

УДК 159.923

Л.А. Онуфрієва

КАТЕГОРІЯ СПІЛКУВАННЯ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ПРОБЛЕМ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОМУ МОВЛЕННЮ: СПІВВІДНОШЕННЯ ПРЕДМЕТА І МЕТОДА

Повноцінне навчання іноземної мови повинно базуватися на науково-обґрунтованій моделі керування процесом засвоєння шляхом інтенсифікації створення психологічних умов для актуалізації усіх потенційних можливостей суб'єктів учіння. Процес навчання повинен позбутися монологічного характеру і будуватися на самостійності.

Ключові слова: навчання, іноземна мова, оволодіння, сприймання, психолого-педагогічне дослідження.

Полноценное обучение иностранному языку должно основываться на научно-осмысленной модели управления процессом усвоения путем интенсификации создания психологических условий для актуализации всех потенциальных возможностей субъектов обучения. Процесс обучения должен освободиться от монологического характера и основываться на самостоятельности.

Ключевые слова: обучение, иностранный язык, овладение, восприятие, психолого-педагогическое исследование.

Література з питань теорії і практики викладання іноземної мови налічує на сьогодні не одну сотню назв. Теж саме можна сказати і про публікації, які присвячені окремим методичним розробкам та конкретним аспектам їх практичного застосування. Класифікація методів навчання в іноземній мові відокремилась навіть у самостійний напрямок психолого-педагогічних досліджень. Констатується, що зазначений напрямок концентрує в собі чи не увесь вузол дискусійних питань, пов'язаних з вибором критеріїв, що беруться за основу типологізації [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 17; 18].

І, тим не менше, «методичний і особливо психологічний рівень сучасного навчання мови настільки низький, що вже за теорією ймовірності важко, належним чином розміркувавши, не вигадати що-небудь краще» [11, с. 250]. І хоча наведене висловлювання О.О. Леонтьєва стосувалося стану викладання російської мови і було виголошено далеко не останнім часом, воно не втратило своєї гостроти і актуальності стосовно сьогоденної ситуації, що склалася в галузі викладання іноземної мови як в середніх, так і вищих освітніх закладах немовного профілю. Адже рівень володіння іноземною мовою визнається як вкрай незадовільний [15; 16]. Першим кроком, на думку О.О. Леонтьєва, має бути відповідь на питання щодо функцій тих аргументів, якими визна-

чається результат навчання, тобто наблизитися до психологічного обґрунтування процесу засвоєння суб'єктом мови як такої. Історія навчання іноземної мови свідчить, що саме домінування тієї чи іншої психологічної теорії значно обумовлювало дидактичні і методичні принципи, що клялися в основу тієї чи іншої системи навчання. Оскільки питання це так чи інакше висвітлювалося на сторінках відповідної літератури, дозволимо собі нижче зупинитися на конкретних проєкціях у змістові методів викладання провідних для свого часу психологічних напрямків і ідей.

Ідеї асоціативної психології були покладені, зокрема, в підґрунтя поширених свого часу таких методів навчання, як граматики-перекладного і текстуально-перекладного як варіанта першого. Відтворення останніх у тих чи інших модифікаціях у теоретичних поглядах їх прихильників потребують певної деталізації змісту зазначених методів. Мета перекладного методу, що було доведено в роботі І.А. Зимньої, – навчання учнів рецептивному оволодінню іноземною мовою, зокрема читанню [10]. Переклад текстів на базі оволодіння граматики й лексики і виступав основним засобом, за допомогою якого відбувалося, на думку його прихильників, засвоєння структури іноземної мови. Остання й визналася предметом навчання. Встановлені асоціативною психологією закони зумовлювали розробку відповідних принципів навчання, головним з яких поставав принцип запам'ятовування (механічного). Отже, процес запам'ятовування, міцність і стійкість якого визначалась частотою повторювань, і закладався в зміст вимог, що клялися у відповідні методичні розробки. Співставлення у процесі перекладу закономірностей рідної і іноземної мови слугувало допоміжним засобом для кращого засвоєння, точніше – кращого запам'ятовування тієї ж лексико-граматичної будови мови.

