

This article is about formation the image of own body in the teen age. The psychological peculiarities of the teen age “I – conception” and the place of the image of own physical parameters are envisaged.

Key words: “I – conception”, teen age, image of own body, physical parameters.

Отримано: 24.09.2008.

УДК 811.112.2:378.147

Л.А. Онуфрієва

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

За відповідної організації занять з іноземної мови не лише забезпечується більш високий рівень оволодіння студентами немовних спеціальностей вузу вміннями і навичками іншомовної комунікації, але також створюються психологічні умови для самостійного оволодіння.

Ключові слова: оволодіння, спілкування, мовленнєва діяльність, іншомовна комунікація, мовленнєва взаємодія, комунікативний метод навчання.

При соответствующей организации занятий по иностранному языку не только обеспечивается более высокий уровень овладения студентами неязыковых специальностей вуза умениями и навыками иноязычной коммуникации, но и создаются психологические условия для самостоятельного овладения.

Ключевые слова: овладение, общение, речевая деятельность, иноязычная коммуникация, речевое взаимодействие, коммуникативный метод обучения.

Сьогодні відбулися великі зміни в українській системі мовної освіти як в організаційному, так і в змістовому аспектах, значно змінився соціокультурний контекст вивчення іноземної мови. Економічні, комунікаційні, суспільні і технологічні зміни в країні й світі охопили достатньо велику кількість людей різних професій, віку та світогляду. Отже, зросли потреби в іншомовній

комунікації. Для розвитку іншомовної комунікації, як на рівні школи, так і на рівні вишу, потрібні, в першу чергу, багато-рівневий підхід до оволодіння іноземною мовою, міжпредметна інтеграція, фахове спрямування навчання, орієнтація на міжкультурний аспект на опанування іншомовною комунікацією. Поставлені завдання вимагають певних змін до рівня оволодіння іноземною мовою та особливостей навчання іншомовній комунікації студентів немовних спеціальностей. Як бачимо, актуальна проблема засвоєння й шляхів оволодіння іноземною мовою постає як надзвичайно складний та багато-аспектний процес, основні компоненти якого складаються із змістовної, а також операційної та мотиваційної сторін. Сама організація цього процесу потребує, за літературними і нашими власними даними, більш ґрунтовної деталізації дидактичних принципів за рахунок теоретичних і методичних розробок, які спрямовані на оптимізацію та удосконалення процесу оволодіння іншомовною компетенцією на початковому етапі підготовки спеціалістів немовного профілю.

Спроби наблизити процес навчання до процесу комунікації здійснювались неодноразово й давно. Вони мали велике значення, оскільки розвивали інтерес до комунікативного навчання. У цьому комунікативному напрямку працювало багато науковців, серед них О.О. Леонтьєв, Г.А. Китайгородська, О.Д. Мітрофанова, І.Л. Бім, П.Б. Гурвіч, В.Л. Скалкін, І.А. Зимня, Г.Е. Піфо, Р. Олрайт, С. Савіньон та ін. Підвищений інтерес до комунікативної проблематики, зокрема в галузі навчання іншомовній комунікації, був стимульований працями Е.І. Пасова [5], якому і належить пріоритет у формулюванні його основних принципів.

Доцільно розглянути передусім методичні проєкції кожного принципу, а отже і їх можливості здійснювати функцію базових основ навчальної іншомовної діяльності. Як відомо, дія принципу обмежується певними сферами, то логічно буде розпочати аналіз прогностичності принципів у відповідності до їх ієрархії. З цієї точки зору припустимою може вважатися наступна класифікація: загальнодидактична: свідомість, наочність, науковість, зв'язок теорії з практикою; загально-методична: комплексність (взаємопов'язане навчання з усіма основними видами мовної діяльності), усна основа навчання; спеціально-методична: навчання говорінню.

Комунікативний метод ґрунтується на спеціально-методичних, а не на загально-методичних принципах, а це дає можливість уникнути “універсальності” і забезпечити його диференційованість. Хоча кожен із видів мовної діяльності виступає окремим предметом вивчення, проте не виключається можливість їх спільного чи варіативного застосування: усної та письмової мови, говоріння та аудіювання, читання та письма. Як бачимо, успішне формування кожного виду мовної діяльності (МД) можливе за умови побудови навчального процесу на основі принципу комунікативної спрямованості у навчанні, що передбачає оволодіння комунікативною функцією мови: розуміння, сприйняття мови на слух, вміння вести бесіду, готувати невеликі повідомлення, листи певного комунікативного характеру.

