозв'язку мови і мислення в психології і суміжних дисциплінах; *емпіричні*: методи констатувального та формувального експериментів, метод тестування з використанням стандартизованих психодіагностичних методик; *методи математико-статистичної обробки емпіричних даних*: описова статистика, факторний аналіз (SPSS-22); *метод моделювання і якісного аналізу* для концептуальної візуалізації встановлених закономірностей та узагальненої інтерпретації емпіричних і математично-статистичних результатів.

Експериментальна база дослідження. Дослідження проведено на базі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». На

констатувальному етапі дослідження взяли участь 123 студенти, на експериментальному (лабораторний експеримент в умовах навчання) 44 студенти ПУ ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана».

Теоретичне значення та наукова новизна роботи полягає в тому, що *розширено*: емпіричний базис дослідження проблеми за рахунок якісних відмінностей професійно-вікової специфіки вибірки дослідження; зміст понять: мовної продуктивності, ініціативності висловлювання іноземною мовою, самостійності суджень і їх відносній незалежності від зразка, інформативності і розгорнутості повідомлень; *поглиблено уявлення*: про структурну організацію пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою; визначено, що розвиток іншомовного мислення студентів-педагогів супроводжується систематизацією мовних засобів; *уточнено*: теоретичні підходи до експериментального психологічного дослідження взаємозв'язку мови і мислення в навчанні англійської мови для студентів-педагогів;

Практичне значення роботи полягає у тому, що використання в навчальній діяльності розроблених в ході дослідження підходів і методик розвитку інтелектуальної і лінгвістичної сфер особистості дає можливість удосконалювати критичність і креативність мисленнєвих операцій як основи ефективної професійної діяльності та кваліфікації майбутніх педагогічних працівників, а також оптимізацію когнітивних стратегій оволодіння другою мовою, як основи розширення інформаційної бази і каналів комунікації майбутніх спеціалістів медичної галузі.

Структура й обсяг кваліфікаційної роботи магістра.

Кваліфікаційна робота магістра складається зі вступу, трьох основних розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списку 129 використаних джерел, містить 7 рисунків, 28 таблиць та 6 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСЛЕННЯ ТА МОВЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

1.1. Особливості мислення і мовлення як складних психологічних понять та механізми їх взаємозв'язку

У вивченні та оволодінні іноземною мовою надзвичайно велику роль відіграють різноманітні психолінгвістичні аспекти. Вагомий внесок у розробку питань, пов'язаних із проблемами загальної, вікової, педагогічної, інженерної, експериментальної психології, психології мовлення, спілкування, праці, що впливають на процес оволодіння іншими мовами, зробили П. Анохін, Б. Ананьєв, Н. Бехтерева, Л. Виготський, Л. Венгер, Н. Добринін, І. Зимня, Л. Куліш, О. Леонтєв, В. Ляудіс, С. Ніколаєва, І. Павлов, Г. Рогова, Л. Смелякова тощо.

Кожна людина народжується з певними задатками, і від того, наскільки людина активна у тій чи іншій сфері своєї діяльності, залежить і розвиток її здібностей. Мова йде не про вроджені здібності, оскільки здібності, як відомо, не успадковуються, а про вроджені задатки людини, які за умови її активної життєдіяльності у тій чи іншій сфері, перетворюються у набуті здібності.

Здібності людини є результатом її розвитку. Тому задатки можна розглянути як вроджений «мовний ген», від* наявності і функціонування якого, вважав американський лінгвіст Н. Хомський, залежить подальший розвиток мовних здібностей людини [113]. Ця теорія бере свій початок ще у міркуваннях філософів Нового часу XVI–XVII століття. Беручи до уваги усю суперечливість думок філософів Нового часу цілком можна погодитися з тим, що людина народжується з певними задатками, які є генетично закодовані у її мозку і, розвиваючись, перетворюються у здібності.

Нейролінгвістичними факторами у вивченні іноземних мов виступають на перший план: мова і мовлення, мислення і пам'ять, які тісно пов'язані із

діяльністю мозку людини та з її усією центральною нервовою системою. Відомо, що з філософської точки зору, мова і мовлення знаходяться у діалектичній єдності. З онтологічної точки зору мова належить до психічних явищ, а мовлення – до психофізіологічних [114]. Отже, мова пов'язана з мисленням, яке є основою різноманітних процесів і які, у свою чергу, не завжди вербалізуються.

На зв'язок мови з мисленням і психікою людини вказував і видатний український мовознавець О. Потебня (наявність триади: мова-мислення-мовлення). Пам'ять робить мову, мовлення і мислення засобами здійснення мисленнєво-пізнавальної і комунікативної діяльності. Академік П. Анохін висунув гіпотезу про наявність у мозку людини так званого «другого мозку» [7, 59]. Звідси дослідники будують гіпотезу про внутрішню та зовнішню пам'ять.

Зовнішня (процедуральна) пам'ять (права півкуля головного мозку) пов'язана з навичками та звичками, відповідає за перцепцію, обробку образів, мнемоніку, від неї залежить темп, тон, тембр, манера мовлення, висота гучності голосу, спосіб артикуляції. Під домінантивним впливом правої півкулі здійснюються невербальні засоби спілкування. Вона забезпечує в основному процес конкретного мислення.

Внутрішня (декларативна) пам'ять (ліва півкуля головного мозку) забезпечує вихід мислення у мовлення, пов'язана зі складними формами запам'ятовування, збереження численних фактів. Тут відбувається словесно-логічне мислення (вербальне, дискурсивне). Оскільки саме внутрішня пам'ять пов'язана із запам'ятовуванням великої кількості лексики, то її можна охарактеризувати як пам'ять «вербальну». У лівій півкулі відбувається процес абстрактного мислення. Таким чином, наскільки у людини розвинута «вербальна» пам'ять залежить її здатність до вивчення іноземної мови.

На думку російського психолінгвіста О. Залевської, можна визначити три дослідницькі підходи до процесу оволодіння іноземною

мовою, кожен з яких ґрунтується на певних теоретичних позиціях, об'єкті та меті дослідження, ключових поняттях та результатах. До цих підходів належать: контрастивний аналіз; аналіз помилок; інтроспективні методи [36, 112].

Контрастивний аналіз широко використовується у лінгвістиці з різною метою. Вибір саме контрастивного аналізу як дослідницького підходу був початково обумовлений базованими на психології біхейвіоризму уявленнями про те, що оволодіння мовою складається з формування навичок через практику, при цьому навик розуміється як механічно закріплений зв'язок між певним стимулом та пов'язаною із ним реакцією. Оскільки до освоєння іноземної мови навички користування рідною мовою є чітко встановленими, вони впливають на набуття нових навичок з іноземної мови: навички переносяться у вже набуті, які можуть бути як позитивними, так і негативними; негативне перенесення отримало назву «інтерференція навичок» або інтерференція [36, 113].

Звідси були зроблені висновки, що, по-перше, наявність розбіжностей між мовами обумовлює значну різницю між оволодінням рідною та іноземною мовами, а по-друге, до навчання іноземної мови необхідно використовувати порівняльний аналіз систем рідної та іноземної мов для виявлення фактів збігів та розбіжностей. Використаний у цих цілях контрастивний аналіз був основою для прогнозування труднощів та обумовлених ними помилок студентів. У міру інтенсивного застосування контрастивного аналізу накопичувались підстави для критики цього підходу, пов'язані із сумнівами в обґрунтованості розвинутих цим підходом уявлень про специфіку оволодіння іноземною мовою та у прогнозованих можливостях контрастивного аналізу.

Так, критика Н. Хомським біхейвіористської концепції оволодіння мовою дала поштовх до переходу від механічних до ментальних уявлень. Визнання серйозних труднощів при порівняльному аналізі деяких граматичних структур тих або інших мов поєднувалось із накопичуванням

факторів неадекватності прогнозів, які будувались на основі результатів застосування контрастивного аналізу. Як показали спостереження, інтерференція частіше проявляється при подібності явищ рідної та іноземної мов, ніж при їх повній відмінності, до того ж далеко не всі помилки можуть отримати пояснення через інтерференцію навичок, оскільки рідна мова втручається в оволодіння іноземною мовою з різних причин, до яких відносяться:

- уникання студентом використання таких правил іноземної мови, аналогів яким немає у рідній мові;
- деякі обмеження на вживання мовних явищ, що розрізняються у порівнюваних мовах, проявляються тільки за визначених умов;
- студенти можуть звертатися до рідної мови по ресурси, які вони навмисно переймають в умовах комунікативних труднощів унаслідок недостатнього запасу ресурсів іноземної мови (для визначення цього феномена деякі автори використовують термін “replacing interference”) [125].

Із позиції попередньої тези, факти уникання використання деяких явищ іноземної мови і використання ресурсів рідної мови при комунікативних труднощах виявляються результатом застосування відповідних стратегій. Важливо підкреслити, що помилка, яка розглядалась раніше як наслідок недостатнього навчання або неможливості подолання інтерферуючого уявлення рідної мови, стала трактуватись як феномен, обумовлений рядом факторів, одним із яких є інтерференція. Незважаючи на ненадійність прогнозування помилок мовлення, вона може успішно пророкувати помилки розуміння мовлення та випадки уникання використання деяких структур іноземної мови.

Важливо зазначити, що у вітчизняній науці давно вказувалось на недостатність простого «накладання» мовних систем у цілях оволодіння мовою. Існує необхідність розгляду питань оволодіння мовою у ширшому контексті процесів мовленнєво-розумової діяльності. Таким

чином, у низці досліджень [37; 109; 115] підкреслюється помилковість постановки основної мети контрастивного аналізу винятково через опис мовних систем. Натомість альтернативою пропонується розглядати особливості процесів оволодіння мовами через закономірності взаємодії різних мов, що становлять індивідуальне знання суб'єкта діяльності.

Аналіз помилок у рідній мові також використовується з різною метою: для виявлення особливостей породження і розуміння мовлення та для моделювання названих процесів; для вивчення структури ментального лексикону та механізмів його функціонування; для виявлення закономірностей оволодіння рідною мовою; для вирішення практичних задач відновлення мовлення при афазіях (від грец. – розлад мови). Відновлення зацікавлення до помилок учнів та оформлення аналізу помилок як теоретично обумовленого дослідницького підходу трапилося у кінці 60-х років. Як уже зазначалось вище, це було пов'язано з переглядом прогнозувальних та пояснювальних можливостей контрастивного аналізу та з переосмисленням причин виникнення помилок. Більше того, помилка стала трактуватися як джерело інформації про процес оволодіння іноземною мовою [62, 116].

Популярність аналізу помилок як дослідницького підходу багато у чому пояснюється його відмінністю від контрастивного аналізу як у причетності об'єкта аналізу, так і в теоретичному плані. Ключовим для аналізу помилок поняття стратегії стало активно розроблятися з позиції когнітивної психології, що призвело до розмежування стратегії оволодіння мовою та стратегії подолання комунікативних труднощів. Було переглянуто поняття переносу з акцентуванням уваги дослідників на тому, як і чому учень спирається на знання рідної мови при користуванні іноземною. Перевагою аналізу помилок, порівняно з контрастивним підходом, є те, що вони отримуються безпосередньо від активного суб'єкта діяльності. Таким чином, особливості підходу аналізу помилок виявляються в їхньому наближенні до психологічної моделі

мовленнєвої діяльності. Це пов'язує проблему помилок із виявом механізмів мовленнєво-мисленнєвої діяльності людини і вивченням процесу оволодіння іноземною мовою крізь призму взаємодії мов при продуктивному білінгвізмі.

У якості третього дослідницького підходу раціонально розглянути можливість застосування деяких різновидів *інтроспективних методів*, які здобувають популярність останнім часом, оскільки вони звертаються безпосередньо до того, хто навчається, його інтуїції та судженням про мову, яка вивчається, про створені ситуації, заснованих для прийняття тих чи інших рішень.

Мова іде не про інтроспективну психологію з її теоретичною специфікою, а про інтроспекцію як самостереження людини за внутрішнім планом власного психічного життя, що дозволяє фіксувати її появу. У пошуках методів, які б забезпечили прямий доступ до процесів та навичок учня, дослідники особливостей оволодіння іноземною мовою звернулись до учнів із питанням про використання інформації або про шляхи її переробки та організації для того, щоб застосовувати отримані таким чином дані замість або як додаток до того, що можна вивести з аналізу продуктів мовлення. При цьому з лінгвістики були запозичені метамовні судження, із соціології взяті шкалування, використані питальники, інтерв'ювання, групові дискусії [62, 118].

У наш час уже набуто певного досвіду у використанні інтроспективних методів про дослідження особливостей оволодіння іноземною мовою, виявлено, що саме можна вивчати із застосуванням інтроспективних методів, які процедури є найефективнішими при постановці різноманітних цілей.

Існує три види умов, при яких інтроспекція є можливою з метою дослідження стратегій використання знань процедурного типу. По-перше,

при оволодінні іноземною мовою учні зіштовхуються із завданнями

різного рівня складності, коли щось розуміється легко та переробляється автоматично, у той час як важкі фрагменти потребують усвідомленого застосування певних стратегій навчання і допускають інтроспекцію. По-друге, деякі види роботи (диктанти, твори) потребують концентрації уваги на тому, що вивчається, і учні здатні подати звіт про дії. По-третє, учня можна призупинити у ході виконання певного завдання для того, щоб зробити доступним для інтроспекції те, що зазвичай автоматизовано.

Висновки, які робить велика кількість авторів у зв'язку з використанням інтроспективних методів, вказують на те, що результати таких досліджень повинні поєднуватись із застосуванням інших методів, тобто повинен застосовуватись комплексний підхід до дослідження особливостей оволодіння іноземною мовою.

Отже, інтроспективний підхід з'явився як результат необхідності переходу від аналізу продуктів діяльності суб'єкта, що широко аналізуються у помилках, до процесуальних особливостей оволодіння мовою. Провідною ідеєю інтроспективного підходу є самоспостереження суб'єкта за внутрішнім планом власного психічного життя, яке дає змогу фіксувати його прояви у вигляді переживань, думок, почуттів тощо. Представники цього підходу визначають основні умови, за яких можна вивчити особливості оволодіння іноземною мовою шляхом інтроспекції. До них належать випадки, коли суб'єкт стикається зі складними, специфічними завданнями, що унеможливають виконання автоматизованої дії, вимагають усвідомленого використання мовленнєвих стратегій і припускають можливість інтроспекції. Основним недоліком інтроспективного підходу вважається висока імовірність суб'єктивності відповідей, що гальмує встановлення об'єктивного бачення реального процесу оволодіння іноземною мовою. Тому одним із найоптимальніших підходів дослідження особливостей оволодіння іноземною мовою вважається комплексний підхід до вивчення продуктивного білінгвізму, що враховує позитивні

досягнення всіх проаналізованих вище підходів і зіставляється з усіма мовленнєво- мисленнєвими механізмами й етапами породження мовленнєвої діяльності людини. [62, 119]

Особливо актуальною в сучасній методиці залишається проблема навчання іноземної мови як засобу спілкування. Однак, традиційні методи навчання за комунікативною методикою не дають вагомих позитивних результатів. Студенти на початковому етапі навчання іноземної мови мають занижений рівень розвитку слухового диференційного відчуття, що порушує сприйняття звукового образу слів. Половина студентів не вміє прогнозувати лексичний матеріал під час побудови власних висловлювань, не вміє асоціювати словесні пари тематично пов'язаних слів, вірно кодувати та декодувати словниковий матеріал. Це призводить до невміння відображати потрібну кількість фактів, висловлюватися логічно та грамотно, спонтанно підтримувати розмову або вести дискусію. Саме *когнітивний підхід* у навчанні робить комунікативну методику більш динамічною і надасть новий імпульс для поновлення методичної думки [61, 53].

Основні напрямки реформи сучасного навчання у педагогічних вищих навчальних закладах вимагають від студента засвоєння принципів і методів навчання, отримання знань, а також їх практичне використання, без чого неможливе активне й компетентне опанування іноземної мови. Завдання викладача навчити майбутнього фахівця оперувати цими компонентами для свідомого використання їх у своїй діяльності. Для адекватного розуміння матеріалу необхідно розвивати в студентів мислення, що допоможе правильно і творчо вирішувати завдання, які сприятимуть ефективному засвоєнню мови.

Мислення та його вплив на навчання розглядалися такими видатними вченими, як Дж. Брунер, А. Брушлінський, В. Давидов, Д. Ельконін, Т. Лисянська, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, О. Скрипченко та ін., які вивчали цю проблему під різним кутом зору, намагаючись

визначити властивості та особливості мислення, відзначаючи домінуючий – теоретичний тип мислення.

Із мисленням пов'язані як зародження, так і розвиток знань. Предмети і явища мають багато різних властивостей і якостей, тому їх важко запам'ятати. На вищих рівнях (категоріях) доводиться вибирати властивості, які допомагають запам'ятовувати не окремі об'єкти, а їхні групи. Звичайно, концентрується увага на центральних образах груп, а не на деталях, виділяючи концепції, щоб упорядкувати знання й вибрати характерні для тієї або іншої моделі ознаки.

Таким чином, у результаті взаємодії з навколишнім світом у пам'яті людини формуються поняття, які відображають властивості об'єктів цього світу. Мислення ж полягає в оперуванні цими поняттями. Наприклад, при зіткненні з яким-небудь предметом людина на основі наявної в мозку його моделі (знань про об'єкт) може заздалегідь вирішити, як цей предмет використовувати або не використовувати.

Історично виділяють такі основні типи мислення або раціонального пізнання дійсності: практичний, емпіричний, теоретичний, які відрізняються закономірностями розвитку пізнання й функціонування. Це різні рівні пізнання, які можна назвати нижчим та вищим. Вони розрізняються за глибиною осмислення суспільних явищ та процесів, рівнем їх розуміння.

Практичний тип мислення здійснюється на основі уявлень предметів і явищ без узагальнення, при безпосередньому впливі на органи чуття.

Емпіричний тип мислення відбувається в процесі порівняння предметів і уявлень про них, що дозволяють виділити однакові, спільні якості. Теоретичний тип мислення це узагальнення, яке базується на глибинному аналізі об'єктів і виявленні прихованих спільних ознак, відношень і залежностей, що призводить до набуття досвіду, а отже, і внутрішнього світу людини.

Тип мислення впливає на спосіб утворення понять (спосіб формування засобів мислення). Зокрема практичний тип мислення спирається на уявлення про властивості і якості предметів навколишньої дійсності, які набуті в особистісному досвіді. При емпіричному типі мислення – спосіб утворення понять відбувається шляхом виділення в предметах мислення загальних для них похідних чи наочних ознак, які призводять до «комплексів чи синкретів» за Л. Виготським, до «емпіричних понять» за В. Давидовим.

Теоретичному типу мислення відповідає такий спосіб утворення понять, що полягає у виділенні («змістовному абстрагуванні») із предметів мислення системи їх узагальнених і значимих властивостей та відношень, із яких «дедуктивно», на основі певних принципів і правил, можливо вивести часткові властивості цих предметів.

В. Давидов, провівши порівняння практичного та теоретичного типу мислення, визначив, що [33, 80-86]:

Практичне мислення базується на порівнянні предметів і уявлень про них, що дозволяє виокремити однакові загальні властивості. *Теоретичне* здійснюється за допомогою аналізу значення і функції вихідних відношень у межах цілісної системи, що є генетичною основою всіх конкретних її проявів. Російський спеціаліст у галузі гносеології, методології наукового пізнання П. Копнін визначає, що вищою формою пізнання дійсності є теоретична, для якої характерне усвідомлене оперування поняттями, дослідження її природи, що творчо, активно, цілеспрямовано відображає дійсність та передбачає синтез знань, тому що практичне пізнання, що також оперує абстракціями, є обмежено межами заданої схеми чи іншого шаблону [53, 122].

За допомогою порівняння вирізняється формально спільна властивість, знання якої дозволяє співвідносити окремі предмети до певного формального класу, незалежно від того, чи пов'язані вони між собою. Внаслідок аналізу з'ясовуються такі реальні і особливі відношення речей, що разом з тим

служать генетичною основою всіх інших проявів системи, це відношення виступає як загальна форма (сутність) мисленнєво відтвореного цілого. Шляхом аналізу відбувається відмежування в певній системі речей такої її генетично вихідної основи, із якої виникають усі специфічні особливості системи.

Емпіричне знання, в основі якого є спостереження, відображає лише зовнішні властивості предметів, і тому повністю спирається на наочні уявлення. Теоретичне знання на основі мисленнєвого реформування предметів відображає їхні внутрішні відношення і зв'язки та при відтворенні предмета у формі теоретичного знання «виходить» за межі чуттєвих уявлень [53, 124].

В емпіричному мисленні формально загальна властивість вирізняється як з особливими одиничними властивостями предметів. У теоретичному з'ясовується зв'язок реально спільного, генетично вихідної основи з різноманітними проявами, зв'язок спільного з одиничним.

Конкретизація емпіричного знання полягає в підбірці ілюстрацій, що складають відповідний клас предметів. Конкретизація теоретичних знань полягає у виведенні й поясненні часткових проявів цілісної системи із її загальної основи (часткове виводиться із загального).

В емпіричному мисленні знання фіксуються завдяки словам-термінам, а в теоретичному – виражаються в способах розумової діяльності, а потім у різних символі-знакових системах, зокрема засобами штучної і природної мови (теоретичне поняття може існувати як спосіб виведення одиничного із загального, але ще не мати термінологічного оформлення).

Пізнання навколишнього світу починається з відчуттів, сприймань і породжує людське мислення. Воно супроводжує усі розумові процеси людини. Відчуття і сприймання дають можливість безпосередньо пізнавати окремі предмети і явища реального світу. За допомогою органів чуття ми сприймаємо дійсність безпосередньо.

Мислення – необхідна умова щастя, воно дає нам велику насолоду, пробуджує смак до прекрасного та великого, позбавляє людину лінощів і нудьги. Слід зазначити, що мислення – найвища форма пізнавальної діяльності, процес опосередкованого і узагальненого відображення істотних властивостей предметів та явищ, зв'язків та відношень між ними [17].

Опосередковане пізнання полягає в тому, що ми можемо виносити судження про властивості, характеристики предметів і явищ без безпосереднього контакту з ними, а шляхом аналізу непрямой інформації.

Узагальнене пізнання. Мислення є відображенням загального в предметах і явищах реального світу і застосування узагальнень до одиничних предметів і явищ. [106, 282]

Дослідження теоретичних джерел показують, що мислення зароджується в чуттєвому пізнанні дійсності і є його закономірним розвитком. Чуттєве пізнання є джерелом і опорою мислення, і разом з тим завдяки останньому воно само підіймається на вищий рівень, стає осмисленим. Навіть у своїх вищих формах мислення не обходиться без чуттєвих даних, що виступають тут у вигляді узагальнених уявлень, схем, мовних образів тощо.

У мисленні завжди має місце актуалізація раніше утворених тимчасових нервових зв'язків, міжсигнальних асоціацій. Внаслідок цього результати попередньої пізнавальної діяльності людини, оживаючи в її свідомості, служать розв'язанню нових мислительних задач, які постають перед нею. Мислення завжди виступає як процес, залежний від попереднього досвіду особистості. Запам'ятовані нею результати її попередньої мислительної діяльності стають основою пізнання нового [58].

Мислення характеризується тим, що воно є цілеспрямованим і продуктивним процесом. Цілеспрямованість його виявляється у розв'язанні нових задач, у розкритті безпосередньо не даних і істотно важливих для людини зв'язків і відношень речей. Втрачаючи свою пізнавальну цілеспрямованість, мислення стає непродуктивним. Продуктивність же його

характеризується створенням відповідних дійсності розумових образів, знань, які глибше й повніше відображають цю дійсність, ніж чуттєве її пізнання, і тим дають відповіді на питання, які постають перед людиною в її житті.

Поняття – форма мислення, в якій відображаються загальні, істотні ознаки предметів і явищ дійсності. Опанування іноземної мови передбачає усвідомлення вихідних понять (на основі умовиводу), принципу міркування, а також висновку, який роблять, використовуючи поняття. Проте згортання процесу міркування при використанні понять не говорить про збідніння

«техніки» мислення, навпаки, вона робиться економнішою, а значить досконалішою; змінюючись за своїм характером, стає опосередкованою, спирається на знання більшої кількості фактів і положень. Самі міркування набувають багатоступеневого характеру, не обмежуються засвоєнням готових доведень, а починають аналізувати їх логічність, виявляти способи знаходити «свої» способи, нові прийоми. Поняття виражається словом, але не кожне слово є поняттям (поняттями не є службові частини мови) [58, 143].

Одиничне поняття – поняття, в якому відображаються ознаки якого- небудь одиничного предмета або явища ("Земля", "Київ" тощо).

Загальні поняття відображають ознаки певної групи чи класу (множини) предметів. Обсяг таких понять завжди буде більшим від обсягу одного елемента. Наприклад, "планета", "дерево", "лампа", "держава" тощо.

Збірні поняття відображають ознаки певної сукупності однорідних предметів, що мисляться як одне ціле. Ці поняття охоплюють ознаки особливого, збірного індивідуального предмета. Наприклад, "оркестр", "листя", "сузір'я" тощо.

Судження – форма мислення, що відображає зв'язки між предметами і явищами або між їх властивостями шляхом ствердження

або заперечення. Судження існують тільки в реченні. У загальних судженнях щось стверджується (чи заперечується) відносно всіх предметів даної групи, даного класу. У часткових судженнях ствердження чи заперечення відноситься вже не до всіх, а лише до деяких предметів. В одиничних

судженнях ствердження чи заперечення відноситься тільки до одного предмету [30, 772].

Умовивід – форма мислення, в якій з одного чи кількох суджень виводиться нове судження. *Індукція* – спосіб роздумів від конкретного до загального. *Дедукція* – спосіб роздумів від загального до конкретного. За формою розрізняють наочно-дійове, наочно-образне та абстрактно-логічне мислення.

Наочно-дійове мислення полягає в тому, що розв'язування задач здійснюється шляхом реального перетворення ситуації та здійснення рухового акту. Саме з цього виду почався розвиток мислення в людини (коли розумова діяльність ще не відокремила від предметно-практичної).

Наочно-дійове мислення людини включає, як правило, зовнішні дійові спроби. Вони розвиваються у зв'язку з оволодінням предметною діяльністю. Засвоюючи способи використання предметів, дитина засвоює і відношення між предметами, можливості впливу одного предмета на інший.

Наочно-образне мислення – мислення образами, уявленнями, перетворення ситуації в плані образів.[29, 196-198]

Абстрактно-логічне мислення здійснюється за допомогою логічних операцій з поняттями.

Ці види мислення розглядаються як етапи розвитку мислення у філогенезі (тобто історично) та онтогенезі (тобто в індивідуальному розвитку).

За характером задач, які розв'язуються мислення умовно поділяють

на теоретичне та практичне.

Теоретичне мислення – це пізнання законів, правил. Таке мислення відображає істотне у явищах, об'єктах, зв'язках між ними на рівні закономірності, тенденцій. Продуктами теоретичного мислення є відкриття математичних, філософських законів, періодичної системи Д. Менделєєва.

Практичне мислення пов'язане з фізичним перетворенням дійсності. За ступенем розгорнутості мислення буває *дискурсивне* та *інтуїтивне*. Дискурсивне мислення розгорнуте в часі, має чітко виражені етапи, достатньою мірою усвідомлені суб'єктом.[29, 201-205]

Інтуїтивне мислення згорнуте в часі і протікає швидко, в ньому відсутній поділ на етапи, мінімально усвідомлене. За ступенем новизни та оригінальності розрізняють репродуктивне та продуктивне мислення.

Репродуктивне мислення забезпечує розв'язання задачі, спираючись на відтворення вже відомих людині способів. Нове завдання співвідноситься з уже відомою схемою розв'язку. Але репродуктивне мислення завжди потребує виявлення певного рівня самостійності.

У *продуктивному мисленні* найповніше виявляються інтелектуальні здібності людини, її творчий потенціал. Творчі можливості проявляються у швидкому темпі засвоєння знань у широті їх перенесення в нові умови, в самостійному оперуванні ними.[29, 206-210]

Відмінності в розумовій діяльності виявляються у різноманітних якостях мислення. Індивідуальні відмінності мислення людей зумовлені передусім особливостями їхнього життя, характером діяльності, навчанням. Певний вплив на особливості мислення справляють тип вищої нервової діяльності, співвідношення першої та другої сигнальних систем.

Мовленнєва діяльність розглядається як один з багатьох видів людської діяльності і визначається як «активний, цілеспрямований, опосередкований мовою та зумовлений ситуацією спілкування процес

прийому і видачі мовленнєвого повідомлення у взаємодії людей між собою» [163]. Розрізняють чотири основних види мовленнєвої діяльності: говоріння, аудіювання, читання та письмо. У процесі говоріння та письма людина висловлює свої думки, а під час аудіювання та читання одержує мовленнєву інформацію, тобто сприймає і розуміє думки інших людей. У процесі виконання мовленнєвих дій формуються навички мовлення, у процесі виконання того чи іншого виду мовленнєвої діяльності – мовленнєві уміння.

Зв'язок між мисленням і мовленням є не зовнішній, а внутрішній. Він склався у процесі історичного походження мислення і мови людини. Генетичним його корінням є спільна трудова діяльність людей. Специфічно людське мислення зародилось у мовній формі, у ній і за її допомогою воно розвивалось, а разом з ним і завдяки йому розвивалась мова. У мові думки людини не тільки виявляються, а й формуються її засобами. Ця єдність мислення і мови проявляється у кожному понятті, судженні, умовиводі і мислительному процесі в цілому [106, 280-284].

Вивчення іноземної мови зокрема і володіння рідною мовою в цілому залежить від функціонування мозкових механізмів мовленнєвої діяльності у корі головного мозку людини. Ступінь володіння рідною мовою (лексико- граматична конкретність мовлення, його стилістичне багатство) створює передумови для успішного оволодіння іноземною мовою.

Вважаємо за потрібне наголосити на тому, що опанування іноземної мови – це зведення різноманіття до єдності, що прискорює її оволодіння. Це проявляється в межах форм чуттєвості, оскільки будь-яка наступна форма привносить єдність у різноманіття попереднього [26, 48]. Виникнення емпіричного знання пов'язане з привнесенням категоріальної єдності в різноманіття даного в чуттях, що створює образ. Виникнення теоретичного знання пов'язане з привнесенням категоріальної єдності в різноманітність фактів, унаслідок яких

формується поняття.

Відомо, що розуміння мови, як основного засобу спілкування, базується на положенні про безпосередній зв'язок свідомості та мови. Мова, як і свідомість, виникає із необхідності у спілкуванні між людьми. У психолого-педагогічній літературі наводяться теоретико-експериментальні положення про роль мови у психічному розвитку суб'єкта. Мова розглядається, зокрема, як система суспільно-вироблених засобів для здійснення діяльності спілкування, виступає формою практичного застосування в процесі передання думки, почуття, волі. На це свого часу звертав увагу відомий російський психолог Л. Виготський, за яким «мова є насамперед засобом соціального спілкування, засобом висловлення і розуміння» [25, 211].

Мова є двостороннім процесом, який являє собою неподільну єдність слухання і розуміння, з одного боку, та процесу говоріння, з другого. Слухання та розуміння (аудіювання) входять до рецептивного плану володіння мовою, говоріння ж – до репродуктивного, або продуктивного. Тому говоріння, як вид мовної діяльності, є одним із засобів спілкування, який має свої специфічні характеристики (активність, цілеспрямованість, ситуативність, зв'язок з особистістю). Підкреслюється, зокрема, що розуміння мови є підкріпленням, завдяки якому утворюється складна система тимчасових зв'язків, необхідних для функціонування мови.

Оволодіння рідною та іноземною мовами підпорядковане загальним закономірностям, але в оволодінні цими мовами є і певна специфіка. Спочатку уточнимо деякі терміни. Під "засвоєнням" розуміють будь-яку форму активності суб'єкта з оволодіння іноземною мовою як засобом вираження думки. Під "оволодінням" розуміють здатність адекватно формувати і формулювати думку за допомогою мови. Відповідно синонім до терміна "оволодіння" – "опанування" мови [33, 251-265].

Засвоєння рідної мови, на відміну від іноземної, відбувається в умовах мовного середовища, часто несвідомо, здебільшого за рахунок власної активності. На відміну від рідної мови, процес оволодіння іноземною мовою відбувається за допомогою свідомих дій над мовою через довільний вибір мовних засобів з подальшою автоматизацією мови – спочатку засвоюються елементарні компоненти мови (фонеми, морфеми, слова), а потім – моделі. Засвоєння іноземної мови починається з усвідомлення мови та довільного оволодіння нею і завершується вільною спонтанною мовою. Ці два шляхи є протилежними, але між ними є взаємозв'язок: свідоме засвоєння іноземної мови спирається на певний рівень рідної мови, і навпаки – засвоєння іноземної мови відкриває шлях для оволодіння вищими формами рідної мови.

Засвоєння іноземної мови відбувається інтенсивним шляхом, коли суб'єкт має справу з текстами, не завжди пов'язаними з реальними ситуаціями спілкування. При засвоєнні рідної мови індивід припускається різних помилок (фонетичних, лексичних, граматичних), лише потім у нього формується правильна мова [16, 69-85].

Вказана різниця процесу володіння рідною та механізму оволодіння іноземною мовами дають змогу визначити основну закономірність, пов'язану з наявністю необхідних психологічних передумов оволодіння іноземною

мовою: довільності, обізнаності, цілеспрямованості. Водночас, багато вчених, які присвятили свої дослідження питанням розвитку іншомовного мовлення, не завжди диференціювали спонтанне усне мовлення та процес засвоєння в усній формі того чи іншого мовного матеріалу.

Усвідомлюючи поняття іншомовного слова, з'ясовується відповідність змісту і його розуміння в рідній мові. Дослідження підтвердили, що нерідко на перший погляд схожі поняття різних мов не співпадають за обсягом значення. Тому в процесі передачі думки, яка

може виражатися словом рідної мови, нерідко використовуються судження або система суджень іноземної мови. Отже, пізнання проходить шлях від уявлень до розуміння сутності предмета і від сутності до пояснення явищ. Цей рух здійснюється за законом переходу кількості в якість, від зовнішнього, поверхового, випадкового в предметі до внутрішнього, необхідного, закономірного, від практичного за своєю формою знання до теоретичного, від абстрактного до конкретного, за допомогою чого здійснюється його розуміння і виникає знання. Поняття, у яких існують знання, мисленнєво розмежовують об'єктивне в практиці, а унаслідок чого існує єдність безпосереднього і опосередкованого [107].

При засвоєнні іноземної мови суб'єкту не потрібно розвивати семантику мови, по-новому створювати значення слів, засвоювати нові поняття про предмети. Він повинен засвоїти нові слова, що відповідають пункт за пунктом уже набутій системі понять. Завдяки цьому виникає нове, відмінне від рідної мови відношення слова до предмета. Іноземне слово, що засвоюється, відноситься до предмета не прямо і безпосередньо, а опосередковано через слова рідної мови і значно розвиває семантику рідної мови. Значення слова чи поняття, оскільки воно може виражатися двома різними словами на одній і другій мові, якби «відривається» від свого безпосереднього зв'язку із звуковою формою слова в рідній мові, набуває відносної самостійності, диференціюється від звукової складової мови і відповідно усвідомлюється як таке.

У психолінгвістиці розроблено різноманітні моделі породження мовленнєвого висловлювання. Основна мета їх побудови полягає у намірах учених шляхом моделювання проникнути в інтимний механізм творчої діяльності мозку у процесі продукування мовлення.

Почуте від викладача слово, спираючись на відповідний досвід студента, активізує попередньо утворений комплекс асоціацій, які відображають істотні ознаки означуваного цим словом предмета чи

групи предметів.

На відміну від інших видів діяльності людини мовна діяльність практично ніколи не виступає самотійно, як незалежний вид діяльності, тому що людина ніколи не говорить для того, аби говорити. Природна функція мовної діяльності полягає в тому, що вона входить як складова частина в діяльність більш високого рівня, тобто підпорядковується їй, обслуговує її і визначається нею. У стислому викладі суть запропонованої позиції полягає у таких положеннях:

1. Мовленнєва діяльність як процес опосередкованої мовою і ситуацією спілкування міжособистісної взаємодії може виступати як у формі допоміжної (у контексті трудової, або пізнавальної діяльності, зокрема), так і самотійної діяльності (у разі здобування людиною відповідної професії – лектора, перекладача, письменника). Тому і навчання іноземній мові має здійснюватися з урахуванням факту зазначеної самотійності.

2. Мовленнєва діяльність, як основний об'єкт навчання іноземній мові, є самотійною діяльністю, що включає до себе такі її види, як слухання, говоріння, читання та письмо. Мова і мовлення є внутрішніми засобами та способами реалізації мовленнєвої діяльності [69, 215].

3. Аудіювання (слухання) і говоріння, як види мовленнєвої діяльності, реалізують безпосередньо усне спілкування; читання й письмо – письмове. Відповідно до цього говоріння і письмо (продуктивні види мовленнєвої діяльності) є процесами побудови мисленнєвої задачі для інших, і навпаки, слухання та читання (рецептивні види мовленнєвої діяльності) – процес розв'язання власної мисленнєвої задачі, поставленої ззовні.

4. Мова є засіб, а мовлення – спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови. І тому мовленнєва діяльність отримує свою логічну завершеність у схемі «система мови (засіб) – мовлення (спосіб) – предмет (формування і формулювання думки)». Звідси формування

мовленнєвої діяльності іноземною мовою є процесом навчання засобам і способам реалізації кожного з її видів (аудіювання, говоріння, читання, письмо). Варіативність способу формування і формулювання думки у процесі спілкування обумовлюється низкою факторів (культурно-історична традиція носія мови, індивідуальних особливостей комуніканта, умов і спрямованості спілкування (на себе й на інших)). Усі можливі відмінності віднаходять своє виявлення щонайменше у трьох способах формування і формулювання думки, або способах мовлення – внутрішнього мовлення, зовнішнього усного і зовнішнього письмового мовлення. Причому, засоби (мова) і способи (мовлення) реалізуються мовленнєвій діяльності [67, 93-95].

5. Наявність специфічних особливостей, притаманних окремим видам мовленнєвої діяльності (що обумовлюється характером спілкування, здійснюваного тим чи іншим видом мовленнєвої діяльності, роллю останнього (активний, пасивний) висловлювання, зв'язком з зовнішньою, або внутрішньою формою (письмовою, або усною) мовлення, місцем зворотного зв'язку в регуляції наведених вище видів діяльності), не виключає наявності низки характеристик, спільних для мовленнєвої діяльності як такої (структурна організація, предметний зміст, психологічний механізм, єдність зовнішньої і внутрішньої сторони, єдність змісту й форми реалізації мовленнєвої діяльності).