Зміна асоціативної парадигми на біхевіористську, предметом якої слугувало поняття поведінки, призвело і до переосмислення предметної галузі іноземної мови, об'єктом якої стало поняття мовної поведінки (мовної дії). Оскільки мова в концепції біхевіоризму розглядалась як одна з багатьох форм поведінки, що підлягала встановленим представниками цього напрямку законам ефекту (співпадання стимулу з реакцією, що веде до закріплення останньої, а також до готовності організму, в разі повторення стимулу, відповісти набутою вже реакцією), вправи (залежність реакції-відповіді від кількості повторень, тривалості і сили стимулу, що діє) і готовності (стан актуальної мобілізації організму до даного стимулу), то предметом навчання у суворій відповідності із зазначеними законами стало практичне завдання навчання говорінню з використанням методів наслідування, імітації та наочності. При цьому припускалося, що закономірності засвоєння рідної мови тотожні закономірностям іноземної. Місце перекладного методу заступив метод предметної наочності (зорової і слухової). Введення з часом у схему стимулу-реакції поняття проміжної перемінної лише задекларувало «присутність» у процесі навчання

свідомості як внутрішнього чинника, яка в дійсності не залучалася до пояснювальних схем поведінки взагалі, в процесі інтерпретації механізму засвоєння мовленнєвих дій і навичок – зокрема.

Реабілітація вітчизняними психологами проблеми свідомості (Л.С. Виготський) і мислення, установка навчання на розвиток мислення, знайшла своє відбиття і в змістові нових дидактичних принципів та методів навчання, в тому числі й іноземної мови.

У контексті вітчизняних досліджень аналогічної проблематики найбільш виразними виявляються два напрямки, що обґрунтовували доцільність застосування в практику навчання відповідно двох методів: 1) свідомо-порівняльного; і 2) свідомо-практичного. Конкретизацію змісту зазначених напрямків до речним вважаємо розпочати з психолого-дидактичного аналізу принципів навчання іноземним мовам, оскільки останні постають вихідними орієнтирами, що визначають логічне розгортання методу в матеріалі практичної діяльності педагога.

Зазначимо, що в своїй загальній формі дидактичні принципи, що були сформульовані свого часу ще Я. Коменським, збереглися до наших днів, хоча їх зміст, зрозуміло, визначався історико-культурним контекстом, а також розвитком педагогіки та інших, споріднених з нею наук. У сучасній дидактиці найбільш поширеними виявляються такі принципи: науковості, свідомості, наочності, активності, систематичності, доступності і міцності. Принцип свідомості викликає у методиці навчання іноземним мовам найбільш гострі дискусії. Одні дослідники дотримуються думки, що принцип свідомості полягає в тому, щоб розуміти зміст мовних знаків, про які повідомляється (тобто розуміння синтагм, речень, повідомлень); інші вважають, що суб'єкт обов'язково повинен розуміти ті мовні елементи, з яких ці знаки складаються, ті лексичні та граматичні правила, за якими вони утворені. У першому випадку рекомендується для засвоєння мовного матеріалу імітація та побудова аналога, у другому – засвоєння правил, за якими йде побудова та вживання за аналогом.

Прихильники першого погляду наводять на його користь певні аргументи:

- 1) в усіх мовах існують основні, спільні для них закономірності, різниці ж мають другорядний характер, тому засвоєння іноземної мови можливе за аналогом;
- 2) вивчення мови не висуває додаткових і особливих вимог до інтелекту;
- 3) правила, які зафіксовані у словниках та граматиках, охоплюють незначне коло мовних явищ, тому вони приносять мало користі при оволодінні мовою; до того ж, знання правил саме по собі ніколи не переходить в уміння та навички.

Навпаки, прихильники другого погляду обґрунтовують свою точку зору фактами суттєвих розбіжностей, що існують між різними мовами. Свідчення цього – помилки, пов'язані з інтерференцією. Різниця у мовах виявляється, на погляд представників

цього напрямку, на всіх рівнях мовних систем, що робить беззмстовним шлях свідомого зіставлення рідної та іноземної мов. При цьому наголошується теза про недоречність виключно граматичного підходу. Останній має слугувати лише більш твердому і швидкому практичному оволодінню мовою. Розуміння мови сприяє активній роботі мислення, без розвитку якого засвоєння іноземної мови втрачає свій сенс. Отже, принцип свідомості забезпечує осмислене ставлення індивідів до процесу навчання, окремих його ланок – зокрема.