Мовленнєва діяльність, як складне утворення, є поняттям мовної системи, мовного спілкування, мовної взаємодії, діяльності людини в цілому. Метою комунікативного методу навчання є навчання такого рівня оволодіння мовою, який дає змогу обмінюватись ідеями, певною інформацією. Комунікативний метод визнавався останнім часом як головний метод навчання. У відповідності до цього методисти акцентують увагу на розвиваючій функції спілкування в процесі іншомовної взаємодії, тобто впливу людей один на одного з метою спонукання до відповідних дій. Адже відомо, за відсутності взаємодії, немає і комунікації. Тому, як ми бачимо, мало-продуктивною є практика, коли студенти на занятті з іноземної мови працюють індивідуально, а не спільно, форма роботи, за якою студент у спілкуванні із викладачем, позиція учня, а не рівноправного партнера, співучасника іншомовної комунікації.

У процесі спілкування присутній той, хто розмовляє чи пише, слухає або читає. Отже, виділимо основні види мовної діяльності: продуктивні (говоріння й письмо, пов’язані із відправленням повідомлення) і рецептивні (аудіювання й читання, пов’язані з його отриманням). Говоріння і слухання – усні види МД, а письмо і читання – письмові види МД.

Під час реального іншомовного спілкування жоден із вказаних видів МД не функціонує ізольовано, адже реальне спілкування – це взаємодія партнерів. Для того, щоб брати участь у комунікації, індивід повинен володіти як продуктивними вміннями (говоріння, письмо), так і рецептивними

(аудіювання, читання). Навчання окремим видам МД призводить до того, що студенти хоча і оволодівають уміннями висловлюватись на певну тему, але при цьому демонструють низьку активність до аудіювання, не виявляють мотиву до самостійної участі у процесі іншомовного спілкування. Або, навпаки, розуміючи зміст прочитаних чи почутих фраз, вони не можуть вірно відтворити зміст висловлення. Отже, через відсутність єдності в процесі навчання продуктивним і рецептивним видам діяльності гальмується формування як кожного з них, так і мовленнєвої діяльності загалом, а це не сприяє формуванню іншомовної мовленнєвої компетентності.

Орієнтація комунікативного підходу на інформаційну функцію організації процесу іншомовного спілкування, що обмежується виключно рамками мовленнєвих актів (тем), спрямованих на реалізацію функції обміну повідомленнями, виявила з часом свою слабку сторону, що викликало виправдану критику. “Зведення комунікації тільки до мови, а також підміна психологічних якостей дій партнерів у діалозі та монолозі якостями одних лише мовних характеристик, обмежує проблему психології комунікації і спрямовує увагу педагогів на обстеження лише мовних (лінгвістичних) здібностей, що не пояснює особистості розбіжності у використанні мови у взаємодії із партнером” [6]. Акцент на особистому вимірі зумовив появу більш узагальнених понять і схем аналізу, в яких мовленнєвий компонент зайняв місце одного із структурних елементів. Такою узагальненою характеристикою, що презентує відповідну систему якостей, властивостей і здібностей людини до ефективної взаємодії, передусім педагогічної, стало поняття компетентності, зокрема комунікативно-педагогічної [2].

Психолого-педагогічна література з цього питання хоча і не дає вичерпної відповіді стосовно природи і структури цього психологічного утворення, однак і не страждає на відсутність даних, що закладають достатню емпіричну базу для можливих теоретичних узагальнень. У цьому зв’язку не зайвим буде проілюструвати сказане переліком якостей, які найчастіше включаються до обсягу поняття комунікативно-педагогічної компетенції. За відсутністю ієрархічних класифікацій, або рангової (ціннісної) ваги якостей (рис, властивостей, здібностей), що наводяться в руслі досліджуваного феномена,

обмежимося простим прийомом відтворення переліку якостей за принципом частотності посилення на них у спеціальній літературі. Отже, за джерельними даними, досягнення належного рівня педагогічної взаємодії, а отже і продуктивності здійснення педагогічної діяльності, зумовлюється наявністю у педагога здатності до встановлення і підтримання контакту з навчальною аудиторією (класом, групою) у процесі організації навчально-виховного процесу, вміння створювати у групі клімат спільного співпереживання, передбачення виникнення конфліктних ситуацій, а також уміння їх розв'язання, здатність (толерантність) до тактичної доцільної критики, доброзичливість, соціальна спрямованість, організаторські здібності, готовність до комунікації, схильність до аналізу міжособистісних стосунків тощо [2].