6. Мова й мовлення у їх самостійності та водночас нерозривній єдності засобів і способів у відношенні до процесу спілкування постають засобом й умовою останнього, у відношенні до процесів аудіювання, слухання, читання й письма, що реалізують процес спілкування, розуміються як внутрішній механізм реалізації цих процесів. Іншими словами, мова та мовлення відіграють в єдності роль засобів і способів здійснення різних видів мовленнєвої діяльності з метою міжособистісного спілкування. Отже, психологічне завдання навчання іноземній мові має полягати у навчанні іншомовної діяльності в єдності

засобів і способів її реалізації. Відтак, завдання навчання мовленнєвої іншомовної діяльності перетворюється у завдання навчання засобам і способам формування думки не в окремих, а в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письмо) [67, 96-97].

7. Поруч із трудовою і пізнавальною, загальна діяльність (свідома цілеспрямована взаємодія людини з оточуючим світом) складовою своєї структури вбачає суспільно-комунікативну діяльність, яка реалізується в мовленнєвій діяльності за допомогою вербального спілкування як форми реалізації взаємодії. Мовленнєва діяльність як засіб спілкування постає одночасно і засобом задоволення суспільно-комунікативної діяльності.

8. На відміну від первинної (рідної) мови, що постає засобом засвоєння людиною соціально-історичного досвіду, і в процесі реалізації зазначеної функції засобом виявлення власної її думки, засвоєння іноземної мови спрямоване на задоволення або навчально-пізнавальної потреби, або потреби в усвідомленні форми виявлення власної думки, самосвідомості, самовиявлення, самопізнання. Отже, характер потреби визначає відмінності в виявленні людиною рідної і іноземної мови.

9. Осмислення видів мовленнєвої діяльності діяльнісного підходу означає, за І. Зимньою, що новим, яке вноситься цим підходом, "є не тільки те, що в якості об'єкта навчання розглядається сама мовленнєва діяльність, але й те, що під цим явищем розуміється не лише мовленнєва активність і не

мовленнєва практика, а структурно і змістовно специфічне нове явище, що визначає характер взаємодії людей у процесі їх мовленнєвого іншомовного спілкування" [68, 133].

10. Діяльнісний підхід визначає необхідність і особистісного підходу, вимагає розглядати учня/ студента як суб'єкта мовленнєвої діяльності, а, отже, процес навчання іноземній мові повинен будуватися на засадах особистісно-діяльнісного підходу.

Спробу створити (на засадах системного підходу) узагальнюючу

теоретичну модель мовленнєвого механізму, яка синтезувала б усе існуюче розмаїття мовленнєвих феноменів, здійснила російська дослідниця Т. Ушакова.

Т. Ушакова описує модель мовленнєвого процесу у вигляді функціональних блоків – сприймання і породження. Вони виконують функції донесення мовленнєвої інформації до суб'єкта й виведення її від нього [суб'єкта] назовні. Всі інші блоки пов'язані з завданням мовної й смислової обробки сигналів, тому Т. Ушакова відносить їх до центрального смислоутворюючого ланцюга мовлення [172, 48-50].

У центральному ланцюгу розрізняються декілька рівнів (базові структури, морфемний рівень, граматичні й текстові операції), що складають власне мовну структуру, яка забезпечує лінгвістичні операції. Її Т. Ушакова називає структурою внутрішнього мовлення. Ця структура побудована за ієрархічним принципом. Базові структури складають утворення, пов'язані зі збереженням різних сторін слова: його звучання, значення, співвіднесення із зовнішнім світом. Базовий рівень доповнюється морфемним. Наступний блок – внутрішнє мовлення – складає система міжсловесних ("міжбазових") зв'язків, або "вербальна сітка", яка відіграє важливу роль у процесі формування зовнішнього мовлення, побудови речень.

Рівень внутрішньо-мовленнєвої організації складають граматичні структури. Динамічні процеси на структурах цього рівня забезпечують граматичне оформлення речень, що продукуються. На вищому рівні ієрархії

– рівні текстових операцій – відбувається управління процесом породження текстів та їх обмін між комунікантами.

Важливу роль в ініціюванні й стимулюванні людини до процесу говоріння відіграє, за словами Т. Ушакової, кумулятивно-стимулювальний блок. Його функція полягає в накопиченні активності, що виникає під впливом зовнішніх подразників, особистісних

спрямувань, інтелектуально-когнітивних операцій, і у запуску в дію мовно-мовленнєвого механізму.

Мова й мовлення є одним із засобів мислення, розуміння. Роль мови велика навіть щодо осмислення та інтерпретації наочно даних об'єктів, коли результати роботи відчуттів та сприймання перекодовуються в мовні знаки. Коли ж ідеться про розуміння складних об'єктів, абстрактного матеріалу, об'єкт мислення ставиться перед свідомістю у мовній формі [106]. Мова є носієм пізнаного й водночас знаряддям пізнання нового. Однак у мові як у знаковій системі відображені вже досить формалізовані, фіксовані значення, які можуть забезпечити міжлюдське спілкування. Що ж до особистісних смислів предметів та явищ, які завжди забарвлені індивідуальним життєвим досвідом, потребами й емоціями конкретної людини й тому можуть не збігатися зі значеннями, то вони виражаються у мовленні [86, 243].

Важливе місце у психологічному вивченні раціональних форм пізнання займає проблема співвідношення мислення й мовлення. Чи залежить від конкретної мови мислення її носіїв? Відомі психолінгвісти Сепір і Ворф відповідають на це запитання позитивно. Вони автори так званої гіпотези лінгвістичної відносності Сепіра-Ворфа. «Певною мірою людина перебуває під владою конкретної мови, яка є для даного суспільства засобом вираження, – пише Сепір. – Ми бачимо, чуємо і сприймаємо дійсність так, а не інакше передусім тому, що мовні норми нашого суспільства сприяють певному вибору інтерпретації» [100]. Сепір уводить поняття лінгвістичного детермінізму (мова може детермінувати мислення) і лінгвістичної відносності (цей детермінізм пов'язаний з конкретною мовою, якою розмовляє людина). Ці автори наводять багато досить переконливих прикладів такої відносності на всіх рівнях – від лексичного до граматичного. Так, скажімо, у мові ескімосів існує 50 назв для різних відтінків білого кольору, тобто 50 варіантів слова "білий". Зрозуміло, що це пов'язано із середовищем – ескімосів, як відомо, оточує

сніг. І навіть для такої, здається, фізично зумовленої речі, як кольоровий спектр, у різних мовах – різне членування (7 – в українській, 6 – в англійській, 4 – в родезійській мові шона, 2 – у мові басса в Ліберії) [86, 246].

Факт переходу від чуттєвого до раціонального пізнання намагалися пояснити представники багатьох напрямків філософії й психології.

Таким чином, проблема свідомості й мислення повинна бути об'єднана з проблемою мови. Для того щоб пізнавати світ у його істотних зв'язках і відношеннях (недоступних систематичному спостереженню), людині необхідно здійснювати ряд особливих операцій. Зокрема, їй потрібно: а) фіксувати отримані знання для передачі наступним поколінням; б) зіставляти ці знання між собою з метою відкриття істотних сторін об'єктивної реальності; в) мати для цього компактні, скорочені форми й способи розумової діяльності.

Для виконання цих завдань ряд чуттєво сприйманих людиною звуків, жестів, предметів, подій, використовуваних знарядь і навіть виконуваних дій, набувають особливу функцію: вони стають позначеннями, знаками інших предметів, подій, дій. Знак – це єдність позначаючого, тобто чуттєво сприйманої форми, й позначуваного – предмета, події, істотної властивості, якого стосується ця форма, припускаючи саме його. Системою знаків, а також правил оперування ними є мова. Мова – це сукупність виділених у суспільній практиці чуттєво позначених елементів, у яких фіксуються результати пізнання людиною навколишнього світу і які дозволяють зіставляти ці результати між собою як частини єдиного цілого [30, 441].

Мислення як вища психічна функція, що реалізується у мовленні, має чотири взаємозалежні ознаки, кожна з яких по-своєму характеризує роль мови й мовлення в його розвитку.

1. Власне людський розумовий акт є соціальним, “розділеним” між людьми, відображаючим суспільний характер трудової діяльності, і для

його здійснення необхідна мова як засіб комунікації.

2. Мислення виникає як процес, опосередкований спочатку матеріальними знаряддями праці, а потім системою знаків, у тому числі усною й письмовою мовою, тобто засобами закріплення й передачі суспільно-історичного досвіду.

3. Понятійне, логічне мислення є довільним, і мова виступає як система засобів, опановуючи якою людина може свідомо керувати розумовим процесом, організовувати спільну розумову діяльність.

4. Мислення як вища психічна функція має системну будову, тобто побудована на матеріалі різних натуральних процесів (“ручного” інтелекту, мимовільної уваги, пам'яті, уяви й под.), і саме мова є той основний “інструмент”, за допомогою якого ця система організується й існує як єдине психічне утворення.[115, 289-293]

В основі будь-якої діяльності, мовленнєвої зокрема, лежить потреба, яка в свою чергу породжує бажання або мотив. Як наслідок виникає конкретна мета, що спонукає до виникнення роздуму або мислення щодо її досягнення. Результатом мислення є думки і ідеї, які спочатку оформлюються у внутрішньому мовленні. Внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього: це не зовсім той набір слів, що несуть соціально зрозуміле значення, який ми звикли чути в зовнішньому оформленні.

Мисленнєва дія, думка часто розгортається як таке зіткнення різних позицій і підходів, яке відображається й у внутрішньому мовленні. Перехід від думки до внутрішнього мовлення й від останнього до мовлення зовнішнього, повноцінного вербалізованого вираження думки – процес не тільки не прямолінійний, а загалом такий, що не може бути описаний на площині. Навіть більше: щоб його описати, недостатньо і трьох вимірів простору. За влучним висловом Л. Виготського, «думка нависає хмарою

змісту і може або пролитися, або не пролитися дощем слів» [25, 193].

Перетворення особистісних смислів у значення робить процес переходу від думки до слова дуже складним, а часом непереборним для людини.

Відомо, що внутрішнє мовлення є результатом мислення, але не первинним. Первинним результатом мислення слід вважати суто індивідуальний зміст, що складається з певного набору понять і образів. Вторинним результатом мислення є внутрішнє промовляння, описування цих понять і образів; і воно вже виражене словом, яке насамперед несе індивідуальний зміст [47, 113].

Саме у значенні слова криється вузол тієї єдності, яка називається мовленнєвим мисленням. Це відбувається тому, що значення слова – явище мовленнєве й мисленнєве водночас тобто належить як до сфери мовлення, так і до сфери мислення. Разом із тим значення слова – єдність не тільки мислення і мовлення, а й єдність узагальнення і спілкування, комунікації і мислення. Спілкування, за Л. Виготським, передбачає узагальнення ("слово майже завжди готове, коли готове поняття"[36]).

Однак значення слова – не більше ніж потенція, яка реалізується в живому мовленні, значення – тільки один камінець у складній будові смислу. Смислом у такому контексті є сукупність усіх психологічних фактів, які викликає в нашій думці слово, почуте або промовлене.

Таким чином, словесне оформлення лише вторинне за своєю природою, саме тому можливе (і це є необхідним в оволодінні іноземною мовою) мислення різними мовами, не лише рідною. «Гарне володіння мовою завжди характеризується вмінням думати іноземною мовою. Положення про те, що лише рідна мова може бути безпосередньо пов'язана з мисленням людини не відповідає даним фізіології вищої нервової діяльності. Слова є другорядними подразниками тоді і лише тоді, коли вони безпосередньо асоціюються з поняттями» [106, 270-287]. Зазначене дає змогу побудувати такий ланцюжок: потреба – мотив – мета – мислення – думки – внутрішнє мовлення – індивідуальний зміст – зовнішнє мовлення – соціальне значення.

Таким чином, початковим механізмом опанування студентами іноземної мови є приведення в дію мотивації. Механізм мотивації породження висловлювання, на думку психологів, «глибоко інтимний, індивідуальний і безпосередньо некерований», але, що дуже важливо у навчанні іноземних мов, піддається опосередкованому регулюванню. Це означає, що викладач може певним чином впливати на мотиваційну сферу студента.

Аналізуючи мотиваційну сферу студентів вишів, дослідники дійшли висновку, що особливе значення для ефективності навчальної діяльності має актуалізація таких потреб: пізнавальної, комунікативної, творчої, а також потреби в досягненнях. Комунікативна потреба одностайно визнана психологами однією з основних соціогенних потреб людини. Вона є найбільш значимою у навчанні усного мовлення, в мотиваційній сфері студентів вона займає одне з провідних місць. Виникнення потреби вже є поштовхом до виникнення відповідного мотиву. Є багато класифікацій мотивів за різними критеріями. Найбільш загальною і розповсюдженою є поділ мотивів на дві великі групи: зовнішні та внутрішні.

До зовнішніх мотивів відносять орієнтування на самоствердження, престижність, обов'язок, необхідність, уникнення неприємностей і т.ін. Внутрішні ж мотиви складаються всередині самого процесу діяльності і, звичайно, бажано, щоб вони переважали. Інакше мотивація, що привела людину до ситуації учіння, може виявитися надто слабкою, щоб утримати її у цій ситуації, а згодом може призвести взагалі до відмови людини від діяльності. Переважання у студентів внутрішньої або зовнішньої мотивації багато в чому залежить від викладача, від його вміння створити проблему і зробити тему особистісно-значущою, від емоційності і власної зацікавленості самого вчителя в предметі свого викладання. Тоді мотивація буде високою, студенти бачитимуть перед собою конкретну мету і докладатимуть усіх зусиль до її досягнення [119,

508-511].

Розвиток і вдосконалення мислення відбувається протягом всього життя людини. У цьому процесі виділяють «домовленнєву» і «мовленнєву» стадії. У розвитку мовлення дитини ми безсумнівно можемо констатувати

«доінтелектуальний період», так як і в розвитку мислення – «домовленнєвий етап». До певного моменту той і інший розвиток іде по різних лініях, незалежно одне від іншого. У певному пункті обидві лінії перетинаються, після чого мислення стає мовленнєвим, а мовлення стає інтелектуальним.

Площина спільного перетину — мовленнєве мислення. Виходячи з елементарного уявлення про мислення дитини, зрозуміло, що, мислячи, ми оперуємо поняттями, «картинками», які, «складаючись разом», утворюють загальну «картину» або загальний зміст. По ходу виникнення «картинок» ми їх синхронно, внутрішньо, «про себе», описуємо. Справді, це ніби мовлення до самого себе. Внутрішнє мовлення певною мірою хаотичне, зрозуміле лише нам. Як результат промовляння ми маємо не просто загальну картину, а певний стислий текст, концепт. «У внутрішньому мовленні цей текст стискається в концепт (уявлення), що містить смислову серцевину всього текстового відрізка. Концепт зберігається у довгостроковій пам'яті і може бути відновлений у словах, що не збігаються буквально з першопочатковими, але таких, в яких інтегрований той самий зміст» [37, 184].

Оскільки в мисленні слову передують поняття, то, як уже згадувалось нами раніше, можливе мислення різними мовами. Отже, при вивченні і навчанні іноземної мови саме до цього слід «іти». Так, студенти повинні навчитись мислити іноземною мовою.

Попри все вищезазначене, мислення й мовлення мають різні генетичні корені. Спочатку вони виконують різні функції й розвиваються окремо. Вихідною функцією мови була комунікативна. Сама мова як

засіб спілкування виникла через необхідність поділу й координації дій людей у процесі спільної праці. Водночас при словесному спілкуванні зміст, переданий мовою, належить до певного класу явищ, а отже, уже тим самим припускає узагальнене їхнє відображення, тобто факт мислення.

Можна підсумувати, що вивчення ролі мовлення у становленні й розвитку мислення вимагає широкого розуміння мовних процесів: це не тільки процедури оперування знаками, але й процеси спілкування людини з іншими людьми, пізнання, осмислення об'єктивної реальності.

1.2. Специфіка розвитку мислення студентів-педагогів засобами іноземної мови

Формування особистості людини триває все життя. Утім, період навчання у вищій школі відіграє особливу роль у цьому процесі. Саме в цей час у студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він увійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його

подальший розвиток як особистості. Саме тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Для цього система навчально-освітнього процесу має бути вибудована на ґрунті гармонізації розвитку студента і як особистості, і як фахівця. Врахування у навчально-виховному процесі вузу особливостей психосоціального та особистісного розвитку студентів є важливим напрямом вдосконалення взаємодії в системі «педагог-студенти» на основі рефлексивно-особистісного підходу [73, 66-72].

Процес опанування іноземної мови у педагогічних закладах вищої освіти передбачає осмислення складних сторін дійсності, явищ, які багатогранні, багатокомпонентні і полідетерміновані. Намагання виявити їх у природі на основі раціонального підходу є безпідставними, і тому

постає завдання відтворення аналітичної, цілісної, внутрішньо диференційованої і разом з тим єдиної картини об'єкта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що педагогічна робота має високу ефективність, коли при однакових затратах часу, крім традиційного засвоєння матеріалу, відбуваються цілеспрямовані зміни в психіці тих, хто навчається: розвивається інтелект, формується мислення.

На сучасному етапі головна мета в навчанні іноземним мовам цілком практична – спілкування. Тому розвиток саме комунікативної компетенції студентів привертає все більше і більше уваги. Говорячи про формування іншомовної мовленнєвої компетенції, слід зазначити необхідність врахування психологічних особливостей тих, хто навчається і самого процесу мовлення. Знання суті психічних процесів, які супроводжують будь-який навчальний процес, зокрема навчання спілкуванню іноземною мовою, допоможе педагогу створити відповідні педагогічні умови і забезпечить ефективність усього навчального процесу [114, 85-92].

Свідоме оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування передбачає усвідомлення мовних явищ і функціонування у мовленні фонетичного, лексичного та граматичного матеріалу відповідно до ситуації спілкування, придбання практичних знань як бази самоконтролю і самокорекції. Це забезпечується раціональним поєднанням теорії та практики. Недооцінка ролі теорії призводить до неміцності навичок і відсутності впевненості у правильності мовлення, до збільшення часу на засвоєння матеріалу і до применшення загальноосвітнього значення вивчення іноземної мови. Проте, елементи свідомості слід зміцнювати інтуїтивно-імітативними формами роботи, що сприяють створенню відчуття мови.

Використання бази рідної мови в основному приховано від студента. Опора на наочно-ситуативне і логічне мислення необхідна тому, що мовне спілкування будується на сукупності образів зовнішнього

світу, понять та лінгвістичних знаків. Для фіксації цих зв'язків необхідний чуттєво-наочний етап у навчанні. Він забезпечується застосуванням аудіовізуальних засобів наочності. Аудіовізуальні посібники допомагають усвідомити зв'язок між образом, поняттям і словом, відтворити слово чи мовний зразок завдяки наочній підказці, уявити ситуацію спілкування і висловити думку щодо неї [22, 14].

Слова є засобом утворення і вираження понять, суджень, відображення предметів, явищ у свідомості. Зміст і форма мови людини залежать від її професії, ситуації, досвіду, темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, станів. За допомогою мови студенти вивчають навчальний матеріал, спілкуються, впливають один на одного і діють на себе. Чим активніше студенти удосконалюють усну, письмову, монологічну й інші види мови, свій професіональний словник та чим активніше вони опановують іноземні мови, тим вищим стає рівень їхніх пізнавальних можливостей і культури.

Практична, або комунікативна, спрямованість навчання іноземної мови передбачає вироблення умінь витягувати інформацію з письмових та усних джерел, тобто достатньо вільно читати політичну, науково-популярну, технічну літературу і розуміти усні повідомлення за тематикою програми навчання, а також вміти виражати думку іноземною мовою [83, 191].

Сучасний процес навчання мови спрямований на те, що студенти повинні навчитися вільно користуватися всіма видами мовної діяльності – говорінням, аудіюванням, читанням, письмом – як природним засобом комунікації із дотриманням мовних і стилістичних норм іноземної мови. Велике значення при навчанні іноземної мови займає питання інтересу, який студенти відчують до цього процесу. Варто відзначити, що чим вищий інтерес, тим вищі активність і результативність навчання. Одним із основних завдань, що стоять перед викладачем – знайти ті можливості, які допоможуть зацікавити студента і утримувати цей інтерес при навчанні. Це можливо лише при знанні різних соціально-психологічних та педагогічних особливостей студентського віку.

Заслуга постановки проблеми студентства, що виступає в якості особливої соціально-психологічної й вікової категорії, належить психологічній школі Б. Ананьєва [2].

Студентство – це особлива соціальна категорія, специфічна спільнота людей, організаційно об'єднаних інститутом вищого утворення [30, 894].

У соціально-психологічному аспекті студентство, в порівнянні з іншими групами населення, відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, найбільш активним споживанням культури й високим рівнем пізнавальної мотивації. У той же час студентство – соціальна спільнота, що характеризується найвищою соціальною активністю й досить гармонічним сполученням інтелектуальної й соціальної зрілості. Врахування цієї особливості студентства лежить в основі відношення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості.

У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент розглядається як активний, здатний самотійно організувати свою діяльність суб'єкт педагогічної взаємодії. Йому властива специфічна спрямованість пізнавальної й комунікативної активності на розв'язання конкретних професійно-орієнтованих завдань. Основним напрямком навчання для студентства є контекстне [32, 71-74]. У соціально-психологічній характеристиці студентства важливо також урахувати, що цей етап розвитку його життя співвідноситься з формуванням відносної економічної самостійності, відходом від рідного дому й утворенням власної родини.

Будучи представником студентства, студент виступає як суб'єкт навчальної діяльності, що, насамперед, визначається мотивами. Як відзначалося вище, переважно два типи мотивів характеризують навчальну діяльність – мотивація досягнення й пізнавальна мотивація. Остання є основою учбово-пізнавальної діяльності людини, відповідаючи

самій природі її розумової діяльності. Вона виникає у проблемній ситуації і розвивається при правильній взаємодії та відношенні студентів і викладачів. У навчанні мотивація досягнення підкоряється пізнавальній і професійній мотивації. Під час навчання у вузі формується міцна основа трудової, професійної діяльності. Засвоєні під час навчання знання, уміння, навички виступають

уже не як предмет навчальної діяльності, а як засіб діяльності професійної.

Студентський вік припадає переважно на період пізньої юності або ранньої дорослості. У цей час закінчується фізичне дозрівання організму, набувається та ступінь духовної зрілості, яка дозволяє самостійно вирішувати питання вибору професії, участі у виробничій праці після закінчення школи чи вузу. В юності різко активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність. Чи йде мова про пізнання власних якостей, чи засвоєння нових знань, чи про відносини зі старшими та однолітками, студент особливо занепокоєний їхньою оцінкою і намагається будувати свою поведінку на основі свідомо обраних або засвоєних критеріїв і норм.

Загалом студента як людину певного віку і як особистість можна охарактеризувати з трьох сторін:

1) із *психологічної*, як єдність психічних процесів, станів і властивостей особистості. Головне у психологічному аспекті розгляду – це психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності), від яких залежить перебіг психічних процесів, виникнення психічних станів, вияв психічних утворень. Проте, вивчаючи конкретного студента, треба враховувати разом із тим особливості конкретно його психічних процесів і станів; [1, 186-193]

2) із *соціальної*, в якій втілюються суспільні відносини, якості, породжені приналежністю студента до певної соціальної групи, національності тощо;

3) із біологічної, яка включає тип вищої нервової діяльності, будову аналізаторів, безумовні рефлекси, інстинкти, фізичну силу, статуру, риси обличчя, колір шкіри. Ця сторона в основному визначена спадковістю і вродженими задатками, але у відомих межах змінюється під впливом умов життя. Вивчення цих сторін розкриває якості і можливості студента, його вікові і особистісні особливості.

Психічні пізнавальні процеси (відчуття, сприймання, пам'ять, уявлення, уява, мислення і мова) відіграють важливу роль у діяльності, навчанні і вихованні студентів. Засвоєння знань, вироблення переконань, практичні дії ґрунтуються на роботі психічних процесів, особливо мислення. Ефективність діяльності спеціаліста визначається не тільки властивостями його особистості, але і рівнем функціонування пізнавальних процесів. Тому формування особистості спеціаліста передбачає активізацію та вдосконалення психічних пізнавальних процесів відповідно до вимог спеціальності і професійної діяльності в цілому [81].

Юність, як стверджує Б. Ананьєв, є сенситивним періодом для розвитку основних соціогенних потенцій людини, найсприятливішим для завершення формування особистості та утвердження її психофізичних сил [2, 263-264]. Науковцями встановлено, що на студентський вік припадає найвища можливість розвитку інтелектуального комплексу, сенсорних процесів і сприймання, загальної реактивності й нейродинаміки, найбільша пластичність в утворенні складних психомоторних і інших навичок. У юнацькому віці проявляється найвища швидкість оперативної пам'яті й переключення уваги, здатність до розв'язання вербально-логічних задач тощо. За час навчання у вищому навчальному закладі, за наявності сприятливих умов, у студентів відбувається розвиток усіх рівнів психіки. Вони визначають спрямованість розуму людини, тобто формують склад мислення, який характеризує професійну спрямованість особистості. Для успішного навчання у вищому навчальному закладі

необхідний досить високий рівень загального інтелектуального розвитку, зокрема сприймання, уявлення, пам'яті, мислення, уваги, ерудованості, широти пізнавальних інтересів, рівня володіння визначеним колом логічних операцій тощо. Для успішного оволодіння гуманітарними предметами, зокрема іноземною мовою, студент повинен володіти яскраво вираженим вербальним типом інтелекту, що перевищує невербальний у середньому на 16 умовних одиниць інтелекту, характеризуватися широтою пізнавальних інтересів, ерудованістю, мати багатий словниковий запас, уміти правильно його використовувати, точно співвідносити конкретні і абстрактні поняття, мати в цілому високорозвинуте абстрактне мислення [9, 88-94].

Студентський вік – вік достатньо високого розвитку пізнавальних процесів. Навіть студенти першого курсу володіють, як правило, відносно стійкою увагою, здатністю слухати і спостерігати предмети і явища, що демонструються, вмінням стежити за думкою лектора, що логічно розвивається.

Викладач має право розраховувати на достатньо розвинену уяву студентів, здатну дати їм конкретне уявлення про предмети і явища, що описуються в лекціях, машинах, приладах, спорудах, нових за своїм характером технічних процесах, а також методах і прийомах роботи.

Основи репродуктивної і творчої уяви закладаються ще в загальноосвітній школі. У наш час одним із найважливіших завдань вищої школи є формування творчої уяви студента. Оскільки саме вона є запорукою повної реалізації усіх здібностей майбутнього спеціаліста, який може творити, знаходити нові нетрадиційні шляхи розв'язання наукових проблем

У молоді студентського віку добре розвинена словесно-логічна пам'ять, на яку лектор часто орієнтується. Студент схильний до міркувань, роздумів, до пошуків розв'язків наукових проблем як у процесі слухання лекцій, так і в процесі виконання самостійної роботи.

Найпростішим пізнавальним психічним процесом є відчуття – відображення окремих ознак і властивостей предметів, явищ, що безпосередньо діють на органи чуття. Відчуття – передумова для створення образів об'єктів, їхнього пізнання.

Враховуючи пізнавальне значення відчуттів, корисно будувати навчальний процес так, щоб включати у діяльність студентів слухові, рухові,

зорові, дотикові та інші відчуття. Це покращує запам'ятовування і засвоєння навчального матеріалу студентами.

Сприймання у порівнянні з відчуттям більш складний психічний пізнавальний процес. Між ними є подібність: відчуття і сприймання – це форми безпосереднього відображення предметів і явищ. Відрізняються вони тим, що у сприйманні відображаються предмети в цілому, у всій сукупності їхніх властивостей і ознак, а у відчутті, як уже говорилося, окремі ознаки і властивості об'єктів. Таким чином, сприймання — це відображення предметів, що діють безпосередньо на органи чуттів, явищ в усій сукупності їхніх властивостей і ознак.[31, 174-179]

Властивостями сприймання є: цілісність (об'єкт відображається як єдине ціле), осмисленість (внесення в сприймання знань і досвіду), вибірковість (виділення об'єкта з ряду інших), константність (відносна сталість образів), апперцепція (залежність сприймання від психічного стану, досвіду і якостей людини). Деякі з цих властивостей, наприклад осмисленість, яскраво простежується в процесі навчання. Так, повніше і точніше сприймається добре зрозумілий навчальний матеріал, при засвоєнні якого студенти використовують наявні знання і практичний досвід. Сприймання навчального матеріалу полегшується, якщо досліджуваний об'єкт різко виділяється, підкреслюється викладачем. Для цього в усному викладі застосовуються пауза, інтонація, за допомогою яких виділяється головне. При зафарбовуванні на дошці використовують кольорову крейду і т.і.

Зміст і характер протікання сприймання залежать від досвіду студентів, загальної спрямованості їхньої особистості, психічних станів. Бувають випадки, коли людина сприймає не те, що є, а що їй хочеться.

Разом із відчуттями і сприйманням у навчанні, і всій діяльності студента, велику роль відіграють уявлення. Вони виникають на основі конкретних образів предмета або явища, що раніше діяли на органи чуттів, але в даний момент безпосередньо не сприймаються. Уявлення, як правило,

менш яскраві і стійкі, ніж сприймання, але вони більш мінливі, рухливі, у них більше узагальненості.

Уявлення розділяють по головному аналізатору (зоровому, руховому і т.д.), по змісту (технічні, географічні, педагогічні і т.п.). Їх поділяють також у залежності від ступеня узагальненості і новизни образів на одиничні і загальні, уявлення пам'яті й уявлення уяви.

Уявлення впливають на такі психічні процеси, як пам'ять, мислення, уява, відчуття і воля. Нагадуючи людині про щось важливе для неї, можна підвищити активність певних уявлень і тим самим вплинути на хід її мислення, на вольові та емоційні процеси. Уявлення є опорою пізнавання і порівняння об'єктів, наочним будівельним матеріалом для уяви і планування поведінки і діяльності [47, 137-142].

Результати навчальної діяльності студентів залежать від пам'яті, таких її процесів, як запам'ятовування, збереження і відтворення.

У залежності від того, що запам'ятовується і відтворюється, розрізняють чотири види пам'яті: образну, словесно-логічну, рухову й емоційну. Відомо, що пам'ять може бути довготривалою і короткочасною. Сліди від вражень закріплюються не відразу, для цього потрібні десятки секунд, а то і хвилин, сильні перешкоди можуть припинити фіксацію слідів.

Запам'ятовування навчального матеріалу залежить від установок і прийомів діяльності студентів. Важливе місце в діяльності студентів

належить уяві, мисленню і мові.

Уява – це діяльність свідомості, у процесі якої створюються нові образи, ідеї на основі наявних, уявлень, знань. Збудниками уяви є задачі, що стоять перед людиною, її потреби, бажання, почуття, настрої, світогляд. Створюючи за допомогою уяви нові образи, людина в думці передбачає події, результати своєї праці, заглядає в майбутнє. Це дозволяє їй наполегливо прагнути до мети, переборювати труднощі.

Сила і яскравість уяви в різних студентів розвинені неоднаково, вони відрізняються один від одного по змісту і спрямованості уяви. Реальна і точна уява сприяє кращому розумінню навчального матеріалу, оберігає від неправильних дій, допомагає знаходити найбільш доцільні шляхи розв'язання задач.

Роль уяви підвищується при вивченні властивостей множин складної конструкції, адже при здійсненні досліджень їх не завжди можна чітко уявити.

Мислення – складний психічний процес, що дозволяє пізнавати як наочні зв'язки, відношення об'єктів, явищ, так і їхню сутність. Воно може бути наочним, абстрактним, оперативним і т.д. Всі види мислення, як правило, виступають нероздільно, перевага того чи іншого з них у діяльності залежить від задачі, досвіду, знань, індивідуальних особливостей, інтересів і віку людини.

Мислення починається з постановки задачі, запитання. Потім відбувається пошук, побудова попередньої відповіді (гіпотези), розумова або практична перевірка прийнятого розв'язку. Якщо він виявився неправильним, процес повторюється. Особливий характер носить творче мислення, якому не властивий спосіб проб і помилок або найпростіший перебір відомих варіантів розв'язання, подібних задач. Творче мислення припускає вихід за межі вихідних даних, знаходження нових зв'язків і відношень між об'єктами, широку, але цілеспрямовану мобілізацію знань, досвіду.

Рівень мислення студента характеризується не механічним, пасивним застосуванням знань, а їх активним використанням, різнобічністю підходу до проблем своєї діяльності, послідовністю, чіткістю, самостійністю і точністю їхнього розв'язання.[99, 77-83]

Певний вплив на особливості мислення справляють тип вищої нервової діяльності, співвідношення першої та другої сигнальних систем. Найістотнішими якостями, в яких виявляються індивідуальні відмінності мислення у студентському віці, є *самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість* [74].

Самостійність мислення характеризується вмінням людини ставити нові завдання й розв'язувати їх, не вдаючись до допомоги інших людей. Самостійність мислення студента ґрунтується на врахуванні знань і досвіду інших людей, але людина, якій властива ця якість, творчо підходить до пізнання дійсності, знаходить нові, власні шляхи і способи вирішення пізнавальних та інших проблем. Самостійність мислення тісно пов'язана із критичністю.

Критичність мислення у студентському віці виявляється у здатності суб'єкта пізнавальної діяльності не потрапляти під вплив чужих думок, об'єктивно оцінювати позитивні та негативні аспекти явища чи факту,

виявляти цінне та помилкове в них. Студент із критичним розумом вимогливо оцінює власні думки, ретельно перевіряє рішення, зважає всі «за» і «проти», виявляючи тим самим самокритичне ставлення до власних дій. Критичність і самостійність мислення великою мірою залежать від життєвого досвіду людини, багатства та глибини знань.

Гнучкість мислення виявляється в умінні швидко змінювати свої дії при зміні ситуації діяльності, звільняючись від залежності закріплених у попередньому досвіді способів і прийомів розв'язання аналогічних завдань. Гнучкість мислення у студентському віці розкривається в готовності швидко переключатися з одного способу

розв'язання завдань на інший, змінювати тактику і стратегію їх розв'язання, знаходити нові, нестандартні способи дій за змінених умов [74].

Глибина мислення виявляється в умінні проникати в сутність складних питань, розкривати причини явищ, приховані за нашаруваннями неістотних проявів, бачити проблему там, де її не помічають інші, передбачати можливі наслідки подій і процесів. Саме ця риса властива особистостям із глибоким розумом, які у простих, добре відомих фактах уміють помічати суперечності й на цій основі розкривати закономірності природи та суспільного життя.

Широта мислення виявляється у здатності охопити широке коло питань, у творчому мисленні в різних галузях знання та практики. Широта мислення є показником ерудованості особистості, її інтелектуальної різнобічності [74].

Послідовність мислення у студентському віці виявляється в умінні дотримуватися логічної наступності при висловлюванні суджень, їх обґрунтуванні. Послідовним можна назвати мислення студента, який суворо дотримується теми міркування, не відхиляється від неї, не «перестрибує» з однієї думки на іншу, не підмінює предмет міркування. Для послідовного мислення характерне дотримання певних принципів розгляду питання, ясність плану, відсутність суперечностей і логічних помилок в аргументації думки, доказовість та об'єктивність у висновках.

Швидкість мислення — це здатність швидко розібратися у складній ситуації, швидко обдумати правильне рішення й прийняти його. Швидкість мислення залежить від знань, міри сформованості розумових навичок, досвіду у відповідній діяльності та рухливості нервових процесів. Швидкість мислення слід відрізняти від квапливості та похапливості, що їх демонструють деякі студенти, не продумуючи належно рішень, які вони приймають, не прогножуючи можливих наслідків наспіх прийнятих рішень.

Мислення людини функціонує і виявляється в єдності з його мовою. Воно характеризується такими індивідуальними особливостями, як швидкість, самостійність, глибина розуміння навчального матеріалу. Мислення різних студентів-однолітків відрізняється співвідношенням наочно-образних і словесно-логічних компонентів, а також рівнем його продуктивності. Так, у процесі навчання іноземної мови особливості мислення студентів впливають на швидкість формування вербальних зв'язків і функціонально-мовних узагальнень.

Усі якості мислення студента як особистості формуються й розвиваються у мовленнєвій діяльності. Змістовна й відповідно організована мовленнєва діяльність сприяє всебічному розвитку цінних якостей мислення.

Увага підвищує ефективність усієї діяльності студентів по виконанню задач навчання, суспільної роботи. Усе те, що є предметом уваги, зрозуміліше сприймається й усвідомлюється, краще запам'ятовується. Вона може бути спрямована як на зовнішнє явище, так і на внутрішнє життя людини. Увага – це спрямованість і зосередженість свідомості на тих чи інших предметах або явищах. Російський педагог К. Ушинський називав увагу дверима, через які входять усі наші знання [105, 7-19].

Можливості уваги можна охарактеризувати кількісно: людина здатна одночасно сприймати 4-6 різних об'єктів; повна стійкість зберігається 15-20 хвилин, протягом 1 секунди можна 3-4 рази переключити увагу і т.д.

У діяльності студентів виявляються різноманітні властивості уваги: стійкість, концентрація, обсяг, розподіл, переключення, коливання. Кожне з них дуже істотне. Наприклад, стійкість і концентрація дозволяють студенту тривалий час зосереджуватися на своїй роботі навіть в умовах зовнішніх перешкод. А от коливання і відволікання уваги погіршують чіткість сприйняття, точність запам'ятовування, швидкість

реакції.

Розглянуті пізнавальні процеси взаємозв'язані і розвиваються в залежності від віку і року навчання у виші. Є зв'язки між обсягом пам'яті, обсягом уваги і показниками мислення. Мислення і мова впливають на протікання відчуттів, сприймання, пам'яті та інших процесів: сприймання стає осмисленим і контрольованим, пам'ять – логічною і керованою, уява – більш глибокою і т.д.[93, 55-60]

Взаємозв'язок пізнавальних процесів яскраво виявляється в спостережливості студентів. Спостережливість – це не тільки здатність детально бачити предмет, явище. Вона припускає цілеспрямоване й осмислене сприйняття, проникнення в сутність того, що бачить студент, встановлення особливостей і зв'язків між об'єктами. Спостережливість – це спосіб організації, що закріпився в діяльності, і прояв пізнавальних процесів. Вона розвивається в студентів завдяки пристосуванню й удосконалюванню їхнього сприймання, уваги, уяви, мислення і мови відповідно до вимог професійної діяльності.

Таким чином, психічні пізнавальні процеси відіграють важливу роль у мовленнєвій діяльності студентів. Вони протікають відповідно до особливостей їхньої особистості, поглядів, переконань, мотивів і цілей. Активізації та подальшому розвитку пізнавальних процесів сприяє опанування іноземної мови.

Керуючись вищевказаними особливостями, які притаманні студентському періоду життя людини, у своїй роботі із студентами викладач повинен враховувати особливості їх психічного і анатомо-фізіологічного розвитку, дбаючи про створення передумов для психічного, фізичного і соціального розвитку кожної особистості. Важливим у процесі роботи із студентами також є врахування не лише рівня і структури мотивації, але й енергетичного, розумового потенціалу і цілої низки життєвих обставин, які тим чи іншим чином впливають на навчальний процес.

