

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб., 1999. – 720 с.
8. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1952. – 125 с.
9. Элькин Д.Г. Восприятие времени. М., 1962. – 311 с.
10. Цуканов Б.И. Время в психике человека. – О., 2000. – 220 с.

It is analyzed the role of time factor in the time's adaptation process. It is differentiated some criterions of professional adaptation in activity's conditions.

**Key words:** professional adaptation, time factor, professional activity, personality.

*Отримано: 18.12.2009*

**УДК 159.9.:37.015.3**

*І.В. Коваль*

## **До питання підвищення ефективності навчання іноземної мови студентів вищого навчального закладу**

Проблема навчання іноземної мови залишається невирішеною та актуальною. Одним із важливих залишається питання про детермінанти навчального процесу та про “практичне” їх використання для керування підвищенням якості навчання. Головними внутрішніми детермінантами успішності були і є загальні здібності, рівень активності та позитивна мотивація.

**Ключові слова:** оволодіння іноземною мовою, особистісне зростання, детермінація, фактори успішності, позитивна мотивація.

Проблема обучения иностранному языку остаётся нерешенной и актуальной. Одним из важных вопросов остаётся вопрос о детерминантах учебного процесса и о “практическом” их использовании в руководстве повышением качества обучения. Главными внутренними детерминантами успеваемости были и есть общие способности, уровень активности и положительная мотивация.

**Ключевые слова:** о владение иностранным языком, личностный рост, детерминация, факторы успешности, положительная мотивация.

На вирішення питання підвищення ефективності навчання як у середній, так і у вищій школі спрямовані зусилля багатьох дослідників.

Одним із важливих залишається питання про детермінанти навчального процесу та про “практичне” їх використання для керування підвищенням якості навчання, що давно вже розуміється не просто як набуття знань, умінь та навичок, а як процес психічного розвитку дітей (і дорослих) у напрямку якнайширшого розгортання їхніх потенцій щодо активного дослідження й перетворення оточуючого світу, формування в ідеалі активно-перетворюючої життєвої позиції, виховання їх не просто як носіїв, а як творців нових знань, цінностей, відносин.

У широковідомих дослідженнях як фактори внутрішньої детермінації вивчалися навчальні здібності, наукованість, рівень і можливості розвитку як окремих пізнавальних процесів, так і розумових здібностей “в цілому”, рівень (та можливості) розвитку пізнавальних інтересів, навчальної мотивації, комунікативних, емоційних і моральних якостей, здатність сформувати адекватний стиль навчальної діяльності та стиль саморегуляції. Більшість дослідників прагне зреалізувати системний або комплексний підхід до визначення головних факторів, що сприяють успішності навчання у вищезгаданому “високому” розумінні (тобто успішне навчання – це таке, в результаті якого формується активна, розумна, зріла особистість, що спрямована на подальшу самоосвіту і перетворення світу).

Наприклад, В.О.Крутецький вирізняє такий “ансамбль властивостей”, тобто внутрішніх якостей, які визначають успішність навчальної діяльності: активне позитивне ставлення до виконуваної діяльності; такі характерні риси, як працелюбність, настирливість, організованість, самостійність та ін.; сприятливий психічний стан, фонд знань, емінь та навичок у відповідній царині, спеціальні здібності [1, с.363]. З.І.Калмикова [2, с.248] розглядає наукованість, тобто здатність до навчання, як комплексний показник внутрішніх умов такої успішності.

Проте можна виокремити ще один фактор, точніше групу факторів, які впливають на перебіг та результат навчання. Таким фактором є більша або менша специфіка самого предмета навчання. Зокрема, блискучі роботи, здійснені під керівництвом В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна та В.В.Репкіна, що показали величезні як власне навчальні, так і виховні можливості такої “очевидної” речі, як характер (тобто перш за все інформація та способи її викладу) змісту навчальної дисципліни, були започатковані на аналітичних

дисциплінах, якими є математика і англійська мова [3, с.56; 4, с.240; 5, с.216].

