

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ГОРЛІВСЬКИЙ ІНСТИТУТ ІНОЗЕМНИХ МОВ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«ДОНБАСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»**

**КАФЕДРА АНГЛІЙСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ ТА ПЕРЕКЛАДУ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ**

РЕКОМЕНДОВАНО до захисту
Протокол засідання кафедр
англійської філології та перекладу та психології
№ 4/2-П від 14.11.2024

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ
КРЕАТИВНОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА**

Зі спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і література (англ.))
053 Психологія
Освітня програма – Середня освіта. (Англійська мова та зарубіжна література)
Психологія.

Виконавець:
здобувач 604 а групи
факультету соціальної та мовної комунікації
Талібов Олексій Караханович
Науковий керівник:
к.філол.н., доц. Круть О.В.
к.псих.н., доц. Грицук О.В.

Дніпро – 2024

АНОТАЦІЯ

Магістерська робота на тему «Психолінгвістичні аспекти дослідження креативності розумової діяльності» присвячена дослідженню психологічних чинників, які впливають на процес розвитку креативності розумової діяльності учнів у контексті оволодіння іноземною мовою. Розумова діяльність є ключовим елементом мовної компетентності, яке визначає здатність учнів сприймати, аналізувати та використовувати мовні одиниці на когнітивному рівні.

У роботі розглядаються теоретичні аспекти формування креативності розумової діяльності аналізуються умови, що сприяють його розвитку. Особливу увагу приділено психологічним факторам, таким як мотивація, когнітивні стратегії, емоційний стан учнів та їхній рівень саморегуляції. Дослідження показує, як ці фактори взаємодіють у процесі навчання іноземної мови, впливаючи на успішність засвоєння мовного матеріалу.

Практична частина роботи містить аналіз ефективних методів та прийомів, що сприяють розвитку креативності розумової діяльності, а також пропозиції щодо вдосконалення навчального процесу для досягнення кращих результатів. Отримані висновки можуть бути корисними для вчителів, методистів та психологів, які працюють над покращенням мовних навичок учнів у школі та інших освітніх закладах.

Ключові слова: креативність розумової діяльності, психологічні умови, мотивація, когнітивні стратегії, навчання іноземної мови.

ANNOTATION

The master's thesis on “Psycholinguistic Aspects of the Study of Creativity of Mental Activity” is devoted to the study of psychological factors that influence the process of developing students' mental activity in the context of foreign language acquisition. The creativity of mental activity is a key element of language competence that determines the ability of learners to perceive, analyze and use language units at the cognitive level.

The paper deals with theoretical aspects of the formation of creativity of mental activity and analyzes the conditions that contribute to its development. Particular attention is paid to psychological factors such as motivation, cognitive strategies, students' emotional state and their level of self-regulation. The study shows how these factors interact in the process of learning a foreign language, affecting the success of language learning.

The practical part of the work contains an analysis of effective methods and techniques that promote the development of mental activity, as well as suggestions for improving the learning process to achieve better results. The findings can be useful for teachers, methodologists and psychologists working to improve students' language skills at school and other educational institutions.

Keywords: mental activity, psychological conditions, motivation, cognitive strategies, foreign language learning.

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ АСПЕКТІВ КРЕАТИВНОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	11
1.1. Становлення поняття розумової діяльності	11
1.2. Формування креативності розумової діяльності учнів у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.....	17
1.3. Характеристика специфіки та змісту поняття розумової діяльності	23
1.4. Психологічні умови формування розумової діяльності.....	28
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ КРЕАТИВНОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	37
2.1. Методика та організація експериментального дослідження	37
2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація.....	41
2.3. Експериментальне формування способів розумової діяльності.....	46
2.4. Можливості розвитку навчальної мотивації учнів.....	73
2.5. Програма для підвищення мотивації навчання та формування креативності розумової діяльності.....	80
Висновки до розділу 2.....	84
ВИСНОВКИ	90
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	93
ДОДАТКИ	101

ВСТУП

Процес навчання іноземних мов у сучасному світі є одним із ключових елементів загальноосвітньої підготовки здобувачів. Уміння спілкуватися кількома мовами значно розширює можливості здобувача в майбутньому, сприяє його соціалізації та професійному становленню. Проте, для досягнення високих результатів у вивченні іноземної мови недостатньо лише знання граматичних правил чи лексики. Важливою умовою є формування креативності розумової діяльності здобувачів, яке забезпечує не лише механічне засвоєння мовного матеріалу, але й розуміння закономірностей функціонування мови, її зв'язку з культурою, а також здатність адекватно використовувати мовні засоби в різних ситуаціях.

Розумова діяльність, як специфічний вид інтелектуальної діяльності, пов'язане не лише зі знанням мовних правил, але й з вмінням оперувати цими знаннями, застосовувати їх у реальних мовленнєвих ситуаціях. Воно тісно пов'язане з розвитком креативного мислення, когнітивними процесами та здатністю людини до самоорганізації в навчальному процесі. Одним із центральних завдань сучасної педагогіки є створення оптимальних психологічних умов для розвитку лінгвістичного мислення, зважаючи на різноманіття психофізіологічних особливостей учнів.

Термін «розумова діяльність» в та психолого-педагогічній літературі часто трактується неоднозначно. З одного боку, він передбачає здатність до аналізу та синтезу мовного матеріалу, з іншого боку – це вміння застосовувати ці знання у процесі комунікації, що тісно пов'язане з розвитком когнітивних здібностей особистості. Таким чином, під розумовою діяльністю можна розуміти здатність здобувачів не лише володіти мовними нормами, але й ефективно застосовувати ці знання в різних комунікативних ситуаціях,

опираючись на власний когнітивний досвід. Відповідно до цього, стає зрозумілим, що формування розумової діяльності залежить від цілого комплексу факторів: когнітивних, емоційних, мотиваційних та соціальних, що підтверджується численними дослідженнями в галузі педагогіки та психології.

Важливим аспектом формування креативності розумової діяльності є психологічні умови, які супроводжують цей процес. Успішність навчання багато в чому залежить від того, як здобувачі сприймають навчальний матеріал, наскільки активно вони залучені в процес пізнання і наскільки мотиваційно зацікавлені в результатах своєї діяльності. Психологічні фактори, такі як мотивація, інтерес до вивчення мов, когнітивна активність, здатність до самоорганізації та саморефлексії, відіграють вирішальну роль у розвитку мовленнєвої компетентності та формуванні лінгвістичного мислення. Крім того, психологічний клімат у групі, стиль педагогічної взаємодії та методики викладання також суттєво впливають на цей процес.

Тому особливої **актуальності** набуває проблема розкриття психологічних умов формування креативності розумової діяльності, що передбачає науково-обґрунтований аналіз його змісту, вивчення форм і методів теоретичної діяльності лінгвіста, психологічний аналіз навчальної діяльності здобувачів мовного вишу, у процесі якої відбувається становлення їхньої майбутньої професійної діяльності.

Сучасний період розвитку вітчизняної системи вищої лінгвістичної освіти характеризується інтенсивним розвитком теоретичної парадигми, з позиції якої процес професійної підготовки в галузі іноземних мов розглядають як формування «вторинної» мовної особистості, що опановує культуру іншомовного мовленнєвого спілкування (Халєєва). Нині в центрі уваги психологів, лінгвістів, лінгводидактів опиняються характеристики різних рис «вторинної» мовної особистості та методи їх формування. Концепція

формування «вторинної» мовної особистості, що опановує культуру іншомовного спілкування (Астафурова, Морозова, Хітрик), базується на ідеях антропологічної лінгвістики та вченні про «мовну особистість», витoki яких лежать в ідеях академіка В. В. Виноградова.

У низці досліджень було висунуто і науково обґрунтовано ідею про необхідність оволодіння в процесі навчання іноземної мови специфікою мовної свідомості, характерної для носіїв даної мови тощо. Ця ідея дістала свій розвиток у цілій низці теоретико-експериментальних досліджень із навчання іноземної мови, у яких системне подання матеріалу здійснено на основі концепції мовної свідомості, а його засвоєння на основі планомірно-поетапного формування розумових дій і понять (Гальперін, Кабанова, Нечасєв, Резницька, Брагіна, Євдокимова, Маруга, Румпіт).

Проблема формування розумової діяльності в процесі навчання іноземної мови була предметом вивчення в цілому ряді досліджень. Однак, незважаючи на досить широке коло висвітлених питань, можна стверджувати, що практично не дослідженою є проблема цілеспрямованого формування у здобувачів розумової діяльності, яке входить до структури професійної діяльності лінгвіста та сприяє якісному оволодінню культурою іншомовного професійного спілкування. У самій психології не існує однозначної думки щодо змістовної сторони розумової діяльності, що суттєво ускладнює розв'язання завдань, пов'язаних із виокремленням психологічних умов формування розумової діяльності студентів. Відповідно, не розкрито психологічні аспекти змісту та форм відповідної навчальної діяльності, які багато в чому визначають ефективність виконання майбутнім лінгвістом його професійної діяльності.

Очевидно, що в процесі навчання здобувачі повинні оволодіти не тільки засобами іншомовної мовленнєвої діяльності в її різних видах, а й способами розумової діяльності, пов'язаного з аналізом мовного матеріалу, розкриттям

структурно-змістовних закономірностей мови, виявленню особливостей будови мовних елементів, характерних для іноземної мови, що вивчається.

Об'єкт дослідження – процес формування способів креативності розумової діяльності здобувачів під час опанування ними іноземної мови..

Предмет дослідження становить сукупність психологічних умов, врахування яких необхідне для цілеспрямованої організації та керованого формування креативності розумової діяльності під час оволодіння студентами іноземною мовою.

Мета магістерської роботи полягає у виявленні та теоретичному обґрунтуванні сукупності психологічних умов формування способів розумової діяльності, при дотриманні яких цей процес набуває цілеспрямованого та керованого характеру.

Відповідно до мети дослідження визначені такі **завдання**:

1. Провести теоретичний аналіз психологічних досліджень, присвячених виявленню умов формування креативності розумової діяльності в процесі навчання іноземної мови.

2. Проаналізувати наявні уявлення про зміст і способи креативності розумової діяльності.

3. На основі сформульованих уявлень про розумову діяльність теоретично обґрунтувати психологічні умови процесу цілеспрямованого формування креативності розумової діяльності здобувачів.

4. Провести експериментальну перевірку висунутої гіпотези щодо складу та змісту психологічних умов формування способів креативності розумової діяльності в процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю.

5. Розробити програму щодо підвищення мотивації учнів при вивченні іноземної мови.

Перелічені завдання розв'язувалися на базі психологічної теорії діяльності, концепції «вторинної» мовної особистості, концепції професійної свідомості; під час проведення дослідження використано комплекс науково-дослідницьких методів із врахуванням специфіки їхнього застосування до предмета дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що в роботі вперше розкрито й обґрунтовано психологічні умови формування способів креативності розумової діяльності.

Надійність і вірогідність результатів дослідження забезпечені методологічним і теоретичним обґрунтуванням вихідних положень дослідження, відповідністю використаних методів меті та завданням дослідження; репрезентативністю вибірки; поєднанням кількісних та якісних методів аналізу отриманих емпіричних даних; використанням методів математичної статистики.

Дослідження проводилося з листопада 2023 року до лютого 2024 року. Далі проводилася математична обробка та інтерпретація результатів.

Теоретичне значення полягає у розширенні наукових уявлень про психологічні механізми та умови, що впливають на розвиток розумової діяльності в процесі навчання іноземної мови. Робота систематизує існуючі підходи до визначення розумової діяльності, його структури та факторів, що впливають на його формування. Крім того, дослідження розширює знання про психологічні умови, необхідні для розвитку мовної компетентності учнів, та пропонує нові підходи до використання цих знань у практиці педагогічної діяльності.

Практичне значення. Отримані результати можуть бути використані педагогами, методистами та психологами для оптимізації навчального процесу в шкільній освіті, а також у позашкільних закладах, де відбувається викладання

іноземних мов. Запропоновані у дослідженні методи та прийоми сприяють ефективному розвитку креативності розумової діяльності учнів, що підвищує якість засвоєння іноземної мови та покращує комунікативні навички. Практичні результати можуть бути впроваджені у шкільні навчальні програми та курси для вчителів, зокрема, в рамках підвищення їхньої кваліфікації.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи були оформлені у вигляді доповіді та тез «Характеристика концептів сфери ментальної діяльності» на III Міжнародної науково-практичної онлайн-конференції студентів і молодих науковців «Україністика: нові імена в науці» 7-8 травня 2024 року Дніпро-Люблін, «Psychological conditions for the formation of linguistic thinking» на III Міжнародній молодіжній науково-практичній конференції англійською мовою «Навчання і викладання: у світі після війни» 08 листопада 2024 року у м. Харків (Україна).

Магістерська робота у повному обсязі обговорювалась на засіданні кафедри англійської філології та перекладу та кафедри психології (протокол №4/1-П від 14.11.2024). Робота допущена до захисту рішенням кафедри (протокол №4/1-П від 14.11.2024).

Структура й обсяг магістерської роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел із 101 найменувань та додатків. Загальний обсяг роботи викладено на 108 сторінках, із них 92 сторінки основного тексту. Робота містить 9 таблиць, 4 діаграми, 3 схеми.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИХ АСПЕКТІВ КРЕАТИВНОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Становлення поняття розумової діяльності

До кола найважливіших питань, пов'язаних із підготовкою різних фахівців, які опановують ті чи інші види іншомовної мовленнєвої діяльності, входить проблема формування креативності розумової діяльності в процесі навчальної діяльності. Аналіз основних досліджень, проведених у вітчизняній і зарубіжній психології, дає змогу говорити про наявність різних концепцій формування розумових дій у процесі навчання іншомовної мовленнєвої діяльності. Розгляд цих концепцій робить певний внесок у розв'язання проблеми розкриття специфіки та поняття лінгвістичного мислення і виявлення психологічних умов його формування.

З метою розкриття психологічних умов і закономірностей формування структури креативності розумової діяльності одним із ключових моментів цього дослідження було розв'язання питання щодо змістовної сторони цього поняття. Слід зазначити той факт, що внаслідок відомого взаємозв'язку мислення і мовлення іноземною мовою процес становлення мисленнєвих дій учнів виявився пов'язаним з оволодінням іншомовною мовленнєвою діяльністю, що призвело до висунування на передній план проблеми практичного володіння мовою в мовленнєвому аспекті. Видається важливим розглянути процес розвитку уявлень про формування мисленнєвих дій у процесі опанування іноземної мови більш докладно.

Проблема співвідношення мислення і різних мовних систем у психіці людини, яка володіє кількома мовами, входить до кола найважливіших питань, які були поставлені перед цілою низкою досліджень, присвячених удосконаленню процесу навчання іноземної мови. Так, ще на початку століття

данський учений Х. Флагстад зазначав, що нормальним процесом у мовленнєвій діяльності другою мовою є мислення нею, а не постійний перехід від думки рідною мовою до мовлення другою. Швейцарським психологом І.Епштейном це питання розглядалося за допомогою спеціальних психологічних досліджень на основі асоціативного розуміння мови. У результаті було зроблено висновок, що мислення за відомих умов багатомовності може бути безперекладним безпосередньо однією або іншою мовою [91, с.7].

Дійсно, безпосередні зв'язки між мисленням і мовленням другою мовою закономірно починають формуватися на початковому етапі навчання другої мови. Однак ми не можемо погодитися з точкою зору А.І. Яцікевічюса, згідно з якою «нормальне мовлення другою мовою може бути тільки безпереказним, інакше кажучи, так само безпосередньо пов'язаним із мисленням, як і мовлення рідною мовою» [91, с.9].

Зазначимо, що всі дослідження формування розумової діяльності учнів у процесі опанування іноземної мови так чи інакше виявляються пов'язаними з проблемою співвідношення мови та мислення, мовлення та мислення. Одним із фундаментальних досліджень у цій царині є створена Л.С.Виготським культурно-історична теорія розвитку вищих психічних функцій, центральне місце якої посідає проблема опосередкування психічної діяльності. Досліджуючи генетичне коріння мислення і мовлення, Л.С. Виготський дійшов висновку, що ці дві функції мають різне походження, але на певному етапі розвитку людини вони об'єднуються. Як зазначав Л.С. Виготський, відношення мислення і мовлення в цьому випадку можна було б схематично позначити двома пересіченими колами, які показали б, що відома частина процесів мовлення і мислення збігається і є сферою «мовленнєвого мислення» [22, с. 119]. Як одиницю мовленнєвого мислення він виділив значення слова, яке є, на його думку, мовленням і мисленням в один і той самий час. «...Саме в значенні

слова зав'язаний вузол тієї єдності, яку ми називаємо мовленнєвим мисленням, – писав із цього приводу Л.С.Виготський. – Значення слова, його узагальнення являє собою акт мислення у власному сенсі слова» [22, с. 49-50]. На думку Л. С. Виготського, вивчення розвитку, функціонування, будови, загалом руху цієї одиниці допоможе з'ясувати питання про співвідношення мислення і мовлення, питання про природу мовленнєвого мислення. Він також вважав, що є всі підстави розглядати значення слова не тільки як єдність мислення і мовлення, а й як єдність узагальнення і спілкування, комунікації і мислення.

Ідеї Л.С. Виготського дістали свій подальший розвиток у дослідженнях В.В. Давидова, С.Л. Рубінштейна, О.М. Леонтьєва, О.М. Соколова, та інших [31], [75], [53], [54] та ін.

Стверджуючи принцип єдності мислення і мовлення, С.Л. Рубінштейн не вважав ці явища тотожними. Згідно з його поглядами, мислення не тільки формується в мовленні, а й формується в ньому. Розуміючи мову як «позначальне відображення буття», С.Л. Рубінштейн зазначав, що «значення слова, що відображає предмет, визначається функцією цього предмета в системі людської діяльності і, отже, реальними дієвими суспільними взаємовідносинами людей, у які включено предмет» [73, с. 341]. Отже, необхідно розглядати проблему взаємозв'язку мовлення і мислення тільки з урахуванням ставлення їх до діяльності, у структурі якої вони розгортаються.

Особливе значення мають розроблені Л.С. Виготським, П.Я. Гальперіним, О.М. Леонтьєвим та іншими психологами конкретні положення теорії діяльності стосовно її змісту, структури, створення системи умов з метою одержання бажаних показників дії та продукту в цілому. Йдеться про такого роду діяльність, здійснюючи яку людина відкриває в новому для себе предметі його внутрішні, специфічні властивості. Проблема діяльнісного підходу виступає у названих авторів і як проблема розвитку людини в процесі

оволодіння тією чи іншою діяльністю та її предметом. Стосовно проблеми, яку ми розглядаємо, це означає, що оскільки творцем людського в людині є не мова, а її конкретна предметно-практична діяльність [52, с. 100], то проблема, яку ми розглядаємо, має бути сформульована як проблема мови (мовлення) – мислення – діяльності.

Серед сучасних теорій мислення особливе місце належить концепції Ж. Піаже, який обґрунтував генетичний підхід до аналізу інтелекту (мислення) і розгляду його як системи операцій, похідних від предметних дій [50], [97] та ін. На думку Ж. Піаже, освоєння мови готується розвитком сенсомоторного інтелекту, який проходить кілька стадій. Мова виникає на базі символічної функції, але є лише її окремим випадком, інакше кажучи, мислення і мовлення мають генетично різне коріння і до певного моменту розвиваються самостійно, хоча з віку приблизно двох років мислення дитини починає опосередковуватися знаками мови. З цього погляду мова є необхідною, але недостатньою умовою побудови логічних операцій. Без символічної системи вираження мови операції залишилися б у стані послідовних дій і залишилися б індивідуальними. Саме у подвійному сенсі – символічного стиснення і соціального регулювання – мова необхідна для вироблення мислення [97, с. 59].

У дослідженнях, проведених у рамках психологічної семіотики, було доведено, що мовні знаки є не єдиними опосередковувачами мислення. Понад те, було зроблено висновок про те, що «кожен тип завдання вимагає для постановки, опису умов і його розв'язання використання адекватної системи знаків, відповідних знакових моделей» [27, с. 31].

Як було сформульовано в гіпотезі мовної відносності Сепіра-Ворфа, мова нав'язує людині певний світогляд, зумовлюючи тим самим норми її мислення, а відтак і поведінки. Таким чином, було зроблено висновок, що мова встановлює норми мислення і поведінки, керує становленням логічних категорій і цілих

концепцій, проникає в усі аспекти суспільного й індивідуального життя людини, визначає форми її культури, супутня людині на кожному її кроці та веде її за собою як сліпого [16] та ін. Однак будучи використаною як опора в будь-якій психічній діяльності людини, мова жодною мірою не диктує шляхи цієї діяльності, способи її здійснення. Людина не мислить так, як диктує їй мова: вона опосередковує своє мислення мовою тією мірою, якою це відповідає змісту і завданням мислення [51, с. 29].

Як показує аналіз проблеми взаємовідносин мислення та мовлення (мови) і підходів до її розв'язання, слід відзначити той факт, що в одних дослідженнях ця проблема формулюється як проблема мислення та мовлення [40], [51], в інших – як проблема мови та мислення [24], [88], у третіх – як проблема мови – мислення – діяльності [52], [53] або як проблема мови – мислення – поведінки [9] та ін.

Такий стан речей можна пояснити насамперед тим, що істотною особливістю явища мови є його неоднорідність. Так, внутрішня неоднорідність поняття «мова», що включає процес і результат, була відзначена В. Гумбольдтом [67]. Розвиваючи думку про неоднорідність «мови» в широкому сенсі слова, Ф. де Соссюр розглядав мову (*langue*) як глобальну мовленнєву діяльність мовленнєвого колективу й окремого індивіда [69]. Мова (*langue*) як знакова система, згідно з Ф. Де Соссюром, реалізується в мовленні (*parole*). Л.В. Щерба виокремив такі «аспекти мовних явищ»: мовленнєву організацію (психофізіологічну організацію індивіда), мовленнєву систему (умовивід, що робиться на основі всіх актів говоріння та розуміння в деяку епоху життя суспільної групи) та мовленнєвий матеріал (мовленнєву діяльність – сукупність актів говоріння та розуміння) [89], [90] тощо.

Водночас О.О. Леонт'єв запропонував таку тріаду мовних явищ: мовна здатність («мовленнєва організація» в Л.В. Щерби) – сукупність фізіологічних і

психологічних умов, які забезпечують засвоєння, вироблення, відтворення та адекватне сприйняття мовних знаків мовного колективу; мовний процес («мовленнєва діяльність» в Л.В. Щерби) – реалізація мовним колективом мовної здатності в певних культурних умовах для цілей комунікації та мислення; мовний стандарт («мовна система в Л.В. Щерби); мовний стандарт («мовна система в Л.В. Щерби) – мовна система в Л.В. Щерби) – реалізація мовним колективом мовної здібності в певних культурних умовах для цілей комунікації та мислення; мовний стандарт («мовна система» у Л.В. Щерби) – впорядкована система елементів мовної діяльності [51] та ін.

