

Психологія навчання іноземних мов як галузь педагогічної психології

Стаття розкриває теоретико-методологічні передумови виникнення психології навчання іноземних мов як галузі педагогічної психології. Виявлені основні тенденції, спрямованість і своєрідність розвитку психологічного знання в сфері засвоєння іншомовного лінгвістичного досвіду на етапі зародження й становлення вітчизняної психології навчання іноземних мов знаходять своє відображення у періодизації розвитку цього самостійного напрямку вітчизняної психології.

Ключові слова: психологія навчання, іноземні мови, мовлення, психологічні особливості, функції мови, дитина.

Статья раскрывает теоретико-методологические предпосылки возникновения психологии обучения иностранным языкам как отрасли педагогической психологии. Установленные основные тенденции, направленность и своеобразие развития психологического знания в сфере освоения иностранного лингвистического опыта на этапе зарождения и становления отечественной психологии обучения иностранным языкам находят свое отображение в периодизации этого самостоятельного направления в отечественной психологии.

Ключевые слова: психология обучения, иностранные языки, речь, психологические особенности, функции языка, ребенок.

На сучасному етапі розвитку сучасної людини та суспільства загалом значно зросло соціальне значення іноземної мови. Знання іноземної мови сьогодні розглядається як невід'ємний атрибут досягнення професійного й особистісного успіху, результативності міжнародних і академічних контактів, ефективного розвитку зовнішньоекономічного та гуманітарного сприяння. Тому в освітній практиці й науці підвищується інтерес до психологічних проблем навчання та оволодіння іноземною мовою.

Розвиток вітчизняної психологічної науки на рубежі ХХ – ХХІ століть виявив потребу в рефлексивному аналізі і реконструкції основних етапів становлення психології. Теоретичне осмислення й інтерпретації ключових фактів в

історії розвитку вітчизняного психологічного знання потребують загальнонаукового розгляду ролі та місця вітчизняної психології в структурі інших наук, історико-методологічного дослідження становлення й розвитку окремих її галузевих областей і напрямків.

Проблеми розвитку і становлення окремих галузей та напрямків психології перебувають у центрі уваги багатьох учених (Б.Г. Ананьєв, В.В. Большакова, І.А. Зимня, В.В. Козлов, І.Б. Котова, В.Т. Кудрявцев, Л.В. Лідак, Б.Ф. Ломов, Т.Д. Марцинковська, С.В. Недбаєва, О.Г. Носкова, В.М. Поздняков, С.Л. Рубінштейн, М.Г. Ярошевський та ін.).

Історія й генезис розвитку окремих напрямків вітчизняної педагогічної психології продовжують залишатися в полі зору сучасних дослідників (П.Я. Гальперін, В.В. Дисидентка, М.Ф. Добринін, І.А. Зимня, І.І. Ільєсов, З.І. Калмикова, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, Ю.І. Машбиць, В.В. Рубцов, Г.С. Сухобська, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін та ін.).

Останнім часом значно зросла кількість публікацій, присвячених психологічним аспектам сучасної освіти. На етапі модернізації всієї системи вітчизняної освіти вчені й практики окреслюють коло проблем, пов'язаних із психологією навчання, актуалізуючи потребу такого психологічного пізнання, а отже, виділення історико-теоретичного аспекту психології навчання іноземних мов, що дотепер фактично не потрапила в предметне поле історико-психологічних досліджень, як предмет спеціального дослідження, що на сучасному етапі є надзвичайно актуальним.

Аналіз розвитку психології навчання іноземних мов вимагає загального розгляду передумов її зародження й становлення. Дослідження вітчизняних істориків психології включають велике коло основних проблем психологічної історіографії (Марцинковська Т.Д. 2001, Якунін В.А. 1998, Ярошевський М.Г. 1976, 1985, 1996 та ін.), багато дисертацій присвячені розвитку сфер галузей психологічного знання (Канаркевич О.С. 2002, Козлов В.В. 1998, Котова І.Б. 1994, Кудрявцев В.Т. 1997, Кулешова Л.М. 1999, Лещенко Ю.Ю. 2002, Лідак Л.В. 2000, Недбаєва С.В. 2000, Носкова О.Г. 1998 та ін.).