Специфіка загальних дисциплін полягає в тому, що позитивні знання, які набула наука, яка потім “перекладається” у навчальний предмет, є дедуктивними, тобто багато конкретної інформації можна одержати вивідним, дедуктивним шляхом. Вони підлягають аналізу в тому плані, що їх можна вибудувати як досить детальну аналітичну схему, своєрідний графік від найзагальніших посилок до дуже конкретних і навіть одиничних фактів. Дослідження послідовників В.В.Давидова, Д.Б.Ельконіна та В.В.Рєпкіна в принципі підтвердили це. Справді, якщо предмет науки хімії добре піддається реконструюванню згідно концепції навчальної діяльності в науково-теоретичному плані [3, с.5-6], то індуктивні науки, якими є літературознавство, історія, географія та деякі інші, “чинять” дуже сильний опір такому переструктуруванню, оскільки вони майже наскрізь складаються з подій, фактів та явищ, що їм дуже важко знайти якусь закономірність, а тим більше строгу дедуктивність.

Тобто специфіка предмета викладання надає певної своєрідності процесу навчання. Звичайно, головними внутрішніми детермінантами успішності були і залишаються загальні здібності, рівень активності та позитивна мотивація. Але різні предмети специфічні в тому, що успішність “засвоєння” різних дисциплін залежить від загальних сприяючих факторів, але й від специфічних властивостей як викладача, так і учнів. І навпаки, вивчення, засвоєння різноманітних предметів своїм результатом має розвиток як різних психічних процесів, різних здатностей і здібностей, так само й різних індивідуально-психологічних якостей, що традиційно здібностями не вважаються (емоційність, комунікативність, коперативність, моральні риси та інші).

З точки зору специфічності іноземна мова є принципово відмінною від будь-яких інших навчальних дисциплін. Першою і найбільшою відзнакою іноземної мови є безмежність, “безрозмірність” [6, с.123], тобто відсутність чітких меж і показників оволодіння. Учень (не має значення, дитина це чи дорослий) повинен знати “все”, і випадіння, незасвоєність якоїсь “теми” завжди має значення незамінної втрати. Крім того, що така “рівномірність” знань необхідна щодо мови взагалі, а іноземної мови зокрема, в принципі неможливо сказати, що означає знати (“все”). В цьому плані іноземна мова як навчальний предмет “безмежна”, вивчити у власному розумінні слова її не можна в принципі.

Другою важливою відзнакою вивчення мови і зокрема іноземної, є те, що засвоєння мови не дає знань про оточуючий предметний світ. Навпаки, мова дає знання про символи оточуючого світу і правила користування цими символами. Вивчення іноземної мови, за глибоким висловлюванням Л.С.Виготського, це символізація, символічна діяльність другого порядку [7, с.128]. Мова, а особливо іноземна, є знанням про можливості і правила формування та формулювання думок щодо оточуючої реальності, вона в цьому плані “безпредметна”, а “безпредметній” навальній дисципліні вчити важко [8, с.21]. Третій момент специфічності вивчення іноземної мови полягає у складності переходу від одного символічного коду (однієї мови) на інший. Ще Б.В.Беляєв [9, с.207] переконливо довів, що мислення рідною мовою суттєво відрізняється від мислення на іноземній мові, і не лише тому, що зміст однієї і тієї ж думки оформлюється за допомогою різних виразних засобів, а й тому, що самі мисленнєві операції, що їх вимагають різні мови, є також різними. Тобто при переході з однієї мови на іншу відбувається перехід не просто на інший тезаурус, інші “слова” – це перехід від однієї системи мислення до іншої системи мислення. Засвоєння мови – це “перетворення її з предметної форми у форму діяльності”.

Перехід на мислення та спілкування іноземною мовою означає не лише послідовне “заміщення” елементів рідної мови на елементи іноземної; мислення та спілкування іноземною мовою знаменує складну перебудову всієї структури формування думки й структури діяльності спілкування, які склалися на рідній мові. Тому початок переходу на мислення іноземною мовою супроводжується етапом певного порушення раніше досягнутої адекватності рівноваги між “планом мислення і планом вираження”, гальмування відповідної діяльності, що зовні виражається в уповільненні темпу діяльності, затримках аж до можливого її блокування. В цей час при “хорошому навчанні” (термін Л.С.Виготського) відбувається процес зменшення участі рідного внутрішнього мовлення на користь збільшення й автономізації іноземного внутрішнього мовлення, а також зменшення питомої ваги власне перекладу на користь породження думки. Проте у навчанні іноземної мови спостерігається одна риса, яка все-таки єднає оволодіння іноземною мовою з оволодінням рідною. Це те, що початкове вивчення мови, а саме – породження висловлювання, набуває самостійного значення, воно важливе “як таке” [4, с.219].

Нарешті, особливістю вивчення іноземної мови є те, що оволодіння будь-яким іншим предметом означає головним чином

набуття певних знань, в той час як для опанування мови величезне значення мають і знання “самі по собі”, і формування та тренування певних навичок аудіювання (слухання) та мовлення (“говоріння”), відпрацювання, “тренування” певних сталих прийомів “перекладання”, перенесення граматичних конструкцій однієї мови в іншу.

Оскільки породження (придумування) висловлювання та його реалізація забезпечуються різними механізмами, здатність правильно оформляти (“демонструвати”) зміст висловлювання має формуватися в ході навчання цілеспрямовано. Внутрішній, смисловий, семантичний бік мовлення і зовнішній, озвучений, фазичний бік мовлення хоча й утворюють справжню єдність, але мають кожен свої закони руху [11, с.269]. Саме тому якщо при оволодінні рідною мовою дії забезпечення акту вимови, артикуляції “непомітно” автоматизуються в результаті нескінченного повторення звукових комплексів, що здійснюється до того ж у відповідному мовленнєвому середовищі, то у випадку іноземної мови ці вміння та навички слід відпрацьовувати окремо та цілеспрямовано.

Цим обумовлюється складність як теоретико-психологічного дослідження процесу оволодіння іноземною мовою, так і трудність практичного педагогічного керування даним процесом.

Вивчення іноземної мови – ні що інше, як набуття здатності до “перемикання” мислення з однієї мови на іншу. Так зване мислення іноземною мовою, досягнення якого вважається ідеалом навчання іноземної мови, є ні що інше, як безпосереднє включення внутрішнього мовлення в механізм породження іноземного мовлення [12, с.2-19]. З цього випливає, що справжнім критерієм рівня володіння іноземною мовою є редукція (в ідеалі – до повного зникнення) участі рідної внутрішньої мови у породженні висловлювання: за так званого “перекладного” знання іншої мови (доречніше, елементів іншої мови), володіння нею супроводжується внутрішнім мовленням (“думанням”) рідною мовою, “частково перекладний” рівень знаменується появою внутрішньої іноземної мови, яка, проте, не досягла автономності. Тобто, коли рідне внутрішнє мовлення ще утворює суперсистему відносно системи внутрішнього іноземного мовлення, а тому гальмує останнє. І, нарешті, рівень вже неусвідомлюваного щодо форми виразу (тобто вже автоматизованого) спонтанного “слововиявлення”, мовлення [14, с.176]. Щоправда, проблема діагностики полягає у неможливості безпосереднього об’єктивування цього критерію; чи не єдиним достовірним об’єктивним показником такої спонтанності

є швидкість переходу мовлення з однієї мови на іншу і суб'єктивна легкість такого переходу.

З цього випливає також, що відпрацювання навичок слухання, артикулювання, інтонування, письма обов'язково має передувати осмисленню власне змісту мовного матеріалу, оскільки внутрішнє мовлення рідною мовою залишається більш сильним і не “пропускає” іншомовне.

Процес оволодіння іноземною мовою з огляду на вищесказане можна представити як такий, що складається з двох великих блоків (частин), які невідчужувані один від одного, але кожен з яких, у свою чергу, має певну структуру: процес розуміння (усного і письмового тексту) та процес породження висловлювання (усного і письмового тексту). Сам процес розуміння інтерпретується як особливий мисленнєвий процес, що здійснюється на основі двомовності.

Процес розуміння являє собою можливо найскладніший з психологічних процесів, у який органічними складовими входять антиципація, вірогіднісне прогнозування, специфічна прогностична здатність, логічне мислення, здатність до семантичного переструктурування та ін. У цьому зв'язку я вважаю за потрібне зазначити свою незгоду з трактовкою розуміння І.О.Зимньою: вона вважає читання і слухання рецептивними видами мовленнєвої діяльності на відміну від продуктивних говоріння та письма [13, с.160]. Очевидно, у неї йдеться про те, що основним спостережуваним процесом читання та слухання є рецепція, тобто сприйняття, а результатом продуктивних видів є видимий, об'єктивований, текст. Я сподіваюся, що лише тому, тобто, щоби “розокремити” ці види діяльності, їх було названо рецептивними та продуктивними.

Бо насправді читання, так само як і слухання, є також продуктивними процесами. Сама І.О.Зимня пише, що внутрішнім результатом читання та слухання є розуміння (або нерозуміння). Звичайно, вона говорить про розуміння як момент завершеності процесу, рівень його прояву (“розуміння – нерозуміння”). Сам же процес розуміння є, безперечно, процесом продуктивним. Його результат є також текст, правда, своєрідно, організований. Він організований “погано” і “не за правилами” побудови тексту, тобто не розгорнутий в систему послідовного логічного лінійного викладу. Внутрішній текст як продукт розуміння повинен смислових конгломертів і “внутрішніх недоведностей”, повторів, переривів і т.д.

У залежності від міри вираженості цих та інших ознак розуміння може здійснюватися на різних рівнях, починаючи від

“простого називання”, коли процес розуміння будується на мінімумі знань, на рівні “входження в текст”, поступовій специфікації значень слів, виявлення контекстового значення аж до об’єднання значень слів у загальний, спільний смисл, “сплав значень”, завдяки якому і досягається результат, тобто “зрозуміння”. Можна додати, що вищим рівнем розуміння слід вважати побудову нового контексту і нового контекстового значення.

У залежності від швидкості, глибини та міри осягнення логічних відношень у тексті, прихованого смислу, контексту й інших параметрів, вирізняється і різна кількість рівнів розуміння. Порівняв “розшарування” розуміння означає дослідження розуміння як процесу проникнення в глибину предмета, що передбачає зміну від дифузного, неточного, неясного – до повного, деталізованого, структурованого, до з’ясування підтексту.

На особливу увагу заслуговує теорія рівнів О.О.Смірнова. В основу вирізнення рівнів він кладе такі критерії, як глибина і чіткість процесу розуміння [15, с.187]. Можна вибудувати одну класифікацію рівнів за параметром глибини, і іншу – за параметром чіткості. Важливо, що за ознаку береться не просування “від слова до слова”, а міра розуміння основної думки, основного змісту всього (наданого) тексту. Це рівною мірою стосується і читання, і слухання, оскільки розуміння як акт діяльності свідомості, його фази є спільним для усіх видів мовленнєвої діяльності. Відтак перший рівень характеризується з’ясуванням лише того, “про що” йдеться, тобто основної теми – це найзагальніший і найбільш поверховий рівень розуміння. Другий рівень – це з’ясування не лише, “про що”, але й “що саме” власне йдеться, тобто встановлення основних значеннєво-сміслових відношень тексту. Третій рівень – це проникнення в саму суть висловлювання, яке можливе на основі знання теми; це розкриття того, “як, якими засобами” розкривається основний зміст. І четвертий рівень – характеризується розумінням того, “навіщо” говорилося те, що говорилося. Ця концепція цікава не лише тим, що дає можливість для диференційованого дослідження мікроструктури процесу розуміння з позицій діяльнісного підходу, але й будь-кому зрозуміти, на якому, власне, рівні розуміння він перебуває.

Це важливо також і тому, зокрема, що у більшості зарубіжних концепцій розуміння акцент робиться на операційних або якісних, але практично завжди на взятих абстрактно характеристиках психічних процесів. Наприклад, це рівні буквального розуміння, інтерпретації, мнемічного, критичного та креативного розуміння, розуміння інференцій (прихованого смислу).

Розглядаючи процес розуміння, не слід випускати з поля зору те, що ця складна мисленнева діяльність виконує і власне пізнавальну, але і комунікативну функцію; “розуміння” це діяльність, за допомогою якої здійснюється акт спілкування” [16, с.18]. Так, З.І.Кличникова пропонує таке визначення розуміння (в контексті діяльності особистості): це з’ясування а) зв’язків і відношень об’єктів (явищ), про які говориться у повідомленні, до об’єктів та явищам реальної дійсності: б) зв’язків та відносин, що існують між об’єктами та явищами, які описуються у повідомленні; в) ставлень, які виникають до них у того, хто говорить чи пише; г) ставлення повідомлюваного та його автора до реципієнта [17, с.224].

Це виводить проблематику мовленневої діяльності на питання про взаємодії між людьми, що встановлюються в ході спілкування через посередництво текстів: розуміння тексту означає насправді розуміння іншої людини через текст. Розуміння може відбутися, якщо відправник та одержувач формують і формулюють спільну систему смислів, які, у свою чергу, відображають певний комунікативний намір. Як пише Г.Л.Чістякова, текст створюється як певне повідомлення про предмети та явища дійсності, що відображає ставлення до них того, хто говорить, і розрахованого на “справлення” певного впливу на отримуючого це повідомлення.

При такому підході розуміння тексту слід розглядати не просто як вичерпування смислу, а як відтворення смислового змісту, що був вкладений автором, тобто розуміння – це фактично створення нового тексту, але тексту, визначеного авторськими позиціями. Для цього реципієнтові потрібно послуговуватися діями й способами конструювання змісту, аналогічними до авторських. Що ж до відправника, то він має створити такий текст, який би “нав’язував” читачеві авторські смисли, авторське бачення дійсності [16, с.21]. Великий внесок у розуміння процесів оволодіння іноземною мовою як опанування іншомовною діяльністю зробила І.О.Зимняя. Теорія мовленневої діяльності І.О.Зимньої [18, с.34-46] є варіантом вдалого синтезу різних теоретико-методологічних положень, і водночас являє собою хороший приклад вдалої методологізації. Її теорія філософськи-методологічно ґрунтується на діяльнісному принципі, лінгвістично – на кращих ідеях В.Гумбольдта, Ф.де Соссюра, Л.В.Щерби, психологічно – на поглядах Л.С.Виготського та С.Л.Рубінштейна щодо розвитку мови і на теорії діяльності О.М.Леонтьєва. Обґрунтована, чітка і детальна структура всієї концепції, яка на сьогодні є найбільш розробленою теорією, дозволяє застосувати її як у дослідницьких



цілях, так і для практичного використання. Прикладна цінність даного підходу обумовлюється тим, що він відкриває можливості формування і вдосконалення іншомовних здібностей через цілеспрямований розвиток у наuczуваних конкретних мовленнєвих механізмів, що забезпечують легкість і високий темп засвоєння іноземної мови.

#### **Список використаних джерел**

1. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников – М.: Просвещение, 1976. – 303 с.
2. Калмыкова З.И. Проблемы диагностики умственного развития учащихся – М.: Педагогика, 1975. – 248 с.
3. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности // Психологический журнал. – 1998. – №6. – С.5-17.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. –240 с.
5. Формирование учебной деятельности школьников / Под.ред. В.В.Давыдова, И.Ломпшера, А.К. Марковой. – М.: Педагогика, 1982. – 216 с.
6. Зимняя И.А. Психология перевода: Учебное пособие. / Сост И.А.Зимняя, В.И.Ермолович. – М.: Просвещение, 1981. – 123 с.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
8. Меркулова И.В. Изучение иностранного языка и адаптация студентов в вузе: Автореф. дисс... канд.психол.наук.: 19.00.07 / НИИ ОПП- М., 1988. – 28 с.
9. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения устной речи на иностранном языке. – М.:Просвещение, 1965. – 227 с.
10. Алхазисвили А.А. Теория и практика обучения устной речи на иностранном языке. – Тбилиси: Мецнисреба, 1984. – 218 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. Собрание сочинений: В 6-ти т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – С.5-361.
12. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.:Просвещение, 1969. – 214 с.
13. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.
14. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986. – 176 с.

15. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 187 с.
16. Харьковская Н.Н. Психологические характеристики процесса понимания текста в зависимости от условий экспликации его предметно-смыслового содержания (на материале иноязычной научно-технической литературы): Автореф. дисс... канд. псих. наук : 19.00.07/ НИИ. – М., 1989. – 21 с.
17. Клычникова З.И. Психология обучения чтению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
18. Зимняя И.А. Индивидуально-психологические факторы и успешность научения речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1970. – №1. – с.34-46.

The problem of foreign language training is considered to be unsettled and and urgent. One of the most important tasks in this field is the problem of studying process determinants and their “practical” use for directing the improvement of training quality. The main inherent determinants of studying results are general abilities, the level of activity and positive motivation.

**Key words:** mastering of foreign language, personality growth, determination, determinants of studying results, positive motivation.

*Отримано: 31.11.2009*

**УДК 37.015.3**

*О.М. Кокун*

## **Психологічні особливості професійного становлення вчителів**

У статті викладено результати теоретичних та емпіричних досліджень автора щодо психологічних особливостей професійного становлення вчителів.

**Ключові слова:** професійне становлення, вчителі, педагогічна діяльність.

В статті изложены результаты теоретических и эмпирических исследований автора в области психологических особенностей профессионального становления учителей.