Не менше суперечок викликає і принцип активності. На думку одних, вирішальне значення має зовнішня активність, пов'язана із проговорюванням мовного матеріалу, звідси постає вимога – надавати багато уваги навчанню усного мовлення: 1) навички відіграють вирішальну роль в оволодінні мовою. Вони формуються шляхом імітації, наслідування та механічного завчання; 2) на думку, зокрема, англійського методиста Г. Палмера та його послідовників, усний метод цінний тим, що дає можливість розвивати здатність до цілісного сприйняття матеріалу, оскільки суб'єкт не в змозі розчленувати мовний потік і тому сприймає його комплексно [14].

Прихильники іншого погляду наполягають на тому, що знання, навички та вміння формуються в процесі активної розумової роботи студентів, в основі якої лежить сполучення мовленнєвої діяльності і мислення: 1) інтерес до навчального матеріалу, творча діяльність у процесі оволодіння вміннями і навичками усного мовлення, читання, письма сприяють кращому засвоєнню матеріалу; 2) активність засвоєння підвищується, коли запропонований для вивчення матеріал доступний, підготовлений попередніми заняттями (також і самостійною домашньою роботою).

Принцип наочності не викликає у більшості методистів будь-яких серйозних зауважень. Зорова наочність широко застосовується як засіб розкриття значення лексики і граматики.

Одним із головних компонентів принципу системності є послідовність. Застосування останнього в методиці викладання іноземних мов здійснюється при виборі тематики, розміщення мовного матеріалу, розвитку умінь і навичок. У дидактиці зазначений принцип конкретизують такі правила:

- від простого до складного;
- від легкого до важчого;
- від відомого до невідомого;
- від близького до далекого.

В свою чергу, послідовність вивчення мовного матеріалу обумовлюється:

- потребою розвитку мовлення;
- зв'язком між окремими розділами мови: фонетикою, граматикою, лексикою;
- систематизацією мовних навичок і умінь.

Принцип міцності. У тих методичних системах, у яких при засвоєнні мовного матеріалу і розвитку навичок та умінь керів-

на роль відводиться пам'яті як суто асоціативному механізму, міцність засвоєння пов'язується з частотою повторень. Звідси міцність засвоєння обумовлюється:

- дотриманням вищезазначених дидактичних принципів;
- свідомим засвоєнням мовного матеріалу;
- активним повтором вивченого матеріалу;
- різноманітністю застосовуваних вправ;
- поєднанням аудиторної та домашньої роботи;
- систематичною перевіркою набутих знань у процесі розвитку знань та умінь.

Виходячи із вищевикладеного, методичні принципи можна подати у вигляді опозицій: – співставлення – іманентність – характерний принцип співставлення: мислення людей, які розмовляють різними мовами, має спільний механізм. Тут відрізняється лише спосіб висловлення думки. За Л. Щербою, співставлення явищ рідної та іноземної мови сприяє кращому засвоєнню іноземної мови і дає змогу пізнати саму думку. Засвоїти явище іноземної мови легше, виходячи з відомих форм рідної мови, за причини певної спільності мов та великого мовленнєвого досвіду користування рідною мовою.

У сучасній практиці викладання іноземної мови використовуються три основних методи навчання: 1) прямий; 2) співставлювальний; 3) змішаний.

Прихильники прямого методу вважають доречним використання прямих асоціацій між предметом та словом мови, яка вивчається. Можливість звернення до рідної мови виключається. Вважається, що цей метод відповідає усім принципам дидактики: активності, наочності, доступності, міцності. В основу прямого методу кладуться, зокрема, такі методичні принципи як інтуїтивність, іманентність, посилення на позитивний мовний досвід, недиференційоване навчання, послідовне навчання. Різновидностями прямого методу є аудіолінгвальний та аудіовізуальний методи.