На думку А.М. Шахнарович, слід розрізняти мову як абстрактну надіндивідуальну систему, мовну здатність як механізм (функцію індивіда) і мовлення як індивідуальний акт реалізації мовної здатності за посередництвом системи мови. З цього погляду, якщо визначати мовлення як індивідуальний бік мовленнєвої діяльності, замість трьох категорій (мова – мовна здатність – мовлення) виникають дві: мова – мовлення [87, с.7].

І.А. Зимня, визначаючи мовлення як спосіб формування і формулювання думки за допомогою мови, виходить з особливостей розумової діяльності людини. Однак формування і формулювання думки є не що інше, як процес. З цього погляду можна вважати, що мовлення реалізує процесуальний бік мислення, тоді як мова у філогенезі фіксує його результативний аспект [40], [41] та ін.

Таке розуміння мови і мовлення накладає жорсткі обмеження на вживання термінів «мовленнєве мислення» і «мовне (лінгвістичне) мислення», чого практично не роблять у літературі з аналізованої нами проблеми, оскільки чимало дослідників користуються термінами «мовленнєве мислення» та «мовне мислення» безвідносно до цієї дихотомії. Так, представники культурно-історичної школи використовують поняття «мовленнєве мислення», вкладаючи

в нього той самий сенс, що і Л.С. Виготський, і не даючи цьому поняттю жодних визначень. У деяких випадках, щоб підкреслити ту чи іншу особливість розумової діяльності, дається своє тлумачення використовуваного терміна, наприклад: «Мовне мислення – це насамперед активна форма діяльності з відсутнім предметом з опорою на мовні знаки, субстанція яких випадкова і байдужа до мислимого предмета» [33, с. 21].

Поняття мовного мислення використовують, як правило, в тому самому сенсі, що й «мовне мислення». Так, Г.П. Щедровицький під мовним мисленням розуміє «єдине ціле, що виступає якимось своїм боком на поверхню і внутрішньо ще не розчленоване ціле, яке містить у собі мову і мислення як сторони» [88, с. 56]. А.М. Шахнарович, вживаючи термін «мовне мислення», має на увазі один із видів мислення як фіксованого знання [87].

Ми вважаємо, що для розв'язання проблем, що стоять перед психологією навчання іноземних мов, розмежування понять мовного та мовленнєвого мислення має першорядне значення, оскільки від цього залежить визначення кінцевих цілей навчання і психологічних умов, врахування яких дає змогу цілеспрямовано сформулювати в учнів розумові дії, адекватні діяльності, яку вони опановують. З метою розмежування цих двох понять і для розв'язання проблеми розкриття змістовних характеристик мовного (лінгвістичного) мислення видається важливим провести аналіз досліджень, присвячених питанням формування мисленнєвої діяльності учнів у процесі опанування ними різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності.

1.2. Формування креативності розумової діяльності учнів у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю

Положення про безпосередні та необхідні зв'язки між мовленням і мисленням іноземною мовою стало основною теоретичною посилкою концепції

Б.В.Беляєва «мислення іноземною мовою» [12], [13]. Так, Б.В. Беляєвим, слідом за Х. Флагстадом та І. Епштейном, було висунуто ідею про те, що володіння іноземною мовою – це насамперед мислення нею. Згідно з поглядами Б.В. Беляєва, засвоєння нової мови неминуче пов'язане з формуванням нових понять, закріплених цими словами, а оволодіння мовою – з розвитком нового способу мислення. Згідно з концепцією, розробленою Б.В. Беляєвим, головним завданням навчання іноземної мови слід вважати навчання мисленню цією мовою: «Володіти мовою як засобом спілкування завжди значить мислити цією мовою. ...Увесь процес навчання мови слід розуміти як процес перемикання мислення учнів з бази однієї мови на базу іншої мови» [13, с. 145]. Відповідно до позиції Б.В. Беляєва, «володіти іноземною мовою – означає мислити нею (а не користуватися нею як кодом); мислити ж іноземною мовою – означає не вдаватися до перекладу з однієї мови на іншу». Таким чином, відсутність перекладу під час сприйняття і породження мовленнєвого висловлювання визначається Б.В. Беляєвим як головна ознака мислення іноземною мовою.

Зазначена концепція дістала розвиток у низці робіт [19], [28], [80] та ін. Так, як зазначає Я.В. Голубев, «з найперших кроків навчання за умови використання предметної та дієвої наочності може формуватися безпосереднє, безперекладне мовлення, і чужа мова від самого початку стає засобом спілкування і мислення» [28, с. 125].

Водночас концепція формування мислення іноземною мовою була критично оцінена низкою авторів. В.А. Артемов, зазначаючи, що завдання навчання іноземної мови в єдності з мисленням психологічно правильніше, ніж навчання тільки форм мови, водночас вбачає тут дві небезпеки: по-перше, неправильне визначення кінцевої мети навчання іноземної мови, а по-друге, хибне твердження, що є якісь відмінності в мисленні людей, що користуються різними мовами [8, с. 37]. Вважаючи, що «мислення у всіх мовах одне й те саме,

але воно реалізується в різних мовах різними мовними засобами» [8, с. 39], В.А. Артемов вважає, що вчити слід слововживання з метою оволодіння спілкуванням іноземною мовою. Таким чином, згідно з поглядами В.А. Артемова, навчання іноземної мови слід розглядати як процес, що здійснюється в єдності з мисленням, вважаючи таку постановку питання психологічно більш правильною.

Цю лінію проводили також у дослідженнях О.О. Леонт'єва, на підставі яких ним було зроблено висновок про те, що говорити про існування мислення рідною або іноземною мовою неправомірно; мова може йти тільки про тісний взаємозв'язок і невіддільність мовлення і мислення як процесів. З точки зору О.О. Леонт'єва, мовлення і мислення невіддільні одне від одного як процеси [51, с. 26]. За допомогою зіставлення типового інтелектуального акту, що має трифазну структуру (фаза орієнтування і планування – фаза здійснення – фаза контролю), з актом породження мовленнєвого висловлення (нерозчленована мотивація – мовленнєва інтенція – внутрішнє програмування мовленнєвого висловлення – реалізація), О.О. Леонт'єв зробив висновок, що О.О. Леонт'єв зробив висновки. О.О. Леонт'єв зробив висновок про те, що мовленнєва дія, акт породження мовленнєвого висловлення виступає як процес постановки і розв'язання своєрідного завдання, як мисленнєвий акт; при цьому четвертий етап породження мовленнєвого висловлення (реалізація) відповідає етапу реалізації результатів мислення.

Як зазначає О.О. Леонт'єв, «якщо можна з певною натяжкою вважати, що володіти іноземною мовою як засобом спілкування означає мислити цією мовою, то вже наступна теза Б.В. Беляєва – що навчання мови є перемикання мислення з бази однієї мови на базу іншої – видається явно недостатньою. Скоріше можна думати, що взагалі немає мислення українською, англійською, французькою або будь-якою іншою мовою» [51, с. 29].

Дійсно, на наш погляд, проблема навчання мислення іноземною мовою має бути переформульована як проблема формування мислення про мову, що передбачає усвідомлене ставлення до мови, якщо йдеться про освоєння іноземної мовленнєвої діяльності у всіх її видах, і перетворення іноземної мови на предмет діяльності, маючи на увазі професійну діяльність лінгвіста.

Вкажемо на існування концепцій інших авторів, що характеризують різні підходи до навчання іноземних мов. Так, з позиції концепції універсальності мислення, розробленої С.Д. Кацнельсоном, А.І. Яцикевичусом та іншими дослідниками, оволодіння іноземним мовленням є розвитком умінь перекладати загальний код (мову) думок на код мови, яку засвоюють, і навпаки [44], [91]. Згідно з поглядами А.І. Яцикевичуса, «під час вивчення мовлення однією або іншою мовою засвоюються нові системи знаків та вміння зробити внутрішні переклади із загального коду думок на конкретні коди усного або писемного мовлення» [91, с. 41].

Подібний висновок був зроблений С.Д. Кацнельсоном, який стверджував, що «у змісті кожної мови необхідно розрізняють два компоненти – універсальний та ідіоетнічний, з яких один є спільним для всіх мов, а інший характеризує кожну мову в її індивідуальній своєрідності» [44, с. 11]. У процесі породження мовлення, згідно з його поглядами, можна виокремити три основні ступені: мовленнєвомисленнєву (або семантичну), лексико-морфологічну і фонологічну. У типологічному відношенні перший ступінь універсальний; зміст процесів на цьому ступені визначається не структурами окремих мов, а універсальною структурою людського мислення.

Інший представник цього напрямку Г.В. Колшанський вважав, що «мовна база людини в процесі розвитку й оволодіння рідною мовою безпосередньо взаємодіє з розвитком мовленнєво-осмислового апарату і що сам мовний матеріал є матеріалізацією мовленнєво-осмислового апарату» [47, с. 174-175].

Відповідно до запропонованої Г.В. Колшанським концепції єдності логічної структури мови та мислення, необхідною умовою навчання іноземної мови є врахування положень логічної науки, що займається питаннями вивчення законів і форм мислення в рамках діалектичної логіки.

Концепція, згідно з якою навчальну діяльність з оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю необхідно перетворити на систему взаємопов'язаних проблем, що виступають у вигляді ланцюжка завдань складності, яка поступово зростає, підтримувалась у психологічній і методичній літературі такими дослідниками, як Л.І. Бім, П.Б. Гурвіч, І.О. Зимня, Б.А. Лапідус, О.О. Леонтьєв та іншими [40], [49], [53] та ін. Так, на думку О.О. Леонтьєва, слід «перебудувати всю методику, підпорядкувавши її системі мисленнєвих і комунікативних завдань, і перетворити навчальну діяльність із сукупності механічних операцій із засвоєння абстрактних знань і відпрацювання мовленнєвих навичок на творчу інтелектуальну діяльність учнів» [51, с. 74].

Інший представник зазначеної концепції П.Б. Гурвіч ставив питання про необхідність спеціальної організації для учнів розумових завдань у вирішенні тематичної ситуації, підрозділу тощо за допомогою спеціально відібраних для кожної з них мовних засобів. П.Б. Гурвіч дійшов висновку, що оскільки мовленнєва діяльність і будь-який її відрізок нерозривно пов'язаний із розв'язанням розумових задач, навчання мовлення іноземною мовою є навчання розв'язання розумових задач, і в умовах навчання на мовних факультетах принцип навчання іншомовної мовленнєвої діяльності в єдності з мисленням повинен бути інтерпретований як навчання в єдності з мисленням, що ускладнюється [68, с. 123-125].

Досліджуючи проблему формування розумових дій під час опанування іншомовної мовленнєвої діяльності, Л.Д. Франк, слідом за Б.В. Беляєвим, також використовувала у своїх роботах термін «мислення іноземною мовою».

Аналізуючи процес навчання іноземної мови, Л.Д. Франк було зроблено висновок, що однією з основних умов, необхідних для становлення мислення іноземною мовою, є організація умов мовленнєвої діяльності суб'єкта у відповідній проблемній ситуації [81, с.56]. Під навчанням мислення іноземною мовою, згідно з поглядами Л.Д. Франк, слід розуміти навчання формуванню і плануванню розумових дій, оскільки таке планування неминуче передує в умовах навчання мови зовнішньої мовленнєвої діяльності учнів [81, с.56].

Узагальнюючи дані досліджень, можна дійти висновку, що під час розгляду проблеми формування мисленнєвих дій учнів в умовах опанування іноземної мови основна увага дослідників була спрямована на розв'язання задачі формування іншомовної мовленнєвої діяльності, що мало значний вплив на процес становлення поняття лінгвістичного мислення та розкриття специфічних, притаманних даному поняттю змістовних характеристик.

1.3. Характеристика специфіки та змісту поняття розумової діяльності

Уперше термін «лінгвістичне мислення» у вітчизняній літературі з психології трапляється у працях, спрямованих на вивчення мислення школярів під час навчання їхньої рідної, а дещо пізніше й іноземної мови [2], [3], [29], [30], [34], [37], [36], [61] та ін. Аналіз цих праць дає змогу зробити висновок про наявність різних точок зору щодо змістовної сторони креативності розумової діяльності.

Так, Л.І. Айдарова поставила завдання з'ясувати роль функціональних зв'язків, які існують у мові вже на рівні слова між «планом вираження» і «планом змісту» [3, с. 55]. Під лінгвістичним мисленням автор розуміє «лінгвістичне (теоретичне) ставлення до слова», тобто ставлення до слова як до

значущої одиниці. Можливість формування такого мислення визначається тим, наскільки в навчанні вдається відкрити дитині внутрішню семантику мовного знака, специфіку власне мовного відображення дійсності. Згідно з поглядами Л.І. Айдарової, послідовний аналіз дитиною функціонального взаємозв'язку, який існує між семантичним і формальним боками мовних одиниць, дає їй змогу виявити специфіку цього зв'язку на кожному з рівнів мови, що, своєю чергою, відкриває шляхи для раннього формування в учнів деякого загального уявлення про мову загалом. У процесі навчання відбувається розвиток дитини не тільки в загальноінтелектуальному й особистісному плані, а й власне мовному. З цього погляду сенс курсу морфології має полягати насамперед у тому, щоб увести дитину в дійсність мови і сформувати певні прийоми лінгвістичного аналізу, що відкривають її специфіку. Таким чином, відношення форма-значення, яке вперше встановлюється дітьми під час морфологічного аналізу, із самого початку має бути зроблено предметом дослідження дитини, доступність чого прямо пов'язана з характером дій аналізу цього відношення [3, с. 186-191].

Питання розвитку креативності розумової діяльності школярів були предметом вивчення в роботах Н.П. Єрастова, який висунув проблему «усвідомлення вчителями та учнями системи наукових знань і прийомів дій з навчальним матеріалом» [37, с. 76]. Згідно з поглядами М.П. Єрастова, учні повинні усвідомити, «які саме дії здійснюються під час розв'язання будь-яких розумових завдань; виявлення методів дій і є, власне кажучи, їхнє усвідомлення» [37, с. 77]. Розумова діяльність, на думку Н.П. Єрастова, може бути «усвідомленим» за умови, якщо учні отримують досить ясні знання про види лінгвістичних значень, способи їх виявлення та прийоми оперування цими значеннями в мовленнєвому контексті. Досліджуючи можливості управління мовленнєво-мисленнєвою діяльністю школярів за допомогою формування

системи узагальнених розумових дій, адекватних основним властивостям мовленнєвого повідомлення, М.П. Єрастов виокремлює «етапи мислення» під час сприйняття та конструювання мовлення, кожен з яких характеризується певною послідовністю розумових дій. При цьому наголошується, що під час сприйняття мовлення думка йде від форми до змісту, а під час конструювання мовлення – від змісту до форми; якщо процес сприйняття мовлення є насамперед виявленням значень, то процес конструювання розуміють переважно як оперування значеннями [36, с. 25]. Таким чином, під лінгвістичним мисленням, на думку М.П. Єрастова, слід розуміти «сукупність розумових дій з виявлення лінгвістичних значень і оперування ними» [36, с. 25].

Отже, на перший план було висунуто проблему усвідомлення навчального матеріалу, «відтіняючи» тим самим проблему формування спеціалізованого і професійного мислення, розкриття і становлення базових структур якого може і повинно починатися в початковій школі. Справді, вже на початковому ступені освіти важливим є врахування адекватності змісту освіти критеріям і нормам розвиненого теоретичного мислення для того, щоб стартові можливості дітей у подальшому могли б отримати належний розвиток. У зв'язку з цим слід виокремлювати для цілей навчання базові структури розвиненого лінгвістичного мислення і робити їх основою розгортання і формування відповідних теоретичних узагальнень у молодших школярів, знаходячи методичні форми реалізації цього матеріалу в молодшому шкільному або навіть дошкільному віці. Іншими словами, слід говорити про формування основ лінгвістичного мислення.

Яскравим прикладом розв'язання цієї проблеми є вже згадані вище дослідження Л.І. Айдарової, де початковим завданням учнів початкових класів було системно розібратися в структурі мови, а потім на цій основі – розгорнути діяльність з опанування зв'язку між змістом і формою відповідних мовних

структур. Таким чином, молодші школярі набували основ лінгвістичного мислення, що було пов'язано не стільки з оволодінням іншомовною мовленнєвою діяльністю, скільки з формуванням «мислення про мову».

М.Я. Микулинська розробляла проблему розвитку лінгвістичного мислення в аспекті визначення складу знань про мову і тих умінь, сукупність яких складає, на її думку, змістовну й операційну сторони лінгвістичного мислення і забезпечує індивідові вільне володіння мовою [61]. Таким чином, можна констатувати факт висування на передній план завдання «вільного володіння мовою». Ми не можемо погодитися з думкою М.Я. Микулинської, згідно з якою обсяг засвоєних учнями теоретичних знань про мову розглядають як показник розвитку змістовного боку лінгвістичного мислення, а склад і якість сформованих в учнів мовних (синтаксичних), мовленнєвих (пунктуаційних) та інтелектуальних умінь (зокрема, уміння «глибоко розуміти речення» під час читання, уміння миттєво оцінити відповідність висловлювання нормам мови тощо під час сприйняття письмового мовлення) відбивають розвиток операційного боку лінгвістичного мислення, а саме – розвиток операційного боку мовленнєвого мислення [61].

Низка таких авторів, як М.М. Гохлернер, Г.В.Ейгер, І.О. Рапопорт, І.І.Соттер, О.Ф.Черниченко та інші, розглядали лінгвістичне мислення як способи орієнтування в тексті на основі лінгвістичних образів-понять як під час його породження та сприйняття, так і під час його теоретичного аналізу [29], [34], [35], [86] та ін. Як зазначає Г.В. Ейгер, «змістовно-психологічною особливістю лінгвістичного мислення є спрямованість на розв'язування лінгвістичних задач; ...операційною особливістю його є актуалізація у свідомості суб'єкта лінгвістичних орієнтирів – понять та схем для лінгвістичного аналізу висловлювання або з метою більш точного їхнього осмислення та вживання; ...структура його визначається специфікою

вербальних об'єктів, які є носіями предметної (екстралінгвістичної) і лінгвістичної інформації» [31, с. 134].

У деяких роботах вищеназваних авторів лінгвістичне мислення трактується і як оперування лінгвістичними образами-поняттями під час роботи з мовним матеріалом (розв'язування лінгвістичних завдань, узагальнення лінгвістичних фактів, сприйняття мовного матеріалу, створення тексту, який потребує особливої точності тощо). Зазначається також, що лінгвістичне мислення є виробленим на основі експліцитних знань про мову підходом до вербального матеріалу як до особливої лінгвістичної дійсності, що забезпечує швидке «схоплювання» структурних зв'язків вербального матеріалу під час засвоєння нової мови [31], [34]. Зазначимо, що, як показав проведений аналіз, у зарубіжній літературі з психології має місце подібний підхід до розгляду лінгвістичного мислення як однієї з умов вільного володіння мовою [94], [95], [96], [97].

Узагальнюючи отримані в зазначених вище дослідженнях дані, можна дійти висновку про недостатній ступінь розкриття лінгвістичних завдань, на розв'язання яких спрямована розумова діяльність.

Виходячи з положень діяльнісного підходу, розробленого Л.С. Виготським, В.В. Давидовим, П.Я. Гальперінім, О.М. Леонтьєвим, М.М. Нечаєвим та іншими дослідниками, згідно з яким процес мислення, спрямований на розв'язання конкретних завдань, завжди предметно спеціалізований, лінгвістичне мислення слід розглядати як систему конкретних способів, характерних для професійної розумової діяльності лінгвіста. Формування лінгвістичного мислення, з цього погляду, передбачає усвідомлене й цілеспрямоване оволодіння прийомами, способами розкриття структурно-змістовних закономірностей мови, особливостей мовних елементів і сприяє ефективному оволодінню засобами іншомовної комунікативної діяльності.

Як цілком справедливо зазначає Е.В. Ільєнков, «функціональне визначення мислення ти можеш знайти в тому разі, якщо ... ретельно розглянеш реальний склад предметних дій мислячого тіла ... Мислення є функція зовнішньої предметної дії ... Дійсний склад психічних дій (зокрема й логічний склад мислення) визначається ... тільки зовнішніми умовами універсально-людської дії...» [42, с. 53-54].

Тут необхідно звернутися до ідеї П.Я. Гальперіна про те, що якщо непсихологічний зміст діяльності можна досліджувати без залучення психології, то зворотного зробити не можна [24, с. 52]. Інакше кажучи, психологічний зміст діяльності можна досліджувати, якщо ми знаємо непсихологічний, тільки тоді ми можемо визначити поле свого предмета. Безперечно, кожна людина займається дуже конкретною справою, і тільки в цій конкретній справі здійснює свої, настільки ж конкретні розумові операції. З цього погляду, особливого значення набуває аналіз конкретного змісту й умов походження конкретних форм, способів і засобів орієнтування суб'єкта конкретної діяльності [63, с. 14]. Тому стає очевидним, що вивчати треба способи діяльності, оскільки, як наголошував С.Л. Рубінштейн, спосіб є клітинка, в якій знаходяться зачатки психічного [74], [75] та ін.

Ми вважаємо, що під лінгвістичною розумовою діяльністю слід мати на увазі систему способів цілеспрямованого виявлення структури змісту мовних елементів, аналізу їхніх особливостей взаємозв'язків, розкриття специфіки фонетичних, лексичних, граматичних та інших явищ і закономірностей мови, яку опановують, як системи. Формування лінгвістичного мислення забезпечує якісне розв'язання професійних завдань і є сутнісною умовою усвідомленого та системного оволодіння іноземною мовою.

Важливо враховувати, що «проблема навчання іноземних мов має щонайменше два принципово різні боки: навчання іноземної мови

професіоналів-лінгвістів (викладачів, перекладачів тощо) та викладання іноземної мови широкому колу нелінгвістів, які не ставлять перед собою завдання оволодіти іноземною мовою професійно, а потребують її для задоволення якихось приватних....потреб» [84, с. 99].

У зв'язку з цим, оскільки нелінгвісти мають на меті суто практичний характер, пов'язаний із формуванням способів вираження тієї чи іншої думки засобами іноземної мови, тут ідеться про набуття здатності володіти іноземною мовою як засобом. Інакше кажучи, мається на увазі процес оволодіння специфікою мовної свідомості, характерної для носіїв мови, який може і повинен набувати усвідомленого характеру, але цей процес не слід ототожнювати з процесом формування способів мисленнєвої діяльності, характерної тільки для «способу мислення» лінгвіста. Тому під час підготовки лінгвіста завданням особливої важливості стає набуття спрямованості та предметності мислення, що пов'язано з іншим підходом до мови. Наявність лінгвістичного мислення передбачає володіння системою прийомів, способів цілеспрямованого й усвідомленого розкриття, виявлення структурно-змістовних особливостей мовних елементів усіх рівнів даної мови.

Отже, якщо під лінгвістичним мисленням мати на увазі систему способів, адекватних професійній діяльності лінгвіста, видається важливим розглянути роль і місце процесу формування лінгвістичного мислення в структурі завдань, які мають розв'язуватись наразі під час підготовки фахівця в системі вищої лінгвістичної освіти.

1.4. Психологічні умови формування розумової діяльності

Г.В. Ейгер у своїх працях дійшов висновку, що розумова діяльність розвивається на основі мовної свідомості, до якої входять, на його думку, уявлення і знання про мову, своєю чергою, основу яких становлять «предметні

лінгвістичні знання, подані у вигляді: а) більш-менш повної системи лінгвістичних понять різного ступеня узагальненості, засвоєної внаслідок шкільного навчання та/або спеціальної лінгвістичної підготовки; б) схем різноманітних сполучень вербальних емпіричних елементів, набутих у процесі повсякденної діяльності; в) схем різноманітних сполучень вербальних емпіричних елементів, набутих у процесі повсякдення [34, с. 142-143]. Згідно з авторською позицією, лінгвістичне мислення здійснюється не тільки на основі предметних, а й на основі операційних знань, які відрізняються як від теоретичних знань про мову, так і від відповідних мовленнєвих умінь. При цьому для характеристики операційної сторони знань використовуються поняття «граматичної дії» і «граматичної операції», маючи на увазі такі дії, як визначення роду, відмінка, знаходження підмета тощо. Отже, однією з психологічних умов формування лінгвістичного мислення Г.В. Ейгер вважає «особливо повне представлення» в підручниках іноземної мови операційних знань, відсутність яких ускладнює утворення оперативних образів і значень та контроль за виконанням дії на їхній основі [34, с. 45].

Н.П. Ерастов, вважаючи поняття лінгвістичного мислення родовим стосовно поняття «граматичне мислення», пише про те, що «лінгвістичне мислення може бути усвідомленим, якщо учні отримують досить ясні знання про види лінгвістичних значень, способи їхнього виявлення та прийоми оперування цими значеннями в мовленнєвому контексті» [36, с.119].

Дослідження, спрямоване на розкриття умов формування мислення іноземною мовою, було проведено Л.Д. Франк [80]. Згідно з авторською позицією, такими умовами є «умови реалізації мовленнєвих дій мовою, що вивчається» [80, с. 218]. Л.Д. Франк зазначає, що «уміння мислити іноземною мовою успішно формується тоді, коли мовленнєва діяльність, здійснювана засобами цієї мови, спрямовується на розв'язання інтелектуальних завдань, які

не зводяться до розпізнання, застосування або перетворення іншомовної форми та організуються відповідно до їхнього предметно-сміслового змісту. ... У процесі розв'язання інтелектуальних завдань відбувається мимовільний вибір іншомовної форми, мимовільне засвоєння лексичних і граматичних явищ іноземної мови, завдяки чому відтворюється співвідношення пам'яті, мислення та мовлення, характерне для природних умов користування мовою [80, с. 218-219].

М.М. Гохлернер і М.М. Ейгер у спільній праці, названій «Про розвиток лінгвістичного мислення при програмованому навчанні іноземній мові», сформулювали положення, згідно з яким «умовою поступового усвідомлення загальних прийомів лінгвістичного мислення є фіксування уваги учнів на послідовності операцій, які застосовують під час розв'язування навчальних завдань, унаслідок чого формуються й закріплюються мисленнєві дії» [31]. Як уже зазначалося, під лінгвістичним мисленням автори розуміють спосіб орієнтування в мовному матеріалі на основі лінгвістичних завдань. Під програмованим навчанням мається на увазі організація навчання на основі програми, в якій суворо сформовано кінцеві й проміжні цілі та завдання навчання, чітко зазначено способи їхнього досягнення і передбачено безперервний контроль і самоконтроль за формуванням дії. Можна погодитися з положенням, згідно з яким формування дій і понять на основі концепції планомірно-поетапного формування розумових дій і понять П.Я. Гальперіна, істотно підвищуючи ефективність навчання, водночас представляє широкі можливості для розвитку мислення учнів, оскільки не засвоєні знання та дії самі по собі, а більшою мірою особливості у засвоєнні нових знань визначають можливості формування та розвитку мислення [31, с. 2]. Однак ми не можемо погодитися з положенням, згідно з яким однією з психологічних умов формування лінгвістичного мислення стає виявлення характеру й послідовності

операцій, необхідних для утворення та вживання граматичних конструкцій, що потребує представлення явища, яке вивчають, у вигляді моделі; тільки усвідомивши собі структуру та принцип функціонування цієї конструкції, учні зрозуміють обґрунтованість орієнтувальної основи дії – послідовності операцій для безпомилкового утворення та вживання нових слів, а також їхнє формування та використання.

Як уже було зазначено раніше, існує ціла низка досліджень, присвячених питанням формування лінгвістичного мислення в процесі навчання іншомовної мовленнєвої діяльності. Такими є роботи М.Я. Микулинської, І.А. Рапопорт, І.І. Соттер, О.Ф. Черниченко [61], [86] та ін. Однак у зв'язку з тим, що проблема цілеспрямованого формування у студентів лінгвістичного мислення, що входить до структури професійної діяльності лінгвіста, є наразі практично не дослідженою, такий стан речей істотно ускладнює розв'язання завдань, пов'язаних із виокремленням психологічних умов формування розумової діяльності майбутніх лінгвістів.

Виходячи з одного з фундаментальних понять психології, що реалізує власне «діяльнісний» підхід до вивчення мислення, згідно з яким мислення розглядають як діяльність, принципово схожу за будовою на практичну, дослідження психологічних умов формування лінгвістичного мислення передбачає розкриття основного змісту лінгвістичної діяльності, а також психологічний аналіз процесу формування професійної діяльності лінгвіста.

Способом комплексного розв'язання розкриття психологічних умов формування лінгвістичного мислення є діяльнісний підхід до розвитку професії, що виокремлює діяльність як провідну умову й основний механізм становлення та розвитку професійного мислення. З цієї точки зору найважливіше значення має психологічний аналіз специфіки та змісту лінгвістичної діяльності, а також

виявлення психологічних механізмів процесу становлення професійної діяльності лінгвіста.

Будь-яка діяльність індивіда формується в процесі життєдіяльності суспільства, тому її слід розглядати в контексті суспільних відносин. Справді, за всієї своєї своєрідності діяльність індивіда являє собою систему, включену в систему відносин суспільства, і поза цими відносинами взагалі не існує [62, с. 13]. Професійна діяльність не є винятком, вона є лише однією з форм універсальної діяльності, так само підпорядкована цим відносинам і, отже, може задаватися і змінюватися залежно від умов її організації. Можливості людини розв'язувати ту чи іншу задачу – насамперед «дійсність тих суспільно вироблених методів, які вона засвоїла, тобто зробила своїми в процесі індивідуального розвитку» [66, с.158]. Тому першорядне значення для будь-якої діяльності, зокрема і для професійної, має оволодіння методами, характерними для конкретної діяльності, яка включає систему методів і прийомів розумової діяльності. Це принципово важливо для визначення специфіки та змісту професійної діяльності лінгвіста.

Із психологічного погляду специфіка професійної діяльності лінгвіста полягає насамперед не стільки в тих конкретних формах предметної діяльності, яку він здійснює, розв'язуючи ту чи іншу задачу, а в тому особливому, професійно стійкому складі психіки, свідомості загалом, який характеризує цього фахівця і який складається в процесі «системогенезу» його професійної діяльності [88, с. 46]. Якщо перефразувати відомий вислів Ле Корбюзьє, лінгвіст – не професія, а спосіб мислення. Лінгвіст може працювати викладачем або перекладачем, але до розв'язання конкретних завдань, що стоять перед ним, він підходить специфічно – саме як лінгвіст. Інтерес до професійної діяльності, спроба зрозуміти її специфіку, закономірності, будову, основні засоби характерні для всіх етапів розвитку лінгвістики.

Будь-який процес праці передбачає наявність об'єктивних передумов: сукупності вихідних умов і матеріалу, окреслених у сформованому перед фахівцем завданні, що стосується діяльності лінгвіста, яке полягає у виробленні чіткої та добре аргументованої схеми розподілу основних параметрів системи мови, випереджаючи тим самим можливість часткових спостережень та узагальнення окремих ознак окремих явищ [54], [49], [39] та ін. Слід зазначити, що багатозначність науки про мову є результатом складності самого предмета дослідження, іншими словами предмета праці лінгвіста. Характеризуючись загальними закономірностями існування та історичного розвитку, мова як явище реалізується в конкретних мовах, що володіють своїми специфічними особливостями, які підлягають конкретному аналізу й опису. Саме слово «лінгвістика» в перекладі з латинської означає мовознавство, тобто знання про мову. Для лінгвіста особливої значущості набуває процес становлення методів аналізу мовного матеріалу.

Діалектичний метод пізнання чинників, що визначають розвиток суспільства, зумовив широкий підхід до явищ мови і змусив лінгвістів звернути увагу на поєднання загального і часткового, універсального і специфічного, що виявляється при зіставленні мов світу між собою. Слід, однак, враховувати, що метод завжди з'єднаний з метою, і всі методи об'єктивно значущі, кожен у рамках поставленої перед ним мети. Для лінгвіста небезпеку становить не множинність виборів, а абсолютизація якогось одного методу, оскільки сила сучасної лінгвістики – у багатстві методів, які відповідають розмаїтості та складності завдань, що стоять перед нею [54] та ін.

Діяльність лінгвіста має здебільшого науково-дослідницький характер, тому провідним моментом і закономірним результатом лінгвістичної діяльності є поняття, у процесі аналізу яких необхідно виникають логічні тонкощі. З метою освоєння всіх нескінченно різноманітних, часто суперечливих мовних явищ і

створення з них єдиної і цілісної системи лінгвіст повинен застосовувати загальнонаукові поняття. Інакше кажучи, загальнонаукові поняття в кожній науці мають проводитися так, щоб не порушувалася специфіка даної науки, її конкретне обличчя. Тому що таке, наприклад, «система», «структура» або «модель», лінгвіст повинен мати повну ясність. Тільки найсуворіше дотримання специфіки мовознавства може забезпечити свою плідну роботу в застосуванні загальнонаукових понять [54, с. 10].

Професійна діяльність лінгвіста характеризується тим, що предметом його діяльності є структурні особливості мови. Цей предмет передбачає майбутній об'єкт – мовленнєву діяльність, моделюючи можливі теоретично систематизовані відносини в системі лінгвістики. Тим самим перекладач, будучи лінгвістом, заздалегідь отримує необхідну для виконання професійного завдання інформацію, не розпочинаючи безпосередньої реалізації даного об'єкта, і може коригувати її, розрахувати відповідний алгоритм досягнення продукту діяльності.

Зазначимо, що основним є те, що лінгвіст – це фахівець, який володіє знанням сутності своєї діяльності, орієнтується в інваріантних характеристиках мовних явищ, що досягається за рахунок виявлення в кожній конкретній мові загальнолінгвістичних особливостей, які характеризують мову як суспільне явище як на рівні мовних універсалій, так і через специфічні мовні особливості, притаманні конкретній мові як частковому прояву загальномовної сутності, та здатний виявляти й перетворювати їх у кожному конкретному випадку. Але найважливішим є те, що лінгвіст повинен уміти передбачати і прогнозувати глибинні зміни завдань, що стоять перед ним, і засобів їх вирішення. З цього погляду саме психологія вищої освіти виступає як своєрідне підґрунтя для розв'язання проблематики вивчення змісту й умов походження конкретних форм лінгвістичної діяльності, способів і засобів орієнтування суб'єкта такої

діяльності. Ця діяльність має бути виявлена, розкрита і спеціально організована як процес власної діяльності індивіда.

Висновки до 1 розділу

У першому розділі розглянуто психологічні аспекти формування розумової діяльності учнів під час оволодіння іноземною мовою, а також визначено ключові етапи становлення лінгвістичного мислення та психологічні умови, які впливають на цей процес.

Аналіз наукової літератури показав, що розумова діяльність є специфічною формою інтелектуальної діяльності, яка включає здатність не лише засвоювати мовні правила, але й творчо використовувати їх у мовленнєвій діяльності. Це мислення формується в процесі вивчення мовних структур та їх практичного застосування, тісно пов'язане з когнітивним розвитком учнів.

Формування розумових дій учнів відбувається у процесі оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю. У процесі вивчення іноземної мови учні не просто відтворюють мовні моделі, але й виконують різні розумові дії, такі як аналіз, синтез, порівняння та узагальнення мовного матеріалу. Формування цих дій відбувається поступово, за умови використання активних методів навчання, спрямованих на стимуляцію мисленнєвих процесів.

Розумова діяльність охоплює такі аспекти, як розуміння структури мовної системи, здатність до аналізу мовних явищ, а також уміння застосовувати ці знання в комунікації. Специфіка цього виду мислення полягає в його тісному зв'язку з когнітивними процесами, такими як пам'ять, увага, уява та асоціативне мислення.

Для ефективного формування розумової діяльності важливими є психологічні фактори, такі як мотивація, емоційний стан, соціальна взаємодія та індивідуальні особливості учнів. Створення сприятливих психологічних умов,

включаючи позитивний емоційний клімат на уроках, диференційований підхід до учнів та активні форми взаємодії, сприяє розвитку мовленнєвих і когнітивних здібностей.

Таким чином, формування розумової діяльності учнів у процесі оволодіння іноземною мовою є комплексним процесом, що залежить від психологічних та педагогічних чинників. Важливе значення має не лише опанування мовних норм, але й розвиток розумових дій, мотивації та когнітивної активності учнів, що сприяє ефективному засвоєнню іноземної мови та формуванню мовленнєвої компетентності.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ СТРУКТУРИ КРЕАТИВНОСТІ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Методика та організація експериментального дослідження

В рамках дослідження було здійснено експериментальне навчання, що має на меті перевірку виявлених психологічних умов формування розумової діяльності за допомогою експериментального формування способів розумових дій здобувачів у процесі освоєння іншомовної мовної діяльності. Як експериментальний матеріал були обрані прості конструкції англійської мови. Вибір граматичного матеріалу для експериментальної програми був зумовлений тим, що в сучасній лінгвістиці аналізу синтаксичних явищ мови приділяється особлива увага, оскільки саме в різних контекстах речень слово набуває певної синтаксичної значущості, що поєднується з його лексичними властивостями [13], [60], [78] та інших. Тим самим дослідження мовних елементів, способами аналізу яких мають опанувати майбутні лінгвісти, скеровувалося як синтаксис, а через нього на морфологію, тобто на систему мови загалом.

Експериментальне дослідження складалося з трьох послідовно проведених стадій: констатуючої (перевірки сформованості способів лінгвістичного мислення), формуючої (планомірно-поетапного формування способів лінгвістичного мислення) та контрольної (перевірки результатів експериментального навчання).

Констатуючий експеримент складався з трьох серій:

- виявлення рівня підготовки студентів з англійської мови; визначення рівня сформованості методів лінгвістичного мислення; виявлення характеру мотиваційних орієнтацій здобувачів, які характеризують основні мотиви оволодіння англійською мовою.

У першій серії експерименту випробуваним пропонувалося придумати усні висловлювання англійською мовою, що складаються з різних типів простих речень. Мова випробуваних записувалася на аудіо з подальшою фіксацією як граматичних, і лексичних і фонетичних помилок, за кількістю яких оцінювався рівень мовної підготовки випробуваних.

Друга серія експерименту полягала у виконанні здобувачами спеціально розроблених завдань, заснованих на граматичному матеріалі експериментальної програми і що дозволяють оцінити рівень сформованості способів розумової діяльності.

Під час проведення третьої серії констатуючого експерименту застосовувалася розроблена Н.М. Симоновою методика виявлення суб'єктивної значимості мотиваційних орієнтацій [77]. За допомогою цієї методики було визначено значущість наступних факторів: задоволення від процесу оволодіння іноземною мовою; переважна орієнтація студентів для досягнення певного результату; одержання високої оцінки викладача; уникнення неприємностей. Значимість вищевказаних факторів виражалася в наступних індексах:

3 – найбільша значимість фактора;

2 – дуже велике значення;

1 – помітна значимість;

0 – непомітна значимість чинника. Середня значущість кожного із зазначених факторів була визначена за результатами проведеного виміру.

Досліджуваними були студенти чотирьох груп II, III, IV курсу Горлівського інституту іноземних мов в кількості 33 осіб, які починають освоювати англійську мову як другу (після німецької та французької) іноземної мови.

Завданням формуючого експерименту була перевірка виявлених психологічних умов, адекватних процесу цілеспрямованого формування

способів розумової діяльності здобувачів. Експериментальне навчання було побудовано відповідно до вимог теорії планомірно-поетапного формування розумових дій та понять П.Я. Гальперіна, з урахуванням конкретних методик, розроблених у дослідженнях О.Я. Кабанової, Д.А.Румпіт та ін., при використанні принципів управління поетапним формуванням дій, розроблених Н. Н. Нечаєвим [95], [99], [182], [145] та ін.

Вибір методу поетапного формування розумових дій та понять для проведення експериментального формування способів лінгвістичного мислення студентів пояснюється тим, що, як зазначалося вище, нині нараховується значна кількість досліджень, що підтвердили успішність процесу навчання на основі теорії П.Я. Гальперіна. Таким чином, подібний підхід був ефективним при освоєнні іншомовної мовної діяльності з метою формування способів розумових дій майбутнього лінгвіста.

При цьому випробувані повинні були по-новому «подивитися» на мову і орієнтуватися не стільки на саму побудову речень англійською мовою, скільки на їх лінгвістичний аналіз та розкриття конкретних способів такого аналізу, що дозволяло самостійно трансформувати використовувані методи лінгвістичної діяльності залежно від умов поставленого завдання.

Виходячи з того, що найважливішою психологічною умовою формування способів розумової діяльності є цілеспрямоване розкриття предметного змісту формованих розумових дій, випробувані під керівництвом викладача-стажиста самостійно будували схему орієнтовної основи дій (схему ООД), що включає всю систему дій та алгоритм їх виконання та структурує основні способи мислення випробуваних. З метою створення стійкого пізнавального інтересу до експериментального матеріалу піддослідним було розкрито семантична, глибинна структура пропозиції, а кожна окремо взята пропозиція розглядалося у світлі загальної системи цілого класу конструкцій. За допомогою

цілеспрямованого виділення семантичних глибинних компонентів речення випробуваними було виведено глибинний інваріант мови з подальшою фіксацією елементів мовного інваріанту мови. Схема ООД відображала також основні структурні елементи «поверхневого» інваріанту англійської.

Далі з урахуванням основних вимог поетапного формування розумових дій та понять було організовано послідовне формування способів лінгвістичного мислення, основою становлення яких була виведена випробуваними у співпраці з викладачем-стажистом схема ООД, в якій були представлені вказівки на те, які дії та в якому порядку необхідно виконати та на які властивості та ознаки об'єкта при цьому слід орієнтуватися. Таким чином, дотримувалося ще одна психологічна умова формування способів лінгвістичного мислення – цілеспрямована матеріалізація структури та змісту формованих способів розумових дій студентів.

З метою планомірного формування способів розумових дій при освоєнні змісту та структури схеми ООД випробувані проходили всі «етапи засвоєння» відповідно до вимог теорії планомірно-поетапного формування розумових дій та понять. При цьому враховувалося така психологічна умова, як цілеспрямоване включення розумової дії, що формується, в структуру іншого, ширшого по відношенню до неї зовнішньої матеріальної дії як її конкретна ланки.

У процесі оволодіння способами виявлення у мовному матеріалі глибинних структур піддослідні будували різні типи простих речень англійською мовою. Тим самим було дотримано таку важливу психологічну умову формування способів аналізу мовних елементів, як безпосередній взаємозв'язок з оволодінням їхньої комунікативної функції, що реалізується в мовній діяльності.

Після завершення формуючого експерименту було проведено контрольний експеримент, що складається з трьох серій, зміст яких відповідав змісту проведених раніше серій експерименту, що констатує. З чотирьох груп випробуваних дві групи у кількості 16 осіб були експериментальними групами та дві інші групи студентів у кількості 17 осіб були контрольними групами.

Перша серія контрольного експерименту полягала у виявленні зміни рівня підготовки студентів з англійської після навчання. Завданням другої серії контрольного експерименту було визначення зміни рівня сформованості способів лінгвістичного мислення. З метою виявлення рівня розвитку розумових дій студентів завдання другої серії контрольного експерименту були доповнені спеціально складеними вправами з побудови англійською мовою складних пропозицій, що складаються з різних типів простих. У третій серії контрольного експерименту визначалася зміна характеру мотиваційних орієнтацій здобувачів у процесі оволодіння англійською мовою.

2.2. Результати дослідження та їх інтерпретація

Перевірка вихідного рівня знань

Констатуючий експеримент складався із трьох серій.

Перша серія. Метою першої серії констатуючого експерименту було виявлення рівня підготовки студентів з англійської мови. Студентам було запропоновано вигадати усні «сюжети» обсягом по 10 пропозицій на обрану тему. Мова досліджуваних записувалася на аудіо з подальшою фіксацією всіх видів помилок. Отримані дані були оброблені та представлені в наступній таблиці.

Таблиця 2.1

Середні показники помилок, які допускаються випробуваними у процесі говоріння (у 10 реченнях)

Група, кількість випробуваних	Середня кількість помилок	
	Лексичні	Граматичні
Група №1 (7 осіб)	6,7	5,4
Група №2 (9 осіб)	7,4	7,2
Група №3 (8 осіб)	7,1	6,2
Група №4 (9 осіб)	6,9	6,5

Як показано в таблиці 2.1, в результаті проведення першої серії констатуючого експерименту було зафіксовано велику кількість як граматичних помилок студентів – у середньому 6 помилок, зроблених у процесі побудови англійською мовою десяти усних мовних висловлювань, так і лексичних – у середньому 7 помилок, що свідчило про досить низький рівень мовної підготовки загалом усіх піддослідних всіх чотирьох груп (див. таблицю 2.1).

Друга серія. Метою даної серії констатуючого експерименту, було визначення рівня сформованості способів лінгвістичного мислення в рамках матеріалу експериментальної програми. Випробуваним було запропоновано письмово виконати контрольне завдання типу: описати англійською мовою будь-який день, будь-яка подія у житті, використовуючи синтаксичні структури простих оповідальних пропозицій (особистих, безособових, невизначено-особистих). Оскільки рівень мовної підготовки досліджуваних був досить низький, а для виконання завдань, як ми передбачали, студенти мали мати методи лінгвістичного аналізу прийменникових конструкцій, наші завдання містили в повному обсязі лексичний матеріал, адекватний змісту експериментальної програми (див. додаток 1). З метою вирішення проблеми

внутрішньої мотивації студентів контрольне завдання скоріше було схоже на «сторінку» з власного щоденника, наближаючи до реальної життєвої ситуації. Тільки після цього випробувані мали «штучно» трансформувати свої оповідальні висловлювання на запитальні, заперечні та спонукальні пропозиції і навпаки. Підрахунок здійснювався за кількістю правильно збудованих пропозицій кожного типу. Отримані дані були оброблені і представлені в таблиці нижче.

Таблиця 2.2

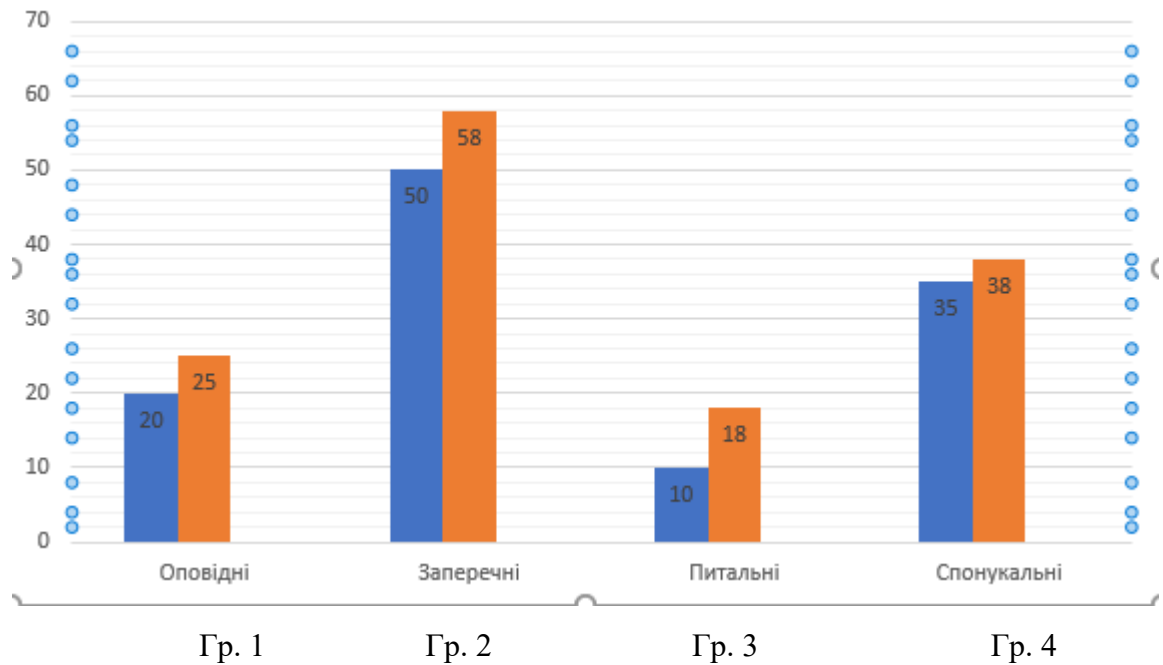
Показники сформованості способів розумової діяльності (%)

Група, кількість учасників	Прості оповідні речення	Речення із запереченням	Питаль ні речення	Спонука льні речення
Група №1 (7)	31	56	15	29
Група №2 (9)	24	42	16	21
Група №3 (8)	19	51	11	32
Група №4 (9)	26	59	18	35

Таким чином, результати проведення другої серії констатуючого експерименту показали, що рівень сформованості способів лінгвістичного мислення студентів в рамках експериментального матеріалу дуже низький і не перевищував у середньому 29 %, оскільки система мови не виступала перед студентами як цілісна освіта, приватні явища не розкривалися у світлі загальної системи цілого класу мовних явищ одного порядку, що створювало великі труднощі (див. діаграму 2.1).

Діаграма 2.1

Рівень сформованих способів лінгвістичного мислення випробуваних до формуючого експерименту



3-я серія. Метою цієї серії констатуючого експерименту було виявлення характеру мотиваційних орієнтацій у оволодінні іноземною мовою. Методика виявлення суб'єктивної значущості мотиваційних орієнтацій Н.М. Симонової [187, с. 13] має наступну інструкцію: «Вкажіть, яку значущість для Вас мають при засвоєнні іноземної мови такі фактори: **П** – процес навчальної діяльності, **Р** – результат навчальної діяльності, **В** – оцінка роботи викладачем. **Д** – «уникнення неприємностей». Далі дана коротка характеристика кожного фактора: **П** – задоволення від процесу, задоволення процесом засвоєння іноземної мови, способом оволодіння іноземною мовою; **Р** – результат засвоєння, як ідеальний образ засвоєння, отримані знання, позначка; **В** – оцінка

Вашої роботи викладачем, емоційна реакція, міміка, жести тощо: Д – момент примусу при освоєнні іноземної мови, пов'язаний з певною сукупністю обов'язків у соціальному статусі студента (учня), невиконання яких тягне за собою можливість виникнення неприємностей.

Значимість вищевказаних факторів виражена в наступних індексах:

3 – найбільша значимість фактора;

2 – дуже велике значення;

1 – помітна значимість;

0 – непомітна значимість фактора. Середня значущість кожного із зазначених факторів була визначена за результатами проведеного виміру.

Результати третьої серії констатуючого експерименту показали, що близько 30% студентів основним мотивом у оволодінні іноземною мовою вважали «уникнення неприємностей» (за максимальною значущістю фактора), ніж задоволення від процесу навчальної діяльності; в середньому 45% піддослідних були орієнтовані на отримання результату та 70% студентів за середньозначним фактором (за максимальною значущістю факторів) (див. таблицю 2.3).

Таблиця 2.3

Кількісний розподіл піддослідних залежно від типу домінуючого орієнтування (%)

Значимість фактора у балах Мотиваційні орієнтації %	3	2	1	0
Група №1 (7 чел.) П	14,29	-	14,39	71,4
Група №2 (9 чел.)	22,22	-	22,22	55,5
Група №3 (8 чел.)	12,50	-	25,00	62,5
Група №4 (9 чел.)	11,11	44,44	-	44,4

Група №1 Р	28,57	71,43	-	-
Група №2	22,22	66,67	11,11	-
Група №3	62,50	37,50	-	-
Група №4	66,67	22,22	11,11	-
Група №1 В	14,29	28,57	57,14	-
Група №2	11,11	11,11	55,56	22,22
Група №3	12,50	37,50	12,50	37,50
Група №4	-	11,11	33,33	55,55
Група №1 Д	42,86	-	28,57	28,57
Група №2	44,44	22,22	11,11	22,22
Група №3	12,50	25,00	62,50	-
Група №4	22,22	22,22	55,55	-

Таким чином, студенти, орієнтуючись на результат навчальної діяльності, усвідомлювали практичну значимість володіння другою іноземною мовою, проте сам процес навчальної діяльності практично був осторонь мотиваційних орієнтацій піддослідних.

На наш погляд, такий кількісний розподіл піддослідних залежно від домінуючого орієнтування – в основному на отримання результату або «уникнення» неприємностей мало місце, зокрема тому, що освоєння другої іноземної мови викликає у студентів-майбутніх лінгвістів зазвичай великі труднощі у зв'язку з відсутністю сформованих способів лінгвістичного мислення.

2.3 Експериментальне формування способів креативності розумової діяльності

Методика експериментального формування способів розумової діяльності студентів у процесі планомірно-поетапного освоєння іншомовної мовної

діяльності заснована на розумінні глибинних і поверхневих структур речення [10], [11], [60], [78] та ін. відносин, яке поверхнева структура – реально вживана у процесі мовної комунікації граматична форма – «формула будови» [10, с. 26]. Це означає, що у змісті кожної мови необхідно розрізняти два компоненти, у тому числі один характеризує мову у її індивідуальній своєрідності (ідіотнічний), а інший компонент – загальний для всіх мов (універсальний, семантичний).

Відповідно до концепції глибинних і поверхневих структур пропозиції, вся нескінченна безліч пропозицій «формул будови» речень зводиться до строго обмеженого набору елементарних синтаксико-семантичних структурних типів. Інакше кажучи, незліченні конкретні пропозиції можна зарахувати до певним класам, іменованих зазвичай типами. Під типами пропозицій розуміються конструкції, що мають загальне конструктивне значення (яке є загальне граматичне значення пропозиції), а також ряд граматичних особливостей, що відрізняють пропозиції одного типу (або конструкції) від пропозицій іншого типу. Вибір типу чи конструкції з його узагальненим значенням визначається комунікативними завданнями – потребою висловити певну думку – описати певну ситуацію. Конструкція пропозиції постає як узагальнене відображення внутрішньої організації пропозиції. Конструкція, чи, за словами В.М. Солнцева, «типова схема пропозиції» є деяким інваріантом, щодо якого реальні пропозиції, побудовані відповідно до даної схеми, є варіантами [78, с. 117]. Враховуючи вищевикладене, освоюючи мову повинні опановувати методом виявлення у кожному окремому випадку прояв закономірності, що є власне ознакою лінгвістичного мислення.

Глибинні, семантичні відносини, такі як дія-суб'єкт, дія-об'єкт та ін. «є однаковими для всіх мов, хоча їх формальний вираз у поверхневій структурі пропозиції відрізняється від мови до мови» [78, з. 166], а «суб'єкти, об'єкти, дії,

адресати, засоби тощо суть узагальнені компоненти реальних чи мислимих операцій» [78, с. 122]. Набір компонентів глибинних структур обмежений тому, що мову відбиває, фіксує типові обставини мовного спілкування.

Таким чином, семантичною стороною мови є глибинні компоненти – дія, що розуміється лінгвістично (або її відсутність), її суб'єкт (той, хто цю дію робить), явний, мається на увазі або відсутній, його об'єкт, безпосередній чи опосередкований, їх атрибути.

Отже, згідно з поняттям про глибинну структуру мови та її глибинні компоненти здійснювалося формування сукупності способів розумових дій з виявлення структурно-змістовних особливостей різних типів простих англійських прийменникових конструкцій.

Слід підкреслити, що найважливішою умовою продуктивного мислення є його мотивація, яка має не тільки «енергетичне, а й орієнтувальне значення» [25, с. 275]. Формування внутрішньої мотивації в процесі становлення мислення і, зокрема, справжнього інтересу до предмета відкриває для розвитку й ефективності мислення можливості, значення яких важко переоцінити. У зв'язку з тим, що умови, які викликають внутрішню мотивацію, що відповідає основному завданню вчення, мають об'єктивний характер [25], ми намагалися систематично і планомірно їх відтворювати протягом проведення всієї експериментальної роботи.

З метою створення стійкого пізнавального інтересу до експериментального матеріалу випробовуваними було розкрито семантичну, глибинну структуру речення, а кожне окремо взяте речення розглядали у світлі загальної системи цілого класу прийменникових конструкцій. При цьому випробовувані мали по-новому «поглянути» на мову й орієнтуватися не стільки на саму побудову речень англійською мовою, скільки на їхній лінгвістичний аналіз і розкриття конкретних способів такого аналізу, що давало змогу

самостійно трансформувати використовувані методи лінгвістичної діяльності залежно від умов поставленого завдання.

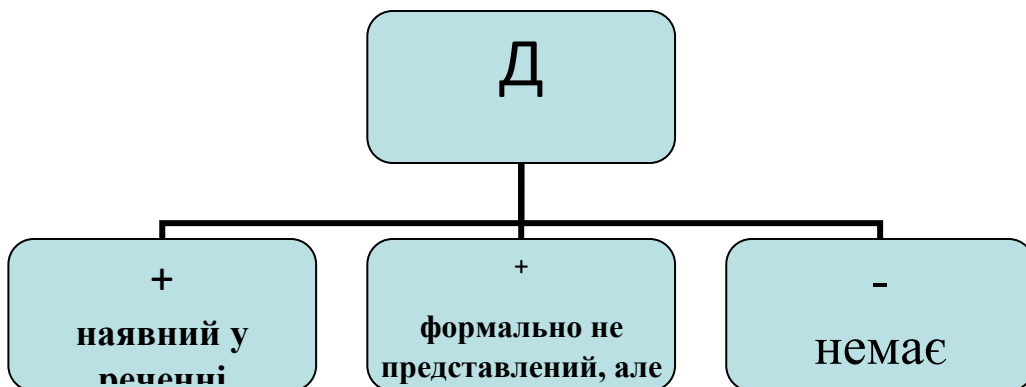
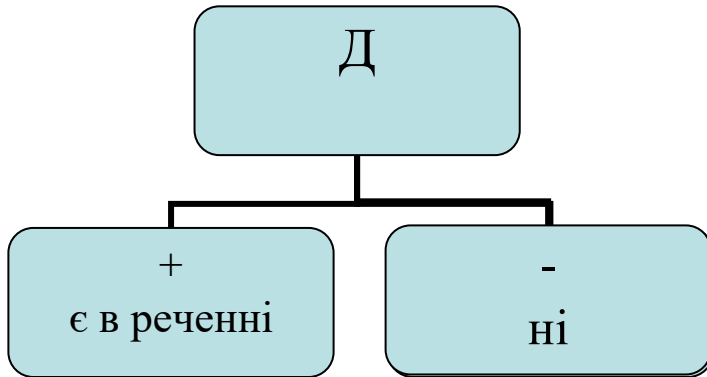
Тут необхідно згадати про поєднання двох компонентів мислення як ідеальної предметної діяльності. Один із них становить «антиципірувальна схема», що складається в результаті спроб розв'язати задачу як відображення об'єктивних вимог до майбутнього розв'язання [25, с.256]. Але для розв'язання потрібен не тільки правильний критерій у вигляді такої «антиципірувальної схеми», потрібно ще по-особливому побачити об'єкт, який піддавався аналізу. Таким чином, випробовувані в процесі огляду завдання повинні були зайняти таке положення, з якого деякі відносини або властивості речей виступали б як об'єкт, яким вони раніше не уявлялися.

У процесі нашого навчання таким об'єктом з'явилися семантичні глибинні компоненти речення, які виступають як орієнтири лінгвістичного аналізу і необхідність виділення яких випробовувані усвідомили на мотиваційному етапі. Необхідно підкреслити, що освоєння понять про лінгвістично зрозумілу дію Д, її суб'єкт Сд і об'єкт дії Од здійснювалося за допомогою аналізу речень рідної мови (див. дод. 2). Саме рідна мова у світлі теорії поетапного формування розумових дій і понять П.Я. Гальперіна з конкурента може стати опорою, і саме відмінності рідної та іноземної мов можуть стати благодатним матеріалом для формування способів лінгвістичного мислення.

В основі нескінченної кількості речень (поверхневих структур) лежить скінченна кількість поєднань глибинних компонентів (глибинних структур). Отже, випробовуваними було виведено глибинний інваріант усіх типів простого речення різних мов, який має такий вигляд:

Сд Д Од
 А

де Д – лінгвістично зрозуміла дія, Сд – її суб'єкт, Од – її об'єкт, А – атрибути Д, Сд і Од. Далі за допомогою аналізу різних синтаксичних структур було виявлено, що для розкриття структурно-змістовних особливостей усіх типів простих прийменникових конструкцій різних мов, їхнього лінгвістичного аналізу достатньо наявності лише двох глибинних компонентів – лінгвістично розумімої дії та її суб'єкта (і їхніх відтінків). Простежування відносин між об'єктами супроводжувалося загальним орієнтуванням у широкому полі можливих дій, що дало змогу виявити таку загальну схему:



За допомогою роботи з цією схемою випробовувані оволоділи методом оперування поняттями глибинних компонентів висловлювання для подальшого

аналізу англійських простих речень і формування способів лінгвістичного мислення.

Наприклад, таку думку, як «мені потрібно з'їздити в це місто», студенти часто передають англійською мовою буквально, тобто мені – «I», потрібно – «need» тощо. Джерелом такого неправильного спрямування думки є відсутність цілеспрямовано сформованих методів виокремлення компонентів висловлювання. У даному випадку «мені» є суб'єктом, виробником дії: «я повинен з'їздити», «я повинен вчинити дію» «я» є суб'єкт дії, і цей суб'єкт у даній ситуації виконує функцію підмета: I have to go.

Отже, в результаті виявлення глибинних компонентів речення випробовуваними було отримано багато всіляких сполучень таких компонентів, унаслідок аналізу яких було зроблено висновок, що в основі нескінченної кількості речень (поверхневих структур) лежить скінченна кількість сполучень глибинних компонентів (глибинних структур). Через послідовний розгляд ситуацій на основі освоєних понять лінгвістично розумімої дії (Д) і її суб'єкта (Сд) випробовувані вивели глибинний інваріант мовлення:

Д Сд

Д Сд (суб'єкт дії мається на увазі, його можна легко домислити)

Д –

Таким чином, було виявлено, що глибинний інваріант усіх типів простих речень різних мов складається з чотирьох елементів (поєднань глибинних компонентів). Потім випробовуваними спільно з викладачем за допомогою роботи, пов'язаної з цілеспрямованим формуванням методів виокремлення семантичних глибинних компонентів речення, було виведено мовленнєвий інваріант із подальшою фіксацією всіх елементів, що складають його (див. таблицю 2.4).

Таким чином, випробовуваними було виявлено, що мовленнєвий інваріант, який може бути реалізовано засобами будь-якої мови, складається із шести елементів і може бути реалізований будь-якою лексикою, тобто може бути застосовано до будь-якої комунікативної теми і виражатися будь-якими граматичними формами.

Таблиця 2.4

Структура мовленнєвого інваріанта

Елементи глибинного інваріанта	Елементи мовленнєвого інваріанта	Приклади
ДСд	1. Дія конкретного суб'єкта	Я читаю книгу. Ти хворієш.
	2. Дія якогось суб'єкта	Читають журнали.
Д -	3. Дія об'єктивна	Світає.
-	4. Наявність особи, предмета.	Тут багато машин.
	5. Характеристика особи, предмета	Він студент.
	6. Стан (об'єктивний, суб'єктивний)	Холодно. Мені холодно. Уже 7 година.

На даному етапі роботи випробовуваними також було виявлено, що кожен елемент мовленнєвого інваріанта групує довкола себе певну лексику, яка в сукупності виступає інваріантно щодо опису всіх типів подій дійсності. Так, перший елемент мовленнєвого інваріанта (дія конкретного суб'єкта) групує лексику, виражену іменниками (передусім одухотвореними та частиною неживих, що можуть бути представлені як діючий суб'єкт), особливими займенниками та особистими дієсловами різних типів.

Щоб розширити поле орієнтування випробовуваних в іншомовному висловлюванні в процесі його аналізу, було проведено роботу з виявлення

лінгвістичних орієнтирів – глибинного та мовленнєвого інваріантів синтаксичних структур із україномовних текстів, унаслідок чого було зроблено висновок, що множина речень, із яких складено текст, є варіантами відносно інваріанта синтаксичних структур. Кожне речення будь-якого тексту являє собою набір перерахованих вище структур, різну їхню комбінацію відносно одна одної. При цьому формувався метод аналізу простих прийменникових конструкцій, причому всіх його типів одночасно (особисте, безособове, невизначено-особове речення). Становлення і перетворення дії аналізу структурно-змістовних особливостей усіх типів простого оповідного речення французької мови здійснювалося через співвіднесення вже освоєних випробовуваними елементів глибинного і мовленнєвого інваріантів із типовою схемою (елементами поверхневого інваріанта кожного типу простого речення).

Як показано в таблиці 5 (див. нижче), усе нескінченне число простих речень є варіантами відносно глибинного і поверхневого інваріантів усіх типів простого речення різних мов, у нашому випадку – англійської. Наочно видно, яким чином позитивне речення у англійській мові трансформується в негативне, (негативні частки *ne, pas*) – див. табл. 2.5.

Таблиця 2.5

Аналіз простих оповідних речень англійської мови

Глибинний інваріант	Мовленнєвий інваріант	Семантич. Значення	Приклади
ДСд	Дія конкретного суб'єкта	Дія конкретного суб'єкта	<i>Mary reads.</i> <i>Mary doesn't read.</i> <i>I've got to go.</i>
ДСд	Дія невизначеного	Дія невизначеного	<i>We talk.</i> <i>We're not talking.</i>
д-	Дія об'єктивна	Явища природи	<i>It is snowing. It is not raining.</i> <i>It is windy. It is sunny.</i> <i>There is a draft.</i>

	Наявність особи, предмета	Наявність особи, предмета	<i>There are students. She has friends. he does not have friends.</i>
	Характеристика особи,	Характеристика особи,	<i>She is a teacher. They have courage.</i>
	Стан	Стан	<i>It is cold. It is not warm.</i>
		Стан	<i>He is hungry. We are not cold.</i>
		Інтелект, стан	<i>It is interesting to speak French. It is interesting.</i>
		Час (години)	<i>It is 5 o'clock. It is noon.</i>
		Час (дні тижня і ін.)	<i>It is Sunday. It is evening.</i>
		Число, дата	<i>It is the first of March. (the second of March).</i>

Отже, випробовуваними у співпраці з викладачем було складено схему орієнтувальної основи дії аналізу простих речень англійської мови дії (схема ООД), яка включає всю систему дій і алгоритм їх виконання та структурує основні способи розумових дій випробовуваних, причому надзвичайно важливою є та обставина, що вищевказану схему було побудовано з урахуванням цілеспрямованого включення в орієнтувальну основу дії операцій, які дають змогу знайти шукані величини в конкретному матеріалі [25, с.262]. Іншими словами, складовою частиною нашої схеми ООД була «оперативна схема» розумових дій студентів, покликана орієнтувати їх у структурі об'єкта майбутніх дій, пов'язаних із лінгвістичним аналізом системи простих прийменникових конструкцій англійської мови. Справді, якщо зовнішні ознаки об'єкта не пов'язані з розумінням структури цього об'єкта, то хоч би людина мала знання і про структуру об'єкта, і про структуру виконуваної дії, ці два знання в процесі дії не пов'язуватимуться, і дія виконуватиметься без розуміння

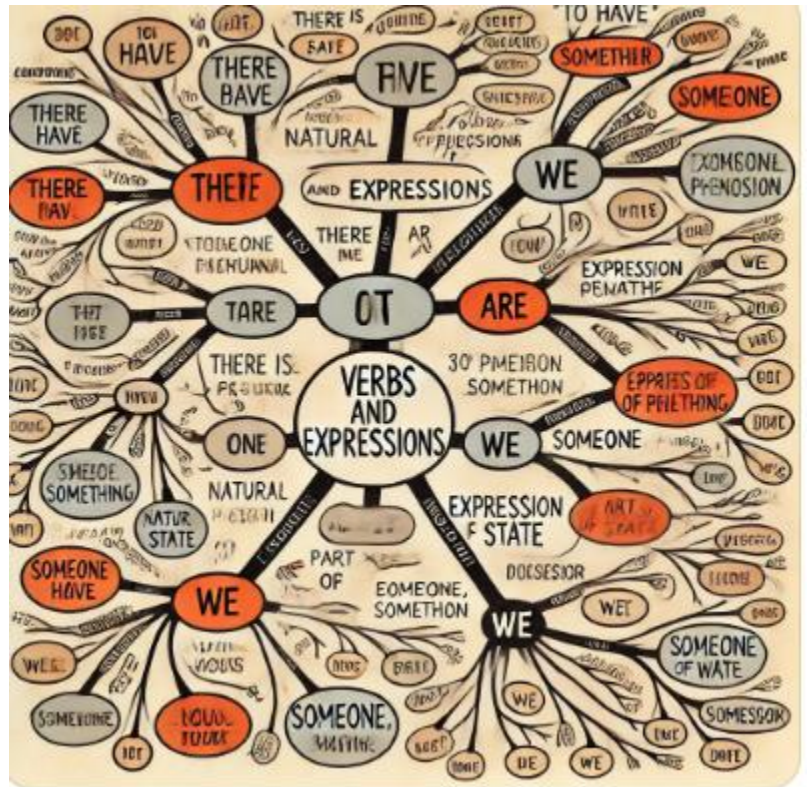
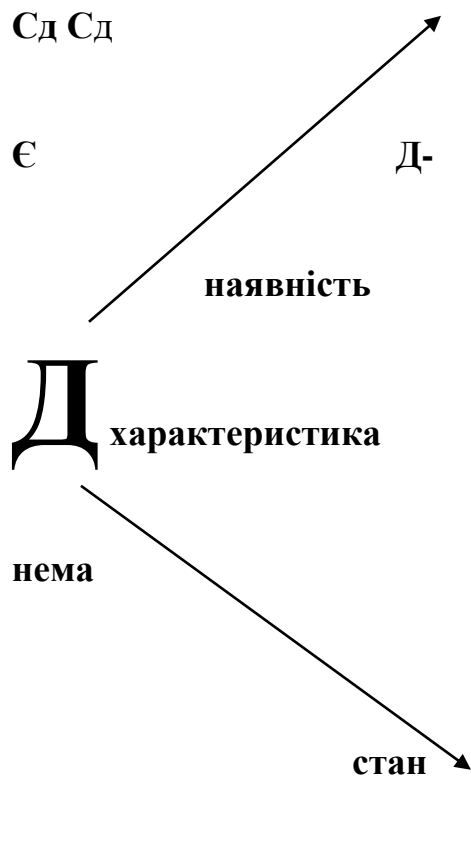
способу здійснюваного процесу; без відповідної оперативної схеми суб'єкт не знає, як застосовувати добре відому йому дію, оскільки знання є окремим випадком загального правила, теоретичним «образом» структури об'єкта, який треба ще співвіднести з самим об'єктом, а також з його «структурою», оскільки це знання є часткою загального правила.

Характерною рисою «оперативної схеми» було те, що ієрархія конструкцій зводила всі види простих речень в одну взаємопов'язану систему, де кожна ланка була чітко і «намічно» зчленована з попередньою і наступною. Таким чином, «оперативна схема» розташовувалася між об'єктом і дією і слугувала його провідником у «лабіринті» властивостей, ознак, зв'язків, відносин об'єкта. Елементи «оперативної схеми» були системою умов, зіставлення з якими давало змогу здійснити самоконтроль за перебігом виконання дії – див. схему 2.

Важливо зазначити, що робочу «оперативну схему» не давали випробовуваним у готовому вигляді, а склали її під керівництвом викладача-стажиста за їхньої активної участі. Стрілки на схемі намічають порядок виявлення предметного змісту формованих розумових дій, що забезпечують адекватність орієнтування в предметному змісті мовного матеріалу – системи простих речень англійської мови. Характерною особливістю «оперативної схеми» було те, що ієрархія вказівок для виконання дії зводила всі види операцій, що піддаються подальшій інтеріоризації, в «одну взаємопов'язану систему, де кожна ланка була чітко й «міцно» зчленована з попередньою і наступною» [145]. Як уже зазначалося, на схемі ООД, праворуч від «оперативної схеми», містилися вказівки на склад і послідовність дій формування способів лінгвістичного мислення студентів, які, своєю чергою, є засобом для усвідомленого виробництва мовлення.

Схема 2

Оперативна схема розумових дій аналізу системи простих оповідних речень англійської мови



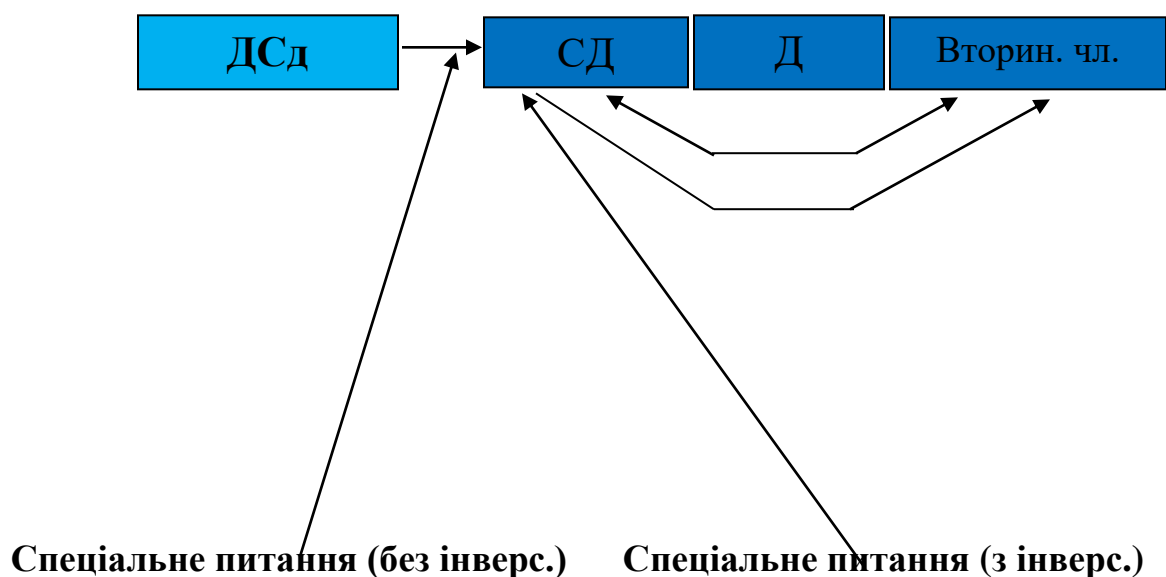
Практично одночасно випробовуваними було побудовано схему ООД аналізу системи питальних речень англійською мовою, складовою частиною якої також була «оперативна схема», що забезпечує узагальненість і адекватність орієнтування в предметному змісті цього матеріалу (див. нижче схему 3). Слід підкреслити, що освоєння навчального матеріалу цієї теми викликає зазвичай в учнів великі труднощі; типи питального речення традиційно вивчають ізольовано один від одного і зводять часто до чистої граматикилізації. Виведена випробовуваними «оперативна схема» об'єднувала всі можливі види запитальних речень в одну систему, що давало їм змогу

оперувати не частковостями, а цілими системами зазначених мовних явищ (див. нижче схему 3).

Цю схему було побудовано для першого елемента глибинного інваріанта з використанням типової лексики, коли в реченні є присутніми і лінгвістично зрозуміла дія, і її суб'єкт. Подібні схеми для інших елементів глибинного інваріанта мови випробовували побудували самостійно за аналогією.

Схема 3

**Оперативна схема розумових дій аналізу системи
питальних речень англійської мови**



До іменника.	Особа	<i>Who (Who is who)</i>
	Предм.	<i>What</i>
До прям. додатка.	Особа	<i>Who is</i>
	Предм.	<i>What is</i>
До непрямог о додатка.	Особа	<i>To whom (from whom)</i>
	Предм.	<i>To what What for</i>
До обставини		<ul style="list-style-type: none"> • <i>How?</i> • <i>What?</i> • <i>When?</i> • <i>Where?</i> • <i>Which?</i> • <i>Who, whom?</i> • <i>Whose?</i> • <i>Why?</i>

Далі, після того як були складені робочі карти за досліджуваними темами, де зліва розташовувалася «оперативна схема», а в правій частині схеми ООД знаходилися вказівки на послідовні дії з тим чи іншим мовним елементом, що входить до структури речення конструкцій, підслідні перейшли на етап формування дії в матеріальній (матеріалізованій) формі, яка є «не лише «психологічним початком» ідеальної дії, а й кінцевою стадією в сенсі коригування її якості», оскільки саме в разі матеріального виконання «дія суб'єкта об'єктом», як це було сказано вище. [64, с. 128].

На цьому етапі випробовувані, прочитавши завдання (дод. 3, 4), обирали елемент «оперативної схеми» мисленневих дій, адекватних предметному змісту

мовного матеріалу, і потім усно й письмово будували фразу англійською мовою. При цьому необхідно наголосити на тому факті, що одним із найважливіших моментів забезпечення успішного формування мисленнєвих дій є складання завдань і певна їх подача. Складені нами завдання містили повний набір типів завдань, поряд із суттєвою, необхідною інформацією в них містилися і несуттєві, збиваючі моменти, наявність яких мала психологічне навантаження. У завданнях-вправах були представлені всі типи простого речення упереміж, що повністю виключало механічну роботу з моделлю-інваріантом. Крім того, у робочій карті було зафіксовано й ті моменти, які при розв'язанні, виконанні даного конкретного завдання значення не мали. Побудовані таким чином завдання змушували випробовуваних спиратися на повну систему вказівок, що були зафіксовані на робочій карті [66, с. 148].

В експериментальному дослідженні перед нами стояла мета виокремлення умов, які забезпечили б своєчасне формування лінгвістичних дій у розумовому плані. У зв'язку з цим уже на цьому етапі роботи виникло завдання якомога швидше «відірвати» випробовуваного від зовнішніх опор, тобто від схеми ЗОД, оскільки в іншому разі робоча карта ставала пам'яткою, «шпаргалкою».

З метою активного впливу на процес запам'ятовування, переведення зовнішніх дій у розумовий план викладач у процесі роботи перевертав робочу картку її тильною стороною, але попереджав студента, що за необхідності він може подивитися потрібну деталь, але потім перевернути схему ООД назад. Таким чином, були створені певні труднощі в користуванні робочою картою, що штовхали його на запам'ятовування її змісту [60, с. 149].

Крім того, було створено певні незручності в користуванні робочою картою: схеми ООД побудови простих розповідних і питальних речень розташовувалися на перших сторінках навчальних зошитів, а вправи випробовувані виконували, на наше прохання, в цьому ж зошиті, але

перевернувши його, наче почавши записи з протилежного боку. Таким чином, для користування схемами орієнтовної основи дії учням доводилося витрачати великі зусилля, щоб перевернути зошит і зі зворотного боку знайти потрібні записи. І, нарешті, за деяких ознак освоєння випробовуваними схеми ООД експериментатор збирав навчальні зошити для «перевірки», а учням у цей час пропонувалося зробити кілька завдань самостійно, без робочої картки. Тим самим було створено умови, що забезпечують переведення дії на вищий рівень її виконання – етап усного висловлювання, коли студент лише в мовленні відновлював зміст робочої картки.

На етапі усного висловлювання випробовувані вже без опертя на схему ООД проговорювали всю свою діяльність з аналізу англійської фрази так, щоб інші могли зрозуміти спосіб виконання та механізм лінгвістичних операцій (студенти були попередньо «розбиті» на пари). Соціально повноцінне мовлення та гучність виступали при цьому умовою успішності виконання дії в цілому. І, нарешті, слідом за розкриттям змісту і структури мовних елементів даного речення випробовувані проговорювали вголос французькою мовою всю фразу і одночасно її записували.

Нам хотілося особливо виділити етап усного висловлювання, оскільки при цьому дія набувала форми думки – учні мали змогу детально простежити механізм становлення мисленнєвих дій, порядок переведення операцій у розумовий план. А оскільки лінгвістична дія виконувалася на даному етапі ще у своїй зовнішній формі й експериментатор міг керувати формуванням способу її виконання не тільки за результатами, а й за її «зовнішньою» формою, ми намагалися остаточно «доведення» дії проводити саме на даному етапі, оминаючи етапи формування дії в зовнішньому мовленні «про себе» та у прихованому мовленні, хоча ці ступені, стадії становлення та перетворення способів мисленнєвої діяльності мали місце в нашій експериментальній роботі.

Але контроль викладача-стажиста за перебігом прихованої навіть від самоспостереження дії аналізу структурних елементів англійської фрази на цих останніх двох етапах здійснювався тільки за кінцевим результатом, що не створювало психологічних умов для повноцінного управління поетапним перетворенням окремої лінгвістичної операції.

Далі, в іншій серії експериментальної роботи, з метою інтенсифікації самого процесу поетапного формування лінгвістичних розумових дій ми спробували створити умови переведення лінгвістичної дії з її первісної, матеріалізованої форми в кінцеву форму її виконання – в умі [64, с. 154]. Це досягалося через певну організацію послідовних змін форми та змісту схеми ООД, а також запису відповідей. Весь процес формування було розбито на чотири основні стадії. На першій стадії випробовувані працювали з «повною» робочою картою (схемою ООД), тобто первісного вигляду, на другій – зі скороченою картою; на третій стадії карту було ще більше скорочено; і, нарешті, на четвертій стадії випробовувані користувалися такою картою, що, зберігаючи зовнішній вигляд і структуру первісної схеми ООД, було зменшено більш як у 4 рази, що унеможливило практично читання її змісту. Загальна кількість завдань, виконаних у процесі такого експериментального навчання кожним випробовуваним (з попереднім освоєнням способу роботи з робочими картками і завданнями та спільним виконанням трьох завдань експериментатором і випробовуваними), дорівнювала 45. Процес цієї експериментальної роботи можна уявити так:

Таблиця 2.6

Експериментальна робота з метою переведення дій із матеріалізованої форми виконання в розумову

Номер стадії	Розмір схеми ООД	Кількість виконаних завдань	Відповіді і питання
I стадія	«повна» робоча карта	10	Розгорнута відповідь з аргументацією кожного кроку
		10	Скорочена відповідь: запис мовленнєвого інваріанта та побудованого речення
II стадія	Скорочена карта	5	Скорочена відповідь: запис мовленнєвого інваріанта та побудованого речення
		5	Розгорнута заключна відповідь (побудоване речення)
III стадія	Скорочена карта меншого розміру	7	Скорочена відповідь: запис коротких результатів подальшого аналізу задачі на кожному кроці.
		3	Розгорнута заключна відповідь (побудоване речення)
IV стадія	Скорочена карта ще меншого розміру	5	Розгорнута заключна відповідь (побудоване речення)

Пояснимо роль послідовних змін форми та змісту схеми ООД, представленої на робочій карті, а також зміни у формі та характері запису результатів аналізу відповідних завдань. Послідовні зміни, яких зазнавала схема ООД, забезпечували інтенсифікацію включення процесу мимовільного запам'ятовування в ході освоєння нового змісту. Збереження основних «інформативних» моментів на початкових стадіях зміни схеми ООД забезпечувало правильне виконання завдань і в тих випадках, коли випробовуваний ще не запам'ятав зміст схеми. Але те, що необхідну інформацію випробовуваний витягав усе з більшими труднощами, сприяло посиленню мимовільного запам'ятовування її змісту.

Що стосується змін у формі та характері запису відповідей випробовуваних, то повне розгорнуте прописування результатів аналізу певної фрази було функціональним замісником гучного соціалізованого мовлення і давало змогу контролювати процес становлення та перетворення способів виконання лінгвістичної дії та кожної операції окремо. Дедалі скороченіша схема ООД виступала тільки як «умовний подразник»; водночас розгортання відповідей слугувало об'єктивним показником успішності формування компонентів лінгвістичного мислення в усіх ланках. Подальші зміни в записі відповідей полегшували перенесення лінгвістичних операцій у власне розумовий план, забезпечуючи їх скорочення й автоматизацію. Отже, у результаті поетапного освоєння змісту схеми ООД у випробовуваних було сформовано власне орієнтувальну основу дії лінгвістичного аналізу будь-якого типу простого англійського речення, а також було сформовано узагальнений прийом (метод) виявлення змісту та структурних особливостей будь-якої англійської фрази.

З метою включення лінгвістичної мисленнєвої дії, що стає, у структуру ширшої стосовно неї зовнішньої матеріальної дії як її конкретної ланки

випробовуваним під час продукування речення англійською мовою пропонували змінити порядок слів, трансформувати оповідне речення в питальне, поставивши заперечення тощо. Після того, як випробовувані починали успішно будувати всі типи речень англійською мовою, їм пропонували вигадати аналогічні повідомлення і передати їх засобами мови, що вивчається, що сприяло розвитку мовленнєвої діяльності англійською мовою.

У процесі освоєння іншомовної мовленнєвої діяльності випробовувані опановували способи лінгвістичного аналізу та виявлення закономірностей побудови кожного конкретного окремого висловлювання. Однак з метою переходу від «фрагментарного» мислення до універсального, що сприяє розв'язанню всіляких комунікативних завдань, випробовувані виконували роботу зі складання різних сюжетів, діалогів тощо. (див. дод. 5). Лінгвістичним орієнтиром у такій роботі слугували елементи мовленнєвого інваріанта, наприклад:

Побудуйте сюжет, використовуючи елементи мовленнєвого інваріанта № 3,5,1.

Побудуйте сюжет, використовуючи всі елементи мовленнєвого інваріанта.

Побудуйте діалог, використовуючи будь-які елементи мовленнєвого інваріанта, тощо.

Отже, включенням ідеальних лінгвістичних дій, що стають, у структуру задалегідь визначених зовнішніх дій ми свідомо

реалізовували за допомогою такої роботи принцип «підхоплення утворених «ідеальних», «одномоментних» ланок матеріальною структурою іншої дії» [64, с. 131].

Так, наприклад, для передачі засобами англійської мови на основі п'ятого і шостого елементів мовленнєвого інваріанта сюжет типу: «Студенти нашого

ЗВО вивчають дві мови. Таке навчання важке, але цікаве. Початок навчального року, а ми працюємо «не покладаючи рук», випробовуваний послідовно переходив від впізнання окремих складових цього речення до впізнання їхніх «проміжних» структур, що об'єднують колишні складові (тобто спочатку розглядалися елементи мовленнєвого інваріанта у фразях на основі глибинних структур, потім оцінювалися елементи поверхневого інваріанта, здійснювалися розбір і підбір головних і другорядних членів речення, зворотів тощо), потім відбувався перехід до побудови самих речень, складених із вищезгаданого речення, а саме: «виразів, що не є частиною речення, а не є частиною речення..»

Важливо зазначити, що кожен «ідеальну» ланку (лінгвістична операція) виховували всередині подальшого рівня, представленого матеріально, яку саму, своєю чергою, робили «ідеальною» аналогічним чином. Таке включення «нижчих» форм лінгвістичних операцій у матеріальну структуру їхніх «вищих» форм давало в руки експериментатора і самих випробовуваних матеріальні засоби для управління процесом формування способів розумової діяльності студентів.

Побудова сюжетів (монологів, діалогів) через опертя на мовленнєвий інваріант на заключній стадії експериментальної роботи була умовою розвитку способів лінгвістичного мислення, оскільки цей процес мав характер цілеспрямованого планомірного керування перетворенням початкових елементів лінгвістичних операцій у межах зовнішньо заданих мовленнєвих структур, доки ці структури не перетворювалися на внутрішні засоби вдосконалення подальших мисленнєвих дій студентів.

Таким чином, у процесі проведеного експериментального навчання, побудованого відповідно до вимог теорії планомірно-поетапного формування розумових дій і понять, було здійснено перевірку виявлених психологічних умов формування способів мисленнєвих дій студентів у межах аналізу простих

французьких речень. Становлення способів аналізу мовних елементів у рамках експериментальної програми відбувалося в безпосередньому взаємозв'язку з оволодінням їхньої комунікативної функції, що реалізується в мовленнєвій діяльності.

Після закінчення формуючого експерименту було проведено контрольний експеримент, що складався з трьох серій, зміст яких відповідав змісту проведених раніше серій констатувального експерименту. Із чотирьох груп випробовуваних дві групи в кількості 16 осіб були експериментальними групами і дві інші групи студентів у кількості 17 осіб були контрольними групами. Протягом усього навчального року випробовувані займалися під керівництвом викладача-стажиста; у контрольних групах заняття проводив досвідчений викладач.

У процесі перевірки результатів експериментального навчання використовували методики, застосовані раніше під час перевірки вихідного рівня знань. Перша серія контрольного експерименту полягала у виявленні зміни рівня підготовки студентів з англійської мови після навчання. Завданням другої серії контрольного експерименту було визначення зміни рівня сформованості способів лінгвістичного мислення. З метою виявлення рівня розвитку розумових дій студентів завдання другої серії контрольного експерименту були доповнені спеціально складеними вправами з побудови англійською мовою складних речень, що складаються з різних типів простих. У третій серії контрольного експерименту визначали зміну характеру мотиваційних орієнтацій студентів у процесі оволодіння англійською мовою. У результаті проведення контрольного експерименту було отримано такі дані:

Перша серія. Мета: виявлення зміни кількості лексичних і граматичних помилок в усному мовленні випробовуваних після проведення навчання. Результати цієї серії контрольного експерименту представлені в таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Середні показники помилок випробовуваних після навчання (кіл.)

Група, кількість здобувачів	Середня кількість помилок	
	Лексичні	Граматичні
Група №1 е (7 осіб)	11,4	8,6
Група №2 е (9 осіб)	4,7	9,4
Група №1 к (8 осіб)	5,8	5,9
Група №2 к (9 осіб)	5,4	5,8

Таким чином, результати проведення першої серії контрольного експерименту засвідчили, що в експериментальних групах студентів дещо збільшилася кількість граматичних помилок – у середньому в 1,4 раза – порівняно з результатами констатувального експерименту. Кількість лексичних помилок у першій експериментальній групі студентів підвищилася в 1,7 раза; у другій групі експериментальній групі – скоротилася в 1,6 раза. Що стосується випробовуваних контрольних груп, у їхньому усному мовленні було зафіксовано зменшення кількості помилок – у середньому в 1,3 раза стосовно результатів, отриманих у констатувальному експерименті. Однак контрольні завдання вимагали творчого виконання, а мовлення випробовуваних контрольних груп більше характеризувалося вживанням завчених фраз порівняно з розгорнутими відповідями студентів, які взяли участь у формульовальному експерименті.

Збільшення кількості граматичних і лексичних помилок, яких припустилися студенти експериментальних груп під час виконання контрольних завдань, ми пояснюємо тим фактом, що випробовувані стали прагнути повніше

виражати власну думку, істотно розширюючи вживання нової лексики і доповнюючи речення різними другорядними членами. Наслідком цієї обставини і стало певне збільшення кількості помилок, пов'язаних із неправильним вживанням артиклів, закінчень слів тощо. Однак випробовувані перестали вживати в мовленні готові зразки, завчені раніше напам'ять, а стали створювати висловлювання, що свідчило про сформованість способів лінгвістичного мислення, і викладені вище результати ми розцінюємо скоріше як успіх, ніж як невдачу.

Друга серія. Мета: визначення зміни рівня сформованості способів розумової діяльності випробовуваних після навчання. Цю серію проводили за допомогою письмового виконання студентами контрольних завдань (див. другу серію експериментальної перевірки вихідного рівня знань), за результатами яких було визначено успішність розвитку системи розумових дій, що забезпечують ефективний аналіз мовного матеріалу. Результати цієї серії контрольного експерименту подано в наступній таблиці (див. табл. 2.8).

Таблиця 2.8

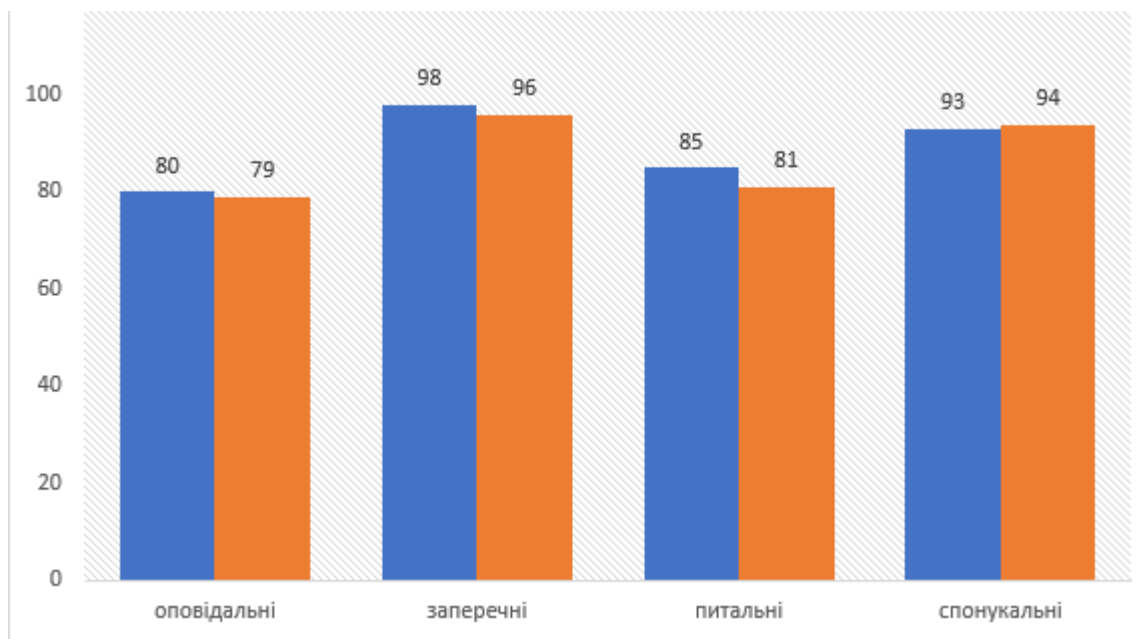
Показники сформованості способів розумової діяльності (%)

Група, кількість випробуваних	Прості (по лож.) оповідні речення	Заперечувальні речення	Питальні речення	Спонукальні речення
Група №1 е (7 осіб)	81	97	87	91
Група №2 е (9 осіб)	79	94	79	93
Група №1 к (8 осіб)	24	63	16	65
Група №2 к (9 осіб)	29	61	21	62

Як показано в таблиці 2.8, результати другої серії контрольного експерименту є вельми показовими і свідчать про якісну зміну рівня сформованості розумової діяльності випробовуваних за рахунок виникнення нових способів аналізу мовного матеріалу. Так, під час побудови різних типів простих речень англійською мовою (розповідних особистих, безособових, невизначено-особових; речень із запереченням; запитальних; спонукальних) у студентів, які пройшли експериментальне навчання, було зафіксовано значне підвищення рівня сформованості способів лінгвістичного мислення стосовно даних констатувального експерименту – у середньому у 3,5 рази (див. діаграму 2.2).

Діаграма 2.2

Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів (експериментальні групи)



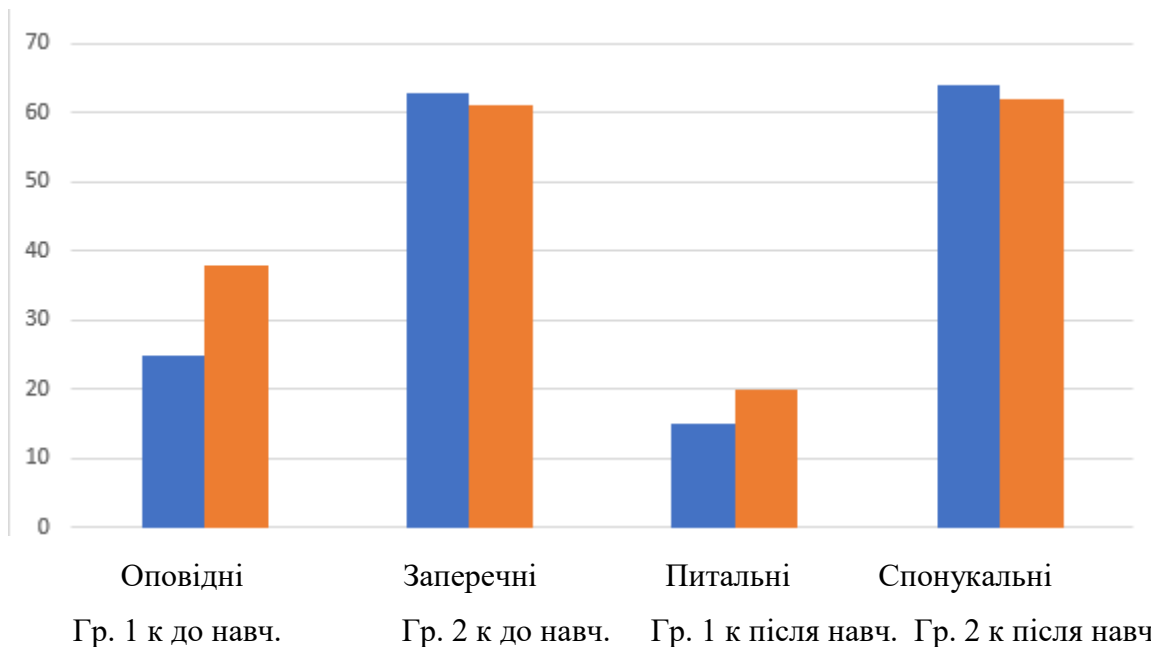
Гр. 1 е до навч. Гр. 2 е до навч. Гр. 1 е після навч. Гр. 2 е після навч.

Серед студентів контрольних груп, у яких навчання було побудовано за традиційною методикою, при виконанні відповідних завдань було зафіксовано підвищення відповідних показників стосовно констатувальних вимірів

сформованості способів лінгвістичного мислення в середньому лише в 1,4 раза (див. діаграму 3).

Діаграма 2.3.

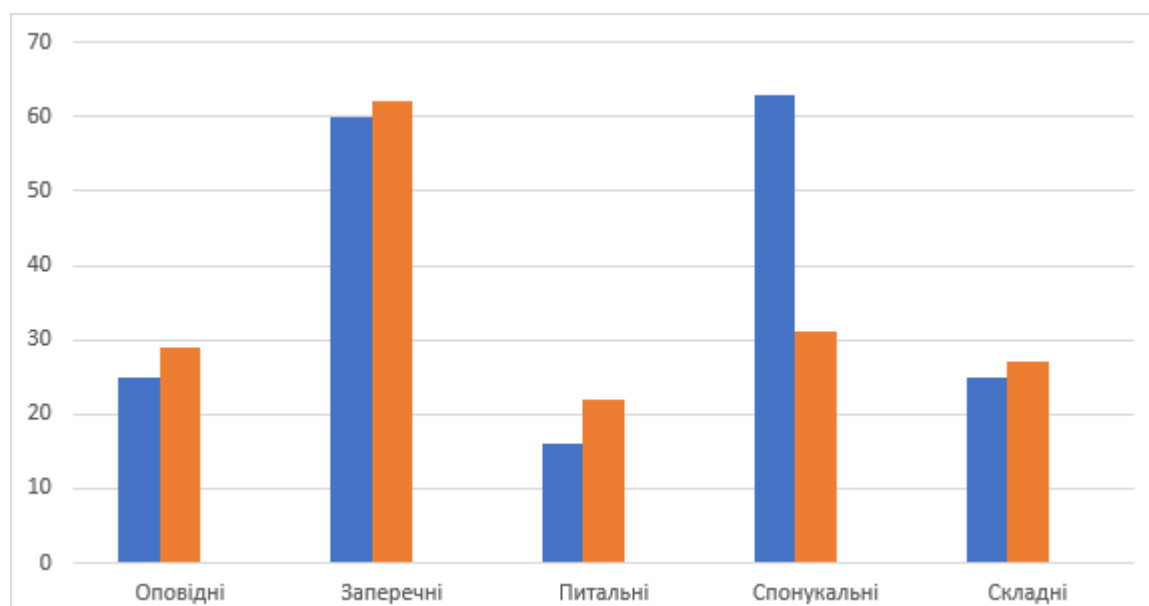
Порівняння результатів констатувального та контрольного експериментів (контрольні групи)



Особливо рельєфно результати другої серії контрольного експерименту представлені на діаграмі 2.4. З виконанням контрольних завдань з побудови складних речень (див. дод. 6) випробовувані контрольних груп впоралися в середньому на 24%, тоді як студенти експериментальних груп виконали завдання вказаного типу в середньому на 85%, що було свідченням розвитку розумових дій випробовуваних і підтверджувало ефективність експериментального навчання.

Діаграма 2.4.

Результати контрольного експерименту



Гр.1 е Гр. 2 е Гр. 1к Гр. 2 к

Третя серія. Мета: виявлення змін мотиваційних орієнтацій випробовуваних у процесі оволодіння іноземною мовою після проведення формувального експерименту (методика проведення – див. третю серію експериментальної перевірки вихідного рівня знань). Результати цієї серії експерименту подано в таблиці 2.9 .

Таблиця 2.9

Кількісний розподіл випробовуваних залежно від типу домінуючого орієнтування домінуючого орієнтування, %

Значимість фактора в балах		3	2	1	0
Мотиваційні орієнтації, %					
Група № 1 е (7 осіб)	П	42,86	14,29	14,29	28,57
Група №2 е (9 осіб)		44,44	22,22	11,11	22,22
Група №1 к (8 осіб)		-	12,50	25,00	62,50
Група №2 к (9 осіб)		-	11,11	44,44	44,44

Група №1 е	Р	42,86	42,86	-	14,29
Група №2 е		33,33	44,44	11,11	11,11
Група №1 к		75,00	12,50	12,50	-
Група №2к		55,55	11,11	33,33	-
Група №1 е	В	14,29	14,29	42,86	28,57
Група №2 е		11,11	22,22	42,86	22,22
Група №1 к		12,50	37,50	25,00	25,00
Група №2 к		-	22,22	22,22	55,55
Група №1 е	Д	-	28,57	42,86	28,57
Група №2 е		11,11	11,11	33,33	44,44
Група №1 к		12,50	37,50	37,50	12,50
Група №2 к		44,44	55,55	-	-

Дані, отримані під час проведення третьої серії контрольного експерименту, засвідчили, що в разі дотримання умов цілеспрямованого планомірно-поетапного формування способів лінгвістичного мислення у піддослідних сформувалося стійке позитивне ставлення до теоретичного змісту навчання, що й послугувало умовою розвитку системи мисленнєвих дій, які забезпечують ефективний аналіз мовного матеріалу. Як випливає з таблиці 9, середня кількість випробовуваних, мотиваційні орієнтації яких характеризувалися спрямованістю на «уникнення» неприємностей під час оволодіння мовою, після проведення формувального експерименту скоротилася в 7 разів – з 43% до 6% (за максимальною значущістю фактора). Також було відзначено збільшення в 1,6 раза кількості студентів, мотиваційні орієнтації яких були спрямовані на досягнення позитивного результату – з 24% до 38% і, що особливо важливо, у середньому в 3 рази – з 16% до 44% – підвищилася кількість випробовуваних, мотиваційні орієнтації яких виявилися спрямованими на сам процес навчальної діяльності (за максимальною значущістю чинників).

Як показано в таблиці 9, мотиваційні орієнтації більшості студентів контрольних груп, де як констатуючий, так і контрольний експерименти проводили одночасно з реалізацією відповідних стадій експериментів серед випробовуваних експериментальних груп, практично не змінилися: у середньому 65% студентів залишилися спрямованими на результат, і приблизно 28% випробовуваних було орієнтоване на «уникнення неприємностей» (за максимальною значущістю чинників).

2.4. Можливості розвитку навчальної мотивації учнів

Проблема формування розумової діяльності учнів завжди розглядається як одна з необхідних умов формування інтелектуального та логічного потенціалу особистості в процесі навчання іноземної мови. Виховання та розвиток знань, умінь, навичок у процесі навчання передбачає володіння педагогом методикою розвитку розумової діяльності як необхідної умови формування освітнього потенціалу всебічно розвиненої особистості.

Одним із найважливіших завдань освіти на сучасному етапі є становлення інтелектуально розвиненої особистості, яка має позитивну мотивацію для пізнання і самопізнання на основі нових освітніх технологій. Тому проблема формування лінгвістичного мислення учнів набуває особливої актуальності та важливості, оскільки неможливо вивчати іноземну мову незалежно від процесів лінгвістичного мислення. Мова, як складна система відображення історичного розвитку, досвіду народу, весь процес навчання міцно пов'язані з процесами інтелектуального розвитку того, хто навчається. Розвивальний і формувальний потенціал мови, як складна гармонійна система, є стимулювальним чинником формування лінгвістичного мислення.

Проблема формування розумової діяльності учнів лежить в основі психолого-педагогічних і методичних аспектів навчально-виховного процесу.

Розглядаючи проблему формування лінгвістичного мислення під час навчання іноземної мови, ми у своєму дослідженні об'єднуємо поняття про мову як знаряддя пізнання, дієвий засіб спілкування та як засіб формування лінгвістичного мислення учнів, що є однією з умов інтелектуального розвитку особистості.

Учень має володіти достатньо високим рівнем розумової діяльності, щоб виконувати завдання пошукового, вивчального, дослідницького рівня, орієнтовані на усвідомлення лексико-граматичних значень та особливостей мовних явищ. Розумова діяльність, як якісний розвиток особистості, виникає на основі вивчення теорії мови та в процесі оволодіння лінгвістичними вміннями. Інтелектуальний потенціал особистості характеризується високим рівнем розвитку мисленнєвих операцій, наявністю позитивної мотивації під час оволодіння лінгвістичними знаннями та вміннями. Процес формування розумової діяльності вимагає творчого ставлення до процесу навчання мови викладача та відповідальної, усвідомленої навчальної діяльності того, хто навчається, що є однією з найважливіших умов інтелектуального розвитку.

З огляду на важливість цілеспрямованої діяльності педагога в царині лінгвістичного мислення, потрібно організувати виховання, навчання таким чином, щоб викликати позитивні психічні зміни, сприяти появі позитивних мотивацій для виховання і самовиховання, освіти і самоосвіти, навчання і самонавчання. Формування розумової діяльності має відбуватися з урахуванням психофізичних та інтелектуальних можливостей, щоб ставити реально досяжні цілі в інтелектуальному розвитку учнів.

Проблема формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів зумовлена розширенням Євросоюзу і, відповідно, європейського простору вищої освіти, що ставить нові складні завдання щодо ефективності міжнародного спілкування та нові складні завдання, що стосуються

ефективності міжнародного спілкування, збільшення мобільності студентів, поглиблення взаєморозуміння між різними народами. Це має сприяти поглибленню міжнародного співробітництва та обміну студентами, стимулювати участь педагогів і студентів у міжнародних організаціях і проєктах.

Тож на сучасному етапі соціальне замовлення зумовлює нові особливі вимоги до науково-педагогічного процесу у ЗВО, мета якого – формувати й розвивати творчу, соціально адаптовану особистість, яка не просто вільно володіє іноземною мовою, а здатна до продуктивної діяльності в умовах економічного співтовариства.

І саме тому в сучасній вітчизняній науковій літературі, присвяченій питанням освіти і, конкретно, методиці викладання іноземних мов, наголошується на необхідності забезпечення високого рівня мотивації вивчення іноземної мови, що, своєю чергою, сприяло б більшій ефективності процесу навчання.

Зазначається, що вивчення іноземної мови збагачує практичний досвід студентів, формує їхній інтелектуальний потенціал, розвиває весь спектр пізнавальних здібностей та вміння спілкуватися. І що найважливіше, формує у студентів здатності до самоосвіти та саморозвитку.

Таким чином, проблема підвищення ефективності навчання та формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів ЗВО є надзвичайно актуальною і завдяки Болонському процесу набуває особливого історичного, культурологічного та соціально-педагогічного значення.

Великий внесок у теоретичне розроблення проблеми формування мотивації вивчення іноземної мов студентами ЗВО (особливо нелінгвістичного спрямування) був зроблений такими сучасними українськими дослідниками, як

А. Щукіна, А. Маркова, Л. Божович, М. Матюхіна, П. Козик, В. Клачко, І. Красногорова, І. Підласий.

У своїх розробках ці дослідники поряд з урахуванням новітніх даних, представлених зарубіжними англомовними дослідниками, спиралися на багату методологічну базу радянської методики викладання, багато практичних досягнень якої, на наш погляд, не втратили свою цінність і донині (про що докладніше буде сказано нижче).

Формування мотивації вивчення іноземних мов у студентів починається ще в шкільні роки, а не на початковому етапі у ЗВО, і багато в чому завдяки харизматичності особистості та професійним вмінням педагога. І тут закономірно постає питання про сформованість належного рівня мотивації та професійної активності самого викладача, тобто наскільки його активність перебуває на належному рівні в 1) особистісній, 2) емоційно-вольовій, 3) мотиваційній сферах.

Характеризуючи рівні сформованості професійної активності викладача, О. В. Полозенко розрізняє: 1) творчий (високий) рівень; 2) репродуктивно-творчий (достатній); 3) репродуктивний (середній) і 4) інтуїтивний (низький) [70].

Очевидно, що мотиваційний та професійний рівень викладача відповідним чином впливає на учнів, особливо в період шкільного навчання. При цьому і в школі, і у ВНЗ необхідне практичне вивчення мотивів, спираючись на такий алгоритм, запропонований А. П. Підласим [69, с. 376]:

1. визначення й уточнення цілей навчання;
2. Виявлення вікових можливостей мотивації;
3. вивчення вихідного рівня мотивації;
4. вивчення мотивів, що переважають;
5. Вивчення індивідуальних особливостей мотивації;

6. Аналіз причин зміни мотивації;
7. Формування належних мотивів;
8. Оцінка досягнень і планування подальших дій.

Сучасні психологи і педагоги єдині в тому, що якість діяльності та її результат залежать, насамперед від спонукання та потреб індивіда, його мотивації. Саме мотивація викликає цілеспрямовану активність, що визначає вибір засобів і прийомів, їх упорядкування для досягнення цілей. Мотивація – «запускний» механізм, а живить і підтримує мотивацію відчутний, реальний, етапний і кінцевий успіх.

Загальноприйнятою є класифікація мотивів, що діють у системі навчання (за спрямованістю та змістом):

- соціально-ціннісні;
- пізнавальні;
- професійно-ціннісні;
- естетичні;
- комунікаційні;
- статусно-позиційні;
- традиційно-історичні;
- утилітарно-практичні.

При цьому треба врахувати, що «рушійна сила навчання – динамічний зв'язок цих мотивів з урахуванням того, що в різні періоди розвитку суспільства превалюють різні мотиви» [69].

У наші важкі часи трапляється так, що молодого людиною рухають різноманітні, часто суперечливі мотиви одночасно. І тут не останню і навіть головну роль можуть відіграти стимули. «Їм відводиться роль «спускового гачка» у здійсненні наміру».

Тому вивчення саме стимулів і прийомів стимуляції (а не просто мотивації) є найбільш нагальним і реальним завданням методики викладання. Відповідно, наростання професійного досвіду вчителя іноземної мови полягає насамперед у його оволодінні прийомами, що стимулюють спілкування [59].

Особливо цікавими є прийоми, розроблені американськими психологами, які активно застосовуються в методиці викладання у США, де методична база об'єднує біхевіористську теорію стимулювання та основні настанови гуманістичної психології А. Маслоу про метамотивацію та метамотивацію особистість, що самоактуалізується [57].

Акцентуючи потреби особистості в самопізнанні та саморозвитку, спираючись на здобутки та новітні розробки НЛП психології, американським педагогам вдалося розробити цікаві та дієві методики, покликані полегшити завдання мотивації та навчальної стимуляції. Наприклад, сучасний американський методист Томас Армстронг вважає найважливішим визначити психологічний тип учня, що навчається, виходячи з характеристик: екстраверт/інтраверт, з урахуванням візуальної, аудіо- та кінестетичної модальностей (використовуючи НЛП-теорію). Він пропонує виділити 7 типів так званої так званої «інтелектуальної особливості»: лінгвістичний, логіко-математичний, візуальний, кінестетичний, музичний, інтерперсональний, інтраперсональний. Для кожного типу розробляється стратегія, прийоми подачі матеріалу і кращі види навчальної діяльності [13].

Методика набула великої популярності у Штатах, колеги-педагогі-практики вважають цілком можливим застосування її принципів не тільки в шкільній практиці, а й у роботі зі студентами молодших курсів.

Зрозуміло, ця методика є ефективною, викликаючи у студентів, що навчаються, інтерес, здивування, збагачуючи новими переживаннями і самопізнанням. Таким чином, вона відповідає головним критеріям методів

стимуляції та мотивації науково-пізнавальної діяльності, про що неодноразово наголошувалося у вітчизняній літературі.

Для підвищення й підтримання навчальної мотивації та стійко-позитивного ставлення до закладу освіти вчителям потрібно враховувати та впливати на ті складові, від яких великою мірою залежить навчальна мотивація:

- Інтерес до інформації, що лежить в основі пізнавальної активності;
- Впевненість у собі;
- Спрямованість на досягнення успіху та віра в можливість позитивного результату своєї діяльності;
- Інтерес до людей, які організують процес навчання або беруть участь у ньому;
- Потреба та можливість у самовираженні;
- Прийняття та схвалення значущими людьми;
- Актуалізація творчої позиції;
- Усвідомлення значущості того, що відбувається, для себе й інших;
- Потреба в соціальному визнанні;
- Наявність позитивного досвіду та відсутність стану тривожності.

У чому сутність потреби в знаннях? Як вона виникає? Як вона розвивається? Які педагогічні засоби можна використовувати для формування в кадетів мотивації до здобуття знань? Ці питання хвилюють багатьох педагогів і батьків, вихователів.

Студента не можна успішно навчати, якщо він ставиться до навчання і знань байдуже, без інтересу і, не усвідомлюючи потреби до них. Тому перед викладачами стоїть завдання щодо формування та розвитку в дитини позитивної мотивації до навчальної діяльності.

Для того щоб здобувач по-справжньому включився в роботу, потрібно, щоб завдання, які ставляться перед ним під час навчальної діяльності,

зрозумілі, але й внутрішньо прийняті ним, тобто щоб вони набули значущості для учня і знайшли, таким чином, відгук і опорну точку в його переживанні.

Навчальна мотивація – це процес, який запускає, скеровує та підтримує зусилля, спрямовані на виконання навчальної діяльності. Це складна, комплексна система, утворена мотивами, цілями, реакціями на невдачу, наполегливістю та установками підлітка.

Самі по собі знання, які здобувач отримує в ЗВО, можуть бути для нього лише засобом для досягнення інших цілей (отримати диплом, уникнути покарання, заслужити похвалу тощо). У цьому разі учня спонукає не інтерес, допитливість, прагнення до оволодіння конкретними вміннями, захопленість процесом засвоєння знань, а те, що буде отримано в результаті навчання.

Побічно про навчальну мотивацію свідчить рівень реальної успішності навчальної діяльності. Сюди належать звичайні показники студенської успішності, відвідуваності та головне – показники сформованості навчальної діяльності. У процесі навчання тип мотивації змінюється. На зміну мотивації впливають різні причини: нові настанови здобувача (наприклад, прагнення оминати чи долати труднощі), тривалі успіхи чи невдачі в процесі навчальних занять, вибір життєвого шляху тощо.

Три кити навчальної мотивації – це відчуття самостійності процесу пошуку знань + відчуття свободи вибору + відчуття успішності (компетентності).

2.5 Програма для підвищення мотивації навчання та формування креативності розумової діяльності

Мета програми – підвищення мотивації здобувачів до вивчення іноземної мови шляхом розвитку лінгвістичного мислення через активні методи навчання, інтерактивні вправи та залучення до когнітивної діяльності.

Тривалість програми:

5 занять, по 60 хвилин кожне.

Ця програма спрямована на всебічний розвиток лінгвістичного мислення учнів та підвищення їхньої мотивації до навчання шляхом залучення до активної мовної діяльності, інтерактивних завдань і творчих підходів до вивчення мови.

Завдання програми:

1. Стимулювати інтерес до вивчення іноземної мови через інтерактивні завдання.
2. Розвивати здатність аналізувати та систематизувати мовний матеріал.
3. Підвищувати впевненість учнів у використанні мови через творчі вправи.
4. Покращувати навички усної та письмової комунікації на основі розвитку лінгвістичного мислення.

Заняття 1: «Мовна гра: стартуємо!»

Мета: Активізувати мовленнєву діяльність здобувачів, розвивати здатність до інтерактивної взаємодії та стимулювати мотивацію до вивчення мови.

Хід заняття:

Вправа «Мовне колесо» (15 хвилин)

Студенти об'єднуються у групи по 4-5 осіб. Викладач подає кілька категорій слів (іменники, дієслова, прикметники), які кожна група повинна об'єднати у речення. Група по черзі додає до речення нові елементи, доки не створить завершену фразу.

Мета: розвиток лінгвістичного мислення через інтеграцію різних елементів мови.

Вправа «Мотиваційний колаж» (20 хвилин)

Студенти отримують завдання створити колаж з малюнків, зображень та слів, що мотивують їх вивчати іноземну мову. Після завершення вони презентують колаж і пояснюють свій вибір.

Мета: стимулювання емоційної мотивації до навчання через асоціації.

Вправа «Мовна мозаїка» (25 хвилин)

Студентам дається набір фраз з пропущеними словами. Їхнє завдання – доповнити ці фрази так, щоб утворити логічні речення.

Мета: розвиток здатності до аналізу та синтезу мовних структур.

Заняття 2: «Мотиваційний діалог»

Мета: Покращити навички усного мовлення через стимулюючі завдання, що розвивають мовне мислення.

Хід заняття:

Вправа «Мовний квест» (30 хвилин)

Студенти виконують завдання, які поступово відкривають нові кроки квесту. Вони повинні взаємодіяти між собою для виконання завдань на пошук інформації, побудову діалогів та розв'язування проблем.

Мета: розвиток логічного мислення та мовної комунікації в ігровій формі.

Вправа «Мотиваційний діалог» (30 хвилин)

Викладач пропонує студентам дві різні теми для дискусії, пов'язані з мотивацією до вивчення мови. Студенти обирають тему та формують пари для ведення діалогу.

Мета: розвивати навички дискусії та використання мовних структур для вираження думок.

Заняття 3: «Творчі завдання: мисли мовою!»

Мета: Формування творчого підходу до використання мовних знань через розвиток лінгвістичного мислення.

Хід заняття:

Вправа «Мовна імпровізація» (20 хвилин)

Студентам пропонують набір випадкових слів, з яких вони повинні швидко скласти коротку історію або сценку. Групи презентують свої варіанти перед аудиторією.

Мета: розвиток творчого мислення та імпровізаційних навичок.

Вправа «Лінгвістичний детектив» (20 хвилин)

Студенти отримують текст з граматичними чи лексичними помилками, які вони повинні знайти та виправити. Після цього вони обговорюють виправлення.

Мета: розвиток аналітичного мислення через роботу з текстом.

Вправа «Мовний театр» (20 хвилин)

Студентам даються ролі для невеликої сценки, яку вони повинні підготувати та виконати.

Мета: активізувати мовну діяльність через творчі завдання.

Заняття 4: «Мовне дослідження»

Мета: Розвиток навичок дослідницького мислення у процесі вивчення мови.

Хід заняття:

Вправа «Мовний дослідник» (30 хвилин)

Студенти отримують тексти різної тематики (наука, історія, мистецтво), які вони повинні дослідити, аналізуючи структуру та мовні особливості. Після цього вони створюють короткий аналіз прочитаного.

Мета: розвиток дослідницького підходу до тексту та його змісту.

Вправа «Пошук ключових ідей» (30 хвилин)

Студенти працюють з великим текстом, виділяючи головні та другорядні ідеї. Потім вони представляють результати своєї роботи у вигляді короткої презентації.

Мета: розвиток навичок виділення важливої інформації та її узагальнення.

Заняття 5: «Заключний етап: мотивація у дії»

Мета: Підсумок програми, перевірка набутих знань та закріплення навичок лінгвістичного мислення.

Хід заняття:

Вправа «Мотиваційний самозвіт» (20 хвилин)

Студенти пишуть коротке есе на тему того, як програма допомогла їм підвищити мотивацію до вивчення мови та розвинути лінгвістичне мислення. Після написання вони діляться своїми висновками з аудиторією.

Мета: стимулювання рефлексії та закріплення позитивного досвіду.

Вправа «Мовне коло» (30 хвилин)

Студенти об'єднуються в коло та по черзі розповідають, що найбільше їм сподобалось у програмі, використовуючи нові мовні структури.

Мета: закріплення навичок мовної комунікації.

Вправа «Підсумковий квест» (10 хвилин)

Короткий підсумковий квест на повторення матеріалу програми через інтерактивні завдання.

Мета: закріплення матеріалу через активні форми навчання.

Висновки до 2 розділу

У другому розділі було проведено емпіричне дослідження формування структури розумової діяльності. В рамках дослідження було здійснено експериментальне навчання, що має на меті перевірку виявлених психологічних умов формування лінгвістичного мислення за допомогою експериментального формування способів розумових дій здобувачів у процесі освоєння іншомовної мовної діяльності. Як експериментальний матеріал були обрані прості конструкції англійської мови. Вибір граматичного матеріалу для експериментальної програми був зумовлений тим, що в сучасній лінгвістиці

аналізу синтаксичних явищ мови приділяється особлива увага, оскільки саме в різних контекстах речень слово набуває певної синтаксичної значущості, що поєднується з його лексичними властивостями. Тим самим дослідження мовних елементів, способами аналізу які мають опанувати майбутні лінгвісти, скеровувалося як на синтаксис, а через нього на морфологію, тобто систему мови загалом.

Експериментальне дослідження складалося з трьох послідовно проведених стадій: констатуючої (перевірки сформованості способів лінгвістичного мислення), формуючої (планомірно-поетапного формування способів лінгвістичного мислення) та контрольної (перевірки результатів експериментального навчання).

Констатуючий експеримент складався з трьох серій:

- виявлення рівня підготовки студентів з англійської мови; визначення рівня сформованості методів лінгвістичного мислення; виявлення характеру мотиваційних орієнтацій здобувачів, які характеризують основні мотиви оволодіння англійською мовою.

У першій серії експерименту випробуванням пропонувалося придумати усні висловлювання англійською мовою, що складаються з різних типів простих речень. Мова випробуваних записувалася на аудіо з подальшою фіксацією як граматичних, і лексичних і фонетичних помилок, за кількістю яких оцінювався рівень мовної підготовки випробуваних.

Друга серія експерименту полягала у виконанні здобувачами спеціально розроблених завдань, заснованих на граматичному матеріалі експериментальної програми, що дозволяють оцінити рівень сформованості способів лінгвістичного мислення.

Під час проведення третьої серії констатуючого експерименту застосовувалася розроблена Н.М. Симоновою методика виявлення суб'єктивної

значимості мотиваційних орієнтацій. За допомогою цієї методики було визначено значущість наступних факторів: задоволення від процесу оволодіння іноземною мовою; переважна орієнтація студентів для досягнення певного результату; одержання високої оцінки викладача; уникнення неприємностей.

Досліджуваними були студенти чотирьох груп II, III, IV курсу Горлівського інституту іноземних мов в кількості 33 осіб, які починають освоювати англійську мову як другу (після німецької та французької) іноземної мови.

Завданням формуючого експерименту була перевірка виявлених психологічних умов, адекватних процесу цілеспрямованого формування способів лінгвістичного мислення здобувачів.

Після завершення формуючого експерименту було проведено контрольний експеримент, що складається з трьох серій, зміст яких відповідав змісту проведених раніше серій експерименту, що констатує. З чотирьох груп випробуваних дві групи у кількості 16 осіб були експериментальними групами та дві інші групи студентів у кількості 17 осіб були контрольними групами.

Перша серія контрольного експерименту полягала у виявленні зміни рівня підготовки студентів з англійської після навчання. Завданням другої серії контрольного експерименту було визначення зміни рівня сформованості способів лінгвістичного мислення. З метою виявлення рівня розвитку розумових дій студентів завдання другої серії контрольного експерименту були доповнені спеціально складеними вправами з побудови англійською мовою складних пропозицій, що складаються з різних типів простих. У третій серії контрольного експерименту визначалася зміна характеру мотиваційних орієнтацій здобувачів у процесі оволодіння англійською мовою.

В результаті проведення першої серії констатуючого експерименту було зафіксовано велику кількість як граматичних помилок студентів – у середньому 6 помилок, зроблених у процесі побудови англійською мовою десяти усних

мовних висловлювань, так і лексичних – у середньому 7 помилок, що свідчило про досить низький рівень мовної підготовки загалом усіх піддослідних всіх чотирьох груп.

Результати проведення другої серії констатуючого експерименту показали, що рівень сформованості способів лінгвістичного мислення студентів в рамках експериментального матеріалу дуже низький і не перевищував у середньому 29 %, оскільки система мови не виступала перед студентами як цілісна освіта, приватні явища не розкривалися у світлі загальної системи цілого класу мовних явищ одного порядку, що створювало великі труднощі.

Результати третьої серії констатуючого експерименту показали, що близько 30% студентів основним мотивом у оволодінні іноземною мовою вважали «уникнення неприємностей» (за максимальною значущістю фактора), ніж задоволення від процесу навчальної діяльності; в середньому 45% піддослідних були орієнтовані на отримання результату та 70% студентів за середньозначним фактором (за максимальною значущістю факторів).

Результати проведення першої серії контрольного експерименту засвідчили, що в експериментальних групах студентів дещо збільшилася кількість граматичних помилок – у середньому в 1,4 раза – порівняно з результатами констатувального експерименту. Кількість лексичних помилок у першій експериментальній групі студентів підвищилася в 1,7 раза; у другій групі експериментальній групі – скоротилася в 1,6 раза. Що стосується випробовуваних контрольних груп, у їхньому усному мовленні було зафіксовано зменшення кількості помилок – у середньому в 1,3 раза стосовно результатів, отриманих у констатувальному експерименті. Однак контрольні завдання вимагали творчого виконання, а мовлення випробовуваних контрольних груп більше характеризувалося вживанням завчених фраз

порівняно з розгорнутими відповідями студентів, які взяли участь у формульовальному експерименті.

Результати другої серії контрольного експерименту є показовими і свідчать про якісну зміну рівня сформованості лінгвістичного мислення випробовуваних за рахунок виникнення нових способів аналізу мовного матеріалу. Так, під час побудови різних типів простих речень англійською мовою (розповідних особистих, безособових, невизначено-особових; речень із запереченням; запитальних; спонукальних) у студентів, які пройшли експериментальне навчання, було зафіксовано значне підвищення рівня сформованості способів лінгвістичного мислення стосовно даних констатувального експерименту – у середньому у 3,5 рази.

Дані, отримані під час проведення третьої серії контрольного експерименту, засвідчили, що в разі дотримання умов цілеспрямованого планомірно-поетапного формування способів лінгвістичного мислення у піддослідних сформувалося стійке позитивне ставлення до теоретичного змісту навчання, що й послугувало умовою розвитку системи мисленнєвих дій, які забезпечують ефективний аналіз мовного матеріалу. Середня кількість випробовуваних, мотиваційні орієнтації яких характеризувалися спрямованістю на «уникнення» неприємностей під час оволодіння мовою, після проведення формульовального експерименту скоротилася в 7 разів – з 43% до 6% (за максимальною значущістю фактора). Також було відзначено збільшення в 1,6 рази кількості студентів, мотиваційні орієнтації яких були спрямовані на досягнення позитивного результату – з 24% до 38% і, що особливо важливо, у середньому в 3 рази – з 16% до 44% – підвищилася кількість випробовуваних, мотиваційні орієнтації яких виявилися спрямованими на сам процес навчальної діяльності (за максимальною значущістю чинників).

Мотиваційні орієнтації більшості студентів контрольних груп, де як констатуючий, так і контрольний експерименти проводили одночасно з реалізацією відповідних стадій експериментів серед випробовуваних експериментальних груп, практично не змінилися: у середньому 65% студентів залишилися спрямованими на результат, і приблизно 28% випробовуваних було орієнтоване на «уникнення неприємностей» (за максимальною значущістю чинників).

Згідно результатів емпіричного дослідження постало питання розробки програми для підвищення мотивації здобувачів до вивчення іноземної мови шляхом розвитку лінгвістичного мислення через активні методи навчання, інтерактивні вправи та залучення до когнітивної діяльності.

Ця програма спрямована на всебічний розвиток розумової діяльності учнів та підвищення їхньої мотивації до навчання шляхом залучення до активної мовної діяльності, інтерактивних завдань і творчих підходів до вивчення мови.

Висновки до розділу 2

Креативність вважається ключовим елементом у формуванні здатності до критичного мислення. Основні психологічні умови, які можуть сприяти формуванню креативності в учнів, включають:

1. Створення сприятливого середовища.
2. Індивідуалізація навчання.
3. Використання інтерактивних методів навчання.
4. Розвиток критичного мислення
5. Залучення до творчих завдань.

ВИСНОВКИ

Проведене психолого-педагогічне дослідження спрямоване на розкриття механізмів та основних психологічних умов цілеспрямованого формування креативності розумової діяльності учнів у процесі оволодіння іноземною мовою. Креативність є ключовим елементом у формуванні здатності до критичного мислення, адаптації до нових умов та вирішення нестандартних задач, що особливо актуально в сучасному світі.

Основні психологічні умови, що сприяють формуванню креативності в учнів, включають створення сприятливого середовища; індивідуалізацію навчання; використання інтерактивних методів навчання; розвиток критичного мислення; залучення до творчих завдань.

Інтеграція психологічних умов, які сприяють розвитку креативності, в навчальний процес підготовки фахівців з іноземної мови та психології є критично важливою для формування компетентних і адаптивних професіоналів. Зміни в навчальних програмах та методах викладання повинні бути орієнтовані на створення середовища, яке підтримує розвиток креативності, критичного мислення та комунікативних навичок, що є необхідними для успішної професійної діяльності у глобалізованому світі.

Аналіз літератури підтверджує наявність різних концепцій формування розумових дій у процесі навчання іншомовної мовленнєвої діяльності.

Концепція універсальності розумової діяльності та її вплив на оволодіння іншомовною мовленнєвою діяльністю є надзвичайно важливою для сучасної методики викладання іноземних мов, в основі цього підходу лежить ідея подібності когнітивних структур, які дозволяють людям обробляти інформацію, формувати думки та виражати їх у різних мовах, перекладати загальний код (мову) думок кодом мови, що вивчається. Концепція єдності логічної структури

мови та мислення охоплює положення логічної науки щодо вивчення законів і форм мислення в рамках діалектичної логіки.

Моделювання як один із напрямів психолого-педагогічних досліджень навчально-виховного процесу у ЗВО є основою для виявлення психологічної специфіки професійної діяльності лінгвіста. Системне формування професійної свідомості майбутнього фахівця за сукупності «знань і вмінь», якими він має оволодіти в процесі навчання в мовному ВНЗ, входить до завдань вищої освіти. Виникнення нових умов і завдань, що вимагають поглиблення наявних знань і набуття нових, сприяють постійному розвитку діяльності лінгвіста. Діяльність студентів та відповідні психолого-педагогічні й дидактико-методичні закономірності й умови повноцінного управління процесом становлення фахівця вищої кваліфікації мають бути у центрі уваги педагогів мовного ВНЗ.

Ми здійснили експериментальне дослідження, що мало на меті перевірку психологічних умов формування креативності розумової діяльності за допомогою експериментального формування способів мисленнєвих дій здобувачів у процесі освоєння іншомовної мовленнєвої діяльності.

У процесі проведеного дослідження ми дійшли таких висновків:

1) Структура розумової діяльності включає систему способів аналізу явищ і закономірностей мови як системи та загальних особливостей граматичних, стилістичних норм мови, мовної форми, системи мовлення, його стилістики, змісту та структури мовних елементів.

2) Розв'язання проблеми формування «вторинної» мовної особистості, яка опановує культуру іншомовного мовленнєвого спілкування, здійснюється завдяки виявленню та врахуванню психологічних умов, що забезпечують цілеспрямованість і системність формування способів креативності розумової діяльності.

3) Психологічними умовами їхнього формування вважаються:

- виявлення предметного змісту розумових дій, які забезпечують адекватність і узагальненість орієнтування в предметному змісті мовного матеріалу;

- матеріалізація способів креативності розумової діяльності, що формуються, за допомогою побудови схеми орієнтувальної основи дії, системи дій і їх виконання;

- мотиваційна готовність студентів до оволодіння способами розкриття змісту і структури мовних елементів у їхній системі;

- дотримання в процесі формування креативності розумової діяльності певної психологічної послідовності етапів, що пов'язано із систематизацією мовного матеріалу;

- відпрацювання способів аналізу мовних елементів у безпосередньому взаємозв'язку з оволодінням комунікативною мовленнєвою діяльністю.

Психологічні умови формування способів креативності розумової діяльності створюють передумови для подальшої розробки нових методів і методик професійного розвитку майбутнього вчителя-лінгвіста в процесі його фахової підготовки, з дотриманням принципів взаємозв'язку предметного, теоретичного і практичного рівнів професіоналізації. Структура креативності розумової діяльності формується за умови поетапної реалізації відповідних мисленнєвих дій, що сприяє подальшому вдосконаленню процесу професійної підготовки вчителя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллаєва М.А. Соціокультурна компетенція – одна з найважливіших якостей сучасного вчителя іноземної мови. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/333602710.pdf>
2. Айдарова Л.І. Психологічні проблеми навчання молодших школярів рідної мови. К.: Педагогіка, 2017. 144 с.
3. Айдарова Л.І. Формування лінгвістичного ставлення до слова у молодших школярів. Дис. ...канд. пед. наук (з психології). 19.00.07. К., 2011. 206 с.
4. Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов. Тези доповідей наук. конференції 4-6 лютого, 2016 / М-во освіти України, Харків. Держ. ун-т, ред. В. О. Дмитриєнко. Х. : Основа, 2016. 87 с.
5. Аниськович Н.Р. Моделювання комунікативної поведінки в процесі іншомовного спілкування. М: Вісник МДУ. 2001. № 3. С. 38-44.
6. Анциферова Л.І. Дослідження проблеми мислення в сучасній зарубіжній психології. *Питання психології*. 2016. №3. С. 5-19.
7. Арістова Н. Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти. *Вища освіта України*. 2008. № 1. С. 58-63.
8. Артемов В.А. Психологія навчання іноземних мов. URL: <https://libarch.nmu.org.ua/handle/GenofondUA/32904>
9. Астафурова Т.М. Стратегії комунікативної поведінки у професійно-значущих ситуаціях міжкультурного спілкування. Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. М., 1997. 41 с.
10. Бархударов Л.С. До питання про поверхневу структуру речення. *Питання мовознавства*. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi47/0037855.pdf>
11. Бархударов Л.С. Структура простого речення сучасної англійської мови. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi47/0037855.pdf>

12. Беляєв Б.В. Нове в психології навчання іноземних мов. *Психологічні та психолінгвістичні проблеми володіння та оволодіння мовою*. С. 147-155. <https://f.eruditor.link/file/818797/>
13. Беляєв Б.В. Нариси з психології навчання іноземних мов. URL: https://books.google.com/books/about/%D0%9E%D1%87%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%B8_%D0%BF%D0%BE_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%B8.html?id=nAFAAAAIAAJ
14. Болдирєв М.М. Лінгвістичні основи комунікативних методів навчання іноземної мови. *Ін. мови в школі*, №3, 2018. С. 17-21.
15. Брагіна А.А. Історія слів у житті народу: Книга для читання зі словами англійською мовою та коментарями. Навч. Видання. Х.: Основа. 2015. 214 с.
16. Брутян Г. Гіпотеза Сепіра-Уорфа. URL: https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/sepir/index.php
17. Бурдулі М. Г., Кутелія М. А. Метод навчання студентів іноземної мови. *Світ освіти – освіта у світі*. 2006. № 4. С. 100-119.
18. Васильєва М.М. Умови формування мотивації при вивченні іноземної мови. *ІМШ*. 2019. № 4. С. 12-16.
19. Вертоградська Е.А. Деякі проблеми психології навчання рідної мови як іноземної. (Спецкурс лекцій). Х. 1976. 53 с.
20. Власова І.А., Лобашев В.Д., Тропін В.Ф. Стимулювання інтересу учнів до навчальної діяльності. *Стандарти та моніторинг в освіті*. 2006. № 3. С. 47-51
21. Волкова Н. П. Педагогіка: Посіб. для студентів вищих навч. Закладів. К. : Академія, 2005. 570 с.
22. Виготський Л.С. Мислення і мова. Психологічні дослідження. URL: https://emed.library.gov.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/26610/81989/M-shlenye-y-rech_1934-1.pdf

23. Гальперін П.Я. Оперативні схеми мислення. Питання вікової та генетичної психології. URL: <http://psylib.org.ua/books/obuhl01/txt10.htm>
24. Гальперін П.Я. Основні результати досліджень з проблеми формування розумових дій і понять. Доповідь. URL: <http://psylib.org.ua/books/obuhl01/txt10.htm>
25. Гальперін П.Я. Психологія мислення і вчення про поетапне формування розумових дій. У сб.: Дослідження мислення в сучасній психології. М.: Наука, 1978. С. 236-276.
26. Гальперін П.Я. Мовна свідомість і деякі питання взаємовідносин мови і мислення. *Питання філософії*. 1977, №4. С.95-101.
27. Гамезо М.В., Рубахин В.Ф. Психологічна семіотика: методологія, проблема, результати досліджень. *Психологічний журнал*. 1982. № 6. С. 30-36.
28. Голубєв Я.В. Питання предметної наочності та початкового мислення іноземною мовою. *Питання психології*. 2021. №4. С.115-125.
29. Гохлернер М.М. Поетапне формування граматичних механізмів мовлення іноземною мовою (німецькою). Автореф. дис. ... канд. пед наук. Київ-Харків, 2008. 22 с.
30. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Про виявлення і розвиток лінгвістичних здібностей під час навчання іноземної мови. У кн.: Питання психолінгвістики і викладання рідної мови як іноземної. Х.: Вид-во Основа. 2011. С. 67-82.
31. Гохлернер М.М., Ейгер Г.В. Про розвиток лінгвістичного мислення при програмованому навчанні іноземної мови (доповідь). Х. 2007. 27 с.
32. Давидов В.В. Проблеми розвитку розвивального навчання: Досвід теоретичного й експериментального психологічного дослідження. К.: Педагогіка, 2006. 239 с.
33. Дослідження мовленнєвого мислення в психолінгвістиці. К.: Наука, 1985. 263 с.

34. Ейгер Г.В. Механізм контролю мовної правильності висловлювання. Автореф. дис. ... д-ра філол. наук. Харків, 1988. 32 с.
35. Ейгер Г.В., Рапопорт І.А. Мова і особистість: Навчальний посібник. Харків: ХДУ. 1991. 81 с.
36. Ерастов Н.П. Проблеми розвитку лінгвістичного мислення старшокласників, які відстають. *Психологічні проблеми юності*. 2011, №33. С.143-152.
37. Ерастов Н.П. Процеси мислення в мовленнєвій діяльності. Автореф. дис.... докт. психол. наук. М, 1971. 30с.
38. Євдокимова Н.В. Співвідношення знань і вмінь у змісті навчального предмета практичного характеру. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. К., 2009. 20 с.
39. Загальне мовознавство: внутрішня структура мови. Від. ред. Б.А. Серебренников. К.: Наука, 2012. 565 с.
40. Зимня І.А. Психологічні аспекти навчання говоріння іноземною мовою. К., Освіта, 2018. С. 20-37.
41. Зимня І.А. Психологія навчання іноземних мов у школі. К., Освіта, 2019. С. 5-18
42. Ільєнков Є.В. Діалектична логіка. Нариси історії та теорії. Изд. 2-е, доп. Х.: Основа, 2014. 271 с.
43. Іноземна філологія : Респ. міжвід. наук. зб. / МВ ССО УРСР, Львів. Держ. ун-т ім. І. Франка, ред.О. В. Огоновська. 1985. Вип. 78. 125 с.
44. Кабанова О.Я. Деякі питання породження іншомовного мовного висловлювання. *Зб. Стат. Психолінгвістичний аспект оволодіння іншомовним мовленням*. Л: Видавництво ЛНУ, 1982. С. 38-47.
45. Кабанова О.Я., Гальперін П.Я. Мовна свідомість як основа формування мовлення іноземною мовою. *Управління пізнавальною діяльністю учнів*. К. 2012. С. 143.

46. Кабанова О.Я., Леонтьєв Б.Б. Діяльнісна теорія – основа створення нових технологій. Оглядова інформація. К.: ЦНДІ інформ, і техн.-екон, досл. легкої пром., 1991. 45 с.
47. Кацнельсон С.Д. Типологія мови і мовленнєве мислення. Л.: Наука, 1972. 216 с.
48. Кузовлев В. П. Структура індивідуальності учнів як основа індивідуалізації навчання мовленнєвої діяльності. *Іноземні мови в школі*. 2009. № 1. С. 23-27.
49. Лапідус Б.А. Інтенсифікація процесу навчання іншомовного усного мовлення. URL: https://periodicals.karazin.ua/language_teaching/article/download/1491/11035/
50. Лекторський В.А., Садовський В.І. Генезис і структура інтелектуальної діяльності в концепціях Ж. Піаже. Основні напрямки досліджень психології мислення в капіталістичних країнах. К., 2006. С.164-215.
51. Леонтьєв О. А. Мислення іноземною мовою як психологічна і методична проблема. *Іноземні мови в школі*, 2002, №1. С.24-30.
52. Леонтьєв О.М. Діяльність, свідомість, особистість. К.: Вид. Літера., 2017. 304 с.
53. Леонтьєв О.М. Психологічні питання свідомості вчення. URL: <https://www.marxists.org/leontiev/1975/dyatyelnost/psychology-voprosy.htm>
54. Леонтьєв О.М. Психологія образу. Вісник. МДУ, сер. Психологія. 1979, №2. С. 32-35.
55. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі : метод. указ. / М-во освіти України, Львів. Держ. ун-т ім. І. Франка. 1996. 228 с.
56. Маруга Е.В. Психологічне дослідження формування мовлення іноземною мовою (на матеріалі неособистих форм англійського дієслова) Автореф. дис. ...канд. психол. наук. К., 2000. 22 с.

57. Маслоу А. Х. Мотивація та особистість. 3-е изд.
URL: <https://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>
58. Маслоу А. Х. Нові рубежі людської природи. К. : Смысл; Альпина Нон-фикшн, 2011. 496 с.
59. Методика навчання іноземних мов у середній школі / Г. В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. К. : Освіта, 1991. 287 с.
60. Мещанинов І.І. Структура речення. К. Наука, 2013. 103 с.
61. Микулинська М.Я. Розвиток лінгвістичного мислення учнів. К.: Педагогіка, 2009, 142 с.
62. Мільруд Р.П. Навички та вміння в навчанні іншомовного говоріння. *Іноземні мови в школі*. №1/99. С. 13-18.
63. Нечаєв М.М. Культурно-історичний підхід як основа розроблення теорії вищої освіти. Рукопис. К., 2002. 80 с.
64. Нечаєв М.М. Про механізм управління поетапним формуванням дій. *Теоретичні проблеми управління пізнавальною діяльністю людини*. Доповіді Всеукраїнської конференції. К.: Вид. КНУ, 2015. С.124-134.
65. Нечаєв М.М. Професійна свідомість як центральна проблема психології. Нові методи і засоби навчання. №1(5). К., Знання, 1988. С. 3-37.
66. Нечаєв М.М. Психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців у ВНЗ. К.: КНУ, 1985. 111 с.
67. Нечаєв М.М. Психолого-педагогічні основи формування професійної діяльності. К.: КНУ, 1988. 165 с.
68. Основні напрямки в методиці викладання іноземних мов у ХІХ-ХХ ст.ст. під ред. І.В. Рахманова. К.: Пед., 2002. 234 с.
69. Підласий М. П. Педагогіка. Новий курс : Підручник для студентів вищ. учб. закладів. У 2 кн. К. : Гуманіт. вид. центр ВЛАДОС, 2002. Кн. 1 : Загальні засади. Процес навчання. 576 с.

70. Полозенко О. В. Критеріальний підхід до діагностики професійно-педагогічної активності викладача вищого аграрного закладу освіти. Теоретичні питання культури, освіти та виховання : Збірник наукових праць. К. : Видавничий центр КНЛУ, НМАУ, 2002. Вип. 22. С. 90-93.
71. Резницька Г.І. Залежність реалізації принципу свідомості від характеру предмета засвоєння. Дис. ...канд.пед.наук. М.: МГУ, 1984, 208 с.
72. Резницька Г.І. Психолого-педагогічні умови системного освоєння іношомовної лексики у вузівському навчанні. В. зб.: Нові методи і засоби навчання. К.: Знання, 1988. С. 38-77.
73. Рубінштейн С.Л. Про мислення і шляхи його дослідження. URL: <https://psychology.karazin.ua/dist2020/materialy/ZaikaRub.pdf>
74. Рубінштейн С.Л. Принципи і шляхи розвитку психології. URL: <https://portal.iapm.edu.ua/portal/media/books/30ced81730bf47238a4f51722437c978.pdf>
75. Рубінштейн С.Л. Проблеми загальної психології. URL: <https://portal.iapm.edu.ua/portal/media/books/30ced81730bf47238a4f51722437c978.pdf>
76. Румпіт Д.А. Критерій добору вправ (на матеріалі предметів практичного характеру у вищій школі). Дис. . канд. пед. наук. М., 1983. 196 с.
77. Симонова Н.М. Експериментальні дослідження структури мотивації під час засвоєння іноземної мови у ВНЗ. Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1982. 22 с.
78. Солнцев В.М. До питання про глибинну структуру і породження смислу речення. У кн.: Теорія мови. Англістика. Кельтологія. К.: Наука, 1976, С.117-120.
79. Степанов Ю.С. Основи загального мовознавства. К.: Наука, 2015. 310 с.

80. Франк Л.Д. Дослідження умов формування мислення іноземною мовою. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: МДУ, 1969. 22 с.
81. Франк Л.Д. Мисленнєві завдання у викладанні іноземної мови. Навчально-метод. посібник. Душанбе: ТГУ, 2017. С. 56-59.
82. Халєєва І.І. Вторинна мовна особистість як реципієнт іншофонного тексту. Мова – система. Мова – текст. Мова – здатність. К., Наука, 1995. С. 277-289.
83. Халєєва І.І. Лінгвосоціокультурний компонент підготовки перекладачів (Переклад і лінгвістика тексту. К.: Наука, 1994. С. 23-30.
84. Халєєва І.І. Основи теорії навчання розуміння іншомовної мови (підготовка перекладачів). К.: Вищ.шк., 2009. 236 с.
85. Хитрик К.М. Теоретичні засади навчання культури іншомовного мовленнєвого спілкування у спеціальному мовному ВНЗ (на матеріалі іранської гілки індоевропейських мов). Дис. ... д-ра пед. наук. К., 2001. 430 с.
86. Черниченко О.Ф. Особливості розумової діяльності учнів у процесі вивчення іноземної мови. Автореф. дис. ...канд. психол. наук. К.,1996. 22 с.
87. Шахнарович А.М. Проблемы психолінгвистики. Учебное пособие по курсу «Общее языкознание». М.: МГПИИЯ, 1987. 53 с.
88. Щедровицький Т.П. «Мовне мислення» і його аналіз. *Питання мовознавства*. 2017, №1. С. 56-58.
89. Щерба Л.В. Про взаємини рідної та іноземної мов. *Мовна система і мовленнєва діяльність*. К.: Наука, 2014. С. 338-343.
90. Щерба Л.В. Про троякий аспект мовних явищ і про експеримент у мовознавстві. *Мовна система і мовленнєва діяльність*. К.: Наука, 2014, С. 96-98.
91. Яцикевичюс А.І. Психологія формування багатомовності. Автореф. дисс. ...д-ра психол. наук. Вільнюс, 2020. 34 с.
92. Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom. 3-rd ed. Phoenix, AZ, US, 2009. 245 p.

93. Carroll J. B. Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf. URL: <https://archive.org/details/languagethought00whor/page/n17>.
94. Delorme C. L'autonomie dans la formation. Le français dans le monde, août-septembre, 1992. P.37-44.
95. Dor D. The Instruction of Imagination. Language as a Social Communication Technology. URL: https://www.academia.edu/35571744/The_Instruction_of_Imagination_Language_as_a_Social_Communication_Technology.
96. Edwards R. The Sapir-Whorf Hypothesis: Reflections of Modernity in the Borderlands of the United States. UCSD, 2017. 37 p.
97. Kassian Z. The Relationship between Language Learning. Beliefs, Motivation and Proficiency. *A study of EFL Learners in Iran*. pp. 1156-1162.
98. Kassian Z. An Investigation of the Relationship between Motivation and Metacognitive Awareness Strategies in Listening Comprehension : the Case of Iranian EFL Learners 1069-1080 / Z. Kassian, M. Ghadir. *Journal of Language Teaching and Research*. Academy Publishing, 2011. Nov. 5, Sept. Vol. 2. P. 949-1191.
99. Lakoff G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. URL: <https://lecturayescrituraunrn.files.wordpress.com/2017/03/unidad5-lakoff-women-fire-and-danger.pdf> (дата звернення 01.05.2020).
100. Lenneberg E.H., Brown J.M. The language of experience: a study in methodology. *International Journal of American Linguistics*. URL: <https://dspace.mit.edu/handle/1721.1/85168>.
101. Munir Shuib. Motivation and Attitudes Towards Learning English: A Study of Petroleum Engineering Undergraduates at Hadhramout University of Sciences and Technology / S. Munir // GEMA Online Journal of Language Studies. 2009. Vol. 9 (2). P. 29-55.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК 1

Контрольні завдання для визначення рівня підготовки студентів з англійської мови та рівня сформованості способів лінгвістичного мислення

1. Побудуйте англійською мовою такі речення

1. Ми вчимося в лінгвістичному університеті	study, university
2. На заняттях читають, пишуть вправи, перекладають	Class, read, write, translate
3. Уже 5 година. Час іти додому.	Time, home.
4. Наш інститут великий і світлий	Institute, large, bright
5. Цього року я вивчаю англійську та французьку/німецьку мови	Year, study, language
6. На лекціях цього викладача завжди багато студентів	Teacher, student
7. Часто ходять у театри, на виставки	Go, theatre, exhibition
8. У мене температура, болить голова. Я хвора	Headache, fever
9. У цій аудиторії багато столів	classroom, table
10. Сьогодні йде сніг, морозно. Гарна погода	Snow, frost, fine weather

2. Спробуйте проаналізувати побудовані речення та зробити їх заперечними.
3. Зробіть речення питальними: а) спочатку запитання до всього речення; б) потім спеціальне запитання до одного з членів речення. Використовуйте питальні слова де, звідки, хто, що, як, скільки.

Наприклад: ми вчимося в університеті – де ми вчимося?

4. Зробіть побудовані речення спонукальними, поставивши дієслово в наказовому способі (речення 1,2,5). Наприклад: Ми вчимося в університеті - вчись або вчіться, або вчіться, або вчимося в університеті!

Тема: Глибинні компоненти речення.

Завдання для освоєння поняття глибинних компонентів речення

1. Прочитайте та вкажіть глибинні компоненти речення. Який зміст передають прочитані Вами речення?

Речевые ситуации	Сочетания глубинных компонентов*
1. Марічка вчиться	ДСд
2. Там працюють	дет**
3. Осінь. Ніч	- - (стан природи)
4. У мене багато книжок	- - (я маю, володію)
5. Йде сніг. Холодно	Д - (явища природи)
6. Ганна не вчиться	ДСд
7. Мені спекотно	- - (суб'єктивний стан)
8. Міхайло перекладач	- - (характеристика)
9. Усі втомилися	- - (характеристика)
10. Вона хоче (може, повинна) вчитися	ДСд**
11. Світає. Туман	Д - (явища природи)
12. Він розумний	- - (характеристика)
13. 8 година. Необхідно йти	- - (час; інтелект.стан)
14. Мені допомагають	до
15. У мене багато справ	- - (наявність)
16. Наталія в інституті	- - (наявність)
17. В аудиторії багато студентів	- - (наявність)
18. Я перекладаю текст	ДСд
19. цікаво подивитися цей фільм	- - (інтелект.стан.)
20. Світає. Йде дощ.	Д - (явища природи)

Зазначена частина таблиці заповнюється кожним випробовуваним самостійно; навколо кожної мовленнєвої ситуації організовується дискусія, в результаті якої виявляються всілякі відтінки висловлювань, що дозволяють «поглянути» на мовленнєву ситуацію «лінгвістично».

Необхідно пам'ятати, що йдеться про лінгвістично зрозумілу дію.

***Сд – суб'єкт дії мається на увазі.

2. Виявляючи глибинні компоненти прийменникових конструкцій, залиште і запишіть українською мовою по 5 речень для кожного з чотирьох елементів глибинного інваріанта (сполучень глибинних компонентів).

3. Прочитайте текст. Знайдіть у кожному реченні глибинні компоненти. Подумайте, як такий текст передати засобами англійської мови.

На основі свого значення, форм і функції в реченні слова утворюють лексико-граматичні класи, або частини мови. У англійській мові розрізняють такі частини мови: іменник, артикль, прикметник, числівник, займенник, дієслово, прислівник, прийменник, сполучник, вигук. Загалом у англійській мові є самостійні частини мови, які можуть утворювати речення або виступати його членами, і службові, що не мають синтаксичної автономії. До них відносять артикль, прийменник, сполучник.

ДОДАТОК 3

Тема: Аналіз простих оповідних речень

Прочитайте. Укажіть глибинні компоненти. Відповідно до вказівок, що містяться на схемі ООД, проаналізуйте речення та побудуйте його англійською мовою відповідно до результатів Вашого аналізу. Прочитайте вголос і одночасно запишіть.

1. Наші заняття починаються о 9-й годині.
2. В інституті холодно. Початок зими.
3. У нашій групі навчаються дуже добре.
4. Ваш університет великий і красивий.
5. Сьогодні мало занять, увечері можна сходити в кіно.
6. Снігопад. Тобі холодно.
7. Мій брат працює в коледжі. Він викладач.
8. Ранок. Тепло. Хочеться скупатися в морі.
9. У нього дві сестри. Одна з них ще ходить у дитячий садок.
10. Цікаво з'їздити в Париж/Берлін/Лондон.
11. Я розмовляю французькою. Я люблю цю мову. Вона дуже красива.

Тема: Аналіз різних типів простих речень англійської мови

Прочитайте. Проаналізуйте та побудуйте речення англійською мовою. Прочитайте вголос отримане речення та запишіть. Зробіть речення заперечним, потім питальним і спонукальним. Проговоріть, запишіть.

1. На заняттях читають, перекладають, пишуть вправи.
2. У мене болить голова.
3. Вранці я бігаю в парку.
4. У нашому місті є визначні пам'ятки.
5. Це цікавий фільм.
6. Літо. Спекотно.
7. Я вдома. Я можу почитати.
8. В інституті багато різних кафедр.
9. Сьогодні гарна погода. 3 години.
10. Це музикант. Він талановитий.
11. Узимку часто снігопади.
12. Вона хоче тобі допомогти.
13. Тут можна малювати.
14. Сьогодні вітер, дощ, туман.
15. Я маю іти в університет.
16. Мені подобається моя професія.
17. Корисно гуляти на свіжому повітрі.
18. Мою сестру звать Аня.
19. Я перекладач. Працювати цікаво.

Тема: Побудова сюжетів (монологів, діалогів) через ОПОРУ на мовленнєвий інваріант

1. Побудуйте сюжет англійською мовою, використовуючи елементи мовленнєвого інваріанта 2,3,5.

Приклад: Іде сніг (3). Ідуть в інститут (2). Розмовляють.

Студенти дуже веселі (5). Обговорюють практику в школі (2).

2. Побудуйте сюжет, використовуючи всі елементи мовленнєвого інваріанта.

Приклад: Я вдома (1). Сьогодні я не іду в інститут (1). Я хвора (5).

У кімнаті тепло (6). Зима (6). Багато цікавих книжок (4). Я люблю читати (1). На вулиці іде сніг (3). Недалеко будують будинок (2). Я люблю спостерігати за перехожими (1). Вони різні (5).

3. Побудуйте діалог, використовуючи різні елементи мовленнєвого інваріанта.

Приклад. - Що ти читаєш?

- Я читаю англійський журнал.

- Цікаво?

- Дуже. А ти куди ідеш?

Я маю іти на консультацію. Ми не зможемо погуляти.

- Шкода. Гарна погода. Купаються, грають у теніс. Коли ми зустрінемося?

- Я не знаю. Зателефонуй завтра.

4. Розкажіть про себе (про подругу), використовуючи перший елемент мовленнєвого інваріанта.

5. Розкажіть, як Ви уявляєте собі прогулянку в парк, використовуючи другий елемент мовленнєвого інваріанта.

6. Побудуйте монолог, використовуючи тільки шостий елемент мовленнєвого інваріанта.

Побудова складних речень у різних часах

Прочитайте. Проаналізуйте та побудуйте прості речення англійською мовою. Прочитайте отримані речення в теперішньому часі, потім у минулому (закінченому та незакінченому) та в майбутньому простому часі. З отриманих простих речень складіть складні речення. Проговоріть, запишіть спочатку в теперішньому часі, потім у минулому та майбутньому.

1. Гарна погода, тепло.
2. Я гуляю в парку.
3. У нас багато лекцій.
4. Ми не втомилися.
5. Вона іде до музею.
6. Вона прибирає свою кімнату.
7. Ти вчиш німецьку.
8. Ви пишете контрольну роботу.
9. Вони купують цю книгу.
10. Книга цікава.

Під час побудови складних речень використовуйте сполучники: коли, але, або, і, тому що.

Наприклад: (Коли гарна погода, я гуляю в парку).

(У нас багато лекцій, але ми не втомилися).