Етапу оформлення наукових знань у сфері психології навчання іноземних мов передував етап інтенсивних пошуків

нагромадження фактичного матеріалу про психологічні особливості й функції вивчення мови загалом. Але передумовою цього процесу варто визнати психолого-дидактичну концепцію вивчення рідної мови основоположника вітчизняної педагогічної психології К.Д. Ушинського, психологічні дослідження якого стали науковим фізіолого-психологічним фундаментом складного процесу виховання й навчання [5, с. 13].

За К.Д. Ушинським, навчання іноземній мові – один із позитивних аспектів впливу на розумовий розвиток і вдосконалення рідної мови. Проте поставала умова – не розпочинати навчання іноземної мови, якщо дитина не опанувала повністю рідною мовою [11, с. 551]. Крім того, у характеристиці сутності іншомовної освітньої практики К.Д. Ушинський виходив зі специфіки навчання іноземної мови, що при початковому вивченні любої іноземної мови є завжди “нудні труднощі”, які дитина повинна подолати якнайшвидше. Коли дитина почне вже дещо розуміти й читати хоча що-небудь легеньке, тоді заняття для неї втрачає інтерес, а саме в цих словах полягає загальна характеристика особливостей освітнього процесу з іноземних мов і орієнтація на його вдосконалювання й особистісну значимість для суб’єкта оволодіння іноземною мовою в спеціальних умовах навчання.

У психолого-дидактичній системі К.Д. Ушинського закладена ідея, що оволодіння мовою – це засіб входження дитини в життя і світ науки, а психологічні основи навчання розглядалися в єдності із проблемою розвитку й формування особистості [12, с. 333-356].

К.Д. Ушинський вперше використав досягнення психології й лінгвістичної науки для створення системи навчання мови, основною ідеєю навчання якої був розвиток особистості учнів. На його думку, для розширення й поглиблення знань з мови вивчення граматики стає необхідним, тому що учні повинні свідомо оволодівати теоретичними положеннями про мову, розвивати “чуття мови”. Навчання мови повинно здійснюватися на доступному зв’язному тексті, що відображає реальні знання, глибину думки й досконалість мовної форми [13, с. 225-337].

Обговорюючи виховне значення психологічного знання, П.Ф. Каптерев стверджував, що із психологічної точки зору мова дуже багата виховними елементами і її вивчення плідне для розвитку особистості. Він описує освітні традиції нашої

країни в області навчання іноземних мов, наводить результати дослідження Г. Гауффе (1878), який заснував теорію раннього лінгвістичного виховання дітей. Загалом, конструктивно критикуючи вітчизняну іншомовну освітню практику свого часу, П.Ф. Каптерев демонструє нам свідчення своєрідності й, одночасно, ефективності раннього навчання іноземних мов, що не могло не бути поміченим ним, дитячим психологом і педагогом. Його твердження про вітчизняну практику навчання іноземним мовам не можна не визнати психологічними, особливо, для того періоду розвитку педагогічної психології. Вони визначили дві концепції розвитку навчання іноземних мов – практико-орієнтовану, спрямовану на реальне володіння мовою (перцептивно-рецептивну) і систематизовану, що припускає не тільки реальне володіння іншомовним лінгвістичним досвідом, але й знання лінгвістичних закономірностей побудови мовного матеріалу, що використовується (трансляційно-репродуктивну).