Провідне місце у співставлювальному методі займає принцип свідомості – всі мовні явища пояснюються раніше, ніж створюються уміння і навички користування ними. В основі методу лежать такі методичні принципи: співставлення, посилення на негативний та позитивний досвід, диференційоване засвоєння мови, паралельний розвиток різних видів мовної діяльності. Співставлювальний метод будується за схемою: все навчання спрямоване від засвоєння мовних фактів до автоматичного їх використання; правила, які вивчаються, безпосередньо і міцно пов'язані з усним та письмовим мовленням; методичні прийоми змінюються відповідно до рівня та обсягу засвоєння мовного матеріалу; всі види мовленнєвої діяльності розглядаються й вивчаються у тісному зв'язку один з одним. Згідно з цим методом суб'єкт спочатку оволодіває правилами, виконує усні та письмові вправи, а потім переходить до практичного застосування знань. Але ці вправи є лише засобом, який прискорює процес навчання мови, вони дають можливість свідомо використовувати мовний аналог. Надзви-

чайню велика роль при вивченні іноземної мови надається усному мовленню. Проте останнє має розвиватись паралельно і у тісному зв'язку з іншими видами мовної діяльності (читання, письмо). В основі цієї вимоги лежить теза про необхідність урахування єдності діяльності аналізаторів – слухового, зорового, рухового, що дає можливість більш міцного засвоєння іноземної мови.

Наступний метод – змішаний, або комбінований. Метод носить таку назву тому, що в ньому комбінуються принципи прямого методу та співставлювального. Метод тяжіє до прямого чи співставлювального методу в залежності від того, які принципи переважають в ньому.

У сьогоденній практиці викладання іноземної мови найбільш поширеними виявляються перераховані нижче способи розвитку навичок та вмінь:

- ознайомлення з новим об'єктом (мовним матеріалом);
- перенос нового граматичного, лексичного матеріалу в знайомі умови;
- використання нового матеріалу у новій, але подібній, аналогічній ситуації;
- вміння самостійно орієнтуватись у ситуації, що виникає;
- використання набутих знань, навичок і умінь залежно від умов.

Процес засвоєння іноземної мови в закладах освіти відбувається, як відомо, в умовах відсутності іншомовного середовища. Проте, можемо сказати, що мовні явища іноземної мови певною мірою аналогічні явищам рідної мови. Разом з тим, стверджують спеціалісти, відкинути рідну мову із навчання неможливо, оскільки неможливо вигнати її «із голів» тих, хто навчається. Водночас відмічається, що в цьому випадку ще мало уваги приділяється організуючій та спрямовуючій функції рідної мови, дуже важливій при формуванні мовлення.

Припускається, що підвищення ефективності навчання з іноземної мови у ВНЗ сприятиме вдосконаленню процесу керування засвоєнням знань, створенню умов для розвитку і формування здатності до самостійної роботи [13].

Окреме місце в навчанні іноземної мови займає техніка прискореного, інтенсивного навчання. За даними ініціаторів цього підходу, зазначена техніка дозволяє значно збільшити обсяг матеріалу, що засвоюється, створювати умови для повноцінної реалізації набутих знань, умінь та навичок у процесі практичного спілкування, допомагає подолати психологічний бар'єр, викликає мовленнєву активність, упевненість у користуванні мовними засобами, дозволяє уникати штамів, рутинних форм і засобів мовленнєвої комунікації. Ілюстрацією можливостей вказаної техніки може слугувати запропонований і здійснюваний в практиці навчання іноземної мови системно-комунікативний метод. Основу останнього складає принцип навчання іншомовному спілкуванню як «спільної системи мовних і комунікативних закономірностей у їх чіткому взаємозв'язку і взаємообумовленості» [15,

с. 86]. Названому провідному принципу підпорядковуються всі інші – єдності свідомого і неусвідомлюваного (за провідної ролі першого), активізації особистісного потенціалу, комунікативності (застосування цього принципу в безпосередньому процесі спілкування має передувати курс, спрямований на засвоєння основних правил і закономірностей спілкування), субординативного білінгвізму, що передбачає опору (співставлення) нового мовного коду на сформовані на базі рідної мови механізми. Реалізація вказаних принципів здійснюється у три етапи – переддиклової підготовки, системно-комунікативної презентації і первинної актуалізації матеріалу і лінгвокомунікативного занурення.