У процесі іншомовної комунікації беруться до уваги переліки якостей особистості, що лежать в основі ефективності спілкування як професійно важливого, інтегративного утворення суб'єкта спілкування: почуття гумору, чарівність, скромність, самокритичність, душевність, ініціативність, довірливість, стриманість, впевненість, доброзичливість, чесність, справедливість, поважливість, чуйність, комунікативність. У наведеному узагальненому зведенні на підставі джерельних і власних спостережень помітна відсутність професійно значущих якостей суб'єкта педагогічної діяльності (спілкування), що стосуються мовленнєвого рівня.

Ця прогалина була заповнена в спеціальній роботі, присвяченій проблемі розробки “мовленнєвого еталону” як складової комунікативності, оптимальний варіант якої складається з двох блоків – того, що забезпечує якісний характер мовлення: оволодіння технікою мовлення, логічністю висловлювання, інтонаційну варіативність, мовленнєвий етикет, а також здійснення взаємодії, емоційно-експресивного впливу, прогнозування комунікативної поведінки, і того, що постає модулятором педагогічних впливів: формування мети комунікації, ініціювання процесу мовлення, реалізація видів мовлення, адаптація мовленнєвих вмінь, здійснення мовленнєвого контролю. Отже, наведені вище блоки мовленнєвих дій можуть бути покладені у програму діагностики готовності студентів до іншомовної мовленнєвої діяльності і в якості обов'язкового компонента у професійно-педагогічній структурі.

Мовленнєва взаємодія, як форма поведінки, що виявляє характер, ставлення людини до інших, її соціальні і життєві позиції, іншими словами – спроба відокремити на матеріалі особливостей мовленнєвої комунікації (мовленнєвих дій, вчинків, впливів) мовленнєвий тип особистості – другий психологічний ракурс бачення проблеми, постановка якої зінційована Т.Н. Ушаковою. Основу дослідження складає розроблена групою авторів узагальнена схема комунікативної структури мовленнєвого спілкування, що складається з трьох блоків – 1) основних елементів структури мовленнєвого спілкування; 2) параметрів, які визначають характер взаємостосунків партнерів у процесі комунікації; 3) параметрів, які відображають узагальнені характеристики мовленнєвого спілкування.

Відокремлені мовленнєві характеристики виявляються як у процесі вільного, так і регламентованого іншомовного спілкування. Зазначена схема застосовувалася як при дослідженні діалогічного, так і полілогічного спілкування. Відзначається, що вказана модель, відповідно і підхід загалом, потребує одначе додаткової верифікації і формалізації [8]. Пошук дослідниками узагальненої (інтегративної) одиниці аналізу дослідження процесу іншомовного спілкування зовсім не виключає необхідності дослідження особливостей використання суб'єктом діяльності окремих видів мовленнєвої діяльності, які функціонують у реальному процесі в нерозривному взаємозв'язку.

Важливо мати на увазі різницю кінцевих продуктів кожного із видів МД. Для говоріння і письма – це різні за своїм оформленням висловлення, а для аудіювання – це розуміння повідомлення. Взаємозв'язок і взаємообумовленість різних видів МД при раціональному навчанні іншомовній комунікації передбачає обов'язкове урахування особливого, специфічного, співвідносного з істотними характеристиками кожного окремого виду МД.

Отже, у процесі навчання іншомовній комунікації відбувається розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Суттєвим недоліком сучасного навчання іноземним мовам є намагання обмежитися формуванням окремо узятим умінням у відриві від інших комунікативних умінь. У реальному спілкуванні сполучаються

чотири види МД, так і у навчальному процесі навчання тому чи іншому виду МД повинно бути інтегративним.

У методичній літературі термін “аудіювання” має вже свою історію: він використовується як опозиція терміну “слухання”. Аудіювання включає процес сприйняття та розуміння звукового потоку. Аудіювання разом із говорінням забезпечують можливість спілкування іноземною мовою. Оскільки іншомовне спілкування – процес двосторонній, то недооцінка аудіювання, тобто сприйняття та розуміння мови на слух, негативно позначається і на процесі вербальної взаємодії.

Часто трапляються випадки посилання студентів на те, що вони не розуміють спрямованих до них викладачем запитань, а це підтверджує той факт, що аудіюванню на іноземній мові необхідно вчити спеціально: навички аудіювання формуються лише в процесі сприйняття на слух, тому зрозумілою видається потреба в розвитку умінь сприймати мову різного темпу, різного інтонаційного і лексичного оформлення.

Мінімальний рівень оволодіння аудіюванням на іноземній мові передбачає сформованість ряду операцій, які лежать в основі певного виду МД: сприймання звукового потоку (фонематичного ряду); сприймання значення аудіюваних одиниць; виявлення значимої інформації в тексті, який аудіюється.

Аудіювання є активним процесом, який вимагає інтелектуальних зусиль, успішність якого визначається як об’єктивними, так і суб’єктивними факторами. Об’єктивні фактори складаються із особливостей запропонованого тексту та умов, у яких відбувається його сприймання. Суб’єктивні фактори визначаються психологічними характеристиками студента, рівнем його іншомовної мовленнєвої підготовки, розвитком мотиваційних компонентів, наявністю “чуття мови” тощо.

Під час відбору тексту для аудіювання здійснюється урахування його мовних особливостей, характеристик змісту та композиції. Серед психічних особливостей студента, перш за все, враховується його фонетичний слух, увага і пам’ять, здатність до мовної здогадки та ймовірного прогнозування, рівень розвитку внутрішньої мови. Надзвичайно важливою у процесі формування вміння аудіювання іншомовних текстів є мотивація, за умови наявності якої досягається максимальна

мобілізація психічного потенціалу студента: загострюється мовний слух, чуттєвість органів відчуття, цілеспрямованішою стає увага, підвищується інтенсивність перебігу розумових процесів. Вартий уваги також відбір аудіотекстів: надто складні тексти можуть призвести до зневіри у власні можливості, втрати упевненості, інтересу, розчарування. Проте відсутність труднощів викликає пасивність, апатію, недоречну самовпевненість, робить процес навчання непривабливим, позбавляє студента розвиваючої функції й креативності.

Навчання аудіюванню стає продуктивнішим за умови включення до змісту як актуальної країнознавчої, так і фахової тематики. Основною перешкодою для повноцінного сприйняття мови на слух є відсутність досвіду іншомовного аудіювання. Ці труднощі можна подолати, навантажуючи слуховий аналізатор за рахунок збільшення обсягу сприйняття інформації на слух та її якості: нерідко труднощі аудіювання є результатом невизначеної, нечіткої дикції викладача, а це перешкоджає формуванню у студентів здатності до розуміння іншомовного тексту на слух. Отже, мова викладача повинна слугувати еталоном іншомовного спілкування, а це дає студентові можливість бути впевненим у своїх можливостях у декодуванні змісту іншомовних слів, висловів, текстів, що сприяє виникненню бажання до спілкування іноземною мовою, постає важливим фактором підвищення мотивації до оволодіння мовними явищами.

З метою активного практичного використання лексики у мові потрібно формувати у студентів уміння автоматично підбирати слова. Накопичення мовних одиниць є лише першим кроком до оволодіння лексикою. Більш активна робота при оволодінні студентами іншомовним лексичним матеріалом відбувається у процесі формування таких мовних навичок, як говоріння, аудіювання, читання. Лексика є тим словесним матеріалом, яким студенти повинні навчитись швидко і легко оперувати в процесі спілкування на іноземній мові. Тому оволодіння лексикою є необхідною умовою використання мови як засобу іншомовної комунікації, а основна мета навчання лексиці – це створення необхідних передумов для формування готовності до іншомовної діяльності.

Фонетичні, лексичні і граматичні навички та вміння складають основу (базу), на якій розвиваються вміння мовної

діяльності. Оволодіння цими уміннями відбувається: через інтенсивне мовне тренування на заняттях; через подальше використання набутих вмінь у природному іншомовному спілкуванні.

На початковому етапі вузівської підготовки сума знань з іноземної мови студентів 1-го курсу немовних факультетів надзвичайно мала. Розуміння ними значення нових слів і висловів відбувається лише за допомогою зовнішнього чи внутрішнього перекладу. Внутрішній переклад на рідну мову гальмує формування слухо-моторних стереотипів мови, порушує також неміцні асоціації між слуховим образом і руховим уявленням. Відповідно до цього, одним із завдань швидкого та міцного створення у студентів продуктивних навичок володіння іноземною мовою було скорочення випадків внутрішнього перекладу.

Формування нових навичок відбувається в процесі сприймання і відтворення мовних одиниць, отже доцільним є використання навчально-тренувальних вправ. Наприклад, завдання полягало в тому, щоб зробити згадані вправи одиницями реально здійснюваного процесу комунікації. Досягнення цієї мети стає важливим за умови наявності певної предметної чи вербальної опори. Такою опорою мають бути предметно-перетворювальні дії. Під час виконання операції підстановки, трансформації та ін. з опорою на дії студенти набувають одночасно необхідних навичок і вмінь, необхідних для продуктивного спілкування.

Для практичного використання лексики у мові потрібно формувати у студентів уміння автоматизовано підбирати потрібні слова. Накопичення мовних одиниць – перший крок до оволодіння іншомовною лексикою. Більш активна робота при оволодінні лексичним матеріалом проходить у процесі формування таких мовних навичок як говоріння, аудіювання, читання. Лексика є тим словесним матеріалом, яким студенти повинні навчитись швидко і легко оперувати в процесі іншомовного спілкування.

На емпіричному рівні суб'єкт-суб'єктна парадигма конкретизується на рівні діадичної взаємодії, що постає, як відомо, окремою проблемою спілкування. Діалог, як об'єкт психологічного і психолінгвістичного дослідження, посів чи не виключне місце в загальній проблематиці спілкування, а

мовленнєвого – зокрема. Водночас у розумінні змісту поняття діалогу, як неодноразово зазначалося в літературі, діапазон точок зору досить значний. Не зупиняючись на аналізові аргументацій прихильників того чи іншого погляду стосовно інтерпретації діалогу, ми приєднуємося у цьому випадку до визначення діалогу як такої форми взаємодії партнерів, яка включає у себе в якості обов'язкового компонента, або властивості діалогічного висловлювання, не лише адресність останнього, оскільки ця властивість, як слушно доводиться, притаманна і монологічній взаємодії, а й установку партнера на комунікативну реакцію-відповідь, або намір отримати від свого партнера очікувану відповідь. За таким розумінням діалог складає повний цикл чи діалогічну єдність, яка реалізується як мовними, так і невербальними засобами. Причому зміст діалогічної комунікації може бути зрозумілим за умови інтерпретації всіх комунікативно значимих елементів висловлювання. До уваги бралась така форма спільної мовленнєвої діяльності, яка реалізується у виді полілогу. У своїх концептуальних засадах керуємось також ідеями діалогічного підходу, які розробляються українськими психологами в руслі розробки концепції гуманістично орієнтованого педагогічного процесу [3, 7, 9], а при розбудові експериментальної процедури – досвід дослідження навчального діалогу [1]. Крім того, за всієї продуктивності наведених вище позицій, усі вони, проте, втрачають одну, на наш погляд серйозну, психологічну ланку, а саме ту, яка визначає сам акт ініціювання суб'єктом комунікативної взаємодії, якою постає мотивація. Адже “не тільки розвиток мовленнєвої взаємодії в онтогенезі, але й усе реальне розгортання мовленнєвої діяльності того, хто говорить, обумовлюється його комунікативними потребами, його інтенціями...” Отже, за відповідної організації занять з іноземної мови не лише забезпечується більш високий рівень оволодіння студентами немовних спеціальностей на початковому етапі навчання у вузі вміннями і навичками іншомовної комунікації, але також створюються умови для самостійного оволодіння. Процес навчання іншомовному спілкуванню стає значно ефективнішим за умови введення до програми навчання змісту, який відповідає фаховому спрямуванню і сприяє більш високому рівню оволодіння студентами засобами іншомовного спілкування, забезпечує можливість творчої свободи та

самовираження, дає змогу реалізувати діалог рідної культури й культури країни, мова якої вивчається, тобто надає можливість вступати у міжкультурне спілкування.

Список використаних джерел

1. Андрієвська В. В. Навчальний діалог: основні характеристики // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ: ІЗМН, 1997 – С. 47-61.
2. Гаркуша В. В. Формування навиків спілкування і комунікативних здібностей в процесі особистісно-орієнтованого навчання усному іноземному мовленню // Автореф. дис. канд. психол. наук – Київ, 1992. – 18 с.
3. Киричук О. В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. – Київ: ІЗМН, 1997. – С. 31-46.
4. Кубрякова Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности. – М.: Наука, 1986 – 157 с.
5. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. – М.: Русский язык, 1989. – 275 с.
6. Піроженко Т. О. Мовленнєва здібність людини та її формування в освітніх закладах // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога – К.: Гнозис, 1998. – С. 423-427.
7. Психологічні аспекти гуманізації освіти. Книга для вчителя / За ред. Г. О. Балла. – Київ – Рівне, 1996 – 128 с.
8. Ушакова Т. Н. Текст как объект психологического анализа // Психологический журнал. – Т. 10. – 1989. – №1. – С. 107-115.
9. Thomas Finkenstdt, Konrad Schröder. Sprachen im Europa von Morden. – Berlin und München, 1992.

With the appropriate organization of foreign language lessons not only higher level of mastering abilities and skills of foreign communication by the students of non-professional specialties is provided but also the psychological conditions for self-reliant mastering are created.

Key words: mastering, intercourse, speech activity, foreign communication, speech interaction, communicative method of teaching.

Отримано: 5.09.2008.