Одночасно педагог має дбати про забезпечення умов для розвитку у студентів позитивних емоцій як передумови активності пізнавальної діяльності, що, безперечно, сприятиме ефективному засвоєнню іншомовного навчального матеріалу та можливості відтворити його на наступних етапах навчання у ЗВО, а також дасть змогу керуватися отриманими знаннями у подальшій професійній діяльності.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретичних джерел дозволяє зробити наступні висновки: нейролінгвістичними факторами у вивченні іноземних мов виступають на перший план: мова і мовлення, мислення і пам'ять, які тісно пов'язані із діяльністю мозку людини та з її усією центральною нервовою системою. У ході роботи стало відомо, що з філософської точки зору, мова і мовлення знаходяться у діалектичній єдності. З онтологічної точки зору мова належить до психічних явищ, а мовлення – до психофізіологічних. Можемо констатувати, що *мова пов'язана з мисленням, яке є основою різноманітних процесів і які, у свою чергу, не завжди вербалізуються.*

Досліджено, що мислення є процесом опосередкованого відображення дійсності: логічні форми абстрактного мислення виникають на основі даних чуттєвого пізнання, завдяки якому мислення здійснює зв'язок із зовнішнім світом і відображає його. Аналізуючи чуттєві дані, думка людини проникає в суть предметів і явищ, розкриває їх закономірні зв'язки. Це дає можливість людській думці досягнути те, що не можна досягнути зором, слухом або дотиком.

У ході дослідження з'ясувалося, що *мислення – це процес узагальненого відображення світу*: воно дає можливість виділити найістотніші загальні ознаки предметів і утворити загальні поняття про ці предмети. Спостерігаючи ряд однорідних явищ, що діють у різних умовах, і виділяючи їх спільні властивості, людина робить узагальнення, розкриває певну закономірність.

Доведено, що мислення має дієвий, активний і цілеспрямований характер. Якщо під час впливу предметів навколишнього світу на органи чуттів у здорової людини виникають відчуття, сприйняття і навіть уявлення незалежно від її бажання, то мислення людини завжди пов'язане певним напруженням її пам'яті, волі, використанням уже існуючих знань і здійснюється за допомогою певних логічних операцій.

Було виявлено, що мова така ж давня, як і мислення. Людський мозок розвивався разом зі специфічними органами мови, а здатність до абстрактного мислення – разом зі здатністю виражати думки за допомогою мови. Логічні форми, в яких відображається об'єктивна дійсність у свідомості людини, існують у формі мовлення.

Можемо підсумувати, що оволодіння іноземним мовленням відбувається у процесі цілеспрямованого навчання і на базі доволі розвинених психічних функцій, таких як пам'ять, мислення, воля. На відміну від рідної, процес оволодіння іноземною мовою відбувається за допомогою свідомих дій над мовою через довільний вибір мовних засобів із подальшою автоматизацією мови. Оскільки спочатку людина оволодіває навичками рідної мови, вони створюють підґрунтя та потужний вплив на іншомовні вміння і навички. Цей вплив може бути як позитивним (у разі подібності мовних явищ), так і негативним (у разі їх відмінності). А саме наявність відмінностей у лексичній і граматичній системах мов зумовлює значні протиріччя у процесах оволодіння цими мовами. Окрім цього, перед процесом оволодіння іноземною мовою необхідним є зіставний аналіз систем рідної та іноземної мов для встановлення критичних моментів і запобігання явищам інтерференції.

Також нами було з'ясовано, що складність у вивченні іноземної мови полягає у здатності правильної побудови мовленнєво-мисленнєвого акту, центральною ланкою якого є етап внутрішнього мовлення. З огляду на тісний зв'язок мовлення і мислення науковці виокремлюють внутрішнє і зовнішнє мовлення. Нами відмічено, що результатом мислення є думки і ідеї, які спочатку оформлюються у внутрішньому мовленні. Внутрішнє мовлення відрізняється від зовнішнього: це не зовсім той набір слів, що несуть соціально зрозуміле значення, який ми звикли чути в зовнішньому оформленні. Досліджено, що внутрішнє мовлення є результатом мислення, але не первинним. Первинним результатом мислення слід вважати суто інди- відуальний зміст, що

складається з певного набору понять і образів.

Вторинним результатом мислення є внутрішнє промовляння, описування цих понять і образів; і воно вже виражене словом, яке насамперед несе індивідуальний зміст. Таким чином, словесне оформлення лише вторинне за своєю природою, саме тому можливе мислення різними мовами, не лише рідною.

На основі зазначеного можна підсумувати, що вивчення іноземної мови зокрема і володіння рідною мовою в цілому залежить від функціонування мозкових механізмів мовленнєвої діяльності у корі головного мозку людини. Ступінь володіння рідною мовою створює передумови для успішного оволодіння іноземною мовою. Вивчення ролі мовлення у становленні й розвитку мислення вимагає широкого розуміння мовних процесів: це не тільки процедури оперування знаками, але й процеси спілкування людини з іншими людьми, пізнання, осмислення об'єктивної реальності. А отже, існує необхідність розгляду питань оволодіння іноземною мовою у ширшому контексті процесів мовленнєво-розумової діяльності, про що й піде мова у наступному розділі нашого дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСЛЕННЯ ТА МОВЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

2.1. Методологічні засади дослідження психологічних механізмів взаємозв'язку мови та мислення при вивченні іноземної мови

Проблема взаємозв'язку мовлення та пізнавальних процесів особистості нерідко розглядається крізь призму тісної взаємодії мислення і мовлення у контексті цілісної мовленнєво-мисленнєвої діяльності [37; 94; 102; 119]. Водночас, існують прогалини у розгляді мовлення як пізнавального процесу, що належить до цілісної пізнавальної сфери особистості, адже, за Л. Виготським, мовлення – це одна з вищих психічних функцій людини [37, 68].

Поняття «мовлення» розглядається в науковій літературі з двох основних позицій: психологічної та психолінгвістичної. До категоріального апарату загальної психології належить поняття мовленнєвої діяльності, що представлена сукупністю мовленнєвих дій та операцій [41; 95; 106], стимулюється певним мотивом, проходить стадії семантичного плану та внутрішнього мовлення і втілюється у зовнішнє мовлення індивіда [37; 102; 103].

У категоріальному апараті сучасної психолінгвістики поняття мовлення регулюється універсально-предметним кодом, який трактується як структура, що належить до пізнавальної сфери індивідів та визначає ефективність реалізації зовнішнього мовлення; універсальна та національно-специфічна структура, що характеризується стадіями сприймання, інтерпретації та породження [46; 57; 65; 118]. Водночас, мовлення здійснює безпосередній вплив на пізнавальний та особистісний розвиток осіб юнацького віку. У контексті навчання іноземній мові мовленнєва діяльність здійснюється в іншомовному

середовищі і розглядається як основа психолого-педагогічних та психолінгвістичних технологій [15; 16; 38; 62; 69; 107].

За С. Максименко та О. Селівановою, мова є найскладнішою семіотичною системою, яка виконує функцію коду для збереження й передачі інформації та реалізується у мовленні. Власне мова – це засіб спілкування та мислення, що функціонує і втілюється у мовленні. Трактуювання поняття «мова» у контексті психолінгвістики виходить за рамки розуміння її виключно як засобу взаємодії особистості із соціумом, що реалізується у мовленнєвій діяльності, оскільки основна увага зосереджується на структурній організації та закономірностях функціонування мови як системи, що задіяна у сприйманні та породженні мовлення. Відтак, у нашому дослідженні розуміємо мову не лише як семіотичну систему, функція якої полягає у вираженні понять, а й як індивідуальну систему концептів та дій (операцій), що використовуються мовцем у процесі сприймання та породження мовлення. Мовлення перебуває у тісній взаємодії з особливостями людської психіки, оскільки його усвідомленість пов'язана зі свідомістю людини та процесами мислення; сприймання мовлення – одна з форм перцептивних здібностей; говоріння – організація складних рухових актів; збереження та структурування мови – один із видів пам'яті [106; 125].

Як показують результати аналізу наукових праць із проблеми взаємозв'язку мовлення і пізнавальної сфери особистості [5; 37; 49; 87; 92; 125], мовлення перебуває у тісній взаємодії з пізнавальними процесами індивіда.

Пізнавальні процеси (сприйняття, пам'ять, мислення, уява) входять як складова частина до будь-якої людської діяльності і забезпечують ту або іншу її ефективність. Пізнавальні процеси дозволяють людині намічати наперед мету, плани і зміст майбутньої діяльності, програвати, в

думці хід цієї діяльності, свої дії і поведінку, передбачати результати своїх дій і управляти ними у міру викон

ання [8]. Коли говорять про загальні здібності людини, то також мають на увазі рівень розвитку і характерні особливості її пізнавальних процесів, бо чим краще розвинуті у людини ці процеси, тим більшими можливостями вона володіє. Від рівня розвитку пізнавальних процесів студента залежить легкість і ефективність його навчання.

Пізнавальні процеси здійснюються у вигляді окремих пізнавальних дій, кожна з яких є цілісним психічним актом, що складається нероздільно зі всіх видів психічних процесів. Але один із них звичайно є головним, ведучим, що визначає характер певної пізнавальної дії. Тільки в цьому значенні можна розглядати окремо такі психічні процеси, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява. Так, у процесах запам'ятовування і заучування бере участь мислення у складній єдності з мовою; крім того, такі процеси є вольовими операціями і т.д.[94, 115]

Нерівномірний розвиток різних видів сенситивності виявляється у сприйнятті, пам'яті, мисленні, уяві. Про це свідчить, зокрема, залежність запам'ятовування від способу заучування (зорового, слухового, кінестетично- рухового). У одних людей ефективним є включення зору при заучуванні, а у інших – при відтворенні матеріалу. Подібне відбувається зі слухом, у процесі мовленнєвої кінестезії і т.д. Важливою характеристикою сенсорної організації людини в цілому є сенситивність, яка входить до структури темпераменту та здібностей. Її визначають за рядом ознак виникнення і протікання сенсомоторних реакцій незалежно від того, до якої модальності вони належать (зорової, смакової і т.д.) [114]. До цих ознак відносяться перш за все стійкі прояви загального темпу виникнення сенсомоторних реакцій (швидкість виникнення, тривалість протікання, ефект післядії), психомоторного ритму (способу перемикавання з одного виду чуттєвого розрізнення на інший, плавність або нерівномірність переходу, взагалі – особливості тимчасової організації

сенсомоторних актів). Характерною для того або іншого загального способу чутливості є сила реакції, якою людина відповідає на різні подразники. Глибину сенситивності визначають поєднанням різних показників, особливо післядією ефектів у вигляді певних реакцій (безпосередніх образів пам'яті, утворенню уявлень і їх асоціацій). Сенситивність нерозривно пов'язана з типом емоційності: емоційною збудливістю або пригніченням, ефективністю або інертністю, одноманітністю або множинністю емоційних станів при зміні зовнішніх умов і т.д.

Сенситивність є загальною, відносно стійкою особливістю людини, що виявляється в різних умовах, під дією різноманітних за своєю природою подразників. Здійснюючись у різних видах діяльності, психічні процеси в ній же і формуються.

Розумові процеси первинно створюються як підлеглі компоненти якої-небудь «практичної (хоча б – у студента – ігровій) зовнішньої діяльності» і лише потім мислення виділяється як особлива, відносно самостійна «теоретична пізнавальна діяльність». По мірі того як студент у процесі систематичного навчання починає опановувати які-небудь предмети, тобто оволодівати сукупністю знань, хоч би і елементарних, але побудованих у вигляді системи, його мислення починає неминуче перебудовуватися.

Побудова системи знань будь-якого наукового предмету припускає розчленовування того, що у сприйнятті суцільно злите, зрощене, але істотно між собою непов'язане, та виділення істотно між собою пов'язаних однорідних властивостей. У процесі оволодіння предметним змістом знання, побудованого на нових началах, у студента формуються і розвиваються форми розсудливої діяльності, властиві науковому мисленню. Мислення оволодіває новим змістом – систематизованим і більш менш узагальненим змістом досвіду. Систематизований і узагальнений досвід, а не одиничні ситуації, стає основною опорною

базою її розумових операцій [118, 51-57].

У процесі навчання відбувається оволодіння науковими поняттями. Засвоюючи у ході навчання систему теоретичного знання, студент на цьому вищому ступені розвитку навчається «досліджувати природу самих понять», виявляючи через їх взаємини все більш абстрактні їх властивості; емпіричне за своїм змістом, розсудливе формою, мислення переходить у теоретичне мислення в абстрактних поняттях.

Увага не виступає як самотійний процес. І в самоспостереженні, і в зовнішньому спостереженні вона відкривається як спрямованість і зосередженість будь-якої психічної діяльності на своєму об'єкті, лише як сторона або властивість цієї діяльності. Увага не має свого, окремого і специфічного продукту. Її результатом є поліпшення діяльності, до якої вона приєднується. Мимовільна увага встановлюється і підтримується незалежно від свідомого наміру людини. Довільна увага – це увага, в якій суб'єкт свідомо обирає об'єкт, на який вона прямує, яка свідомо направляється і регулюється. Довільна увага розвивається з мимовільної. У той же час довільна увага переходить в мимовільну, вже не вимагаючи спеціальних зусиль. Мимовільна увага звичайно обумовлена безпосереднім інтересом. Довільна увага потрібна там, де такої безпосередньої зацікавленості немає, і ми свідомим зусиллям направляємо нашу увагу відповідно до задач, які перед нами встають, з метою, яку ми ставимо. Вирішальне значення для організації уваги має при цьому уміння поставити завдання і так його мотивувати, щоб воно було прийнято суб'єктом [52, 14-16].

У кожній людській дії є орієнтовна, старання і контрольна частини. Контроль складає необхідну і істотну частину управління дією. Діяльність контролю не має окремого продукту, вона завжди направлена на те, що хоча б частково вже існує або створюється іншими процесами. Увага і є такою функцією контролю. Окремий акт уваги утворюється лише тоді, коли дія контролю стає розумовою і скороченою. Процес

контролю, що виконується як розгорнена наочна діяльність, зовсім не є увагою. Навпаки, він сам вимагає уваги, що склалася до цього часу. Але коли нова дія контролю перетворюється на розумове і скорочене, тоді і тільки тоді вона стає увагою. Не завжди контроль є увагою, але завжди увага є контролем. Контроль лише оцінює діяльність або її результат, а увага їх покращує.

Як же увага, якщо вона є психічним контролем, дає не тільки оцінку, але і поліпшення діяльності? Це відбувається завдяки тому, що контроль здійснюється за допомогою критерію, міри, зразка, а наявність такого зразка, попереднього образу», створюючи можливість більш чіткого порівняння і розрізнення, веде до набагато кращого розпізнавання явищ.

Із метою формування нового акту довільної уваги, потрібно разом з основною діяльністю давати завдання перевіряти її, вказуючи при цьому критерій і прийоми, загальний шлях і послідовність. Усе це слід починати не з уваги, а з організації контролю як певної зовнішньої наочної дії. Далі ця дія шляхом поетапного відпрацювання доводиться до розумової, узагальненої, скороченої і автоматизованої форми, коли вона і перетворюється на акт уваги, що відповідає новому завданню.

Відчуття та сприймання належать до одного сенсорно-перцептивного рівня психічного відображення, яке, у випадку дослідження зв'язку між рівнем розвитку мовлення та пізнавальними процесами мовців, передбачає вивчення не окремих якостей мовних одиниць, а їхнього значення. Уявлення у процесі здійснення мовленнєвої діяльності відповідає за формування не мнемічних образів, а образів уяви, оскільки в умовах оволодіння іноземною мовою передбачається трансформація результатів минулого досвіду мовців, а не лише їх збереження [24, 97].

У світлі психолінгвістичних теорій [16; 36; 65; 68; 95 та ін.] основні пізнавальні процеси представлені у двох етапах мовлення – сприйманні

та породженні. Сприймання мовлення охоплює не лише сприймання як пізнавальний процес психічного відображення дійсності, а й інші процеси (мислення, пам'ять, увагу, уяву), які забезпечують цілісне осмислення та розуміння. Породження та сприймання мовлення можуть бути розглянуті як подібні за структурою процеси, які одночасно збігають у зворотних напрямках. Основними психологічними характеристиками цих процесів є рівневість та осмисленість.

За Т. Ширяєвою, роль мовлення у цілісній пізнавальній діяльності особистості дає змогу розглянути процес пізнавального розвитку особистості засобами мови й мовлення та сконструювати теоретичну модель розвитку пізнавальної сфери студентів, що має статус психолінгвістичної моделі (рис. 2.1) [106, 189-196]:

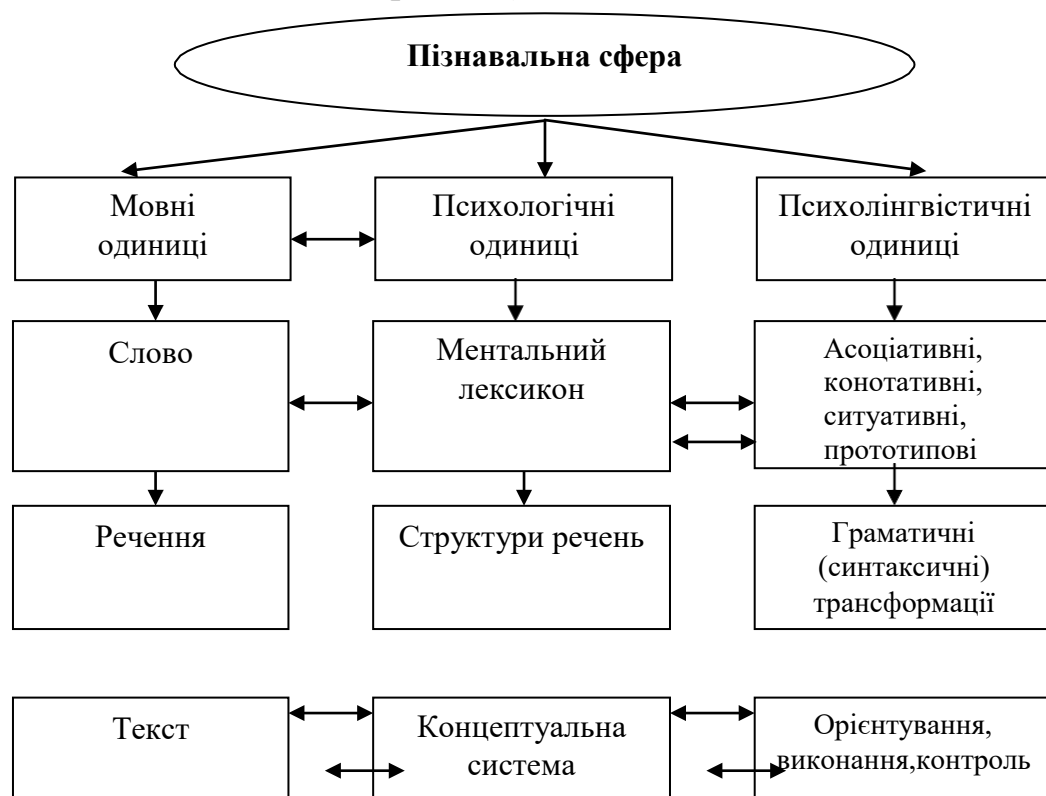


Рис. 2.1. Теоретична модель розвитку пізнавальної сфери студентів

В основі сконструйованої теоретичної моделі лежать принципи психічного розвитку особистості: системність психіки, її неоднаковий розвиток за однаково створених умов, пластичність психіки та вікові

особливості розвитку психіки.

Розвиток пізнавальної сфери студентів у теоретичній моделі описаний через взаємодію мовних (слово, речення, текст), психологічних (ментальний лексикон, структури речень, концептуальна система) та психолінгвістичних одиниць (асоціативних, конотативних, ситуативних, прототипових операцій, граматичних трансформацій, дій планування, реалізації та контролю мовлення).

На підставі аналізу наукових праць О. Леонтьєва, Р. Фрумкіної, Ch. Osgood можна зазначити, що мовні одиниці зіставляються з мовою та мовним стандартом, тобто об'єктивно існуючою мовною системою і мовною нормою у конкретній соціальній групі; психологічні одиниці – це компоненти знання про мову, а психолінгвістичні одиниці – це оперативні одиниці породження і сприймання мовлення, які перебувають в ієрархічних відношеннях між собою.

Дослідження особливостей процесу оволодіння іноземною мовою часто проводиться виходячи із принципів оволодіння рідною. Втім, біологічні та когнітивні показники оволодіння рідною та іноземною мовами доводять наявність диференціальної відмінності між згаданими процесами, що потребує детального аналізу та подальшого дослідження.

Розробляючи загальну теорію оволодіння іноземною мовою, канадський психолог та професор Елен Бялсток зауважила про наявність трьох підходів до розуміння процесу оволодіння, виділяючи нейролінгвістичний, лінгвістичний та психолінгвістичний. На думку вченої, перший із зазначених підходів, нейролінгвістичний, є вагомим для розуміння особливостей процесу оволодіння фонологічною системою іноземної мови, на відміну від двох інших, які відіграють важливу роль у дослідженні принципів оволодіння синтаксичною та лексичною системами, відповідно.

Розуміючи пізнання як “процес розуміння досвіду через аналіз таких процесів, як сприймання, пам'ять та мислення”, англійський

філософ і педагог Роберт Оуен диференціював чотири основних теорії взаємозв'язку мовлення із пізнавальною сферою: когнітивний детермінізм, лінгвістичний детермінізм, теорія взаємозаміни та теорія незалежності.

Акцентуючи детальнішу увагу на кожній із зазначених теорій, можна дійти висновку, що основа підходу когнітивного детермінізму була закладена в працях Ж. Піаже, який розумів пізнавальну сферу як біологічну

характеристику. Фізіологічна та пізнавальна сфери, на думку вченого, є взаємозалежними та взаємозамінними в онтогенезі, зв'язок між якими обумовлений спадково. Зміни поведінки суб'єкта є наслідком змін у вікових та соціальних умовах. Розвиток мовлення кожного окремого індивіда визначається найперше розвитком його пізнання. Таким чином, мовлення – це засіб, який використовується для вираження думок [112].

На відміну від когнітивного детермінізму принцип лінгвістичного детермінізму наголошує на домінантній ролі мовлення над мисленням. Прикладом такої теорії є гіпотеза Сепіра-Уорфа, основоположники якої висловили думку, що принципи концептуальної категоризації навколишнього світу частково або повністю визначаються особливостями структури та лексичної системи рідної для суб'єкта мови [123].

Основоположником теорії взаємозаміни вважається Л. Виготський, який наполягав на незалежному розвитку пізнавальної сфери та мовлення в суб'єктів у період до досягнення ними двохрічного віку. На думку вченого, малюки, які ще не володіють системою мови, вільно виражають думки та інтенції, а формування лексичної системи на початковому етапі є не наслідком сформованості мнемічних процесів, а реакція на слухові та зорові стимули (подразники). По досягненню двох років і впродовж усього життя пізнавальні процеси та мовлення стають взаємозалежними та взаємодостатніми, що пояснюється використанням засобів мови для вираження думок та для вирішення когнітивних

проблем. З іншого боку, мовлення дітей має градуальний характер розвитку і супроводжується віковими змінами когнітивної сфери [37, 184].

Три попередніх теорії розглядають наявність деякого зв'язку між пізнавальною сферою та розвитком мови. Четверта ж теорія доводить відсутність будь-якого зв'язку між мовою та когніцією, кожна з яких функціонує на самодостатньому рівні. Відомим представником прихильників згаданої теорії є Н. Хомський, на думку якого володіння мовою є вродженою особливістю, притаманною тільки людським індивідам, таким чином засоби оволодіння мовою входять до складу загальнозапрограмованого ментального механізму, функціональність якого реалізується в процесі оволодіння мовою.

Згадуючи про наявність різниці між процесами оволодіння рідною та іноземною мовами, Е. Бялсток помітила, що саме баланс між біологічними та когнітивними властивостями розвитку є визначальною особливістю, яка відрізняє процес оволодіння рідною мовою від процесу оволодіння іноземною. В оволодінні рідною мовою визначальну роль відіграють вроджені біологічні чинники, що уможлиблює поступове формування розуміння особливостей системи мови, починаючи від фонологічного, до синтаксичного та семантичного. Оволодіння іноземною мовою є за своєю суттю свідомим процесом, що пояснює наявність взаємозв'язку між мовленням засобами іноземною мовою та пізнавальною сферою [97].

Окрім того, у першому випадку оволодіння є результатом процесу спроб та помилок, що не обов'язково супроводжується розумінням особливостей вживання з боку суб'єкта мовленнєвої діяльності. Оволодіння іноземною мовою є усвідомленим і передбачає залежність ефективності процесу оволодіння від мотивації. Поясненням наявності відмінності у когнітивному розвитку дітей та дорослих можна вважати рівень сформованості їх мовної та концептуальної сфер.

Оволодіння іноземною мовою розглядається нами у контексті комунікативно-діяльнісного підходу. Із позиції когнітології акцент у дослідженні робиться на визначенні стимулів, наявність яких є характерною для існування індивідів у соціумі, реалізована в актах комунікації, та може позитивно або негативно впливати на когнітивну діяльність. Досвід та потреба чи мотив безпосередньо впливають на розпізнавання сигналів, що лежить в основі сприймання як елемента трансформації сенсорної інформації до розпізнавання її інформативної природи [72, 89-93].

У контексті конструктивістської теорії образи, що сприймаються, є конструкціями, які містять у собі сенсорні відомості та інформацію у вигляді

іншої конструкції, що міститься у пам'яті. Отримана ззовні інформація у вигляді слів, фраз чи речень не має ніякого значення за умови відсутності її репрезентації через інформацію, яка зберігається у пам'яті індивіда. Співвіднесення сприйнятої інформації зі збереженою має назву розпізнавання паттернів. Мовленнєва комунікація супроводжується сприйманням (розпізнаванням) звуків на базі їх ідентифікації зі звуками, яким у пам'яті мовця відповідають свої еталони. Сприймання нового повідомлення спирається на розпізнавання раніше сприйнятих і відображених у пам'яті його частин. Ідентифікація виділених диференційованих із загального об'єму об'єктів сприймання залежить від об'єму лексичного запасу студента. Недостатньо сформована лексична база може стати причиною неправильного розуміння повідомлення. Рівень збою диференціюється на перцептивну інтерференцію (perceptual) та інтерференцію на рівні продукування мовлення, тобто процесуальну (processing) [84, 183-186]. У процесі спілкування людям характерно вербалізувати те, що вони сприймають органами відчуттів та матеріал мислительного процесу: гіпотези, вирішення завдань тощо. Зміст повідомлення є динамічним продуктом, який, відповідно до теорії

УПК, розробленої М. Жинкіним, матеріалізовується у вигляді образу [57].

Будь-який найпростіший комунікативний акт передбачає наявність принаймні трьох пізнавальних процесів: пам'яті, уваги та мислення. Пам'ять відповідає за збереження інформації (в короткотривалій чи довготривалій пам'яті) та її реактивацію за умови виникнення необхідності. Увага є засобом фокусування мовця на змісті повідомлення в процесі трансформації та допомагає в аналізі дискурсу з метою визначення моменту релевантності висловлення власної думки з метою підтримання чи завершення комунікативного акту. У протилежному випадку, немає підстав для ствердження, що мовленнєва діяльність була реалізована [104, 138].

У процесі засвоєння мовленнєвого матеріалу мислення сприяє його смисловій організації, пам'ять – його фіксації. На рівні ж мовленнєвої діяльності, коли відбувається остаточне вивчення мови, мислення забезпечує збір думок, а пам'ять – трансформацію думок в адекватну їм мовленнєву форму. Російський психолог, науковець М. Кабардов, на основі особливостей нервової системи, диференціює два типи оволодіння англійською мовою як іноземною: комунікативний та не комунікативний. Студенти першого типу характеризуються значним обсягом слухового сприймання та слухової оперативної пам'яті, великою швидкістю актуалізації знань і обробки нової інформації, маючи успіх і за умови довільного та недовільного запам'ятовування. Успіх діяльності другого типу студентів визначається мимовільним запам'ятовуванням, за умови наявності зорового підкріплення вербального матеріалу [75, 211-213]. Сприймання – це психічний процес, з якого починається пізнавальна діяльність. Власне сприймання передбачає обробку та утримування в пам'яті інформації. Слухове сприйняття, як і мислення, є провідними компонентами структури іншомовних здібностей. Відтак, розвиток слуху за допомогою фонетичних вправ та текстів для слухання є необхідною умовою розвитку інших пізнавальних процесів на всіх етапах вивчення

іноземної мови.

Увага у процесі оволодіння німецькою мовою як іноземною характеризується сфокусованістю. Аналіз моделей уваги дає змогу виявити, що фокус уваги визначається фільтром, тобто розпізнається у процесі трансформації через сенсорний регістр. Надходження інформації до сенсорного регістра супроводжується процесом розпізнавання. Вихідна інформація набуває форми, придатної для обробки в короткотривалій чи робочій пам'яті, а пізніше, після наступного кодування та трансформації, надходить до довготривалої пам'яті. Аналіз інформації відбувається задовго до звернення на неї уваги мовцем. Повідомлення розпізнається, визначається його значення, а лише потім усвідомлюється, причому обробка подразників відбувається в робочій пам'яті, яка запрограмована на визначення важливості та валідності інформації [52, 21-26].

Загальновідомо, що пам'ять відіграє важливу роль у формуванні іншомовної компетенції. Вченими було виявлено, що студенти часто не використовують механічні прийоми запам'ятовування нових лексичних одиниць, віддаючи перевагу побудові асоціативних зв'язків на основі семантичної близькості чи відмінності, що характерне логічному виду пам'яті. Механічна ж пам'ять має каузальний характер вираження, а тому не аналізується з точки зору домінуючої у студентів-медиків. Можна припустити, що розвиток механічної пам'яті не є передумовою ефективного оволодіння німецькою мовою як іноземною. Проведені в цьому напрямку дослідження показали, що існує різниця у гнучкості мислення (широті асоціацій, легкості трансформації від однієї теми дискусії до іншої), у глибині мислення (розуміння вербальної та невербальної інформації), у продуктивності мислення (обсяг власної мовленнєвої "продукції") та у здатності до логічних роздумів у студентів з різним рівнем білінгвізму [85, 86-89].

Таким чином, модель структурної організації пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою має такий вигляд (рис.2.2):

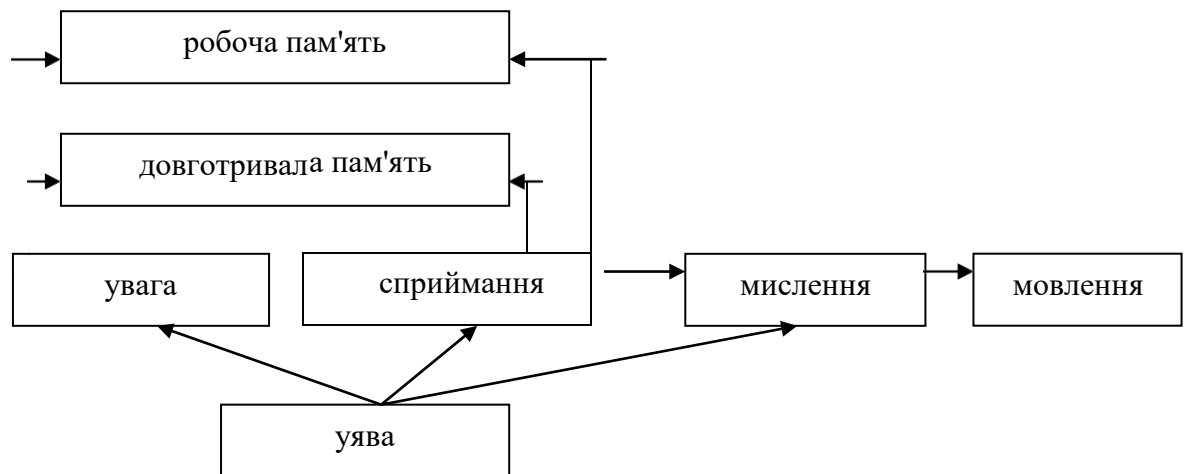


Рис. 2.2. Модель структурної організації пізнавальної сфери студентів у контексті оволодіння іноземною мовою

Зрозуміло, що ефективним можна вважати навчальний процес, зорієнтований на врахування вікових особливостей студентів, до яких належать образне мислення, мимовільне запам'ятовування, значна ситуативність мовлення, потреба в активності. Загалом, студентський вік – період складного структурування інтелекту, що є результатом сформованості розумових здібностей. Студенти вміло оперують складними мисленнєвими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, систематизацією, абстракцією, конкретизацією), маючи доволі розвинутий понятійний апарат.

Говорячи про себе та навколишній світ, мовець розвиває свою когнітивну сферу. Однак, різниця між особливостями у процесах оволодіння рідною та іноземною мовами виявляється ще й у різних вікових рамках, оскільки перша мова засвоюється у ранньому віці на відміну від засвоєння іноземної мови, яке найчастіше характерне дорослим мовцям із розвинутими когнітивною та мотиваційною сферами. Мислення, єдність довготривалої та оперативної пам'яті, уява, увага є компонентами інтелектуальної діяльності студента. У результаті

проведених досліджень стає зрозумілим, що в основі мовленнєвої діяльності і на рідній, і на іноземній мові лежать ті ж самі механізми, які не залежать від кількості мов, якими володіє мовець. Важливим для досягнення високого результату в комунікативній компетенції є цілеспрямоване формування у студентів механізму осмислення, що не лише має позитивний результат для оволодіння рідною мовою, але й впливає на розвиток пізнавальної сфери [89, 134-137].

На думку ряду авторів [50; 54; 21; 148; 120 та ін.] на засвоєння, накопичення і застосування спеціальних лінгвістичних знань впливають загальні інтелектуальні особливості студентів. Однією з таких особливостей є інтелектуальна сприйнятливість. Ця властивість по-різному характеризує студентів і проявляється у тому, що вони в різній мірі виділяють, впізнають і засвоюють нове. Такі студенти чітко відрізняють представлений їм навчальний матеріал за ознакою новизни, запам'ятовують його характерні особливості, легко пізнають даний навчальний матеріал в загальному потоці інформації і активно застосовують його при розв'язуванні навчальних і позанавчальних завдань.

Сприйнятливість інформації безпосередньо пов'язана з розвитком інтелектуальних і творчих потреб. При високому рівні розвитку творчих потреб студенти цікавляться системою мови, захоплюються країнознавством, літературознавством, мистецтвознавством, самостійно поповнюють знання з історії, внутрішньої та зовнішньої політики країни, мову якої вивчають, знайомляться з подіями культурного життя [87, 207-209].

Розвиток особистості студента-педагога невіддільно пов'язаний з аналітичністю інтелекту та розумінням. Як показують наші дослідження, саме ці властивості дозволяють студентам виділяти в доступній їм інформації суттєві ознаки, визначати головне, узагальнювати і диференціювати предмети і явища, дії і процеси, вчинки і відношення.

Такі студенти відрізняються глибиною мислення, вони швидко, легко і в повному об'ємі засвоюють зміст інструкцій до вправ, можуть точно слідувати заданому правилу, перебудовують свою діяльність у відповідності з новим завданням. Розуміння дозволяє швидко, без труднощів і правильно сприймати репліки у спілкуванні, виконувати складну послідовність команд, реагувати на невербальні засоби спілкування.

Однією з умов розвитку мислення на заняттях з іноземної мови є кмітливість. Вона дає можливість студентів формувати установку для себе і для інших, приймати рішення, самостійно перебудовувати діяльність у змінених умовах, бачити перепони на шляху до досягнення мети, знаходити шляхи їх подолання. Кмітливість особливо важлива в умовах навчального мовного спілкування, коли студентам необхідно орієнтуватися у змінній мовній ситуації, приймати рішення, спонтанно реагувати на репліки партнерів і самому бути ініціатором в обміні висловлюваннями.

Розвиткові особистості студента-педагога допомагає також творча уява. Ця якість дозволяє вийти за межі “видимих” обставин, творчо уявити ситуацію, діяти не в явних, а в уявних умовах. Уявними можуть стати ситуативні обставини, сюжети рольового спілкування іноземною мовою, проблема групової дискусії, зміст реплік і немовних дій. Творча уява потрібна для організації мовного спілкування в навчальних умовах, коли реальних обставин спілкування недостатньо і вони істотно поповнюються уявними, творчими.

Творче мислення і уява виражаються у продуктивності їх інтелекту. Ця властивість проявляється у кількості ідей, проектів і пропозицій, які висувуються студентами у проблемних ситуаціях. На заняттях з іноземної мови студенти-педагоги з різною продуктивністю інтелекту по-різному беруть участь у мовному спілкуванні. Вони з неоднаковою активністю придумують ситуативні обставини спілкування, з різним

ступенем захоплення розробляють сюжети рольових ігор, ставлять запитання, шукають відповіді. Від інтелектуальної продуктивності залежить у кінцевому результаті продуктивність мови студента [103, 194-196].

Творче мислення найбільше впливає на результати пізнавальної діяльності, якщо поєднується з гнучкістю, тобто різноманітністю способів розв'язування проблеми, якими володіє студент. Гнучкі студенти без труднощів перебудовують раніше намічений план висловлювання, їм не заважають зустрічні репліки, зауваження, запитання викладача або студентів, вони вільно входять в систему взаємовідносин між учасниками мовного спілкування. Ці студенти не відтворюють у незмінному виді приклади, зразки, пояснення, а демонструють власну ініціативу, знаходять свої власні шляхи розв'язування завдань.

Нами помічено, що розвиток професійно-творчого мислення стає можливим при інтелектуальній допитливості, наполегливості, ретельності і глибині в подоланні мислительних труднощів. Ці якості є психологічною умовою змістовної, інформативної і усвідомленої мовної діяльності студентів іноземною мовою. Вони необхідні для роботи як над змістом, так і над формою висловлювання.

Загальні особливості мислення тісно пов'язані з домінуванням вербального інтелекту над наочно-дійовим. Якщо у студента домінує вербальний інтелект, він схильний працювати з мовною інформацією, активніше користується мовою, як засобом мисленнєвої діяльності, завдяки чому створюються сприятливі умови для оволодіння іноземною мовою [108]. Дослідження підтвердило, що результати навчання з іноземної мови, рівень розвитку мислення залежать від прийомів пізнавальної діяльності. Одним із таких прийомів є впізнавання і запам'ятовування. При навчанні практичному оволодінню іноземною мовою студентам важливо впізнати знайому по навчальній діяльності, життєвому досвіду мовну ситуацію, умови виникнення і шляхи

розв'язання обговорюваної проблеми, лексико-граматичні засоби мовного спілкування, засоби масової взаємодії партнерів, немовні засоби спілкування [110, 141-144].

Найбільш ефективно розвитку особистості студента сприяє запам'ятовування (логічне, мимовільне і опосередковане). Таке запам'ятовування можливе, якщо організована мовомисленнєва діяльність студентів іноземною мовою. Тоді мовний матеріал засвоюється як засіб розв'язування мислительних завдань і увага студентів спрямована на те, щоб запам'ятати результати колективної творчої діяльності (країнознавчу чи іншу інформацію зведення про видатних діячів літератури і мистецтва, відповіді на побутові, морально-етичні та інші питання).

Для розвитку мислення на заняттях з іноземної мови надто важлива стереотипізація і варіютипізація висловлювання. [107, 91] Якщо стереотипні “заготовки” полегшують розв'язування завдання формулювання думки, то користуючись варіютипізацією студенти по-своєму комбінують мовні засоби для вираження власного задуму. Таке комбінування стає можливим, якщо в його основі лежать гнучкість та багатообразність мислительних асоціацій, рухливість уявлень, інтелектуальна винахідливість студентів.

У своїх самостійних мислительних діях студенти можуть використовувати прийом аналогії, тобто виявляти подібність між мовомисленнєвими задачами і способами їх розв'язування, знаходити знайоме в незнайомому. Прийом аналогії має великі переваги, тому що зберігає повторюваність мовного матеріалу, яка потрібна для засвоєння в аналогічних, але не в одних і тих же мовомисленнєвих задачах.

Дослідження свідчить, що мислення можна розвивати евристичними прийомами, які полягають у вмінні студентів приймати для себе нове рішення, діяти в обставинах, які не зустрічались раніше. Цей пізнавальний прийом формується, якщо в основу навчання

покладена не репродуктивна, а творча навчальна діяльність студентів, проблемна за способом пред'явлення матеріалу, ситуативно-практична за способом його застосування, інтелектуально навантажена за змістом, оновлена по формі.

Розвиток мислення студентів супроводжується систематизацією мовних засобів. Систематизація формується в них у міру розвитку системності їх мислення, потреб і вмінь групувати мовний матеріал у зв'язку з конкретними і частотними ситуаціями спілкування, виділяти фразеологізми і прислів'я, відбирати, як приклади, типові фрази з найбільш важливих граматичних моделей, звертати увагу на синоніми, антоніми [106, 121-122].

Результати розвитку мислення залежать від наявності мовних здібностей – психічних функцій, які забезпечують успішне оволодіння мовною діяльністю на іноземній мові, що впливає на навчання студентів. Одним із основних компонентів мовних здібностей є мовомоторна сприйнятливість. Вона впливає на вимову окремих звуків мови, на з'єднання фонем, складів і слів, на оволодіння ритмом і інтонацією висловлювання. Основними ознаками доброї мовомоторної сприйнятливості є наближення вимовлення до природнього і увага студента до характеру звучання іноземної мови [107, 376-381].

Для розвитку мислення студента потрібна мовослухова чутливість і мовне орієнтування (вони є структурними компонентами лінгвістичних здібностей). Досвід сприймання іншої мови підвищує мовослухову чутливість студентів. Тому не випадково в зарубіжних методичних концепціях велика увага надається розвитку вміння слухати оголошення диктора на залізничній станції, повідомлення по телефону, останні вісті по радіо і т.п. Відповідно для хорошого мовного орієнтування потрібна розвинена мовна здогадка, чітке сприймання суті повідомлення, критичність змістовного сприймання. Ці властивості допомагають знизити залежність від незнайомих лексико-граматичних

явищ, правильно і адекватно сприймати мовний задум, підтримуват розмову, швидко приймати рішення про зміст відповідної репліки, розвивати мовну ситуацію [86].

Рівень розвитку мислення багато в чому залежить від присутності в ньому мовної варіативності. Ця функція особистості виражається у вмінні висловлювати одну й ту ж думку в різній мовній формі, сміливо будувати потрібні для висловлення думки, словосполучення та структури, самостійно і творчо варіювати мовну форму висловлювання.

Із мисленням безпосередньо пов'язані такі функції як мовне кодування і мовне прогнозування. На думку С. Рубінштейна, І. Зимньої, у процесі висловлювання думки проходить також її формування. Пошук і вибір мовної форми думки по-різному проявляється у студентів і свідчить про неоднакову спрямованість у них даного компонента мовних здібностей.

Успішність розвитку мислення на заняттях з іноземної мови залежить від мовної рефлексії, тобто від того, як студент усвідомлює свою мову, турбується про те, щоб вона була сприйнята співбесідником, представляє собою систему мови в цілому. Щоб усвідомити свою мову, необхідно розвинути мовне мислення, узагальнення мовних форм, диференціація мовних засобів за їх ознаками. Такий підхід по-різному сформований у студентів, і в результаті вони проявляють неоднаковий інтерес до мовних явищ, по-різному можуть формулювати мовні правила, у них спостерігається індивідуально виражене "почуття мови" [99].

Для активізації мисленнєвої діяльності студентів потрібна розвинена мовна біжучість – здібності до динамічного формування думки засобами іноземної мови. Високий розвиток мовної рухливості полягає у тому, що студент може вільно вибирати і будувати форму висловлювання, все більша кількість мовних форм починає регулюватись підсвідомо. Якщо на початку студент думає над кожним словом, то поступово стійкі звороти мови і, накінець, самостійно побудовані

сміслові групи вимовляються як достатньо тривалі смислові одиниці. У цьому і проявляється рівень мовних автоматизмів, які складаються з фонетичних, лексичних і граматичних автоматизмів, і в основі яких лежить розвинена мовна біжучість.

У своїх висловлюваннях студенти виявляють мовну продуктивність. Ця властивість полягає в ініціативності висловлювання на іноземній мові, самостійності суджень і їх відносній незалежності від зразка, інформативності і розгорнутості повідомлень. У кожному конкретний момент одні і ті ж мовні форми можуть вимагати більшого чи меншого обдумування. Це перш за все залежить від ясності в даний момент мислительного змісту для студента, що висловлюється іноземною мовою [51].

Нами розглянуто змістові компоненти розвитку мислення та інтелекту в цілому при навчанні іноземної мови. Порівнюючи отримані дані з матеріалами наукових досліджень, бачимо, що спеціалісти в галузі освіти [39; 207; 160] дотримуються думки, що повинні бути розроблені спеціальні навчальні програми чи завдання для розвитку професійно-творчого мислення студента.

Наприклад, американський професор Сандра Каплан запропонувала таку методику спеціального навчання творчому мисленню:

- поле діяльності: студенти поставлені в такі умови, при яких запропонований їм матеріал якісно виходить за рамки загально-прийнятої навчальної програми і містить щось нове та оригінальне;

- можливості: студентам дається можливість більш глибоко вникати у завдання із звичайної навчальної програми на основі виділення додаткового часу і матеріалів, більш широкого поля діяльності і можливості самостійного дослідження;

- розвиток: студенти навчаються за таким курсом навчання, який перш за все відповідає їх інтересам і потребам [37, 87-95].

На думку американських педагогів І. Старквезер, Д. Треффінгер, велике значення для розвитку мислення має створення на занятті атмосфери, яка сприяє появі нових ідей та думок. Перша сходинка на шляху створення такої атмосфери – розвиток почуття психологічної захищеності. Викладач повинен заохочувати студентів у спробах братися за складні завдання, розвиваючи там самим їх мотивацію та наполегливість [94, 446-448].

Дж. Фельдх'юсен відзначає важливе значення обставин і фізичного середовища у розвитку мислення. Аудиторія повинна бути влаштована таким чином, щоб у відповідності з обраним заняттям студенти мали можливість переміщуватись із однієї частини кімнати в іншу, не питаючи дозволу викладача. Аудиторія повинна бути обладнана різними матеріалами і обладнанням, які надаються в повне розпорядження студентів [94, 452].

Американський педагог К. Калахан запропонував такі фактори навчання, які будуть стимулювати розвиток мислення:

- забезпечення сприятливої атмосфери;
- збагачення оточуючого студента середовища різноманітними новими для нього предметами і стимулами з метою розвитку його допитливості;
- заохочування висловлювання нових оригінальних ідей;
- заохочування можливостей для вправ і практики, широке використання запитань дивергентного типу;
- використання особистого прикладу творчого підходу до вирішення проблем;
- надання студентам можливості активно ставити запитання [45, 61].

Таким чином, як свідчать матеріали нашого дослідження і вивчення наукової літератури, втілення у практику вузу запропонованих методів навчання іноземної мови дасть велику можливість розвивати мислення студента-педагога її засобами.

2.2 Констатувальний експеримент визначення рівня сформованості мислення та мовлення студентів-педагогів засобами іноземної мови

2.2.1. Обґрунтування підбіру інструментарію психодіагностики мислення та обговорення результатів

Створення відповідних психологічних умов для покращення та полегшення процесу оволодіння студентами-педагогами англійської мовою є не лише запорукою високого рівня знань з іноземної мови, але й забезпечує гармонічність та злагодженість протікання самого процесу оволодіння, оскільки враховуватиме індивідуально-психологічні особливості та особистісні властивості студента, а це у свою чергу виступить однією з умов збереження здоров'я студентської молоді у процесі навчання. Узагальнення дослідженого нами теоретичного матеріалу свідчить про те, що одним із перспективних шляхів для оптимізації процесу навчання студентів іноземним мовам, виступає діагностика відповідних здібностей.

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології питання виявлення здібностей до іноземних мов вирішується на різних рівнях. На основі проаналізованої літератури було виділено методики, які прямо або побічно дозволяли діагностувати такі здібності. При цьому більшість фахівців [15; 53; 176 та ін.) ключовими в оцінці здібностей виділяють пізнавальні процеси, що переважно пов'язані з вербальним запам'ятовуванням, вербально-логічним мисленням і сенсорно-перцептивним сприйняттям. Кожен із цих процесів має свої властивості та особливості, саме які безпосередньо впливають на процес опанування іноземної мови, наприклад:

1) провідною властивістю процесу сприймання є здібність до фонетичного кодування, тобто здібність диференціювати мовні звуки (фонематичний слух) та встановлення їх відповідності мовним знакам;

2) особливістю процесу мислення є здібність до індуктивного вербально-логічного узагальнення;

3) пам'ять має такі властивості як короткочасність, довготривалість та оперативність.

Згадуючи про наявність різниці між процесами оволодіння рідною та іноземною мовами, Е. Бялсток помітила, що саме баланс між біологічними та когнітивними властивостями розвитку є визначальною особливістю, яка відрізняє процес оволодіння рідною мовою від процесу оволодіння іноземною.

Із метою перевірки пізнавальних процесів студентів по відношенню до іноземної мови вченими було використано ряд методик: метод Джекобсона, 9-й субтест тесту структури інтелекту Амтхауера, шкала «Асоціативні пари» MLAT Дж. Керролла, методика «Переклад з української мови на мову суахілі», метод оцінки довготривалої пам'яті Т. Зінченко, два блоки завдань – фонетичну нотацію і ключі написання, розроблені Дж. Керроллом (перший блок діагностує здатність розрізняти звуки іноземної мови запам'ятовувати і співвідносити їх з певними знаками, другий – здібність до встановлення асоціації звуку і знаку); методика «Діагностика пам'яті», що дозволяє перевірити логічну, слухову, слухо-мовну та зорову пам'ять,

«Піктограма», «Впізнавання фігур», методики А. Венгера, Ю. Гільбуха, С. Коробко; «Пазл», методика Еббінгауза, «Коректурна проба», мовний аналіз, заповнення фразових прогалин, відтворення тексту та інші. На основі дослідженого матеріалу на констатувальному етапі нами проведено експериментально-діагностичне вивчення рівня сформованості мислення студентів-педагогів в умовах оволодіння англійською мовою із застосуванням наступного психодіагностичного інструментарію:

- методика визначення активності вербального та наочно-образного мислення [115];

- методика «Порівняння понять» з метою оцінки поняттєвого мислення [116];
- методика вільного асоціативного тесту для визначення комплексності мислення (українською мовою) [117];
- методика вільного асоціативного тесту для визначення комплексності мислення іноземною (англійською) мовою [117];
- методика Г. Резапкіної “Ерудит” для діагностування рівня розвитку мислительних операцій студентів-педагогів [114];
- методика письмового та усного тестування, що дозволяє визначити рівень сформованості у студентів чотирьох видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення німецької мови [118].

Дослідження проведено на базі вищо ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». На констатувальному етапі дослідження взяли участь 123 студенти, на експериментальному (лабораторний експеримент в умовах навчання) 44 студенти ПУ ВНЗ «Міжнародний гуманітарно-педагогічний інститут «Бейт-Хана».

Констатувальний етап з дослідження 123 студентів дозволив на рівні пілотажного пошуку визначити основні тенденції взаємообумовленості мислення та мовлення. В дисертаційній роботі, з огляду на більшу доказовість, представлено змістовно результати лабораторного експерименту в умовах навчання 44 студентів.

Опис процедури експерименту та діагностику результатів подано нижче. Конкретизуємо основні теоретичні поняття, які складають предмет нашого дослідження.

Тип мислення – це індивідуальний спосіб перетворення інформації. Знаючи свій тип мислення, можна прогнозувати успішність в конкретних видах професійної діяльності.

Виділяють 4 основних типи мислення, кожен з яких володіє специфічними характеристиками: предметне, образне, знакове і символічне мислення. Залежно від типу мислення людина може

характеризуватися певним рівнем креативності (творчих здібностей). Профіль мислення, що відображає переважаючі способи переробки інформації і рівень креативності, є найважливішою індивідуальною характеристикою людини, що визначає її стиль діяльності, схильності, інтереси і професійну спрямованість [122, 76].

Експрес-метод оцінки активності мислення за допомогою реєстрації його продуктивності в завданнях різного типу дозволяє мати не тільки кількісні показники, зручні для подальшого порівняння та інтерпретації, а й оцінити такі різні показники активності, як показники його швидкості і гнучкості (конвергентне та дивергентне мислення за Дж. Гілфордом, 1980 [99]).

Швидке мислення оцінюється за кількістю виконаних однотипних завдань, в межах одного способу вирішення. Іноді ці показники можна зіставити з наявними у суб'єкта попередніми знаннями і швидкістю вилучення їх із пам'яті.

Гнучке мислення припускає фіксування його продуктивності при виконанні завдань різного типу, що вимагають швидкого перемикання з одного способу на інший. Крім того, окремо оцінюються показники вербального і наочно-образного мислення.

Основним *методом дослідження активності вербального та наочно-образного мислення* нами обрано психологічний експеримент, у ході якого студентам пропонувалося знайти нестандартне вирішення чотирьох творчих завдань протягом обмеженого проміжку часу. Викладач хронометрував виконання завдань за допомогою ручного секундоміра. Зміст завдань, результати їх виконання та обчислення цифрових показників описано нижче [115].

Зміст завдання №1: протягом однієї хвилини записати у зошиті будь-які наукові терміни англійською мовою, що починаються на букви «А» і «В» англійського алфавіту. Кількість правильно записаних слів

відповідає показникам вербальної швидкості. Норма: 6-7 слів.

Зміст завдання №2: роздати студентам підготовані заздалегідь аркуші паперу із зображенням на них 5 кіл невеликого розміру (зразки зображень подано у додатку). Протягом однієї хвилини необхідно намалювати об'єкти, що відносяться до класу «Home appliance» («побутова техніка»), включаючи форми кіл до малюнку. Кількість правильно зображених об'єктів дала можливість визначити показник наочно-образної швидкості. Норма: 5 малюнків.

Зміст завдання №3: протягом однієї хвилини скласти і записати у зошити якомога більше речень із 5 англійськомовних слів на тему «Geography of Ukraine», які не повинні повторюватися у реченнях. Завдання спрямоване на з'ясування особливостей гнучкості (дивергентності) мислення шляхом вербального вираження. Кількість правильно складених речень відповідає показникам вербальної гнучкості. Норма: 4 речення.

Зміст завдання №4: викладач малює на дошці фрагмент без змістового навантаження – коло та лінію, до якої воно дотикається. Протягом однієї хвилини потрібно намалювати якомога більше завершених, наповнених змістом малюнків із застосуванням зображеного викладачем фрагменту. Фрагмент можна використовувати в одному малюнку декілька разів. Таке завдання дає можливість з'ясувати показник наочно-образної гнучкості студентів-педагогів. Норма: 4 малюнки.

Обробка результатів [6]:

1. Підрахувати кількість кожного правильно виконаного завдання.

Дані занести до протоколу.

2. Скласти зведену таблицю результатів експерименту.

3. Провести статистичну обробку результатів:

- а) скласти частотний розподіл;

- б) визначити середнє арифметичне значення (M), моду (M_0) та

медіану (Me);

г) враховуючи середні значення, визначити рівні показників швидкості і гнучкості мислення (високий, середній, низький).

Показники активності вербального та образного мислення за ознаками швидкості та гнучкості занесено до протоколу і зведеної таблиці 2.1. результатів експерименту, що подані нижче.

Протокол

№1 Кількість правильно виконаних завдань у ході визначення активності вербального та наочно-образного мислення студентів-педагогів

Вид мислення	Вербальне	Наочно-образне
Швидкість	3	1
Гнучкість	5	2

Таблиця 2.1

Діагностика активності вербального та наочно-образного мислення студентів-педагогів

M	Швидкість		Гнучкість	
	вер- баль- на	наочно - образн а	вер- баль- на	наочно - образн а
	3,5	3	2,2	2

Середнє арифметичне значення (M) активності мислення студентів обраховуємо шляхом додавання варіант кожного варіаційного ряду і поділу отриманої суми варіант на загальну кількість тестованих студентів.

Визначені показники занесено нами до таблиці 1, означеної вище.

Крім середнього арифметичного значення, у статистичному аналізі як узагальнюючі характеристики сукупності використовують такі значення ознаки, які відрізняються особливим розташуванням у варіаційному ряду розподілу. Це так звані структурні (позиційні) середні.

Із них найчастіше застосовують *моду і медіану*. [6, 115]

Величина моди і медіани залежить лише від характеру частот, тобто від структури розподілу. Якщо величина середнього арифметичного залежить від усіх значень варіант, то величина моди і медіани не залежить від крайніх значень варіант. Це особливо важливо для рядів розподілу, в яких крайні значення варіант мають нечітко виражені межі (до і понад).

*Моду*ю називають значення ознаки, що має найбільшу частоту в статистичному ряду розподілу. Спосіб обчислення моди залежить від того, в якому вигляді подано значення ознаки: дискретного чи інтервального ряду розподілу. У дискретних варіаційних рядах моду обчислюють без додаткових розрахунків за значеннямознакиіз найбільшою частотою. Знайти моду і медіану у варіаційному ряду, де значення варіанти задано певними числами, не становить великих труднощів. Для визначення моди та медіани будемо користуватись наступною таблицею (2.2.):

Таблиця 2. 2

**Загальні результати вербальної швидкості у мисленні студентів-педагогів
(N=44 студента)**

Показники вербальної швидкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопичені частоти (s)
6	3	3
5	9	12
4	9	21
3	11	32
2	10	42
1	2	44
Разом	44	-

Таким чином, у нашому випадку модою (M_o) буде виступати показник вербальної швидкості 3, оскільки цьому значенню відповідає найбільше значення частоти (кількість студентів) – 11, а отже, $M_o=3$.

При парному числі одиниць спостереження *медіана* (Me) визначається як значення варіанти тієї одиниці, порядковий номер якої дорівнює загальній сумі частот, поділеній на 2. Знаючи порядковий номер медіани, легко знайти її значення. Обчислимо значення медіани, поділивши суму частот на 2, та визначимо порядковий номер медіани. Він дорівнює $44:2=22$, тобто 22-га ознака ділить варіаційний ряд навпіл. Для того, щоб з'ясувати значення 22-ї ознаки потрібно накопичувати частоти, починаючи, від найменшої ознаки. Сума частот 1-ї та 2-ї ознак дорівнює 12 ($3+9=12$). Зрозуміло, що саме 22-ї ознаки тут немає. Якщо додати до 12 частоти третю ознаку, то отримаємо суму, рівну 21 ($12+9=21$). До цієї суми додаємо значення четвертої ознаки і отримуємо 30 ($21+9=30$). Отже, 22-га ознака відповідає четвертому значенню варіанти – 11 студентів із показником вербальної швидкості 3, а тому і $Me=3$. Таким чином, $Mo=Me$, але $M \neq Mo=Me$.

Мода і медіана, як правило, відрізняються від середнього арифметичного значення, збігаючись із ним тільки у випадку симетричного розподілу частот варіаційного ряду: $M=Mo=Me$. Тому співвідношення моди, медіани і середнього арифметичного у нашому випадку показує асиметрію ряду розподілу, оскільки $M=3,5$; $Mo=3$; $Me=3$, проте вона є незначною.

Таблиця 2. 3

**Загальні результати наочно-образної швидкості у
мисленні студентів-педагогів (N=44
студента)**

Пазники наочно- образної швидкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопичені частоти (s)
5	1	1
4	11	12
3	17	29
2	10	39
1	5	44
Разом	44	-

За даними таблиці 3, модою (Mo) буде виступати показник наочно-образної швидкості 3, оскільки цьому значенню відповідає найбільше значення частоти (кількість студентів) – 17, а отже, $Mo=3$.

Далі обчислимо значення медіани, поділивши суму частот на 2, та визначимо порядковий номер медіани. Він дорівнює $44:2=22$, тобто 22-га ознака ділить варіаційний ряд навпіл. Для того, щоб з'ясувати значення 22-ї ознаки потрібно накопичувати частоти, починаючи, від найменшої ознаки. Сума частот 1-ї та 2-ї ознак дорівнює 12 ($1+11=12$). Зрозуміло, що саме 22-ї ознаки тут немає. Якщо додати до 12 частоти третю ознаку, то отримаємо суму, рівну 29 ($12+17=29$). Отже, 22-га ознака відповідає третьому значенню варіанти – 17 студентів із показником наочно-образної швидкості 3, а тому і $Me=3$. Таким чином, $Mo=Me$.

Як уже зазначалось, мода і медіана збігаються із середнім арифметичним значенням тільки у випадку симетричного розподілу частот варіаційного ряду: $M=Mo=Me$. При визначенні показника наочно-образної швидкості ми отримали саме симетричний розподіл частот варіаційного ряду, оскільки $M=3$; $Mo=3$ та $Me=3$.

Таблиця
2.4.

Загальні результати вербальної гнучкості у мисленні студентів-педагогів ($N=44$ студента)

Показники вербальної гнучкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопичені частоти (s)
4	5	5
3	13	18
2	12	30
1	11	41
0	3	44
Разом	44	-

Згідно з показниками таблиці 4 $Mo=3$, оскільки цьому значенню відповідає найбільше значення частоти (кількість студентів) – 13.

Із попередніх обчислень уже відомо, що 22 ознака ділить варіаційний ряд навпіл. Шляхом накопичення частот з'ясуємо значення 22-ї ознаки. Сума частот 1-ї та 2-ї ознак дорівнює 18 ($5+13=18$). Зрозуміло, що саме 22-ї ознаки тут немає. Якщо додати до 18 частоти третю ознаку, то отримаємо суму, рівну 30 ($18+12=30$). Отже, 22-га ознака відповідає третьому значенню варіанти – 12 студентів із показником вербальної гнучкості 2, а тому і $Me=2$. Таким чином, $Mo \neq Me$.

При визначенні показника вербальної гнучкості отримано асиметричний розподіл частот варіаційного ряду, оскільки $M=2,2$; $Mo=3$ та $Me=2$, що вказує на незначні відхилення.

Таблиця 2.
5.

**Загальні результати наочно-образної гнучкості у
мисленні студентів-педагогів (N=44
студента)**

Показники наочно- образної гнучкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопичені частоти (s)
4	2	2
3	15	17
2	20	37
1	7	44
Разом	44	-

Відповідно до показників таблиці 5 $Mo=2$. 22-га ознака відповідає третьому значенню варіанти – 20 студентів із показником вербальної гнучкості 2, а тому і $Me=2$. Таким чином, $Mo=Me$. Проте варіаційний ряд також виявився асиметричним, оскільки $M=2,2$, а отже: $M \neq Mo=Me$, що свідчить про наявність незначних відхилень.

Таблиця 2. 6.

Розподіл показників активності мислення досліджуваних студентів

Показники	Рівень прояву, %		
	низький	середній	висок ий
Вербальна швидкість	27,3	45,4	27,3
Наочно-образна швидкість	34,1	63,6	2,3
Вербальна гнучкість	59,1	29,5	11,4
Наочно-образна гнучкість	61,4	34,1	4,5

Отримані експериментальні дані за методикою визначення активності вербального та наочно-образного мислення дають можливість вважати, що для вибірки студентів 2 курсу та рівня їхньої освіти достатньо стабільними показниками активності мислення є показники вербальної швидкості, що дорівнюють у середньому 4 іншомовним словам, та наочно-образної швидкості, що дорівнюють 3 наповненим змістом малюнкам із запропонованими колами. Менш стабільними показниками активності мислення є показники вербальної гнучкості, про що свідчить результат експерименту – 2 речення, складених із 5 слів означеної тематики, та показники наочно-образної гнучкості із результатом – 2 малюнки зі включенням запропонованого викладачем фрагменту.

Таблиця розподілу показників активності мислення досліджуваних студентів дозволяє зробити висновок про те, що середній рівень прояву вербальної швидкості при виконанні завдання №1 спостерігається у 45,4% досліджуваних студентів. Показники високого та низького рівнів вербальної швидкості – однакові і становлять 27,3% кожен.

У студентів виявлено середній рівень наочно-образної швидкості у ході виконання завдання №2, що має найвищий показник експерименту – 63,6%. Проте низьким є результат високого рівня. Лише 2,3% студентів правильно виконали завдання №2, що свідчить про розвинутість у таких студентів пізнавальної сфери в цілому і мислення як її невід’ємної частини зокрема. 34,1% студентів-педагогів продемонстрували низький рівень наочно-образної швидкості.

Найнижчий рівень прояву мисленнєвої активності визначено у процесі діагностування вербальної гнучкості при виконанні завдання №3. Показник складає 59,1%. Досліджено, що таке завдання виявилось найскладнішим для виконання. Проте 11,4% студентів справились із завданням відмінно, що свідчить про високий рівень їх вербальної гнучкості. На середньому рівні справилися із завданням 29,5% студентів.

Діагностика наочно-образної гнучкості при виконанні завдання №4 показала, що високий рівень її розвитку мають лише 4,5% студентів, середній рівень – 34,1%, але на надзвичайно низькому рівні розвинута наочно-образна гнучкість у 61,4% студентів.

У цілому переважає низький рівень активності вербального та наочно- образного мислення з урахуванням досліджених середніх значень, що вказують на наявність незначних відхилень у мисленні студентів-педагогів.

Із метою дослідження операцій порівняння, аналізу та синтезу у мисленні студентів, у ході експерименту нами було застосовано **методику «Порівняння понять»**. Заздалегідь для студентів підготовлено 7 пар слів, що потрібно порівняти. Кожен студент, який підлягав експерименту, повинен зачитати пару слів та відповісти по чергово на два запитання: «Що спільного є між заданими словами?» та «Які відмінності є між заданими словами?».

Тестовий матеріал: лікарня – школа, обман – помилка, тигр – слон, банан – цибуля, дерево – олівець, літак – поїзд, здоров'я – хвороба.

Викладач записує дані відповіді до протоколу 2. Результати дослідження описано нижче.

Протокол 2

Протокол застосування методики «Порівняння понять» у ході дослідження мисленнєвих операцій студентів-педагогів

№ п / п	Схоже	Відмінне	Немає спільного або відмінного
Лікарня – школа			
1	Громадське місце, є вікна і туалет; зазвичай у обидва заклади ходять із певною метою	У школі не роблять боляче, немає черг, краще ходити в школу, ніж у лікарню. У лікарні немає домашніх завдань, але там роблять боляче	
2	Обома цими назвами позначають будівлі	У лікарні трапляються смертні випадки, а у школі виховують	
3	У лікарню приходять лікуватись, а у школу – Вчитись	У школі більше радісних подій, а в лікарні більше горя	
4	Громадські приміщення, в які одні приходять щось віддати, інші – отримати	У цих закладах панує різна атмосфера	
5	У обох закладах знаходиться велика кількість людей	У лікарні немає таких довгих канікул, як у школі	
6	У лікарні і у школі є керівники	Діти у лікарнях лікуються, а у школах навчаються	
7	Це обидва приміщення, де багато людей і надають певні послуги	У школі працюють і навчаються здорові люди, а в лікарні лежать хворі люди	
Обман – помилка			

1	Обман част о застосовують у торгівлі. Але у торгівлі часто припускаються помилки	Обман – часто свідома дія, а помилка буває несвідома	
2	Обидва слова – іменники, що мають негативне забарвлення	Обманювати мож на навмисно, а помилятись – ненавмисно	
3	Одне слово з цієї пари є наслідком другого слова і навпаки	Обман – свідомо, помилка – випадково або несвідомо	
4	Результат дії обману і помилки майже завжди однаковий	Помилку мож на пробачити, а обман – ні	
5	Спільне в обмані і в помилці це – певна дія людини	Обманюють навмисне, помиляються випадково а бо механічно	
6	І за обман, і за помилку людина не се Відповідальність	Обманюють свідомо, а помиляють ся випадково	
7	І обман, і помилка – це спотворена інформація	Обман не відповідає реальності, в ін навмисний, а помилка – це дія або вибір, що призвели до небажаних наслідків	
Тигр – слон			
1	Можна зробити шашлик і з тигра, і зі слона	Тигр – маленький, а слон – великий	

2	Обидва слова позначають тварин, ссавців. І в обох є хвости	У тигра більше вовни і він швидше бігає, у слона є хобот; тигр може загризти, а слон затоптати	
3	Обидві тварини – це м'ясо	Відрізняються кольором: тигр – просто сірий	
4	Тигр і слон – представники дикої фауни, ссавці	Слон найбільш а травоїдна тварина, тигр хижа м'ясоїдна тварина	
5	Обидві тварини можна дресирувати	Ці тварини відмінні у розмірах тіла; слон добра тварина, а тигр – зла	
6	Живуть в одній місцевості	На слоні можна кататись, на тигрі – не можна	
7	Обидві тварини – дикі, але їх обох можна приручити	Слон виношує своє потомство майже 2р., а тигр – від 98 до 112 днів	
Банан – цибуля			
1	-	Банан відрізняється від цибулі кольором, а цибуля від банана – запахом. Від цибулі плачуть, а від банана – ні	Немає нічого спільного, крім того, що і банан, і цибуля викликають у мене відразу
2	Обидва слова позначають продукти	Цибуля гірка, банан солодкий, форма у них різна і ціна також	

	харчування, мають шкірку		
3	Обидва сло ва позначають продукти, які можна додавати до салату	Банан ма є продовгувату форму, а цибуля – круглу	
4	Щоб з'їсти ці продукти, їх обидва треба обчистити	Цибуля має лише поняття овоча, а банан – це овоч, якщо він зелений, і фрукт – якщо він достиг і набув жовтого кольору	
5	І банан, і цибуля – це Овочі	Ці овочі – різні на смак і за формою	
6	Кожна людина хоч раз у	Цибуля вирощується	
	житті куштувала ці овочі	В ґрунті, банан росте на бананових кущах	
7	Для росту цибулі і	Цибулю можн а садовити, збира ти врожай і знову садовити, а банан так не розмножується	
Дерево – олівець			
1	Обидва явища можна використати, щоб намалювати малюнок	Дерево – життя, олівець – смерть	
2	Зазвичай прямі, в олівці є дерево, обидва горять	Олівець пише, у дерев є листя	

3	Дерево має основу – стовбур, а олівець має стержень. Обидва явища – тверді	Дерево росте саме по собі, а олівець роблять із дерева люди. Деревом не можна писати, а олівцем можна	
4	Обидва явища корисні: дерево створює тінь, під ним можна відпочивати, з нього виготовляють багато речей, а олівцем можна і писати, і малювати, і фарбуватись	Об дерево можна пошкрябатись, а	
5	Дерево і олівець можуть зламатись	Дерево може змінювати колір у різні пори року, а олівець – не може	
6	Із дерева роблять папір, а олівцем можна писати по папері	Дерево росте, а олівець списується, стирається	
7	Із деревини роблять олівці	Дерево – живе природне явище, олівець – неживе штучне	
Літак – поїзд			
1	Ці слова позначають транспорт, яким можна поїхати на відпочинок	Літак – повітряний вид транспорту, а поїзд – наземний	
2	Засоби пересування і доставки вантажів, обидва з металу	Літак літає і він швидший, поїзд їздить і він довгий, літак може впасти	

3	Обидва а позначають би Пересування	слов засо	Поїзд складається з він цілий і не ділиться	
4	І літаки, і поїзди бувають пасажирські та вантажні		У поїзді є вагон- ресторан, а у літаку напої та інше пропонує і розносить стюардеса	
5	Засоби пересуван ня людей		Літак запраляю ть авіаційним паливом, а поїзд рухається за допомогою електроустановки	
6	Обидва явища	–	У вікні літака можна побачити землю із	
7	Літаком і поїздом можна швидше дістатися до пункту призначення		Поїзд – надійніший вид транспорту. У поїзді можна полежати, а у літаку – лише сидіти	
Здоров'я – хвороба				
1	Спільне – лікарня: приходять туди із хворобою, а виходять зі здоров'ям		Здоров'я – це добре, а хвороба – це погано	
2	І на здоров'я, і на хворобу потрібні гроші		Хворобу лікують, від неї хочуть позбутися, а здоров'я бережуть	

3	У цих словах схожі кореневі букви – -оро-	Під час хвороби відбуваються певні зміни в організмі, які пригнічують стан людини, а здоров'я – це прекрасне почуття, що супроводжується піднесенням настроєм	
4	Хороший імунітет – імунітет – причина хвороби	Здоров'я – це життя, хвороба – це смерть	
5	Спільне у поняттях здоров'я і хвороба те, що	Здоров'я – це хороший настрій, а	
	вони позначають самопочуття людини	хвороб – це су а е м печаль	
6	І те, і те – це стан людини	Людина при здоров'ї може перероби ти багато роботи, а під час хвороби людина не може нічого робити, бо їй постійно щось турбує	
7	Здоров'я і хвороба –	Хвороба був ає хронічною, а в такому випадку здоров'я вже не може бути станом повного фізичного, психічного та соціального благополуччя	

Застосована методика та отримані результати свідчать про те, що студенти-педагоги вміють виділяти суттєві й несуттєві ознаки схожості

та відмінності запропонованих для порівняння понять. Це свідчить про вміння аналізувати та синтезувати інформацію, яка стосується означених слів. У ході застосування методики виявлено, що студентам простіше було визначати відмінності, ніж знаходити спільне між поняттями, що характеризує їх мислення як наочно-дієве та наочно-образне.

Той факт, що раніше у процесі мислення з'являється відмінність, а лише потім схожість, вказує на зміну психологічних операцій, на перехід від наочних форм мислення до словесно-логічного узагальнення. При виявленні схожості студенти більше давали визначення, засновані на родових ознаках та призначенні аналізованого предмету чи поняття, або вказували лише їх наочні ознаки. Відповіді були лаконічними, розпливчатості думок та схильності до резонерства не спостерігалось. У цілому, мислення студентів характеризується стандартністю, інтелектуальною достатністю, але іноді прослідковується інфантилізм у порівняннях та схильність до конкретизації понять.

Комплексність мислення студентів-педагогів, а саме: логічні та граматичні реакції, перевірено нами за допомогою *вільного асоціативного тесту* [117]. Для цього на першому етапі експерименту обрано групу слів-стимулів різної тематики у кількості 20 україномовних одиниць, що відносяться до різних частин мови – іменників, дієслів, прикметників. На другому етапі, що проводився через декілька занять, обрано 20 слів-стимулів англійською мовою. І у першому, і у другому випадку у відповідь на запропоноване слово-стимул студенти повинні записати у своїх зошитах будь-яке перше слово, що спало їм на думку. Викладач зачитує слова так, щоб після кожного залишалось 5-6 секунд, необхідних для запису реакції. Після виконання асоціативного експерименту викладач послідовно порівнює записані студентами реакції за категоріями логічності, які у свою чергу діляться на центральні та периферичні реакції, та граматичності, що поділяються на синтагматичну та парадигматичну підгрупи. Для встановлення асоціативних

залежностей між стимулами і реакціями складено таблицю 2.7, що подана нижче. Відсоток отриманих реакцій-асоціацій рідною мовою вираховуємо шляхом складання пропорції:

$$a_n * 100\% / n = x\%,$$

де:

a_n – сума реакцій кожного ряду;

$n = 880$ – загальна кількість відповідей;

$x\%$ – середнє значення, що отримуємо в результаті

Таблиця
2.7.

Матриця асоціативних реакцій рідною мовою

Слово-стимул	Логічна реакція		Граматична реакція	
	центральна	периферична	синтагматична	парадигматична
Операція	29	15	26	18
Вікно	23	21	30	14
Плакати	32	12	22	22
Стіна	26	18	28	16
М'який	31	13	25	19
Сонце	17	27	31	13
Книга	36	8	33	11
Бігти	34	10	20	24
Писати	40	4	38	6
Веселий	29	15	35	9
Солоний	22	22	29	15
Цукор	39	5	30	14
Вата	25	19	36	8
Їхати	37	7	24	20

Мокрий	27	17	27	17
Холод	40	4	37	7
Весняний	41	3	41	3
Літати	23	21	34	10
Блиск	13	31	25	19
Список	36	8	32	12
Всього	600	280	603	277
Разом	880			
У відсотках	68,2%	31,8%	68,5%	31,5%

Після виконання асоціативного експерименту українською мовою нами послідовно порівнювались між собою пари стимул-реакція за двома категоріями: логічні (центральні та периферичні) і граматичні (синтагматичні та парадигматичні) реакції. Якщо між словом-стимулом і асоціацією спостерігався логічний зв'язок (наприклад: *операція* – *хірургія*, *книга* – *читати*, *список* – *учнів*, *холод* – *зима*, *весняний* – *настрій* та ін.), то ми заносили помітку до графі «центральна логічна реакція». Таких асоціацій нараховано 600, що становить 68,2% від загальної кількості. Якщо зв'язку між стимулом та реакцією не було виявлено (наприклад: *бігти* – *ручка*, *солоний* – *кава*, *стіна* – *серіал*, *вата* – *пачка*, *цукор* – *стіл* та ін.), то пара відносилась до графі «периферична логічна реакція». Таких одиниць – 280, що у відсотковому співвідношенні дорівнює 31,8%.

Отримані показники показують, що у мисленні студентів-педагогів переважають центральні логічні реакції. Це вказує на розвинутість розумових процесів, пізнавальної сфери та рівня розвитку мислення переважної більшості респондентів. Проте значну частку складають також відповіді, що відносяться до периферичних логічних реакцій.

За граматичним критерієм до групи, що характеризується

синтагматичним зв'язком, увійшло 603 асоціації респондентів. Це означає, що у зафіксованих реакціях спостерігався зв'язок між різними граматичними категоріями слів, а саме: між іменниками і прикметниками, дієсловами та іменниками, іменниками і прислівниками, дієсловами та прислівниками (наприклад: *плакати – печаль, книга – читати, холод – неприємно, їхати – швидко, сонце – жовте* та ін.). Кількість реакцій за синтагматичним варіантом зв'язку дорівнює 68,5%. До групи, що характеризується парадигматичним зв'язком, віднесено 277 слів-реакцій на запропоновані слова-стимули, що складає 31,5% від загальної кількості. У даних відповідях виявлено зв'язок у межах однієї граматичної категорії (наприклад: *плакати – сміятись, книга – папір, холод – мороз, операція – біль* та ін.).

Збільшення синтагматичних реакцій свідчить про комплексність мислення, вміння респондента виділяти схожі між собою об'єкти та їхні ознаки. Таке мислення характеризується синкретизмом, комплексністю, тобто предмет або ознака уявляються разом із аксесуарами, що доповнюють їх. Проте збільшення синтагматичних реакцій свідчить про недостатність аналітичних операцій та деякий інфантилізм мислення.

Із метою визначення рівня вільного та перекладного білінгвізму протестованих студентів-педагогів, вважаємо за необхідне вирахувати коефіцієнт співпадіння реакцій на слова-стимули рідною (українською) мовою для того, щоб далі у ході діагностики мислення порівняти його із коефіцієнтом співпадіння реакцій на слова-стимули іноземною (англійською) мовою. Для цього використовуємо наступну формулу:

$$K_{\text{спр}} = n_{\text{спр}} / N_p * 100$$

%, де $K_{\text{спр}}$ – коефіцієнт реакцій, що співпали;

$n_{\text{спр}}$ – кількість україномовних реакцій, що співпали, що дорівнює

332; N_p – загальна кількість реакцій, що дорівнює 880.

Таким чином,

$$K_{\text{спр}} = 332 / 880 * 100\% = 37,7\%$$

Через чотири заняття для студентів-педагогів було проведено другий етап вільного асоціативного тесту із застосуванням слів-реакцій іноземною мовою. Для встановлення асоціативних залежностей між стимулами і реакціями складено таблицю 2.8, що відображає у кількісному та відсотковому співвідношенні отримані результати.

Таблиця
2. 8

Матриця асоціативних реакцій англійською мовою

Слово-стимул	Логічна реакція		Граматична реакція	
	центрально	периферично	синтагматична	парадигматична
A picture	21	23	20	24
Life	17	27	16	28
To drink	29	15	25	19
Strong	22	22	15	29
Hard	16	28	11	33
A possibility	19	25	13	31
Slowly	8	36	21	23
To walk	24	20	8	36
To run	21	23	19	25
A heart	13	31	9	35
Biology	26	18	17	27
Cold	38	6	14	30
Easy	5	39	10	34
Distant	9	35	15	29
Summer	23	21	7	37
A lie	15	29	22	22
Air	31	13	23	21
To fly	20	24	12	32
To add	18	26	19	25
To operate	21	23	18	26
Всього	396	484	314	566
Разом	880			
У відсотках	45%	55%	35,7%	64,3%

Процедура опрацювання результатів не відрізнялась від

попередньої, проте самі результати – значно відмінні від отриманих під час першого етапу застосування методики вільного асоціативного тесту.

Таким чином, збільшилась кількість периферичних реакцій – 484 одиниці або 55%. Це на 204 асоціації більше, ніж під час проведення тесту українською мовою, і пояснюється неповним володінням іноземною мовою, значно меншим словниковим запасом. Збільшення периферичних асоціативних реакцій свідчить про низький рівень знання мови, порушення динамічних особливостей у розумових процесах, а саме: зниження рівня узагальнення, яке полягає в тому, що в судженнях респондентів домінують безпосередні уявлення про предмети і явища, встановлюються суто конкретні зв'язки між предметами, та інертність мислення, якому характерні сповільнена реакція та запізнілі відповіді.

За рахунок збільшення кількості периферичних логічних асоціацій зменшилась кількість синтагматичних граматичних реакцій. Їхня кількість становить 314 одиниць або 35,7%, що на 289 асоціацій менше, ніж у тесті українською мовою. Це пояснюється тим, що студенти не пройшли етапу оволодіння за допомогою засобів англійської мови цілісними, комплексними уявленнями та знаннями.

Вираховуємо коефіцієнт співпадіння реакцій на слова-стимули англійською мовою. Для цього використовуємо вже відому нам формулу:

$$K_{\text{спр}} = n_{\text{спр}} / N_p * 100$$

%, де $K_{\text{спр}}$ – коефіцієнт реакцій, що співпали;

$n_{\text{спр}}$ – кількість іншомовних реакцій, що співпали, що дорівнює

287; N_p – загальна кількість реакцій, що дорівнює 880.

Таким чином,

$$K_{\text{спр}} = 287 / 880 * 100\% = 32,6\%$$

Коефіцієнт реакцій, що співпали дозволяє зробити висновок про те, що чим частіше студенти дають однакові асоціативні реакції, тим більше підстав говорити про такий соціально-психологічний феномен, як «згуртованість», оскільки тестовані мають однакову спрямованість

свідомості, є представниками однієї професії, однакового віку, знаходяться в однакових умовах у одному комунікативному середовищі. Проте фахівці з масових комунікацій вважають однаковість асоціативних реакцій доказом низької оригінальності, штампів у мисленні.

Якщо порівняти коефіцієнти співпадіння асоціативних реакцій на українські та англійські слова-стимули, – 37,7% та 32,6% відповідно – то можна сказати, що у такому випадку білінгвізм студентів-педагогів носить перекладний і явно недостатній для вільного спілкування характер, а рівень розвитку мислення іноземною мовою – нижчий, ніж середній, із переважанням периферичної логічності та синтагматичної граматичності.

Для діагностування рівня розвитку мислительних операцій студентів-педагогів нами було обрано *методику Г. Резанкіної “Ерудит”* [114]. Вона складається із чотирьох завдань, кожне з яких виявляє рівень розвитку основних розумових операцій (встановлення аналогій, класифікація, узагальнення, пошук закономірностей) на матеріалі німецької мови. Четверте завдання спрямоване на вивчення здатності до аналізу і синтезу знакової інформації. Методика «Ерудит» може використовуватися для оцінки успішності навчання різних груп студентів та ефективності різних програм і методів навчання. Робота над тестом займає одне заняття (див.додаток А)

Кожному студенту було роздано бланки відповідей та аркуші із завданнями. Максимальна кількість балів за всі виконані завдання – 40.

Зміст завдання №1 *Select an appropriate Ukrainian translation of the English words and phrases in the right column*

1. fluency of speech	a) вправа на заповнення проміжків
2. Didactic material	b) плавність мовлення
3. comparison method	c) домашнє завдання
4. scheme reading	d) рідна мова
5. a concept	e) підручник

6 to train listening skills	f) іноземна мова
7. multiple choice exercise	g) декант
8. Home assignment	h) метод порівняння
9. A dean	вправа з множинним вибором
10. gap filling exercise	i) бігле читання (схематичне)
11. native language	j) дидактичний матеріал
12. Foreign language	к) тренувати навички слухання
13. An exercise book	l) концепція, поняття

Зміст завдання №2: *Form [1: Ex. 4, p. 36]:* 1) with the help of the suffixes the nouns from the following verbs: treat, supervise, secure, measure, establish, use, research, examine, test, form;

2) using the suffix form the nouns from the following adjectives: sick, loving, happy, free, beautiful, sleepy.

3) with the help of the suffix the nouns from the following adjectives: slow, versatile, one-sided, steamy, steady, funny.

Зміст завдання №3: *Select the appropriate addition to the beginning of the sentence [1: Ex. 2, p. 23]:*

1. The process of creation is hard the process of realization of the project.

a) as ... as в) more..... so.....

2. Several students came with the idea simultaneously. a) over;

в) up.

3. The best way to teach is love what you are doing. a) to; в) with.

4. In the majority of cases, students succeeded the test. a) on в) in.

5. The first lesson begins 9 am. a) on; в) at.

6. The causes of the trouble was a) certain; в) identified.

7. Knowledge is best got practice. a) by; в) through.

8. A grammar test, he passed, was quite easy. a) this; в) which.

Зміст завдання №4: Simple Past / Past Continuous. Using the words in brackets, complete the text below with the appropriate tenses.

Last night, while I was doing my homework, Angela (call) _____. She said she (call) _____ me on her cell phone from her biology classroom at UCLA. I asked her if she (wait) _____ for class, but she said that the professor was at the front of the hall lecturing while she (talk) _____ to me. I couldn't believe she (make) _____ a phone call during the lecture. I asked what was going on. She said her biology professor was so boring that several of the students (sleep, actually) _____ in class. Some of the students (talk) about their plans for the weekend and the student next to her (draw) _____ a picture of a horse. When Angela (tell) _____ me she was not satisfied with the class, I (mention) _____ that my biology professor was quite good and (suggest) that she switch to my class. While we were talking, I (hear) _____ her professor yell, "Miss, are you making a phone call?" Suddenly, the line went dead. I (hang) _____ up the phone and went to the kitchen to make dinner. As I (cut) _____ vegetables for a salad, the phone rang once again. It (be) _____ Angela, but this time she wasn't sitting in class.

Індексація результатів:

35-40 балів — В

27-34 бали — ВС;

19-26 балів — С;

11-18 балів — НС;

0-10 балів — Н.

Результати експерименту відображено у таблиці 2.9 та додатку.

Таблиця 2.9

Діагностика рівня розвитку мислення студентів-педагогів

	Завд .1	Завд .2	Завд .3	Завд .4	Заг. бал
Середн є	5,61	5,38	5,22	5,09	21,31

Таблиця 2.10

Загальні результати психодіагностики мислення студентів-педагогів (N=44, % студентів)

Рівень розвитку мислення	Кількість студентів	% студентів
В	4	9
ВС	11	25
С	9	20,5
НС	13	29,6
Н	7	15,9
Усього	44	100

Проведений експеримент показав, що у 9% студентів педагогічних вищів переважаючим є високий рівень розвитку мислення. Це свідчить про те, що такі студенти здатні аналізувати, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, конкретизувати, відтворювати засобами іноземної мови сприйняту інформацію, а також вирішувати проблемні завдання. 45,5% студентів мають рівні розвитку мислення вище середнього та середній, що вказує на дещо знижену їх пізнавальну активність та нижчий рівень креативності у вирішенні проблемних завдань. Інші 45,5% студентів мають низький рівень розвитку мислення, оскільки вони можуть запам'ятовувати лише незначну кількість матеріалу, а використовувати раціональні прийоми

запам'ятовування не вміють. Згадувати та відтворювати щось їм також складно. Значні труднощі викликає і необхідність бути зосередженим та уважним. Вони часто відволікаються на другорядні речі.

2.2.2. Обґрунтування підбіру інструментарію психодіагностики іншомовного мовлення та обговорення результатів

Ефективним засобом діагностики рівня розвитку іншомовного мовлення є метод *тестування*. За його допомогою встановлюють психологічні якості людини, наявність чи відсутність певних здібностей (дидактичних, комунікативних, організаційних), навичок, умінь.

Залежно від цілеспрямованості розрізняють:

- тести навчальних досягнень,
- тести загального володіння іноземною мовою,
- діагностичні тести,
- тести на виявлення здібностей до вивчення іноземної мови [118].

Тестові завдання допомагають викладачам іноземної мови проконтролювати за короткий проміжок часу засвоєння студентами граматичного матеріалу (оволодіння часовими дієслівними формами, артиклями, прийменниками, займенниками, прислівниками тощо) та іншомовної лексики (омоніми, синоніми, антоніми), оцінити вміння створювати мовні висловлювання [113, 74].

Діагностичне тестування може забезпечити успішну реалізацію мети і всіх функцій контролю оволодіння студентами іноземною мовою, а також задовольнити вимоги, що висуваються до якості контролю.

Отриманню об'єктивних даних про рівень володіння студентами німецькою мовою сприятиме, на наш погляд, використання у процесі діагностики мовної підготовки різноманітних дослідницьких методів, які дозволяють виявити рівень сформованості чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, письмо, говоріння).

Для оцінювання рівня володіння іншомовною лексикою та граматиною студентів-медиків застосуємо *тестову методику*, що передбачає виконання відповідних чотирьох завдань [2; 3] протягом 45 хвилин. Загальна кількість балів за кожне правильно виконане завдання – 12. Ця методика допоможе визначити рівень загальних навичок та вмінь студентів-медиків з німецької мови (низький, середній, достатній, високий) з метою застосування диференційованого підходу у процесі їх навчання, а також із метою виявлення труднощів опанування мови та своєчасного вжиття заходів із подолання слабких сторін.

(Див. Додаток А)

Результати тестування відображено у поданій нижче таблиці 2.11. Та у додатках.

Таблиця 2.11

**Результати оцінювання рівня володіння іншомовним
матеріалом студентів-педагогів**

	Завд.1	Завд.2	Завд.3	Завд.4	Заг. бал
Середн є	2,29	1,54	1,18	2,04	7,06

Отже, у результаті застосування тестової методики для з'ясування рівня володіння іншомовною лексикою та граматикою студентів-педагогів отримано дані, занесені до таблиці 2.12.

Таблиця
2.12

**Рівень навчальних досягнень студентів-педагогів з
англійської мови за тестовою методикою
(N=44 студенти)**

Початковий рівень				Середній рівень				Достатні й рівень				Високий рівень			
Бали			%	Бали			%	Бали			%	Бали			%
1	2	3		4	5	6		7	8	9		10	11	12	
-	-	4	9,1	3	9	7	43,2	3	4	3	22,7	4	4	3	25
Середній бал – 7								Якісний показник – 47,7%							
Рівень навченості – 90,9%															

Відповідно до таблиці 12, найбільша кількість студентів-педагогів – 43,2% – має середній рівень знань з англійської мови. Проте, якщо звернути увагу на середній бал, який дорівнює 7, то можемо констатувати, що студенти володіють англійською мовою на достатньому рівні. 25% досліджуваних мають високий рівень знань, а 9,1% – початковий.

Студенти часто допускають стилістичні, орфографічні помилки, помилки при вживанні часових форм дієслів, при вживанні артиклів, прийменників та інші. Отримані дані дозволяють нам зробити висновок

про те, що необхідно ретельно працювати над покращенням комунікативних навичок студентів з англійської мови, особливо звертаючи увагу на поповнення іншомовного вокабуляру та розвиток граматичної компетенції. У майбутньому це сприятиме підвищенню якісного показника та рівня навченості студентів.

Застосована тестова методика неповністю розкриває картину володіння студентами-педагогами англійську мовою, тому вважаємо за необхідне здійснити більш детальну діагностику іншомовних мовленнєвих навичок студентів.

Так, найбільш ефективним методом аналізу рівня розвитку іншомовного мовлення студентів-педагогів виступає **комплексне (письмове та усне) тестування** [122]. Письмове тестування передбачає виконання студентом таких завдань: надання відповідей на запитання та виконання вправи на заповнення пропусків за змістом прослуханого тексту; виконання тестових завдань за змістом прочитаного тексту; виконання завдання з діагностики сформованості у студентів англійської граматичної компетенції та підготовка студентами есе за однією із запропонованих тем або в рамках заданого напрямку. Відведений час на виконання завдань першого етапу має становити 50-60 хвилин. Після того, як відведений час сплив, студенти здають викладачеві роботи. Усне тестування включає спонтанну бесіду студента із викладачем за однією з вивчених тем. Максимальний бал за кожне правильно виконане завдання – 12.

(Див. Додаток Б)

Індксація результатів:

40-48 балів — В;
30-39 бали — ВС;
20-29 балів — С;
11-19 балів — НС;
0-10 балів — Н.

Результати експерименту відображено у таблиці 2. 13.

Таблиця 2.13

**Діагностика рівня розвитку іншомовного
мовлення студентів-педагогів**

	Аудіюванн я	Читання	Пис ь мо	Говоріння	Заг. бал
Середнє	6,2 0	5,95	5,45	5,15	22,77

Таблиця 2.14

**Загальні результати психодіагностики іншомовного
мовлення студентів-педагогів (N=44, %
студентів)**

Рівень розвитку мовлення	Кількість студентів	% студентів
В	4	9
ВС	8	18,2
С	11	25
НС	14	31,9
Н	7	15,9
Усьо го	44	100

Отже, діагностування іншомовного мовлення свідчить про переважання середнього та достатнього рівня знань студентів з англійської мови, оскільки за результатами виконання тестів видно, що комунікативна підготовка значної частини студентів, а це близько 75%, має серйозні недоліки. У них часто виникають проблеми із розумінням змісту завдань у зв'язку з обмеженим лексичним запасом та недостатніми навичками усного і писемного мовлення. Мовлення частини студентів не відповідає нормам англійської мови – висловлювання студентів недостатні за обсягом, у мові

допускається велика кількість граматичних і фонетичних помилок. Частина студентів (близько 16%) вміють сприймати на слух інформацію, аудіюють, проте у них виникають труднощі на письмі і при намаганнях

висловити власну думку під час говоріння. Але 9% студентів продемонстрували високий рівень знань та рівень розвитку комунікативних навичок з англійської мови, що вказує на їх підвищену пізнавальну активність та розвинутість когнітивної сфери в цілому.

Загальні показники рівнів розвитку мислення та мовлення студентів- педагогів в умовах оволодіння іноземною мовою відображено на рисунку 2.3.

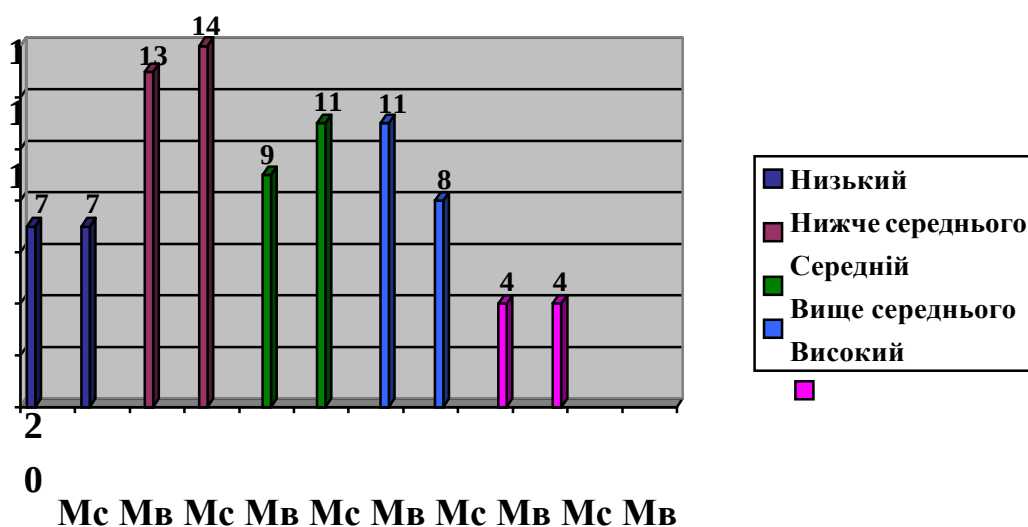


Рисунок 2.3. Порівняння рівнів розвитку мислення та мовлення студентів-педагогів на констатувальному етапі (Мс – мислення, Мв – мовлення)

Таким чином, на констатувальному етапі психодіагностики між процесами мислення та мовлення студентів-педагогів в умовах оволодіння іноземною мовою значних відхилень не виявлено. Проте отримані результати показують, що рівні розвитку і мислення, і мовлення студентів – нижчі за середній, а це свідчить про низьку прогностичність, слабкий аналітико-синтетичний підхід до виконання завдань, про недостатній рівень розвитку аналізу, синтезу та когнітивної рефлексивності, про дещо знижену стійкість до пізнавальної дезорганізації.

Відповідно до методологічних засад генетичної психології, зокрема з урахуванням положення про вихідну одиницю та співвідношення основних одиниць було побудовано емпіричну модель взаємообумовленості мислення

та мовлення при вивченні іноземної мови студентіями. Шляхом використання процедур факторного аналізу (SPSS-22) визначено її *трифакторну структуру* (табл.2.15).

Таблиця 2.15

**Взаємообумовленість мислення та мовлення при вивченні
іноземної мови студентами-педагогами**

Зміст мислення та мовлення	Факторне навантаження структури		
	Гнучка вербалізація- центральна синтагматична а мовна асоціативність	Образна активність - асоціативна а логічна Периферійність	Асоціативна граматичність- аналітичність- парадигматичність
Активність вербального та образного мислення. Швидкість вербальна	0,644	0,133	0,464
Активність вербального та образного мислення. Швидкість образна	0,234	0,911	0,134
Активність вербального та образного мислення. Гнучкість вербальна	0,964	0,111	0,328
Активність вербального та образного мислення. Гнучкість образна	-0,160	0,819	-0,062
Операція порівняння	0,777	0,324	0,049
Операція аналізу	-0,058	0,210	0,834
Операція синтезу	-0,011	3-0,002	0,416
Встановлення аналогій	0,340	0,719	0,366
Класифікація	0,630	-0,017	0,254
Узагальнення	-0,185	0,587	0,214
Пошук закономірностей	-0,311	-0,150	0,672
Асоціативна логічна реакція – центральна (ін.мова)	0,729	-0,243	-0,442
Асоціативна логічна реакція – периферійна (ін.мова)	-0,035	0,705	0,167
Асоціативна граматична реакція – синтагматична (ін.мова)	-0,608	0,284	0,313
Асоціативна граматична реакція – парадигматична (ін.мова)	0,066	0,252	0,709
Асоціативна логічна реакція – центральна (рідна мова)	0,708	0,065	0,044
Асоціативна логічна реакція – периферійна (рідна мова)	0,472	0,712	0,095
Асоціативна граматична реакція – синтагматична (рідна мова)	0,677	0,324	0,191

Асоціативна граматична реакція – парадигматична (рідна мова)	0,271	0,034	0,777
--	-------	-------	-------

Як видно з таблиці 2.15, зміст першого фактору моделі *«Гнучка вербалізація-центральна синтагматична мовна асоціативність»* представлено наступним навантаженням: активність вербального та образного мислення-швидкість вербальна (0,644), активність вербального та образного мислення-гнучкість вербальна (0,964), операція порівняння (0,777), класифікація (0,630), асоціативна логічна реакція – центральна (ін.мова) (0,729), асоціативна логічна реакція – центральна (рідна мова) (0,738), асоціативна граматична реакція – синтагматична (рідна мова) (0,677).

Зміст другого фактору *«Образна активність-асоціативна логічна периферійність»*: активність вербального та образного мислення-швидкість образна (0,911), активність вербального та образного мислення-гнучкість образна (0,819), встановлення аналогій (0,719), узагальнення (0,587), асоціативна логічна реакція – периферійна (ін.мова) (0,705), асоціативна логічна реакція – периферійна (рідна мова) (0,712).

Щодо третього фактору *«Асоціативна граматичність-аналітичність-парадигматичність»* визначено наступну змістовність: операція порівняння (0,834), пошук закономірностей (0,672), асоціативна граматична реакція – парадигматична (ін.мова) (0,709), асоціативна граматична реакція – парадигматична (рідна мова) (0,777).

Таким чином, на рівні факторних зв'язків визначено основні моделі взаємообумовленості мислення, мови та іноземного мовлення, які можуть бути враховані викладачами в навчальному процесі.

Висновки до розділу 2

На основі дослідженого матеріалу зроблено висновки про те, що мова – це засіб, за допомогою якого зберігається та передається

інформація. Мова складається із засобів та операцій, які використовує мовець у процесі сприймання та породження мовленнєвого висловлювання. Виявлено, що мова не знаходить свого вираження без функціонування пізнавальних процесів: уяви, сприйняття, пам'яті, мислення.

Стало зрозуміло, що існує безліч теорій щодо позиції пізнавальних процесів у мовленні. Проте ми схилиємось до думки, що пізнавальні процеси реалізуються у сприйманні та породженні мовлення, адже сприймання забезпечує психічне відображення дійсності, а уява, увага, пам'ять і мислення відповідають за цілісне осмислення та розуміння. Безпосередній вплив на процес сприймання мають досвід і потреба або мотив. Таким чином, мовлення та пізнавальні процеси стають взаємозалежними та взаємодостатніми.

У ході дослідження з'ясовано, що процес оволодіння іноземною мовою відрізняється від процесу оволодіння рідною мовою, оскільки під час оволодіння рідною мовою важливу роль відіграють вроджені біологічні чинники. Процес оволодіння іноземною мовою вважається свідомим, що демонструє зв'язок між пізнавальною сферою та мовленням засобами іноземної мови.

Досліджено, що трьома найважливішими пізнавальними процесами, які є основою найпростішого іншомовного комунікативного акту, прийнято вважати пам'ять, увагу та мислення, тому що у пам'яті зберігається і за необхідності відтворюється мовна інформація, яку отримав реципієнт. За допомогою уваги мовець зосереджується на аналізі мовного середовища, в якому потім реалізується його думка. Мислення сприяє збору думок та смисловій організації мовленнєвого матеріалу у процесі засвоєння.

Проведено констатувальний етап дослідження, в ході якого шляхом застосування різних психодіагностичних методик емпірично вивчено рівні сформованості мислення та мовлення студентів-педагогів в умовах

оволодіння іноземною мовою.

Таким чином, завдяки методиці визначення активності вербального та наочно-образного мислення з'ясовано, що вказані ознаки розвинуті у студентів-педагогів на низькому рівні. Методика порівняння понять показала, що мислення студентів є стандартним, інтелектуально достатнім, але в ньому іноді з'являються ознаки інфантилізму та схильності до конкретизації понять. За допомогою вільного асоціативного тесту на основі україномовних та англійськомовних лексичних одиниць перевірено комплексність мислення студентів-педагогів та рівень їхнього білінгвізму. У ході цього тестування виявлено, що вміння респондентів виділяти схожі між собою об'єкти та ознаки рідною мовою свідчать про комплексність мислення, але прослідковується недостатність аналітичних операцій та деякий інфантилізм мислення. Під час тестування студентів іноземною мовою досліджено, що наявні знання спричинюють сповільнені реакції та запізнілі відповіді, а це вказує на порушення динамічності розумових процесів та інертність мислення. Коефіцієнт реакцій, що співпали вказує на «згуртованість» завдяки однаковій спрямованості свідомості, однаковому віку, перебуванню в одному комунікативному середовищі, а також на те, що білінгвізм студентів-педагогів носить перекладний та недостатній для вільного спілкування характер і знаходиться на рівні нижчому ніж середній. Застосування методики Г. Резапкіної «Ерудит» також продемонструвало, що у студентів переважає нижчий за середній рівень мислення, на що вказують труднощі у вирішенні проблемних завдань іноземною мовою.

Психодіагностика іншомовного мовлення за допомогою тестової методики дала можливість зробити висновки про те, що студенти-педагогі володіють іншомовним матеріалом на середньому рівні із якісним показником 47,7%. Рівень їх навченості становить 90,9%. Причиною таких низьких показників є прогалини у лексичній та

граматичній компетенції студентів. Комплексне (письмове та усне) тестування показало, що іншомовне мовлення студентів не відповідає нормам англійської мови, оскільки, згідно з отриманими показниками, у 75% студентів переважають середній та достатній рівні знань.

Результати констатувального етапу психодіагностики мислення і мовлення свідчать про низький рівень мисленнєвої здатності або практичну нездатність студентів до використання комунікативних навичок у навчальній іншомовній діяльності та про недосконалість існуючої системи роботи над іншомовним матеріалом. Усі перелічені проблеми спонукають нас до розроблення більш досконалої програми розвитку мислення та іншомовного мовлення з метою ліквідації прогалин у знаннях студентів та у мисленнєвих процесах в умовах оволодіння іноземною мовою.

РОЗДІЛ 3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ МИСЛЕННЯ ТА МОВЛЕННЯ ПРИ ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

3.1. Особливості реалізації програми розвитку мислення студентів- педагогів: генетико-моделюючий підхід

Процес модернізації системи вищої освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості освіти, що передбачає здатність майбутніх спеціалістів до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного середовища.

Так, іншомовна підготовка фахівців нефілологічних спеціальностей стала однією із важливих складових сучасної вищої школи. У програмі з іноземної мови для педагогічних вищих навчальних закладів (далі – ЗВО) зазначено, що метою навчання іноземній мові у ЗВО є: оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації (що сприяє розвитку у студентів різноманітних спеціальностей здатності використовувати її як інструмент спілкування у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу); та набуття професійно- спрямованої іншомовної компетентності. Мова розглядається як засіб міжособистісної взаємодії в умовах багатонаціонального і полікультурного простору. Процес навчання іноземної мови у вищому навчальному закладі має забезпечувати студентів не тільки відповідним рівнем знань мови, вміннями та навичками використовувати її у різноманітних ситуаціях життєдіяльності, а й сприяти успішній реалізації освітньо-розвиваючого потенціалу цього навчального предмета [85, с.86-89].

У загальній стратегії навчання іноземних мов у педагогічних вищих закладах вищої освіти передбачена вимога щодо розвитку

іншомовної комунікативної компетенції у різних сферах спілкування. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти визначають основні напрями підготовки студентів вищих навчальних закладів як майбутніх фахівців, що передбачає досягнення студентами достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції у сферах загальної та професійної комунікації [59, 64-67].

Одним із ключових понять, що визначають зміст комунікативної компетенції, є “комунікативне вміння” (*skill*), складниками якого виступають “мікровміння” (*sub-skill*), “комунікативна функція” (*function*), та “форма вираження функції” (*exponent*). Спеціально відібраний інвентар функцій і форм їх вираження, що відповідає рівню B2 володіння мовою за класифікацією, викладеною у Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти та Українських кваліфікаційних стандартах, наведено у публікації Дж. Ван Ек і Дж. Трім «Vantage».

Комунікативна компетенція розглядається як здатність здійснювати мовленнєву діяльність через реалізацію комунікативної, мовленнєвої поведінки на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних і країнознавчих знань та навичок відповідно до різноманітних завдань і ситуацій спілкування.

У матеріалах Ради Європи виокремлено два види компетенцій у сфері вивчення іноземної мови: загальна та комунікативна компетенції. Загальна компетенція складається із:

- декларативних знань, що включають знання світу, соціокультурні знання та міжкультурне усвідомлення; соціокультурна компетенція передбачає засвоєння учнями знань соціокультурних особливостей країни, мова якої вивчається, культурних цінностей та морально-етичних норм свого та інших народів, а також формування умінь їх використовувати у практичній діяльності;
- практичних та міжкультурних умінь і навичок, таких як соціальні вміння, навички повсякденного життя тощо;

- компетенції існування, яка пов'язана з індивідуальними особливостями поведінки, мотивацій, цінностей, ідеалів та типу особистості;

- загальнонавчальних компетенцій (вміння вчитися), що сприяють оволодінню учнями стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань і життєвих проблем [97].

До складу комунікативної компетенції входять: лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції.

Деякі дослідники вважають, що спочатку використовували термін "лінгвістична компетенція", а згодом, зважаючи на вузьке розуміння цього поняття, було запропоноване ширше – "комунікативна компетенція". У її структурі виокремлюють такі складові:

- *вербально-комунікативна компетенція* (здатність опрацьовувати, групувати, запам'ятовувати й у разі необхідності, згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення);

- *лінгвістична компетенція* (здатність розуміти, продукувати необмежену кількість мовно правильних речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання);

- *вербально-когнітивна компетенція* (здатність брати до уваги під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій);

- *метакомунікативна компетенція* (здатність володіти понятійним апаратом, який необхідний для аналізу та оцінення засобів мовленнєвого спілкування) [44, 17-24].

Розвиток комунікативної компетенції залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум і сприяють її соціалізації в новому для неї суспільстві.

Основними комунікативними вміннями є:

- вміння здійснювати усномовленнєве спілкування (у монологічній

ідіалогічній формах);

- уміння розуміти зі слуху зміст автентичних текстів;
- уміння читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту, розглядаючи їх як джерело різноманітної інформації і як засіб оволодіння нею;
- уміння здійснювати спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань;
- уміння адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови, розглядаючи його як засіб усвідомленого оволодіння мовою іноземною;
- уміння використовувати у разі необхідності невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів [24].

Розвиток комунікативних умінь неможливий без оволодіння мовними засобами реалізації усного і писемного мовлення. Проте знання лексичного і граматичного матеріалу ще не забезпечує становлення комунікативних умінь. Необхідні уміння оперування цим матеріалом, а також використання його для породження і розпізнавання інформації у певних сферах спілкування.

Комунікативні мовні компетенції формуються на основі взаємопов'язаного мовленнєвого, соціокультурного, соціолінгвістичного і мовного розвитку студентів відповідно до їхніх вікових особливостей та інтересів на кожному етапі оволодіння іноземною мовою і складаються з:

- мовної (лінгвістичної) компетенції, яка забезпечує оволодіння студентами мовним матеріалом з метою використання його в усному і писемному мовленні;
- соціолінгвістичної компетенції, яка забезпечує формування умінь користуватися у процесі спілкування мовленнєвими реаліями (зразками), особливими правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається;
- прагматичної компетенції, яка пов'язана зі знаннями принципів,

за якими висловлювання організовуються, структуруються, використовуються для здійснення комунікативних функцій та узгоджуються згідно з інтерактивними та трансактивними схемами.

За основу дослідження взято підручник Пулін С.І., Пуліна-Лозинська О.С. «Talking Stories. Workbook and Appendix». Система вправ, розміщених у підручнику, передбачає паралельний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письма). Спеціальні вправи для розвитку мовленнєвих умінь та навичок (на компресію тексту, розвиток умінь роботи зі словниками) сприяють ранньому формуванню комунікативної компетенції.

Коротко характеристики згаданих рівнів за видами мовленнєвої діяльності зводяться до такого: **аудіювання** – в межах знайомих тем розуміти зміст поширених повідомлень, що включають складні типи аргументації; розуміти короткі тексти наукового характеру, а також більшість теле- та радіо новин і програм, пов'язаних із поточними подіями. Аудіювання є пріоритетом і конкретизується умінням сприймати і розуміти інформацію. Розвиток навичок аудіювання відбувається протягом усього року при веденні практичного заняття іноземною мовою, при слуханні розповідей викладача, при введенні нового лексико-граматичного матеріалу. Кроки викладача по організації слухання – це мовна настанова, зняття труднощів, слухання тексту із завданням .

У одній із вправ підручника студентам пропонується виконати тестове завдання на розуміння прослуханого тексту. Післятекстове завдання полягає у правильному виборі відповідей відповідно до змісту тексту, що становить певні труднощі для студентів у правильному виборі серед подібних за змістом речень чи запитань, що у свою чергу вимагає повного розуміння прослуханого тексту.

Одним із прикладів мовленнєвої компетенції є навчання **діалогічного мовлення** – підтримувати спілкування зі швидкістю та

спонтанністю, ступінь якого є достатнім, аби не спричинювати незручності співрозмовнику. Такі вправи допомагають сформувати навички *вербально-комунікативної компетенції*, де студенти їх набувають або застосовують наявні практики опрацювання, групування, запам'ятовування і використання нових чи вже вивчених виразів та слів [112, 97-99]. Видом однієї із таких вправ є дискусивно-діалогічне мовлення протягом трьох хвилин, де учасники діалогу розпитують одне одного про всі «за» і «проти» їхніх міст, погоджуючись або не погоджуючись із твердженнями, подаючи аргументи та відповідаючи на запитання, поставлені по черзі. При цьому студенти мають змогу користуватися поданими фразами-підказками. На перших етапах формування вербально-комунікативної компетенції у студентів виникають труднощі у зв'язному мовленні та створенні ситуації, максимально схожої до дискусії, у якій обом співрозмовникам було б цікаво спілкуватися. Такий мовний бар'єр є причиною недостатньої практики чи браку лексичного вокабуляра за тією чи іншою тематикою [122, 65].

Монологічне мовлення має на меті формування вмінь та навичок виступати з широкого кола питань, пов'язаних із колом власних інтересів; пояснювати власну точку зору на конкретну проблему, аналізуючи переваги та недоліки різних варіантів її розв'язання. Одним із пропонованих у підручнику завдань є формування елементів *лінгвістичної та вербально-когнітивної компетенції*, що виробляють здібність розуміти, продукувати необмежену кількість мовно правильних та стилістично пов'язаних між собою речень за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх поєднання. У такій вправі пропонується порівняти і протиставити кілька аспектів із різних сфер життєдіяльності людини. Далі треба дати відповідь на запитання, чим вони схожі чи відмінні, спробувати аргументувати свою думку.

Мета навчання **письма** як мовленнєвого уміння досягається за

рахунок вправ на написання офіційних та особистих листів і записок, опису об'єктів та подій, інструкцій, міні-творів. Особливо привабливе для студентів завдання творчого типу, де вони можуть проявити власну індивідуальність. Завдання для навчання письма – навчити писати стислі повідомлення або твори для передачі інформації чи викладення аргументів на користь або проти конкретної точки зору, використовуючи подані метафоричні і фразеологічні вирази, що формує навички поєднання їх до певних описових ситуацій.

Читання – читати статті та повідомлення, що стосуються сучасних проблем; розуміти фактичну інформацію, передану як експліцитно, так і імпліцитно. Читання забезпечується навчальними текстами, що являють собою фіксацію усного мовлення на письмі і не містять невивченої лексики, тим більше граматики а також інформативними текстами, що студенти можуть інсценувати. Особливістю є формування поряд з орфографічними навичками лексико-граматичної правильності письма з подальшим формуванням дій, що забезпечують виклад мовного матеріалу у письмовій формі. Для цього передбачені такі письмові вправи: відповіді на запитання та складання запитань до тексту, складання плану до прочитаного тексту, вправи на запитання-відповіді з частковою зміною мовного матеріалу, вправи на трансформацію мовного зразка, написання нотаток. У підручнику пропонуються вправи на читання та розуміння текстів, у яких потрібно заповнювати таблиці, що базуються на інформації, поданій у текстах, встановлювати відповідності, відповідати на запитання, доповнювати речення, вставляти пропущені слова і т.ін.[44, 121-123]

Унаслідок проведеного дослідження встановлено, що всі складники формування комунікативної компетентності частково або повністю присутні у комплексі вправ підручника. Але високу ефективність навчального процесу, спрямованого на формування комунікативної компетентності, забезпечує застосування таких методів,

форм і прийомів навчальної роботи, як: комунікативна методика, що допомагає сформувати навички логічного, усного викладу тематичної інформації за допомогою виразів та слів, що стосуються даної теми у формі діалогу чи групової дискусії. Для прикладу візьмемо вправу, що розміщена у вказаному вище підручнику.

(Див. Додаток В)

Грамотично-перекладний метод тісно пов'язаний з аспектом навчання письма, де в обидвох основним дидактичним матеріалом є тексти, які перекладаються рідною мовою, аналізуючи при цьому граматичну структуру та лексику. До цієї методики також входить аналіз фактичної інформації, вміння передавати головну думку, стисло формувати зміст і резюме [48, 30-34]. Для прикладу візьмемо фрагмент однієї із вправ:

(Див. Додаток Г)

Проте вважаємо, що ці вправи можуть бути доповнені й іншими видами навчальної діяльності. Зокрема, видається ефективною в оволодінні іншомовною компетенцією ділова (рольова) гра; аудіовізуальний метод навчання тощо, що також було виявлено серед студентів під час проведення нашого дослідження. Саме такий метод базується на використанні відео- та аудіоматеріалів з опорою на тексти з їх змістом, спрямованих на поліпшення пам'яті, концентрації уваги, що необхідні для розвитку навичок усного перекладу. *Аудіовізуальний метод*, в якому основними способами засвоєння матеріалу є імітація, заучування напам'ять та утворення за аналогією. Такий метод, хоча й є більш ефективним у навчанні іноземної мови студентів медичних спеціальностей, його частково використовують і серед студентів мовних спеціальностей [34, 35-40].

Як відомо, основним компонентом навчання мови вважають

мовленнєву дію. Уточненню цього поняття допомагає узагальнення даних прикладної лінгвістики і лінгводидактики – науки, яка досліджує змістові компоненти освіти, навчання та учіння у нерозривному зв'язку з природою спілкування як соціального феномену. [67] Теоретичний аналіз проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння суб'єктами іншомовного спілкування мовою як засобом комунікації. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлений рівнем сформованості іншомовної комунікативної компетентності суб'єктів.

Компетентність – це стійка готовність і здатність людини до певної діяльності «зі знанням справи». У нашому випадку такою діяльністю виступає іншомовна комунікація студентів у процесі вивчення ними іноземної мови. Звідси визначення іншомовної комунікативної компетентності як інтегративного утворення особистості, яке має складну структуру і виступає взаємодією і взаємопроникненням лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дозволяє майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати іншомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. У нашому дослідженні експериментально встановлені більш ефективні методи викладання та формування іншомовної комунікативної компетенції серед студентів-педагогів вищих навчальних закладів, проте вони будуть вимагати доповнення іншими методами [22, 172-175].

Сучасні методичні дослідження вказують на можливості нових освітніх технологій і методів, які слід використовувати у руслі комунікативного методу навчання. Провідний принцип комунікативного методу навчання – навчання у колективі і через колектив – забезпечує активну мовленнєву взаємодію всіх учасників навчального процесу, тобто інтерактивність.

Головним завданням нашого дослідження в сучасних умовах викладання іноземних мов стала розробка експериментальної навчальної програми з розвитку мислення студентів-педагогів при вивченні іноземної мови, метою якої є формування у студентів умінь професійно орієнтованого мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування; розвиток у студентів мовленнєвих здібностей (фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, логічного викладу думок тощо); інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті, мислення, уваги, уяви) тощо.

Досягнення вказаної мети експериментальної програми сприяє оволодінню студентами-педагогами стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань та життєвих проблем фахового спрямування; розвитку вміння застосовувати лексико-граматичний матеріал англійської мови при виконанні умовно-комунікативних вправ професійного спрямування; здійсненню студентами усномовленнєвого спілкування у монологічній та діалогічній формах і спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань, пов'язаних із професійною діяльністю; розвитку мислення студентів у контексті оволодіння іноземною мовою.

Передбачається, що завдяки впровадженню розробленої нами експериментальної програми розвитку мислення студентів в умовах оволодіння іноземною мовою у навчальний процес можна буде говорити про підготовку конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців у галузі медицини, рівень здобутих умінь і навичок яких відповідатиме європейським вимогам і стандартам. Розвиток мислення та професійно спрямованої іншомовної комунікативної компетенції допоможе студентам у реалізації знань та умінь, необхідних для виконання їх професійних обов'язків в іншомовному середовищі.

Опанування засобів іноземної мови та їх подальше використання передбачає прийняття низки рішень щодо сприйнятого і використаного з

навчальною метою мовного матеріалу, реалізацію дій, що базуються на ідентифікації мовленнєвих форм, функцій, значення слів, відбір лексичних та граматичних конструкцій. Процес опанування іноземної мови супроводжується трансформацією від початкового розуміння до активного маніпулювання інформацією, кінцевим результатом якої є вільне користування лексико-граматичною системою мови, що є свідченням формування продуктивного білінгвізму [65, 99].

При розробленні експериментальної програми нами враховувались показники рівня пізнавальних та розумових здібностей студентів-медиків в умовах опанування іноземної мови, отримані на констатувальному етапі дослідження, а також їхні індивідуальні психологічні особливості. Оскільки результати були в цілому незадовільними, то нова програма базувалась на психолінгвістичному підході, тобто спрямовувалась на розвиток пізнавальних та розумових здібностей студентів-педагогів за допомогою комплексу психолінгвістичних вправ, розміщених у підручнику «*Talking Stories. Workbook and Appendix*».

У процесі впровадження нової програми у навчальний процес і при вивченні проблеми формування англомовної комунікативної компетенції та її невід'ємної частини – лексичної компетенції, ми вважаємо, що у процесі формування лексичної компетенції доцільно виділити три етапи:

- 1) *етап семантизації* лексичних одиниць та створення орієнтовної основи для наступного формування лексичних навичок;
- 2) етап автоматизації дій студентів із лексикою на рівні слова, словосполучення та понадфразовому рівні;
- 3) етап автоматизації дій студентів з лексичними одиницями на текстовому рівні.

Мета першого етапу – забезпечити процес сприйняття звукової і графічної форми слова, його семантизацію. Від рівня сприйняття лексичної одиниці залежить міцність і довготривалість утримання її в пам'яті. Для семантизації термінів нами використовувався

контекстуальний спосіб. Відповідність слова контексту вказує на правильність його семантизації. Повторюваність лексичних одиниць у різноманітних контекстах, багаторазове зорове та слухове сприймання сприяють закріпленню у пам'яті їхніх значень та вживання. Доцільним ми вважали також використання мовної здогадки. За допомогою деривації терміна можна побудувати цілий ряд термінів і термінологічних словосполучень, а також навчитися правильно поєднувати їх з іншими словами та термінами. Способи семантизації лексики супроводжувались виконанням вправ на підстановку, трансформацію, завершення речень відповідними словами, на групування лексичних одиниць за певними ознаками, заповнення пропусків та складання словесних сімей, на побудову словосполучень та речень з новими словами. Також студентам було запропоновано дати визначення вивченого терміна. Таким чином розширювались межі ментального лексикону студентів як основної системи збереження слів та їх значень. Виконання подібних вправ сприяло розвитку як гнучкості та швидкості мисленнєвих процесів, так і іншомовної мовленнєвої компетенції. Нижче наведено приклади виконуваних студентами вправ.

(Див. Додаток Д)

Другий етап – етап активного вживання лексичних одиниць на рівні речення і понадфразової єдності. Студенти оволодівають вміннями здогадуватись про значення невідомих слів у тексті або в ситуаціях, знаходити асоціативні зв'язки, добирати лексичні одиниці відповідно до умов здійснення комунікації, правильно поєднувати слова при формулюванні своїх висловлювань. Набуті таким шляхом вміння дають студентам можливість підготуватись до вищого, продуктивного етапу роботи з лексичними одиницями. На цьому етапі студенти знаходять у тексті необхідну інформацію для обґрунтування своїх думок, готують тези і складають план тексту з метою його подальшого обговорення,

визначають головну ідею тексту і передбачають подальший хід дій [121, 113]. Доцільним у такому випадку вважається виконання умовно-комунікативних вправ на підстановку, завершення, розширення, відповіді на запитання, на побудову простих, ситуативно зумовлених висловлювань та їх правильне граматичне оформлення. Зазвичай, викладач спонукає студентів до виконання таких вправ шляхом використання традиційної методики, що включає наступні форми роботи на занятті: дослідження, коментар, мозковий штурм, інтерв'ю, репортаж, рецензія. Наприклад, заняття-інтерв'ю – це своєрідний діалог з обміну інформацією. На такому занятті, як правило, студенти опановують певну кількість частотних кліше і користуються ними в автоматичному режимі. Методологічна основа застосовуваних форм роботи передбачає логічність і контекстуальну відповідність побудованих іншомовних висловлювань студентів. Переосмислення та програвання ситуацій, які є важливими та емоційно неординарними, потребують логічного і поетапного переосмислення ситуації, що, зрештою, здійснюючись засобами німецької мови, має безпосередній вплив на розвиток мислення як одного із пізнавальних процесів та іншомовних засобів для вираження перебігу мисленнєвих процесів. Матеріал, що слугує теоретичною основою для реалізації вказаних форм роботи, подано нижче

(Див. Додаток Е)

На третьому етапі студенти удосконалюють дії з новими лексичними одиницями на рівні тексту. Завдання студентів – виконати автоматизовані мовленнєві дії із засвоєними термінами-словами і термінологічними словосполученнями. Для цього виконуються вправи нижчого і вищого рівня на висловлення студентами своїх думок у так званій післятекстовій діяльності [120]. Такі завдання доцільно виконувати у парній та груповій формах мовленнєвої взаємодії всіх її учасників, чому сприяють застосовувані викладачем методики навчання:

1) ігрова – на заняттях у формі гри створюється неформальна обстановка, рольові ігри розвивають інтелектуальну і емоційну сферу студентів. Особливістю такого заняття є те, що навчальна мета являє собою ігрову задачу, і заняття підкоряється правилам гри, що значно підвищує захопленість та зацікавленість студентів до змісту навчання. Яскравим прикладом заняття-гри є вікторина за однією із навчальних тем, де студенти активізують усі свої знання, виявляють спортивний характер та ерудованість. Рольові ігри та ігри-діалоги також становлять значний інтерес для студентів, адже у рольових іграх та у діалогах, де розігруються різні ситуації професійної тематики, можуть взяти участь і проявити себе навіть студенти із низьким та середнім рівнем розвитку мислення та знань з іноземної мови;

2) залучення ІКТ – студенти виконують усі завдання безпосередньо з екрану комп'ютера. Інтернет надає ряд можливостей для проведення таких занять, як наприклад виконання on-line вправ, завдань, прослуховування чи перегляд автентичних повідомлень з подальшою перевіркою їх розуміння. Застосування на занятті комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволяє викладачеві за короткий час отримати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, своєчасно його скорегувати. При цьому є можливість вибору рівня складності завдання для конкретного студента. Для студента важливо те, що відразу після виконання тесту, він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад при усному опитуванні;

3) проектна – у процесі підготовки та представлення проектів студенти застосовують опрацьований раніше лексичний та граматичний матеріал на практиці, розвивають навички говоріння (монологічного та діалогічного мовлення). Як правило, такі заняття допомагають розвинути активне самостійне, креативне, аналітичне мислення студентів, навчити їх застосовувати здобуті знання в активному мовленні, розвиває у студентів почуття особистої та колективної відповідальності за виконані

завдання. Вживання вивченої термінологічної лексики у парах, міні-групах і колективно у дискусіях за прочитаними текстами, у рольових або ділових іграх, у проведенні презентацій забезпечує досягнення необхідного рівня розвитку мислення засобами іноземної мови та сформованості іншомовної комунікативної компетенції. Приклади виконуваних студентами вправ наведено нижче:

(Див. Додаток Г)

Проаналізовані на формувальному етапі дослідження моделі та методи допомогли нам описати й пояснити складне явище “комунікативна компетенція” через виділення багатьох її елементів. Завдяки впровадженню розробленої нами експериментальної програми розвитку мислення студентів- педагогів засобами іноземної мови, дотриманню етапів формування комунікативної компетенції із застосуванням навчальних комунікативних ситуацій та інтерактивних методів, у студентів з’явилися сприятливі передумови для свідомого й осмисленого засвоєння іншомовного матеріалу фахового спрямування, а також для підвищення ефективності і результативності навчання. Результати ефективності впровадження вказаної програми у навчальний процес, рівня сформованості мислення й іншомовних комунікативних навичок проаналізовано у наступному розділі нашої роботи.

3.2. Аналіз результатів ефективності експериментальної навчальної програми розвитку мислення студентів – майбутніх педагогів

Розвитку цілісної мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів сприяє використання проблемних мовленнєвих ситуацій на заняттях з практики англійської мови. Завдання проблемного комунікативно спрямованого типу мають спонукальний характер, провокують продуктивне мовлення та є основою продуктивного білінгвізму.

Мовлення, виражене засобами іноземної мови, є складною

мисленнєвою діяльністю, що містить у собі розпізнавання мовних засобів та осмислення змісту висловлювання, останнє з яких відбувається на основі взаємодії сприймання і мислення. Під дією мовлення у свідомості мовця виникають конкретні образи, які йому необхідно розпізнати й осмислити, у результаті чого і настає розуміння висловлювання. Швидкість та точність такого розуміння залежать від того, наскільки міцним і чітким є зв'язок між звуковим образом та змістом слова [107, 213].

Отже, вирішення проблемної ситуації залучає не лише мовні знання, а й позамовні. Важливим елементом об'єднаної системи знань є наочно-образне мислення суб'єкта, яке бере активну участь у формуванні розумового відтворення навколишньої дійсності на основі зовнішніх і внутрішніх ознак та властивостей. Породження мовлення є результатом перебігу мисленнєвих

процесів, що мають злитий, образний характер концептуальної системи як основи, на якій формується вербальне мислення і мисленнєва діяльність загалом.

Студенти з високим рівнем знання іноземної мови краще ідентифікують текст та його загальний зміст. У процесі практичної діяльності спостерігається формування об'єднаної системи знань, що є сукупністю індивідуальних вражень про світ, індивідуального досвіду і соціального досвіду, який є результатом тісної взаємодії суб'єктів діяльності у межах соціуму. Мовленнєва організація людини, універсально-предметний код є загальними для різних мов, що підтверджує наявність зв'язку між пізнавальною сферою мовця та мовленнєвою діяльністю [107, 215].

Найбільш ефективним способом розвитку мислення студентів-медиків через розвиток мовленнєвої компетенції є вирішення проблемних комунікативних ситуацій шляхом вербальної взаємодії й обміну думками у процесі обговорення у групах. Обговорення у групах

сприяє свідомому ставленню мовця до наявної проблеми шляхом аналізу її причин і наслідків. Увага акцентується на розвитку мислення. Мова, у такому випадку, виконує функції одночасно мети та засобу опанування. Отже, йдеться не просто про вирішення проблемної ситуації, а й про вміння виявляти її причини та розуміти можливі шляхи вирішення.

Вирішення проблемних комунікативних ситуацій супроводжується активізацією пізнавальної діяльності студентів, позитивно впливає на формування оперативного мислення в умовах створення ситуацій, які передбачають використання особистого досвіду і засвоєних раніше знань з метою опанування інших [107, 216].

Ситуації, які подані у вигляді текстів, передбачають пошук зв'язку між різними фрагментами дійсності, а також зорієнтовані на аналіз зв'язків між елементами тексту. На протигагу вправам-здогадкам, текстові ситуації більшою мірою активізують об'єднану систему знань, оскільки потребують залучення великого масиву фонових, енциклопедичних знань. Водночас,

мовна одиниця тексту охоплює і мовні одиниці слова та речення, оскільки реалізація процесу мовлення передбачає оперування лексико-граматичною системою англійської мови [108, 84-88].

На нашу думку, найбільш ефективним є розвиток мовлення, що відбувається в умовах дружньої атмосфери, в якій незнання деякої граматичної конструкції супроводжується її трансформацією чи заміною на знайомий вираз. Такий процес є свідченням розвитку мислення студентів- педагогів засобами іноземної мови та передбачає їх уміння вільно висловлювати думку.

Отже, опанування мови, що реалізується у різних психолінгвістичних ситуаціях, які передбачають формування та розвиток комунікативних навичок у поєднанні із пізнавальною сферою мовців, надає можливість накопичувати їх пізнавальну активність, обумовлюючи її подальший розвиток. Таким чином, до психолінгвістичних вправ, що

стали основою формувального етапу дослідження, відносяться такі вправи, які впливають на розвиток процесів, що беруть участь у породженні і сприйманні слова, речення, тексту. Під час проведення нами дослідницького експерименту студенти виконували лексичні, граматичні та інтерактивні завдання, спрямовані на розвиток їхнього мислення у процесі опанування іноземної мови.

Аналіз результатів ефективності експериментальної навчальної програми розвитку мислення студентів-педагогів в умовах оволодіння англійською мовою здійснювався нами на основі проведення повторної психодіагностики їх мислення і мовлення через застосування психодіагностичного інструментарію, нашого дослідження: методика визначення активності вербального та наочно-образного мислення; методика «Порівняння понять» з метою оцінки поняттєвого мислення; методика вільного асоціативного тесту для визначення комплексності мислення (українською мовою); методика вільного асоціативного тесту для визначення комплексності мислення іноземною мовою; методика Г. Резапкіної “Ерудит” для діагностування рівня розвитку мислительних операцій студентів; методика письмового та усного тестування, що дозволяє визначити рівень сформованості у студентів чотирьох видів мовленнєвої діяльності у процесі вивчення англійської мови. Завдання із психодіагностики мислення та мовлення на формувальному етапі – подібні до завдань констатувального етапу дослідження. Це дає нам можливість порівняти отримані результати та простежити динаміку розвитку розумових та мисленнєвих процесів студентів-педагогів.

До експериментального тестування формувального етапу було залучено ту саму групу студентів-педагогів – 44 особи – 2 курсу ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет». Опис процедури експерименту, аналіз та порівняння результатів двох етапів дослідження подано нижче.

1. Дослідження активності вербального та наочно-образного

мислення – психологічний експеримент, у ході якого студенти знаходять нестандартне вирішення чотирьох творчих завдань протягом обмеженого проміжку часу. Викладач хронометрує виконання завдань за допомогою ручного секундоміра . Зміст завдань, результати їх виконання та обчислення цифрових показників описано нижче.

Зміст завдання №1: протягом однієї хвилини записати у зошиті будь-які педагогічні терміни англійською мовою. Кількість правильно записаних слів відповідає показникам вербальної швидкості. Норма: 5-6 слів.

Зміст завдання №2: роздати студентам підготовані заздалегідь аркуші паперу із зображенням на них 3 кіл і 2 прямих ліній невеликого розміру. Протягом однієї хвилини необхідно намалювати об'єкти, що відносяться до класу «Forest animals» («Лісові звіри»), включаючи форми кіл до малюнку. Кількість правильно зображених об'єктів дала можливість визначити показник наочно-образної швидкості. Норма: 5 малюнків.

Зміст завдання №3: протягом однієї хвилини скласти і записати у зошити якомога більше речень із 7 англійськомовних слів на тему «The best profession for me» («Найкраща професія для мене»), які не повинні повторюватися у реченнях. Завдання спрямоване на з'ясування особливостей гнучкості (дивергентності) мислення шляхом вербального вираження. Кількість правильно складених речень відповідає показникам вербальної гнучкості. Норма: 4 речення.

Зміст завдання №4: викладач малює на дошці фрагмент без змістового навантаження – коло та лінію, до якої воно дотикається. Протягом однієї хвилини потрібно намалювати якомога більше завершених, наповнених змістом малюнків із застосуванням зображеного викладачем фрагменту. Фрагмент можна використовувати в одному малюнку декілька разів. Таке завдання дає можливість з'ясувати показник наочно-образної гнучкості студентів-педагогів. Норма: 4

малюнки.

Обробка результатів:

1. Підрахувати кількість кожного правильно виконаного завдання.
Дані занести до протоколу.

2. Скласти зведену таблицю результатів експерименту.

3. Провести статистичну обробку результатів: а) скласти частотний розподіл; б) визначити середнє арифметичне значення (M), моду (M_o) та медіану (Me); г) враховуючи середні значення, визначити рівні показників швидкості і гнучкості мислення (високий, середній, низький) [6].

Показники активності вербального та образного мислення за ознаками швидкості та гнучкості занесено до протоколу 3 і зведеної таблиці 3.1. результатів експерименту, що подані нижче

Протокол 3

Кількість правильно виконаних завдань у ході визначення активності вербального та наочно-образного мислення студентів-педагогів

Вид мислення	Вербальне	Наочно-образне
Швидкість	5	5
Гнучкість	10	4

Таблиця 3.1.

Діагностика активності вербального та наочно-образного мислення студентів-педагогів

Середнє значення, M	Швидкість		Гнучкість	
	вер- бальна	наочно- образна	вер- бальна	наочно- образна
	3,8	3,2	2,4	2,8

Для визначення моди та медіани будемо користуватись наступною табл.

Таблиця 3.2.

**Загальні результати вербальної швидкості у мисленні студентів-педагогів
(N=44 студента)**

Показники вербальної швидкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопиче ні частоти (s)
6	5	5
5	1 0	1 5
4	1 0	2 5
3	1 1	3 6
2	7	4 3
1	1	4 4
Разом	4 4	-

Таким чином, у нашому випадку модою (Mo) буде виступати показник вербальної швидкості 3, оскільки цьому значенню відповідає найбільше значення частоти (кількість студентів) – 11, а отже, $Mo=3$.

Знаючи порядковий номер медіани, легко знайти її значення. Обчислимо значення медіани, поділивши суму частот на 2, та визначимо порядковий номер медіани. Він дорівнює $44:2=22$, тобто 22-га ознака ділить варіаційний ряд навпіл. Для того, щоб з'ясувати значення 22-ї ознаки потрібно накопичувати частоти, починаючи, від найменшої ознаки. Сума частот 1-ї та 2-ї ознак дорівнює 15 ($5+10=15$). Зрозуміло, що саме 22-ї ознаки тут немає. Якщо додати до 15 частоти третю ознаку, то отримаємо суму, рівну 25 ($15+10=25$). Отже, 22-га ознака відповідає четвертому значенню варіанти – 10 студентів із показником вербальної швидкості 4, а тому і $Me=4$. Таким чином, $Mo \neq Me$ і $M \neq Mo \neq Me$.

Мода і медіана, як правило, відрізняються від середнього арифметичного значення, збігаючись із ним тільки у випадку

симетричного розподілу частот варіаційного ряду: $M=Mo=Me$. Тому співвідношення моди, медіани і середнього арифметичного у нашому випадку показує асиметрію ряду розподілу, оскільки $M=3,8$; $Mo=3$; $Me=4$, проте вона є незначною.

Таблиця 3.3.

Загальні результати наочно-образної швидкості у мисленні студентів-педагогів (N=44 студента)

Показники наочно- образної швидкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопичені частоти (s)
5	5	5
4	14	19
3	11	30
2	12	42
1	2	44
Разом	44	-

За даними таблиці 3.3, модою (Mo) буде виступати показник наочно- образної швидкості 4, оскільки цьому значенню відповідає найбільше значення частоти (кількість студентів) – 14, а отже, $Mo=4$.

Уже відомо, що 22-га ознака ділить варіаційний ряд навпіл. З'ясуємо значення 22-ї ознаки. Сума частот 1-ї та 2-ї ознак дорівнює 19 ($5+14=19$). 22-ї ознаки тут немає. Якщо додати до 12 частоти третю ознаку, то отримаємо суму, рівну 30 ($19+11=30$). Отже, 22-га ознака відповідає третьому значенню варіанти – 11 студентів із показником наочно-образної швидкості 3, а тому і $Me=3$. Таким чином, $Mo \neq Me$.

Як уже зазначалось, мода і медіана збігаються із середнім арифметичним значенням тільки у випадку симетричного розподілу частот варіаційного ряду: $M=Mo=Me$. Проте при визначенні показника наочно- образної швидкості ми знову отримали асиметричний розподіл частот варіаційного ряду, оскільки $M=3,2$; $Mo=4$ та $Me=3$, тобто $M \neq Mo \neq Me$.

Таблиця 3.4.

Загальні результати вербальної гнучкості у мисленні студентів-педагогів (N=44 студента)

Показники вербальної гнучкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопичені частоти (s)
4	10	10
3	12	22
2	10	32
1	10	42
0	2	44
Разом	44	-

Згідно з показниками таблиці 18, $Mo=3$, оскільки цьому значенню відповідає найбільше значення частоти (кількість студентів) – 12.

Із попередніх обчислень відомо, що 22 ознака ділить варіаційний ряд навпіл. Шляхом накопичення частот з'ясуємо її значення. Сума частот 1-ї та 2-ї ознак дорівнює 22 ($10+12=22$). Отже, 22-га ознака відповідає третьому значенню варіанти – 12 студентів із показником вербальної гнучкості 3, а тому і $Me=3$. Таким чином, $Mo=Me$.

При визначенні показника вербальної гнучкості отримано асиметричний розподіл частот варіаційного ряду, оскільки $M=2,4$; $Mo=3$ та $Me=3$, тобто $M \neq Mo=Me$, що свідчить про наявність незначних відхилень.

Таблиця 3.5.

Загальні результати наочно-образної гнучкості у мисленні студентів-педагогів (N=44 студента)

Показники наочно- образної гнучкості (варіанта, x)	Кількість студентів (частота, f)	Накопичені частоти (s)
4	4	4
3	22	26
2	13	39
1	5	44
Разом	44	-

Відповідно до показників таблиці 19, $Mo=3$. 22-га ознака відповідає третьому значенню варіанти – 22 студенти із показником вербальної гнучкості 3, а тому і $Me=3$. Таким чином, $Mo=Me$, а отже існують незначні відхилення, тому що при значенні $M=2,8$ отримуємо асиметричний розподіл частот варіаційного ряду: $M \neq Mo = Me$.

Таблиця 3.6.

Розподіл показників активності мислення досліджуваних студентів

Показники	Рівень прояву, %		
	Низький	середній	висок ий
Вербальна швидкість	18,2	47,7	34,1
Наочно-образна швидкість	31,8	56,8	11,4
Вербальна гнучкість	50	27,3	22,7
Наочно-образна гнучкість	40,9	50	9,1

Отримані експериментальні дані за методикою визначення активності вербального та наочно-образного мислення на формульовальному етапі дають можливість вважати, що для вибірки студентів 2 курсу та рівня їхньої освіти достатньо стабільними показниками активності мислення є показники вербальної швидкості, що дорівнюють у середньому 4 іншомовним словам, та наочно-образної швидкості, що дорівнюють 3 наповненим змістом малюнкам із запропонованими колами і прямими лініями невеликого розміру. Менш стабільними показниками активності мислення є показники вербальної гнучкості, про що свідчить результат експерименту – 2 речення, складених із 7 англійськомовних слів означеної тематики, та показники наочно-образної гнучкості із результатом – 3 малюнки зі включенням запропонованого викладачем фрагменту.

Таблиця 3.6. розподілу показників активності мислення досліджуваних студентів дозволяє зробити висновок про те, що середній рівень прояву вербальної швидкості при виконанні завдання №1

спостерігається у 47,7% досліджуваних студентів, що на 2,3% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Підвищився показник високого рівня – 34,1%, що на 6,8% більше порівняно із першим етапом експерименту. Показник низького рівня вербальної швидкості зменшився на 9,1% і на формувальному етапі становить 18,2%. Покращення результатів середнього та високого рівня розвитку вербальної швидкості свідчить про позитивну динаміку розвитку процесів мислення студентів.

Середній рівень наочно-образної швидкості виявлено у студентів-медиків у ході виконання завдання №2, що має найвищий показник експерименту – 56,8%. Проте отриманий показник є на 6,8% нижчим, ніж показник констатувального етапу. На формувальному етапі дослідження на 9,1% підвищився результат високого рівня, тобто 11,4% студентів правильно виконали завдання №2, що свідчить про позитивну динаміку розвитку у таких студентів пізнавальної сфери в цілому і мислення як її невід’ємної частини зокрема. Змінився показник низького рівня наочно-образної швидкості – 31,8%. Це вказує на те, що кількість студентів-педагогів, які продемонстрували низький рівень наочно-образної швидкості зменшилась на 2,3% порівняно з констатувальним етапом.

Під час діагностування вербальної гнучкості при виконанні завдання

№3 виявлено, що рівень прояву мисленнєвої активності знаходиться на низькому рівні. Показник складає 50%, але спостерігаємо позитивні зміни, оскільки цей показник зменшився на 9,1% порівняно з початковими даними. Стало зрозуміло, що таке завдання залишається найскладнішим для виконання. На середньому рівні справилися із завданням 27,3% студентів-педагогів, що на 2,2% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Проте 22,7% студентів відмінно виконали завдання, що свідчить про позитивні зміни у рівні розвитку їх вербальної гнучкості, адже показник збільшився на 11,3%.

У процесі діагностування наочно-образної гнучкості при виконанні

завдання №4 виявлено, що показник високого рівня її розвитку підвищився на 4,6% і становить 9,1% від загальної кількості студентів. Відсоток студентів, рівень розвитку наочно-образної гнучкості яких знаходиться на середньому рівні становить 50, що також демонструє позитивну динаміку у розвитку процесів мислення, оскільки попередній показник дорівнював 34,1%. Отриманий показник низького рівня теж показує позитивні зміни, тому що кількість студентів-педагогів із низькою наочно-образною гнучкістю на формувальному етапі дослідження дорівнює 40,9%, що на 20,5% менше, ніж на констатувальному етапі.

У цілому переважає середній рівень активності вербального та наочно- образного мислення з урахуванням досліджених середніх значень, проте внаслідок упровадження експериментальної програми розвитку мислення студентів-педагогів спостерігається тенденція до значного покращення мисленнєвої активності та збільшення кількості студентів із високим рівнем розвитку вербального та наочно-образного мислення.

Проаналізовані дані відображено на рисунку 3.1.

Дослідження операцій порівняння, аналізу та синтезу у мисленні студентів-педагогів шляхом *«Порівняння понять»*. Як і на констатувальному етапі, на формувальному для студентів також заздалегідь підготовлено 7 пар слів, що потрібно порівняти. Кожен експериментований студент повинен зачитати пару слів та відповісти почергово на два запитання: «Що спільного є між заданими словами?» та «Які відмінності є між заданими словами?» [116].

Тестовий матеріал: *вода – пісок, сумка – кишеня, кіт – ластівка, листок – горошина, радість – смуток, гудзик – коло, сонце – ніч.*

Викладач записує дані відповіді до протоколу.

Методика «Порівняння понять» та отримані результати допомогли зрозуміти, що студенти-педагоги навчилися краще виділяти суттєві й

несуттєві ознаки схожості та відмінності запропонованих для порівняння понять після застосування експериментальної навчальної програми розвитку мислення. Це свідчить про набуті під час виконання завдань програми вміння детальніше аналізувати та синтезувати інформацію, яка стосується означених слів.

Нами виявлено, що на формувальному етапі, так як і на констатувальному, студентам все-таки простіше було визначати відмінності, ніж знаходити спільне між поняттями, що характеризує їх мислення як наочно-дієве та наочно-образне. Це свідчить про здатність студентів до словесно-логічного узагальнення. Проте при виявленні схожості студенти почали давати більше абстрактне визначення або опис поняття, у їхніх судженнях виявлено більше креативності та спостерігається більш творчий підхід до виконання завдання. Відповіді були більш поширеними, але конкретними, розпливчатості думок, надлишкової деталізації та схильності до резонерства не спостерігалось.

У цілому, мисленню студентів-педагогів після впровадження експериментальної навчальної програми, його розвитку характерна стандартність, інтелектуальна достатність, схильність до більш детального аналізу понять, логічність, але іноді все-таки присутній деякий інфантилізм у порівняннях та схильність до конкретизації.

Вільний асоціативний тест – методика, яку застосовано для

перевірки комплексності мислення студентів. Для цього на першому етапі експерименту обрано групу слів-стимулів різної тематики у кількості 20 україномовних одиниць, що відносяться до різних частин мови – іменників, дієслів, прикметників. На другому етапі, що проводився через декілька занять, обрано 20 слів-стимулів англійською мовою. І у першому, і у другому випадку у відповідь на запропоноване слово-стимул студенти повинні записати у своїх зошитах будь-яке перше слово, що спало їм на думку. Викладач зачитує слова так, щоб після кожного залишалось 5-6 секунд, необхідних для запису реакції. Після

виконання асоціативного експерименту викладач послідовно порівнює записані студентами реакції за категоріями логічності, які у свою чергу діляться на центральні та периферичні реакції, та граматичності, що поділяються на синтагматичну та парадигматичну підгрупи. Для встановлення асоціативних залежностей між стимулами і реакціями складено таблицю 3.7., що подана нижче.

Як і на констатувальному, на формувальному етапі після виконання асоціативного експерименту українською мовою нами послідовно порівнювались між собою пари стимул-реакція за категоріями логічності (центральні та периферичні) і граматичності (синтагматичні та парадигматичні). Якщо між словом-стимулом і асоціацією спостерігався логічний зв'язок (наприклад: будинок – дах, малювати – картини, здоров'я – *радість*, літак – *крила*, яблуко – *кисле* та ін.), то ми заносили помітку до графі «центральна логічна реакція». Таких асоціацій нарахowano 503, що становить 57,2% від загальної кількості. Якщо зв'язку між стимулом та реакцією не було виявлено (наприклад: *писати – газета*, *повертатися – круг*, *швидкий – стогін*, *будинок – літо*, *успішний – круглий* та ін.), то пара відносилась до графі «периферична логічна реакція». Таких одиниць – 377, що у відсотковому співвідношенні дорівнює 42,8%.

Таблиця 3.7.

Матриця асоціативних реакцій рідною мовою

Слово-стимул	Логічна реакція		Граматична реакція	
	Центральна	периферична	синтагматична	парадигматична
Будинок	29	15	19	25
Дошка	22	22	23	21
Сильний	31	13	28	16
Плавати	27	17	32	12
Вітер	30	14	35	9
Мова	35	9	29	15
Писати	25	19	24	20

Швидкий	39	5	26	18
Здоров'я	14	30	31	13
Малювати	19	25	37	7
Світлий	23	21	18	26
Залізо	17	27	33	11
Повертатися	36	8	25	19
Яблуко	38	6	27	17
Місяць	15	29	18	26
Успішний	20	24	36	8
Земля	18	26	23	21
Скласти	28	16	34	10
Літак	24	20	22	22
Небезпечний	13	31	29	15
Всього	503	377	549	331
Разом	880			
У відсотках	57,2%	42,8%	62,4%	37,6%

Отримані після впровадження експериментальної програми показники демонструють, що на формуальному етапі у мисленні студентів-педагогів переважають центральні логічні реакції. Це лише підтверджує позитивну динаміку розвитку розумових процесів, пізнавальної сфери та мислення як її складової переважної більшості студентів, адже на констатувальному етапі дослідження також було виявлено перевагу центральних логічних реакцій. Проте значну частку складають також відповіді, що відносяться до периферичних логічних реакцій, що вказує на певну незібраність та розсіяність мисленнєвої діяльності респондентів, яка присутня навіть після впровадження нової експериментальної програми розвитку мислення.

У ході застосування методики отримано 549 слів-реакцій, що належать до групи, яка характеризується синтагматичним зв'язком за граматичним критерієм. Це означає, що у зафіксованих реакціях спостерігався зв'язок між різними граматичними категоріями слів, а саме:

між іменниками і прикметниками, дієсловами та іменниками, іменниками і прислівниками, дієсловами та прислівниками (наприклад: *дошка – різати, писати – ручка, яблуко – кисле, місяць – круглий, повертатися – додому, писати – вірші, плавати – корабель, складати – речі* та ін.). Кількість реакцій за синтагматичним варіантом зв'язку дорівнює 62,4%. До групи, що характеризується парадигматичним зв'язком, увійшло 331 слово-реакція на запропоновані слова-стимули, що становить 37,6% від загальної кількості. У відповідях студентів виявлено зв'язок у межах однієї граматичної категорії: дієслово – дієслово, іменник – іменник, прикметник – прикметник (наприклад: *плавати – тонутти, залізо – метал, яблуко – фрукт, літак – небо, здоров'я – благополуччя* та ін.).

Більша кількість синтагматичних реакцій на констатувальному і формувальному етапах дослідження свідчить про комплексність мислення студентів, про вміння респондентів виділяти схожі між собою об'єкти та їхні ознаки. Таке мислення характеризується адекватністю, логічністю, синкретизмом, комплексністю, тобто предмет або ознака уявляються разом із аксесуарами, що доповнюють їх. Проте отримана кількість синтагматичних реакцій свідчить про недостатність аналітичних операцій та деякий інфантилізм мислення, що спостерігається після впровадження нової експериментальної програми його розвитку. Із метою порівняння рівня вільного та перекладного білінгвізму протестованих студентів-педагогів, вважаємо за необхідне вирахувати коефіцієнт співпадіння реакцій на слова-стимули рідною (українською) мовою для того, щоб далі у ході діагностики мислення порівняти його із коефіцієнтом співпадіння реакцій на слова-стимули іноземною мовою, а також – із метою порівняння показників констатувального і формувального етапів. Для цього використовуємо наступну формулу:

$$K_{\text{спр}} = n_{\text{спр}} / N_p * 100\%,$$

де:

$K_{\text{спр}}$ – коефіцієнт реакцій, що співпали;

$n_{\text{спр}}$ – кількість україномовних реакцій, що співпали, що дорівнює 408;

N_p – загальна кількість реакцій, що дорівнює 880.

Таким чином,

$$K_{\text{спр}} = 408/880 * 100\% = 46,4\%$$

Через чотири заняття для студентів-педагогів було проведено другий етап вільного асоціативного тесту із застосуванням слів-реакцій іноземною (англійською) мовою. Для встановлення асоціативних залежностей між стимулами і реакціями складено таблицю 3.8., що відображає у кількісному та відсотковому співвідношенні отримані результати. Процедура опрацювання результатів не відрізнялась від попередньої, проте самі результати – значно відмінні від отриманих під час першого етапу застосування методики вільного асоціативного тесту.

Під час другого етапу застосування методики спостерігаємо збільшення кількості периферичних реакцій – 458 одиниці або 52%. Це на 81 асоціацію більше, ніж під час проведення тесту українською мовою, і пояснюється неповним володінням іноземною (англійською) мовою, значно меншою лексичною наповнюваністю іншомовного вокабуляру респондентів. Збільшення периферичних асоціативних реакцій свідчить про низький рівень знання мови у частини студентів, сповільнену мисленнєву та розумову діяльність, а саме: зниження рівня узагальнення, яке полягає в тому, що в судженнях деяких респондентів домінують безпосередні уявлення про предмети і явища, встановлюються суто конкретні зв'язки між предметами, та інертність мислення, якому характерні сповільнена реакція та запізнілі відповіді.

Таблиця 3.8.

Матриця асоціативних реакцій англійською мовою

Слово-стимул	Логічна реакція		Граматична реакція	
	централь	периферич	синтагм а-	парадигм а-

	на	на	тична	тична
Breakfast	24	20	29	15
Time	16	28	23	21
To use	25	19	12	32
Light	15	29	26	18
An evening	33	11	13	31
Find	13	31	27	17
Foreign	21	23	8	36
Force	8	36	10	34
Beautiful	19	25	4	40
To paint	9	35	29	15
A book	27	17	22	22
Interesting	30	14	36	8
A student	34	10	19	25
Punctual	15	29	7	37
To amend	7	37	27	17
Regularly	22	22	14	30
To begin	21	23	9	35
Help	32	12	21	23
Important	25	19	31	13
Cold	26	18	10	34
Всього	422	458	377	503
Разом	880			
У відсотках	48%	52%	42,8%	57,2%

За рахунок збільшення кількості периферичних логічних асоціацій зменшилась кількість синтагматичних граматичних реакцій. Їхня кількість становить 377 одиниць або 42,8%, що на 172 асоціації менше, ніж у тесті українською мовою. Це пояснюється тим, що всі студенти пройшли етап оволодіння за допомогою засобів іноземної мови комплексними уявленнями та знаннями, проте не всі засвоїли та осмислили вивчений матеріал на належному рівні, оскільки у ході експерименту студенти часто вдавалися до перекладу або повторення слів-стимулів.

Вираховуємо коефіцієнт співпадіння реакцій на слова-стимули

німецькою мовою. Для цього використовуємо вже відому нам формулу:

$$K_{\text{спр}} = n_{\text{спр}} / N_p * 100\%,$$

де:

$K_{\text{спр}}$ – коефіцієнт реакцій, що співпали;

$n_{\text{спр}}$ – кількість іншомовних реакцій, що співпали, що дорівнює 314;

N_p – загальна кількість реакцій, що дорівнює 880.

Таким чином,

$$K_{\text{спр}} = 314 / 880 * 100\% = 35,7\%$$

Коефіцієнт реакцій, що співпали дозволяє зробити висновок про те, що частота повторення асоціативних реакцій є наслідком єдиної сенсорно- перцептивної бази, що сприяє такому соціально- психологічному феномену, як «згуртованість», оскільки тестовані мають однакову спрямованість свідомості, є представниками однієї професії, однакового віку, знаходяться в однакових умовах у одному комунікативному середовищі. Проте часте співпадіння та однаковість асоціативних реакцій вказують на низьку оригінальність мисленнєвої діяльності та наявність мисленнєвих штампів.

Якщо порівняти коефіцієнти співпадіння асоціативних реакцій на українські та англійські слова-стимули, – 46,4% та 35,7% відповідно – то можна сказати, що на формувальному етапі ці показники підвищилися: на 8,7% у ході експерименту з українськими словами-стимулами і на 3,1% у ході експерименту з англійськими словами-стимулами.

Зміна показників у сторону збільшення демонструє позитивну динаміку розвитку мислення студентів-педагогів після впровадження експериментальної навчальної програми. Білінгвізм студентів-педагогів усе ще залишається на рівні, недостатньому для вільного спілкування, а рівень розвитку мислення іноземною мовою є нижчим, ніж середній, із переважанням периферичної логічності та синтагматичної граматичності. Проте позитивна тенденція розвитку мисленнєвих та розумових процесів студентів-педагогів дозволяє нам вважати розроблену експериментальну

програму ефективною, а отже, робота за цією програмою сприятиме подальшому розвитку продуктивного білінгвізму та вільному володінню мовними структурами професійного спрямування.

3. Методика Г. Резапкіної “Ерудит” – для діагностування рівня розвитку мислительних операцій студентів-педагогів. Вона складається із чотирьох завдань, кожне з яких виявляє рівень розвитку основних розумових операцій (встановлення аналогій, класифікація, узагальнення, пошук закономірностей) на матеріалі англійської мови. Четверте завдання спрямоване на вивчення здатності до аналізу і синтезу знакової інформації. Методика «Ерудит» може використовуватися для оцінки успішності навчання різних груп студентів та ефективності різних програм і методів навчання. Робота над тестом займає одне заняття.

Кожному студенту було роздано бланки відповідей та аркуші із завданнями. Максимальна кількість балів за всі виконані завдання – 40.

(Див. Додаток А)

Результати експерименту відображено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

Діагностика рівня розвитку мислення студентів-педагогів

	Завд.1	Завд.2	Завд.3	Завд.4	Заг. бал
Середнє	6,36	6,27	6,25	6,38	25,25

Зведені результати дослідження мислення подано нижче у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

Загальні результати психодіагностики мислення студентів-педагогів (N=44, % студентів)

Рівень розвитку мислення	Кількість студентів	% студентів
В	12	27,3

BC	9	20,5
C	13	29,5
HC	7	15,9
H	3	6,8
Усього	44	100

Застосування методики «Ерудит» на формувальному етапі продемонструвало позитивну динаміку розвитку мислення. На 18,3% збільшилась кількість студентів, у яких виявлено високий рівень розвитку мислення. За новими даними цей показник становить 27,3% від загальної кількості студентів. Це свідчить про те, що впровадження експериментальної навчальної програми розвитку мислення сприяє подальшому розвитку мисленнєвої діяльності і здатності студентів аналізувати, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, конкретизувати, відтворювати засобами іноземної мови сприйняту інформацію, а також вирішувати проблемні завдання. Підвищився також показник студентів, які мають рівні розвитку мислення вище середнього та середній. Він становить 50%, що на 4,5% більше, ніж результат діагностики мислення на констатувальному етапі. Отримані дані вказують на знижену пізнавальну активність студентів, проте спостерігається підвищення рівня креативності у вирішенні проблемних завдань, зібраності та зосередженості. У 22,7% студентів-педагогів спостерігається низький рівень розвитку мислення. Проте на формувальному етапі цей показник зменшився на 22,8% порівняно із констатувальним, де він становив 45,5%. Такі дані вказують на те, що внаслідок упровадження експериментальної програми студенти почали краще запам'ятовувати іншомовний матеріал, навчилися використовувати більш раціональні прийоми запам'ятовування. Та ще залишається група студентів, яким складно згадувати та відтворювати вивчене засобами іноземної мови. Причиною цього є часте відволікання на другорядні речі, певний інфантилізм їх діяльності і недостатня вмотивованість навчання.

Отримані та проаналізовані нами порівняльні дані відображено на рисунку 3.2.

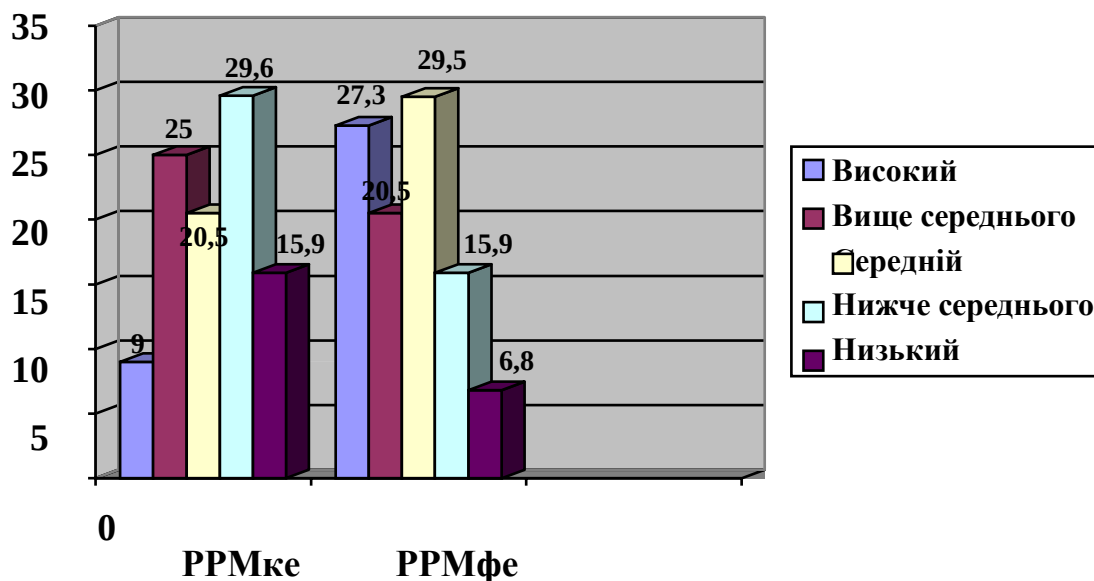


Рис. 3.2. Динаміка розвитку мислення за методикою «Ерудит» (PPMке – рівні розвитку мислення на констатувальному етапі, PPMфе – рівні розвитку мислення на формувальному етапі)

5. Тестова методика – для оцінювання рівня володіння іншомовною лексикою та граматиною студентів-педагогів на формувальному етапі, що передбачає виконання відповідних чотирьох завдань протягом 45 хвилин. Загальна кількість балів за кожне правильно виконане завдання – 12 [118]. Ця методика допоможе визначити рівень навичок та вмінь студентів-педагогів з англійської мови (низький, середній, достатній, високий) після впровадження у навчальний процес експериментальної програми розвитку мислення студентів-педагогів в умовах оволодіння іноземною мовою. (Див. Додаток Б).

Результати тестування відображено таблиці 3.11, що подана нижче.

*Таблиця
3.11*

Результати оцінювання рівня володіння іншомовним матеріалом студентів-педагогів

	Завд.1	Завд.2	Завд.3	Завд.4	Заг. бал
Середн	2,27	2,04	1,88	2,09	8,29

€					
---	--	--	--	--	--

У результаті застосування тестової методики для з'ясування рівня володіння іншомовною лексикою та граматикою студентів-педагогів на формульовальному етапі отримано дані, які занесено до таблиці 3.12.

Таблиця
3.12

Рівень навчальних досягнень студентів-педагогів з англійської мови за тестовою методикою (N=44 студенти)

Початковий рівень				Середній рівень				Достатній рівень				Високий рівень			
Бали			%	Бали			%	Бали			%	Бали			%
1	2	3		4	5	6		7	8	9		10	11	12	
-	-	-	0	3	3	5	25	8	6	3	38,6	5	5	6	36,4
Середній бал – 8,3								Якісний показник – 75%							
Рівень навченості – 100%															

Відповідно до таблиці 3.12, 25% студентів-педагогів мають середній рівень знань з англійської мови. Спостерігаємо, що на формульовальному етапі дослідження після впровадження експериментальної програми розвитку цей показник зменшився на 18,2% порівняно із показником 43,2%, який ми отримали на констатувальному етапі. Середній бал, який дорівнював 7, підвищився і становить 8,3. Це дає нам можливість констатувати, що студенти володіють англійською мовою на достатньому рівні із позитивною тенденцією до високого, адже виявлено, що 36,4% досліджуваних мають високий рівень знань. Показник високого рівня збільшився порівняно із констатувальним етапом на 11,4%. Такі зміни у розумовій та мисленнєвій діяльності студентів свідчать про ефективність

розробленої нами експериментальної програми.

З'ясовано, що студенти стали рідше допускати стилістичні, орфографічні помилки, помилки при вживанні часових форм дієслів, при відмінюванні дієслів в особах, при вживанні артиклів, прийменників та інші. Отримані дані дозволяють нам зробити висновок про те, що необхідно продовжувати працювати над покращенням комунікативних навичок студентів з англійської мови, особливо звертаючи увагу на поповнення іншомовного вокабуляру та розвиток граматичної компетенції. Цієї мети можна досягти за допомогою розробленої експериментальної програми розвитку мислення засобами іноземної мови, оскільки у процесі застосування діагностичних методик виявлено позитивний вплив указаної програми на розвиток когнітивної сфери та іншомовних комунікативних навичок студентів.

6. Комплексне (письмове та усне) тестування – для здійснення більш детальної діагностики іншомовних мовленнєвих навичок студентів. Письмове тестування передбачає виконання студентом таких завдань: надання відповідей на запитання та виконання інших вправ за змістом

прослуханого тексту; виконання тестових завдань за змістом прочитаного тексту; виконання завдання з діагностики сформованості у студентів граматичної компетенції та підготовка студентами твору (есе) за однією із запропонованих тем або в рамках заданого напрямку. Відведений час на виконання завдань першого етапу має становити 50-60 хвилин. Після того, як відведений час сплив, студенти здають викладачеві роботи. Усне тестування включає спонтанну бесіду студента із викладачем за однією з вивчених тем [118]. Максимальний бал за кожне правильно виконане завдання – 12.

(Див. Додаток Г.)

Результати експерименту відображено у таблиці 3.13.

**відображено нижче на рисунку 3.4. та проаналізовано у
порівняльному аспекті**

**Рис. 3.4. Порівняльна гістограма загальних результатів
психодіагностики іншомовного мовлення студентів-педагогів (N=44
студенти=100%)
(ке – констатувальний етап, фе – формувальний етап, В – високий
рівень, ВС – вище середнього, С – середній рівень, НС – нижче
середнього,
Н – низький рівень)**

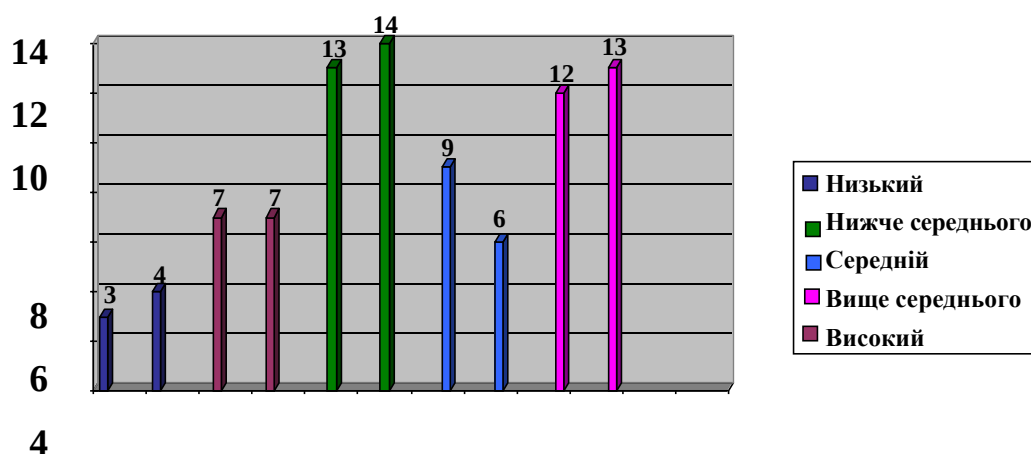
Діагностування іншомовного мовлення після впровадження експериментальної навчальної програми, спрямованої на розвиток мисленнєвої сфери студентів-педагогів в умовах оволодіння іноземною мовою, вказує на покращення рівня знань студентів з англійської мови до вище середнього та високого, про що свідчать отримані у ході комплексного тестування дані – 13,6% та 29,6% відповідно. Такі показники демонструють достатню вмотивованість, підвищену пізнавальну активність та позитивну тенденцію до подальшого розвитку когнітивної сфери студентів-педагогів у

цілому при виконанні психолінгвістичних вправ різного рівня англійською мовою. Згідно з отриманими результатами, на 22,8% зменшилась кількість студентів, які показали нижче середнього та низький рівень знань з англійської мови на констатувальному етапі дослідження. Частка таких студентів на формувальному етапі становить 25%. Вони вміють сприймати на слух інформацію, аудіюють, проте у них виникають труднощі на письмі і при намаганнях висловити власну думку під час говоріння. Виявлено, що 14 студентів володіють середнім рівнем знань з англійської мови, що дорівнює 31,8% від загальної кількості. На констатувальному етапі частка таких студентів дорівнювала 25%. Загальна кількість студентів із середнім та високим рівнями знань збільшилася завдяки упровадженню розробленої нами

експериментальної навчальної програми та її позитивному впливу на навчальні досягнення досліджуваних. Проведене тестування допомогло з'ясувати, що іншомовний лексичний запас студентів значно поповнився і це допомагає їм краще розуміти зміст завдань, застосовувати на практиці набуті навички усного і писемного мовлення. Мовлення частини студентів значно наблизилось до норм англійської мови – висловлювання студентів стали ширшими за обсягом, у мові спостерігається значно менша кількість фонетичних, лексичних і граматичних помилок.

Загальні показники рівнів розвитку мислення та мовлення студентів- педагогів в умовах оволодіння іноземною мовою відображено на рисунку 3.5.

Рисунок дає можливість підсумувати, що на формувальному етапі за рахунок зменшення кількості студентів, рівень розвитку мислення та мовлення був низьким або нижчим за середній, збільшилась кількість студентів із середнім, вищим за середній та високим рівнем розвитку мисленнєвої та іншомовної мовленнєвої активності, що є доказом ефективності упровадження розробленої нами експериментальної програми.



Мс Мв Мс Мв Мс Мв Мс Мв Мс Мв

Рисунок 3.5. Порівняння рівнів розвитку мислення та мовлення студентів-педагогів на формувальному етапі (Мс – мислення, Мв – мовлення)

Відносним показником змін у мисленнєво-мовленнєвих процесах до та після впровадження програми стала різниця між початковим та кінцевим значеннями кожного з показників, обрахована у відсотках і відображена на рисунку 3.6.

Таким чином, експериментально перевірено позитивну динаміку розвитку мислення студентів-педагогів в умовах оволодіння іноземною мовою у результаті впровадження експериментальної навчальної програми. Програма задовольняє потреби студентів у навчальній діяльності, а результати експериментального вивчення ефективності розробленої програми вказують на можливість її комплексного використання у навчальній діяльності студентів, з метою подальшого розвитку пізнавальної сфери студентів, і мислення зокрема, та їх іншомовного мовлення.

Висновки до розділу 3

Викладений вище розділ було присвячено розробці та впровадженню у навчальний процес експериментальної навчальної програми з розвитку мислення студентів-педагогів при вивченні іноземної мови. Нова програма базувалась на психолінгвістичному підході, який передбачав формування у студентів-педагогів іншомовних комунікативних умінь професійного спрямування, формування і розвиток пізнавальних здібностей, а саме – мислення як невідомої складової пізнавальної сфери людини.

З'ясовано, що іншомовні комунікативні вміння та навички, які студенти здобувають у процесі вивчення іноземної мови, реалізуються у мовленнєвій діяльності, що здійснюється на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціологічних та країнознавчих знань згідно з різноманітними ситуаціями спілкування. Виявлено, що до складу

іншомовної комунікативної компетенції входять лінгвістична, соціолінгвістична та прагматична компетенції. Розвиток зазначених складових іншомовної комунікативної компетенції забезпечується оволодінням студентами мовним матеріалом із метою використання його в усному мовленні та на письмі; формуванням умінь використовувати у процесі спілкування мовленнєві зразки, користуватися правилами мовленнєвої поведінки, характерними для країни, мова якої вивчається; знанням принципів, за якими висловлювання продукуються та структуруються для здійснення комунікативних функцій.

У ході дослідження встановлено, що підручник, який став основою реалізації новорозробленої програми, «Talking Stories. Workbook and Appendix» (автори: С.І. Пулін, О.С. Пуліна-Лозинська) містить усі психолінгвістичні складники формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-педагогів [122].

Варто зазначити, що у процесі реалізації новоствореної експериментальної програми студенти-педагоги пройшли три етапи формування комунікативної компетенції: створення основи для формування лексичних навичок; активізації лексичних навичок на рівні словосполучення, понадфразовому рівні; автоматизації дій із лексичними одиницями на текстовому рівні. Таким чином, у студентів з'явилися сприятливі передумови для свідомого та осмисленого засвоєння іншомовного матеріалу фахового спрямування та для підвищення ефективності і результативності навчання.

Аналіз результатів ефективності експериментальної навчальної програми з розвитку мислення студентів-педагогів в умовах оволодіння англійською мовою здійснено нами на основі застосованого психодіагностичного методичного інструментарію, що дав можливість зробити наступні висновки:

1) дослідження активності вербального та наочно-образного мислення показало, що студенти-педагоги здатні знаходити нестандартне

вирішення творчих завдань протягом обмеженого проміжку часу. Це свідчить про достаньо стабільний розвиток активності їх мислення. Порівняно із констатувальним етапом дослідження, значно активізувалась вербальна та наочно-образна швидкість студентів. У процесах розвитку вербальної та наочно-образної гнучкості також простежується позитивна динаміка, проте на дещо нижчому рівні. На формувальному етапі отримано найвищий показник вербальної швидкості – 34,1% та вербальної гнучкості – 22,7%. Швидкість та гнучкість мислення є найважливішими показниками, які свідчать про його збереження й дієвість, про нормальний психофізіологічний і емоційний стан студентів;

2) дослідження операцій порівняння, аналізу і синтезу у мисленні студентів-педагогів шляхом «Порівняння понять» свідчить про стандартність, інтелектуальну достатність, логічність, абстрактність, креативність мисленнєвої діяльності студентів, про їхню схильність до більш детального аналізу понять і про наявність певного інфантилізму в судженнях. На формувальному етапі студенти проявили більш творчий підхід до виконання завдань, їх відповіді стали більш поширеними та набули більше родо-видових ознак. Усі ці фактори свідчать про позитивну динаміку розвитку мисленнєвих процесів студентів;

3) комплексність мислення перевірено у два етапи за допомогою вільного асоціативного тесту: зі словами-стимулами українською мовою на першому етапі та зі словами-стимулами англійською мовою на другому етапі. Отримані показники продемонстрували переважання центральних логічних реакцій (57,2%) та синтагматичних граматичних реакцій (62,4%) в результаті тестування українською мовою. Це підтвердило позитивну динаміку розвитку розумових та мисленнєвих процесів, що характеризуються адекватністю суджень, логічністю, синкретизмом та комплексністю. Проте під час другого етапу

застосування методики спостерігалось збільшення кількості периферичних реакцій (52%), що вказують на дещо сповільнену розумову та мисленнєву діяльність: зниження рівня узагальнення, схильність до конкретизації понять, інертність мислення. За рахунок цього зменшилась кількість синтагматичних реакцій, що свідчить про недостатнє засвоєння та осмисленість іншомовного матеріалу навіть після впровадження нової програми.

4) для діагностування загального рівня розвитку мислительних операцій студентів-педагогів застосовано методику Г. Резапкіної «Ерудит», результати якої також показали позитивну динаміку розвитку мислення. Збільшення кількості студентів із високим рівнем розвитку мислення на 18,3% вказує на те, що впроваджена у навчальний процес програма є ефективною, оскільки вона сприяє подальшому розвитку мисленнєвої діяльності, а саме: здатності студентів аналізувати, синтезувати, узагальнювати, порівнювати, відтворювати засобами іноземної (англійської) мови сприйняту інформацію та вирішувати завдання проблемного характеру;

5) застосування тестової методики з метою діагностування рівня володіння іншомовним матеріалом дозволяє зробити висновок про ефективність упровадженої експериментальної програми, оскільки середній бал за результатами перевірки навчальних досягнень студентів-педагогів з англійської мови збільшився до 8,3. Це дає нам можливість констатувати, що студенти володіють англійською мовою на достатньому рівні, але з позитивною тенденцією до високого, тому що показник високого рівня також збільшився порівняно із констатувальним етапом на 11,4%;

6) комплексне (письмове та усне) тестування, що застосовувалось для більш детальної діагностики іншомовних мовленнєвих навичок студентів, вказує на підвищення рівня знань студентів-педагогів з англійської мови до вище середнього та високого, про що свідчать

отримані дані – 13,6% та

29,6% відповідно. Після впровадження новоствореної програми спостерігаємо значне поповнення іншомовного лексичного запасу студентів, що допомагає їм краще розуміти зміст завдань та застосовувати на практиці набуті комунікативні навички. У мовленні студентів виявлено значно меншу кількість фонетичних та лексико-граматичних помилок.

За результатами психодіагностики мислення і мовлення студентів-педагогів можемо констатувати ефективність розробленої нами програми.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. Здійснено теоретико-методологічний аналіз генези та сучасного стану проблеми психологічних особливостей взаємозв'язку мови та мислення при вивченні іноземної мови студентами. Визначено, що вивчення іноземної мови і рівень володіння рідною мовою залежить від функціонування мозкових механізмів мовленнєвої діяльності у корі головного мозку людини. Ступінь володіння рідною мовою створює передумови для успішного оволодіння іноземною мовою. Встановлено евристичну обмеженість

«накладання» мовних систем у цілях оволодіння мовою, що зумовлює необхідність розгляду питання оволодіння мовою у ширшому контексті процесів мовленнєво-розумової діяльності. Доведено помилковість постановки основної мети контрастивного аналізу винятково через опис мовних систем, альтернативою пропонується розглядати особливості процесів оволодіння мовами через закономірності взаємодії різних мов, що становлять індивідуальне знання суб'єкта діяльності.

Представлено переваги когнітивно-комунікативного навчання іноземних мов, що базується на принципі свідомості у викладанні й на теорії соціоконструктивізму. Навчання іноземних мов розглядається через зміст соціокультурної інформації, яка є вагомим чинником інтенсифікації навчального процесу і підсилення розумового розвитку особистості, що стимулює пізнавально-комунікативне учіння, активізуючи тим самим операції аналізу, синтезу, рефлексії.

2. На основі генетично-моделюючого підходу розроблено модель взаємообумовленості мислення і мовлення студентів-педагогів. У ході дослідження з'ясовано, що функціонування мови і мовлення тісно пов'язані з вербальною здібністю людини. Уточнено, що оволодіння іноземною мовою відбувається за допомогою сукупності мисленнєвих

операцій у їх єдності, взаємозв'язку та взаємообумовленості. Розроблена теоретична модель передбачає розуміння мови як символо-знакового засобу або інструменту мислення та спілкування, що функціонує і втілюється у мовленні. У процесі передавання-рецепції символо-знакової інформації відбувається спонукання свідомості студента до роздумів і, як наслідок, – до розвитку розумових процесів і процесів мислення засобами іноземної мови. У процесі породження мовлення у особистості з'являється намір продукування мовленнєвого висловлювання, що утворилось під час мислення і набуло форми думки, засобами іноземної мови. Таким чином, здійснюється реалізація інтелекту студента і, відповідно, продукування іншомовного висловлювання. Це відбувається шляхом декодування символо-знакової інформації через вербалізацію думок та образів, які знаходять своє практичне відображення у безпосередньому мовленнєвому оформленні мовних знаків.

3. Диференційовано особливості логічної та граматичної асоціативної реакції (центральної, периферійної, синтагматичної та парадигматичної) на матеріалі рідної та іноземної мов. *Побудовано матрицю асоціативних реакцій рідною мовою.* Встановлено, що у мисленні студентів-педагогів переважають центральні логічні реакції. Проте значну частку складають також відповіді, що відносяться до периферійних логічних реакцій. Встановлено збільшення синтагматичних реакцій, що свідчить про комплексність мислення, вміння виділяти схожі між собою об'єкти та їхні ознаки, синкретизм, комплексність. Проте збільшення синтагматичних реакцій свідчить про недостатність аналітичних операцій та деякий інфантилізм мислення. *Побудовано матрицю асоціативних реакцій англійською мовою.* Визначено збільшення кількості периферійних реакцій, ніж під час проведення тесту українською мовою, що пояснюється неповним володінням іноземною мовою. Встановлено збільшення периферійних асоціативних реакцій, що свідчить про низький рівень знання мови,

порушення динамічних особливостей у розумових процесах, а саме: зниження рівня узагальнення, яке полягає в тому, що в судженнях респондентів домінують безпосередні уявлення про предмети і явища, встановлюються суто конкретні зв'язки між предметами, та інертність мислення, якому характерні сповільнена реакція та запізнілі відповіді.

За рахунок збільшення кількості периферійних логічних асоціацій зменшилась кількість синтагматичних граматичних реакцій, що пояснюється тим, що студенти не пройшли етапу оволодіння за допомогою засобів іноземної (англійської) мови цілісними, комплексними уявленнями та знаннями.

Побудовано модель взаємообумовленості мислення та мовлення при вивченні іноземної мови студентами-педагогами, представлену трьома факторами: «гнучка вербалізація – центральна синтагматична мовна асоціативність», «образна активність – асоціативна логічна периферійність», «асоціативна граматичність – аналітичність – парадигматичність».

4. Розроблено експериментальну навчальну програму розвитку мислення студентів-педагогів при вивченні іноземної мови, підтверджено її ефективність. Метою розробленої експериментальної навчальної програми з розвитку мислення студентів-педагогів при вивченні іноземної мови стало формування у студентів-медиків умінь професійно орієнтованого мовлення на рівні, достатньому для здійснення іншомовного спілкування; розвиток у студентів мовленнєвих здібностей (фонетичного та інтонаційного слуху, мовної здогадки, логічного викладу думок тощо); їх інтелектуальних і пізнавальних здібностей (різних видів пам'яті, мислення, уваги, уяви) тощо.

Програма заснована на принципах, що передбачають оволодінню студентами-педагогами стратегіями мовленнєвої діяльності, спрямованої на розв'язання навчальних завдань та життєвих проблем фахового спрямування; розвитку вміння застосовувати лексико-граматичний

матеріал англійської мови при виконанні умовно-комунікативних вправ та завдань професійного спрямування; здійсненню студентами усномовленнєвого спілкування у монологічній та діалогічній формах і спілкування у писемній формі відповідно до поставлених завдань, пов'язаних із професійною діяльністю; розвитку мислення студентів у контексті оволодіння іноземною мовою. Система психолінгвістичних вправ передбачала оволодіння іншомовною компетенцією на рівні лексичної одиниці, слова, словосполучення, фрази, речення, понадфразової єдності і тексту.

Упровадження експериментальної навчальної програми засвідчило позитивну динаміку показників мисленнєвої сфери студентів та показника іншомовного мовлення. Доведено ефективність програми і можливість її використання як психолінгвістичного засобу розвитку пізнавальної сфери студентів у цілому.

5. Запропоновано методичні рекомендації викладачам ВНЗ щодо оптимізації процесу когнітивного розвитку студентів педагогічних спеціальностей в процесі оволодіння ними іноземною мовою. Зазначено, що навчання комунікації потребує творчого підходу до занять з іноземної мови в умовах відсутності природного мовного середовища. Головною функцією принципу комунікативної направленості занять є створення умов для комунікації: мотивів, цілей та задач спілкування.

Перспективи наукового пошуку вбачаються у покращенні психолого- педагогічного змісту розробленої експериментальної програми; в удосконаленні комунікативного методу навчання іноземної мови; у дослідженні розвитку іншомовних здібностей в процесі інтенсивного навчання мови, а також у розробленні програм для розвитку інших складових когнітивної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою професійного спрямування з метою підготовки конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців, рівень здобутих умінь і навичок яких відповідатиме європейським

вимогам і стандартам.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аванесова Т.П. Компьютерная поддержка образовательного модуля / Т.П. Аванесова // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Серия 3: Педагогика и психология. – Вып. 1. – 2012. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternaya-podderzhka-obrazovatel'nogo-modulya>
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: ЛГУ, 1968. – 338 с.
3. Андрієнко В.О. Математична статистика для психологів: [навч. посібник] / В.О. Андрієнко. – Одеса: Астропринт, 1999. – 232 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
5. Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Т.В. Ахутина. – М.: Теревинф, 2002. – 144 с.
6. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 215 с.
7. Баев Б.Ф. Психология внутренней речи / Б.Ф. Баев. – Киев: Радянська школа, 1966. – 192 с.
8. Беянин В.И. Психолінгвістика / В.И. Беянин. – М.: Флінта, 2008. – С. 69-85.
9. Беспалов Б.И. Действие: Психологические механизмы визуального мышления / Б.И. Беспалов. – М., 1984.
10. Бех П.О., Биркун Л.В. Концепція викладання іноземних мов в Україні // Іноземні мови. – 1996. – № 2. – С. 3-8.
11. Біляєв О.М. Лігводидактика рідної мови: навч.-метод. посібник / О.М. Біляєв. – К.: Генеза, 2005. – 180 с.

12. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: автореф. дис. доктора пед. наук – 13.00.04 / І.М. Богданова. – К., 1998. – 33 с.

13. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер. – М., 1977. – С. 97.

14. Брушлинський А.В. Мислення і прогнозування / А.В. Брушлинський. – М.: Думка, 1979. – 230 с.

15. Брушлинский А.В. Продуктивное мышление и проблемное обучение / А.В. Брушлинский. – М., 1983.

16. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учебное пособие для студентов 3–5-х курсов педагогических вузов по специальности «031000 – Педагогика и психология» / Г.Х. Валеев. – Sterlitaamak: Sterlitaamak. gos. ped. in-t, 2002. – 134 с.

17. Вахтомин Н.К. Практика-мышление-знание. К проблеме творческого мышления / Н.К. Вахтомин. – М.: Изд-во «Наука», 1978. – 110 с.

18. Введение в психологию /Под ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1995. – С. 196-221.

19. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред. Т.В. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003. – 1440 с.

20. Венгер Л.А. Восприятие и обучение / Л.А. Венгер. – М: Просвещение, 1969. – 365 с.

21. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 204 с.

22. Видолоб Н. Вплив типу мислення студентів ВНЗ на вивчення іноземної мови / Н. Видолоб // Гуманіт. вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г.С. Сковороди: Педагогіка. Психологія. Філософія. – Вип. 25. – Переяслав-Хмельницький: [б.в.], 2012. – С. 261-265.

23. Виноградова Е. Когнитивный аспект современных целей

обучения иностранным языкам / Е. Виноградова // Университетские чтения: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Часть IX. – Пятигорск: ПГЛУ, 2011. – С. 35-40.

24. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови: [посібник для вчителів] / О.І. Вишневський. – К.: Радянська школа, 1989. – 224 с.

25. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1980. – 223 с.

26. Волобуєва О.Ф. Навчання професійної іншомовної діяльності майбутніх фахівців / О.Ф. Волобуєва // Вісник Національного університету оборони України. Збірник наук. праць. – К.: НУОУ, 2011. – Вип. 5(24). – С.11-16.

27. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М.: Наука, 1966. – 476 с.

28. Гапоненко Л. Формування готовності студента-психолога до професійної взаємодії з учителем / Л. Гапоненко // Рідна школа. – 2010. – №7-8 – С. 29-32.

29. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17-24.

30. Горелов И.П., Седов К.Ф. Основы психолингвистики/ И.П. Горелов, К.Ф. Седов. – М., 2005.

31. Гохлернер М.М. Психологический механизм чувства языка / М.М. Гохлернер, Г.В. Ейгер // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 137-142.

32. Гумбольдт В. фон Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – М., 1984.

33. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт

теоретического и экспериментального психологического исследования /

В.В. Давыдов – М.: Высш. шк., 1986. – 115 с.

34. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин.

– М.: Педагогика, 1989. – 560с.

35. Загальна психологія: Підруч. для студентів вищ. навч. за-кладів / За загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. – К.: Форум, 2002. – С. 139-143.

36. Залевская А.А. Введение в психолінгвістику / А.А. Залевская. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.

37. Засєкіна Л.В. Психолінгвістична діагностика: навчальний посібник / Л.В. Засєкіна, С.В. Засєкін. – Луцьк: РВВ “Вежа” Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.

38. Зимняя И.А., Веденяпин Ю.А., Толкачева С.Д. Исследование факторов, обуславливающих успешность обучения на иностранном языке // Тезисы доклада, прочит. на конференции «Психология и методика обучения второму языку». – М., 1969.

39. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1985. – 159 с.

40. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А. Зимняя.

– М.: Рус. язык, 1989. – С. 133.

41. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии / Т.П. Зинченко. – СПб.: Питер, 2002. – 320 с.

42. Зонтова С.Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С.Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: 36. наук. праць. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 2. – С. 89-93.

43. Ізмайлова О.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / О.А. Ізмайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – № 17. – С. 66-72.

44. Кабардов М.К. Коммункативные и когнитивные составляющие языковых способностей: дис. доктора психол. наук / М.К. Кабардов. – М., 2003. – 357с.

45. Каменська І.Б. Педагогічні умови формування англомовної лінгвістичної компетенції в усному мовленні майбутніх менеджерів / І.Б. Каменська // Лінгвістичні та методичні проблеми навчання мови як іноземної: матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф. / за ред. В.К. Зернової. – Полтава: 2010. – С. 215-217.

46. Каплунович И.Я. Развитие структуры пространственного мышления / И.Я Каплунович // Вопросы психологии. – 1986. – №2.

47. Карлинский А.Е. Некоторые особенности речевой деятельности на первичном и вторичном языках / А.Е. Карлинский // Исследование рече- мыслительной деятельности. – Алма-Ата, 1974. – С.149-166.

48. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М., 1986. – 176 с.

49. Козак С.П. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / С.П. Козак. – Одеса, 2001. – 224 с.

50. Колмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Колмыкова. – М., 1988.

51. Комарова Е.В. Социокультурная компетенция как часть языкового поликультурного образования средствами иностранного языка // Гуманитарные научные исследования. – 2015. – № 1. – [Электронный ресурс].

– Режим доступа: <http://human.snauka.ru/2015/01/9423>

52. Коммуникативно-ориентированная методика обучения иностранным языкам в высшей школе: [сб. науч. тр. МГПУ ин. яз. им. М. Тореца]. – Вып. 257. – М., 1985. – 244 с.

53. Копнин П.В. Логические основы науки / П.В. Копнин. – К.: Наукова думка, 1968. – 239 с.

54. Костенко Н.І. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності у студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей / Н.І. Костенко // Збірник наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2012. – № 5. – С. 86-89.

55. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. – К.: Радянська школа, 1989. – 608 с.

56. Кубрякова Е.С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1986. – 157 с.

57. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование личности / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 139 с.

58. Кулиш Л.Ю. Психолінгвістическіе аспекти восприятия устной иноязычной речи / Л.Ю. Кулиш. – К.: Вища школа, 1982. – 208 с.

59. Кучеренко Н.Л. Реализация компетентностного подхода в иноязычном образовании / Н.Л. Кучеренко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://fle.bgpu.ru/files/conf2013/article/02.htm>

60. Лашкул В.А. Формування професійної компетенції студентів технічних ВНЗ засобами іноземної мови – складова якості професійної підготовки майбутнього фахівця / В.А. Лашкул // Наука і методика: зб. наук.- метод. праць. – К.: Аграрна освіта, 2006. – Вип. 8. – С. 140-144.

61. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

62. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.

63. Леонтьев А.Н. Психология речи / А.Н. Леонтьев // Мир психологии. – 2003. – №2 (34). – С. 31-41.

64. Лисянська Т.М. Вікова і педагогічна психологія: інформаційне забезпечення змісту практичних занять, індивідуальної, самостійної

роботи, модульного контролю знань студентів (спеціалізація «Психологія») / Т.М. Лисянська // Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Інститут сучасного підручника, 2007. – 128 с.

65. Лукановська А.В. Розвиток іншомовних здібностей студентів нефахових спеціальностей у контексті вимог сучасності / А.В. Лукановська // Вісник Львівського ун-ту: Сер.: Педагогічна. – 2010. – Вип. 26. – С. 117-124.

66. Лурия А.Р. Язык и сознание / Под. ред. Е.Д. Хомской. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 416 с.

67. Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. – М., 1975.

68. Лучкина Т.В. Пути становления профессионализма молодого учителя в современной школе / Ученые записки Забайкальского гос. ун-та. Серия: Педагогика и психология. – Вып. 5. – 2012. – [Електронний ресурс].

– Режим доступу: <http://cyberleninka.ru/article/n/puti-stanovleniya-professionalizma-molodogo-uchitelya-v-sovremennoy-shkole>

69. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 255 с.

70. Маклаков А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб: Питер, 2001. – С. 298-308.

71. Максименко С.Д. Саморозвиток суб'єкта навчальної діяльності / С.Д. Максименко // Вісник Національного технічного ун-ту України. – 2001. – №3. – Кн. 1. – С. 5-10.

72. Малиновська О.Л. Шляхи підвищення ефективності процесу вивчення іноземних мов студентами немовних вищих навчальних закладів / О.Л. Малиновська, С.Р. Масон // Науковий вісник НЛТУ України. – 2012. – Вип. 22.11. – С. 376-381.

73. Малиновська О.Л., Масон С.Р. Оволодіння іноземною мовою

як психонейролінгвістична проблема. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/7._DN_2007/Philologia/20741.doc.htm

74. Майерс Д. Психология / Д. Майерс. – Мн.: ООО «Попурри», 2001.

– 848 с.

75. Маслов Ю.В. Креативность и компетентность в иноязычной подготовке в военном ВУЗе: на пути к мирному сосуществованию / Ю.В. Маслов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – 2013. – Вип. 111. – С. 194-197.

76. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972.

77. Методика обучения иностранным языкам в начальной и основной общеобразовательной школе: Учебное пособие для студентов педагогических колледжей / Под. ред. В.М. Филатова // Серия "Среднее профессиональное образование". – Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. – 416 с.

78. Методика «Эрудит» / Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы.

- М.: Генезис, 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vsetesti.ru/413/>

79. Методика «Активность вербального и наглядно-образного мышления». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psylist.net/praktikum/00086.htm>

80. Методика «Сравнение понятий». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://azps.ru/tests/tests3_sravnenie.html

81. Методика «Вільний асоціативний тест». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/posibnuku/160/21.pdf>

82. Методика тестування мовних здібностей. Завдання для тестування.

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.longua.org/a1.ubersicht.php>

83. Мильнікова Н.Г. Концептуальні основи механізму осмисленого опанування іноземної мови / Н.Г. Мильнікова // Збірник наукових праць КПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Серія: Проблеми сучасної психології. – 2012. – Вип. 18. – С. 508-517.

84. Мильруд Р.П. Основные способы стимулирования речемыслительности на иностранном языке / Р.П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – № 9. – 1996. – С. 6-12.

85. Мислення та інтелект. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

http://pidruchniki.com/1333122237236/psihologiya/mislennya_intelekt

86. Морська Л.І. Формування вмінь професійного спілкування англійською мовою у студентів факультету фізичного виховання: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л.І. Морська. – К., 2001. – 220 с.

87. Найссер У. Когнитивная психология / У. Найссер. – Нью-Йорк, 1967. – С. 61.

88. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995. – С. 274-282.

89. О'Коннор Дж. Мистецтво системного мислення: необхідні знання про системи і творчий підхід до рішення проблем / Дж. О'Коннор, І. Макдермот. – М.: Альпіна Бізнес Букс, 2006. – 256 с.

90. Онуфрієва Л.А. Теорія і практика іншомовної комунікативної взаємодії у підготовці майбутніх фахівців соціономічних професій / Л.А. Онуфрієва // Проблеми суч. психології. – 2014. – Вип. 23. – С. 473-491.

91. Павлов І.П. Обрані праці / І.П. Павлов. – М.: Учпедгиз, 1954. – 418 с.

92. Пальм Г.А. Практикум по общей психологии: учеб. пособие / Г.А. Пальм, Е.В. Севастьянова; Днепропетровский ун-т экономики и права. – Д.: ДУЭП, 2009. – 212 с.

93. Пальм Г.А. Психодиагностика: учеб. пособие / Г.А. Пальм; Днепропетр. ун-т экономики и права. – Д.: Изд-во ДУЭП, 2010. – 264 с.

94. Пасічник І.Д. Психологія поетапного формування операційних структур ситематизації: монографія / І.Д. Пасічник. – Острог: Острозька академія, 1997. – 188 с.

95. Пастрик Т.В. Особливості мовленнєвих стратегій та їх види / Т.В. Пастрик // Наукові записки Нац. ун-ту “Острозька академія”. Серія “Психологія і педагогіка”. – 2005. – Вип. 6. – Ч. 1. – С. 232-237.

96. Петухов В.В. Психология мышления: Учеб.-метод, пособие / В.В. Петухов. – М., 1987.

97. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М., 1994. 192 с.

98. Проценко Н.В. Вплив психологічних факторів на якість формування іноземної комунікативної компетенції у студентів вищих навчальних закладів / Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип.11. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – 992 с.

99. Рубінштейн С.Л. Про природу мислення і його склад // Хрестоматія по загальній психології. Психологія мислення: статті / С.Л. Рубінштейн. – М., 1981. – С. 71-77.

100. Самсонова А.В. Факторный анализ. Направления применения и неиспользованные возможности / А.В. Самсонова // Вестник Балтийской Педагогической Академии. – 2005. – Вып. 62. – С. 67-75.

101. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:
<http://westudents.com.ua/knigi/495- vkova-ta-pedagogchna-psihologiya-skripchenko-ov.html>

102. Солнцева Г.Н. Психологический анализ принятия решений / Г.Н. Солнцева. – Москва, 1985. – С. 77-83.

103. Сусов И.П. История языкознания. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lib.ru/TEXTBOOKS/yazykoznanie.txt> Тихомиров О.К. Психология мышления. – М., 1984. – 272 с.
104. Узнадзе Д.Н. Психологія установки / Д.Н. Узнадзе. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
105. Ширяєва Т.М. Комплексний психолінгвістичний тренінг як засіб розвитку пізнавальної сфери студентів в умовах оволодіння іноземною мовою / Т.М. Ширяєва // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна". – 2010. – № 2. – С. 45-48.
106. Ширяєва Т.М. Психолінгвістичні основи виникнення асоціацій в процесі оволодіння іноземною мовою / Т.М. Ширяєва // Психолінгвістика. – 2011. – Вип. 8. – С. 84-88.
107. Ширяєва Т.М. Психолінгвістичні особливості розвитку когнітивної сфери студентів засобами іноземної мови / Т.М. Ширяєва // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. – Сер.: Психологія і педагогіка. – 2009. – Вип. 12. – С. 189-196.
108. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учебное пособие / В.А. Якунин / 2-е изд. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.
109. Anderson, J.B., Bower G. Human associative memory / J.B. Anderson, G. Bower. – Washington, 1973.
110. Bialystok, E. Language Processing in Bilingual Children / E. Bialystok. – New York, Cambridge University Press, 1991.
111. Bialystok, E., Hakuta, K. In Other Words: The Science and Psychology of Second-Language Acquisition / E. Bialystok, K. Hakuta. – New York, Basic Books, 1994.
112. Carrol, D.W. Psychology of Language / D.W. Carrol. – Pacific Grove, 1994.

113. Chomsky, N. Aspects of the Theory of Syntax / N. Chomsky. – Cambridge, 1965.
114. Chomsky, N. New Horizons in the Study of Language and Mind / N. Chomsky. – Cambridge, 2000.
115. Jackendoff, R. Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 477 p.
116. Johnson, R. Psycholinguistics. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_A._Johnson_\(psychotherapist\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Robert_A._Johnson_(psychotherapist))
117. Krashen, S.D. Principles and practice in second language acquisition / S.D. Krashen // English Language Teaching Series. – London: Prentice-Hall International (UK) Ltd., 1981. – 202 p.
118. Langacker, J. Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar / J. langacker. – Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1991.
119. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: CUP, 1994.
120. Osgood Ch.E. Psycholinguistics / Ch.E. Osgood // Psychology: a Study of Science. – N.Y., 1963. – V. 6.
121. Pimsleur P. How to learn a foreign language / P. Pimsleur. – Boston: Heile and Heile Publishers, 1980. – 113 p.
122. Pulin S., Pulina O. Talking Stories. Workbook and Appendix/ Pulin S., Pulina O. – Дніпро: Dnipro Publishing, 2017.
123. Rubin J. Improving Foreign Language Listening Comprehension Research / J. Rubin. – Georgetown: Georgetown University Press, 1990.
124. Savignon, S. Communicative competence: theory and classroom practice: texts and contexts in second language learning (2nd ed.) / S. Savignon. – New York: McGraw-Hill, 1997.
125. Stern H.H. Fundamental Concepts Language Teaching / H.H. Stern // Oxford University Press. – 2001. – 582 p.

126. Trim J.L.M. Some Possible Lines development an Overall Structure for a Foreign Language Learning Adults / J.L.M. Trim. – Strasbourg: Council Europe, 1988.

127. Шипілова І. Методи та прийоми контролю рівня володіння іноземною мовою. Режим доступу:
<http://oldconf.neasmo.org.ua/node/2001>

128. Міжнародний науково-технічний університет академіка Юрія Бугая. Збірник програм. Режим доступу:
<http://www.istu.edu.ua/abiturijentu/programi-vstupnikh-viprobuvan-dlja-vstupu-na-1-kurs-dlja-zdobuttja-okr-bakalavr/nimecka-mova/>

129. Освітні програми МОН України. Режим доступу:
<http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programy.html>

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Завдання №1.

Possessive adjective or pronoun?

1. Is this car yours? Yes, it's my/mine.
2. Is that Alice's coat? No, it isn't hers/her.
3. I think these bicycles are Molly's and yours. Oh yes, they are our/ours.
4. Mary, this cardigan isn't mine. Is it yours/your?
5. Where is Molly and Andy's house? Their/theirs house is in West street.
6. Nick has his cap but Henry hasn't one/ones.

Завдання №2.

Form Present Simple sentences:

1. Tom always _____ (get up) early and _____ (eat) his breakfast quickly.
2. _____ (your friend/write) to you every month? He's so far away, you must really miss him.
3. My parents _____ (live) in a village and they _____ (enjoy) it. It's nice and peaceful.
4. I _____ (not/like) playing football because I _____ (find) it boring.
5. My sisters never _____ (wear) dresses, they _____ (prefer) jeans because they are more comfortable.
6. How often _____ (you/go) to the dentist? Twice a year?

Завдання №3.

Form Present Perfect Continuous

1. He _____ (work) in this company for 10 years.
2. I _____ (read) this book for an hour.
3. They _____ (watch) this film for 2 hours.
4. He _____ (fix) his car for a week.
5. We _____ (live) in this house for 15 years.
6. She _____ (cook) this course for 2 months.

Завдання №4. Simple Past / Present Perfect / Past Perfect

1. When I (arrive) home last night, I discovered that Jane (prepare) a beautiful candle-lit dinner.
2. Since I began acting, I (perform) in two plays, a television commercial and a TV drama. However, I (speak, never even) publicly before I came to Hollywood in 1985.
3. By the time I got to the office, the meeting (begin, already) without me. My boss (be) furious with me and I (be) fired.
4. When I (turn) the radio on yesterday, I (hear) a song that was popular when I was in high school. I (hear, not) the song in years, and it (bring) back some great memories.
5. Last week, I (run) into an ex-girlfriend of mine. We (see, not) each other in years, and both of us (change) a great deal. I (enjoy) talking to her so much that I (ask) her out on a date. We are getting together tonight for dinner.
6. When Jack (enter) the room, I (recognize, not) him because he (lose) so much weight and (grow) a beard. He looked totally different!

ДОДАТОК Б**Завдання для аудіювання:****Завдання №1**

Barbara couldn't take it anymore. Her upstairs neighbor was blasting his stereo again. She had asked him twice already to turn the volume down. The first time she asked, he was surprised. He said he didn't know that she could hear his stereo.

"Yes," she said. "It's just like your stereo was in my living room. I can hear every note!"

He said he would keep it down. She hoped that he was telling the truth. Of course, he wasn't. The very next day, he blasted his stereo. She marched upstairs to remind him of his promise. He said the volume was so low that he could barely hear it. She asked him to turn it lower. He said he would try. Barbara could swear that when she reentered her apartment, the music was louder than when she had walked upstairs.

So, this was the third time. She took her baseball bat upstairs with her. She

knocked very loudly on his door. When he opened the door, she screamed at him like a crazy person. She told him she would kill him if he didn't turn the music down and keep it down. His eyes got big.

She went back downstairs. She couldn't hear a note.

I can't believe I said that, she told herself.

Завдання №2 Exercises according to the text

Find the following words in the text above :

barely baseball bat blast crazy knock note promise scream stereo surprise
swear volume turn twice very

Завдання №3

Complete the sentences with the words and expressions given below:

to knock loudly

can't take it anymore

to blast a stereo

to ask twice

to turn the volume down

to keep it down

to march upstairs

to remind someone of his promise

Завдання № 4

Завдання для читання:

Text

Eddie drove over to see Betty. When he got to her apartment at about 3:15 p.m., he saw that her car wasn't in the carport. So he wrote a note: "Hi, Betty. I love you and I miss you. Love, Eddie."

He was about to tape the note onto her front door when he saw her car pull up. She walked up the stairs. Instead of the big smile, hug, and kiss that she usually greeted him with, she simply said, "What's up?"

"You didn't call me back for the last two days, honey, so I came over to see you." He gave her the note. She opened it, read it, and put it on the kitchen table.

"That's sweet," she said. She walked into her bedroom. Eddie followed her. She put her purse on the bed. Eddie tried to hug her.

"I have to wash my hands," she said. When she came out of the bathroom, she told Eddie that he should go home. She said that she was hungry and tired. She was going to fix something to eat. Then she was going to take a nap. She said that she might call him later. During Eddie's entire five-minute visit, Betty had constantly avoided his eyes. Instead of walking him out to his car, like she usually did, Betty locked her front door as soon as Eddie was outside her apartment.

Exercises according to the text

Make up sentences with the following words: avoid carport constantly entire greet honey hungry nap purse PLUS as fix go got hands hug last later miss over stairs table tape wrote

ДОДАТОК В

Завдання №1 Read the text

THE PREGNANCY

Topic: Pregnancy and Child Development Tips

1. Staying Healthy During Pregnancy

If you're pregnant or thinking about getting pregnant, you probably know some of the basic pregnancy advice about taking care of yourself and the baby: don't smoke or be around secondhand smoke, don't drink, and get your rest. Here are more pregnancy tips, from taking vitamins to what to do with the kitty litter, that can help ensure safe and healthy prenatal development.

2. Take a Prenatal Vitamin

Even when you're still trying to conceive, it's smart to start taking prenatal vitamins. Your baby's neural cord, which becomes the brain and spinal cord, develops within the first month of pregnancy, so it's important you get essential nutrients – like folic acid, calcium, and iron – from the very start.

Prenatal vitamins are available over the counter at most drug stores, or you can get them by prescription from your doctor. If taking them makes you feel queasy, try taking them at night or with a light snack. Chewing gum or sucking on hard candy afterward can help, too.

3. Exercise

Staying active is important for your general health and can help you reduce stress, control your weight, improve circulation, boost your mood, and sleep better. Take a pregnancy exercise class or walk at least 15-20 minutes every day at a moderate pace, in cool, shaded areas or indoors in order to prevent overheating.

Pilates, yoga, swimming, and walking are also great activities for most pregnant women, but be sure to check with your doctor first before starting any exercise program. Aim for 30 minutes of exercise most days of the week. Listen to your body, though, and don't overdo it.

4. Write a Birth Plan

Determined to have a doula? Counting on that epidural? Write down your wishes and give a copy to everyone involved with the delivery. According to the American Pregnancy Association, here are some things to consider when writing your birth plan:

- Who you want present, including children or siblings of the baby
- Procedures you want to avoid
- What positions you prefer for labor and delivery
- Special clothing you'd like to wear
- Whether you want music or a special focal point
- Whether you want pain medications, and what kind
- What to do if complications arise

Завдання № 3

Have a discussion based on the questions below:

1. What can be the goal of women's health care during pregnancy?
2. How should the pregnant woman structure her diet so that the child receives all the nutrients it needs?
3. Is it relevant to avoid stimulants such as tobacco, caffeine and alcohol?

4. How should personal hygiene be carried out?
5. What should you watch out for in clothing?
6. What should the pregnant woman's exercise consist of?

Завдання №4

Read the joke and retell it using the Reported Speech rule.

A proud father who has just had triplets runs into the baby room. "Get out of here," the nurse yells at him. "You are not sterilized." - "Who are you telling that."

Завдання №5

Read the text and answer the questions:

1. How many children would you like to have?
2. What is the most important part of pregnancy?
3. How to deal with child's tantrum?
4. How often are children born on the calculated date?

Завдання №6

Finish the sentences using Reported speech.

- | | |
|-------------------------------------|-----------------------|
| 1) Andrew: "Clean the blue bike!" | Andrew told me _____ |
| 2) Jessica: "Write a text message!" | Jessica told me _____ |
| 3) Nelly: "Help Peter's sister!" | Nelly told me _____ |
| 4) Fred: "Wash your hands!" | Fred told me _____ |
| 5) Anna: "Open the window!" | Anna told me _____ |

ДОДАТОК Г

Завдання №1

Translate into Ukrainian the following sentences.

1. She is sunbathing at the moment.
2. They are swimming in the pool.
3. I'm not at home. I'm strolling in the park.
4. The plane is taking off in 5 minutes.
5. - Where is Jack? - He's starting a bonfire.

Завдання №2

Read the sentences and open the brackets.

- 1) When they _____ (go) to the forest, they _____ (like/pick up) many mushrooms and tasty berries.
- 2) He _____ (travel) with his family at the moment.
- 3) Mille and Megan always _____ (attend) different cafes abroad.
- 4) Her sister _____ (take a photo) of the Tower of Pisa right now.
- 5) My parents _____ (visit/not) a museum because they are in the café now.

Завдання №3*Compose General questions.*

- 1) My sister likes to snorkel very much.
- 2) His parents usually paddle a kayak in summer.
- 3) I like going mountaineering in the beginning of autumn.
- 4) Her father always likes to attend museums and different galleries.
- 5) They normally go hiking with their friends.

ДОДАТОК Д**Завдання №1***Read the text and indicate every verb form.*

Ok, guys. Halloween is over. Christmas and Hanukah are far away. However, we need holidays and celebrations. The autumn is gloomy, gray and sleepy. We are dreaming about bright colours, multicoloured decorations and lights.

Don't despair ____! Because English people have a great holiday on the 5th of November _____. Have you ever heard about the Guy Fawkes Day (it is also called the Bonfire Night) _____?

What is bonfire, you may ask. It is a big fire, which you light with a match _____.

Now imagine that on this night thousands of bonfires light the autumn sky _____. They are usually made in every neighbourhood _____. They are organized by people who live there _____. The people have fun: they dance around, drink beer, wine or lemonade _____. They play games and make BBQ _____. They compete in firework display and win prizes _____.

There are rockets, crackers, Catherine wheels and Roman candles _____.

They sparkle, shine and glitter _____.

They are sparkling, shining, and they are glittering _____.

There is much noise; there are lots of smiles and laughter _____.

There are grilled sausages, hot dogs, burgers and marshmallow _____.

There is music _____. There is a bonfire in the centre _____.

And on the top of the bonfire there is an effigy (чучело) _____.

It is burnt every year as a way to remember how The King and the country were saved in 1606 _____.

Whose effigy is this _____?

Why is it sitting on the fire _____?

What is it made of _____?

Who makes it _____?

Ok, wait for it _____! Not so fast _____. You will hear the whole story in a due time _____.

But first, we must go back to the 14th century and find the roots of this holiday that involve a young king, his 6 wives, two divorces, two beheadings, two daughters and two religions _____. Are you ready for the bloodiest love story of all time _____? Then, let's start _____.

Завдання №2

Watch the video "This is Britain" about the traditions and history of the holiday and make exercise

Завдання №3

How do we celebrate the Bonfire Night? Circle the traditions of this day, please.

- Go to the fireworks display
- Sing traditional songs
- Friends come to the house
- Make a Guy and burn it
- Wear fancy dress
- Light sparklers
- Eat pancakes
- Decorate the Christmas tree
- Give present to everyone
- Cook toffee apples

Завдання №4

Discuss the following topics:

- You are going to England in November. Invite your friend to join you.
- Revolutions are not the best way to change the government.
- You are Guy Fawks. Explain your reasons.

Завдання №5.

Write an essay on the following topic.

Traditions of holidays in England and Ukraine, Similarities and differences.

ДОДАТОК Е

Завдання №1

Read the dialogue and translate it

- Hi, Nick. It's Jason from New York.
- Oh, hi! Long time no see.

- **How have you been?** How is life in London?
- Great. **And how are you doing?**
- I'm doing **great**, actually. I was preparing for the **celebration** of the Bonfire night all week long. I was decorating our house, I was making a Guy.
- Pardon? What were you making? What guy? And what is the Bonfire night?
- Don't you have this **celebration** in the USA?
- No, I have never heard of this holiday before. We only celebrate Halloween in the end of October.
- Right. You, Americans, know how to celebrate it **properly**.
- Indeed. We choose the costumes, **decorate** our houses and gardens, we buy lots of sweets and cook **spooky** food. And what do you do on you Bonfire Night? Is it a bit like Halloween?
- We celebrate the **revolution** that failed.
- Hmm, you have very **strange** holidays across the pond.
- Right you are. We are happy; because our King was not **killed** by the man whose name was Guy Fawkes. You should know his mask – the white face with black moustache and a goatee. So, every year we collect big **piles** of wood, light big **fires**, make an effigy of Guy Fawkes on the top and burn him. Then we all go to watch the firework display.
- Sounds like fun to me.
- Believe me, it is fun!
- Maybe not as much fun, as Halloween.
- Well, to each his own.
- Right you are.

Завдання №2

Find synonyms to all the marked words and phrases in the text above.

Завдання №3

Watch the video and fill in the gaps.

*Pay attention that she uses Past Simple + irregular verbs and the construction WOULD + I to describe the past events that took place repeatedly.

Vicky: Well, when I was _____ up, we didn't pay _____ to Halloween. It was no big deal. It's growing in popularity now but it's still a small holiday compared to the U S.

In the UK, we like to party a few days later on the fifth of November. That's when we have Guy Fawkes night, or bonfire night.

This is a celebration of a _____ event and it dates back to the year 1605. King James was the King of Great Britain and some people planned to _____ him – so to kill him.

They got barrels of _____, and hid them in the British parliament building, and waited for the king to arrive.

So it was a plot. They planned to blow up the building and kill the king.

However, the king's _____ heard about the plot. They searched the building and _____ a man, called Guy Fawkes, hiding in the _____ under the building with 36 barrels of gunpowder.

So the king was saved and the people of London _____ by lighting bonfires. That's how the tradition started.

Every November the fifth we have bonfires and lots of _____. When I was a child, bonfire night was probably the most exciting night of the year.

_____ started a week or two before. We'd go to the shop and buy big boxes of fireworks and very importantly, we'd make a guy. A guy is a kind of effigy or model of Guy Fawkes. We'd get some old clothes, stuff them with _____ and sew them together so they looked like a human body. Then we'd build a bonfire, put the guy on top and set fire to it.

Jenifer: Vicki, are you the little _____ on the left?

Vicky: Yes, that's me! I think I was about 8 or 9 years old.

Jenifer: The _____ guy reminds me of a scarecrow. We use _____ on farms to scare away the birds. Here in the US, scarecrows have also become common fall _____. We don't burn them though!

Vicky: Looking back, it was quite dangerous because our garden wasn't very big. Most people these days go to big firework _____ instead. They're a lot _____.

Jenifer: Wow. Talk about strange but oddly fun traditions! Do any of you have the tradition of building a bonfire? What _____ holidays do you celebrate? Tell us in the _____.

Завдання №4

Write the essay.

**Use no less than 6 filler words:*

Halloween VS Bonfire night? Which one do you prefer to celebrate?

Завдання №5

Read and translate the text.

Meet one of the most infamous Tudors in our Henry VIII facts!

Who was Henry VIII?

Henry VIII was the King of England and Ireland from 21 April 1509 until 28 January 1547, and is perhaps one of the most famous monarchs in English history. Born on 28 June 1491 at Greenwich Palace in London, Henry was the second eldest son in his family so he was never expected to become a king. However, when his elder brother, Arthur, Prince of Wales, died at the age of 15, Henry became the heir to the throne.

Upon the death of his father, Henry was coronated on 24 June 1509 — he was just 17 years old. And he had to marry his elder brother's widow, Catherine of Aragon.

What was Henry VIII like?

The young King Henry was said to be handsome, clever and fun in contrast to his boring father. He was over six feet tall and loved jousting, hunting, composing music and throwing big, expensive balls! He loved spending money. The Tudor era was a time of great change, new ideas were coming about in science, art, design and culture, and great sailing expeditions uncovered new lands. Henry wanted to show off his wealth and built many magnificent palaces and castles that would impress his subjects and rivals. But, in his later years King Henry was hugely overweight and struggled to walk. At the age of 50 he had a 137cm waist! Henry is known for being a ruthless King who ruled with an iron fist. Strong-willed and bullish, he ordered executions to anyone who stood in his way. In fact, during his 38-year reign he had more than 70,000 people executed — yikes!

Henry VIII and the English Reformation

One of the biggest changes that Henry brought during his reign was the English Reformation. After 24 years of marriage, his first wife, Catherine, couldn't give Henry a male heir. Frustrated, he went to the Pope to ask for a divorce, but the Pope didn't allow it, as Catherine was his niece.

Unhappy, Henry took matters into his own hands. He broke away from the Catholic Church, created his own Church of England and named himself the head. He made his friend Thomas Cranmer as the Archbishop of Canterbury, and made him grant a divorce — easy! Thus ended the first (there were many more!) of Henry's marriages.

The religious reform separated England, with many people disliking the new church. Followers of the new church were Protestants, and the old one - Roman Catholics. These two groups hated each other.

Henry's actions were revolutionary because they changed the English religion. And also let English language and art spread.

Завдання №6

Group Discussion.

roles:

Henry, Anne Boleyn, Elizabeth I, modern teenager, interviewer

ТАБЛИЦІ

Таблиця 1

Діагностика активності вербального та наочно-образного мислення студентів-педагогів

№		Швидкість		Гнучкість	
		вер- бальна	наочно- образна	вер- бальна	наочно- образна
1	У	5	4	4	3
2	К	4	4	3	3
3	А	4	3	3	3
4	П	4	3	3	2
5	Р	3	4	2	3
6	О	3	3	2	2
7	Ш	2	3	2	2
8	Ш	2	4	2	2
9	О	3	2	1	1
10	Т	2	2	1	2
11	Т _т	1	1	0	2
12	Т	6	5	3	3
13	Т	6	4	4	3
14	Т	5	4	3	4
15	Т	5	3	3	3
16	Т	5	3	3	3
17	Т	4	4	4	3
18	Т	4	3	3	2
19	Т	4	3	3	2
20	О	3	3	2	2
21	О	2	4	2	2
2	У	3	2	1	2

2					
2 2 3	У	2	2	1	1
2 4	А	6	4	4	3
2 5	Р	5	4	3	3
2 6	О	5	3	3	2
2 7	Щ	5	3	3	2
2 8	Л	4	3	2	2
2 9	Р	3	3	2	3
3 0	П	3	2	2	2
3 1	А	4	2	1	2
3 2	У	3	2	1	1
3 3	П	2	1	1	1
3 4	И	1	2	0	1
3 5	Т	5	4	4	4
3 6	Л	5	3	3	3
3 7	Л	3	3	2	3
3 8	Ш	3	2	2	3
3 9	Ш _{НН}	4	3	2	2
4 0	Ш _Ш	2	3	1	2
4 1	Ш _Н	2	2	1	2
4 2	Ш _е	3	1	1	2
4 3	К	2	1	1	1

4 4	Е	2	1	0	1
Середнє значення, <i>М</i>		3, 5	3	2, 2	2, 2

№		Завд 1	Завд 2	Завд 3	Завд 4	Заг. бал	Рівень розвитку мислення
1	К	9	10	8	10	3 7	В
2	В	8	9	9	10	3 6	В

3	A	8	9	9	8	3 4	BC
4	П	8	8	9	7	3 2	BC
5	P	7	9	7	6	2 9	BC
6	ГН	8	7	9	5	2 9	BC
7	K	6	6	8	7	2 7	BC
8	У	7	6	8	4	2 5	C
9	B	4	6	3	3	1 6	HC
10	П	5	4	3	3	1 5	HC
11	P	4	2	2	1	9	H
12	O	10	10	10	10	4 0	B
13	Oo	10	9	10	10	3 9	B
14	P	9	7	9	9	3 4	BC
15	E	8	9	7	7	3 1	BC
16	E	7	6	6	6	2 5	C
17	K	5	7	5	5	2 2	C
18	ЕК	6	4	5	5	2 0	C
19	НН	5	5	4	5	1 9	C
20	Гк	3	4	4	3	1 4	HC
21	Гкк	4	3	2	3	1 2	HC
22	Ге	3	2	2	2	9	H
	K	2	1	2	2	7	H
2 4	У	7	9	7	9	3 2	BC

2 5	A	7	7	7	7	2 8	BC
2 6	P	8	6	5	6	2 5	C
2 7	O	6	5	5	5	2 1	C
2 8	Л	5	3	4	5	1 7	HC
2 9	Г	5	4	3	3	1 5	HC
3 0	Н	4	4	3	4	1 5	HC
3 1	Е	4	4	2	3	1 3	HC
3 2	К	3	5	2	2	1 2	HC
3 3	У	4	3	2	2	1 1	HC
3 4	Ц	2	1	2	1	6	H
3 5	В	8	7	7	9	3 1	BC
3 6	П	7	8	9	6	3 0	BC
3 7	Р	7	6	7	6	2 6	C
3 8	Ш	5	5	6	6	2 2	C
3 9	О	4	4	5	4	1 7	HC
4 0	Л	5	4	3	5	1 7	HC
4 1	Л	3	3	4	4	1 4	HC
4 2	Л	2	3	3	2	1 0	H
4 3	Н	3	1	2	2	8	H
4 4		2	2	1	2	7	H

Таблиця 3 Результати оцінювання рівня володіння іношомовним матеріалом студентів-педагогів

№		Завд. 1	Завд. 2	Завд. 3	Завд. 4	Заг. бал
1	Ц	3	3	3	3	12
2	У	3	3	3	2	11
3	К	3	2	3	2	10
4	Е	3	2	2	2	9
5	Н	2	3	2	2	9
6	Г	3	2	2	1	8
7	Ш	2	1	2	2	7
8	Щ	2	1	1	2	6
9	Ф	2	1	1	1	5
10	І	3	1	0	1	5
11	В	2	0	0	1	3
12	А	3	3	3	3	12
13	П	3	3	3	3	12
14	Р	3	3	2	3	11
15	О	3	2	3	3	11
16	Л	2	2	2	3	9
17	Д	2	2	1	3	8
18	Ж	3	2	1	2	8
19	Хз	2	2	1	2	7
20	Ц	2	1	1	2	6
21	С	2	1	1	2	6
22	Ю	1	1	1	2	5
23	Б	3	1	0	1	5

2 4	Ь	3	3	2	2	10
2 5	Т	3	2	2	3	10
2 6	И	3	2	1	2	8
2 7	М	2	2	1	2	7
2 8	С	2	2	0	2	6
2 9	Ч	2	1	0	2	5
3 0	Я	1	2	0	2	5
3 1	В	2	0	0	3	5
3 2	А	2	0	0	2	4
3 3	П	2	0	0	2	4
3 4	Р	1	0	0	2	3
3 5	О	3	3	2	3	11
3 6	Л	3	2	2	3	10
3 7	Д	2	1	1	2	6
3 8	Ш	3	1	1	1	6
3 9	Г	3	1	0	2	6
4 0	Е	2	1	1	1	5
4 1	Е	1	1	1	2	5
4 2	К	2	1	0	1	4
4 3	К	1	0	0	2	3
4 4	У	1	1	0	1	3

Таблиця 4 Діагностика рівня розвитку іншомовної мовленостудентів №		Аудіювання	Читання	Письмо	Говоріння	Заг. бал	Рівень розв. мовлення
1	Й	12	11	10	12	45	В
2	Ц	10	11	8	9	38	ВС
3	У	9	9	9	9	36	ВС
4	Ук	10	8	9	9	36	ВС
5	Е	7	7	6	6	26	С
6	Н	7	6	5	7	25	С
7	Г	5	6	5	5	21	С

8	Ш	5	5	4	4	1 8	HC
9	Щ	5	3	4	4	1 6	HC
1 0	Зх	3	3	3	2	1 1	HC
1 1	Ф	3	2	2	1	8	Н
1 2	І	12	12	11	12	4 7	В
1 3	В	12	12	11	12	4 7	В
1 4	А	12	11	11	11	4 5	В
1 5	П	10	10	9	10	3 9	BC
1 6	Р	6	7	6	6	2 5	С
1 7	О	6	5	6	5	2 2	С
1 8	Л	5	6	5	4	2 0	С
1 9	Д	5	4	5	5	1 9	HC
2 0	О	4	4	3	4	1 5	HC
2 1	З	4	4	2	2	1 2	HC
2 2	Л	4	2	2	1	9	Н
2 3	Ь	3	2	1	1	7	Н

2 4	О	10	9	9	9	3 7	BC
2 5	Н	9	9	8	8	3 4	BC
2 6	П	8	7	7	6	2 8	C
2 7	А	7	7	6	5	2 5	C
2 8	К	6	6	6	5	2 3	C
2 9	Е	5	5	4	3	1 7	HC
3 0	Н	4	5	4	4	1 7	HC
3 1	Р	4	4	3	2	1 3	HC
3 2	Ол	4	3	2	1	1 0	Н
3 3	К	2	2	2	1	7	Н
3 4	Щ	2	2	2	1	7	Н
3 5	Щв	10	10	10	8	3 8	BC
3 6	І	8	10	9	9	3 6	BC
3 7	І	7	5	7	5	2 4	C
3 8	І	4	6	5	5	2 0	C
3 9	І	5	4	4	3	1 6	HC
4 0	Е	5	5	3	3	1 6	HC
4 1	Н	3	5	4	3	1 5	HC
4 2	Г	4	3	4	2	1 3	HC
4 3	Ш	4	3	2	2	1 1	HC
4 4	Ш	3	2	2	1	8	Н

и

Таблиця 5 *Діагностика активності вербального та наочно-образного мислення студентів-педагогів*

№	Прізвище та ім'я студента	Швидкість		Гнучкість	
		вер- бальна	наочно- образна	вер- бальна	наочно- образна
1	К	6	4	4	3
2	К	5	5	4	3
3	У	5	4	4	3
4	У	4	4	3	3
5	К	4	4	3	3
6	Е	3	3	3	3
7	Нп	3	3	3	2
8	В	3	4	2	2
9	У	3	2	2	2
10	У	2	3	1	2
11	К	1	2	0	2
12	Ен	6	5	4	3
13	Н	5	5	4	3
14	Н	5	4	3	4
15	Й	6	3	4	3
16	Ц	5	4	3	4
17	К	4	4	3	4
18	К	4	3	3	3
19	Еп	4	4	3	3
20	А	4	3	2	3
21	В	3	4	2	2
22	Ап	3	2	2	2

2 3	Е	2	2	1	2
2 4	Е	6	5	4	3
2 5	Е	5	5	4	3
2 6		6	3	3	3
2 7	К	5	4	3	2
2 8	К	4	3	2	3
2 9	Ее	3	3	2	3
3 0	Е	4	2	2	2
3 1	Ке	4	2	1	1
3 2	Пкк	3	2	1	3
3 3	К	2	1	1	1
3 4	К	2	2	0	1
3 5	Кйккк	5	4	4	4
3 6	У	5	4	4	3
3 7	К	5	3	3	3
3 8	Ке	3	2	2	3
3 9	Е	4	4	2	1
4 0	Н	2	3	1	3
4 1	Нн	3	2	1	2
4 2	Гне	3	2	1	2
4 3	Ва	2	2	1	2
4 4	У	2	1	1	1

Середнє значення, M	3, 8	3, 2	2, 4	2, 8
-----------------------	---------	---------	---------	---------

Та бл и ц я б Ді аг но ст ик а рів ня ро зв ит ку ми сл ен ня ст уд ен тів - пе да го гів №		Завд 1	Завд 2	Завд 3	Завд 4	Заг. бал	Рівень розвитку мислення
1	У	10	10	9	10	39	В
2	К	10	9	9	10	38	В
3	Е	9	10	9	8	36	В
4	Ен	9	8	9	9	35	В
5	Н	8	7	7	8	30	В С
6	Н	8	7	7	7	29	В С
7	П	6	7	8	7	28	В С
8	А	7	6	8	6	27	В С
9	В	5	6	5	5	21	С

1 0	I	5	5	4	5	1 9	C
1 1	A	2	4	1	2	9	H
1 2	Пр	10	10	10	10	4 0	B
1 3	P	10	9	10	10	3 9	B
1 4	Po	9	10	9	9	3 7	B
1 5	O	8	9	9	9	3 5	B
1 6	У	9	8	8	9	3 4	B C
1 7	K	7	8	6	9	3 0	B C
1 8	H	8	7	8	5	2 8	B C
1 9	Роол	6	7	6	6	2 5	C
2 0	Л	7	5	4	6	2 2	C
2 1	P	4	5	5	5	1 9	C
2 2	A	4	3	4	3	1 4	H C
2 3	A	2	4	3	2	1 1	H C
2 4	Bв	10	9	10	9	3 8	B

2 5	П	10	10	8	9	3 7	В
2 6	Ро	9	9	9	8	3 5	В
2 7	О	6	7	7	8	2 8	В С
2 8	Ог	6	7	5	7	2 5	С
2 9	Н	5	6	6	6	2 3	С
3 0	П	7	5	6	5	2 3	С
3 1	А	4	4	6	6	2 0	С
3 2	Рр	5	3	4	5	1 7	Н С
3 3	Ит	4	3	2	3	1 2	Н С
3 4	Оп	2	1	2	3	8	Н
3 5	П	9	9	8	9	3 5	В
3 6	Пппп	7	8	9	7	3 1	В С
3 7	Пв	7	6	7	6	2 6	С
3 8	Пвп	5	5	6	7	2 3	С
3 9	В	4	6	5	5	2 0	С
4 0	А	5	4	5	5	1 8	С
4 1	П	4	3	4	4	1 5	Н С
4 2	й	4	3	3	4	1 4	Н С
4 3	А з	3	2	3	3	1 1	Н С
4 4	П	1	2	2	2	7	Н

Таблиця 7

**Результати оцінювання рівня володіння іншомовним матеріалом
студентів-педагогів**

№		Завд. 1	Завд. 2	Завд. 3	Завд. 4	Заг. бал
1	У	3	3	3	3	12
2		3	3	3	3	12
3	К	3	3	3	2	11
4	Е	3	2	3	2	10
5	Нн	3	3	2	2	10
6	Н	3	2	2	2	9
7	О	2	2	2	2	8
8	Но	2	1	2	2	7
9	Оро	2	3	1	1	7
10	Ро	3	1	0	1	5
11	Рор	2	0	1	1	4
12	Ор	3	3	3	3	12
13	Оро	3	3	3	3	12
14	Ро	3	3	3	3	12
15	Ро	3	2	3	3	11
16	Рор	2	2	3	3	10
17	Ор	2	3	2	3	10
18	Іф	3	2	2	2	9
19	Іі	2	2	2	2	8
20	Фі	2	2	1	2	7
21	І	2	2	1	2	7
22	уу	1	2	1	2	6
23	Ув	2	1	1	1	5