Відповідно етапу переддиклової підготовки передує етап вхідного тестування – діагностування комунікативних якостей особистості, особливостей пам'яті, уваги і мислення, рівня сформованості семантичного чуття, фонематичного слуху, рівня сформованості іншомовного спілкування (розуміння іноземної мови у темпі, природному для носія даної мови, використання у мові лексичних і фразеологічних одиниць, граматичних структур, адекватних відповідній ситуації іншомовної мовленнєвої взаємодії). Наступним кроком етапу переддиклової підготовки є ознайомлення слухачів із закономірностями ділового і особистісно-орієнтованого навчання, моделювання на рідній мові сюжетів подолання конфліктних ситуацій з урахуванням вікових психологічних особливостей, аналіз і обговорення комунікативних помилок, можливих варіантів їх подолання тощо. Мовленнєві особливості розкриваються на цьому етапі шляхом цілісного, з часом і поелементного співставлення системи рідної і іноземної мови: спільна основа, або, за визначенням автора, «лінгвокомунікативний стрижень спілкування» (найбільш уживаний в ситуаціях спілкування як в рідній, так і іноземній мові лексико-граматичний і фонетичний матеріал – лексика, пов'язану зі сферами побуту, емоційних і ділових відносин тощо). Засвоєння розбіжностей між системами рідної та іноземної мови, основних компонентів останніх (інтермедіальні компоненти, в авторському визначенні), відбувається як на лінгвістичному (закономірності мови), так і екстралінгвістичному (соціальні, ситуативні, етнокультурні особливості іншомовного процесу мовленнєвої взаємодії) рівнях.

Такий співставлювальний підхід сприяє оптимізації засвоєння специфіки системи іноземної мови, розвитку лінгвістичних здібностей, водночас і поглибленню уявлення щодо системи рідної мови. Недостатнє знання рідної мови (лінгвістичних понять) постає тим чинником, що перешкоджає ефективному засвоєнню системи іноземної мови, користування якою відбувається з опорою саме на мовні закономірності рідної мови.

Зміст другого етапу складає робота з іншомовними текстами (аналіз лексико-граматичних явищ, текстових елементів комунікативного спрямування тощо), що супроводжується взірцями й діями як з боку викладача, так і студентів. Закріплення засвоєних знань здійснюється на моделях чи аналогах реальної

ситуації мовленнєвої взаємодії (спілкування). При цьому використовуються відповідні мнемотехнічні техніки і прийоми (ментально-афективної компресії іншомовної інформації, що, зі свого боку, підсилюється засобами наочних опор).

Нарешті, третій етап (лінгвокомунікативне занурення) спрямований на самостійне застосування знань у звичайних і ускладнених (конфліктних) ситуаціях. Послідовності етапів відповідає і послідовність оволодіння учнями вмінь: орієнтувального спілкування, кристалізації стилю спілкування і, насамкінець, оволодіння вміннями налагоджування співробітництва і взаєморозуміння [15].

Дещо деталізований виклад одного з багатьох варіантів програми інтенсивного курсу навчання іншомовному спілкуванню мав за мету підкреслити той акцент, що відбувся останнім часом у психолінгвістиці стосовно проблеми доцільності використання в навчанні іноземній мові закономірностей рідної мови. Причому, саме відмовою від заборони на використання рідної мови (що є принциповою установкою аудіолінгвального, аудіовізуального і сугестопедичних методів) і досягається та ефективність, що дозволяє учням\студентам опанувати тим обсягом знань і навичок, що виявляються достатніми для розв'язання вимог, необхідних для ініціювання і підтримання спілкування в ситуаціях інтерперсональної взаємодії.