Упродовж усієї історії розвитку освіти очевидний зв'язок педагогіки й психології виступав певною детермінантою наукового і практичного знання. Сфера навчання іноземних мов не стала в цьому розумінні винятком. На різних етапах розвитку іншомовної освітньої практики психологія виконувала різні функції, але незмінним залишався її значний вплив на процес навчання та оволодіння іноземною мовою. Іншомовна освіта неминуче відштовхується від наявності певних закономірностей оволодіння іноземною мовою, що поширюються практично на всі суміжні з освітою галузі: лінгвістичні особливості мовного досвіду, що засвоюється, умови організації навчального процесу з іноземної мови й, звичайно ж, психологічні особливості суб'єктів освітнього процесу. У цьому зв'язку роль і значення психологічного знання в процесі навчання іноземної мови не можна переоцінити – суб'єктна складова освітньої практики виступає дійсно значимою в досягненні максимально можливих результатів процесу навчання, у тому числі, іноземних мов.

Через необхідність обліку закономірностей освітньої практики, психологія вносила і вносить свої корективи в процес навчання іноземних мов. На методику викладання іноземних мов у новий час істотний вплив мали погляди В. Вундта й, зокрема, його погляди про психологію мовлення й почуття,

теорія виразних рухів якого мала в другій половині XIX століття велике значення для психології та для навчання мов зокрема. Вітчизняна психолого-педагогічна наука того часу не тільки не була осторонь від світових проблем її розвитку, але й здійснювала досить значний вплив на становлення й розвиток психолого-лінгвістичної проблематики.

Опираючись на погляди провідних вітчизняних спеціалістів в області педагогічної психології, психологія навчання іноземних мов сформувалася як самостійний напрямок у першій чверті XX століття. Як відзначає І.А. Зимня, першими роботами в цій області були дослідження закордонних авторів, зокрема, книга Х.Р. Хьюза “Психологія вивчення іноземної мови” (1931), за якою слідували роботи інших психологів (W.Apelt, 1981; S.H. Donough, 1981; L.A. Jacobovits, 1971; W. Reinecke, 1985 та ін.). У нашій країні психологія навчання іноземних мов одержала розвиток у той же часовий проміжок у роботах В.А. Артемова, Т.П. Баранова, Б.В. Беляєва, І.В. Карпова та інших дослідників [3, с. 9]. Але задовго до цього вітчизняна психологія навчання іноземних мов мала теоретико-методологічну базу дослідницького матеріалу у працях А.П. Нечаєва, Л.С. Виготського, С.Л. Рубінштейна, Н.Д. Левитова, О.М. Леонтьєва, Д.Н. Узнадзе та інших дослідників. Проте що ідеї психології навчання іноземним мовам у роботах вітчизняних психологів початку XX століття були представлені лише фрагментарно, у найкращому разі у контексті ідей загальної трансформації та перетворення психологічного знання.

На початку XX століття з’являються перші наукові праці з психології навчання іноземних мов, у яких первісна постановка психологічної проблеми оволодіння іншомовним мовленням погоджувалася з оволодінням рідної мови та мовлення. В 1905 р. у журналі “Вісник психології” А.П. Нечаєв уперше в XX столітті ставить “питання про рідне мовлення і чужих мовах” [10], суть якого на той час було витримано ще в тих наукових традиціях, які були властиві більш ранньому періоду розвитку психологічної науки в працях К.Д. Ушинського та П.Ф. Каптерєва.

А.П. Нечаєв у своїй книзі “Педагогічна психологія” (1906) стверджував, що перекладна семантизація здійснюється швидше, ніж за допомогою картин, та забезпечує більш міцне

запам'ятовування й волю користування словом. Міркуючи про результати власних експериментів, А.П. Нечаєв констатував: “Кращим методом при навчанні іноземних мов є так званий посередній, тобто той, який допускає вживання рідного мовлення як засобу до кращого засвоєння іноземною” [9, с. 33]. Це висловлення відомого психолога свідчить про те, що вже на початку ХХ століття педагогічна психологія намагалася інтегрувати у фонд наукових знань сферу психології навчання іноземних мов. Після Великої Вітчизняної війни психологія навчання іноземних мов одержала найбільший імпульс розвитку.

Іншою важливою складовою майбутньої вітчизняної психології навчання іноземних мов з'явилися погляди Л.С. Виготського, що висловлювалися ним упродовж всієї його наукової діяльності.

Л.С. Виготський у статті “До питання про багатомовність у дитячому віці” у широкому контексті проблем розвитку мови й мовлення в дитячому віці обговорює умови оволодіння другою мовою: критикується точка зору швейцарського психолога Ж. Епштейна (Epstein J. 1918) на негативний вплив вивчення другої мови. Л.С. Виготський на основі досліджень французького лінгвіста Ронжа стверджує, що паралельне засвоєння дитиною двох мов не тільки не шкодить її мовному розвитку і формуванню мислення, але також сприяє загальному розумовому розвитку дитини. Єдиною умовою ефективності оволодіння двома мовами Л.С. Виготський вважає грамотну організацію умов і принципів оволодіння другою мовою. Головним принципом природного засвоєння двох мов одночасно є принцип їхнього незмішування, коли мовна комунікація з дитиною реалізується виходячи з формули “одна людина – одна мова”.

Пізніше цей принцип був експериментально і теоретично обґрунтований Н.В. Імедадзе (1979) при дослідженні умов оволодіння другою мовою в ситуації природного білінгвізму. Сам же термін “друга мова” із часу використання його Л.С. Виготським міцно асоціюється у вітчизняній та світовій психології з поняттям “іноземна мова” стосовно до спеціально організованих і природних умов оволодіння нею (Коваленко Ю.І. 1969; Горєлов І.М. 1980; Залевська А.А. 2000; Імедадзе Н.В. 1979; Леонт'єв О.О. 1999; Asher J. 1972; Renaud C. 1985;

Kilborn K. 1989; De Kock D.M. 1991; Tinajero C., Paramo F. 1998).

Широка картина умов і механізмів навчання і засвоєння іноземної мови була представлена Л.С. Виготським у його фундаментальній роботі “Мислення й мовлення” (1934), у якій, аналізуючи особливості впливу наукових понять на загальний хід розумового розвитку дитини, він проводить аналогію “цього процесу із процесами засвоєння іноземної мови”, детально досліджуючи останні, і стверджуючи при цьому, що засвоєння іноземної мови “представляє <...> окремий випадок більш великої групи процесів розвитку, джерелом якого є систематичне навчання” (Виготський Л.С. 1982).

Л.С. Виготський вказував, що розвиток іноземної мови в дитини у порівнянні з процесом рідної мови має істотні відмінності. “Дитина засвоює в школі іноземну мову в зовсім іншому плані, ніж рідну. Можна сказати, що засвоєння іноземної мови йде шляхом, прямо протилежним тому, яким йде розвиток рідної мови. Дитина ніколи не починає засвоєння рідної мови з вивчення абетки, із читання і письма, із свідомої і навмисної побудови фрази, з визначення значення слова, з вивчення граматики, але все це, звичайно, знаходиться на початку засвоєння іноземної мови. Дитина засвоює рідну мову не усвідомлено і не навмисно, а іноземну – починаючи з усвідомлення й наміру. Тому можна сказати, що розвиток рідної мови йде знизу до верху, у той час як розвиток іноземної мови йде зверху до низу. У першому випадку раніше виникають елементарні, нижчі властивості мовлення і тільки пізніше розвиваються її складні форми, пов’язані з усвідомленням фонетичної структури мови, його граматичних форм і довільною побудовою мовлення. У другому випадку раніше розвиваються вищі, складні властивості мовлення, пов’язані з усвідомленням і намірами, і тільки пізніше виникають більш елементарні властивості, пов’язані зі спонтанним, вільним користуванням чужим мовленням” (Виготський Л.С. 1982).

Саме ці ідеї Л.С. Виготського широко цитувалися і цитуються практично всіма дослідниками психологічних проблем навчання та оволодіння іноземною мовою як основи побудови будь-якого психолого-методичного підходу до навчання іноземних мов. Проте фактично дослідники доходять

лише до декларування важливості врахування психологічного принципу навчання іноземної мови “зверху – до низу”.

Л.С. Виготський у багатьох аспектах вбачає специфіку засвоєння іноземної мови: “...засвоєння іноземної мови, її розвиток зверху до низу виявляє те, у чому позначається сила іноземної мови в дитини, становить слабкість її рідної мови, і назад, у тій сфері, де рідна мова виявляє свою силу, іноземна мова виявляється слабкою” (Виготський Л.С. 1982).

Специфіка засвоєння іншомовного знання виявляється Л.С. Виготським як у сфері оволодіння граматичною будовою іноземної мови, так і її фонетичною системою, вказуючи, що дитина успішно і бездоганно користується в рідній мові всіма граматичними формами, проте вона не усвідомлює їх, вона змінює та відмінює, але не усвідомлює цього. Дитина часто не вміє визначити рід, відмінок, граматичну форму у певній фразі. А в іноземній мові вона із самого початку відрізняє слова чоловічого й жіночого роду. Користуючись звуковою стороною рідного мовлення, дитина не звітує перед собою, які звуки вона вимовляє. Письмове мовлення дитини в рідній мові значно відстає від її усного мовлення, але в іноземній мові вона не виявляє цієї розбіжності й дуже часто забігає вперед у порівнянні з усним мовленням. Отже, слабкі сторони рідної мови є саме сильними сторонами іноземної, а сильні сторони рідної мови є слабкими сторонами іноземної. Вимова становить найбільші труднощі для школяра, який засвоює іноземну мову. Розвиток рідної мови починається з вільного, спонтанного користування мовленням і завершується усвідомленням мовних форм і оволодінням ними, а розвиток іноземної мови починається з усвідомлення мови й довільного оволодіння нею і завершується вільним, спонтанним мовленням. Обидва шляхи, за Л.С. Виготським, є протилежно спрямованими.

Описані видатним вітчизняним психологом особливості й специфіка засвоєння іншомовного досвіду становлять основу методологічної бази, яка сьогодні є суттю галузі психологічного знання.

Взаємозв'язок і взаємодоповнення процесів оволодіння рідною та іноземною мовою особливо підкреслювалися Л.С. Виготським, котрий вважав, що свідоме й навмисне засвоєння іноземної мови зовсім очевидно опирається на відомий рівень розвитку рідної мови. Дитина засвоює іноземну

мову, володіючи вже системою значень у рідній мові і переносючи її в сферу іншої мови. Але засвоєння іноземної мови дозволяє дитині зрозуміти рідну мову як окремий випадок мовної системи, отже, дає їй можливість узагальнити явища рідної мови, тобто усвідомити власні мовні операції й опанувати ними. Розвиток іноземної мови на основі рідної означає узагальнення мовних явищ і усвідомлення мовних операцій – перехід їх у вищий план усвідомленого й довільного мовлення. У цьому розумінні Гете вказував, що хто не знає ні однієї іноземної мови, той і не володіє рідною мовою.

Розширюючи й поглиблюючи зміст аналогій, що обґрунтовуються, Л.С. Виготський доходить висновку, що “є тільки два шляхи для пояснення відносин між розвитком усного і письмового мовлення, рідної і іноземної мов... Один шлях пояснення – це закон зрушення, або зсуву, закон повторення, або відтворення на вищому щаблі раніше пророблених процесів розвитку, шлях, пов’язаний з поверненням у вищій сфері розвитку основних перипетій більш раннього розвитку. Цей шлях неодноразово застосовувався в психології для рішення всіх зазначених вище конкретних проблем. Останнім часом його оновив і кинув у гру як останню карту Піаже. Інший шлях пояснення – закон зони найближчого розвитку, що розвивається це в нашій гіпотезі, закон протилежної спрямованості розвитку аналогічних систем у вищій і нижчій сферах, закон взаємної зв’язаності нижчої й вищої систем у розвитку, закон, який ми знайшли й підтвердили на фактах розвитку спонтанних і наукових понять, на фактах розвитку рідної й іноземної мов, на фактах розвитку усного й письмового мовлення...” (Виготський Л.С. 1982).

У результаті широких наукових узагальнень Л.С. Виготський доходить висновку, що засвоєння іноземної мови в школі відрізняється від засвоєння рідної мови, у той же час процеси розвитку іноземної і рідної мов пов’язані між собою, іноземна мова виявляється слабкою у тих ситуаціях, де проявляється сила рідної, і сильною там, де рідна мова виявляє свою слабкість.

Л.С. Виготський наголошує, що у випадку засвоєння іноземної мови на перший план висувається зовнішній, звуковий бік мовленнєвого мислення. Засвоєння іноземної мови вимагає оволодіння семантичною складовою чужого мовлення, а в порівнянні з рідною – виявляє подібність із розвитком

наукових понять порівняно з життєвими тільки в певних відносинах, а в інших відносинах виявляє найглибші розходження.

За Л.С. Виготським, засвоєння іноземної мови у школі припускає вже сформовану систему значень у рідній мові. При засвоєнні іноземної мови дитині не доводиться розвивати семантику мовлення, утворювати значення слів, засвоювати нові поняття про предмети. Вона повинна засвоїти нові слова, що відповідають уже відомій системі понять. Завдяки цьому виникає зовсім нове, відмінне від рідної мови відношення слова до предмета. Іноземне слово, яке засвоюється дитиною, ставиться до предмета не прямо й не безпосередньо, а опосередковано через слова рідної мови. При засвоєнні іноземної мови система готових значень подана заздалегідь у рідній мові і створює передумови для розвитку нової системи.

Ці висновки склали основу теоретичних побудов основного змісту вітчизняної психологічної теорії навчання іноземних мов і були нічим іншим, як загальним кістяком психологічної структури процесу навчання та оволодіння іноземною мовою.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що вітчизняна психологія навчання іноземних мов зароджувалася в умовах становлення і розвитку всієї вітчизняної педагогічної психології. Природно, що загальні процеси розвитку психологічного знання в нашій країні безпосередньо впливали на процес і результати становлення приватних галузей психологічної науки, у тому числі психології навчання іноземних мов як самостійного напрямку. Загалом, аналіз історичних передумов становлення і розвитку цієї області психологічного знання демонструє соціальну екстраполяцію практично всіх значимих процесів і інтенцій генези як вітчизняної, так і світової науки. Отже, варто зазначити:

1) первісне не виділення предмета дослідження психології навчання іноземних мов із загального фонду психологічних і психолого-педагогічних знань.

Пояснення цього криється у фактичному положенні справ у вітчизняній психології початку ХХ століття і у педагогічній психології цього періоду, коли якісні та кількісні параметри дослідницького матеріалу не давали достатніх підстав ученим робити висновки про закономірності навчання і присвоєння предметного знання в умовах освітньої практики загалом, а

тим більше, стосовно навчання іноземних мов, а експериментально-теоретичні пошуки вітчизняних психологів і лінгвістів щодо природи мовних явищ у період того часу ще не були оформлені в закінчену теоретичну парадигму;

2) ідеологізацію системи психолого-педагогічного знання, яке формується у сфері навчання іноземних мов.

Цей феномен може бути інтерпретований у двох аспектах: як соціально-філософський, що, становить предмет окремого міждисциплінарного дослідження, і соціально-психологічний, який має безпосереднє відношення до предмета нашого дослідження. Педагогічна психологія не могла бути поза соціальним замовленням, і мала велике значення в суспільному розвитку того часу. Це, втім, стосуються й сучасного її стану. Проте, в силу класової орієнтованості наукового знання, яка переважала тоді в країні, психологія навчання іноземних мов перебувала під ідеологічним пресом стереотипів суспільної свідомості, сформованої на хвилі революційних змін перших двох десятиліть ХХ століття. Це вплинуло на загальний хід розвитку психолого-педагогічного знання в сфері навчання іноземних мов, надовго загальмувавши не тільки природний хід його становлення, але і багато в чому порушивши лінійний характер збільшення соціального й індивідного наукового досвіду в цій області психологічного знання. З іншого боку, виникнення психології навчання іноземних мов, як самостійного напрямку педагогічної психології, виявилось також соціальним продуктом розвитку суспільних відносин того часу.

Загальна ситуація розвитку дискусій щодо адекватності використовуваних методів викладання іноземних мов і їхнього зв'язку із психологією в контексті фактичної закритості радянського суспільства від іншого світу спровокувала інтенсивний розвиток найбільш ефективних у тих умовах методів навчання іноземних мов. Ці методи давали максимальний результат при неможливості комунікативного поповнення мовного досвіду з носіями досліджуваних мов.

3) конкуруючий характер психологічного і методичного знання в сфері навчання іноземних мов.

Психологія навчання іноземних мов, як жоден інший психологічний напрямок, на початковому етапі розвитку була піддана активному впливу, а іноді й протидії методики викладання іноземних мов.

Очевидний зв'язок цих двох наукових дисциплін згодом не тільки не конкретизувався, але й придбав низку нових якісних характеристик.

Виявлені основні тенденції, спрямованість і своєрідність розвитку психологічного знання в сфері засвоєння іншомовного лінгвістичного досвіду на етапі зародження і становлення вітчизняної психології навчання іноземних мов знаходять своє відображення у періодизації розвитку цього самостійного напрямку вітчизняної психології.

Список використаних джерел

1. Горелов И.Н., Седов К.Ф. Овладение иностранным языком как психолингвистическая проблема // Основы психолингвистики: Учебное пособие. – Издание третье, перераб. й доп. – М.: Лабиринт, 2001.
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.
3. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – 229 с.
5. Исаев Л.Н. К.Д.Ушинский – основатель русской дидактической и методической школы: Автореф.дисс. ... докт.пед.наук. – Пятигорск: ПГЛУ, 2001. – 28 с.
6. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 336 с.
7. Леонтьев А.А. Психолингвистика в овладении языком // Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1999.
8. Лушин П.В. Психологические особенности интерференции родного языка при усвоении иностранного (на примере студентов факультета иностранных языков): Дисс. ...канд.психол.наук. – К, 1983. – 145 с.
9. Миролюбов. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: СТУПЕНИ, ИНФРА-М, 2002. – 448 с.
10. Нечаев А.П. К вопросу о родной речи и чужих языках // Книжки педагогической психологии. – Кн. 1. – 1905. – Вып. 1.

11. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Т. II. – М.: АПН РСФСР, 1954.
12. Ушинский К.Д. О первоначальном преподавании русского языка / Собр.соч. – Т.5. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949.
13. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / Собр.соч. Т.7. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1949.
14. Rott H. Zur Spezifik des Aneignungsprozesses im neusprachlichen Unterricht Deutsch als Fremdsprache. – 1975. – Jg.12.N.2.
- 15 4. Epstein J. La pensee et la polyglossie. Essai psychologique et didactique. – Paris, 1915.

The article deals with the theoretical and methodological history of the appearance of the psychology of teaching of foreign languages as a field of pedagogical psychology. The main tendencies, aims and peculiarities of the development of psychological knowledge in the field of foreign linguistic experience training at the stage of the appearance and development of the Ukrainian psychology of foreign language instruction that are reflected in the periodization of the development of this independent trend of the Ukrainian psychology are identified.

Key words: teaching psychology, foreign languages, speech, psychological peculiarities, language function, a child.

Отримано: 04.05.2009

УДК 781.15:159.953.2

І.М. Поклад

Особливості сприймання музичної інформації

У статті аналізується проблема сприймання, розглядаються різні визначення музичного сприймання, наводиться концепція творчого сприймання. Основну увагу сфокусовано на проблемі сприйняття ритму.

Ключові слова: сприймання, музичне сприймання, ритм.

В статье анализируется проблема восприятия, рассматриваются разные определения музыкального восприятия, концепция