Прийом опори на рідну мову має своє науково-психологічне обґрунтування. Учні, як це доведено в роботах О.О. Леонтьєва, при засвоєнні іноземної мови зовсім не потребують будь-якої необхідності в побудові у себе спеціальних механізмів породження мови (складоутворення і артикуляції), оскільки вони сформовані у нього на базі рідної мови. Більш того, як зазначає О.О. Леонтьєв, «явище переносу вмінь і навичок оперування рідною мовою на іноземну відбувається незалежно від наших намагань обмежити його за допомогою того чи іншого методу: воно входить до складу загальних закономірностей переносу вмінь» [11, с. 252]. Звідси постає установка не на усунення рідної мови з системи навчання іноземної, а навпаки, усвідомлення рідної мови постає передумовою засвоєння іноземної. Отже, питання полягає не стільки в проблемі переносу вмінь, скільки в проблемі переносу корекцій (їх усвідомлення й автоматизації), що має відбуватися за певними правилами, або, за висловом О.О. Леонтьєва, за правилами заздалегідь відомого алгоритму дій, що відповідав би оптимальному шляху редукції й автоматизації [11]. Отже, узагальнює О.О. Леонтьєв, людина, яка засвоює іноземну мову, «має пройти через сходинку опосередкованого оволодіння іноземною мовою; опосередкованою ланкою постає тут система правил реалізації програми, що існує в рідній мові. В подальшому ця опосередкована система правил все більше редукується; ... кінцевим «пунктом» цього процесу редукції і одночасно автоматизації є встановлення безпосереднього зв'язку між програмою і системою правил іноземної мови, що відповідає «повному» оволодінню іноземною мовою, або «мисленню на іноземній мові» [11, с. 258].

Другим, важливим моментом є питання стосовно вибору конкретної одиниці, або одиниць емпіричного дослідження. Мова йде, зокрема, про питання переваги, що надається дослідниками і методистами тим чи іншим окремим видам мовленнєвої діяльності. Адже ті позитиви, на які посилаються прихильники інтенсивних (випереджальних) методів навчання, не позбавлені низки серйозних недоліків, що дають підстави говорити не стільки про можливість засвоєння за допомогою інтенсивних методів системи іноземної мови, скільки про вміння застосовувати певний набір засвоєних мовленнєвих конструкцій до відомого кола стандартних ситуацій повсякденного побуту і життя. Одностороння орієнтація на говоріння призводить, як свідчать результати спеціального дослідження цього питання, до помилок у відтворенні звукового складу на письмі і в процесі читання, що, в свою чергу, негативно позначається на ефективності розуміння як усної, так і письмової мови. Повноцінне оволодіння мовою, як слушно констатується в низці досліджень, тобто і повноцінна організація процесу навчання мови, має і повинна будуватися з установкою на те, аби навчання читанню, письму й усному мовленню відбувалося одночасно [15].

Отже, підсумуємо, що, по-перше, повноцінне навчання іноземної мови має спиратися на науково-обґрунтовану модель керування процесом засвоєння шляхом інтенсифікації створення психологічних умов для актуалізації усіх потенційних можливостей суб'єктів учіння. По-друге, процес навчання має позбутися монологічного характеру і будуватися на засадах самостійності. По-третє, за умови дотримання при засвоєнні нового матеріалу послідовного і одночасного переходу від одного виду мовленнєвої діяльності до наступного, конкретно – від репродуктивно-конструктивного мовлення до конструктивно-спонтанного.

Реалізація наведених вимог має спиратися на загальновизнані вимоги, що включають:

- системний характер застосовуваних прийомів;
- озброєння учнів\студентів загальним орієнтиром у сфері оволодіння мовними засобами і способами їх реалізації в мові з поступовим скороченням обсягу зовнішнього контролю;
- завершеність циклу, що передбачається програмою навчання;
- розвиток і формування навичок самоконтролю, здатності до самостійного оволодіння засобами іншомовного спілкування, створенню умов для подальшого самостійного удосконалення набутих вмінь і навичок.

Загальновідомо, що структура навчального предмета повинна ґрунтуватися на вихідних, фундаментальних принципах, без визначення яких засвоєння знань перетворюється у сліпе завчання правил, використання репродуктивних способів діяльності за ними і таке інше. На наш погляд, засвоєння і оволодіння фундаментальними знаннями, навичками і вміннями в сфері

граматичних, фонетичних та лексичних відносин є вихідною передумовою для успішного оволодіння мовленнєвою діяльністю.

У відповідності з викладеним вище, інший підхід має бути покладений і до навчання писемної мови. Писемна мова, якій в сучасній методиці надається другорядна роль, повинна постати базовою змісту навчання.

Отже, аналіз літератури з проблеми теорії і практики навчання іноземній мові дозволив зробити нам висновки про те, що існуючий на сьогодні методичний арсенал потребує переосмислення, приведення до сучасних вимог і надбань психолого-педагогічних дисциплін. Спеціального аналізу в цьому зв'язку потребує досвід і тенденції впровадження в практику навчання особистісно-діяльнісного підходу, а також ті модифікації змісту навчання іноземної мови, що мають місце в зв'язку з породженням нового об'єкта навчання іноземної мови – мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Алхазішвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. – Тбилиси: Ганатлеба, 1974. – 159 с.
2. Артемов В.А. Некоторые вопросы психологии речи в связи с обучением устной речи на иностранном языке // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 5. – С. 23-31.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Ауэрбах Г.Д. Зачем и как изучать иностранные языки – М.: Знание, 1991. – 30 с.
5. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия. – М.: Высшая школа, 1970. – 176 с.
6. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. – М.: Просвещение, 1964. – 134 с.
7. Бенедиктов Б.А. Психология овладения иностранным языком. – Минск.: Вышэйш. школа, 1974. – 335 с.
8. Бочелюк В.Й. Психологічна готовність вчителя до особистісно-орієнтованого навчання // Автореф.дис.канд.психол. наук – Київ, 1998. – 17 с.
9. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. – М.: Высшая школа, 1982. – 373 с.
10. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранным языке. – М.: Просвещение, 1982. – 159 с.
11. Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдінціці і порождєніє речєвого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
12. Методика викладання іноземних мов: Науково-метод. зб. Вип. 21. – Київ: Освіта, 1992. – 135 с.
13. Онуфрієва Л.А. Самостійна робота студентів в процесі оволодіння іншомовною компетенцією // Вища освіта в контексті Болонського процесу: Збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, 18-21 листопада 2008 р. Полтава /

- редкол.: В.О. Онищенко, В.А. Пашинський, О.М. Ніколенко, Н.К. Кочерга. – Полтава: АСМІ, 2008. – С. 251-255.
14. Пальмер Г. Устный метод обучения иностранным языкам. – К.: Рад.школа, 1964. – 159 с.
 15. Чалкова Е.Г. Системно-коммуникативная методика обучения языку // Психологический журнал. – Т. 4. – 1989. – № 5. – С.83–91.
 16. Яковлева Л.Л. Зависимость понимания текста на иностранном языке от условий его восприятия // Вопросы психологии. – 1988. – № 5 – С. 91-94
 17. Apelt W. Motivation und Fremdsprachenunterricht – Leipzig. VEB Verlag, Enzyklopädie, 1981.
 18. Blickpunkt Fremdsprachenunterricht und Europa // Der fremdsprachliche Unterricht – Stuttgart. 1990 – Н. 101 – S. 50

Effective teaching of foreign languages must be based on scientifically-informed model of steering the process of mastering it by intensifying psychological conditions for actualizing potential abilities of students. The process of teaching should get rid of the monologue character a should be based on independence.

Key words: teaching, a foreign language, mastering, perception, psychological-pedagogical research.

Отримано: 10.09.2009

УДК 37.01378

О.М. Опалюк, О.І. Лісовий

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ

У статті розглядаються особливості психологічного аналізу педагогічного спілкування з урахуванням комунікативної взаємодії вчителя з учнем на основі порівняння різних класифікаційних підходів.

Ключові слова: психологічний аналіз, педагогічне спілкування, педагогічна діяльність, технологічні аспекти.

В статье рассматриваются особенности психологического анализа педагогического общения с учетом коммуникативного взаимодействия учителя с учеником на основе сравнения разных классификационных подходов.

Ключевые слова: психологический анализ, педагогическое общение, педагогическая деятельность, технологические аспекты.

Зміни у житті країни, реформування українського суспільства значно вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчите-